



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

**Literatura infantil e desenvolvimento da
linguagem**
**Formação de leitores nas Escolas do 1º Ciclo do
Concelho da Chamusca**

Sara Patrícia Marques Vieira

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Maria Graça Guilherme d'Almeida Sardinha

Covilhã, Outubro de 2011

Agradecimentos

Desejo expressar o meu profundo agradecimento:

- Às orientadoras científicas deste trabalho, Professora Doutora Maria Graça Sardinha. Não tenho dúvidas de que, sem os seus oportuniíssimos comentários, sugestões e indicações o resultado teria sido outro;
- Ao Professor João Machado, por me ter lido o documento e pelas correcções que realizou no mesmo.
- Às turmas de alunos e respectivas professoras que me deixaram tomar algum do seu tempo, na recolha dos dados;
- À minha família e aos meus amigos, de que destaco o meu homem, por acreditar mais em mim que eu própria;

Resumo

O estudo valida a existência da Literatura Infantil no contexto da sala de aula, valorizando as interações sociais enquadradas na investigação de Piaget, Vigotsky, Brunner, entre outros. Para além da construção de um questionário aplicado a 35 alunos do 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas do Concelho da Chamusca, elaborámos um quadro teórico, sobre a leitura e os modos de a ensinar. Valorizámos a perspectiva da Literatura Infantil no contexto sala de aula enquanto tipologia de texto capaz de fornecer aos alunos, múltiplas competências que farão deles, leitores autónomos e proficientes.

Palavras-chave

Leitura; Literacia; Leitores; Literatura Infantil; Mediadores.

Résumé

L'étude valide l'existence de la littérature pour enfants dans le contexte de la classe, valorisant les interactions sociales encadrées par les études de Piaget, Vigotsky, Brunner, et autres. En plus de la construction d'un questionnaire administré à 35 élèves de CM2 / 7^{ème} du Groupe d'Écoles de Chamusca, nous avons élaboré un cadre théorique sur les modes de lecture et de son enseignement. Nous avons insisté sur la perspective de la littérature pour enfants dans le contexte de classe en tant que typologie de texte capable de fournir aux étudiants des compétences multiples qui les aideront à devenir lecteurs autonomes et les compétents.

Mots-clés

Lecture; littéracie; lecteurs; littérature pour enfants; médiateurs.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Lista de Figuras	xi
Lista de Tabelas	xiii
Lista de Acrónimos	xv
1. Capítulo I: Introdução	1
2. Capítulo II: Revisão da Literatura	5
2.1. Literacia e Leitura	5
2.2. Formas de Intervenção para a promoção da Leitura	12
2.3. Literatura Infantil e Promoção da Leitura	21
2.4. A importância da Linguagem, relações e implicações pedagógicas	34
2.5. Uma proposta para o contexto pedagógico	37
3. Capítulo III: Objectivos do Estudo	45
3.1. Introdução	45
3.2. Objectivos e questões de investigação	45
3.3. As hipóteses Fundamentais / Gerais	46
3.4. Limitações do estudo	46
4. Capítulo IV: Metodologia	47
4.1. Introdução	47
4.2. Identificação das variáveis	47
4.3. Descrição da população acessível e da amostragem utilizada	48
4.4. Instrumentos e materiais utilizados para a colheita de dados	49
4.5. Formas de contacto / Princípios éticos	54
4.6. Estudo piloto dos instrumentos	54
4.7. Considerações sobre a fiabilidade e validade dos instrumentos	55
4.8. Tratamento estatístico dos dados	55
5. Capítulo V: Apresentação dos Resultados	57
5.1. Introdução	57
5.2. Análise descritiva	57
5.3. Análise Inferencial	66
6. Capítulo VI: Discussão dos Resultados	69
7. Capítulo VII: Conclusões	73
7.1. Considerações Finais	75
8. Capítulo VIII: Referências Bibliográficas	77
9. Anexos	86

Lista de Figuras

Figura 1 - Tipos de itens. <i>in</i> «avaliação das aprendizagens» - formação GAVE	52
Gráfico 1 : Relação entre o sexo e os grupos da amostra	61
Gráfico 2 : Relação entre a idade e os grupos da amostra	62
Gráfico 3 : Relação entre as razões de leitura e os grupos da amostra	63
Gráfico 4 : Relação entre o número de livros lidos e os grupos da amostra	64
Gráfico 5 : Relação entre a frequência de histórias lidas e os grupos da amostra	65

Lista de Tabelas

Quadro 1: Planificação da actividade proposta	41
Tabela 1: Distribuição da amostra pelos diferentes grupos (sexo e idade)	49
Tabela 2: Frequências relativas ao sexo dos sujeitos da amostra	58
Tabela 3: Frequências relativas à idade dos sujeitos da amostra	58
Tabela 4: Frequências relativas aos hábitos de leitura dos sujeitos da amostra	59
Tabela 5: Frequências relativas às razões de leitura dos sujeitos da amostra	59
Tabela 6: Frequências relativas ao número de livros lidos dos sujeitos da amostra	59
Tabela 7: Frequências relativas à frequência de histórias lidas aos sujeitos da amostra...	60
Tabela 8: Relação entre o sexo e os grupos da amostra	60
Tabela 9: Relação entre a idade (número, média e SD) e os grupos da amostra	61
Tabela 10: Relação entre as razões de leitura e os grupos da amostra	62
Tabela 11: Relação entre o número de livros lidos e os grupos da amostra	63
Tabela 12: Relação entre a frequência de histórias lidas e os grupos da amostra	64
Tabela 13: Média dos resultados da parte II do questionário nos grupos da amostra	65
Tabela 14: Diferença de médias, erro padrão e nível de significância das comparações entre grupos, para a idade	66
Tabela 15: Diferença de médias, erro padrão e nível de significância das comparações entre grupos, para a variável resultado do questionário (score total - Parte II).....	66
Tabela 16: Diferença de médias, erro padrão e nível de significância das comparações entre géneros, para a variável hábitos de leitura	67
Tabela 17: Diferença de médias, erro padrão e nível de significância das comparações entre géneros, para a variável número de livros lidos	67
Tabela 18: Diferença de médias, erro padrão e nível de significância das comparações entre géneros, para a variável resultado no questionário (score total - Parte II)	67

Lista de Acrónimos

GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação
PISA	Programme for International Student Assessment
PNEP	Programa Nacional de Ensino do Português
BECRE	Biblioteca Escolar - Centro de recursos escolar
PNL	Plano Nacional de Leitura
DGEBS	Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
LAD	Dispositivo de Aquisição da Linguagem
DEB/ME	Direcção do Ensino Básico / Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Capítulo 1

1. Introdução

Compreender o modo como a Literatura Infantil, na sua prática, desperta o interesse e a atenção das crianças, desenvolvendo nelas, entre outras coisas, a imaginação, a criatividade, a expressão das ideias, é uma prioridade para quem trabalhe com elas. De facto, o prazer pela leitura e escrita, origina igualmente situações, nas quais as crianças podem interagir no seu processo de construção do conhecimento, possibilitando, assim, o seu desenvolvimento comunicativo.

Nesta perspectiva, a escola deve procurar conhecer e desenvolver as competências de leitura e escrita, influenciando de forma positiva tal processo, pois tais competências estão intimamente ligadas à comunicação/linguagem. Bakhtin (1992:112) refere que a literatura infantil pode ser um instrumento motivador e desafiador, pois é capaz de transformar o indivíduo num sujeito activo, responsável pela sua aprendizagem e desenvolvimento, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com as suas necessidades.

Para isso, necessitamos de mediadores atentos porque, de acordo com Lajolo e Zilbermann (2002:25), *"a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo"*. Ainda segundo Coelho (2000:26), *"A criança através da Literatura Infantil entra no texto e viaja no mundo da fantasia e do questionamento. Nesse sentido, a leitura pode ser vista, vivida, sentida, falada, ouvida e contada"*.

Ora, o poder imenso da palavra é a base das diferentes culturas onde, desde sempre, assentaram todas as civilizações. Deste modo, quanto mais precocemente a criança tiver acesso ao contacto com a literatura, maior será a possibilidade de se tornar um futuro leitor, lendo voluntariamente e não por obrigação. Através da leitura, qualquer sujeito adquire uma atitude crítica e reflexiva, bastante importante para o seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa, desde os primeiros anos de vida da criança, contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que, segundo Vigotsky (1999:128), caminham juntos: *"a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista."*

Deste modo, quando a criança lê ou ouve uma história, por exemplo, esta adquire a capacidade de comentar, indagar, duvidar e discutir sobre o que leu ou ouviu, havendo uma interacção verbal semelhante às noções de linguagem de Bakhtin (1992:112), pois, para ele, o confronto de ideias, de opiniões e de pensamentos em relação aos textos assume sempre um carácter colectivo e social. Desta forma, a linguagem, segundo Bakhtin, já citado, é constitutiva, ou seja, a criança vai construindo o seu pensamento a partir do pensamento do outro. *"Viver significa participar num diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar,*

etc. Neste diálogo, o homem participa com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, com o corpo todo, com as suas acções” (Bakhtin, 1992:112).

Partindo desta visão de interacção social e de diálogo, pretende-se compreender a relevância da literatura infantil, que, segundo Coelho (2000:17), “*é um fenómeno de linguagem resultante de uma experiência existencial, social e cultural*”, sendo um processo através do qual o leitor realiza um trabalho activo de construção do significado do texto, pois de acordo com Coelho (2002) a leitura, no sentido de compreensão do mundo, é condição básica de crescimento do ser humano enquanto sujeito social.

Vivemos numa sociedade onde interagimos em grupo, marcada por transformações em todos os domínios. As modificações sociais, políticas, económicas e culturais verificadas, na nossa sociedade, frequentemente apelidada de *sociedade da informação*, exigem o repensar das nossas políticas educativas e das práticas pedagógicas promovidas na escola. Mas, para transpor estas mudanças, a escola não se pode limitar a alfabetizar, uma vez que a alfabetização já não é suficiente para que o sujeito se possa movimentar numa sociedade marcada pela evolução tecnológica e pela produção e relativismo da informação. Ao sujeito já não é suficiente saber ler: tem de ser capaz de usar a competência de leitura no seu quotidiano, sendo imprescindível que todos os agentes educativos tenham consciência de que a capacidade de leitura regula significativamente a participação do indivíduo na sociedade. Nesta perspectiva, é elementar que a escolarização seja vista a longo prazo e numa perspectiva formativa, pelo que devemos ter em atenção, mais do que o sucesso escolar, o sucesso educativo.

No seguimento deste objectivo, é essencial o papel do professor/mediador no desenvolvimento das competências de leitura e no estímulo pelo gosto de ler, pertencendo à instituição escolar o papel regulador, enquanto garante da igualdade de oportunidades de todas as crianças ao acesso e fruição de obras de literatura infantil. Para que a criança tenha gosto em ler, é fundamental que saiba ler sem dificuldade e estar motivada para o fazer, condições que devem ser facultadas pelo professor, agente principal na mediação e promoção da leitura na sala de aula. Sendo assim, este deve munir-se de ferramentas que possam levar ao desenvolvimento do gosto pela leitura para que esta deixe de ser sentida como trabalho, tarefa rotineira, levando à desmotivação. A dinamização das actividades deverá incidir no desenvolvimento global do aluno, contribuindo para a criação e desenvolvimento de hábitos de leitura e para a aquisição da competência leitora, que lhe serão úteis no futuro. Desta forma, já não se pretende que o aluno memorize conhecimentos, mas que analise, seleccione criticamente, no fundo, que aprenda a aprender para fazer face aos problemas, que deverá enfrentar, passado o período escolar.

Como professores, devemos questionar, constantemente, as nossas práticas e a nossa formação para acompanharmos esta sociedade em mudança que constantemente vem invalidando aquilo que tínhamos como certo. Num presente tão conturbado, quer a nível político, quer a nível cultural, Portugal tem vindo a acusar índices de literacia em leitura pouco animadores. Os resultados dos sucessivos PISA (Programme for International Students

Assessment) demonstram que não estamos a formar leitores competentes, leitores capazes de compreender e interpretar o mundo, o que tem despertado os governantes actuais para a urgência da resolução deste problema. A prová-lo, está o Plano Nacional de Leitura, iniciado no ano 2006/2007, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e as Becri's (Bibliotecas Escolares), sendo que o primeiro constitui uma resposta institucional aos níveis de iliteracia da população, em geral e particularmente dos jovens; o segundo vem tentar dar o seu contributo para que a leitura e a escrita façam parte da prática diária lectiva de muitos professores; o terceiro pretende ser um espaço comum de leituras e literacias de apoio à actividade lectiva. Com estas medidas, e através de estratégias diversificadas, espera-se estimular o prazer de ler nas escolas, aumentando o contacto entre o livro e o leitor, por forma a poderem ser superadas as lacunas reveladas pelos jovens das escolas portuguesas, ao nível da compreensão leitora. Neste âmbito, será legítimo perguntar até que ponto estarão estas medidas a surtir efeito. Este trabalho surge na tentativa de fazer uma reflexão sobre as estratégias de dinamização de leitura e de formação de leitores na sala de aula, a nível do 1º ciclo do ensino básico.

Sendo a leitura um veículo privilegiado de desenvolvimento e humanização da sociedade, desejamos, ao promover esta reflexão, contribuir para uma sensibilização que leve a um aumento dos hábitos de leitura e dos níveis de literacia dos nossos alunos, factores condicionantes do desenvolvimento equilibrado do país. A leitura aprende-se exigindo um trabalho constante e eficaz, cabendo, por conseguinte, à família a importante tarefa da primeira socialização e à escola o papel do ensino/aprendizagem metódico e sistematizado. Para tal, é necessário que a escola tenha profissionais atentos que conheçam modelos, métodos e práticas adequados ao desenvolvimento desta competência. Neste sentido, propusemo-nos investigar até que ponto o acesso ao livro, as práticas de leitura diárias e as estratégias de dinamização realizadas em contexto de aula realizadas pelos docentes que leccionam o 4º ano no Concelho da Chamusca permitem o desenvolvimento da competência leitora.

Sendo hoje do conhecimento geral que à sala de aula são levados textos que vão para além do manual, esta investigação tem como principal objectivo verificar o contributo da leitura/literatura infantil no desenvolvimento da linguagem das crianças, no âmbito cognitivo e social.

Finalmente, refira-se que este trabalho, centrado nesta problemática, está dividido em oito partes, correspondentes às fases habitualmente consideradas na metodologia de investigação.

A primeira parte (Capítulo II) é constituída pela revisão da literatura, dividida em cinco pontos: 1) Literacia e Leitura; 2) Formas de Intervenção para a Promoção da Leitura; 3) Literatura Infantil e Promoção da Leitura; 4) A importância da Linguagem, relações e implicações pedagógicas e 5) Uma proposta para o contexto pedagógico: Literatura Infantil e mediação leitora. Da escolha da obra de literatura infantil ao desenvolvimento da compreensão.

Na segunda parte (Capítulo III) apresentam-se os objectivos do estudo, contendo quatro pontos: **1) Introdução; 2) Objectivos e questões de Investigação; 3) Hipóteses Fundamentais / Gerais e 4) Limitações do estudo.**

Relativamente à terceira parte (Capítulo IV) expõe-se a Metodologia, dividida em oito pontos: **1) Introdução; 2) Identificação das variáveis; 3) Descrição da população acessível e da amostragem utilizada; 4) Instrumentos e materiais utilizados para a colheita de dados; 5) Formas de contacto / Princípios éticos; 6) Estudo piloto dos instrumentos; 7) Considerações sobre a fiabilidade e validade dos instrumentos; 8) Tratamento estatístico dos dados.**

A quarta parte (Capítulo V) é constituída pela apresentação dos resultados, dividida em três partes: **1) Introdução; 2) Análise descritiva; 3) Análise inferencial.**

Na quinta parte (Capítulo VI) apresenta-se a discussão dos resultados.

Quanto à sexta parte (Capítulo VII), apresentamos as conclusões parciais e finais, bem como as considerações finais.

A sétima parte (Capítulo VIII) apresenta as fontes utilizadas. São apresentadas as obras consultadas.

Finalmente, a oitava e última parte apresenta os anexos.

Capítulo 2

2. Revisão da Literatura

2.1. Literacia e Leitura

O aparecimento do conceito literacia levou todos os intervenientes no processo educativo a reflectir sobre a verdadeira concepção de leitura, ou seja, ler não é descodificar sons, mas compreender. É, hoje, unanimemente aceite que o objectivo da leitura é compreender e não simplesmente descodificar sinais gráficos, daí advindo que não haja actualmente tanta preocupação com a alfabetização, mas antes com a literacia. Neste sentido, uma vez que ler é compreender, existe uma atenção cada vez mais crescente com a incapacidade de os indivíduos extraírem significado de textos, apesar de terem capacidade de decifração (Santos, 2000: 33).

Literacia traduz exactamente as preocupações educacionais actuais, isto é, o objectivo é que o aluno obtenha competências e que para além disso, as saiba usar. É precisamente neste ponto que reside a diferença entre literacia e alfabetização: *“se o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito - a literacia - traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo.”* (Benavente, et al., 1996: 4). Literacia centra-se, pois, no uso das competências e não na obtenção das competências, como a alfabetização.

De facto, distingue-se também *“de alfabetização por não ter em conta o grau formal de escolaridade a que esta, tradicionalmente, estava ligada”* (Delgado Martins, et al., 2000: 13), isto é, literacia é um conceito mais abrangente, pois não diz apenas respeito à capacidade de descodificação (muitas vezes utilizada para distinguir um indivíduo alfabetizado do não alfabetizado) mas estende-se também à compreensão de textos de complexidade diversa. Enquanto o conceito de alfabetização *“refere a condição de se ser (ou não) iniciado na língua escrita, independentemente do grau de domínio que dela se tenha, o conceito de literacia adquire um significado mais vasto, referindo capacidades de utilização da língua escrita”* (Idem). O primeiro termo refere um conhecimento estanque, ao passo que o segundo aponta para um conhecimento em aberto.

Deste modo, é entendida como a capacidade de usar *“informação impressa e escrita que permita funcionar em sociedade, atingir objectivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios”* (Benavente, et al., 1996, p: 6), ou seja, é a capacidade de processamento da informação escrita no dia-a-dia.

2.1.1. Literacia

O conceito de literacia compreende não só um novo entendimento sobre o processo cognoscitivo do acto de ler, como confere ao leitor um novo papel no processamento da informação. Este novo referencial de avaliação das competências de leitura tem subjacente um novo conceito de leitura. Existe como que uma mudança de paradigma relativamente à definição do acto de ler, que se concretiza na passagem da leitura como descodificação à leitura como compreensão, implicando uma visão mais complexa daquele acto e do processo cognoscitivo que o sustenta. Neste processo, o leitor adquire um papel activo na compreensão enquanto acto de (re)construção do significado.

O termo literacia designa assim, não apenas a capacidade de ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer. Ora a literacia, potenciando a interacção social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstracta, deverá desenvolver o conhecimento e a compreensão e assegurar a formação efectiva e integral da pessoa. Deste modo, como nos salientam Ana Benavente, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila (1996:22), a literacia diz respeito às capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana, sendo a mesma considerada como um elemento fundamental para o sucesso escolar e para uma efectiva participação no mercado de trabalho, na comunidade e no exercício da cidadania.

A sociedade actual exige aquisição e desenvolvimento da competência leitora de modo a permitir aos sujeitos o desenvolvimento de outras competências. O conceito de literacia em leitura está, obviamente, relacionado com as mudanças constantes que se operam na sociedade. A este respeito diz-nos Pinto (2002:95):

“A literacia é vista como um processo que, à semelhança da alfabetização enquanto processo individual, se encontra em permanente construção, sujeita a uma actualização continuada, em virtude da necessidade de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade (...) a identidade de cada um de nós nunca é definitiva, é sempre imperfeita e não pode ser assumida sem uma participação activa na sociedade”.

Hoje, como ontem, aprender a ler é necessário, bem como, aprender a compreender o texto escrito. Mas ler requer esforço, sistematização e disciplina, pois, como nos diz Manguel (1998:50), é necessário ler correctamente, com eficácia, encher a nossa memória, independentemente do método utilizado:

“Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são capacidades extraordinárias que adquirimos através de métodos incertos”.

Na mesma linha de ideias, encontramos Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997:27):

“A leitura não é nenhuma actividade natural nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem ainda

que imprescindível da tradução da letra - som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito”.

Também o PISA¹ define literacia de leitura como a capacidade do indivíduo para compreender, usar, reflectir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objectivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar activamente na sociedade (OCDE, 2010). Ora, esta definição ultrapassa o conceito tradicional de leitura como simples descodificação e interpretação literal do escrito, alargando-se a tarefas mais específicas e complexas.

Os resultados do estudo do PISA 2000 foram um argumento forte para o investimento na leitura. Os mesmos ajudaram a desmistificar o conceito de literacia, especialmente junto dos pais, e a elevar a leitura a uma categoria própria e autónoma em relação à literatura. Nos três estudos, realizados em 2000, 2003 e 2006, os resultados dos alunos portugueses situaram-se significativamente abaixo da média da OCDE, situação que, aos poucos tem vindo a ser superada. Pais, alunos e professores reagiram com satisfação à notícia do resultado dos alunos portugueses no PISA 2009, que os coloca na média dos alunos dos países da OCDE, indicando um progresso significativo na literacia em leitura, matemática e ciências.

Cingindo-nos apenas à área da leitura, era de esperar que o esforço que tem vindo a ser desenvolvido na promoção da leitura desse frutos. A criação de um Plano Nacional de Leitura e a campanha mediática que o envolveu nos primeiros dois anos foi muito importante para colocar a leitura na moda. Os pais começaram a prestar maior atenção aos hábitos de leitura dos filhos e tiveram, pela primeira vez, um código acessível que lhes servia de critério na escolha dos livros: o autocolante do PNL.

Também a reestruturação das Bibliotecas Escolares, o apoio para a aquisição de fundos, a atribuição de um estatuto e exigência de formação para o professor bibliotecário foram passos essenciais para o estreitamento da relação com o livro. Finalmente, a prática da leitura recreativa e a diversificação dos textos a ler em sala de aula ajudaram os alunos a identificar e interpretar discursos diferentes dos habitualmente abordados na escola. Toda esta conjuntura veio, no dizer de Maria da Graça Sardinha², *“contribuir decisivamente para que os resultados em compreensão em leitura, de cuja transversalidade dependem todas as áreas do saber, se [reflectissem] na matemática e nas ciências, [e] se tornassem algo animadores, numa sociedade que se reinventa a cada hora e que não pode progredir sem cidadãos proficientes em leitura, detentores da capacidade de rapidamente seleccionarem e transformarem a informação em conhecimento”*. Ainda segundo esta autora, estes resultados também se ficam a dever ao investimento por parte dos professores em actualizar a sua formação, realizando trabalhos em investigação na área da Língua Portuguesa, ao nível de mestrados ou doutoramentos, levando posteriormente para as

¹ Programme for International Student Assessment), programa lançado pela OCDE em 1997 que avalia o desempenho escolar dos alunos de 15 anos nos países da OCDE ou parceiros económicos.

² Jornal do Fundão”A UBI e o(s) Pisa(s)-Do Departamento de Letras com Dedicção” pag.20, de 23 de Dezembro de 2010

suas salas de aula uma outra postura, um outro conceito de leitura, *“uma outra visão sobre o seu ensino e a sua promoção”*.

2.1.2. Leitura

Aquando da discussão da problemática da leitura, nem sempre a significação de leitura é igual para todos. Deste modo, importa definir leitura, para que, *a posteriori*, possamos debater a sua importância e utilidade na escola e na sociedade.

Se perguntarmos o significado de *“ler”*, obteremos *“uma série de respostas que vão da mais simples «É saber decifrar» até às que fazem intervir a neurologia, biologia, psicologia e sociologia”* (Mialaret, 1997: 13). Tendo por suporte tal afirmação, podemos afirmar que a leitura, devido à complexidade que a envolve, não é fácil de definir.

A complexidade que envolve o processo de leitura tem levado diferentes autores a estudar e investigar sobre este tema, colaborando para uma modificação significativa do conceito de leitura. Na verdade, *“o acto de ler tem sido, ao longo deste século, objecto de uma investigação mais ou menos profunda, onde se têm cruzado influências da psicologia, linguística, antropologia, sociologia, informática, cibernética, modelos de aprendizagem e prática pedagógica”* (Sequeira, 1988:73).

Os mais actuais estudos sobre esta temática, alteraram substancialmente o conceito tradicional de leitura, anteriormente *“vista como a capacidade de pronunciar convenientemente o texto”* (Vaz, 1998:99). Na actualidade, pelo contrário, com a contribuição essencial da psicologia cognitiva e da psicolinguística, colocou-se em evidência uma concepção de leitura que ultrapassa a simples decifração de um código gráfico ou um código verbal (Grau, 1997), considerando-se que, *“do ponto de vista psicolinguístico, a leitura é um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (considerado aqui não só como página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor”* (Sequeira, 1989:54). O acto de Ler já *“não é só descodificar e oralizar, é também incorporar a informação que o escritor quer comunicar à estrutura cognitiva do leitor”* (Rodríguez, 1997:28). Desta forma, *“effective reading is making sense of print, not accurate word identification”* (Goodman, 1994:1094).

Constata-se, pelo anteriormente mencionado, que a leitura é um processo muito complexo que *“implica dois sub-processos: 1) descodificação, como conversão das formas de linguagem representado no código de linguagem; e 2) compreensão, como a organização dessas formas num significado conceptual total que possa recordar-se facilmente”* (Belmonte, 1997:275). Então, podemos falar de dois códigos ou níveis de leitura que, embora sejam independentes, se complementam: o código grafofonético (que conduz à descodificação de grafemas) ou leitura elementar e o código ideográfico (associado à descodificação de sentidos) ou leitura de compreensão (Rebelo, 1993; Silva, 2002).

