

## **Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Adélia Marlene Nunes da Silva**

*Relatório apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a  
obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*

Orientadora

**Ilda Purificação Freire Ribeiro**

**Bragança**

**2011**

## Resumo

A Escola é um elemento determinante na construção de leitores e parece assumir-se como protagonista na promoção da leitura. Criar hábitos de leitura é essencial para alcançar melhores níveis de aprendizagem

Envolver os alunos na prática da leitura, utilizando estratégias diversificadas, é um dos meios mais eficazes para promover a mudança social, o que torna claro a responsabilidade de quem trabalha com crianças, particularmente dos professores, que devem orientar o seu trabalho no sentido de transformar a Escola numa comunidade de leitura, na qual o prazer de ler é uma conquista fundamental.

Colocar o prazer de ler no centro dos esforços da Escola para elevar os níveis de aprendizagem e o sucesso dos alunos é determinante para aproximar os alunos dos livros e da leitura, desde idades precoces.

Para tal, é necessário transformar a Escola numa comunidade de leitores, o que implica o envolvimento de todos os elementos da comunidade escolar – para além de professores e de alunos, nomeadamente de bibliotecários, de funcionários e de animadores, mas também das famílias e das autarquias.

Este estudo tem por finalidade uma investigação que permita a implementação de práticas eficazes com estratégias devidamente fundamentadas. O que se propõe é promover nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico o gosto pela leitura e mostrar-lhes que podem produzir inúmeras actividades relacionadas com a mesma.

Assim, neste estudo, procura estimular-se as crianças a ler e a conhecer os percursos de leitura e escrita, a partir de diversas actividades previamente estruturadas. Os colaboradores deste estudo foram 16 alunos de 3º e 4º anos de escolaridade de uma escola do Ensino público do distrito de Vila Real.

A forma como se desenvolveu esta investigação, pensamos, foi um contributo no reconhecimento de que as decisões para a intervenção educativa de sucesso devem ser tomadas com rigor e profissionalismo.

## **Abstract**

The school is a determining factor in the formation of readers and seems to play a leading role in the promotion of reading. Creating reading habits is essential for the achievement of better learning levels.

Involving students in the practice of reading, using a variety of strategies, is one of the most effective ways to promote social change, which underlines the responsibility of those who work with children, particularly the teachers, who should direct their work towards transforming the school into a reading community, in which the pleasure of reading is fundamental.

Placing the pleasure of reading at the centre of the school's efforts to improve levels of learning and the success of its students is crucial for involving them with books and reading from a very early age.

For this, it is necessary to transform the school into a community of readers, which implies the involvement of the entire school community – not only teachers and students, but also librarians, ancillary workers and animators, as well as parents and local authorities.

This study has as its aim an enquiry which will allow the implementation of efficient methods, based on well-grounded strategies. What is proposed is to foster the taste for reading in pupils from the First Cycle of Basic Education (1º Ciclo do Ensino Básico), and show how they can create innumerable related activities.

Thus, in this study, it seeks to encourage children to read, and to get to know the paths of reading and writing through a variety of pre-structured activities. Taking part in this study were 16 pupils from the 3rd and 4<sup>th</sup> grades of a state school in the district of Vila Real.

The way in which this enquiry was developed, was, we believe, a contribution to the awareness that, to be successful, educational intervention measures should be rigorous and professional.

## Índice geral

<b>Resumo.....</b>	<b>ii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>iii</b>
<b>Índice de figuras.....</b>	<b>vi</b>
<b>Índice de grelhas .....</b>	<b>vii</b>
<b>Índice de listas .....</b>	<b>viii</b>
<b>Índice de gráficos .....</b>	<b>ix</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>I- Fundamentação .....</b>	<b>3</b>
1.1 O que é ler? .....	3
1.2 Aprender a ler .....	5
1.3 Níveis de leitura .....	6
1.4 Modelos de aprendizagem da leitura .....	7
1.5 Métodos de ensino da leitura .....	11
1.6 A importância da leitura .....	14
1.7 Técnicas utilizadas para desenvolver a leitura.....	16
1.7.1 Mecanismos visuais .....	16
1.8 Dificuldades de leitura e escrita.....	21
1.9 Problemas de leitura e de escrita: .....	22
1.10 Como motivar para a leitura?.....	23
<b>II- Metodologia.....</b>	<b>25</b>
2.1 A investigação-acção (I-A).....	25
2.2 Fases da Investigação-acção .....	27
2.3 Técnicas aliadas à investigação-acção.....	28
2.4 Vantagens e desvantagens da investigação-acção .....	29
2.5 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados .....	30
2.6 Objectivos de estudo .....	32
2.7 Questões de investigação .....	32
<b>III - Contextualização da Prática Profissional .....</b>	<b>33</b>
3.1 Caracterização do meio.....	33

3.2 Caracterização da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	34
3.3 Participantes do estudo .....	35
<b>IV – Apresentação e análise dos dados recolhidos.....</b>	<b>37</b>
4.1. Primeira experiência de aprendizagem .....	37
4.2. Segunda experiência de aprendizagem .....	39
4.3. Terceira experiência de aprendizagem .....	41
4.4. Quarta experiência de aprendizagem .....	43
4.5. Quinta experiência de aprendizagem .....	47
<b>V - Considerações finais .....</b>	<b>50</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>57</b>

## Índice de figuras

<b>Fig.1:</b> Varredela Horizontal.....	17
<b>Fig.2:</b> Varredela Diagonal.....	18
<b>Fig.3:</b> Varredela Vertical.....	19
<b>Fig.4:</b> Alunos concentrados na leitura.....	39
<b>Fig.5:</b> Poema “ <i>O limpa – palavras</i> ” afixado na sala de aula.....	44
<b>Fig.6:</b> Marcador de página .....	45

## **Índice de grelhas**

<b>Grelha n.º 1:</b> Avaliação quanto à voz, tom, ritmo e articulação.....	41
<b>Grelha n.º 2:</b> Avaliação da leitura e da escrita.....	46

## **Índice de listas**

<b>Lista n.º 1: Observação de competências.....</b>	<b>42</b>
---	-----------

## **Índice de gráficos**

<b>Gráfico n.º I:</b> Resultados do Pré – Teste.....	38
<b>Gráfico n.º II:</b> Resultados do Pós – Teste.....	48

## Índice de Anexos

Anexo 1 - .....	61
Anexo 2.....	63
Anexo 3.....	66
Anexo 4.....	68
Anexo 5.....	72
Anexo 6.....	73
Anexo 7.....	75
Anexo 8.....	78

## **Introdução**

O presente trabalho de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

A escolha da temática para a elaboração deste relatório recaiu sobre a leitura, mais propriamente, na realização de actividades para promover o gosto pela mesma. Escolhemos, este tema, pois cada vez mais se fala na importância de ler e no contributo que a leitura transporta para a sociedade actual. A leitura é parte integrante na vida de cada pessoa e com ela,

“ (...) podemos levar o aluno a enriquecer-se pelo contacto com outras vivências com outros mundos. (...) é essencial para um bom desempenho na sua vida escolar e, posteriormente, para a sua inserção social e para a sua vida profissional. A verdade é que, numa sociedade que se afasta cada vez mais do livro e da leitura, é fundamental acordar os “não-leitores”, despertando-lhes o gosto pela leitura” (Duarte, 2002: 46).

É importante desde cedo na vida das crianças promover o gosto pela leitura, pois é base essencial que temos que desenvolver para um futuro saudável e enriquecedor.

Dizem Ferreira e Palácio que:

“Podemos comparar a leitura como um manejo de um automóvel ou de um camião. Há automóveis pequenos, grandes, velhos, novos; camiões, ônibus; tráfego pesado, tráfego leve. Todas estas diferenças requerem flexibilidade por parte do motorista. E, no entanto, há somente uma maneira de dirigir. Pode-se dirigir bem ou mal, mas não se pode dirigir sem utilizar o acelerador e os freios e o volante. De alguma maneira há que fazer com que o automóvel avance, se detenha, e vá onde queremos ir” (1990:14).