A descodificação gráfica é essencial à compreensão do texto, visto que objectiva dotar o aluno de meios suficientes que lhe possibilitem descodificar sentidos, compreendendo aquilo em que verdadeiramente consiste a leitura. De tal forma entende-se que, enquanto a descodificação deverá ter lugar durante os primeiros anos de vida das crianças, a compreensão, mesmo que introduzida a par da aprendizagem da descodificação dos grafemas, prolonga-se ao longo da vida, aperfeiçoando-se, sem nunca finalizar totalmente a sua aprendizagem (Silva, 2002). Nesta linha de pensamento, podemos considerar que “*a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico*” (Mialaret, 1997: 18), pelo facto de, *saber ler* se apresentar como resultado de toda uma educação que se prolonga ao longo da vida.

A leitura é, fundamentalmente, uma construção de significados, a descodificação de grafemas assumindo-se, apenas como um meio de acesso ao texto. A descodificação é importante e necessária, mas não o suficiente para ler (Grau, 1997). A descodificação gráfica é um passo importante que deve ser dado para que se possa descodificar o significado do texto.

Assim, a fluidez leitora é auxiliadora da compreensão (Quintanal Díaz, 1997; Reina, 1997), sendo entendida como “*o desenvolvimento fácil da acção descodificadora onde o sujeito desliza o seu olhar pelo texto num ritmo adequado, e no decurso do qual apreende o conteúdo gráfico sem nenhum tipo de dificuldade ou entrave*” (Quintanal Díaz, 1997: 102). A fluidez leitora desempenha um papel fundamental na compreensão do texto, já que, quando se lê de forma fluida, o ritmo de leitura manifesta no leitor uma sensação de descontração que se traduz, *a posteriori*, em segurança e em facilidade. Na realidade, “*se se adquire o hábito de ler com rapidez também se aumentará o nível de compreensão. E isto sucede, entre outras razões, porque numa maior velocidade de leitura, a concentração revela-se mais intensa e, como consequência, aumenta também a compreensão*” (Reina, 1997: 300). Por esta razão, devia aprender-se a ler a velocidades distintas, de acordo com o objectivo, o material ou a complexidade do material.

Vários factores são essenciais para a leitura fluente, como uma boa amplitude de campo visual, a habilidade e a memória (Quintanal Díaz, 1997). A memória é essencial: como a memória de curta duração tem uma duração limitada, é imprescindível que o leitor capte o mais rapidamente possível o significado. A velocidade da leitura é, deste modo, uma condição essencial de compreensão e de memorização. Existem, como já anteriormente afirmámos, duas formas de leitura complementares. Apesar da complementaridade que as caracteriza, exigem do sujeito exercícios cognitivos diversos, pois, enquanto no nível da leitura elementar “*o sujeito investe o seu esforço nas funções de decifração, com notável prejuízo para a recepção do conteúdo, no segundo - o da compreensão - a mecânica da leitura já está automatizada e o leitor concentra-se na tarefa de apreender e interpretar os sentidos literal e inferencial do texto*” (Santos, 2000: 23). Ler é, pois, um acto complexo que integra aspectos de natureza diversa, como perceptivos, cognitivos e linguísticos (Grau, 1997). Daí que se possa afirmar que a leitura é um processo interactivo, pois “*implica a constante*

interacção de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que, na sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objectivos da leitura e as características do texto” (Belmonte, 1997: 275).

A leitura é, assim, um *“processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo”* (Sim-Sim, et al., 1997: 27), esse processo compreendendo diversas etapas, como a percepção, a compreensão, a reacção e a integração (Silva, 2002; Sequeira, 1997; Rebelo, 1993).

A percepção é o *“reconhecimento e interpretação da palavra com que os olhos tomam contacto”* (Silva, 2002: 116). Esta etapa diz respeito à descoberta, por parte da criança, de formas análogas às já apreendidas pela memória visual e auditiva, adaptando-as a uma nova situação.

A etapa da compreensão estabelece-se a partir do momento em que é apreendida a mensagem do texto, contando grandemente para isso, por parte do leitor, a determinação dos 85 significados das palavras dentro do contexto apresentado e ainda todas as suas experiências prévias (Silva, 2002: 117). Se o que se lê não está claro para o leitor, será essencial estabelecer um diálogo leitor/texto, para que se possa esclarecer o sentido e mensagem do texto. Nesta etapa, há um factor de grande relevância que merece alguma atenção e que se prende com as características de cada leitor. Tendo em conta que cada leitor possui características próprias e estabelecendo por sua vez uma relação especial com o texto, a compreensão daquilo que se lê pode ser interpretado de formas diferentes. Mesmo que a intenção do significado pertença ao escritor, é ao leitor que cabe o desfecho final do significado. Admitir que o leitor é quem constrói o significado do texto implica que se tome em consideração que diversos leitores podem compreender o texto de forma diferente, as interpretações do texto dependendo assim dos conhecimentos de cada leitor, da sua intenção e do contexto, o que não significa que uns o tenham entendido e outros não (Palacios de Pizani, et al., 1997). Neste contexto, tornam-se assim imprescindíveis os seus conhecimentos, as suas experiências e as suas motivações para a interpretação da mensagem do texto. A aceitação de diferentes formas de compreensão não significa *“que cada lector entenderá algo totalmente distinto de lo que captrá outro: el sujeto emitirá hipótesis en función de su conocimiento del mundo, pero buscará verificarlas a partir de la información prevista por el texto”* (Palacios de Pizani, et al., 1997: 24). Quando as hipóteses não se confirmem irá ter a tendência de as modificar de acordo com as características da informação visual do texto ou pela comparação da sua leitura com a leitura feita por outros elementos. Nesta ligação entre leitor-texto, há, então, espaço para a formulação constante de hipóteses sobre o significado, indispensável para a compreensão (Grau, 1997).

A reacção *“observa-se quando o leitor é conduzido a atender às ideias com que estabelece contacto”* (Silva, 2002: 117). Esta etapa tem a ver com o despertar do espírito crítico do leitor, que irá aceitar ou rejeitar o que antes foi compreendido.

A integração é o momento de encontro entre as ideias do leitor e as do texto. O leitor, ao aceitar ou rejeitar, global ou parcialmente, o que leu, está a ampliar e a aplicar os

resultados obtidos (desse *debate* interior) à sua vida. A acção de leitura verifica-se através da procura da velha informação e da nova informação. A velha informação está directamente relacionada com os designados *schemata* (esquemas cognitivos associados a um dado conhecimento já armazenado e organizado), sendo o processo da *inferência* que define os esquemas a revelar para tratamento da nova informação (*Idem*). Esta é a etapa “*que pone fin al proceso, compila toda la información recibida en las fases anteriores y modifica lo que el lector aprende o comprueba a partir de los conocimientos previos*” (Sequeira, 1997: 57).

A leitura passou, assim, a ser vista como uma acção cognitiva, pois envolve múltiplos processos cognitivos, como a percepção e a reflexão, e também como um acto social entre dois indivíduos (autor e leitor), que interagem entre si. A leitura deixou de ser um acto solitário, passando a ser uma “*interacção verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros*” (Soares, 1991: 18). Tendo em conta as interacções permanentemente estabelecidas, pode dizer-se que “*a leitura é um processo activo de comunicação*” (Poersch e Amaral 1989: 43).

Concluindo, a leitura é um fenómeno que abrange duas dimensões: uma de estrutura superficial ou emergente e outra de estrutura profunda ou latente e “*são estas duas dimensões da leitura que interagem no indivíduo para que verdadeiramente se possa dizer que sabe ler e possui, pelo menos a nível liminar, competência de leitura*” (Silva, 2002: 118).

Para saber ler, não é suficiente aprender a descodificar sinais gráficos; é vital aprender a descobrir sentidos. Ler é, assim, transformar a mensagem escrita em mensagem sonora, compreender, julgar e também apreciar do ponto de vista estético (Mialaret, 1997; Silva, 2002). Só após o domínio destas duas dimensões da leitura podemos afirmar que se obteve verdadeiramente a competência de leitura, que possibilitará ao leitor exteriorizar a sua liberdade pessoal e partilhar as suas experiências pessoais. Desta forma, a leitura aparece como um instrumento imprescindível ao indivíduo que pretende ter um papel activo e útil na sociedade actual. Por conseguinte, é fundamental que a escola ajude o aluno a adquirir essa competência de leitura e que este a execute ao longo da vida. Saber ler é compreender e não simplesmente decifrar. De pouco serve, de facto, saber ler, se não se souber distinguir, no papel, o bem do mal: se se fizer apenas uma correspondência letra-som, não se pode dizer que se está a ler.

Entende-se, hoje, que “*decifrar um texto não é, pois, em si, um acto de leitura, se bem que o seu domínio constitui, num dado momento, uma qualidade útil, quando não indispensável, na mesma medida que são os que podemos chamar de pré-requisitos, os supostos prévios, sem os quais a criança irá ter dificuldades posteriormente*” (Défalque, 1997: 78). Ler é, depois de se dominarem as competências de descodificação dos grafemas, a capacidade de interpretar, realizar inferências e interpretar criticamente um texto.

A concepção de leitura sofreu, de facto, algumas modificações, sendo na actualidade vista como um processo interactivo para a qual colaboraram, e muito, os estudos efectuados

na área da psicolinguística e da psicologia cognitiva. Na realidade, se, até “*meados da década de sessenta a leitura era vista como a descodificação de símbolos gráficos em sons*” (Sequeira, 1999:407), a partir do final dos anos sessenta, o acto de ler passou a ser compreendido como um processo que era dirigido pelo próprio leitor com as suas capacidades cognitivas e linguísticas. Depois dos anos setenta, começaram a evidenciar-se outros aspectos, como a compreensão, a função da memória, da atenção e o processamento mental da informação. De outra forma, o leitor passou a ser encarado como um interveniente activo na elaboração do seu saber, tendo como ponto de partida a sua experiência pessoal em diversos campos. Nas décadas de setenta e oitenta, estas mesmas concepções foram desenvolvidas e enriquecidas pela consideração de contextos diversos.

Segundo Osório e Ito (2008:82), “*cada leitor pode fazer a sua leitura independente da vontade do autor*”, tendo o texto a função de regulador da leitura, cabendo ao leitor preencher as suas ‘indeterminações’ e ‘vazios’. Se o leitor for *competente*, “contribuirá para a descodificação criativa [do texto], activando os mecanismos da sua memória, a fim de estabelecer relações com o seu repertório cultural.

Assim, passou a considerar-se que “*o leitor compreende e valoriza o que lê em função de conhecimentos prévios, de experiências vividas, sendo capaz de tomar decisões quanto às hipóteses a considerar nos caminhos da compreensão*” (Sequeira, 1999:407).

2.2. Formas de intervenção para a promoção da leitura

2.2.1. O Plano Nacional de Leitura (PNL)

Como já referimos anteriormente, os resultados globais de estudos nacionais e internacionais em leitura realizados nas últimas duas décadas demonstraram que a situação de Portugal era grave, revelando baixos níveis de literacia (significativamente inferiores à média europeia) tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar.

Entre os estudos mais recentes, conta-se o PISA, lançado pela OCDE em 1997 para medir a capacidade de os jovens de 15 anos usarem conhecimentos na vida real. Os resultados relativos à avaliação de níveis de leitura demonstraram que Portugal se encontrava numa situação muito desvantajosa em relação a outros países. Os primeiros elementos, publicados em 2000, revelaram que 48% dos jovens portugueses se encontravam nos patamares inferiores. Entre a primeira apresentação de resultados e a seguinte, em 2003, não se detectou evolução positiva. Também os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1.º Ciclo, tornaram visível que a maioria dos alunos fazia a transição para o 2.º Ciclo sem ter adquirido competências básicas.

A situação era, sem dúvida, preocupante, o que levou as escolas e as bibliotecas a procurar intervir na promoção da leitura, tendo assumido nas últimas décadas um papel central, desenvolvendo actividades destinadas a cultivar o interesse pelo livro e o prazer de ler.

Destaca-se, neste âmbito, o trabalho de muitos profissionais, por vezes tão ponderado e discreto que permanece quase imperceptível: professores que imaginam e aplicam, por sua conta, estratégias eficazes na sala de aula, grupos de professores que planeiam em conjunto actividades, equipas que implementam e desenvolvem bibliotecas escolares e mobilizam os colegas para colocarem o livro no centro da actividade lectiva, bibliotecários que elaboram projectos inovadores e os dirigem aos vários sectores do seu público.

Mas, verificou-se que estes esforços não eram suficientes e que, para alterar a situação, se tornava premente compreender as razões mais profundas do problema e lançar medidas adequadas e sistemáticas. Foi neste sentido que surgiu a necessidade de respostas institucionais activas por parte do poder político. As mais recentes foram o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). O objectivo estratégico do primeiro (PNL), foi o de contribuir para o desenvolvimento de uma competência plena nos domínios da leitura e da escrita, alargando e aprofundando os hábitos de leitura dos portugueses, e em particular dos mais jovens. Relativamente ao segundo (PNEP), o referido programa procurou responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita, tendo como objectivo principal repensar as práticas dos professores, como agentes de mudança, numa escola que tem de acompanhar de forma actual e equilibrada as transformações da sociedade contemporânea.

O Plano Nacional de Leitura foi lançado em Junho de 2006 e constitui uma resposta institucional aos níveis de iliteracia da população em geral e, particularmente, dos jovens, tendo como objectivo central elevar os níveis de literacia e reforçar as práticas de leitura dos portugueses. É uma iniciativa do Governo da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. Segundo a ministra da educação:

“Este plano destina-se a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura.”³

De acordo com o Plano Nacional de Leitura, a leitura é vista como um factor de desenvolvimento individual, colectivo, social e nacional, sendo o alicerce da sociedade do conhecimento, tornando-se, por isso, fundamental promover práticas pedagógicas que estimulem o gosto e o prazer de ler.

³ Discurso da Ministra da Educação. Porto, 20 de Novembro de 2006. Em: www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/

2.2.1.1. Objectivos do PNL

Objectivos/estratégias do plano nacional de leitura

O Plano Nacional de Leitura visa os seguintes objectivos⁴:

- Promover a leitura, adoptando-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso Nacional;
- Criar um ambiente social, propício à leitura;
- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- Recorrer às novas tecnologias de comunicação para fomentar o acesso ao livro, estimular a diversificação das actividades de leitura e a informação sobre livros e autores;
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais
- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

Os objectivos enunciados tornam claro que o Plano Nacional de Leitura deverá estimular iniciativas que abranjam a população desde a primeira infância até à idade adulta. No entanto, os estudos demonstram que as competências básicas, ou se adquirem precocemente, nas primeiras etapas da vida, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e se transformam em obstáculos quase intransponíveis.

Seguindo este pressuposto, foram eleitos numa primeira fase, como públicos-alvo prioritários as crianças que frequentam a educação pré-escolar e as crianças que frequentam o Ensino Básico, em particular os primeiros seis anos de escolaridade.

No pressuposto de que, para se atingirem as crianças e os jovens, é indispensável mobilizar os principais responsáveis pela sua educação, foram considerados também como públicos privilegiados das iniciativas do Plano Nacional de Leitura, educadores de infância e professores, pais e encarregados de educação, bibliotecários, mediadores e animadores de leitura. A par dos programas destinados ao público privilegiado, foram também abrangidos outros segmentos do público escolar e não escolar, de diferentes grupos etários. As áreas de intervenção foram os jardins-de-infância, escolas, bibliotecas escolares, famílias, bibliotecas públicas, instituições que, de alguma forma, possam promover a leitura, Instituições culturais, educativas, de solidariedade social, espaços não convencionais de leitura,

⁴ Site do plano nacional de leitura: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php>

designadamente teatros, museus, hospitais, transportes públicos, prisões e outros locais da comunidade e meios de comunicação social.

2.2.1.2. Princípios do PNL

De acordo com o Plano Nacional de Leitura⁴ toma como referência alguns princípios essenciais que têm orientado a acção realizada nos países que apresentam resultados mais positivos no domínio da promoção da literacia:

- O caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil.
- Para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas actividades de leitura orientada.
- A aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da descodificação do texto. Para se atingirem patamares superiores de compreensão, é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa, durante vários anos.
- O treino da leitura não deve ser remetido apenas para o tempo livre ou para casa, pois, se o for, em muitos casos não se realiza.
- A promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual, e só se atingem os patamares mais elevados quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo.
- Para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa.
- Os projectos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único. Exigem uma atitude aberta, flexível onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar.

Segundo o Ministério da Educação³:

“Negar, ignorar ou atropelar estes princípios compromete e, por vezes, anula os esforços mais bem-intencionados de todos os que se empenham em generalizar o acesso à leitura e a vêem como um bem essencial.”

2.2.1.3. Linhas Estratégicas

O Plano Nacional de leitura assume o desenvolvimento da leitura como uma prioridade política e um desígnio nacional e, além dos objectivos já apresentados, desdobra-se em várias linhas estratégicas⁴ de entre as quais destacamos:

- 1) Alargar e diversificar as acções promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais: estimulando nas crianças e nos jovens o prazer de ler,

intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família; Criando oportunidades de leitura para as crianças, os jovens e os adultos que requerem meios especiais de leitura, reforçando a promoção da leitura em espaços convencionais de leitura, designadamente nas bibliotecas públicas; Criando oportunidades de leitura e contacto com os livros em espaços não convencionais de leitura.

2) Contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura: disponibilizando informação, alargando o conhecimento e o debate públicos sobre as questões da leitura e da literacia, mobilizando a comunidade literária, a comunidade científica e os órgãos de comunicação para a questão da leitura e para os objectivos do Plano.

3) Assegurar formação e instrumentos de apoio: definindo parâmetros para a formação de educadores, professores e mediadores de leitura, de acordo com os princípios do Plano Nacional de Leitura.

4) Inventariar e otimizar recursos e competências.

2.2.2. Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP)

Para o Ministério da Educação, o Plano Nacional de Leitura assenta nos objectivos estruturantes da política educativa e articula-se com outros instrumentos de intervenção que tendem melhorar a qualidade da escola pública, a qualidade das aprendizagens e os resultados escolares dos alunos.

Neste contexto, é criado o PNEP, que emerge da necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica, que está solidamente apoiado nos resultados de todos os projectos internacionais em que Portugal participou (Reading Literacy - IEA, 1992, Programme for International Student Assessment (Pisa 2000; 2003), nos estudos nacionais (*A Literacia em Portugal*, 1995), nas provas nacionais de aferição (2000 a 2005) e, mais recentemente, nos exames nacionais do 9º ano (2005). Em reforço da insistência da tomada de medidas urgentes que melhorem os desempenhos dos alunos em competências referentes ao domínio da língua materna, assinalam-se os objectivos referenciais (*benchmarks*) estabelecidos para a União Europeia, na Cimeira de Estocolmo de 2001, que apontam para a urgência do decréscimo de maus leitores de 15 anos para valores próximos de 15.5% em 2010. Observando com um olhar mais atento os dados do referido estudo, verificou-se que 48% dos jovens portugueses de 15 anos apenas possuíam conhecimentos básicos de leitura, o que lhes permitia, no máximo, localizar uma peça de informação ou identificar o tema principal do texto. Isto traduz que um tão baixo nível de domínio da língua escrita, no final da educação básica, que deixa comprometido decisivamente o sucesso profissional e o sucesso académico da população em questão. O PNEP tem em vista a melhoria das condições de ensino da Língua Portuguesa no 1º ciclo de escolaridade, pelo que decidiu o poder político fomentar o desenvolvimento de um programa de formação contínua de professores. O referido programa é regido por três princípios orientadores:

A formação é centrada nas escolas do 1º ciclo; visar a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula; e será regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola.

2.2.2.1. Objectivos do Programa

De entre os objectivos específicos do PNEP⁵ destacamos:

- Melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo, num período entre 4 a 8 anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua;
- Criar nas escolas do 1º ciclo, uma dinâmica interna de formação continuada no âmbito do ensino da língua, desenvolvida em instituições de ensino superior;
- Envolver as instituições de ensino superior num projecto de formação contínua, articulado com as escolas do 1º ciclo e prolongado no tempo;
- Estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação no ensino da língua na faixa etária visada, de modo a que a formação inicial de professores seja alimentada pela investigação e desenvolvida em estreita relação com a formação contínua, especializada e pós-graduada em áreas relevantes para a finalidade em questão;
- Disponibilizar a nível nacional materiais de formação, materiais didácticos e materiais de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1º ciclo do Ensino Básico.

Neste contexto, importa referir alguns objectivos e compromissos das estruturantes participantes (escola e professores). De entre eles, salientamos o facto de se assumir o propósito de querer melhorar o nível da escola no desempenho da leitura, da expressão escrita e da oralidade dos alunos; e de criar as condições essenciais à dinâmica de formação em contexto profissional, no domínio do ensino da língua;

Ao professor da turma caberá assumir que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever, criando a rotina de um tempo de leitura diária recreativa em voz alta. Deverá ainda promover nos alunos hábitos de leitura autónoma; tornar a aprendizagem da língua escrita um desafio interessante para si próprio e para as crianças, desenvolvendo actividades de ensino sistematizado, em que esteja explícita uma profunda relação entre o desenvolvimento da oralidade e as competências de leitura e de expressão escrita;

O objectivo último do Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico (PNEP) é melhorar as aprendizagens linguísticas dos alunos, através da melhoria das práticas docentes, promovendo, actualizando e aprofundando, conhecimentos científicos e metodológicos dos formandos e o acompanhando as práticas docentes.

⁵Diário da República, 2ª série - nº8 de 11 de Janeiro de 2007. Ministério da Educação. Gabinete da Ministra. 1º Despacho nº 546/2007

As últimas duas décadas foram internacionalmente abundantes em investigações, principalmente no campo do desenvolvimento da oralidade e na aprendizagem da leitura e da escrita. O aperfeiçoamento das práticas de ensino nas escolas portuguesas necessita da contaminação das práticas docentes pelos resultados credíveis e generalizados da investigação. Por outro lado, tratando-se de profissionais adultos, a reconstrução do conhecimento essencial ao desenvolvimento de competências profissionais beneficia da reflexão sobre as práticas de cada formando, à luz dos resultados da investigação produzida sobre o desenvolvimento linguístico da criança.

Os princípios orientadores da formação estão subjacentes no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, nomeadamente no desenvolvimento das cinco competências específicas aí definidas: compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua.

2.2.3. Competências e aprendizagens para o 1º Ciclo

De acordo com o programa do 1º ciclo⁶, o domínio da língua portuguesa é essencial para o desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.

A meta do currículo do ensino da língua portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes possibilite:

- compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- ser um leitor fluente e crítico;
- usar multifuncionalmente com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários textos;
- explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua através da apropriação de metodologias básicas de análise e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

Na área da língua portuguesa, é essencial garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua.

⁶ Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1º Ciclo, Departamento da Educação Básica. Janeiro 2004.

2.2.4. O Programa e o Currículo Nacional de Língua Portuguesa

No nosso país, o português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da grande maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no nosso país. *“Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania”* (DEB/ME, 2001: 31).

A Língua Materna actua como o elemento mediador que possibilita a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão de tudo o que nos rodeia. De outro modo, o domínio desta Língua determina um factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condicionando o sucesso escolar. E é, principalmente, esta a função do Ensino Básico - “formar” bons falantes, leitores críticos e escritores e eficazes, preparando-os para uma vida social, cultural, cívica e futuramente profissional.

No que toca à Língua Portuguesa, os textos normativos respeitantes ao Ensino Básico estabelecem algumas competências gerais que os jovens devem desenvolver no âmbito da competência leitora: utilizar a Língua como utensílio de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos...); praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura; utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua); apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens; desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo; ser um leitor fluente e crítico (DGEBS 1990 e DEB/ME, 2001).

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), a leitura é o processo interactivo entre o leitor e o texto, em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Ora, esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.

No 1º ciclo, a leitura adopta uma dimensão muito importante, pois é durante esta fase escolar que o aluno alcança a capacidade básica da decifração e da descodificação de signos gráficos, a fim de extrair a informação do texto escrito. Segundo este pressuposto, o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (1990) aponta que tal aprendizagem deve partir da valorização de vivências, experiências, conhecimentos, referências e interesses pessoais, baseando-se nas produções dos alunos, construindo um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua. Ou seja, a aprendizagem da leitura deve integrar e contextualizar com o meio social e com as capacidades cognitivas de cada aluno, tendo em conta as suas vivências, experiências e conhecimentos, realçando-se neste programa, a descoberta e a produção pessoal, a fim de proporcionar o aperfeiçoamento e o prazer pela leitura.

“Para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer, de reforço da autoconfiança. Escrever e ler sem receio de censura, com a certeza

de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas” (DGEBS, 1990: 108).

Descobrimos também, definidos neste programa, objectivos específicos para desenvolver as competências da Leitura, que passam pela:

- Participação em múltiplas situações de convívio e de gosto pela leitura;
- Relação entre os discursos do quotidiano e as actividades de leitura;
- Experimentação de múltiplas situações de descoberta, de análise e de síntese, a partir de textos, de frases, de palavras;
- Comparação de textos, expressões e palavras, a fim de descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráficos e sonoro;
- Leitura de textos produzidos por iniciativa própria e pelos companheiros;
- Relação entre os textos lidos e as vivências escolares e extra-escolares dos alunos;
- Leitura de livros ou de textos adequados à sua idade e nível de competência de leitura.

O Currículo Nacional (2001:34) refere as seguintes competências específicas, no âmbito da leitura, para o 1º ciclo:

- Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito;
- Capacidade para decifrar, de forma automática, cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;
- Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.

Desta forma, no que respeita a esta aprendizagem, são ainda indicadas as seguintes capacidades que a criança deve atingir no final do 1º ciclo:

- Executar leitura silenciosa;
- Ler com clareza em voz alta;
- Identificar as ideias principais de um texto;
- Localizar no texto a informação pretendida;
- Antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas;
- Tomar a iniciativa de ler (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997).

Ora estas autoras destacam que, para atingir tais competências, é indispensável, atingir primeiro a capacidade de decifração (letra-som). O 1º ano de escolaridade é a fase em que este processo deve ser introduzido e automatizado, para, de seguida, se poder retirar significado e informação do material escrito, transformando-o em conhecimento, já que o processo de decifração “...constitui a condição necessária para que a atenção possa ser canalizada para a extracção de significado.” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 59)

Tendo em atenção estes parâmetros transcritos dos textos normativos que norteiam a prática pedagógica e que estabelecem as competências e os níveis de desempenho que os alunos devem atingir em determinadas etapas da vida escolar, podemos comprovar que qualquer um desses documentos (Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, Língua Materna na Educação Básica e o Currículo Nacional do Ensino Básico) demonstra a ligação que se deve

criar entre a aprendizagem da leitura e as vivências e experiências pessoais dos alunos. Deste modo, a competência leitora só poderá ser atingida pelos alunos, se for o reflexo do seu dia-a-dia e se envolver situações reais e próximas do mundo que o rodeia. Assim, os alunos têm de se identificar com o conteúdo e o significado do texto escrito para auxiliar a apreensão e a compreensão do mesmo.

Os mesmos documentos também evidenciam uma aprendizagem com base em situações de descoberta, de análise e de síntese, a partir de textos, de frases, de palavras, isto é, a prática da leitura deve estar relacionada a situações de prazer, de gosto, de reforço e de aperfeiçoamento das produções. Deste modo, os alunos devem praticar/treinar a leitura sem medos e com um sentido de descoberta, sabendo que esta prática pode ser sempre aperfeiçoada, reformulada, e transformada com o apoio do professor. Assim, as actividades de leitura devem permitir uma relação com os discursos do quotidiano e as vivências dos alunos e devem ser vistas como uma experimentação, uma descoberta que vai melhorando gradualmente.

No entanto, além do acordo sobre a aprendizagem da leitura com os conhecimentos, referências e interesses pessoais dos alunos, delineando uma trajectória de descoberta e de redescoberta da Língua, esta deve respeitar o ritmo e o nível de aprendizagem individual dos alunos. Assim, os textos lidos deverão estar adequados à sua idade e ao seu nível de competência leitora. Os documentos que temos vindo a citar realçam a contextualização e a inclusão da leitura no mundo real do aluno, nas suas experiências reais e vivenciais, não esquecendo, todavia, a sua capacidade cognitiva e o seu nível de aprendizagem.

Tendo em linha de conta a leitura como uma competência que permite extrair a informação e o significado do material escrito e sendo este o seu verdadeiro intento, o Programa e o Currículo Nacional indicam que o 1º ciclo tem como função proporcionar aos seus alunos a aprendizagem das estruturas básicas essenciais para esta extracção, fundamental à formação escolar dos alunos. Assim, estas estruturas básicas concernem à capacidade e ao conhecimento de estratégias básicas para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, isto é, o processo de decifração (letra-som) tem de estar automatizado durante este ciclo, para que se situe posteriormente a informação em material escrito e para que se apreenda o significado global de um texto.

2.3. Literatura Infantil e promoção da Leitura

Definir o conceito de literatura infanto-juvenil, bem como, a sua evolução ao longo dos tempos, não é uma tarefa simples.

Segundo Mergulhão (2007), muitos foram os factores de ordem histórica, religiosa e cultural que contribuíram, de certa forma, para a negação da existência literatura infanto-juvenil. Algumas das principais razões foram:

(i) a pouca importância e descrédito apontados pelos estudos epistemológicos, culturais e pedagógicos pré-rousseauístas à infância e às representações socioculturais e literárias (Jan, 1985:8), com implicações directas ao nível da não aceitabilidade da existência de uma produção textual (literária ou não literária) dirigida ao público infantil.

(ii) encarar a criança como um ser limitado ao nível das suas capacidades intelectuais, perceptiva e estético-valorativa, o que, por um lado, limitou seu acesso ao universo simbólico e figurado do texto literário (que não lhe seria, portanto, explicitamente dirigido), e por outro, levaria à imposição de “constrangimentos sócio-semióticos” (Diogo, 1994:12) que se traduziria pela perda do valor literário do texto e pela sua redução a um grau mínimo de inteligibilidade (quase) infantilizante.

Como nos refere (Mergulhão, 2007:328), a criança não conseguiria procurar um texto literário adequado à sua faixa etária, muito menos lê-lo e compreendê-lo, por isso não faria sentido falar em textos literários, deixando, assim, de existir literatura infanto-juvenil passando a haver apenas literatura. No entanto, muitos são os autores que reconhecem a existência da literatura infanto-juvenil.

Segundo Cervera (1992:9), *no momento actual ninguém se atreve a negar a sua existência (da literatura infantil) a sua necessidade, ainda que, logicamente abundem as discrepâncias em torno da sua natureza, conceito e objectivos.*

Cerrillo (2003) afirma que a literatura infanto-juvenil é dirigida a um público específico, a literatura infantil é no seu entender uma literatura: *“que intenta dirigirse a unos lectores cuyo desarrollo no há finalizado sin renunciar por ello a la universidad de sus mensajes o la belleza de su lenguaje”* (Cerrillo, 2003: 24).

A contrapor esta ideia encontramos Azevedo (2006) que nos refere que a literatura infanto-juvenil não se destina a este tipo de público, pois a mesma é uma literatura de potencial recepção leitora infantil, o qual abrange a sua designação e não limita o seu destino.

Este mesmo autor define, distinguindo os textos infanto-juvenis e outros, expondo:

“Os textos pertencentes ao domínio da literatura infantil e juvenil são aqueles que expõem exhaustivamente uma visão inédita e singular dos relia, a qual é materialmente visível na utilização não habitual e criadora da palavra, exponencialmente explorada de uma simbiose entre códigos simbólico-antropológico-imaginários. Dessa forma, eles diferenciam-se de outros textos que, podendo ter a criança como destinatário preferencial e podendo revelar-se úteis em outras dimensões que não a da estética, não estimulam, de facto, o desenvolvimento de uma educação literária. Pertencem a esta categoria de textos, entre outros, objectos como livros para colorir, livros para o banho, livros-jogo, dicionários ou enciclopédias” (Azevedo, 2006:15).

No entanto, presentemente, a literatura infanto-juvenil carece de um olhar atento, o do “mediador de leitura”. Ângela Balça foca a sua atenção para a educação e para a cidadania, onde a literatura infanto-juvenil é o reflexo dos comportamentos e dos valores

vigorantes na sociedade, que o adulto considera adequados e primordiais para a formação das crianças. (Balça, 2007: 479)

Conforme a autora supracitada, para que possamos fomentar uma educação para a cidadania, teremos de edificar um projecto com crianças, onde as mesmas serão despertadas para o facto de sermos todos elementos participativos e activos da sociedade, onde existem responsabilidades sociais e cívicas. Segundo a mesma autora, fomentar este tipo de educação passa pelo desenvolvimento de uma consciência cívica, que possibilita que as crianças se tornem cidadãos autónomas, conscientes e intervenientes, em todos os ramos da sociedade onde estão inseridas, propondo aos educadores/professores um conjunto de narrativas literárias de recepção infantil portuguesas actuais, desenvolvendo uma educação multicultural, uma educação para a democracia e uma educação ambiental (Balça, 2007: 480).

A literatura infanto-juvenil poderá ser encarada como um óptimo recurso pedagógico, reunindo os valores literários, estéticos e sociais, permitindo, assim, criar oportunidade de aquisição de saberes, os quais irão permitir um maior desenvolvimento psico-social da criança. Fátima Albuquerque (2007), apresenta-nos as peculiaridades especificidades da literatura para a infância e explica-nos os vários elementos que a podem activar, pois, quando a criança tem contacto com o texto infantil, verificam-se quatro fases específicas na leitura de uma obra, às quais os mediadores de leitura não podem ficar alheios.

Sendo assim salienta-se:

“Componente activa - De acordo com Benton e Fox, esta ideia sintetiza a dificuldade em reflectir sobre um processo que não pode ser observado directamente, já que cada história se constrói na imaginação da criança e é organizada antes mesmo de poder ser articulada verbalmente.

Componente criativa - Tolkien considera o texto literário como um “universo secundário”, cabendo a cada leitor a criação do mesmo na sua mente. Para o fazer, terá de se colocar dentro do texto, criando a ilusão de um diálogo alargado entre o autor, o narrador, as personagens que vivem os enredos e o leitor.

Componente única - todos sabemos que cada leitura é única, o mesmo podemos dizer em relação às releituras do mesmo leitor. Ora, mesmo que o texto não se altere, modificam-se os momentos imaginativos, nomeadamente a vivência contextual que nos leva a olhar as mesmas situações com olhos distintos.

Componente cooperativa - entende-se o texto como um diálogo resultante entre duas mentes: o produtor e o receptor” (Albuquerque, 2007:503, 504).

O adulto, tendo a função de orientador, deverá estar preocupado em conseguir potenciar a resposta individual infantil, bem como a comunicação com os pequenos leitores, e, sobretudo, as leituras em contexto escolar.

2.3.1. Existência da Literatura Infantil: Problematização

2.3.1.1. Papel do Mediador

Entende-se por mediador aquele que facilita e proporciona o acesso à informação e à leitura.

Existem diversos mediadores, encontrando-se alguns no contexto familiar (pais, avós, tios, irmãos), e outros no contexto escolar ou social (professores, educadores, bibliotecários, animadores, outros agentes).

Ora, como nos diz Cerrillo (2006), é durante a infância que os leitores têm diferentes níveis na compreensão da leitura e na recepção literária. É nesta fase que o mediador deverá desempenhar um papel preponderante ao propiciar e facilitar um elo entre o livro e a criança, promovendo um diálogo entre ambos. Isto exige que o mediador seja, em primeiro lugar, um leitor e, como tal, conheça a literatura infanto-juvenil, se implique nas suas narrativas, a elas reaja tão emotivamente como a criança: pede-se-lhe que seja um modelo de leitor junto da criança. Como já foi referido, a promoção da leitura tem sido uma constante na nossa sociedade, daí que o mediador, deverá estar atento à falta de vontade de ler dos nossos jovens, tendo o mesmo, um papel preponderante nas primeiras tendências leitoras.

Como muitos outros, pensamos que há estratégias e metodologias para a implementação de uma política de formação de novos públicos-leitores, não esquecendo, contudo, que a leitura, para além de ser um processo cognoscitivo, é também um processo afectivo.

Assim, para que um mediador se torne um verdadeiro promotor de leitura dever-se-á ter em conta alguns princípios orientadores:

- Ser um leitor habitual;
- Partilhar e transmitir o gosto pela leitura;
- Possuir um conhecimento e uma formação literária, através da qual irá perceber o processo da leitura, o percurso do leitor, e toda a evolução psicológica do indivíduo na relação com a leitura;
- Ser também imaginativo e criativo.

O mediador deverá ter também determinadas funções específicas, que segundo Cerrillo, já citado, são:

- Criar e estimular hábitos de leitura;
- Motivar para a leitura por prazer, diferenciando a leitura recreativa da leitura obrigatória;
- Nortear a leitura extra-escolar;
- Orientar, coordenar e facultar o acesso e selecção dos livros mediante a idade e o interesse dos leitores;
- Preparar, dinamizar e avaliar animações da leitura.

O mediador, na nossa sociedade, está frequentemente ligado à animação da leitura, esquecendo muitas vezes que a promoção e animação da leitura deverão ser planeadas,

organizadas e estruturadas. Ora, muitos pais, sendo os primeiros mediadores da leitura, não demonstram o gosto pela leitura, não tendo qualquer formação nem preparação para o fazer. Esta constatação leva-nos a pensar que terão de se estimular estes pais para a importância da leitura, os conhecimentos que se adquirem e o divertimento que é ler um livro.

Já no contexto escolar ou social, surge o segundo mediador e, neste caso, temos o professor, o bibliotecário, o educador. Também aqui, poderão surgir algumas dificuldades que advêm da escassa valorização da leitura e do acto de ler. Sendo assim, a família e toda a sociedade têm responsabilidades na formação do leitor.

Como o nosso papel, enquanto mediadores, se desenrola na escola, apresentamos algumas condições necessárias a ter em conta como efectivos mediadores de leitura:

- Ser um leitor frequente;
- Gostar e transmitir o gosto pela leitura;
- Fomentar a participação em grupo;
- Ser imaginativo e criativo;

O mediador e promotor deverá acreditar, gostar do seu trabalho, aceder, pesquisar e renovar a informação necessária para o desempenho da sua actividade. Igualmente, deverá possuir formação literária, didáctica e psicológica, para desempenhar as suas funções da melhor maneira.

Como nos refere Cerrillo (2006), existem outros factores a ter em conta quando falamos em novos e bons leitores, nomeadamente ter uma boa selecção de livros, capazes de transmitir mensagens com *“correção linguística e qualidade literária e pela sua capacidade para nos emocionar ou para nos fazer vibrar, sentir, sonhar ou partilhar”* (Cerrillo, 2006:38).

Para este autor, o mediador deverá possuir, por um lado, conhecimentos literários, para que possa detectar alguns elementos em relação aos mecanismos editoriais, não esquecendo que a literatura se encontra ligada com a história da literatura infanto-juvenil e tudo o que a ela se encontra inerente. Por outro lado, deverá ter em atenção que a literatura se encontra relacionada com toda a informação que se encontra dentro e fora do livro, podendo esta informação ser importante para que possa existir uma comunicação literária entre o livro, a criança e o adulto.

O mediador terá de ter em atenção a selecção dos livros, não esquecendo o tipo de leitura que pretende (leitura escolar/obrigatória ou leitura não escolar), mas, ao tentar corresponder a estas necessidades dos leitores, o mediador encontra-se com dois problemas:

- Leitura obrigatória na escola;
- Selecção das obras obrigatórias buscando a empatia entre o leitor e o livro.

Qualquer que seja a opção, a história explica-nos que foi a prática da leitura que trouxe aos homens a capacidade de interpretar, eleger, debater e criticar. Os mediadores, os educadores, os promotores de leitura deverão ser os primeiros a ter esse facto em conta, embora não devam ser os únicos: a sociedade - as suas instituições - deverá formá-los

adequadamente e facultar-lhes os meios necessários para cumprir dignamente essa responsabilidade (Cerrillo, 2006:45).

Em suma, o mediador é uma peça indispensável para o desenvolvimento do leitor enquanto leitor activo e crítico, isto é, o mediador é aquele que trabalha os mais diversos tipos de leitura, levando o leitor a ter capacidade de interpretar, de ser crítico. Mas, nesse desígnio nada pode ser forçado.

De facto, *“obrigar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho”* (Magalhães e Alçada, 1994:41). Deve aguçar-se o apetite da criança para a levar a ler sempre mais: um dos aspectos mais importantes é a frequência com que se lê, isto porque, quanto mais se lê mais se deseja ler (Sequeira, 1997).

Como nos refere Pennac (1998:11), o *“verbo ler não suporta o imperativo”* o que determina, a alteração de algumas práticas tradicionais do ensino da leitura. Ora, muitas vezes o gostar de ler nem sempre é consentâneo com a natureza de obrigação que caracteriza qualquer situação de aula, mas sempre se pode dar à leitura um carácter mais associado ao lúdico, ao prazer e ao passatempo, o que nem sempre se verifica: *“lamentablemente la lectura está signada por la historia de aprendizajes sistematizados y obligatorios que no fomentan el hábito sino el rechazo”* (Stapich e Cañon, 2001:21).

Desta forma, devem os docentes, nomeadamente os de língua materna, modificar as suas práticas pedagógicas, de modo a incutir o gosto pela leitura nos alunos, retirando-lhe o carácter obrigatório que quase a faz comparar a um castigo, enfatizado pela *“expressão leituras obrigatórias”* (Matos, 2001:27). Sendo assim, devem evitar aulas do tipo «institucionalizado», que se focam num texto (quase sempre do manual), que se lê mais ou menos, fazendo-se, *a posteriori*, umas perguntas que não chegam a ser de interpretação textual e de seguida, umas de interpretação gramatical desfasadas do sentido do texto, perdendo-se o seu sentido (Duarte, 2001).

Ora, como nos refere Cerrillo⁷ *“Neste século, dominado pelo avanço das novas tecnologias, é mais necessário do que nunca um cidadão leitor, competente e crítico, capaz de ler diferentes tipos de textos e de discriminar a abundante informação que lhe é oferecida diariamente através de diversos suportes, ou seja, um cidadão com capacidade de leitura. (...) O valor instrumental da leitura permitirá aos cidadãos participar, autónoma e livremente, na “sociedade do conhecimento”.*

“O êxito deste objectivo exige, sem dúvida, a intervenção de mediadores de leitura solidamente formados. Durante a infância e a adolescência, os leitores possuem diferentes e progressivos níveis das suas capacidades de compreensão leitura e recepção literária; é por isso que se torna necessário o mediador, como ponte entre livros e leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos” (Cerrillo, 2009).

⁷Congresso Internacional de Promoção da Leitura | Formar Leitores para Ler o Mundo Fundação Calouste Gulbenkian | 22 e 23 Janeiro 2009) “www.casadaleitura.org”

2.3.2. Promoção da leitura

2.3.2.1 A Biblioteca Escolar como incentivo à leitura

Perante tudo o que já foi dito, a escola pode e deve socorrer-se da biblioteca escolar, excelente recurso do sistema educativo. A Biblioteca Escolar deve ser encarada como uma mais valia, potenciadora de encontros positivos com a leitura, assim como instrumento essencial na promoção de habilidades de informação, tão necessárias na nossa sociedade, afirmando-se assim, como o centro fulcral da Comunidade Educativa.

Segundo a Lei de Bases do sistema educativo (L.B.S.E., 1996), a biblioteca deve ser “capaz de proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”. Maria de Lurdes Rodrigues, Ministra da Educação no ano de 2006, afirmou na sessão inaugural da Conferência Anual da Associação Internacional de Bibliotecas Escolares em Lisboa (2006) que “a biblioteca escolar é uma peça indispensável na construção de uma escola para todos”, conferindo-lhe, assim, o papel de potenciador da igualdade de oportunidades, mediante o fomento da leitura e de todas as outras competências a ela associadas. A biblioteca escolar deve ser valorizada e entendida como um recurso privilegiado a potenciar no contexto educativo, devendo ter-se em conta as suas múltiplas funções, que se apresentam como importantes mais-valias no processo de ensino/aprendizagem e na formação integral dos nossos alunos.

2.3.2.2. A biblioteca escolar em Portugal

A Biblioteca Escolar é hoje vista como um dos recursos que faz parte do sistema educativo. O conceito de biblioteca escolar, como hoje a compreendemos, é relativamente recente. Se retrocedermos no tempo, podemos verificar que, em Portugal, a primeira legislação sobre esta temática surgiu em 1948: a lei determinava a obrigatoriedade de existirem bibliotecas nas escolas. Como nos refere Calixto (1996), em 1951, foi publicada uma circular que estabelecia competências para professores responsáveis de bibliotecas escolares do 8º, 9º e 10º anos, com a atribuição de duas horas semanais para desempenho do cargo.

Assim, até à implementação da L.B.S.E. em 1986, observou-se um corte em termos legislativos, e as bibliotecas escolares, segundo Calixto (1996: 20) “eram lugares de grande solenidade, onde muito poucos iam; verdadeiros templos de cultura silenciosa, como então se queriam. Os livros já não estavam fechados a cadeado nem protegidos com severas maldições como acontecia na Idade Média. Estavam no entanto, cuidadosamente guardados em armários envidraçados defendidos por grossas redes metálicas, fechados à chave. Eram protegidos por diligentes funcionários que faziam o possível por reduzir ao mínimo o seu uso; critérios misteriosíssimos distribuíam os livros por idades e graus. Obviamente, os livros que nós mais queríamos eram sempre os outros, os que só os mais velhos podiam ler, ainda assim depois de passarem por várias malhas de várias censuras”. Seguidamente, em 1987, a Lei nº

19-A/87, de 3 de Junho, «Medidas de emergência sobre o ensino - aprendizagem da língua portuguesa» no art. 4º, sobre «Bibliotecas Escolares» contém os seguintes artigos:

“1 - Serão criadas bibliotecas escolares em todos os estabelecimentos de ensino que ainda não possuam e implementadas, medidas no sentido de assegurar a permanente actualização e o enriquecimento bibliográfico das bibliotecas escolares.

2 - As bibliotecas escolares são apetrechadas com os livros indispensáveis ao desenvolvimento cultural ao ensino - aprendizagem da língua materna e adequados à idade dos alunos, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura criar condições de acesso e de orientação do aluno relativamente à leitura”.

Mesmo assim, a realidade ficava muito aquém do estabelecido e a situação era mesmo de precariedade, sendo a mesma denunciada em 1983, no Manifesto *A Leitura Pública em Portugal* e posteriormente num documento preparatório do Programa de Rede de Bibliotecas Públicas.

No final de Dezembro de 1995, os senhores Ministros da Educação e da Cultura resolveram adoptar uma política articulada, de forma a promover os hábitos e práticas de leitura da população portuguesa, através do desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo de leitura pública (Veiga *et al.*, 1996).

Já em 1996, mediante o Despacho.nº5/ME/MC/96 de 9 de Janeiro, nasceu um grupo de trabalho para analisar a condição das bibliotecas escolares e para estudar e sugerir o desenvolvimento de uma Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal, situação idêntica ao que já sucedera noutros países. Este grupo realizou o diagnóstico da situação das Bibliotecas Escolares, que se revelou pouco animadora, manifestando falta de espaços adequados, falta de equipamentos incluindo material informático, fundo documental exclusivamente constituído por livros e por vezes reduzido e desactualizado, poucos recursos humanos, e sem formação específica.

Este estudo, realizado pelo grupo de trabalho orientado por Isabel Veiga, originou o documento *“Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares”*, em 1996. O Programa Rede de Bibliotecas Escolares defendia então a criação e instalação de bibliotecas escolares nas escolas, através de candidaturas nacionais ou concelhias, envolvendo outros parceiros como as Autarquias e as Bibliotecas Municipais.

Deste modo, a Rede de Bibliotecas Escolares emergiu em 1996, tendo como objectivo a instalação de bibliotecas escolares em escolas de todos os níveis de ensino, criadas como centros de recursos multimédia, nos quais os utilizadores podem consultar e produzir documentos em diferentes suportes. Esta forma de pensar, face à tomada de consciência da importância que a leitura e as competências de informação assumem na construção de cidadãos esclarecidos, críticos e interventivos, derivou de uma política articulada entre os Ministérios da Educação e da Cultura e decretada pelo Despacho Conjunto nº 43/ ME/ MC/ 95, de 29 de Dezembro.

Em 2002, foi criada uma terceira modalidade de concursos destinados a bibliotecas já integradas na Rede. Estas candidaturas tiveram como apoio um projecto elaborado pelas

escolas, em função das suas necessidades, constituindo verdadeiramente as bibliotecas “como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído um papel fulcral em domínios tão importantes como os que nos referem Veiga *et al.* (1996: 15): a aprendizagem da leitura; o domínio dessa competência (literacia); a criação e o desenvolvimento do fazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística”. Este conceito de Biblioteca Escolar sofreu, no entanto, algumas modificações, de acordo com a própria evolução dos sistemas educativos: as bibliotecas escolares já foram designadas de mediatecas, centros de documentação e informação, centros de recursos educativos, centros de informação multimédia. Apesar das diferentes designações, “*la biblioteca en el contexto de la escuela, debe ser entendida por tanto, como la colección organizada de documentos de todo o tipo que se pone al servicio de los miembros de la comunidad escolar y del proceso de enseñanza - aprendizaje*” (Valverde, Carrasco e Munõz, 2000: 18). Os esforços realizados pela Rede de Bibliotecas Escolares possibilitaram que os seus equipamentos fossem progressivamente enriquecidos e actualizados, constituídos por documentos impressos e noutros suportes, equipamentos ligados às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e capacitados de recursos humanos que vão já tendo alguma formação. Entende-se assim, a Biblioteca Escolar como um elemento complementar de toda a teia intrínseca do sistema educativo, que se reflecte na sociedade em geral. Nos finais de 2005, eram já 1500 as bibliotecas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares.

2.3.2.3. Funções da biblioteca escolar

Reconhecer que a Biblioteca Escolar deve assumir, nos dias de hoje, um papel preponderante em todo o processo educativo, sendo o pilar da construção das sociedades, conduziu a que diversas instituições internacionais se pronunciassem sobre esta matéria. Deste modo, a IASL (*International Association of School Librarianship*) enuncia que a biblioteca escolar deve ser vista como “um instrumento vital do processo educativo, não como uma entidade isolada do programa escolar mas envolvida no processo de ensino - aprendizagem” e pode “providenciar materiais como fontes de informação para os pais e agentes sociais e satisfazer as necessidades dos jovens em casa, antes de ingressarem na escola, durante o processo de escolarização e depois de concluída a sua formação académica” (1996). Esta mesma associação, na Declaração Política Sobre Bibliotecas Escolares, atribui à BE as seguintes funções:

* **Informativa** - proporcionar informação fiável, acesso rápido, recuperação e transferência de informação; a biblioteca escolar deverá integrar as redes de informação regionais e nacionais.

* **Educativa** - garantir a educação ao longo da vida, fornecendo meios e equipamentos e um ambiente favorável à aprendizagem: orientação presencial, selecção e uso de materiais formativos em competências de informação, sempre através da integração com o ensino na sala de aula; promoção da liberdade intelectual.

* **Cultural** - melhorar a qualidade de vida através da apresentação e apoio a experiências de natureza estética, orientação na apreciação das artes, encorajamento à criatividade e desenvolvimento de relações humanas positivas.

* **Recreativa** - sustentar e melhorar uma vida rica e equilibrada e encorajar uma ocupação útil dos tempos livres através do fornecimento de informação recreativa, materiais e programas de valor recreativo e orientação na utilização dos tempos livres.

Também, a UNESCO, através do Manifesto da Biblioteca Escolar (2000), declara que: “a Biblioteca Escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A Biblioteca Escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis”. Neste documento, é-nos também apresentada a missão da Biblioteca Escolar, que “*disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação*”. Para concluir e como refere Valverde, Carrasco e Munóz (2000: 19) a Biblioteca Escolar tem como fim, “*apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando estrategias a sus usuarios (alumnos, profesores, comunidade educativa em general) para la autoformacion y la creación y consolidación de hábitos de lectura*”.