De acordo com a citação, a leitura pode ser comparada à condução de um automóvel, podendo esta ser mais rápida ou mais lenta no entanto, o treino, a habilidade e o reconhecimento do sistema linguístico serão sempre necessários para uma boa fluidez da leitura. Tal como para conduzir, na leitura é necessário que o leitor tenha um treino bastante rigoroso e desenvolvido. Assim sendo, torna-se crucial que desde a tenra idade, as crianças comecem a interagir num meio rico, tanto na leitura como na escrita, pois só assim, conseguirão bases sólidas para futuramente serem leitores activos e por consequência cidadãos bem formados.

O projecto que desenvolvemos teve lugar numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencente ao ensino público do distrito de Vila Real, numa turma de 3º e 4º anos de escolaridade, perfazendo um total de 16 alunos.

No decorrer da implementação e realização das actividades práticas optou-se, por, pôr em prática algumas técnicas como: as varredelas horizontal, vertical e diagonal, ...para desenvolver e, promover a leitura, de forma a colmatar as lacunas que alguns alunos desta turma demonstravam ter e, sobretudo, transmitir-lhes que “a leitura é a transmissão da cultura (...) para a construção do pensamento” (Duarte, 2002: 46).

Quanto à estrutura do trabalho, é constituída por 5 capítulos. O capítulo I direccionado para a fundamentação das opções educativas fala principalmente sobre a leitura. Procurou-se estudar os níveis de leitura, modelos e métodos de ensino da mesma. Bem como conhecimentos adicionais sobre a importância da leitura e de algumas técnicas utilizadas para a desenvolver. Faz-se similarmente uma abordagem às dificuldades de leitura e escrita e problemas associados. O capítulo II apresenta a metodologia e alguma fundamentação teórica sobre a investigação – acção (I-A), técnicas, fases e vantagens da mesma, explicam-se as intenções do trabalho, apresentam-se os objectivos e as questões de investigação. O capítulo III abrange a contextualização da prática profissional, mais propriamente a caracterização pormenorizada do meio e da escola, delimitação do estudo, os colaboradores do mesmo e o cronograma das actividades. O capítulo IV apresenta a análise e apresentação dos dados empíricos recolhidos em contexto educativo. E o capítulo V procura resposta às questões do estudo e apresenta as respectivas considerações finais. Para finalizar, as referências bibliográficas que sustentaram todo este trabalho.

# I- Fundamentação

## 1.1 O que é ler?

Mas afinal o que é ler? A resposta não é simples, dada a complexidade dos processos envolvidos, pois como diz Mialaret:

“uma definição elementar, mas ainda persistente, considera que saber ler significa ser capaz de decifrar, isto é, de perante um sinal escrito encontrar a sua face sonora. Embora a decifração seja condição básica, constitui uma técnica a ser entendida e automatizada para que, efectivamente, o leitor, perante um texto escrito, construa sentido. Nesta ordem de ideias, saber ler é essencialmente compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos (...).”(1974:16-17)

A leitura é um processo de desenvolvimento, não um fim em si próprio, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança. Assim, o acto de ler deverá ser definido de uma forma ampla e completa, pois ele

“Envolve o reconhecimento de símbolos impressos ou escritos que servem de estímulo para a evocação de significados construídos pela experiência passada, e a construção de novos significados através da manipulação de conceitos já conhecidos pelo leitor. Estes significados são organizados em processos de pensamento de acordo com a finalidade do leitor. Esta organização conduz à modificação do pensamento e/ou comportamento, ou ainda conduz a novos comportamentos que se integram quer no desenvolvimento pessoal, quer no desenvolvimento social” (Thinker e McCullough *cit in* Viana & Teixeira, 2002: 13).

Neste sentido, Jolibert (1991:20) refere que, o acto de ler exige “ler escritos autênticos que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto, etc., em situações de vida «a sério»”.

Assim, infere-se que mesmo antes de entrar para a escola, a criança aprende a ler as imagens e determinados símbolos, os quais aparecem repetitivamente na vida da criança. Tais conhecimentos, deveriam ser aproveitados desde o princípio do ensino da leitura, uma vez que a maioria das crianças só lerão ou aprenderão a ler caso a leitura seja pessoalmente válida ou que tenha algum significado para elas. Neste sentido, o papel do professor é de extrema importância visto este ser um dos meios através dos quais a criança acede à leitura. Para o desenvolvimento da leitura é pertinente entendermos que “saber ler equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita

noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas, equivale [ainda] a ser capaz de a conceber e apreciar o seu valor estético” (Mialaret, 1987: 15). Este método de transformação desenvolve-se através de processos biológicos, psicológicos e sociais complexos. Por tal, devemos pensar a leitura como:

“ um processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.” (Sim-Sim; Duarte & Ferraz, 1998: 27)

Mas, afinal o que é ler?

É mais difícil do que poderia parecer elaborar uma definição consensual do mesmo. As definições, constitutivas do dicionário, apresentam-se sensivelmente deste modo: ler é “enunciar ou percorrer com a vista, entendendo, um texto impresso ou manuscrito; interpretar o que está escrito. A leitura é o acto ou efeito de ler; o que se lê” (Almeida e Sampaio & Melo, 1977: 860 - 863).

Do Dicionário de Psicologia obteve-se a seguinte definição de leitura: “tomada de conhecimento, por intermédio do sentido da vista, de uma mensagem codificada em sinais visuais; estes sinais, na cultura ocidental, são as letras do alfabeto e os algarismos” (1984:332). Segundo esta citação, ler é adquirir conhecimentos através de sinais visuais, que por sua vez são as letras que constituem o alfabeto e os respectivos algarismos.

Uma outra definição retirada do Dicionário Enciclopédico expõe que ler é interpretar símbolos e retirar deles conhecimentos uma vez que “supõe decifrar sinais gráficos e abstrair (retirar) deles pensamentos” (1985:1229-1230).

Muitas são as definições encontradas e, após a sua análise, podemos referir que para nós e para este estudo, iremos optar pela definição de Rebelo por nos parecer bastante completa e abrangente no que respeita a definições consultadas. Assim, podemos sublinhar que o acto de ler consiste “em extrair um significado, com base em sinais gráficos convencionais. Compreende-se que exige do sujeito determinadas capacidades e operações cognitivas, que condicionam o nível de compreensão da mensagem”. (Rebelo, 1993: 42).

## 1.2 Aprender a ler

Segundo Rebelo (1990), a aprendizagem da leitura aparece como uma actividade simultaneamente fácil e complexa. De um lado encontram-se crianças de 4 e 5 anos capazes de identificar palavras escritas, de lerem frases dum pequeno texto; do outro lado crianças de 7 e 8 anos que decifram penosamente os grafemas, não reconhecem certos fonemas, soletram sílabas e hesitam constantemente na articulação correcta dos fonemas de uma palavra nova. Surgem inquietantes questões: Que qualidades serão necessárias para aprender a ler? Como se poderá adquiri-las?

Se as crianças não conseguirem dominar suficientemente as operações de leitura, é normal que à saída do 1.º Ciclo não gostem de ler, nem sintam qualquer atracção pelos livros.

O acto de aprender a ler é sem dúvida o maior desafio que todas as crianças têm que enfrentar na fase inicial da sua escolarização. Cabe, deste modo, à criança superar esse desafio e desenvolver essa capacidade de leitura, a qual é o primeiro passo para que cada criança que frequente a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre, pois é um cidadão alfabetizado e independente nas decisões que posteriormente tomar.

Aprender a ler vai permitir que a criança processe a informação escrita e, em última instância, que aprenda, através da compreensão das leituras que faz. Sem dúvida que a finalidade da leitura é a compreensão do que se lê, mas é necessário entendermos os mecanismos que permitem a extracção do significado de textos escritos. Este entendimento, por parte de educadores e professores, é fundamental para a compreensão do processo de aprendizagem e para a escolha de métodos e materiais adequados ao seu ensino, o que pode contribuir para prevenir ou minimizar as dificuldades de aprendizagem.

Ora, na verdade, não podemos esquecer-nos de que, na sala de aula, o professor é o mediador entre o currículo e a actividade pedagógica implementada. Na sala de aula, o papel do professor é determinante, pois é ele o responsável pelo acto pedagógico e, neste caso, pelo desenvolvimento e valorização de competências de literacia. Em grande parte, cabe ao professor a responsabilidade de seleccionar, quer o objecto de estudo, quer as estratégias a aplicar. Por isso é relevante que os professores se preocupem em:

“encontrar causas para o declínio de hábitos de leitura e capacidades de leitura, em função, por exemplo, dos textos que se escolhe ler, das dimensões textuais que são

privilegiadas, ou então, das orientações de leitura que são valorizadas, designadamente, através de uma especificação exagerada de sub-capacidades” (Castro, 1998: 45).

Neste sentido, Martins & Versiani (2005:33) consideram que é função da escola “dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura”, privilegiando vários tipos de texto e de habilidades de leitura como informativa, literária, pragmática, de fruição, entre outras, porque “existem habilidades distintas, assim como textos distintos” (Eiterer, 2004:150).

A escola fortemente marcada pelos objectivos e práticas que promove dada a sua natureza institucional, continua a ser “o lugar social privilegiado de acesso à leitura” à qual “se exigem práticas congruentes com as práticas sociais”. Por isso, “a escola pode e deve ser olhada em termos dos contextos de leitura em, que introduz os alunos, dos sentidos em que os familiariza, quais ignora, que estilos estimula, que valores, hábitos e atitudes promove.” (Dionísio, 2000:40-41).

A nível da leitura, parece fundamental que o aluno tenha a oportunidade de contactar com uma variedade de materiais impressos e de actividades, mas que simultaneamente lhe seja assegurado um equilíbrio nas distintas formas de acesso a esses materiais e actividades: contacto e interacção com textos literários e textos informativos, textos com dimensões icónicas variadas e outros materiais, com actividades colaborativas de partilha da leitura e dos seus significados.

Fomentar e desenvolver o gosto pela leitura e pela literatura implica, entre outros aspectos, familiarizar precocemente a criança com uma variedade de textos literários, concedendo-lhes oportunidades para conhecer obras em suportes variados, com temas, géneros e modos diversificados. Tem que se permitir à criança o contacto com contextos de qualidade, cativantes e culturalmente enriquecedores.

### **1.3 Níveis de leitura**

Alguns autores são de opinião que há duas formas de leitura bem diferenciadas: a elementar e a de compreensão. (Chall, 1970, *cit in* Rebelo, 1993). A leitura elementar, ou de iniciação é o conhecimento, a distinção visual e auditivas rudimentares das letras, o relacionamento destas com os sons que representam, a junção de grafemas formando

palavras e a identificação e pronúncia destas como entidades globais. Esta leitura consiste, essencialmente, em transformar grafemas em fonemas, identificando e reconhecendo palavras, utilizadas correntemente na comunicação entre indivíduos.

A leitura de compreensão difere da elementar nas características e objectivos. Enquanto a leitura elementar se preocupa com a transformação dos grafemas em fonemas e no reconhecimento de palavras utilizadas diariamente na comunicação entre pessoas, a leitura de compreensão tem como objectivo ler palavras, textos, e frases, entender o seu significado e delas obter saberes.

Segundo Chall (1970: 55),

“A leitura de compreensão é não só posterior à elementar, que ela pressupõe como condição, como também diferente nas suas características e objectivos: ler palavras, frases e textos, para entender-lhes o significado, interpretando-os e apreciando-os e servindo-se da sua mensagem para adquirir e criar conhecimentos”.

A extensão e importância atribuídas a cada um destes níveis diferem, conforme os diferentes níveis apontados no desenvolvimento da mesma.

#### **1.4 Modelos de aprendizagem da leitura**

No que concerne aos modelos explicativos do desenvolvimento da leitura, deparamo-nos com autores como, Perfetti, Marsh, Frith, Ehri e Chall (*cit in* Rebelo, 1993) que se tornaram ponto de referência por apresentarem investigação relevante neste âmbito. No entanto ainda persistem dúvidas quanto à natureza do desenvolvimento da aprendizagem da leitura, uns sugerem que este é de natureza contínua e outros autores defendem que é de natureza descontínua.

Independentemente de defenderem uma perspectiva contínua ou descontínua do desenvolvimento da leitura, os diversos autores apontam a presença de aspectos logográficos ou visuais; alfabéticos; ortográficos e fonológicos (Cruz, 2007).

Cruz (2007) ao analisar o trabalho de diferentes autores, chega à conclusão que: (i) para Perfetti o desenvolvimento da leitura é um processo contínuo; (ii) para Marsh e colaboradores, assim como Frith e Ehri, defendem que a leitura tem um desenvolvimento de natureza descontínua, sendo o modelo destes dois últimos autores mais difundidos e

utilizados na investigação, (iii) para Chall, o processo completo de leitura, estabelece uma série de fases que englobam toda a complexidade desta competência.

Ainda segundo Cruz (2007) o modelo proposto por Perfetti em 1985 é entendido como um processo contínuo de ampliação da quantidade e qualidade das representações de palavras. A aquisição e desenvolvimento da leitura, não pode ser entendida como uma sucessão de etapas, assim os autores Perfetti, Marsh, Frith, Ehri e Chall, de acordo com o que revela Cruz (2007), propõem um modelo de activação no qual é posto ênfase às diferentes etapas da sensibilidade fonológica presentes na fala da criança. Neste modelo, afirma, falta a explicação acerca dos processos estratégicos que a criança utiliza para seleccionar um caminho e fornecer uma determinada resposta.

O modelo proposto por Marsh, Friedman, Welch & Desberg, proporciona uma descrição e uma explicação para as realizações cognitivas envolvidas na aprendizagem da leitura (Cruz, 2007). Estes autores propõem uma teoria de aprendizagem da leitura com quatro estádios. O primeiro é denominado adivinhação linguística, aqui a criança lê qualquer palavra, a partir do contexto linguístico, por adivinhação. O segundo é denominado por adivinhação discriminativa, a criança lê uma palavra desconhecida no meio de um texto com base em pistas (como a primeira letra, pistas semânticas e sintácticas). O terceiro estádio denominado por descodificação sequencial, a criança lê uma palavra desconhecida com uma estrutura silábica simples, lendo-a da esquerda para a direita. Finalmente, temos o estádio da descodificação hierárquica, a criança lê uma palavra tendo em atenção regras condicionais.

O modelo proposto por Frith, no enunciado por Cruz (2007) é uma adaptação da teoria de Marsh. Frith estabelece em vez de quatro a existência de três etapas qualitativamente diferentes que denomina de logográfica ou visuais; alfabética e ortográfica e que se caracterizam pelo uso predominante de estratégias particulares. Cruz (2007) sublinha que Frith sugere a existência de uma etapa anterior à leitura propriamente dita, denominada “mágica” ou simbólica. Frith propôs um modelo sobre as diferentes estratégias de leitura: (i) simbólica, a criança rabisca e diz aquilo que imagina que é (por exemplo, é um cão); (ii) logográfica, a criança lê a palavra mas não os fonemas (por exemplo, lê pato mas não lê p a t o); (iii) alfabética, a criança lê a palavra e lê os fonemas (por exemplo lê

pato e lê p a t o); (iv) ortográfica, a criança lê a palavra e outras palavras parecidas e iniciadas pela mesma sílaba (Cruz, 2007).

Antes do período formal de alfabetização, a criança faz uso da estratégia logográfica, marcada pelo uso de pistas contextuais, como cor, fundo e forma das palavras. Sem essas pistas o reconhecimento não é possível, uma vez que o leitor relaciona a palavra com seu contexto específico. Um exemplo de uso da estratégia logográfica é a leitura dos rótulos mais comuns no dia-a-dia do leitor. Marsh e Frith (*cit in* Cruz 2007) propõem que na fase inicial de aprendizagem da leitura a criança ainda não dispõe de conhecimento fonológico pelo que lê de uma forma visual e semântica.

O modelo proposto por Ehri refere que a aprendizagem da leitura se processa ao longo de quatro fases: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética total e alfabética consolidada (Cruz, 2007). Cada fase reflete o tipo de ligação que relaciona as formas escritas das palavras à sua pronúncia e significado na memória. Cruz (2007) adverte que entre este modelo e o modelo proposto por Frith existem algumas semelhanças, entre estas quatro fases e os três estádios propostos por Frith. De acordo Ehri estas quatro fases retratam o modo como aprendemos a ler e como este processo altera ao longo do desenvolvimento. Ehri, diz Cruz (2007) sugere-nos que os indivíduos que apresentam dificuldades na leitura terão dificuldades em avançarem da fase alfabética parcial para a alfabética total e a fase consolidada pode estar fora do seu alcance, pois estes indivíduos são particularmente deficitários no seu processamento fonológico. Então e de acordo com Ehri, a aprendizagem da leitura processa-se nas quatro fases seguintes: pré-alfabética; alfabética parcial; alfabética total; e alfabética consolidada. Para este autor a denominação de cada etapa está relacionada com o tipo de ligação que associa as formas escritas das palavras à sua pronúncia e significado na memória (Cruz, 2007).