No entanto, não podemos esquecer que “aprender é cada vez menos memorizar conhecimentos e cada vez mais preparar-se para saber encontrar, avaliar e utilizar. A capacidade de actualização passa a ser uma ferramenta essencial ao indivíduo se quer sobreviver numa sociedade de verdades relativas e efémeras” (Calixto, 1996, p:86). Assim, como nos refere Nunes (2005), a biblioteca escolar, desempenha a função de promotora de hábitos de leitura e condições de aprendizagem para todos, permitindo o desenvolvimento de competências de pesquisa de informação sendo deste modo a ferramenta essencial para o desenvolvimento das literacias. Esta postura é reforçada por Calixto (1996, p:89) que nos expõe: “*não é possível uma pedagogia da documentação sem bibliotecas escolares, não é possível o desenvolvimento de capacidades de manuseamento da informação se não houver sistemas organizados que propiciem oportunidades para as exercitar, não é possível o desenvolvimento de mentes interrogativas e críticas capazes de intervir democraticamente na sociedade, se continuar a pedagogia autoritária centrada no professor. No limite, mas sem exagero, o que se poderá dizer é que sem Biblioteca Escolar não há escola moderna nem Reforma do Sistema Educativo*”.

Deste modo, segundo Guillermo Castán (2002, p:14), a Biblioteca Escolar deve estar no centro da actividade educativa, pois “*ni la sociedad ni la escuela son realidades estáticas, sino dinámicas, esencialmente cambiantes; y sobre la dirección que tomen los cambios, los*

ciudadanos tenemos la posibilidad y la responsabilidad de influir”. Torna-se assim essencial, acompanhar atentamente as transformações que vão acontecendo na sociedade, em geral, e no sistema educativo, em particular, transformações essas, que devem ser participadas por todos e nas quais as bibliotecas escolares assumem uma importância vital. Na mesma linha de pensamento, encontramos Ross Todd (2006), salientando que as bibliotecas são cruciais para a construção do futuro, uma vez que *“they are about the development of knowledgeable and knowing young people; young people who have the ability to read the Word and the world, and who can live their lives as thinking, informed, knowledgeable and productive citizens of an increasingly interconnected world. They are about young people who have the knowledge, skills, attitudes and values to invest wisely in confidently shaping their own futures and their lives as family, community and workplace members. Reading, knowing and doing, as the multiple faces of literacy, are the multiple faces of the school libraries”*. Este autor afirma que as bibliotecas são o local privilegiado para promover a leitura, o conhecimento e a autonomia, condições essenciais para construir uma sociedade cada vez mais complexa e global. Por outro lado, as bibliotecas escolares são também o local que contribui para que o direito à educação e à igualdade de oportunidades sejam oferecidos a todas as crianças e onde, segundo Dionísio (2000, p:46), se pode: *“(....) promover uma maior familiaridade com as estruturas do conhecimento e não simplesmente com factos; desenvolver a capacidade em adaptar as ferramentas da aprendizagem e as estruturas das disciplinas a novas tarefas; suscitar o recurso a diferentes estratégias de aprendizagem; desenvolver naturalmente capacidades de aprendizagem básicas: como ler, observar, ouvir e compreender comunicação não verbal. Reconhece-se, do mesmo modo, que ele permite desenvolver, também naturalmente e em função das necessidades e motivações pessoais, as capacidades intelectuais como reflectir, pensar criticamente, seleccionar e interpretar dados, ou ainda usar diferentes recursos de aprendizagem (mass-media / impressos)”*.

A biblioteca escolar, assumindo-se como um recurso ou ferramenta por excelência, adopta um papel dominante “na formação global do aluno, capaz de integrar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem activa e de possibilitar a “construção pessoal” do conhecimento, visando-se, deste modo, uma “formação integral”, por oposição ao ensino magistral, uma vez que se acredita que a utilização da biblioteca como recurso educativo contribui para um ensino de qualidade” (Sequeira, 2000, p:45). Deste modo, a biblioteca assume uma posição positiva e empreendedora, afirmando-se, cada vez mais, como um recurso, enquanto parceiro essencial da comunidade educativa, na construção de cidadãos que pretendemos conscientes, esclarecidos, interventivos, críticos e, por isso, mais felizes.

2.3.3. Didáctica da Literatura Infantil

Para que a criança tenha gosto em ler, torna-se essencial que saiba ler sem esforço e estar motivada para o fazer, condições que devem ser conseguidas pelo professor, importante

agente na mediação e promoção da leitura na sala de aula. Segundo Fernando Lopes (2009), citando Pontes & Barros (2007), o professor deve munir-se com instrumentos que possam levar ao desenvolvimento do gosto pela leitura, por forma a que esta, deixe de significar trabalho, tarefa rotineira, causando desinteresse, aborrecimento e desmotivação.

Para que esse desígnio seja alcançado, sugerem-se variadas actividades, reportando-nos às que são sugeridas por Yopp e Yopp (2006): actividades de pré leitura, actividades durante a leitura e actividades após a leitura, tendo como apoio a exploração de obras de literatura infantil. Azevedo (2007), mencionado por Fernando Lopes (2009), sugere que estas actividades possam ser postas em prática no contexto da sala de aula, tendo as mesmas os seguintes objectivos:

- Actividades de pré-leitura

- **Estimular e construir a competência enciclopédica do aluno** - através da exploração de elementos paratextuais (a capa, o título, as ilustrações), envolvendo o aluno de forma a partilhar as suas ideias e experiências.

Ao dialogar com as crianças em torno do livro/texto, fomenta-se a participação oral, levando assim ao desenvolvimento da linguagem.

-**Facultar e Promover uma verdadeira igualdade de oportunidades a todos os alunos** - uma escola de todos e para todos, para que possam aceder a conhecimentos enciclopédicos, nomeadamente os que sejam portadores de deficits de informação, estabelecidos pelo desfavorecimento de meios sociais e familiares, onde não lhes é facultada e disponibilizada uma cultura de leitura e informação. Assim, as crianças familiarizam-se umas com as outras, beneficiando da partilha de comentários, ampliando os seus próprios conhecimentos, através da partilha alargada de vivências e experiências.

- **Despertar nos alunos a curiosidade**, motivando-os para a leitura. Deseja-se assim aumentar o interesse dos alunos. Segundo Pontes e Barros (2007), já citados, é também a altura de estabelecer “objectivos de leitura” de forma a ajudar o aluno na interpretação do texto, estimulando a sua interacção com ele, levando-o a questionar esse texto, isto é,” a construir o seu próprio conhecimento”.

Deste modo, Yopp e Yopp (2006) propõem actividades baseadas em guiões de antecipação sobre o conteúdo da obra, Book Boxes ou Caixas Literárias estruturadas com elementos constituintes da obra em análise, Mapas semânticos, Cartazes referentes ao conteúdo da obra, comboios de imagens com pesquisa na Net. Sugerem também, Quickwriters e Quickdraws, que remetem para a escrita de textos ou para o desenho em grupo, ou individual, sobre o teor da obra.

Sintetizando, podemos afirmar que o importante destas actividades consiste em fomentar conexões entre a activação do conhecimento e a informação prévia dos alunos.

- Actividades Durante a leitura

Segundo Pontes e Barros (2007), citado por Fernando Lopes (2009:85), estas actividades têm como objectivo:

- Preparar o aluno, para usar estratégias de compreensão;
- Familiarizar o aluno com a estrutura do texto;
- Focar a atenção do aluno na linguagem, uma vez que o contacto com a riqueza oferecida pela linguagem literária promove o enriquecimento da linguagem e do vocabulário;
- Facilitar a compreensão sobre as personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave;
- Cooperar na construção de sentidos e interpretações;

Como nos menciona Azevedo (2006), é nestas actividades, durante a leitura, que a criança se envolve com o texto, estabelece relações, questiona ou cruza informações do texto com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual. É também nestas actividades que a criança pode estabelecer uma relação afectiva com o texto e partilhar emoções que o mesmo lhe provoque.

No que toca à leitura, Yopp e Yopp (2006), já anteriormente citadas, sugerem Guiões simultâneos com o acto de ler. Apostam nos Círculos de leitura, Mapas de Contrastes, Personagens com Prova Real, Jogos de Palavras, Mapas Organizadores, etc.

Também neste tipo de actividades, Verónica Pontes e Lúcia Barros (2009) apostam na Teia das Personagens (relacionando as personagens aos acontecimentos - elementos, comparando-os entre si), o Boletim literário (identificação dos atributos das situações ou das personagens e classificação valorativa, consoante a sua importância no contexto da obra) e Gráficos de relações de causa - efeito.

Actividades Após a Leitura

Segundo Fernando Lopes, já mencionado, é nesta altura que entramos numa fase de balanço, para confirmar ou não as expectativas criadas com as actividades preparatórias e com a exploração realizada na fase da leitura propriamente dita. Resumindo, é um momento de reorganização de ideias e que visa, essencialmente, os seguintes objectivos:

- Estimular respostas pessoais;
- Promover a reflexão sobre o texto, sendo os alunos incentivados a reconhecer o que é mais importante para eles;
- Ajudar na organização, análise e na síntese de ideias;
- Propiciar oportunidades de partilha e construção de significados com os restantes

companheiros, referindo novamente Fernando Lopes (2009:86), citando Pontes e Barros (2007), que todas estas actividades podem proporcionar aos alunos experiências de escrita, facto que permite admitir que, com as mesmas, para além de “consolidarmos uma comunidade de leitores, estamos também a fomentar uma comunidade de escritores”.

Salienta-se, assim, a importância do papel do professor na formação de leitores e, especificamente na aquisição da competência leitora.

Yopp e Yopp (2006), já citadas, apresentam como exemplos de actividades, os Diagramas de Venn, assim como, actividades de escrita, entre outras, não esquecendo o Recurso ao multimédia, como forma de promover interacções entre as crianças.

Também Verónica Pontes e Lúcia Barros (2009) nos dão algumas sugestões, tais como: Gráficos de caracterização da personagem, numa escala de pólos opostos, Quadros de caracterização da personagem, Tabelas comparativas, etc.

2.4. A importância da linguagem, relações e implicações pedagógicas

2.4.1. Conceito e teorias explicativas do desenvolvimento da linguagem

Linguagem não deve confundir-se com língua, facto que, muitas vezes, acontece. Por linguagem, costumamos entender qualquer sistema organizado que sirva para comunicação. Ora, nestes termos, linguagem é sinónimo de código. Segundo Saussure (2006:17-22), do ponto de vista da linguística estrutural, podemos distinguir linguagem, língua e fala do seguinte modo: *“a linguagem é de natureza heterogénea, portanto, é multiforme e heteróclita, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, além disso, pertence ao domínio individual; a língua é um produto social da linguagem, constitui algo adquirido e convencional, compõe-se de um sistema de signos aceites por uma comunidade linguística; a fala é um acto individual de vontade e inteligência do indivíduo que usa a língua, é acessória e mais ou menos accidental”*. No entanto, segundo a concepção de Bakhtin (1986), o ser humano usa a linguagem para agir no contexto social, porque língua e linguagem são concebidas como actividades interactivas, como espaço de interlocução, permitindo a prática social dos mais diversos tipos de actos. Corroborando as ideias dos autores supracitados, podemos concluir que a linguagem se distingue substancialmente da língua, embora exista uma relação muito estreita de interdependência. A linguagem poderá ser entendida como o utensílio que materializa a língua e que, ao serviço do pensamento, a toma como referência e pertença de um grupo social, geográfico e culturalmente determinado. Ora, o modo como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem tem suscitado uma grande atenção, nos trabalhos realizados por diversos autores, originando, daí, abordagens diferentes para as teorias sugeridas pelos mesmos.

Procuraremos evidenciar o que de mais importante caracteriza cada uma delas, abordando, muito sucintamente, o pensamento de Piaget (1896/1980), Vygotsky (1896/1934) e Bernstein (1918/1990), estabelecendo outros quadros teóricos relativos à visão mais alargada sobre a problemática deste estudo.

2.4.2 Piaget e Vygotsky

Piaget (1983) e Vygotsky (1987) debruçaram-se sobre o desenvolvimento da linguagem. Piaget enquadra-a numa teoria geral de desenvolvimento humano: entende que a

linguagem tem origem, nos esquemas sensório-motores e que se desenvolve a partir da estruturação da função simbólica. Este autor apresenta quatro estádios ou fases de desenvolvimento (sensório-motor, até 18/24 meses; pré-operatório, dos 18/24 meses até 6/7 anos; operações concretas, dos 6/7 até 11/12 anos e operações formais ou abstractas, dos 11/12 anos até por volta dos 16 anos). É de salientar que os estádios Piagetianos são de sucessão fixa, isto é, torna-se impossível passar ao estádio seguinte sem ter atingido na totalidade o anterior. Desta forma, pensamos que a teoria Piagetiana assume grande interesse, no que respeita à educação inclusiva, já que o professor deverá ter em conta o estádio de desenvolvimento do aluno, por forma a que, partindo do mesmo, ele compreenda, o que se lhe pretende ensinar.

Já para Vygotsky (1987) a linguagem é social desde o início, as exteriorizações mais elementares, como o grito, o choro, o riso, etc., são formas de se dirigir a alguém, de comunicar sentimentos, pedir algo ou de se queixar. Após a realização de alguns trabalhos de investigação, os resultados mostravam que a linguagem se dirige a alguém e não de si para si.

O autor coloca a tónica na orientação que seguem, respectivamente, a componente fonética e semântica. Tal circunstância é, quanto a nós, essencial, uma vez que, se as duas componentes seguem movimentos distintos e se a linguagem oral vai reflectir-se na aprendizagem da linguagem escrita, é de todo fundamental que o professor tenha em atenção estes mecanismos, de modo a desenvolver práticas educativas coerentes de acordo com o desenvolvimento do aluno.

Ainda para Piaget (1983), o sujeito, a partir da construção de imagens, tem o acesso aos símbolos e, por sua vez, aos signos linguísticos, podendo, assim, a linguagem contribuir para o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (1987) considera que os percursos do desenvolvimento da linguagem e do pensamento se encontram, interactivam e se influenciam mutuamente. A linguagem assume um papel fundamental, uma vez que age de forma determinante na organização do raciocínio, reorganizando variadas funções psicológicas, como a memória, a atenção, a formação de conceitos, adoptando uma grande importância como instrumento estruturante do pensamento.

2.4.3. Teoria Sociológica de Bernstein

Bernstein (1967) é um dos autores mais expressivos da perspectiva de que a linguagem se desenvolve a partir da vertente sociológica, dando especial importância, aos códigos linguísticos das famílias e tendo em conta o meio sócio-económico-cultural de origem.

O autor investigou o fenómeno da linguagem da criança, nos seus vínculos com o meio e com a escola, focando a sua atenção nas consequências que daí podem ocorrer, para a sua realização pessoal e integração na sociedade.

Este sociolinguista, toma como princípio de que a escola assume um “código elaborado”⁸ Bernstein (1980:21) e que as crianças de meios desfavorecidos, adoptando um “código restrito”⁹, ficam ameaçadas pelo fracasso e insucesso escolar. Ora, a escola, consciente ou inconscientemente, privilegia as crianças que têm um código mais elaborado. Deste modo, e segundo Castro (1991:152), o débil desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos (a nível lexical, sintáctico, semântico e pragmático) dificulta as suas interações verbais, não favorecendo o seu sucesso escolar. Assim, é de extrema importância o papel do professor, de forma a conseguir aproximar todas as crianças do código elaborado, isto é, da cultura veiculada pela escola.

Podemos concluir que os ideais desta teoria devem servir como um alerta para o problema, devendo, no entanto, evitar fazer-se uma leitura generalista. Ora se “Todas as crianças são iguais em direitos e deveres e a nenhuma pode ser negado o acesso à educação e à formação”¹⁰, assim e referenciando Delgado-Martins (1991), se a escola utiliza o código elaborado, torna-se necessário que a criança esteja preparada para ele.

Hoje, apela-se à valorização das diferenças, à mudança na escola, de forma a assumir uma postura, que dê resposta às realidades linguísticas e culturais dos sujeitos que a frequentam, fala-se do professor multicultural, em detrimento do professor monocultural, preconiza-se uma escola de todos e para todos, de modo a impedir que a diferença de modos e usos da língua possam revelar-se um factor de insucesso.

Cabe então aos professores, a tomada de consciência deste facto, por forma a agir em conformidade com as dificuldades que as crianças evidenciam, “promovendo” a consciência do funcionamento da língua e de competência a nível da sua fundamentação.

2.4.4.Chomsky e Bruner

Os estudos de Chomsky (1973) valorizam a componente inata da linguagem. Segundo o autor, todo o ser humano nasce provido de um dispositivo (LAD)¹¹ que lhe permite, em condições normais, obter as estruturas da linguagem, rejeitando-se a importância dos factores ambientais.

Não discordando da estrutura inata que Chomsky denominada de LAD, (Bruner, 1981), vai mais além, afirmando que o inato e o adquirido se consubstanciam na aquisição e desenvolvimento da linguagem e esta se desenvolve graças às interações do sujeito que aprende com os falantes do meio que o cercam. Assim, a estrutura inata (LAD) interacciona com os factores ambientais, pois, só por si, não dispõe de potencialidades para desenvolver a

⁸ Forma particular de comunicação, adoptado pelas classes mais favorecidas.

⁹ Sintaxe menos rica, vocabulário mais pobre, lógica menos clara.

¹⁰ Declaração universal dos direitos do homem - artigos 26.º e 27.º.

¹¹ LAD- Dispositivo de Aquisição da Linguagem

linguagem. Para o mesmo autor, o importante é que a linguagem se aprende, pelo uso, o que subentende estruturas organizadas de comunicação com falantes do mesmo meio.

Brunner traz uma mudança nos estudos até aí dominantes, insistindo nas funções e na importância do uso da linguagem para a compreensão dos mecanismos de aquisição, dando-nos, assim, uma concepção de linguagem mais alargada que os outros autores já referenciados. Este autor tem uma posição de cariz social: são as interações com os mais velhos, e a sua relação com o mundo, que permitem explicar a aquisição da linguagem.

2.5 Uma proposta para o contexto pedagógico: literatura infantil e mediação leitora. Da escolha da obra de literatura infantil ao desenvolvimento da compreensão.

No âmbito pedagógico, a história infantil abre portas para a alegria, a fantasia, o sonho e o prazer de ler, compreender e interpretar-se a si próprio e à realidade. A criança, desde cedo, transforma o mundo real em função das suas fantasias e desejos para, de seguida, os utilizar como referencial, aplicando-os à sua realidade, ao seu eu. Deste modo, a criança relaciona a narrativa a um mundo cheio de possibilidades, mediante o seu imaginário, o qual lhe permite uma interação contínua entre o mundo real e o mundo da fantasia. Assim, a criança poderá comunicar, exteriorizar a sua vida e estimular os seus pensamentos. Sardinha (2008) salienta a importância da narrativa, pela sua estrutura no contexto pedagógico, *“através, quer do seu próprio esquema, quer através das noções de gramática da narrativa”*. Refere-se ainda aos modelos de Kintsch e Van Dijk (1978) os quais destacam:

“A compreensão de um texto como um processo que se divide em várias etapas nomeadamente: a análise perceptiva do discurso; a identificação das palavras; a análise do discurso; a análise semântica do discurso; a identificação da macroestrutura; a análise funcional do discurso.” (Sardinha, 2005).

Uma nova visão e um novo entendimento, sobre as implicações da leitura e o conceito de literatura infantil, possibilitam a reflexão sobre as suas funções, contribuindo para o fomento da competência leitora. A literatura infantil pode originar efeitos claramente enriquecedores e alcançar formas variadas de acesso à fruição do imaginário precoce. Deste modo, a criança tem a possibilidade de abranger o conhecimento particular do mundo, alargando os seus próprios saberes e as suas perspectivas (cognitiva, linguística e cultural), encontrando, desta forma, suporte para uma aproximação e adesão à leitura.

No âmbito escolar, a variedade de textos que integram o corpus textual infanto-juvenil representam preciosos meios e oportunidades de aquisição, desenvolvimento e consolidação de competências linguísticas. As actividades de leitura incutem no desenvolvimento cognitivo da pessoa humana e moldam a sua personalidade, que será tanto mais sólida, quanto mais ricas e diversificadas forem as suas leituras. É nesta óptica que sustentamos a ideia de que a leitura deva constituir um incentivo e uma promoção enquanto competência, enquanto hábito e, por fim, enquanto desejo.

É nesta sequência de pensamento que poderemos afirmar que um leitor não se constrói num dia, cabendo aos agentes de ensino, neste caso aos professores, o papel de uma permanente perseverança no ensino desta competência. Deste modo, o professor deverá ser o mediador afectivo entre a criança e o livro, texto, história ou conto. Segundo Bortolussi (1987), as narrativas infantis no âmbito da recepção abrangem duas perspectivas: a leitura da narrativa e o resultado que ela provoca no público infantil. Logo, dever-se-á ter em linha de conta estas duas variantes, pois só assim se poderá leccionar a Obra adequada ao público a que se destina. *“Una vez conocidas las necesidades y categorías receptoras del niño, comprenderemos mejor a importancia, las funciones, el papel que desempeña el cuento infantil en el receptor niño, y así es como estaremos mejor capacitados para evaluar y analizar una obra cuentística infantil”* (Bortolussi, 1987:56).

Através da nossa experiência, constatamos que, durante as aulas em que se trabalha com Literatura Infantil, são utilizados vários recursos que tornam o trabalho mais atractivo: cartazes, imagens, narração de histórias com visualização no quadro interactivo, teatro, fantoches, computador, são alguns exemplos. Verificamos que, à medida que os alunos interagem, brincam e fantasiam as temáticas abordadas, mostram-se mais ávidos em trabalhar com a literatura e, ao mesmo tempo, revelam gosto pela leitura, alargam os seus horizontes, ampliam as formas de ver, ouvir, sentir, interpretar e reinterpretar. Desta forma, ao lermos uma história, criamos um clima afectivo e de aproximação entre professor/alunos e entre aluno/aluno. Observamos que, ao narrar uma história, facilitamos esta aproximação, com a vantagem de o texto trabalhar com a linguagem e produção literária, possibilitando aos alunos conhecer o maravilhoso mundo da literatura Infantil. Através da leitura, a criança é incentivada a interagir, a manifestar-se, participando activamente, fazendo questões, comentários e interpretando oralmente a história.

Ramiro Marques (1991: 43 e 45) expõe um conjunto de propostas de actividades que poderão ser facilmente desenvolvidas pelos mediadores, ajudando a criança ao primeiro contacto com a linguagem escrita, nomeadamente:

a) Contar histórias de variadas formas (ler ou recontar um livro de histórias com gravuras; analisar um livro de gravuras sem palavras; ordenar um conjunto de cartões que contam uma história, recontar uma pequena história gravada em vídeo.) Nesta ordem de ideias, Cazden, Schickedanz e Jensen (cit. por Marques: 44) dizem que “as crianças habituadas a ouvir ler histórias adquirem as seguintes competências: aprendem a falar com os livros; manifestam conhecer padrões de diálogo ou de tomada de papéis; revelam dominar os padrões para sequenciar os acontecimentos e acções da história; estabelecem relações entre a linguagem falada e a linguagem escrita; tomam consciência de que uma palavra se pode decompor em sílabas e grafismos; tomam conhecimento de fonemas; aprendem a reconhecer algumas palavras e letras.”

b) Brincar e divertir-se com a linguagem utilizando, as falas de animais ou diferentes entoações ou ritmos de leitura.

c) Coleccionar embalagens de supermercado, possibilitando que a criança reconheça pelas imagens ou pelas letras, por exemplo, os iogurtes de que mais gosta. Em simultâneo, a criança vai-se descobrindo que a escrita tem uma função social.

d) Ajudar a fazer listas de compras esclarecendo à criança, à medida que se vai escrevendo o que lá está. Estes momentos devem ser inicialmente assinalados pela presença de um mediador.

Referindo Sequeira (2000: 62), *“é necessário a intervenção do adulto para dar percepção desse objecto (livro), percepção que é informação orientada, um sentido, o de contar uma história. É também, graças a essas interações em torno do livro que a criança vai adoptando as condutas posturais de leitura, vai-se apropriando dos traços paralinguísticos próprios de quem lê. E, principalmente, começa a relacionar o que é dito com o que está escrito e a familiarizar-se com o registo escrito da língua tão diversa da oral familiar”*.

Ora, é este mediador que deve transmitir o seu amor pelo texto, o prazer que o mesmo lhe proporciona e o desejo de o partilhar com os outros. Deste modo, e porque um meio cultural e afectivamente favorecido não é facultado a todas as crianças, é o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico que devem efectuar a tarefa de familiarizar e fomentar encontros felizes com a leitura, cumprindo a sua missão de proporcionar iguais oportunidades a todas as crianças.

Segundo a opinião de autores mais críticos dos sistemas educativos, muito há ainda por fazer no que respeita à promoção do gosto pela leitura no meio escolar. A este respeito, Sácristan (2003:29) salienta a sua atitude crítica ao afirmar que, *“ele enemigo de la lectura no reside, como en la actualidad algunos temen, en la cultura audiovisual que domina en los medios de comunicación y en la extensión de las nuevas tecnologías, sino en las desafortunadas prácticas dominantes de leer a las que sometemos a los alumnos durante la escolaridad”*.

Por outro lado, alguns estudos indicam que existem leitores que, depois de terem sido conquistados pelo prazer e pelo desejo de ler na primeira infância, alteraram a sua atitude mais tarde. Magalhães (cit. por Sousa, 1999:22) refere que tal facto se deve a que *“a leitura, que muitas vezes acontece no espaço - aula, não surge associada ao desejo, à magia que, em alguns casos, povoou a infância, quando um adulto lia à criança uma história antes de adormecer e rodava a chave da porta dos sonhos, dando-lhes o passaporte para cavalgar mistérios até de manhã”*.

Perante o exposto, como inverter tal situação? Muitos profissionais do ensino tentam encontrar estratégias com o intuito de conquistar e alimentar o gosto, o desejo e, ao mesmo tempo, consciencializar para a importância que a leitura tem para cada indivíduo e para a sociedade em geral.

Que papel terá o professor a desempenhar em relação à motivação da leitura?

De acordo com Sérgio Andricáin (1999), na escola, a responsabilidade encontra-se nas mãos dos docentes, os quais guardam a chave que nos permite aceder ao mundo da palavra escrita. Deste modo, a figura do professor é uma vez mais considerada com a nobreza e

grandiosidade da sua função. O professor deve, num primeiro momento, ter o dom de ensinar as regras, os métodos, o percurso para a autonomia da criança na aventura de ler. De seguida, cabe ao professor a tarefa de encontrar meios de nortear, cooperar, partilhar com os seus alunos o gosto, a paixão, o prazer, as virtudes da leitura. Suscitado o gosto pela leitura, o professor fica ainda incumbido de promover o encontro do leitor com a maior diversidade de livros que for possível, chamando a atenção para a multiplicidade de estilos, para a riqueza das vantagens que a leitura sugere, para os diferentes usos que fazemos desta actividade. Sendo assim, o papel do professor torna-se cada vez mais exigente, pela diversidade de meios e recursos que o podem e devem auxiliar, como é o caso das TIC, que possivelmente são a chave para lidar com as gerações modernas, filhos de uma era assinalada pela tecnologia; podendo desta forma, acompanhar também as necessidades, o interesse, a curiosidade natural pelo desconhecido que identificam as crianças e jovens com quem actua. Cabe assim à escola a missão de diversificar as práticas pedagógicas, utilizando técnicas, métodos, estratégias, materiais, ajustando o ensino aos alunos, porque o *“isomorfismo educativo [que] é uma marca do passado, persiste no presente, deverá desaparecer no futuro.”* (Gonçalves, 1996: 83).

Por outro lado, cabe também ao professor, juntamente com os outros actores, ajudar crianças e jovens a crescer de forma harmoniosa. Assim, este processo passa pelo desenvolvimento de variadas competências, abrangendo a capacidade de pesquisar informação, ser capaz de interpretá-la de forma crítica, seleccionar e aplicar nas actividades solicitadas, porque o “nosso mundo” é dominado pela informação que, transformada em conhecimento, constitui o elo para o desenvolvimento integral das sociedades. Como já foi referido anteriormente não se nasce leitor, mas o leitor constrói-se.

Como nos expõe Sousa (1999:26), compete à escola criar *“um projecto plural de aprendizagens, descoberta e afectos. Um projecto que se preocupa com a formação de cidadãos livres e solidários, ou seja, com a formação de leitores. Não há liberdade na ignorância. Ler ajuda a saber e a ser”*.

É neste âmbito que compete à escola proporcionar ambientes favoráveis à leitura, conduzindo os alunos para a aventura de pesquisar, descobrir, transformar o que lêem e recebem em conhecimento, susceptível de ser aplicado nas diversas situações do dia-a-dia.

A escola deve também apoiar uma formação sólida, tendo a capacidade de transformar as crianças e jovens em seres humanos mais livres, esclarecidos e críticos. Deste modo, sugerimos uma proposta de actividade, tendo em conta as propostas de trabalho sugeridas pelas autoras Yopp e Yopp, já referenciadas anteriormente.

2.5.1. Proposta de actividade (Planificação)

A obra por nós escolhida intitula-se *“A que sabe a lua?”* escrita e ilustrada pelo autor polaco Michael Grejniec. Esta é uma obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura,

destinada a uma leitura autónoma e/ou leitura com apoio do professor ou dos pais. É uma história de desejos que parecem - à primeira vista - inalcançáveis, como a Lua, mas que se conseguem tornar realidade graças à cooperação, uma ajuda mútua em que participam os mais variados animais: a tartaruga, que segundo a mitologia sustentaria o mundo; o elefante, a girafa, a zebra, o leão... até que, finalmente, um deles, o mais pequeno de todos...

E assim, a meio caminho entre a fábula e a lenda, esta narrativa oferece ao leitor uma poética moral que fala de generosidade, solidariedade e de sonhos partilhados, com uma ponta de humor proporcionada por uma Lua sorridente, brincalhona e um pouco saltarica. Sendo um livro especialmente recomendado para os primeiros leitores, baseia a sua estrutura nas repetições e na acumulação de personagens, um recurso muito frequente na literatura tradicional. Esta obra convida a ser contada, conseguindo uma grande interacção entre o leitor e o receptor.

Do ponto de vista estético, as ilustrações destacam-se pelo seu estilo simples e terno, para o qual contribui o suporte sobre o qual estão realizadas. A distribuição das imagens e o texto, sobre fundo branco, proporcionam um grande equilíbrio que potencia o efeito artístico do livro.

FICHA DE ACTIVIDADE

PLANIFICAÇÃO

Quadro 1: Planificação da actividade proposta

NOME E BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:

TURMA: 3º/4º Anos



Exploração da história “A que sabe a Lua?”

Antes da Leitura

- Revisão dos sentidos e dos órgãos associados.
- Jogo dos Sentidos (1)
- Jogos dos Sentidos (2)
- Os alunos analisam o livro: exploração táctil e visual.

- Identificam os elementos paratextuais da capa, contracapa, lombada (Book - Talk).
- Apresentação das personagens da história.
- Visualizam a apresentação de cada uma das personagens (**Anexo 1**).
- Dialogam sobre o que come cada animal, onde vive e como é.
- Preenchem uma grelha sobre o alimento preferido de cada animal (personagens da história) (**Anexo2**).

- Os alunos conjecturam sobre o título “A que sabe a Lua?”
- Antecipam o conteúdo da história, cada aluno imagina a que sabe a Lua e representa-o numa folha de papel (**Anexo3**).

Durante a leitura

- Ouvem a leitura do livro na voz da professora.
- Visualizam, exploram e descrevem as ilustrações no decorrer da leitura.
- Comentam a história ouvida.
- Explicitação dos vocábulos desconhecidos

Depois da Leitura

- Recontam a história oralmente, tendo por base as ilustrações das personagens, a lua, a montanha e do peixe na água. À medida que recontam a história colocam os animais no quadro de forma correcta (**Anexo4**). Segue-se o registo da mesma no quadro e posteriormente no caderno.
- Ilustração do reconto no caderno.
- Preenchimento da Ficha de Leitura do livro (**Anexo5**).
- Dramatização da história “A que sabe a Lua” de Michael Grejniec.
- Elaboração de uma notícia sobre a actividade a ser publicada no jornal do Agrupamento

ÁREA TEMÁTICA E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE REFERÊNCIA:

- ♦ **Motivação e Formação de Leitores: A Literatura Infantil**

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER:

- Desenvolver o gosto pela leitura e pelos livros;
- Aprendizagem da extracção de significado de diferentes tipos de texto que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente;
- Aprendizagem da extracção de significado com o objectivo de transformar a informação em conhecimento.

REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO (duração temporal, alunos...):

Antes da Leitura

- Revisão oral dos sentidos e dos órgãos associados.

♦ Jogo dos Sentidos (1) (Cesta Literária - caixa dos cartões)

- Apresentação à turma de 16 cartões (**Anexo 6**) contidos dentro de uma caixa, onde se encontram escritas cores, texturas ou formas:

Cores: vermelho, amarelo, verde, branco, castanho

Texturas: macio, áspero, rugoso, mole, duro

Formas: redondo, oval, quadrado, rectangular, grosso, fino

- Cada aluno retira 2 cartões e procura na sala objectos com as características escritas nos cartões escolhidos.

♦ Jogos dos Sentidos (2)

- Divisão da turma em 3 grupos. Cada grupo é responsável por um sentido e tem de identificar o maior número de objectos:

Audição: telefone, buzina, gato, cão, pássaro, vaca, pato, porco...

Olfacto: limão, alho, cebola, café, vinagre, hortelã, alecrim, café...

Gosto ou Paladar: banana, limão, chocolate, sal, açúcar, vinagre, café...

- Após a identificação dos objectos através do paladar, são colocadas questões aos alunos sobre a que sabe: a cadeira; o livro; a folha; a árvore; a Lua.

- De seguida os alunos analisam o livro: fazendo uma exploração táctil e visual.

- Posteriormente Identificam os elementos paratextuais da capa, contracapa, lombada (Book - Talk).
- Logo de seguida, apresentar-se-ão as personagens que irão protagonizar a história.
- Os alunos serão envolvidos depois num diálogo sobre o que come cada animal, onde vive e como é.
- De seguida Preenchem uma grelha sobre o alimento preferido de cada animal (personagens da história).
- Os alunos conjecturam sobre o título “A que sabe a Lua?”
- Logo de seguida antecipam o conteúdo da história, onde, cada aluno imagina a que sabe a Lua e representa-o numa folha de papel.
- Por fim os alunos prevêem sobre a que saberá a Lua para cada um destes animais, fazendo uma troca de ideias entre todos, fazendo-se um registo no quadro.

Durante a leitura

- Os alunos ouvem a leitura do livro na voz da professora.
- Posteriormente, visualizam, exploram e descrevem as ilustrações no decorrer da leitura.
- À medida que exploram as imagens poderão fazer comentários sobre a história ouvida.
- Se necessário far-se-á a explicitação dos vocábulos desconhecidos, por forma, a que os alunos compreendam melhor a história.

Depois da Leitura

- Reconto do texto oralmente, seguido de registo do mesmo no quadro e da sua cópia para o caderno.
- Contrapor o que cada um disse sobre: a que saberá a Lua para cada um destes animais? Com a realidade da história.
- Ilustração do reconto no caderno.
- Preenchimento da Ficha de Leitura do livro.
- Dramatização por parte de alguns alunos da história “A que sabe a Lua”.
- Elaboração de uma notícia sobre a actividade a ser publicada no jornal do Agrupamento.

Capítulo 3

3. Objectivos do Estudo

3.1. Introdução

Pretendendo abordar e simplificar as fases conceptuais que estiveram na origem e fundaram a razão de ser deste estudo, neste capítulo, procederemos à apresentação dos objectivos que se pretendem alcançar e respectivas questões de investigação, passando, *a posteriori*, para a formulação das hipóteses referentes às questões em análise, particularizando as variáveis presentes nas hipóteses e, finalmente, mencionando as principais limitações inerentes ao estudo.

3.2. Objectivos e Questões de Investigação

A busca pelo sucesso referente aos benefícios da leitura no desenvolvimento da linguagem e da compreensão leitora tem levado ao aparecimento e desenvolvimento de metodologias, estratégias, experiências ou programas que possam contribuir para alterar, não só a concepção que as pessoas têm sobre esta temática, mas também para melhorar as competências dos envolvidos no processo, principalmente os professores e os alunos.

Muitos estudos têm sido desenvolvidos nesta área, mas continuam a persistir questões fundamentais, tais como:

- Qualquer tipo de leitura pode melhorar as competências das crianças, ou haverá alguns mais adequados que outros?
- A leitura é sinónima de melhoria de competências leitora?
- A criança necessita de motivação para ler ou esta motivação será irrelevante?
- Ler mais será sinónimo de um melhor desempenho linguístico?
- Que tipos de actividades promovem os Professores para o desenvolvimento da competência leitora dos seus alunos?

Muitas outras questões poderão ser consideradas, relacionando estas variáveis.

O presente estudo pretende dar resposta ou “levantar” pistas para todas estas questões, com especial incidência na seguinte questão:

Qual a importância da leitura/literatura infantil para o desenvolvimento da linguagem dos alunos do 4ºano do Concelho da Chamusca e verificar que tipo de livros utilizam os professores para o desenvolvimento da competência leitora desses mesmos alunos.

Para tentar dar resposta às questões do presente estudo, foram definidos os seguintes objectivos:

Objectivo geral:

- Verificar se a leitura/literatura infantil tem impacto no desenvolvimento da linguagem dos alunos do 4ºano do concelho da Chamusca.

Objectivos específicos:

- Verificar se os professores colocam em prática o PNL (Que tipos de livros lêem nas suas salas de aula).

- Mostrar que os alunos que têm melhores hábitos de leitura demonstram um melhor desempenho na compreensão leitora e no desempenho linguístico.

- Mostrar que os alunos que têm poucos hábitos de leitura revelam pior desempenho na compreensão leitora e no desempenho linguístico.

Desta forma, após termos ficado com uma concepção acerca do estado do trabalho referente ao domínio do tema em que se insere o presente estudo, das principais referências em que pretendemos abranger e apoiar o estudo e das variáveis e relações que se poderão estabelecer entre elas, parece-nos exequível formular um conjunto de hipóteses que pretendemos verificar ao longo da presente investigação.

3.3. As Hipóteses Fundamentais/Gerais

1. H_1 : A leitura/Literatura Infantil tem impacto na melhoria da compreensão leitora e do desempenho linguístico, dos alunos do 4ºano do Concelho da Chamusca.

2. H_2 : As raparigas revelam ter mais hábitos de leitura, comparativamente aos rapazes do 4ºano do Concelho da Chamusca.

3. H_3 : As raparigas apresentam melhores resultados na compreensão leitora e no desempenho linguístico, comparativamente aos rapazes do 4ºano do Concelho da Chamusca.

4. H_4 : As raparigas lêem mais livros, comparativamente aos rapazes do 4ºano do Concelho da Chamusca.

3.4. Limitações do Estudo

As principais limitações encontradas no nosso estudo são, fundamentalmente:

- A utilização de um instrumento não validado cientificamente, correndo o risco de este não ser o mais adequado para o estudo realizado, não considerando outras formas de determinação que pudessem permitir um conhecimento mais exacto, diversificando o tipo de variáveis de estudo, que possibilitassem outros tipos de análise.

- Realizar o estudo com uma amostra reduzida, devido às limitações de acessibilidade às Escolas, e às dificuldades temporais.

Capítulo 4

4. Metodologia

4.1. Introdução

O desenvolvimento da capacidade de leitura inicia-se precocemente, mais concretamente nos primeiros anos do ensino básico, incluindo mesmo o pré-primário, e vai adquirindo complexidade ao longo de todo o percurso escolar do aluno. Ao chegar ao final do primeiro ciclo do ensino básico o aluno deverá ter atingido um determinado patamar em relação às componentes dos programas, em geral, e ao da capacidade leitora, em particular, pois esta vai sendo desenvolvida, ao longo dos quatro anos, nas diferentes áreas do conhecimento, nomeadamente para compreender os temas, estudar as matérias e responder a testes diversificados.

Como é referido no nº 3 o artigo 9º do Decreto-Lei 268/89 de 29 de Agosto, do Ministério da Educação, que define os Planos Curriculares do Ensino Básico: *“Todas as componentes curriculares do ensino básico intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento de capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.”*

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados no estudo, envolvendo variáveis que procuram evidenciar a influência da leitura e da literatura infantil na melhoria/desenvolvimento da linguagem, dos alunos do 4º ano de escolaridade do concelho da Chamusca.

4.2. Identificação das variáveis

A pesquisa foi enriquecida com a introdução de diferentes variáveis que permitirão uma melhor e mais profunda abordagem da temática.

Desta forma, de acordo com Tuckman (2000), poderemos identificar algumas destas variáveis presentes nas nossas hipóteses de estudo. A variável independente é a motivo que seleccionamos para determinar a sua relação para com o fenómeno observado, constituindo aquilo a que chamamos de condição antecedente. Designa-se variável independente porque estamos interessados em conhecer o seu efeito, o resultado da sua actuação, sobre outras variáveis, as variáveis dependentes, factores que observamos e que mensuramos para determinar aquele efeito.

Segundo Tuckman (2000: 121-122), *“A variável independente é o factor que é mensurado, manipulado e seleccionado pelo investigador, para determinar a sua relação com*

um fenómeno observado. [...] O investigador encara-a como um antecedente, uma condição necessária, precedendo uma determinada consequência.”

Tendo isto em conta, torna-se crucial identificar e explicitar as diferentes variáveis presentes nesta investigação.

As variáveis independentes são:

- O género;
- A idade;
- Os hábitos de leitura dos sujeitos;
- A quantidade de livros lidos.

De acordo com o mesmo autor, (2000: 122), “*A variável dependente é o factor que é observado e medido, para determinar o efeito da variável independente ou seja, o factor que se manifesta, desaparece ou varia, à medida que o investigador introduz, remove ou faz variar a variável independente. [...] É considerada dependente, porque o seu valor depende do valor da variável independente. [...] representa o efeito pressuposto da variável independente.*”

As variáveis dependentes são:

- O desempenho dos sujeitos a nível de tarefas de compreensão leitora e desempenho linguístico;

Finalmente, estamos conscientes que existem vários factores que, teoricamente, podem afectar o estudo, cujos efeitos podem ser inferidos da influência da variável independente, são as variáveis que intervêm mas que não são controladas e que, por isso, convém estarmos conscientes da sua influência. Assim, como principais variáveis parasitas poderemos considerar:

- Vivências dos alunos da amostra;
- Nível cultural e formação dos pais e familiares;
- Estatuto socioeconómico (acesso a material didáctico, etc.).

4.3. Descrição da população acessível e da amostragem utilizada

Para a localização e selecção dos sujeitos da população realiza-se o seguinte procedimento:

Primeiro recolhe-se o número de alunos do 4º ano de escolaridade do concelho da Chamusca. Com este procedimento fica-se a saber qual a população deste estudo, todos os alunos do 4º ano do concelho da Chamusca.

Seguidamente realizamos o cálculo para verificar qual o número de indivíduos da amostra (35 alunos de 4º ano). Selecionámos apenas alunos do 4º ano de escolaridade, porque no 1º, 2º e 3º ano, grande parte dos alunos ainda lêem debilitadamente ou com algumas dificuldades de interpretação.

A recolha de dados decorreu durante o mês de Janeiro e Fevereiro de 2011, em todas as escolas do Concelho da Chamusca. Quanto à natureza da nossa amostra, podemos afirmar que esta é do tipo não probabilístico com a técnica de selecção por conveniência.

A amostra foi, inicialmente, dividida em quatro possíveis grupos, de acordo com os hábitos de leitura dos alunos (Nunca; Raramente, Bastante; Muito). Mas, como podemos verificar seguidamente, nenhum dos alunos da amostra se enquadrou no grupo “Nunca”. Desta forma a amostra dividiu-se em três grupos (Raramente, Bastante; Muito).

Foram indicados os procedimentos e a garantia de confidencialidade dos sujeitos que participem no estudo.

Tabela 1: Distribuição da amostra pelos diferentes grupos (sexo e idade).

Grupos	N	Masculino	Feminino	Idade $\bar{x} \pm dp$
Raramente	14	11	3	9,4 \pm 0,6
Bastante	8	5	3	9,1 \pm 0,4
Muito	13	5	8	9,5 \pm 0,5
Total	35	21	14	9,3 \pm 0,5

4.4. Instrumentos e materiais utilizados para a colecta de dados.

Para a recolha de dados que vão permitir aferir as hipóteses da investigação, decidimos aplicar a técnica do Questionário, por esta ser particularmente relevante, independentemente do tipo de investigação. A aplicação do questionário permite constituir uma medição a partir das questões nele contidas. Este instrumento normalmente permite testar as hipóteses, pelo que estas foram definidas antes da utilização do Questionário, uma vez que elas poderiam, ou não, *“justificar o trabalho da parte empírica da investigação”*. (Hil e Hill, 2005: 22). O questionário é, porventura, um dos instrumentos mais usados ao nível da investigação científica para inquirir indivíduos.

Para Tuckman (2000: 321-322), o método de inquérito por questionário, tem inúmeras vantagens: um só aplicador pode passar um largo número de questionários; consegue-se aceder a um vasto número de indivíduos; não havendo interferência directa com os indivíduos, as *“fontes de erro” limitam-se ao instrumento e à amostra; possui uma vasta “fidelidade total”; apresenta uma vasta “ênfase na capacidade de expressão escrita”*.

Para permitir o acesso aos níveis de hábitos de leitura e de compreensão leitora, adoptou-se a estratégia de solicitar aos sujeitos o preenchimento de um inquérito por

questionário, pois este instrumento facilita a compreensão de fenómenos como “*as atitudes, as opiniões as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea.*” (Ghiglione e Matalon, 1993: 15)

4.4.1. Questionário utilizado / Justificação

Na ausência de um instrumento apropriado para caracterizar a amostra e verificar os seus níveis de literacia e competência leitora, de acordo com o objectivo pretendido, optámos pela construção de um questionário que fosse relativamente fácil de preencher, objectivo, exequível, sensível, com interesse, valor teórico e valor prático (Tuckman, 2000), evitando assim os inconvenientes relativos a cada uma destas qualidades e que pudesse ser suficientemente moldável para ser utilizado noutras situações de análise, eventualmente com outros itens, mas que nos permitisse elaborar uma espécie de perfil de aluno que, a este nível, nos permitisse obter uma imagem das competências leitoras dos alunos.

O documento foi previamente apresentado a especialistas da área das Letras, da Universidade da Beira Interior, que sugeriram algumas alterações que achámos por bem introduzir.

A aplicação deste questionário teve três objectivos distintos, numa primeira fase pretendeu-se constituir critério para agrupar os sujeitos nos diferentes grupos da amostra, numa segunda fase caracterizar qualitativamente e quantitativamente a amostra e alguns factores que possam ter influência no nível de literacia dos sujeitos, e por último, verificar o desempenho relativo à competência leitora dos sujeitos da amostra.

Como pretendíamos que o questionário fosse também de fácil codificação e que evitasse factores como o esquecimento, optámos pela utilização maioritária de questões fechadas, menos ricas mas muito mais seguras e especialmente dirigidas para obter a informação que este pretendia recolher (Hill e Hill, 2000).

O questionário contempla, em primeiro lugar, as variáveis sexo e idade, importantíssimas para o estudo, pois na opinião de Ferreira (1986: 176) “*O sexo e a idade, por exemplo, são veículos privilegiados das classificações biológico-fisiológicas adoptadas [...] verificando as diferenças entre mulheres e homens e entre jovens e velhos, nas diferentes sociedades.*”

Relativamente à parte I, a primeira pergunta (Com que frequência lê?), possibilita averiguar a frequência com que os inquiridos lêem, de forma a enquadrá-los em diferentes grupos, que correspondem aos grupos da amostra, quanto aos hábitos de leitura. Esta pergunta é nuclear, para dividir a amostra pelos diferentes grupos, podendo também classificar a amostra quanto aos hábitos de leitura dos sujeitos.

Na pergunta 2. (Por que lê(s)?), analisamos as razões que levam os inquiridos a ler. Desta forma, classificamos os sujeitos da amostra, quanto às razões e motivações que os levam a ler.

Em relação à pergunta 3. (Quantos livros já leste?), permite saber a quantidade de livros lidos pelos sujeitos da amostra. Desta forma podemos relacionar esta pergunta com a pergunta 1., para verificar se há coerência nas respostas dos inquiridos.

Relativamente à pergunta 4. (A tua Professora costuma ler ou apresentar-te livros de histórias?) verificamos se as professoras dos inquiridos, costumam ler ou apresentar-lhes histórias nas aulas, e com que frequência o fazem.

Quanto à pergunta 5. (Lembras-te do nome de algum livro que tenhas abordado na sala de aula?), questionamos os inquiridos a recordarem o nome de algumas obras analisadas nas aulas. Com esta questão, podemos também quantificar o número de obras que os sujeitos da amostra conhecem e analisaram.

Com as questões colocadas nesta parte do questionário, pretende-se por um lado caracterizar e qualificar a amostra, por outro relacionar todas estas questões, para tentar fundamentar, ou tentar perceber a coerência das respostas dos inquiridos, e por fim poder justificar também alguns resultados da parte II deste instrumento.

Deste modo, na parte II pretende-se avaliar as competências essenciais de *compreensão da leitura e expressão escrita* - ou compreensão da leitura e de *conhecimento explícito da língua* - ou funcionamento da língua.

Foram utilizados no questionário perguntas de algumas Provas de Aferição (provas 2008/2009), uma vez que as mesmas pretendem «medir o grau de cumprimento dos objectivos essenciais, definidos a nível nacional, para cada ciclo do Ensino Básico, com o propósito de contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens» (Despacho n.º 5437/2000, de 9 de Março: ponto 1), destacando o Ministério da Educação / Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2004:7) «o papel regulador e de instrumento de avaliação da eficácia do sistema» que a avaliação aferida deve ter. As provas são elaboradas para aferir «alguns aspectos do desempenho dos alunos, em determinadas competências» (ME / DGIDC, 2004: 8).

Deste modo, a fim de avaliarem a *compreensão da leitura*, as Provas de Aferição têm utilizado diversos tipos de questões, podendo as mesmas agrupar-se em três categorias (figura 1): *itens objectivos*, *itens não objectivos* e um terceiro grupo em que as questões se podem referir a *itens objectivos ou itens não objectivos*, podendo, por vezes, um item situar-se em mais de uma categoria.



Figura 1 –Tipos de itens. In «Avaliação das Aprendizagens» – Formação GAVE.¹²

Foram utilizadas no nosso questionário nomeadamente, perguntas com itens objectivos e itens objectivos ou não objectivos. Descrevendo cada uma das categorias supra referidas, Valadares e Graça (1999), descrevem uma variedade de tipos de itens.

Os *itens de resposta curta* têm por base uma pergunta simples, à qual o aluno deve responder de forma breve e sem ambiguidade. Estes itens, tal como os de *completamento*, permitem avaliar definições de conceitos e termos, factos específicos, datas, princípios, procedimentos, etc., enquanto os itens *Verdadeiro/Falso* possibilitam a avaliação de conhecimentos factuais. Os *itens de associação* são indicados para medir relações entre factos, acontecimentos, ideias, etc., sendo os *itens de escolha múltipla* os que nos permitem avaliar objectivos dos mais variados níveis de complexidade; contudo, este tipo de itens não permite avaliar todos os objectivos.

Valadares e Graça (1999) não fazem menção aos *itens de transformação* e de *ordenamento*. Assim, baseando-nos em formação tida na área, promovida pelo GAVE, podemos caracterizar os *itens de transformação* como a transformação do material apresentado, podendo haver condicionamentos à realização da tarefa. No que respeita aos *itens de ordenamento*, eles são considerados como um(uns) conjunto(s) de elemento(s) que devem ser organizados segundo uma ordem bem definida. Concordante com o tipo de itens (não objectivos), poderá haver escolha pessoal na tarefa.