O modelo proposto por Chall (1970), embora semelhante ao proposto por Frith nas primeiras etapas, é mais extenso (Cruz, 2007). Cruz (2007) sublinha que se trata também de um modelo desenvolvimental da leitura. Foi um dos primeiros modelos dentro desta perspectiva a ser proposto. Este modelo pressupõe a existência de várias fases com alterações qualitativas na passagem entre os vários momentos evolutivos, sendo que o seu desenvolvimento máximo se alcançaria com o uso criativo e crítico da leitura (Citoler, 1996).

As fases propostas Chall (1970) são denominadas de: fase 0, pré-leitura ou pseudo leitura (0-6 anos); fase 1, leitura inicial ou descodificação (6-7 anos); fase 2, consolidação e fluidez da descodificação (7-8 anos); fase 3, ler para aprender a ler de novo (esta fase prolonga-se dos 9 aos 13 anos); fase 4, múltiplos pontos de vista (leitura altamente eficaz que vai dos 14-18 anos); fase 5, construção e reconstrução (a leitura é seleccionada pelo leitor e é a partir dos 18 anos). Sugere o autor que todos os leitores passam por estas fases e as exigências da leitura mudam ao longo da sua aprendizagem.

Pode referir-se que na aquisição da leitura existem diversas fases que se podem distinguir por diferentes estratégias que as crianças utilizam para ler. Assim, para aprender a ler, a criança tem de adquirir essencialmente duas competências básicas: a capacidade de tratar o código alfabético e a de tratar conceptualmente o texto. A aprendizagem da leitura começa muito antes da instrução formal, ela tem início logo que a criança entra em contacto, ainda que informal, com os materiais escritos existentes no contexto em que está inserida, o que irá posteriormente influenciar a aprendizagem formal. Estas influências são visíveis no que se refere às competências fonológicas.

Os modelos de leitura são elementos que constituem a compreensão dos processos cognitivos implicados na aquisição da literacia, pois para Fernandes, “a literacia corresponde a três fases: cognitiva, de domínio e de automatização”. (2004:53)

Segundo o autor, um livro pode ser o reflexo da sociedade. Ensina sem inapetência, expõe a verdade sem medo de represálias, é considerado um conselheiro e amigo de qualquer pessoa. Neste sentido, é importante divulgar estas noções às crianças, de forma a transmitir-lhes o gosto pela leitura.

É de salientar, ainda, que existem quatro dimensões da leitura (Cadório, 2001) que todavia, apesar de separadas, estão interligadas e implicam-se mutuamente, as quais passamos a descrever:

(i) dimensão informativa, de um carácter mais funcional e comum na comunidade em que vivemos. Na actualidade esta dimensão é extremamente importante para a integração social, no sentido de ler para efectuar tarefas escolares, preencher um questionário, para ver televisão, para ler o jornal, para consultar uma lista telefónica, para se manter actualizado, para utilizar o computador, para simplesmente ler um bilhete, um panfleto e a publicidade. Vivemos numa sociedade rodeada de informação e é impensável

que um indivíduo não possua destreza de leitura, visto que esta é um dos meios mais importantes na apreensão da informação e na comunicação humana (Cadório, 2001).

(ii) dimensão formativa, é indiscutível, uma vertente que justifica que se valorize a leitura. Nesta medida, a leitura assemelha-se como a fonte de eleição na busca de informação para uma formação constante. Uma das grandes vantagens da leitura formativa é o aperfeiçoamento intelectual, linguístico e simultaneamente o aperfeiçoamento do pensamento (Cadório, 2001).

(iii) dimensão socializadora, que permite uma reflexão sobre tudo o que nos rodeia e uma interligação das pessoas que constituem a sociedade. Esta permite que os cidadãos reflectam a sua prática através de enunciados escritos, para que se possam integrar a todos os níveis na sociedade (Cadório, 2001);

(iv) dimensão lúdica, que está ao dispor do leitor como meio de evasão e de abstracção de um ambiente activo, movimentado, dominado pela rapidez e fugacidade dos acontecimentos. Este género de leitura possibilita uma sensação de liberdade de fuga e distanciamento dos problemas do quotidiano, (Cadório, 2001)

## **1.5 Métodos de ensino da leitura**

Ler é um aspecto do comportamento linguístico, semelhante a outros comportamentos linguísticos:

“Em primeiro lugar, é semelhante na sua finalidade básica – a comunicação. O objectivo dos leitores é compreenderem a mensagem. Em segundo lugar, é semelhante porque envolve a mesma série de habilidades: fonológica, gramatical e semântica. Em terceiro lugar, é semelhante no que respeita aos limites textuais que operam dentro de cada habilidade e entre habilidades” (Herriot, 1974: 87)

Herriot ao fazer a análise de diferentes comportamentos de ensino da leitura, e das suas características, conclui que a criança para aprender a ler deverá ter atingido um certo nível de desenvolvimento linguístico. Ora para atingir esse nível, é necessário que adquira habilidades, associe grupos de letras a sons da fala e saiba comunicar.

A leitura é a capacidade de traduzir mensagens escritas em orais e, para ajudar as crianças a descodificarem estas mensagens, o professor deverá ter em atenção a forma mais adequada de ensinar para facilitar a aquisição das competências da leitura (Cruz, 2007).

Os métodos de ensino da leitura podem ser organizados de acordo com o modo como as crianças aprendem a ler: métodos globais ou analíticos; os métodos mistos ou analítico - sintéticos que procuram integrar dois métodos.

O método global ou analítico reforça os pré-requisitos de aprendizagem da leitura no início do seu estudo. O método sintético submete a criança a um treino mecânico, propondo-lhe a aprendizagem de elementos isolados, desprovidos de significação. O método analítico apresenta palavras, significações, que mais tarde as crianças terão de decompor.

Estas abordagens de ensino mostram que existe uma correspondência entre a linguagem escrita e os sons da linguagem falada. O primeiro método começa pelo ensino dos signos e sons elementares (correspondência da letra com o som), enquanto o segundo método parte do ensino de palavras ou de frases completas, permitindo extrair significado da linguagem escrita. Pode-se declarar, e segundo os modelos de leitura, que o método fónico ou sintético se enquadra nos modelos de leitura ascendentes e o método global ou analítico se revê no modelo de leitura descendente (Cruz, 2007).

Os métodos fónicos elegem a via fonológica, indirecta ou sub-léxica, pois desenvolvem a leitura numa base de correspondência grafema-fonema. Já os métodos globais dão primazia à via visual, directa ou léxica, pois favorecem o processo visual das palavras.

A maioria dos investigadores concorda que para o aluno ser um bom leitor tem que dominar os principais blocos de construção da linguagem escrita, ou seja, a linguagem escrita representa a linguagem falada, as palavras podem ser divididas em sons e que as letras representam esses sons (Hallahan, Kaufman & Lloyd, 1999 *cit in* Cruz, 2007). Nesta abordagem fica claro que as crianças têm que perceber o princípio alfabético, que a cada letra está associado um som. Nestes métodos, os procedimentos de ensino de leitura têm como ponto de partida as letras (grafemas) e sons (fonemas). A criança começa por aprender o abecedário e associar cada nome de letras a um símbolo verificando que existe uma correspondência entre o oral e o escrito. Seguidamente, aprende a juntar consoante com vogal e a formar sílabas, para chegar a estruturas mais complexas: as frases e os textos.

Porém, existem quatro variações (mais conhecidas) nos métodos sintéticos: uma primeira consiste no método alfabético ou ABC, que foi abandonado uma vez que não se

adaptava às diferenças individuais das crianças. Neste método começa-se por ensinar o abecedário, ou seja, o nome das letras segundo a sua ordem para depois se ensinar a associação entre cada um desses nomes e assim formar palavras novas. O grande problema deste método reside no resultado da união dos nomes das letras num som diferente dos respectivos fonemas.