O primeiro exercício por nós escolhido, consiste na interpretação de um texto instrutivo “ etapas para a construção de um marcador”, onde os alunos deverão associar cada material indicado num quadro, à etapa que lhe corresponde. Posteriormente, terão que inferir, tendo por base a informação prévia e uma nova informação. Na opinião de Venâncio (2004: 53), “o leitor constrói o significado do texto por meio da interpretação e das inferências. Se o leitor, ao ler um texto, não tiver os conceitos subjacentes à sua compreensão, limita-se a descodificar”. Esta perspectiva identifica os processos através dos

¹² GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação

quais a criança é capaz de extrair informação do texto e de inferir os significados implícitos; todavia, admite também que a acção de inferir é bastante influenciada pelo texto e pelos conhecimentos prévios do leitor. Referenciando Araújo (2007), que apresenta de uma forma resumida, dois tipos de compreensão: a) *literal* - porque remete para informação que está explícita no texto e não requer um juízo crítico da parte do leitor; b) *inferencial* - porque se apoia na capacidade de dedução lógica do leitor, nos seus conhecimentos e na sua capacidade para integrar e para avaliar a informação, de forma a apreender o sentido global de um texto.

No segundo e terceiro exercício, a tarefa consiste no preenchimento de lacunas *cloze*.¹³ São dadas as palavras (preposições, conjunções e adjetivos) as quais terão de ser aplicadas nas respectivas lacunas. Este tipo de actividades serve para exercitar a compreensão em leitura e de certo modo avaliar a compreensão da mesma.

Todavia, não se tratando de utilizar aqui os exercícios *cloze* como medida de compreensão, já que o exercício por nós seleccionado é constituído por exercícios parcelares sobre conhecimentos gerais e sequência correcta de ideias, não constituindo verdadeiramente um texto no seu todo, segundo a opinião de Fávero e Koch (1988: 19), ao afirmarem que só existe texto quando “*os signos individuais que constituem uma sequência textual [estão] interligados por múltiplas relações de ordem semântica sintáctica e fonológica.*” Ora nesta perspectiva, trata-se do que podemos denominar de frases soltas com uma pequena ligação entre elas.

Assim utilizamos, um conjunto de frases com lacunas, cujo preenchimento exige conhecimentos, deduções lógicas e ordenação de ideias.

Em relação ao quarto e último exercício, os alunos devem ler os vários significados de uma palavra, tal qual ela aparece num dicionário e escolher, de entre os significados o que mais se adequa, face às frases apresentadas. Pretende-se verificar com este tipo de actividade, a capacidade de os alunos compreenderem o que lêem. O conceito de compreensão da leitura origina diferentes enunciações e perspectivas. Segundo Santos, (2000: 33) “*o objectivo de toda a leitura é, precisamente, compreender o que está escrito*”, também Sim-Sim e Micaelo (2006: 40) se centram nesta linha de pensamento, “*a compreensão da leitura é entendida como uma construção activa de significado do texto, em que a informação de um estímulo se associa a informação prévia de que o leitor dispõe*”, neste sentido a compreensão leitora é compreendida como a assimilação do significado da

¹³ O teste, surgido das pesquisas de Taylor (1953), é denominado Técnica de Cloze. Consiste na selecção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual, na proposta original do autor, se omite o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão. Os examinandos devem preencher a lacuna com a palavra que julgarem ser a mais apropriada para a constituição de uma mensagem coerente e compreensiva. A pontuação é obtida somando-se os números de lacunas preenchidas correctamente.

mensagem; no entanto e de acordo Sim-Sim (2007: 9), esta *apreensão* é resultado do “*nível de compreensão da interação da criança com o texto*”.

Com este tipo de questões, pretende-se incidir sobre as estruturas cognitivas do leitor e mais especificamente sobre os conhecimentos que este tem do mundo, fazendo apelo ao que certos autores chamam de “*inferência*”: antecipações e deduções apoiadas em conhecimentos de experiências anteriores, obtidos tanto na escola, como para além dela. Nesta ordem de ideias, Giasson (1993: 219) descreve resultados de estudos que comprovam que o sujeito compreende e integra tanto melhor o que lê quanto mais próximo o texto for da sua realidade cultural. Afirma-nos também que, ao fazerem leituras sobre um determinado tema, os “*peritos*” (conhecedores do tema) alcançam mais facilmente novos conhecimentos que os “*indivíduos principiantes*”, mesmo que apresentem capacidades leitoras idênticas.

4.5. Forma de contacto / Princípios éticos

O contacto com os alunos foi realizado, inicialmente, acompanhada por um profissional da instituição (Professor titular de turma), já informado sobre o estudo a desenvolver.

Foram expostos individualmente os objectivos da pesquisa, a importância da sua participação e da confidencialidade dos dados, tendo em atenção todos os princípios éticos.

Foi ainda feita a entrega de um documento da instituição do pesquisador, oficializando a pesquisa e apresentando-o a todas as Instituições/Escolas de recolha.

Todos os Encarregados de Educação dos alunos que participaram na amostra preencheram um termo individual de consentimento.

Aplicabilidade da pesquisa

Local e dia: O instrumento foi aplicado no dia definido pelo investigador, em coordenação com os responsáveis pelas instituições.

Na 1ª sessão realizou-se a recolha do termo de consentimento preenchido pelos Encarregados de Educação, bem como a contextualização do estudo a realizar.

Na 2ª sessão realizou-se o preenchimento do questionário de hábitos de leitura e de compreensão leitora. Esta aplicação realizou-se pelo mesmo aplicador.

4.6. Estudo-piloto dos instrumentos

Com o objectivo de testar a forma de contacto com os elementos da amostra, a aplicabilidade, a clareza e o tempo de aplicação do instrumento, realizou-se um Estudo-Piloto, com 10 indivíduos. Estes indivíduos foram retirados da amostra por já conhecerem o instrumento e tal facto poder influenciar o resultado no mesmo.

Clareza das questões dos instrumentos

Com a aplicação do Estudo-Piloto pretendemos saber se as questões do questionário são claras ou não. Colocámos as perguntas com calma, não induzimos o resultado e, em caso de dúvida ou demora na resposta, repetimos e explicámos a pergunta.

Tempo de resposta e aplicação dos instrumentos

Com o Estudo-Piloto ficámos a saber o tempo médio de resposta ao questionário. Contabilizámos os tempos e verificámos que em média os alunos demoraram 18 minutos a proceder ao seu preenchimento, sendo assim, um tempo satisfatório. Os questionários não devem ultrapassar os 15 minutos, porque, acima deste limite de tempo, a aceitabilidade e a fiabilidade do questionário diminui (Tuckman, 2000).

4.7. Considerações sobre a fiabilidade e validade dos instrumentos

Não havendo, para esta temática, qualquer questionário validado para a população em causa, que nos permitisse confirmar, ou não, as nossas hipóteses, decidimos elaborar um questionário que se adequasse aos nossos objectivos.

Neste sentido, foi construída uma matriz (ANEXO 7), cujos objectivos gerais apontam para a aferição dos hábitos de leitura dos alunos de 4º ano de escolaridade, bem como para o desempenho ao nível da compreensão leitora. Este originou a elaboração do nosso questionário (ANEXO 8) e que é composto por duas partes distintas: a primeira parte, destina-se a fazer uma caracterização dos hábitos de leitura dos alunos; a segunda, composta por um teste de desempenho para avaliar a compreensão leitora.

Desta forma tentámos variar a forma das questões a colocar, tal como defendem Ghiglione e Matalon (1993: 124): “[...] a variedade na forma das questões é, em geral, bem recebida evitando uma impressão de monotonia, a qual constitui um dos principais perigos dos questionários longos.”

O questionário foi previamente exposto a especialistas das áreas da língua portuguesa, linguística e estudos sociais da Universidade da Beira Interior, que recomendaram algumas modificações que achámos conveniente inserir.

4.8. Tratamento estatístico dos dados

Para assegurar a qualidade na entrada de dados, efectuou-se o controle automático dos erros de digitação assim como a conferência manual após a digitação de todos os dados do questionário.

A organização e registo dos dados foram realizados com o programa Excel 2007. A elaboração dos relatórios estatísticos foi efectuada utilizando o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 18.0.

O tratamento estatístico dos dados realizado no instrumento fez-se a partir de:

- *Parte de classificação de hábitos de leitura do Questionário.*

Após a seriação dos dados, estes foram analisados a partir da estatística descritiva, mediante a frequência de ocorrências e percentuais relativos e absolutos. Para a última pergunta, os resultados foram apresentados através da média e do desvio padrão.

- *Parte de desempenho da compreensão leitora do Questionário.*

Para a análise entre as variáveis categóricas, foram apresentados os resultados através da média e desvio padrão, e os resultados do tratamento estatístico dos dados (análise de variância) através do teste de *SCHEFFÉ*. Adoptou-se um nível de significância de 5%.

A Análise da Variância tem por objectivos determinar em que medida as diferenças entre grupos são ocasionais, aleatórias, ou se traduzem diferenças reais entre esses grupos de indivíduos.

O teste *SCHEFFÉ* ou de múltipla comparação diz-nos que tomados os grupos 2 a 2, a diferença entre a média do grupo de ordem *i* e a média do de ordem *j*, elevada ao quadrado, será significativa se for maior ou igual ao inverso do número de indivíduos em *i* mais o inverso do número de indivíduos *j*, multiplicado pela variância média ponderada, depois pelo número de grupos menos 1 e finalmente pelo percentil correspondente ao grau de probabilidade de *F* que se pretende. Por exemplo: se pretendemos um grau de confiança de 99% a probabilidade ($F\alpha$) é de 0,01. Se este valor for significativo é porque existem grupos que contribuem para o *F* observado. Uma diferença entre 2 grupos pode ser significativa para um determinado percentil de *F* e não ser para outro. Uma prova estatística diz-se potente se é capaz de rejeitar uma hipótese quando esta não tem validade. Segundo *SCHEFFÉ*, as médias paramétricas dos grupos *i* e *j* são consideradas significativamente diferentes quando:

$$(X_i - X_j)^2 \geq (1/n_i + 1/n_j) S^2 (k - 1) F_{Q(k-1, n-k)}$$

Em que *k* representa o número de grupos, *n* o número total das observações, *n_i* e *n_j* os números de observações nos grupos *i* e *j* a variância intra-grupos, ou seja, a média ponderada das variâncias de cada grupo de idosos.

Capítulo 5

5. Apresentação dos Resultados

5.1. Introdução

Os resultados relativos ao estudo são seguidamente apresentados e abordados aqueles com maior significado para esta investigação, sendo a sua discussão realizada no capítulo seguinte. Primeiramente, expõem-se os dados relativos a cada uma das questões do questionário. Da sua análise descritiva consistem o valor mínimo, máximo, média e desvio padrão, das variáveis em estudo.

Numa segunda fase, expõem-se os dados e as análises estatísticas relativas à comparação dos diferentes grupos. As comparações constituem o procedimento fundamental para identificar as diferenças provocadas pelos hábitos de leitura nos valores médios das variáveis analisadas.

5.2. Análise descritiva

5.2.1. Questionário de avaliação da compreensão leitora

A aplicação do questionário teve três objectivos, numa primeira fase constituir critério para a construção da amostra, ou seja, distribuir os elementos da amostra pelos diferentes grupos, consoante os hábitos de leitura (Nunca, Raramente, Bastante; Muito); numa segunda fase permitiu caracterizar a amostra relativamente ao sexo, idade, e aspectos relacionados com os hábitos de leitura; finalmente o questionário possui perguntas relativas à compreensão leitora (Parte II) que vão no seu somatório (score) ser comparadas nos grupos da amostra.

Seguidamente apresentam-se os resultados dos questionários realizados em cada questão do mesmo, a relação com os grupos da amostra verificada em tabelas e em gráficos.

- Análise de frequências de cada resposta do questionário (Parte I).

- Sexo?

- A resposta relativa ao sexo dos sujeitos da amostra, permite-nos saber qual o número de meninos e de meninas em estudo. Como podemos observar na tabela 2, a amostra é composta por 21 meninos (60%) e por 14 meninas (40%).

Tabela 2: Frequências relativas ao sexo dos sujeitos da amostra.

Sexo	N	%
Masculino	21	60 %
Feminino	14	40 %
Total	35	100 %

- Idade?

- Relativamente às idades dos sujeitos da amostra, podemos verificar na tabela 3, que a maior parte (24 alunos / 68,6%) da amostra tem 9 anos de idade, com 10 anos de idade encontram-se dez alunos (28,6%) e com 11 anos apenas há um aluno (2,9%).

Tabela 3: Frequências relativas à idade dos sujeitos da amostra.

Idade	N	%
9	24	68,6 %
10	10	28,6 %
11	1	2,9 %
Total	35	100 %

- Com que frequências lê?

- Com esta pergunta pretendemos dividir a amostra em grupos distintos, de acordo com os hábitos de leitura, avaliando a frequência de leitura. Como podemos analisar na tabela 4, os alunos responderam apenas a três categorias de hábitos de leitura, ou seja, nenhum aluno respondeu à opção “nunca”.

Nesta mesma tabela verificamos que catorze alunos (40%) responderam “Raramente” a esta pergunta, oito (22,9%) responderam “Bastante” e os restantes treze (37,1%) responderam “Muito”.

Tabela 4: Frequências relativas aos hábitos de leitura dos sujeitos da amostra.

Hábitos de leitura	N	%
Raramente	14	40 %
Bastante	8	22,9 %
Muito	13	37,1 %
Total	35	100 %

- Por que lê?

- Analisando as respostas a esta pergunta, verificamos que as respostas são dispersas. Observando a tabela 5, as respostas com maior incidência são “Por gosto”, com quinze alunos (42,9%) a responder, seguidamente “Para estudar” com nove alunos (25,7%) a responder e “Para saber mais” com sete alunos (20%) a responder. As restantes razões de leitura “Para estar informado” e “Para me distrair” apenas foram respondidas por quatro alunos (11,5%).

Tabela 5: Frequências relativas às razões de leitura dos sujeitos da amostra.

Razão leitura	N	%
Gosto	15	42,9 %
Estudar	9	25,7 %
estar informado(a)	1	2,9 %
saber mais	7	20 %
Distrair	3	8,6 %
Total	35	100 %

- Quantos livros já leste?

- A resposta a esta pergunta permite-nos saber quantos livros os sujeitos da amostra já leram. Analisando a tabela 6, podemos verificar que apenas seis alunos (17,1%) leram “menos de 5” livros. A categoria mais respondida foi “entre 6 e 10” livros, com 16 alunos (45,7%). Os restantes treze alunos (37,1%) responderam “Mais de 10” livros.

Tabela 6: Frequências relativas ao número de livros lidos dos sujeitos da amostra.

Número livros	N	%
- de 5	6	17,1 %
entre 6 a10	16	45,7 %
+ de 10	13	37,1 %
Total	35	100 %

- A tua professora costuma ler ou apresentar-te livros de histórias?

- Analisando as respostas a esta pergunta podemos verificar a frequência com que os(as) professores(as) lêem histórias aos seus alunos. Observando a tabela 7, podemos analisar que grande parte da amostra (31 alunos / 88,6) respondeu que só lhe é lida uma história "uma vez por semana". Os restantes quatro alunos (11,5%) responderam "uma vez por mês" e "Raramente".

Tabela 7: Frequências relativas à frequência de histórias lidas aos sujeitos da amostra.

Frequência	N	%
1 x por semana	31	88,6 %
1 x por mês	3	8,6 %
Raramente	1	2,9 %
Total	35	100 %

- **Análise de cada resposta do questionário (Parte I) relacionada com os grupos da amostra, verificada em tabelas e em gráficos.**

- Sexo?

- Relacionando o sexo dos sujeitos da amostra com os diferentes grupos da mesma, verificamos que os indivíduos de sexo masculino revelam menores hábitos de leitura, contrariamente ao sexo feminino. Este resultado pode ser verificado na tabela 8, mas mais explicitamente no gráfico 1.

Tabela 8: Relação entre o sexo e os grupos da amostra.

Grupos	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Raramente	11	3	14
Bastante	5	3	8
Muito	5	8	13
Total	21	14	35

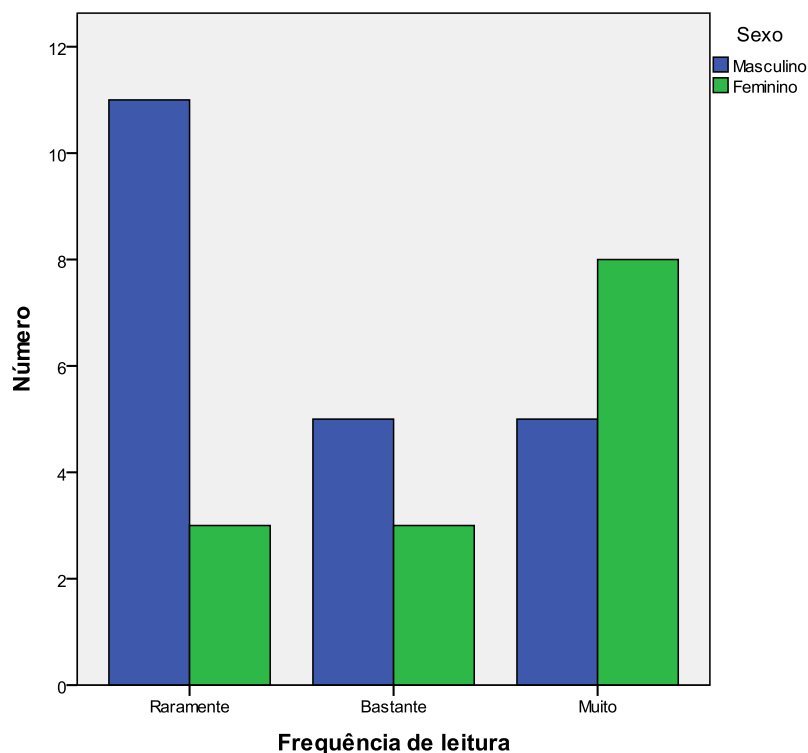


Gráfico 1: Relação entre o sexo e os grupos da amostra.

- Idade?

- No que se refere à idade dos sujeitos da amostra, comparados entre grupos, podemos verificar, na tabela 9, que a média de idades é muito semelhante, não sendo estatisticamente diferente ($p \geq 0,05$). Também podemos verificar no gráfico 2 que a maior idade não é sinónimo de melhores hábitos de leitura.

Tabela 9: Relação entre a idade (número, média e desvio padrão) e os grupos da amostra.

Grupos	Média	N	SD
Raramente	9,36	14	0,633
Bastante	9,13	8	0,354
Muito	9,46	13	0,519
Total	9,34	35	0,539

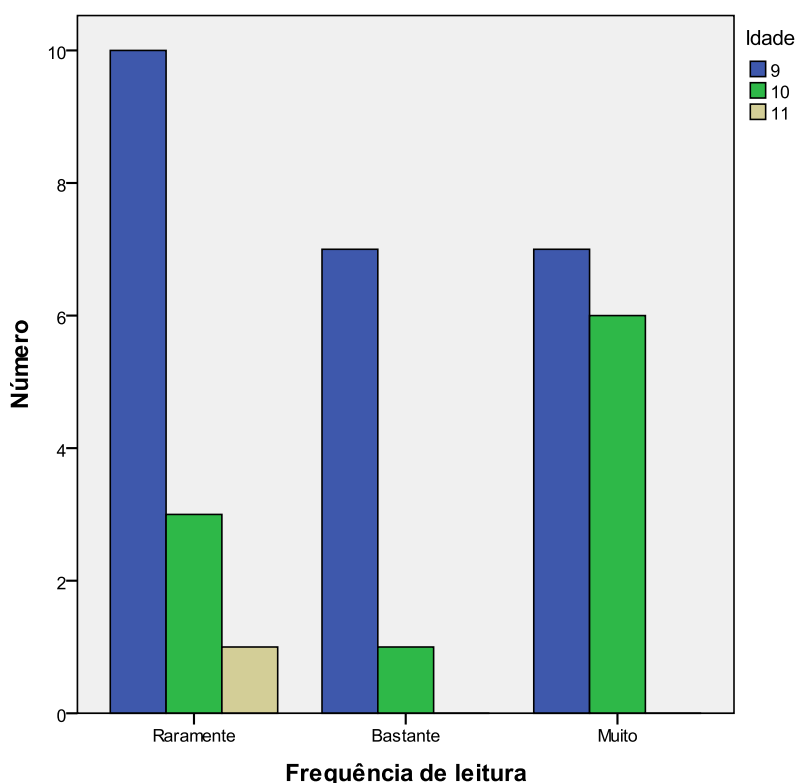


Gráfico 2: Relação entre a idade e os grupos da amostra.

- Com que frequências lêem?

Relativamente a esta pergunta não realizamos comparação, pois foi esta pergunta que definiu os grupos da amostra, no que respeita aos hábitos/frequência de leitura.

- Por que lêem?

- Relativamente às razões de leitura, verificamos na tabela 10 e no gráfico 3, que no grupo “Raramente”, os alunos lêem principalmente por gosto e para estudar. No grupo “Bastante” os alunos lêem sobretudo para saber mais. Finalmente no grupo “Muito” os alunos lêem maioritariamente por gosto. Estas razões de leitura são reveladoras das motivações que levam os alunos a ler.

Tabela 10: Relação entre as razões de leitura e os grupos da amostra.

Razão leitura	Grupos			Total
	Raramente	Bastante	Muito	
Gosto	5	3	7	15
Estudar	5	1	3	9
estar informado(a)	0	0	1	1
saber mais	1	4	2	7
Distrair	3	0	0	3
Total	14	8	13	35

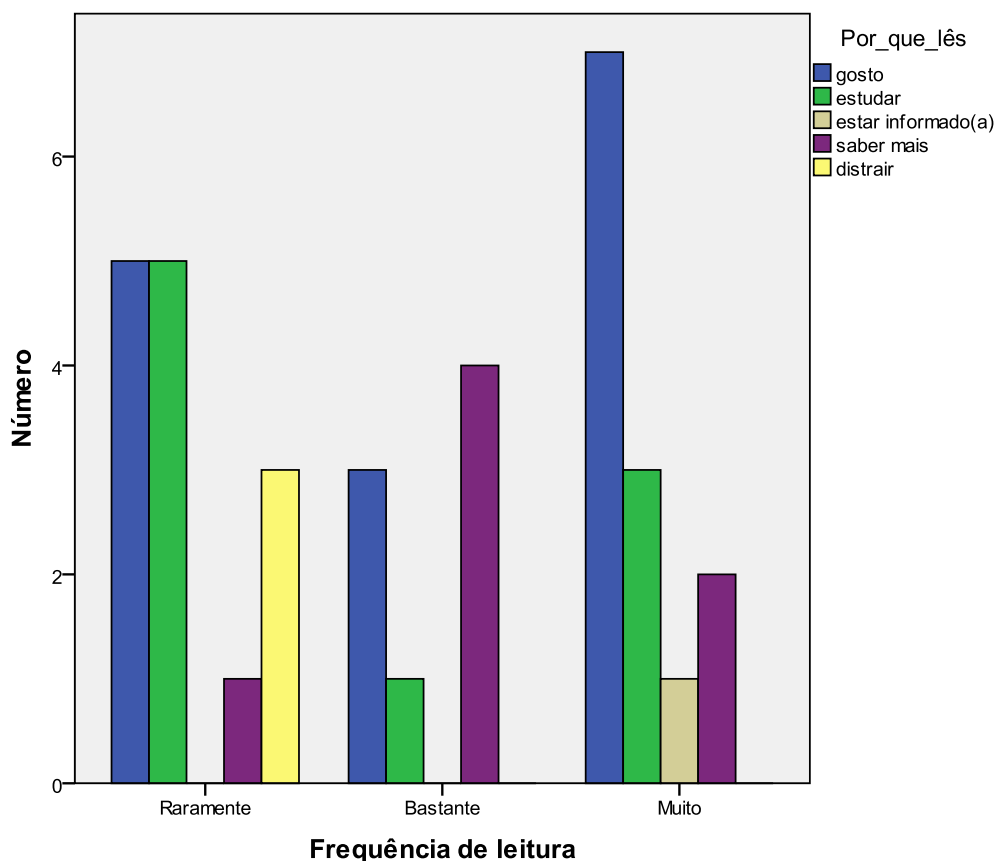


Gráfico 3: Relação entre as razões de leitura e os grupos da amostra.

- Quantos livros já leste?

- No que se refere ao número de obras lidas, é observável na tabela 11 e no gráfico 4, que quanto melhores os hábitos de leitura, maior o número de livros lidos pelos sujeitos da amostra. Há, desta forma, uma coerência nas respostas aos questionários. Se estes resultados não se verificassem, o questionário poderia perder um pouco a sua validade.

Tabela 11: Relação entre o número de livros lidos e os grupos da amostra.

Nº livros	Grupos			Total
	Raramente	Bastante	Muito	
- de 5	6	0	0	6
entre 6 a 10	6	5	5	16
+ de 10	2	3	8	13
Total	14	8	13	35

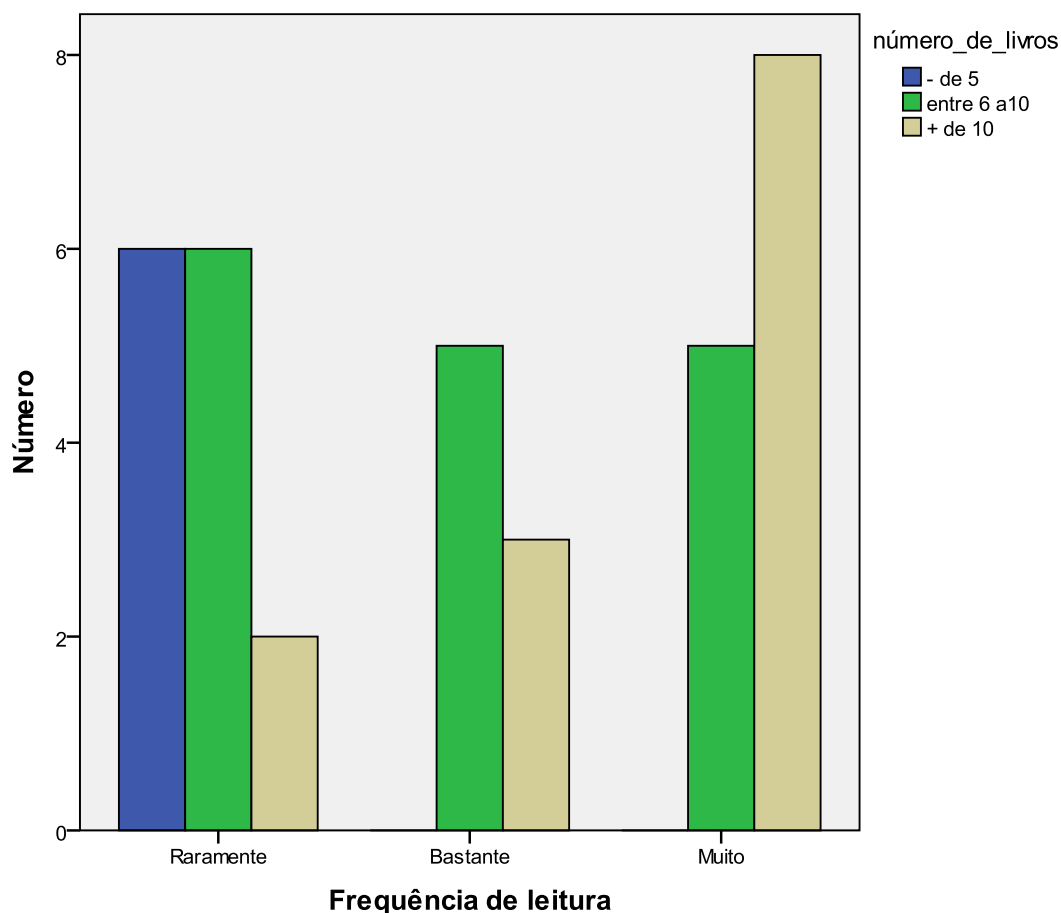


Gráfico 4: Relação entre o número de livros lidos e os grupos da amostra.