Para dar resposta a este problema surge o método fonémico, sendo ele parecido com o anterior, porém ensina o som das letras em vez do seu nome, ou seja, a correspondência grafema – fonema. Todavia, como existem consoantes com sons muito similares, quando produzidas isoladamente, desencadeou um novo obstáculo neste método. Deste modo, finalmente, surge outra variação nestes métodos que é denominado de método silábico. Este método silábico parte do ensino das sílabas fazendo acompanhar as consoantes de uma vogal, passado de seguida à formação de palavras e textos. Alguns autores associam a estes métodos o método gestual, que de acordo com eles, tem uma base fonémica e nele a pronúncia de cada som ou fonema faz-se acompanhar de um gesto (Citoler & Sanz, 1997; Cruz, 2007).

Os métodos fónicos começaram a receber críticas, realçando o seu carácter mecânico, surgindo um novo método que não utiliza em primeira instância o princípio fonético denominado de método global. Os métodos globais começam pela frase ou palavra, terminado com as sílabas e as letras. Partem das estruturas mais complexas da linguagem (palavras e frases) e com base em decomposições sucessivas chegam aos grafemas e fonemas. Este método dá menos importância ao ensino das letras, privilegiando um vocabulário de palavras que o aluno passará a reconhecer de forma global. Trata-se, então, de uma pedagogia tipo activa em que o aluno deve ser o principal agente da sua aprendizagem (Citoler, 1996).

Estes dois métodos, apesar de se apoiarem em diferentes concepções do funcionamento cognitivo e em diferentes teorias de aprendizagem, dão prioridade a estratégias perceptivas necessárias à leitura, a estratégia auditiva para os primeiros e a visual para os segundos. Com base nas diferentes críticas e na evolução da concepção da leitura, surgiram mais recentemente os métodos mistos ou analítico - sintéticos que procuram integrar o método fónico e o global.

Estes métodos recuperam dos métodos globais o respeito pela actividade do aluno e dos métodos fónicos a progressão sistemática.

Em relação à opção de escolha sobre o melhor método de ensino da leitura e dado que as várias abordagens têm vantagens e desvantagens, alguns autores alegam que o melhor é que exista:

“um equilíbrio entre os diferentes métodos, que incorpore tanto a instrução directa do principio alfabético, como uma abordagem baseada no significado, ou seja, os educadores e professores devem incluir a exposição de várias abordagens práticas, integrando diferentes tipos de instrução” (Cruz, 2007:150).

Contudo, não é uma questão de optar por uma abordagem em detrimento de outra, uma vez que o que se torna necessário é saber como combinar os melhores aspectos de cada uma das abordagens e assim podermos definir e organizar as instruções que são mais efectivas para cada criança.

A investigação indica um conjunto de componentes que devem estar presentes no ensino da leitura. Começando por dar primazia ao apoio individualizado por parte do professor ao aluno, seguido do treino da consciência fonémica, desenvolvendo as habilidades fónicas e o reconhecimento visual das palavras, finalmente desenvolver a fluência na leitura (Cruz, 2007).

De facto, diversas pesquisas têm demonstrado que existe uma relação directa entre consciência fonológica e capacidade de leitura, que a primeira é um factor que prediz a capacidade da segunda e que défices na consciência fonológica estão associados com défices na leitura (Lane & Pullen, 2004, *cit in* Martins, 2006).

## **1.6 A importância da leitura**

Há pouco mais de um século, saber ler era privilégio de uma minoria. Todavia, o estabelecimento de uma escolaridade mínima obrigatória, bem como o fenómeno da escola de massas, facilitaram uma rápida inversão da situação e, actualmente, não só passou a estar consagrado a todos o direito de saber ler, como esta actividade passou a desempenhar um papel fundamental na vida dos cidadãos.

Na sociedade em que crescemos e vivemos, na qual se fala e se lê, são inúmeros os enunciados orais e escritos que nos rodeiam e fazem parte do nosso quotidiano. Na

sequência destas considerações menciona-se que “aprender a falar é já aprender a ler e que aprender a ler se integra na sequência da activação da linguagem” (Lentim, 1978:25).

A linguagem, nos seus primórdios pré-verbais, é eminentemente social e comunicativa como refere Vygotsky (1979) e, embora pareça ser inata, só será completamente activada se a criança (con)viver com pessoas que falem com ela e entre si. Por outras palavras, o jovem ser humano só falará se efectivamente crescer num meio falante e dialogante. Se a função comunicativa já está presente nas manifestações pré-verbais da criança, conferindo-lhes pertinência e sentido, também deverá envolver naturalmente os primeiros contactos formais (e informais) da criança com a leitura. Basicamente, ler implica comunicar, entrar em diálogo com o escrito: concordar, discordar, conseguir informações para realizar algo, obter distração, prazer, companhia, entre muitas outras.

Deve reconhecer-se a estrutura da língua e as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos para que se possam assim tornar instrumentos de intervenção, que possibilitem levar os alunos a superar obstáculos e construir o que aprendeu. E isso é muito gratificante para o profissional, pois sentir-se-á capaz de ensinar os seus alunos, realizando um trabalho sério e bem feito, apoiado em conceitos, análises e experiências, baseado em pesquisas, utilizando assim, os melhores métodos.

Para ler, como já se referiu, é necessário conhecer o princípio alfabético, saber que as letras do alfabeto têm um nome e representam um som da linguagem, saber encontrar as correspondências grafema-fonema, saber analisar e segmentar as palavras em sílabas e fonemas, saber realizar as fusões fonémicas e silábicas e encontrar a pronúncia correcta para aceder ao significado das palavras (léxico). Para realizar uma leitura fluente e compreensiva é ainda necessário realizar automaticamente estas operações, isto é, sem atenção consciente e sem esforço.

A capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral e, com o possuir um vocabulário oral rico e com a fluência e correcção leitora.

Todas as competências têm que ser integradas através do ensino e da prática. Ou seja, criar maneiras, oportunidades, para que a criança tenha mais contacto com o alfabeto, com as palavras, com os textos, pode levá-la a entender melhor a pronúncia e a escrita de

determinadas palavras, que lhes causam confusão. Explicar a origem das mesmas poderá facilitar esse processo. Mostrar que a língua possui regras, arbitrariedades e que será preciso memorizar algumas palavras (forma como se escreve) e em caso de dúvida, é bom ter o dicionário como aliado, que poderá auxiliar no desempenho das actividades de leitura, bem como da escrita.

A leitura deve ser vista como um processo dinamizado pela corrente energética que atravessa todas as relações ocorridas na sala de aula, todos os alunos devem vê-la como uma forma de interacção com seus colegas e com o meio.

O trabalho com obras literárias deve facilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura, pois a possibilidade de novos olhares e gestos de leitura pode causar transformações efectivas no trabalho escolar e de forma mais directa no trabalho com textos que interagem com o meio literário.

## **1.7 Técnicas utilizadas para desenvolver a leitura**

### **1.7.1 Mecanismos visuais**

Os olhos não deslizam continuamente pelas linhas horizontais de uma página, antes pelo contrário precisam de estar fixos para descodificar as palavras. Com efeito, os olhos progridem por pequenos saltos sucessivos, apoiando-se, praticamente, em cada uma das palavras da linha.

Alguns estudos levam a concluir que:

“os tempos das pausas e das deslocações foram calculados: o olho está fixo durante  $\frac{1}{4}$  de segundo, após o que se desloca  $\frac{1}{40}$  de segundo. Este  $\frac{1}{4}$  de segundo serve para perceber algumas letras (de uma a uma dezena, de acordo com comprimento da palavra fixada). Os tempos são os mesmos para todos os leitores, mas o número de letras percebidas varia de leitor para leitor. Assim, uma leitura palavra por palavra corresponde ao primeiro estágio de aprendizagem escolar entre 6 e 8 anos e a uma velocidade de 150 a 300 palavras/minuto” (Couchaere, 1992:15).

A estes movimentos voluntários acrescentam-se movimentos involuntários, por exemplo, quando partimos à procura de um objecto e o seguimos visualmente, os olhos fazem um movimento regular até ao momento de fixar o objecto. Em geral, ultrapassa o alvo e efectua alguns movimentos rápidos e descontínuos de compensação para

reencontrar o objecto. Desta feita, o olho que regressa à linha pode falhar a primeira palavra e movimentar alguns centésimos de segundo à sua volta.