- A tua professora costuma ler ou apresentar-te livros de histórias?

- Relativamente à frequência de leitura de histórias por parte dos professores, verificamos na tabela 12 e no gráfico 5, que não há diferenças grandes entre os grupos. Quase todos os alunos (31 / 89%) responderam que a professora lhes lê histórias, pelo menos uma vez por semana.

Tabela 12: Relação entre a frequência de histórias lidas e os grupos da amostra.

Frequência	Grupos			Total
	Raramente	Bastante	Muito	
1 x por semana	12	7	12	31
1 x por mês	2	0	1	3
Raramente	0	1	0	1
Total	14	8	13	35

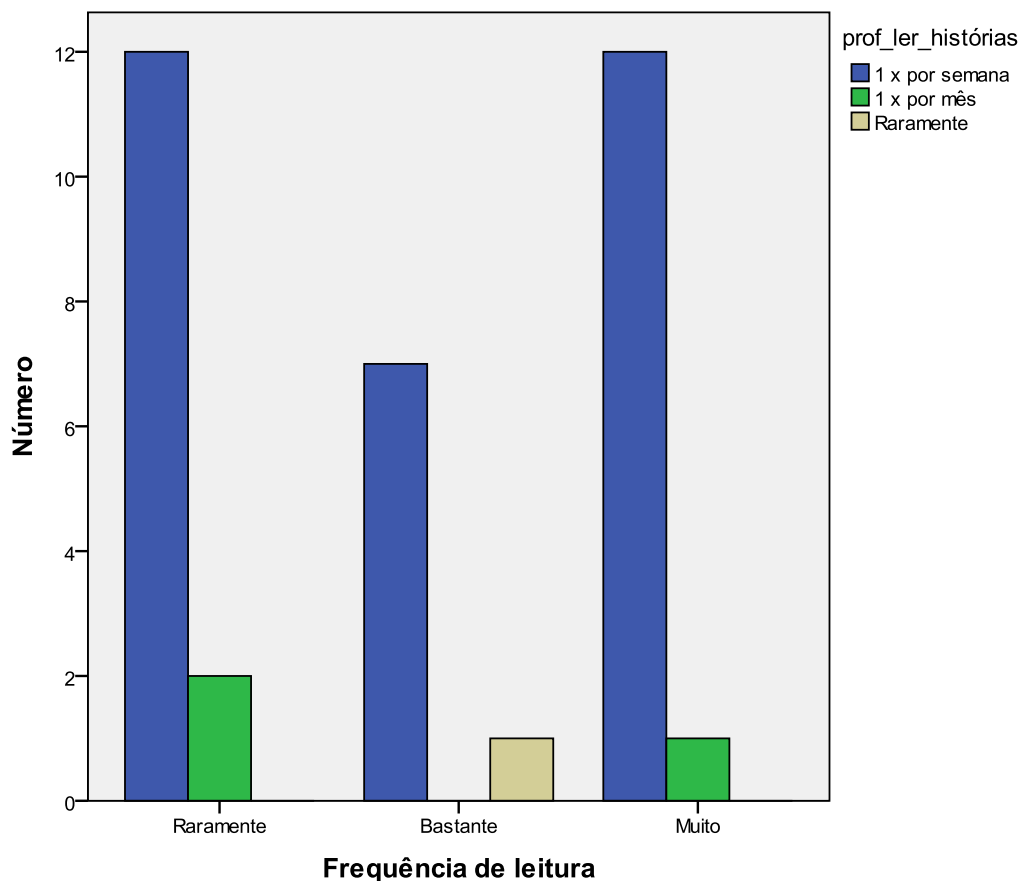


Gráfico 5: Relação entre a frequência de histórias lidas e os grupos da amostra.

- Score total da Parte II do questionário

- Relativamente aos resultados obtidos (score total) na Parte II do questionário, podemos observar na tabela 13, que na média dos três grupos da amostra, o valor é muito semelhante para os grupos “Bastante” e “Muito”. O grupo “Raramente” obteve a média mais reduzida dos três grupos da amostra.

Tabela 13: Média dos resultados (Score total) da parte II do questionário nos grupos da amostra.

Grupo	Média	N	SD
Raramente	13,43	14	3,106
Bastante	16,63	8	2,264
Muito	16,46	13	2,904
Total	15,29	35	3,177

5.3. Análise inferencial

Numa primeira fase, a análise dos dados foi realizada através da análise de variância, das variáveis em estudo (Anexo 6).

Para verificar se existem diferenças significativas entre os grupos, nos diferentes testes e na idade, utilizou-se o teste de Scheffé. A tabela 14 e 15 apresentam os resultados.

Tabela 14: Diferença de médias, erro padrão e nível de significância das comparações entre grupos, para a idade

	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferença de médias (I-J)	Erro Padrão	p.
Scheffe	Raramente	Bastante	,232	,239	,629
	Raramente	Muito	-,104	,208	,882
	Bastante	Muito	-,337	,243	,393

Analisando a tabela 14, podemos verificar que, comparando os grupos dois a dois, não existem diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$), para as idades dos sujeitos da amostra. Desta forma, verificamos que a idade, não pode ser tida em conta, como um factor de perturbação nos resultados.

Tabela 15: Diferença de médias, erro padrão e nível de significância das comparações entre grupos, para a variável resultado do questionário (score total - Parte II)

	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferença de médias (I-J)	Erro Padrão	p.
Scheffe	Bastante	Raramente	3,196	1,269	0,055
	Muito	Raramente	3,033*	1,103	0,034
	Bastante	Muito	0,163	1,287	0,992

* A diferença de médias é significativa até ao nível 0.05.

Analisando a tabela 15, podemos observar que comparando os grupos dois a dois, apenas existem diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$) entre o grupo “Muito” e o grupo “Raramente”. Desta forma verificamos que o desempenho ao questionário de perguntas sobre compreensão leitora é muito mais débil para os alunos com hábitos de leitura “Raramente”, comparando com os que lêem “Muito”, tendo estes resultados estatisticamente melhores no questionário.

Apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre o grupo “Bastante” e Raramente”, verificamos que o valor é muito próximo do limite de significância (0,055), logo, podemos supor que também aqui há melhores resultados no grupo “bastante”, comparando com o “Raramente”.

Tabela 16: Diferença de médias, erro padrão e nível de significância das comparações entre gêneros, para a variável hábitos de leitura.

t-test		
Diferença de médias	Erro Padrão	<i>p.</i>
-0,643	0,291	0,034

Analisando a tabela 16, podemos verificar que comparando os dois gêneros (masculino e feminino), existem diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$) para os hábitos de leitura. Desta forma podemos afirmar que as raparigas têm mais e melhores hábitos de leitura, comparativamente aos rapazes, podendo esta variável ser tida em conta, relativamente ao resultado dos questionários.

Tabela 17: Diferença de médias, erro padrão e nível de significância das comparações entre gêneros, para a variável número de livros lidos.

t-test		
Diferença de médias	Erro Padrão	<i>p.</i>
-0,24	0,252	0,925

Analisando a tabela 17, podemos verificar que comparando os dois gêneros (masculino e feminino), não existem diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) para o número de livros lidos. Desta forma, podemos afirmar que não há diferenças entre gêneros, para o número de livros lidos, não podendo ser esta variável tida como determinante para os resultados do questionário.

Tabela 18: Diferença de médias, erro padrão e nível de significância das comparações entre gêneros, para a variável resultado no questionário (score total - Parte II).

t-test		
Diferença de médias	Erro Padrão	<i>p.</i>
-2,024	1,055	0,064

Analisando a tabela 18, podemos verificar que comparando os dois gêneros (masculino e feminino), não existem diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) para o desempenho no questionário de compreensão leitora. Desta forma, podemos afirmar que não há diferenças entre gêneros, para os resultados obtidos no questionário que avaliava a compreensão leitora. O valor de significância obtido (0,064), encontra-se perto do nível de significância estabelecido (0,05), logo, podemos atestar que as raparigas apresentaram melhores resultados, mas não estatisticamente significativos.

Capítulo 6

6. Discussão dos Resultados

O presente estudo tem como objectivo principal verificar se os indivíduos com melhores hábitos de leitura revelavam melhor desempenho na compreensão leitora, respondendo a um questionário elaborado para esse efeito. Constatou-se que os indivíduos com melhores hábitos de leitura manifestaram resultados estatisticamente melhores, comparativamente com os indivíduos com hábitos de leitura mais reduzidos. Estes resultados parecem reforçar a importância dos hábitos de leitura, no que se refere à melhoria do desempenho na proficiência leitora e na compreensão leitora.

Os critérios subjacentes à selecção dos sujeitos dos grupos estudados eram comparáveis nas suas principais variáveis (confirmado com a aplicação do questionário), além de os questionários terem sido aplicados com a mesma técnica e os mesmos aplicadores.

Na literatura consultada, não identificámos nenhum estudo com metodologia semelhante à do presente e que tenha avaliado os efeitos dos hábitos de leitura no desempenho na compreensão leitora. Ainda assim, encontramos alguns paralelismos e algumas divergências, nas opiniões e nos estudos de vários autores, como passamos a descrever.

Relativamente à variável “sexo”, verificamos no nosso estudo que os rapazes afirmam ter menores hábitos de leitura, comparativamente às raparigas. Também Gouveia (2009) concluiu no seu estudo que os elementos do sexo feminino demonstraram, comparativamente aos elementos do sexo masculino, um maior interesse pela leitura. Esta diferença pode estar intimamente relacionada com o processo de socialização, processo este, que é diferente nos diferentes géneros. Socialmente, as raparigas são vistas como mais organizadas, mais empenhadas ao nível escolar, preferindo actividades mais “domésticas”, enquanto, os rapazes são tidos como mais práticos e preferindo actividades mais manipulativas.

Ainda relativamente a esta variável, no nosso estudo, apesar de os rapazes terem menores hábitos de leitura que as raparigas, o seu desempenho ao nível da compreensão leitora e o número de livros lidos, não mostram diferenças estatisticamente significativas, relativamente ao sexo.

Em relação à variável “razão de leitura”, podemos verificar que os alunos com melhores hábitos de leitura lêem preferencialmente por gosto. De acordo com Gouveia (2009), o leitor constitui, evidentemente, a variável mais complexa do processo de leitura. O desenvolvimento linguístico e o quadro de conceitos são factores primordiais no domínio da linguagem escrita. Contudo, no processo de compreensão da leitura interferem, igualmente, a atitude do leitor relativamente a esta actividade, bem como os seus interesses particulares

e motivações. Desta forma, podemos supor que, ao lerem preferencialmente por gosto, as crianças salientam as suas motivações e as suas preferências de leitura, podendo melhorar a compreensão leitora.

No que refere à variável “número de livros lidos”, verificamos uma proporcionalidade directa, ou seja, quanto maiores/melhores os hábitos de leitura maior o número de livros lidos. Verificamos, desta forma, que os sujeitos responderam de uma forma coerente, ao questionário, uma vez que estas duas questões também tinham essa finalidade. De acordo com Gouveia (2009), a leitura é um processo interactivo, em que cooperam o texto, o leitor (com as suas necessidades e objectivos, as suas motivações e conhecimentos anteriores) e o contexto, ou seja, a situação do acto de ler. Nesta perspectiva, a compreensão leitora resulta de uma interacção dinâmica entre três variáveis: o texto, o leitor e o contexto. Desta forma, ousamos afirmar que quanto maior o número de livros lidos, maior a interacção dinâmica entre tais variáveis, levando conseqüentemente a uma melhor compreensão leitora.

Relativamente às histórias lidas pelo professor na sala de aula, verificamos no nosso estudo que quase todos os docentes lêem, para os seus alunos, apenas uma vez por semana. Na nossa opinião, parece-nos pouco, se tivermos em conta o tempo que os alunos passam na sala de aula, durante a semana. Segundo Gouveia (2009), é importantíssimo desenvolver as competências de leitura, a motivação constituindo, de alguma forma, uma garantia para a aquisição de tais competências. É, então primordial incentivar as crianças, desde uma idade muito precoce, para a convivência com a linguagem escrita. Cabe à família, à sociedade e à escola, criar condições para que os mais novos aprendam a utilizar bem, uma ferramenta tão necessária quanto a leitura.

A escola, como principal agente de socialização e de criação de redes de sociabilidade, deve promover a leitura, uma vez que esta se tornou numa competência técnica base e num direito cívico dos alunos. Mas, para que assim seja, é necessário “praticar” a leitura, quer obrigatória quer lúdica, para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. É através da narrativa que a criança cria o gosto pela leitura, enriquecendo o seu vocabulário, ampliando o mundo das ideias e conhecimentos, desenvolvendo a linguagem e o pensamento. Baseando-nos em Bortolussi (1987) já citado anteriormente, as histórias estimulam o imaginário, desenvolvendo a atenção, a memória cultivando a sensibilidade, resolvendo por vezes conflitos individuais. A deficiente compreensão leitora está umbilicalmente ligada aos hábitos de leitura e o enraizamento da prática leitora exige, desde a primeira infância, um contacto estreito e continuado com a literatura. O ensino da leitura requer, deste modo, a literatura como instrumento fundamental para o desenvolvimento das respectivas competências de leitura. Não é possível separar o ensino da leitura da leitura literária e esta deve ser introduzida no processo educativo, como prática quotidiana, mesmo antes da aprendizagem formal.

Se os estudantes que dedicam mais tempo a ler por prazer tendem a ser melhores leitores, isso significa que a literatura, enquanto leitura, deve ser percebida como um

instrumento para o desenvolvimento de competências específicas do acto de ler, que permitem o acesso à leitura enquanto compreensão e chave do conhecimento.

Assim, os primeiros anos de escolaridade são fulcrais para o desenvolvimento da competência leitora, a sequência e o desenvolvimento de competências durante toda a escolaridade, possibilitará formar bons e fiéis leitores, conforme nos salienta Sim-Sim (1997:136):

“...quando se fala em leitura e no ensino da leitura, é normal pensarmos no 1º ciclo, ou seja, a ideia geral que passa é que se ensina a ler no 1º ciclo. É claramente importante, mas trata-se apenas do princípio do processo. Ou nós continuamos a ensinar os alunos a ler durante todo o percurso escolar, ensino superior inclusive, ou os alunos não vão ler.”

Na mesma linha de pensamento, Sim-Sim, Duarte e Ferraz, (1997: 28), salientam ainda que, na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para adquirir informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma lhe pode proporcionar. É com a leitura e a (re)leitura que compreendemos o Mundo e que nos compreendemos a nós próprios. Muitas leituras ainda há por fazer!

A compreensão de leitura/literacia continua assim, a ser uma área preocupante no nosso sistema de ensino, a julgar pelos resultados anuais das provas aferidas de Língua Portuguesa dos diferentes Ciclos, pelo estudo comparativo internacional: *Reading Literacy*, que deu origem ao estudo nacional "Como lêem as nossas crianças? - Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa", e, ainda, pelos estudos do PISA (2000, 2003) e de Benavente (1996), só para referir alguns. Com efeito, estes trabalhos mostram-nos, claramente, que não há uma correspondência linear entre graus de escolarização formal e o perfil literácito dos nossos alunos. Face a esta situação, é necessário que os educadores de infância e os professores do 1.ºciclo se consciencializem das causas, reflectam sobre as suas práticas de ensino, conheçam a investigação que tem sido feita nestas áreas e experimentem novas formas de ensinar, apostando na promoção do gosto pela leitura, na promoção da consciência fonológica e no desenvolvimento de projectos de investigação-acção, conducentes à melhoria da competência leitora emergente (crianças do Pré-escolar) e leitura formal (1.º ciclo) dos alunos com quem trabalham.

Pretende-se com esta investigação dar um modesto contributo, para que os professores do 1.º ciclo se apercebam das lacunas existentes e aprofundem os seus conhecimentos sobre a Leitura, sobre a importância da promoção da consciência fonémica e fonológica da língua portuguesa dos alunos e sobre a Didáctica da Leitura (emergente e formal). Poderá, também, servir para estes profissionais compreenderem as potencialidades da metodologia de investigação-acção no seu próprio desenvolvimento profissional e na promoção da competência leitora dos seus alunos.

Capítulo 7

7. Conclusões

Em função das análises efectuadas ao longo do estudo, é possível reunir as principais conclusões.

Relativamente à **hipótese 1**, podemos concluir que apenas existem diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$), entre o grupo “Muito” e o grupo “Raramente”. Assim, a hipótese 1 apenas se verifica parcialmente. Desta forma, podemos apenas afirmar categoricamente que, para quem lê “muito”, a leitura/Literatura Infantil tem impacto na melhoria da compreensão leitora e no desempenho linguístico dos alunos, do 4ºano do Concelho da Chamusca, comparativamente a quem lê “raramente”.

Quanto à **hipótese 2**, podemos concluir que existem diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$) entre os géneros, relativamente aos hábitos de leitura que os sujeitos afirmam ter. Assim, a hipótese 2 verifica-se totalmente. Desta forma, podemos afirmar categoricamente, que as raparigas têm maiores hábitos de leitura, comparativamente com os rapazes, do 4ºano do Concelho da Chamusca.

No que se refere à **hipótese 3**, podemos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre os géneros, para o desempenho no questionário de compreensão leitora. Assim, a hipótese 3 não se verifica. Desta forma, podemos afirmar categoricamente que as raparigas não apresentam melhores resultados na compreensão leitora e no desempenho linguístico, comparativamente aos rapazes do 4ºano do Concelho da Chamusca.

Relativamente à **hipótese 4**, podemos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre os géneros, para o número de livros lidos. Assim, a hipótese 4 não se verifica. Desta forma, podemos afirmar categoricamente que as raparigas não lêem mais livros, comparativamente aos rapazes do 4ºano do Concelho da Chamusca.

Desenvolver o interesse, o gosto e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo na vida da criança. Primeiro em casa, depois aperfeiçoando-se na escola e continuando ao longo de toda a vida. Existem vários factores que influenciam o gosto e o interesse pela leitura. O factor que talvez mais influencie o gosto e interesse pela leitura, é determinado pela “atmosfera literária” que, de acordo com Bamberguerd (2000:71), a criança encontra em casa. Se a criança desde cedo ouvir histórias, tiver contacto directo com livros e for estimulada, terá um desenvolvimento favorável no seu vocabulário, bem como na prontidão para a leitura.

Segundo Bamberguerd (2000), a criança que lê com maior desenvoltura, interessa-se mais pela leitura e aprende mais facilmente, desta forma, a criança interessada em aprender, transforma-se num leitor capaz e motivado. Poder-se-á dizer que a capacidade de leitura está intimamente relacionada com a motivação. Infelizmente, são raros os pais e encarregados de educação que dedicam, efectivamente, muito tempo a estimular esta capacidade nos seus filhos e educandos.

Outro factor importante, que contribui positivamente para o gosto e interesse pela leitura, é a influência do professor. Cabe-lhe desempenhar um papel importante, o de ensinar a criança a ler e, posteriormente, a ajudar a que esta cultive o gosto pela leitura. Professores que proporcionem, diariamente, pequenas quantidades de leitura agradável e prazerosa, sem forçar, nem constranger e com naturalidade, desenvolverão na criança um hábito de leitura, que poderá acompanhá-la ao longo da vida. Através da leitura, as crianças vão construindo a sua identidade e tentando saber quem são, o que são e o que querem ser.

Para que um programa de leitura seja equilibrado, integre os conteúdos do currículo escolar e ofereça uma diversidade de livros de leitura, como contos, fábulas e poesias, é necessário que o professor conheça a idade da criança e a fase de desenvolvimento de leitura, em que esta se encontra. Segundo Sandroni e Machado (1998:23), “*o equilíbrio de um programa de leitura depende muito mais do bom senso e da habilidade do professor, que de uma hipotética e inexistente classe homogénea*”. Assim, as condições necessárias para o desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, implicam oportunidades para ler de formas diversificadas, ou seja, de todas as formas possíveis. Frequentar bibliotecas, livrarias, feiras do livro, etc., são excelentes sugestões para fomentar o hábito de leitura.

Actualmente, vivemos num mundo cheio de tecnologias, onde todas as informações ou notícias, histórias, jogos, músicas, filmes, etc., estão à distância de um clique. Para além disso, tudo isto pode ser enviado ou guardado por e-mail, CD, DVD, onde o lugar do livro parece ter caído no esquecimento e desuso. Há já muitos, inclusive crianças, que pensam que o livro é coisa do passado, que, na era das novas tecnologias, ele não faz muito sentido. Mas, quem reconhece a importância da literatura na vida das pessoas, quem conhece o poder que tem uma história bem contada e os benefícios que pode proporcionar, de certeza dirá que não há tecnologias neste mundo que possam substituir o gozo de tocar as páginas de um livro e descobrir um mundo repleto de fascínio.

O professor precisa acreditar que, para além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode ser um instrumento de prazer, só assim poderá encontrar meios de mostrar isso às crianças. Nesta perspectiva, a criança vai interessar-se pelo livro e vai querer procurar nele esta alegria e prazer. Tudo se resume ao simples facto de dar à criança a oportunidade de conhecer e vivenciar a grande magia que o livro pode proporcionar. Afinal, a literatura infantil é um vasto campo de estudos que reivindica do professor um amplo conhecimento, para saber adequar os livros às crianças, devendo para isso, criar momentos propícios de prazer e estimulação para a leitura.

Um dos objectivos deste trabalho é promover a reflexão em torno do contributo da literatura infantil para a formação de leitores. Para tal, tentámos mostrar como a literatura infantil, desde que ajustada e adequada aos diferentes escalões etários, se apresenta como um recurso educativo fundamental (juntamente com outros recursos), a merecer grande atenção por parte de todos os agentes educativos. Para que tal se verifique, é fundamental professores responsáveis, e se possível bibliotecários, com formação na área, que consigam fomentar nos alunos o gosto pela leitura, como forma de se enriquecerem pessoalmente e também de uma forma divertida.

O professor deixou de ser uma figura única e visto como fonte de sabedoria, passando a ser um acompanhante activo da aprendizagem do aluno. Não tenderá a transmitir-lhes conhecimentos, mas antes a ajudá-los e orientá-los a desenvolverem capacidades que lhes permitirão crescer de uma forma íntegra. O aluno deixou de ser um mero receptor de conhecimentos e passou a ser o protagonista activo, crítico e reflexivo da sua aprendizagem, recorrendo a diferentes fontes de documentação e informação. Desta forma, tenta-se alcançar a formação integral dos alunos, enriquecendo-os com uma oferta diversificada de fontes de informação.

De acordo com o Despacho Normativo 30/2001, durante o 1º ciclo, a leitura deve centralizar-se na aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito, o que passa pelo reconhecimento do padrão posicional das letras, distinção entre letras, diacríticos e sinais de pontuação, treino da correspondência letra-som, e do reconhecimento de sílabas e da palavra. Para conseguir alcançar este objectivo, devem implementar-se actividades de leitura diversificadas (por exemplo leitura recreativa e leitura para fins informativos). Só um trabalho conjunto por parte de toda a comunidade escolar permitirá levar a cabo actividades distintas e com objectivos diversificados.

Desta forma, não só estaremos a contribuir para o desenvolvimento e enraizamento dos hábitos culturais de literacia nas práticas educativas da escola, mas também para o incremento dos hábitos de leitura nos alunos, para a aquisição de métodos e estratégias de estudo, contribuindo, no fundo, para a formação de leitores.

Observámos no nosso estudo que, mesmo em idades mais jovens, as crianças com melhores hábitos de leitura, demonstraram melhores desempenhos em relação à compreensão leitora. Desta forma, formar leitores é, também, fazer com que as crianças tenham bons hábitos de leitura, para que o seu desempenho na compreensão daquilo que lêem seja assertivo.

7.1. Considerações finais

Pensando a Literatura Infantil como verdadeira Literatura e fugindo de algum modo aos debates sobre a validação da mesma, chegámos ao fim do estudo, o que nos merece alguma reflexão. A formação de verdadeiros mediadores e, neste caso particular, dos

professores do 1ºCiclo, torna-se indispensável no sentido de consciencializar e formar gente capaz de utilizar, na prática lectiva, o manancial de obras literárias que não era habitual encontrarem aqui o seu lugar.

O docente do 1ºCiclo deve entender a formação dos hábitos de leitura como um processo que, exige que ele próprio seja um bom leitor, pois só assim é possível uma aproximação mais rigorosa a todos os processos que vinculam o livro às crianças e, inclusivamente, a qualquer leitor. Cremos que falar de livros de Literatura Infantil, de Leitura, de Leitores e de Mediadores é um tema que ocupa a formação e conhecimento sobre a literatura, sobre os leitores e sobre as características dos livros infantis. Por conseguinte, não sendo a leitura uma actividade mecânica (muito pelo contrário é um trabalho que exige atenção e concentração), ela necessita de docentes atentos e motivados para levar a cabo tal tarefa. Os primeiros textos que são levados à criança devem, pois conter ajudas que lhes permitam superar e compensar a insuficiência da leitura e da grafia. Por essa razão, nem todas as obras serão indicadas dependendo, obviamente, do público em questão. É do conhecimento comum que as primeiras leituras são de imagens, onde os indícios contextuais se tornam imprescindíveis.