Como podemos controlar o movimento dos olhos? O treino compreende três percursos, sendo eles: a varredela horizontal, a varredela vertical e as varredelas na diagonal (Couchaere, 1992). Estes exercícios têm como objectivo dotar o leitor de uma maior flexibilidade na leitura e escolher o seu percurso visual, tendo em conta as suas intenções de leitura, uma vez que “o princípio do treino é a materialização do percurso ocular com ajuda de um lápis que permite controlar a velocidade de leitura e o caminho percorrido pelos olhos. Os olhos devem seguir o lápis e não o contrário.” (Couchaere, 1992:19).

Analisaremos em seguida estes três percursos de leitura.

(i) Varredela horizontal

“A prática da varredela horizontal corresponde às intenções de leitura completa.” (Couchaere, 1992:20). Nesta técnica o leitor tem por objectivo compreender o sentido do texto e extrair os pormenores, isto é, tem como intenção apreender a sua totalidade.

A velocidade de leitura correspondente varia, entre 500 e 800 palavras por minuto.

Vejamos um exemplo dado pelo Couchaere (1992:20).

**Comece a ler durante alguns minutos, seguindo cada linha com o lápis, com um movimento contínuo e a uma velocidade que não lhe exija nenhum esforço particular. Após este procedimento, aumente a velocidade do lápis de modo a afriestar o movimento dos olhos. A seguir, reduza a materialização do percurso de modo a distender o seu movimento. Acelere até atingir o limite da compreensão.**

Fig.1 – Varredela horizontal

Para realizar esta técnica deve-se, de início, aumentar a velocidade do golpe de vista em detrimento da compreensão. Posteriormente, mantendo a nova velocidade, sentirá compreensão a melhorar gradualmente. Pode-se então aumentar de novo a velocidade da visão e assim sucessivamente, até atingir a velocidade limite de 800 palavras/minuto. Esta varredela tem ainda uma outra variante, sendo ela a varredela horizontal de uma linha em duas. Esta variante tem os mesmos objectivos que a primeira, requerendo uma actividade mental acrescida por antecipação, reconstrução e dedução. A flexibilidade que estas

técnicas requerem do leitor mais flexível, mais rápido e principalmente mais atento (Couchaere, 1992).

(ii) Varredela diagonal

“A prática da varredela diagonal corresponde aos objectivos de leitura selectiva. O leitor tem como intuito retirar do texto informações pontuais ou registar o que é importante, interessante e novo. O texto não é apreendido na sua sintaxe, mas sim fotografado no seu conjunto. A velocidade de leitura correspondente varia entre as 1000 e 2000 palavras/minuto” (Couchaere, 1992:21).

Couchaere (1992) diz que a varredela diagonal requer do leitor uma boa agilidade visual e, sobretudo, um bom apoio mental. Para esta visão, ainda mais do que para a varredela horizontal, há necessidade de acompanhar o movimento dos olhos com a ajuda de um lápis. É aconselhada, como actividade de treino, a reler um livro já lido retomando a sua leitura na diagonal, a fim de encontrar os momentos estratégicos ou de inflexão narrativa.

Como exemplo Couchaere (1992:21) apresenta:

**Assim, um conteúdo fácil, uma grande facilidade visual, uma releitura, um sobrevoo, uma selecção de passagens interessantes de um texto podem permitir-nos usar um percurso visual mais aberto, como este. Não devemos tentar controlar nem a fixação, nem o número de fixações, a nossa atenção deve ter um único objectivo: encontrar o que se procura.**

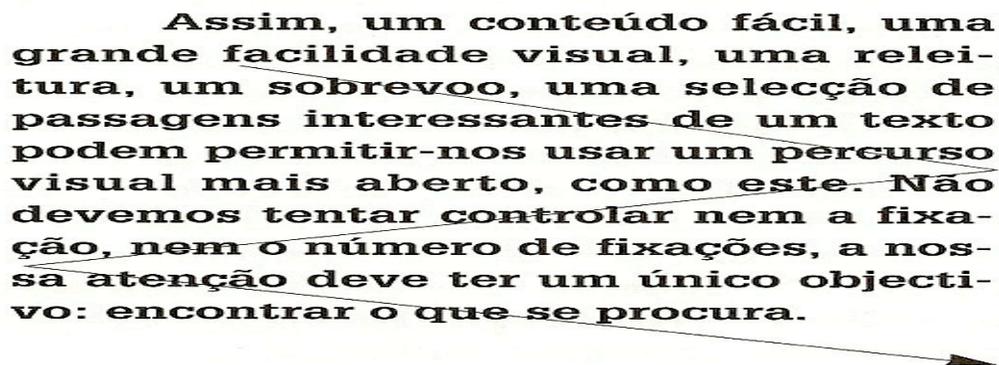


Fig.2 – Varredela diagonal

(iii) A varredela vertical

É uma forma de ler adaptando um olhar vertical, onde se realiza uma leitura selectiva e se faz a apropriação de partes do texto. São retiradas do texto informações pontuais ou o que é mais importante, interessante, novo e essencial. “O texto é apanhado em movimento por um leitor que utiliza a totalidade do seu campo visual. A velocidade de leitura correspondente varia entre as 1000 e as 4000 palavras por minuto.” (Couchaere, 1992:22).

Esta será uma das formas indicadas por Couchaere (1992:22)

**Este tipo de movimento aplica-se, principalmente, à leitura de jornais cujo comprimento das linhas permite uma aplicação privilegiada deste percurso. Mas esta técnica pode ser utilizada cada vez que é preciso recorrer a uma leitura muito selectiva (revisão, sobrevoos...) mesmo se as linhas são maiores do que as dos jornais diários. Utiliza-se também em leitura ultra-selectiva em textos cuja apresentação é, tradicionalmente, vertical (dicionários, anuários, index, etc.).**

**Fig.3** – Varredela vertical

(iv) Estratégia de sobrevoos

O objectivo desta estratégia consiste em pegar num livro ou qualquer outro documento e no fim da sua leitura ter compreendido alguma coisa, uma vez que na estratégia de sobrevoos, como o próprio nome indica nunca se lê o livro/ documento na sua totalidade, apenas se lêem partes.

O leitor no final da leitura terá de fazer uma retrospectiva e averiguar se realmente conseguiu entender do que tratava o livro. Esta leitura consiste em desenvolver raciocínio que convida à reflexão. A estratégia divide-se em seis etapas sendo elas: 1.<sup>a</sup> identificar o texto, nome e biografia do autor, ano de publicação, edição, capa; 2.<sup>a</sup> ler o início do livro; 3.<sup>a</sup> ler o fim do livro; 4.<sup>a</sup> antecipar o conteúdo; 5.<sup>a</sup> ler o meio da história; 6.<sup>a</sup> fazer um balanço final (Couchaere, 1992).

(v) Controlo da velocidade de leitura

Este exercício é considerado muito estimulante tanto para os alunos como para os professores, uma vez que a rapidez é um item que permite uma avaliação fácil e objectiva.

Nos 1.<sup>os</sup> e 2.<sup>os</sup> anos de escolaridade, se queremos medir a rapidez teremos que o fazer sem que o aluno se aperceba disso, uma vez que são alunos iniciantes e se souberem que estão a ser cronometrados todos querem terminar a leitura o mais rápido possível. Logo o resultado dessa leitura torna-se desastroso, uma vez que, podem não ler o que está escrito

ou inventar algumas palavras. No 3.º ano já se deve explicar aos alunos os exercícios que vão realizar.

O texto tem que ser adequado ao ano em que se vai aplicar e na margem devem ser anotadas com um lápis o número de palavras de cada linha. Primeiramente, os alunos terão que ler o texto em voz baixa para que posteriormente tirem algumas dúvidas que tenham com o professor. É então pedido à criança que leia em voz alta, quando o cronómetro marcar um minuto dir-se-á à criança “basta” e anotar-se-á o número de palavras que a criança leu. Este teste deve ser repetido a fim de se estabelecerem comparações. Assim, será possível obter as médias de velocidade do grupo e comprovar a sua evolução. Como ponto de referência, as orientações oficiais dão uma velocidade exigível por anos de escolaridade: 3.º (80 palavras por minuto); 4.º (90); 5.º (100).

Um adulto é considerado leitor quando lê mais de 300 palavras por minuto (Recasens, 1990).

#### (vi) Textos colectivos

Depois de um acontecimento especial, uma visita de estudo, uma festa ou algum episódio vivido pelo conjunto da turma pode-se propor que façam um texto entre todos. Cada aluno terá que pensar no momento que viveram e entre todos explicá-lo-ão, fazendo-se notar as diferenças entre língua falada e escrita. O professor deve orientar todo este processo, pois as crianças têm tendência a unirem o princípio e o fim. Desta forma,

“o educador/professor deve dar orientação da ordem dos acontecimentos e vai escrevendo as frases ditas pelos alunos no quadro. Quando se notar cansaço nas crianças propomos que se redija a frase final. O texto deve ser lido a fim de se confirmar se é o que se queria explicar. É natural que nesta altura se levantem mãos para dar novos pormenores. Faz-se então uma leitura final e dá-se um título ao texto. Por fim os educandos copiam o texto”. (Recasens, 1990:49)

#### (vii) Uma história a partir de uma imagem

Uma outra técnica para desenvolver a leitura é criar uma história a partir de uma simples imagem.

Esta técnica tem como objectivo desenvolver e estimular a criatividade e imaginação das crianças. Neste tipo de actividades surgem sempre histórias engraçadas, por vezes difíceis de imaginar com um grau de criatividade elevada.

“A partir de um cartaz, de um recorte, ou de um diapositivo proporemos uma primeira leitura do que se vê. No seguimento de várias observações e enumerações das crianças, uma delas fará a interpretação da imagem. Então verificar-se-á a diferença entre o que se vê na imagem e o que pode sugerir-nos. (...) distribuir uma imagem diferente a cada criança, pedir que cada uma delas forneça uma, que cole cinco ou seis na parede e que escolha a que seja mais sugestiva” (Recasens, 1990:50)

## **1.8 Dificuldades de leitura e escrita**

Durante o ensino da leitura, os professores começam imediatamente a ensinar os alunos a exprimirem-se por escrito. Verdadeiramente, trata-se de os levar a transcrever sílabas que o professor pronuncia em voz alta. Os exercícios escritos de certos elementos da linguagem podem tornar-se difíceis para principiantes que desconhecem quais as letras que devem escrever. Podem eventualmente começar a surgir algumas dificuldades na aprendizagem da escrita.

As dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita começaram a interessar vários especialistas de formação científica e profissional de diferentes áreas, tais como médicos, psicólogos, professores, educadores, terapeutas e pais (Correia, 2006).

A leitura e a escrita relacionam-se intimamente com a linguagem que, no caso de ambas, se apresenta através de sinais gráficos. A aquisição e desenvolvimento de competências leitoras fará com que a criança mobilize o seu conhecimento de leitura, para outras situações do quotidiano e faça com que ela adquira “um domínio razoável e acrescido da leitura e da escrita” (Rebelo, 1993:69).

A superação de dificuldades de leitura e escrita é indispensável para um grande número de aprendizagens escolares ou extra escolares e ter problemas na sua aquisição significará, em grande parte, encontrar dificuldades noutras áreas de aprendizagem.

As dificuldades da leitura e da escrita estão, vulgarmente, presentes nos problemas gerais de aprendizagem.

## 1.9 Problemas de leitura e de escrita:

Os problemas de leitura e de escrita são, na literatura da especialidade, tratados simultaneamente (Bannatyne, 1971; Kavanagh e Venezki, 1980; Jorn, 1983). Tal como temos vindo a referir, a leitura e a escrita são actividades, de algum modo, intimamente relacionadas. Pela leitura, as letras e as palavras escritas são transformadas em fonemas, pela escrita, os fonemas são codificados em grafemas. Nos primeiros anos escolares, a aprendizagem da leitura e da escrita costuma fazer-se paralelamente, de certa forma que havendo problemas na leitura, revelam-se igualmente na escrita.

Deste modo e segundo Rebelo (1993:94) as “ dificuldades de leitura e de escrita são obstáculos que alguém encontra quando lê ou escreve. Podem ocorrer, e ser constatadas, durante o processo de aprendizagem dessas competências, isto é, na fase da sua aquisição, ou nos actos de leitura e escrita, em resultado duma aprendizagem previamente realizada,”

Estas dificuldades têm significado e relevância especial durante os primeiros anos de escolaridade, uma vez que no final dos dois primeiros anos escolares, pretende-se que a técnica da leitura e da escrita esteja suficientemente adquirida, de modo a ser usada na aprendizagem dos mais diversos conteúdos curriculares.

É certo que a escrita exige, além da percepção exacta da forma gráfica correspondente ao fonema, a uma reprodução, só possível através de movimentos coordenados.

De uma forma abrangente, os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita distinguem-se em gerais e específicos.

As dificuldades gerais, de leitura e da escrita não são todas iguais, variam tanto em magnitude como em extensão. No entanto, coincidem no seguinte: quando presentes, o aluno não atinge os padrões normais do grupo etário a que pertence, nível ou ano escolar que frequenta (Wit e Baker, 1971). Desta forma e segundo Rebelo (1993:99) as dificuldades gerais

“resultam de factores exteriores ao indivíduo ou a ele inerente, no caso de se tratar de algumas deficiências manifestas. Derivam de situações adversas à aprendizagem normal, tais como: edifício escolar, organização, pedagogia e didáctica deficientes; ausência e abandono escolar; destabilização familiar; relações familiares e sociais

perturbadoras; meio socioeconómico e cultural desfavorecido; pertença a grupo minoritário marginalizado ”

Os problemas específicos situam-se ao nível cognitivo e neurológico, não existindo para a mesma explicação clara e evidente.

Motivar e sensibilizar para a importância do acto de ler pode contribuir para colmatar ou atenuar estes problemas e ajudar a criança a superar algumas dificuldades de leitura e escrita que pontualmente possam aparecer, tornando-se membro efectivo da comunidade leitora. Face a este panorama, impõe-se a questão: como motivar as crianças para a leitura? Partiremos, em seguida, à procura de uma possível resposta.

### **1.10 Como motivar para a leitura?**

Se ler é reconhecidamente uma actividade complexa que, apresentando-se usualmente como individual, requer esforço, perseverança e força de vontade, há porém, uma noção fundamental que é essencial explicitar: “esquece-se, com demasiada frequência, que se pode aprender a ler, mas que a experiência de leitura não se aprende, mas atinge-se pela emoção, por contágio e pela prática” (Cerrillo, 2002:33).

Hoje sabe-se que a leitura da literatura de recepção infantil, feita por prazer, é associada efectivamente a inúmeros benefícios e a escola, sobretudo a Escola Básica, terá que encontrar o seu caminho para tentar, em conjunto, com os seus parceiros sociais, descobrir mais espaços de diálogo com a promoção da leitura. Segundo Marina “a leitura da literatura, feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento das competências literárias em leitura, ao aumento da aquisição do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento”. (2005:56)

As crianças que lêem pouco não podem aproveitar nem apropriar-se destes benefícios e conseqüentemente quando elas não estão motivadas para ler, as oportunidades para aprender decrescem significativamente. Esta situação pode levar, ao mesmo tempo e muitas vezes, a sentimentos negativos para com os livros e particularmente para com a própria leitura, podendo assim ocorrer o ciclo vicioso em que uma competência fraca em leitura é geradora de fracos leitores e vice-versa. Isto foi demonstrado pelos resultados do

Programme for International Students Assessment (Pisa, 2000), onde se constatou que as crianças de grupos socialmente menos privilegiados gostavam menos de ler. Portanto, a investigação salientou que as crianças de famílias mais desfavorecidas economicamente lêem menos, divertem-se menos com a leitura e recebem menos estímulos para ler, da parte dos seus pais. Pensamos que, tais resultados são preocupantes, isto porque, como já referimos as crianças que menos lêem por prazer, têm menos possibilidades de desenvolver competências literárias e portanto, menos oportunidades de compreender o que se passa na escola e sobretudo nas aulas.

De acordo com Sequeiros (2005) sendo-se um fraco leitor em criança, pode-se prefigurar uma possível exclusão social, em adulto, especialmente se a este factor inibidor da literacia se juntarem outros factores sociais, que jogam para essa exclusão. No entanto, esta situação poderá ser significativamente revertida se se aproveitar, em toda a sua extensão, o acesso aos bens educacionais proporcionados pela Escola Básica: (i) a sala de aula, proporcionando diferentes actividades de leitura nos espaços disciplinares e não disciplinares; (ii) a biblioteca, com o acesso a obras literárias, de diversos géneros textuais, clássicas e contemporâneas; (iii) e as actividades escolares, como feiras de livros, encontros com escritores, concursos, entre outros.