Ao defendermos a Leitura como a compreensão de um texto, tornando-se a tarefa de decodificar uma ferramenta necessária (mas insuficiente), deve-se levar ao contexto pedagógico verdadeiros textos, e acreditando nós que a Literatura Infantil pode, neste caso, ser uma boa opção. A nossa crença passa por defender leitores para a vida, leitores que vão para além da escola, leitores que, nos seus primeiros anos de escolarização, são capazes de fantasiar, de se colocar no lugar das personagens para poderem viver as suas próprias aventuras. Desde sempre se defendeu o manual como o livro que servia para estudar, para aprender, o livro que proporcionava as ferramentas cognitivas exigidas em determinada fase etária. Actualmente, cremos ser um ponto assente que a entrada na Literatura Infantil no 1º Ciclo de Ensino Básico uma realidade. Através dela, descobrem-se os caminhos do prazer da leitura, mas, repito, cabe ao professor orientar essa leitura, deixando que a criança realize as próprias interacções, em suma que cresça no verdadeiro sentido da palavra.

Embora os resultados obtidos na nossa investigação nos levem a crer que todos eles são leitores, levam-nos a afirmar que estes percursos de leitura devem ser alargados no tempo. Com efeito, um trabalho desenvolvido num período mais alargado em questões temporais traria certamente outro tipo de resultados.

Com esta dissertação, e para além do trabalho de campo que envolveu, adquirimos uma outra consciência sobre a leitura e os modos de formar leitores, tendo a Literatura Infantil como pólo e centro desta problemática.

Que a escola saiba, cada vez mais, sentir que formar leitores é formar sujeitos autónomos, proficientes, capazes de agir na sociedade onde estão inseridos.

Capítulo 8

8. Referências bibliográficas

A

Albuquerque, Fátima (2007). Literatura infanto-juvenil: contornos de uma estética de porvir. In, *Imaginários, Identidades e Margens*. Coord. Azevedo, Araújo, Sousa Pereira e Filipe Araújo. Porto: Gailivro

Andricaín, Sérgio (1999). Un palco en el paraíso. Biblioteca y promoción de lectura. [Em linha]. In *IV Encuentro Nacional de Profesores de Literatura, Escritores e Investigadores Espacio literario y espacio pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.[Consulta em 13 Out. 2009].

Disponível na Internet em:<<http://www.educared.org.ar/imaginaria/01/2/edubib.htm>.>

Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In

Azevedo, Fernando (2007). *Formar leitores - Das Teorias às Práticas*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, Fernando (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa : Lidel.

Azevedo, Fernando (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In, *Formar leitores - Das Teorias às Práticas*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, Fernando (2007). *Imaginário, Identidade e Margens: Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Porto: Edições Gailivro.

Azevedo, Fernando (2008). Bibliotecas escolares e formação de leitores. In, Revista À Beira N.º 8. Covilhã: Universidade da Beira Interior

Azevedo, Fernando; Sardinha, Maria da Graça (2009). *Modelos e práticas em literacia*, Lisboa: Lidel

B

Bakhtin, M.(1992). *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Balça, Ângela (2007). Era uma vez...da literatura infantil à educação para a cidadania. In, *Imaginários, Identidades e Margens*. Coord. Azevedo, Araújo, Sousa Pereira e Filipe Araújo. Porto: Gailivro

Bamberguerd, Richard.(2000) *Como incentivar o hábito da leitura*. 7. Ed. São Paulo: Ática.

Belmonte, Lorenzo Tébar (1997). “Estudios e informes sobre la lectura. Estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura eficaz”. In J. Beltrán, L. Belmonte e J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 271-294.

Benton, M. e Fox, G. (1985), *Teaching literature nine to fourteen*, Londres, Oxford University Press.

Benavente, A., Costa, A.F & Ávila, P. (1996). *A Literacia Em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

Benavente, Ana, *et al.* (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação [co-autores: Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila].

Bakhtin, M. / Volochinov, V.N. (1986). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3ª ed. São Paulo. Hucitec.

Bernstein, B. (1967). *Social Structure, language and learning*. In Passon. H. Gold.

Bernstein, B. (1975). *Language et Classes Sociales. Codes Sócio-linguistiques et Contrôle Social*. Paris: Minut.

Bernstein, B. (1980). *Class, Codes and Control, Vol. 3: towards a Theory of Educational transmissions*. Boston, Routledge e Kegan Paul.

Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: an Essay. *British Journl of Sociology of Education*, 20 (2), pp.157-173.

Bortolussi, M. (1987). *Análisis Teórico Del Cuento Infantil*. Madrid: Editorial Alhambra.

Bruner, J. (1981). *El Desarrollo en el Niño*. 814 Vols. Série Bruner. Madrid. Ed. Morata.

C

Calixto, José António (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade de informação*. Lisboa: Caminho. ISBN: 972-21-1047-0.

Castán, Guillermo. (2002). *Las bibliotecas escolares. Soñar, pensar, hacer*. España: Díada Editora S.L.

Castro e M. L. Sousa (orgs.)(1991). *Linguística e Educação*. Lisboa: Edições Colibri/Associação Portuguesa de Linguística.

Cerrillo, Pedro; Yubero, Santiago (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura..* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, Pedro (2006). *Literatura Infantil e a mediação da leitura*. In, AZEVEDO, F. (coord). *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos nucleares para professores do ensino básico*, Lisboa: Lidel.

Cerrillo, Pedro. (2009). Congresso Internacional de Promoção da Leitura | Formar Leitores para Ler o Mundo Fundação Calouste Gulbenkian. www.casadaleitura.org acedido em 12 de Maio de 2011.

Cervera, Juan (1992). *Teoria de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero

Chomsky, N. (1973). *Ideias de Chomsky*. Editora: São Paulo.

Coelho, N. N.(2000). *Literatura Infantil - Teoria, análise, didática*. 7.ed. São Paulo: Moderna

Coelho, N. N.(2002). *Dicionário crítico de escritoras brasileiras (1711-2001)*. São Paulo: Escrituras.

D

DEB/ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: DEB/ME.

Défalque, Hermano Alain (1997). “Didáctica de la lectura eficaz”. In J. Beltrán, L. Belmonte e J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 75-98.

Delgado-Martins, Maria Raquel, *et al.* (2000). “Processamento da informação pela leitura e pela escrita”. In M. Raquel Delgado-Martins, Glória Ramalho & Armanda Costa (org.), *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 13-130. [co-autoras: Glória Ramalho e Armanda Costa].

Delgado-Martins, M. R.(1991). *Perspectiva teórica, linguística e cognitiva, Encontro sobre os novos programas de português*. Universidade de Lisboa. Departamento de Linguística Geral e Românica, Universidade de Lisboa. Departamento de Literaturas Românicas.

DGEBS (1990). *Ensino Básico: Programa do 1º Ciclo*. Lisboa: DGEBS.

Diário da República (2007). 2ª série - nº8 de 11 de Janeiro de 2007. Ministério da Educação. Gabinete da Ministra. 1º Despacho nº 546/2007

Dionísio, Maria de Lourdes da Trindade (2000). *A Construção escolar de comunidades de leitores - leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina. ISBN: 972-40-1414-2.

Duarte, Isabel Margarida (2001). “O Português, na escola, hoje”. *Noesis*, 59 (3), pp. 24-26.

F

Favero, Leonor Lopes e Koch, Ingedore Villaça (1988). *Linguística textual: introdução*. São Paulo, Cortez.

Ferreira, Virgínia (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira. *Metodologia das Ciências Sociais*. 8.ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.

G

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquirido: Teoria e prática*. Oeiras: Celta editora.

Gonçalves, I. (1996). *O Desenvolvimento Social como Pré-Requisito da aprendizagem da Leitura e Escrita*. Aveiro: Fundação Jacinto de Magalhães.

Goodman, Kenneth S. (1994). "Reading, writing, and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view". In Robert B. Ruddell, Martha Rapp Ruddell & Harry Singer (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 1093-1130.

Gouveia, J. M. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.

Grau, Remei (1997). "La lectura en la Educación Primaria". *Aula de Innovación Educativa*, 59, pp. 32-36.

H

Hill, M. e Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Eduções Sílabo.

I

IFLA / UNESCO (2000). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. [Em linha]. [Consulta em: 10 Nov. 2009]. Disponível na Internet: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>>.

K

Kintsch, W e van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychol. Rev.* 85:363-94.

L

Lopes, F. (2009). A Literatura para a infância e a compreensão leitora: a escola e a formação de leitores, in *Modelos e Práticas em Literacia*. Azevedo e Sardinha, Lidel.

M

Magalhães, Ana Maria e Alçada, Isabel (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.

Manguel, Alberto. (1998). *Leitura e liberdade. Uma história da leitura*. Lisboa, Ed. Presença.

- Manguel, Alberto (1999). *Uma história da leitura* (2.ªed). Lisboa: Editorial Presença
- Marques, Ramiro (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa: Texto Editora. ISBN: 972-47-0061-5.
- Matos, Cândida (2001). “A geração.com - Investem-se novas escolas”. *Noesis*, 59 (3), p. 27.
- Mergulhão, Teresa (2007). Literatura para crianças: contributo para uma (re)definição. In, *Imaginários, Identidades e Margens*. Coord. Azevedo, Araújo, Sousa Pereira e Filipe Araújo. Porto: Gaialivro
- Mialaret, Gaston (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação e Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2004). *Provas de Aferição do Ensino Básico 4.º, 6.º e 9.º Anos - Análise comparativa 2001-2003*.
- Ministério da Educação e Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2006). *Provas de Aferição do Ensino Básico 4.º, 6.º e 9.º Anos - 2004*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: ME-DEB.

N

- Nunes, Manuela Barreto. (2005). O papel da biblioteca escolar na formação da comunidade educativa: algumas ideias. In *Actas das 1ªs Jornadas de Trabalho: bibliotecas escolares*. Trofa: Câmara Municipal. ISBN: 972-99067-1-8. P.18-23.

O

- OCDE (1988). *O ensino na sociedade moderna*. Porto: Edições Asa.
- Organização Curricular e Programas Ensino Básico (2004). *1º Ciclo. Departamento da Educação Básica, 4ª Edição*, ISBN: 972-742-169-5.
- Osório, P. e Ito, I. (2008). *A teoria linguística da Análise Crítica do Discurso e o manual didáctico de PLE*. In: OSÓRIO, Paulo et alii (coords.) - Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s). Lisboa (Edições Lidel), 2008, pp. 85-107.

P

- Palacios de Pizani, Alicia, *et al.* (1997). *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Aique [co-autores: Magaly Muñoz de Pimentel e Delia Lerner de Zunino].
- Pennac, Daniel, (1993). *Como um romance*. Porto: Asa.
- Pennac, Daniel (1998). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Piaget, Jean.(1980). *Piaget: O Homem e as Suas Idéias*. Rio de Janeiro: Forense.

Piaget, Jean. (1986). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes. 212p.

Piatelli-Palmarini, Massimo (org.)(1983). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo: Cultrix.

Pinto, Maria da Graça. 2002. “Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal” In Rui Vieira de Castro (org.). *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2). Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Poersch, José Marcelino e Amaral, Marisa Porto do (1989). “Como as Categorias Textuais se Relacionam com a Compreensão em Leitura”. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (2), pp. 43-53.

Pontes, V. e Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa da leitura fundamentado na Literatura. In F. Azevedo (Coord.) *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: LIDEL, pp.69-87.

Programme for International Student Assessment (2000). [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=conceitos_literacia_matematica.pdf acedido a 17.03.2010]

Q

Quintanal Díaz, José (1997). “La lectura eficaz en España: un proyecto lector”. In J. Beltrán, L. Belmonte e J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 99-124.

R

Reina, Marina (1997). “Estudios e informes sobre la lectura. La lectura eficaz: armonización entre velocidad y comprensión”. In J. Beltrán, L. Belmonte e J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 295-302.

Rebello, José Augusto da Silva (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.

Rodríguez, M. Carmen (1997). “La Lectura en el parvulario”. *Aula de Innovación Educativa*, 59, pp. 28-31.

S

Sacristán, José Gimeno (2003). “La importancia de descolarizar la lectura en las sociedades de la información. La función compensatoria de la biblioteca escolar”. In *Bibliotecas para todos - la lectura y los servicios especializados* -11^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. Salamanca: Fundación German Sánchez Ruipérez. ISBN: 84-89384-46-0.P.29-56.

Sandroni, L. C. e Machado, L. R.(orgs). *A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura*. 4^a ed. São Paulo: Ática, 1998.

- Sardinha, M.G. (2005). *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Sardinha, M.G.(2010). A UBI e o(s) Pisa(s) - Do Departamento de Letras com Dedicção. *Jornal do Fundão* p.20, de 23 de Dezembro.
- Santos, Elvira Moreira dos (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- Sequeira, Maria de Fátima (2000). *Formar leitores: o contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-783-007-2
- Sequeira, Maria de Fátima (1997). “Fundamentos pedagógicos de la lectura”. In J. Beltrán, L. Belmonte e J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp. 57-74.
- Sequeira, Maria de Fátima (1989). “Psicolinguística e leitura”. In Maria de Fátima Sequeira e Inês Sim-Sim (orgs.), *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-68 [Vol. 1].
- Sequeira, Maria de Fátima (1988). “Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura”. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp. 73-79.
- Sequeira, Maria de Fátima (1999). “A competência linguística no processo de compreensão leitora”. In *Actas do XV encontro nacional da APL*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 407-413.
- Silva, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. e Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão da leitura. In Sim- -Sim, I. (Org.). *Ler e Ensinar a Ler* pp. 35-62. Lisboa: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: ME, DEB.
- Sim-Sim, Inês, et al. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas [co-autoras: Inês Duarte & Maria José Ferraz].
- Sim-Sim, I. (1997). Porque não aprendem eles? In *Actas do 2º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português - Aprendendo a ensinar português*. APP. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 131 - 147.
- Sousa, Aurélia de (1999). O livro no Jardim-de-infância. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, Nº1 (Novembro de 1999). P. 26-26. ISSN: 0874-7296.
- Stapich, Elena e Canon, Mila (2001). “Bibliotecario que lee. Los libros infantiles entran en el mundo académico”. *Educación y biblioteca*, 12 (126), pp. 18-21.

T

Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Coimbra.

Todd, Ross (2001). Transitions for preferred futures of school libraries. In *2001 IASL Conference*, Auckland, New Zealand. [Em linha]. In *School Libraries on line*. [consult. 27/04/09]. Disponível na Internet: <http://www.iasl-slo.org/virtualpaper2001.html>

V

Valadares, J. e Graça, M. (1999). *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Valverde-Ogallar, Pedro *et al.* (2000). *La biblioteca, un centro-clave de documentación escolar: organización, dinamización y recursos*. Madrid: NARcea Ediciones. ISBN: 84-277-1224-3.

Vaz, João Pimentel (1998). “Ensinar a compreender: das estratégias de leitura à leitura estratégica”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII (1), pp. 99-123.

Veiga, Isabel. 1996. *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Edição do Ministério da Educação.

Venâncio, L. (2004). *Motivação e Compreensão na Leitura: Estudo exploratório de uma experiência de ensino integrado entre a disciplina de língua portuguesa e ciências naturais*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Vygotsky, L.S. (1999). *O desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S.(1984). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1987). *Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo; Ícone.

Y

Yopp, H. K e Yopp, R. H. (2006). *Literature based Reading Activities*. Boston: Pearson.

Z

Zilbermann, R. e Lajolo, M.(2002). *Literatura Infantil - História e Histórias*.

Outra bibliografia

A que Sabe a Lua?, (2ª Edição) de [Michael Grejniec](#) Edição/reimpressão: 2003
Editor: Kalandraka
ISBN: 9789728781095

WEBGRAFIA

www.min-edu.pt/data/Prog1CicloEB.pdf acedido a
www.gave.min-edu.pt/ acedido em
www.min-edu.pt/data/Prog1CicloEB.pdf acedido em

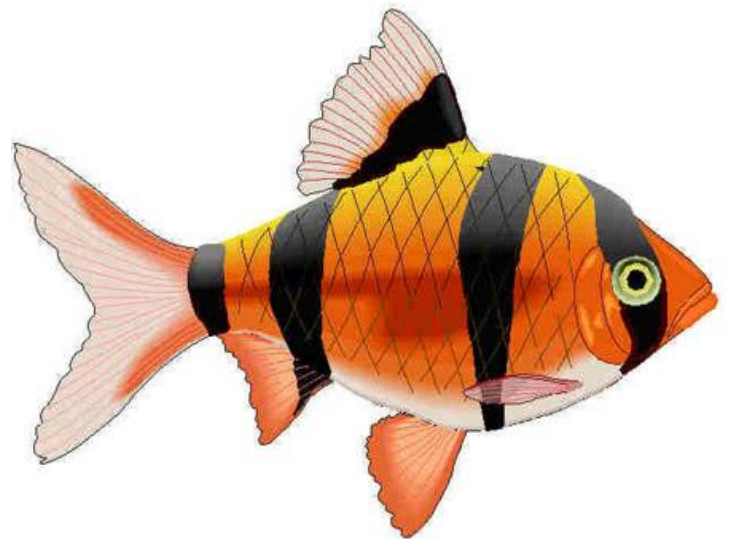
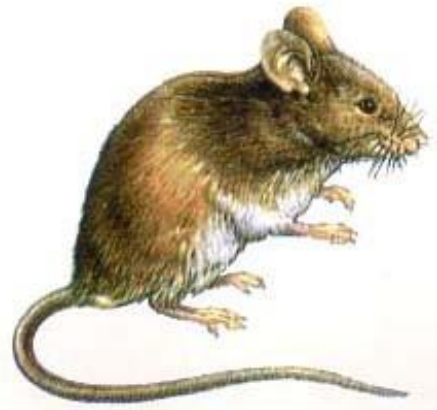
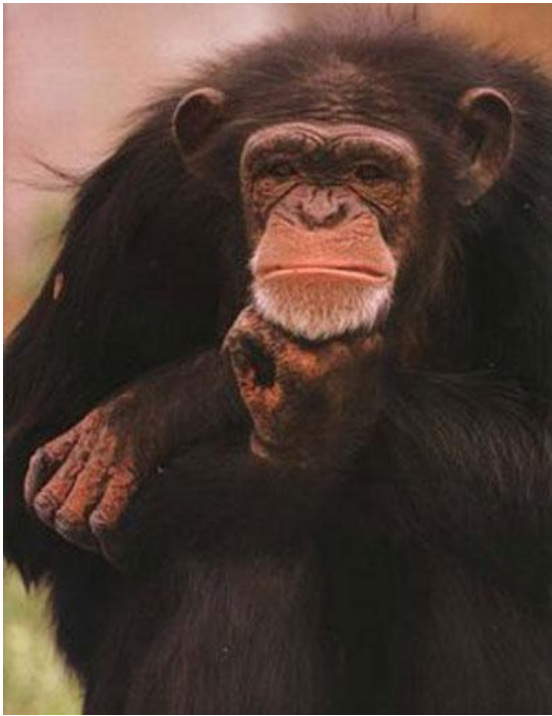
LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986
- Decreto - Lei nº43 / 89, de 3 de Fevereiro de 1989
- Decreto-Lei nº115 A/ 98, de 4 de Maio de 1998
- Despacho nº 16 795 / 2005 (2ª série) de 3 de Agosto de 2005

9. Anexos










Anexo 1





Anexo 2

A que sabe a Lua?

									
Macaco								X	
Leão			X						
Tartaruga									X
Zebra	X								
Peixe				X					
Girafa		X							
Rato					X				
Raposo						X	X		
Elefante						X			

Gabriel — 16-11-2009

Anexo 3

A que sabe a Lua?



Nome: Andreia
Data: 16/11/2009

Anexo 4



OFICINA TEMÁTICA Nº 7

Ficha de Leitura

Título: _____
A QUE SABE A LUA?

Autor: _____

Ilustrador: _____

Editora: _____

Data da leitura: _____ **Nº de págs.:** _____

Tipo de texto: _____

Tempo	Espaço	Personagens	Ação

Que parte da história mais gostaste?

Amarelo

Verde

Vermelho

Branco

Castanho

Macio

Áspero

Rugoso

Mole

Duro

Redondo

Oval

Rectangular

Grosso

Fino

Anexo 7

Matriz de objectivos do questionário	
Enquadramento do questionário relativamente ao estudo em questão:	
Questão de investigação: <i>A leitura/literatura infantil influenciam (positivamente) a compreensão leitora e o desempenho linguístico dos alunos de 4º ano de escolaridade?</i>	
Objectivos gerais: <i>1- Aferir os hábitos de leitura dos alunos de 4º ano de escolaridade;</i> <i>2- Aferir o desempenho da compreensão leitora e o desempenho linguístico, dos mesmos alunos com base nos seus hábitos de leitura.</i>	
Objectivos específicos	Itens
I - Caracterizar a amostra. - Género e idade; - Verificar a frequência com que os inquiridos lêem; - Saber das razões que os levam a ler; - Saber a quantidade de livros que leram; - Saber se a professora costuma ler histórias nas aulas; - Verificar se sabem o nome de algumas obras analisadas nas aulas.	 I.1 I.2 I.3 I.4 I.5
II - Aferir a capacidade de compreensão leitora e o desempenho linguístico.	II
Quatro questões diversas, que permitem avaliar a capacidade leitora dos alunos, bem como, o seu desempenho linguístico.	II.1 II.2 II.3 II.4

Anexo 8

Este questionário tem como objectivo avaliar a tua compreensão leitora. Por favor responde de forma honesta.

Os dados deste inquérito são **confidenciais** e **anónimos**, cumprindo as regras éticas e princípios legais da investigação científica. **Se eventualmente não quiseres responder a este inquérito, és livre de o fazer.**

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

PARTE I

1. Com que frequência lês?

1-Nunca 2-Raramente 3-Bastante 4-Muito

2. Por que lês?

- 1- Por gosto
- 2- Para estudar
- 3- Para estar informado(a)
- 4- Para saber mais
- 5- Para me distrair

3. Quantos livros já leste?

- 1- Nenhum
- 2- Menos de 5 livros
- 3- Entre 6 a 10 livros
- 4- Mais de 10 livros

4. A tua professora costuma ler ou apresentar-te livros de histórias?

1- 1 vez por semana

2- 1 vez por mês

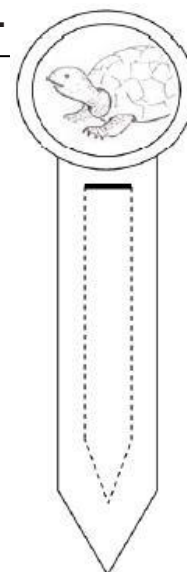
3- Raramente

4- Nunca

5. Lembras-te do nome de algum livro que tenhas abordado na sala de aula?

PARTE II

1. Lê as instruções para a construção de um marcador de livros.



Marcador de livros por encaixe

Material necessário:

- Cartolina amarela
- Régua
- Tesoura
- Revistas
- Compasso
- Lápis
- Cola
- Papel autocolante transparente

Construção do marcador:

Etapa 1 – Desenha, na cartolina amarela, um marcador de acordo com o da figura.

Etapa 4 – Forra o teu marcador com papel autocolante, para ficar mais resistente.

Etapa 2 – Recorta, com cuidado, a cartolina pela linha exterior do marcador.

Etapa 5 – Recorta o interior do marcador pelo tracejado, para fazeres o encaixe.

Etapa 3 – Procura, nas revistas, a imagem de uma tartaruga. Recorta a imagem e cola-a no círculo do marcador.

O teu marcador de livros por encaixe está pronto a usar!

1.1. Repara nas várias etapas e nos materiais necessários para construir o marcador. Associa cada material indicado no quadro à etapa que lhe corresponde. Segue o exemplo.

	Material				
	Cola	Lápis	Papel autocolante	Régua	Revistas
Etapa	3				

1.2. Completa a afirmação, indicando a etapa correspondente.

É muito simples fazer um marcador com uma cegonha, basta mudar as instruções da etapa ____.

2. Responde, agora, ao que te é pedido sobre o funcionamento da Língua Portuguesa.

2.1. Forma frases completas, escolhendo a palavra adequada. Segue o exemplo.

para	Nesta prova, li as instruções <u>para</u> fazer um marcador de livros.
que	

porque	Eu queria fazer um marcador, _____ falta-me cartolina.
mas	

quando	Vou passar pela papelaria _____ sair da escola.
como	

3. Nem sempre escolhemos um livro que nos agrada. Umás vezes ficamos contentes, outras vezes ficamos tristes...

Com oito das palavras do quadro abaixo, completa cada balão de fala.

péssimas	divertida	aborrecido	melhor
preocupado	macias	irritado	pensativo
maçadora	interessante	pior	fantásticas

Leitor contente



Ontem, eu li um livro tão _____! A história era _____ e as ilustrações _____. Foi o _____ livro que já li!

Leitor triste



Ontem, eu li um livro tão _____! A história era _____ e as ilustrações _____. Foi o _____ livro que já li!

4. Lê os vários significados da palavra **marcador**, tal como aparecem num dicionário.

marcador *n.m.* **1)** painel ou quadro onde se regista e mostra a pontuação de um jogo; **2)** caneta com ponta de feltro; **3)** fita ou tira com que se marca a página em que se vai na leitura de um livro; **4)** prato que, na mesa, indica o lugar de cada pessoa.

Nas frases abaixo, a palavra **marcador** tem diferentes significados.

Escolhe, de entre os significados apresentados no dicionário (**1** a **4**), o que se adequa a cada frase e escreve o seu número no correspondente. Segue o exemplo.

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="radio"/> 4 | Os guardanapos estavam à esquerda do marcador de cada convidado. |
| <input type="radio"/> | A ementa lia-se mal, porque estava escrita com marcador azul-claro. |
| <input type="radio"/> | Os adeptos ficaram contentes quando viram o resultado no marcador . |
| <input type="radio"/> | Agora tenho de ver em que página vou, porque o marcador se soltou. |

Muito obrigado pela tua colaboração.