Ora, se os bons leitores são moldados pelo seu ambiente e conseqüentemente se tornam melhores leitores, então pensamos que se deve proporcionar o maior número possível de estímulos de leitura, constituindo um esforço pedagógico que procura desenvolver a literacia. Deste modo, encorajar as crianças a ler por prazer pode ser um factor importante para o aumento dos níveis educacionais e, portanto, pode constituir-se como um forte contributo para combater a exclusão social, tentando quebrar o ciclo das desvantagens como por ex: exclusão social, pobreza; pouco prazer na leitura; baixos índices literários.

## II- Metodologia

### 2.1 A investigação-acção (I-A)

Para dar resposta às nossas questões e procurar alcançar os objectivos delineados, optou-se por utilizar uma aproximação à investigação-acção.

Na pesquisa que viabilizámos sobre a I-A podemos constatar que esta é uma atitude, uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectivos e actividades, é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a sua prática.

Na I-A a objectividade significa ser honesto, recolher os dados na fonte e obter as perspectivas de todas as partes envolvidas nas questões. Segundo Estrela (1986:56-57), existem várias definições de I-A, consoante a corrente em que se situa o investigador.

Uma delas diz que “A investigação-acção aparece em resposta à necessidade de um processo constante de reflexão, avaliação e inovação no trabalho profissional, surgindo como uma extensão da prática reflexiva habitual de muitos professores”.

Segundo Morais (1997:10) a I-A é:

“uma metodologia que tem duplo objectivo de Acção e Investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: acção para obter mudança numa comunidade, organização ou programa; investigação no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade.”

Este tipo de metodologia proporciona aprendizagens que permitem:

“a compreensão e a vivência de um problema sócio-organizacional complexo. O domínio ideal do método é caracterizado por um “conjunto social” em que o investigador é envolvido activamente, havendo benefícios expectáveis quer para a organização, quer para o investigador; o conhecimento adquirido / obtido pode ser imediatamente aplicado; e a investigação é um processo que liga intimamente a teoria à prática.” (Morais, 1997:10)

É um método dos que mais se adapta para ao projecto, visto que pode ser um meio para solucionar problemas na educação, o que para os professores será uma mais-valia para tentar resolver situações problemáticas que encontre na sala de aula, de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos com condições favoráveis. Um

projecto baseado neste método dá visibilidade às escolas, estimula a inovação e proporciona exemplos que podem ser seguidos, com ligeiras adaptações, noutras escolas.

Quanto maior for a variedade de contextos a beneficiar de projectos de I-A, mais fácil será a generalização da experimentação e da inovação.

A leitura de um idioma, compreende-se melhor quando referidas à linguagem, perspectivada do ponto de vista do seu desenvolvimento, da sua organização e estrutura. Na aquisição da linguagem os anos pré-escolares são decisivos para o domínio básico da língua materna (Rebelo, 1993), daí pensarmos recorrer a uma aproximação a este tipo de pesquisa.

A I-A oferece demonstrações em pequena escala sobre formas alternativas de implementar nas escolas certos temas não propostos pelo *curriculum* e de fortalecer algumas dificuldades detectadas nas mesmas. Uma avaliação cuidadosa permite a construção de teorias e de exemplos orientadores da mudança noutros cenários, ou seja, pegando-se num problema tenta dar-se solução e resolvê-lo, sempre numa forma investigativa e activa.

De acordo com Corey (1949), a I-A é vista como “o tipo de investigação que se leva a termo em situações escolares e designadas para ajudar as pessoas que ali trabalham a compreender se está a actuar correctamente ou incorrectamente”. (*cit in* Arnal, Rincón e Latorre, 1992: 248). Este autor aborda a investigação-acção como um meio que serve para desenvolver a capacidade de resolver problemas por parte do professor e como uma metodologia para elaborar o *curriculum* e formar os futuros professores.

No decorrer da investigação, os professores/educadores tornam-se investigadores, na medida em que a sua acção se concentra na intervenção no terreno, na exploração – investigação-acção pela prática.

No ponto de vista de alguns autores como Moreira (2001) e Corey (1949)

“Há algum tempo que a Investigação-acção surgiu como método de investigação/ estratégia de formação potencialmente conducente a uma maior autonomia e a um maior profissionalismo docente. O método de Investigação-acção caracteriza-se pela espiral auto-reflexiva, composta por ciclos de planificação, acção, observação e reflexão” (Moreira, 2001: 25).

A I-A é um método através do qual se atingem os objectivos de uma teoria crítica. É de referir ainda que, no seguimento da sua conceptualização a sua utilização na educação tem finalidades humanistas, emancipatórias e comprometidas com processos de mudança

social. Actualmente, a I-A substitui o termo de “investigação realizada pelo professor na sala de aula e/ou contexto alargado de actuação” Encontra a sua argumentação na necessidade de um maior profissionalismo, melhoria da prática na sala de aula, maior controlo social e emancipação do professor e maior utilidade da investigação educacional para o professor. Assim, sublinha-se o facto de a I-A se constituir numa forma de questionamento constante e colectivo, ser colaborativa e desenvolvida através da acção de diferentes elementos.

O uso de uma aproximação metodológica específica baseada na I-A constitui o componente central para a recolha e tratamento de informação do projecto de investigação, num activo relacionamento concentrado na colaboração contínua entre os agentes envolvidos na investigação. O grupo de investigação assume, um papel essencialmente catalisador, criando condições propícias à análise da problemática e à criação de condições para o problema em estudo, ou seja, estimulando, desde o início, a participação dos intervenientes sociais envolvidos, no processo de investigação.

A I-A permite: (i) estabelecer uma relação dialéctica entre teoria e prática, o prático torna-se investigador e o investigador implica-se na prática; (ii) integrar vários momentos de formação (articulação informação/conhecimento/saber e articulação formação profissional/formação pessoal); (iii) formar produtores de inovação através de uma reflexão colectiva sobre as práticas; e (iv) facilitar a convergência de diferentes domínios disciplinares.

## **2.2 Fases da Investigação-acção**

Diversos autores descrevem o processo da I-A como um ciclo em espiral. O termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projecto e assim sucessivamente. Esse ciclo em espiral divide-se em oito fases de acordo com Elliot (1991) citado por Esteves (2008): 1ª. identificação, avaliação e formulação de um problema; 2ª. discussão preliminar e negociação entre as partes envolvidas: professores, investigadores e patrocinadores; 3ª. em algumas situações, pode envolver uma revisão bibliográfica para encontrar pontos de convergência com outros

estudos; 4<sup>a</sup>. envolve uma modificação ou redefinição do problema inicial; 5<sup>a</sup>. pode relacionar-se com a escolha dos procedimentos de investigação: amostras, instrumentos, recursos; 6<sup>a</sup>. relaciona-se com a escolha dos procedimentos de avaliação. É necessário ter em consideração que a avaliação deverá ser contínua; 7<sup>a</sup>. implementação do projecto que inclui a recolha de dados; 8<sup>a</sup>. envolve a interpretação dos dados, as conclusões e a avaliação global do projecto.

Este foi o procedimento que procurámos seguir ao longo da nossa investigação. É certo que neste percurso houve fases que se sobrepuseram a outras pela sua importância e determinação ao longo da pesquisa e houve também outras a que recorreremos várias vezes, como é o caso das 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> fases.

### **2.3 Técnicas aliadas à investigação-acção**

Quem recorre a uma aproximação à I-A faz, não só uma reflexão sobre as suas práticas, como também emprega técnicas de investigação para sustentar e sistematizar essa reflexão.

A necessidade de ser rigoroso e metódico na recolha de destaques envolve a utilização de técnicas, tais como: manter um diário de impressões subjectivas, exposição dos encontros mantidos e das lições aprendidas; recolher documentos relativos a uma determinada situação; usar questionários de resposta aberta ou fechada; entrevistar os colegas ou outros; efectuar gravações áudio ou vídeo de entrevistas ou encontros; e, registar por escrito encontros ou entrevistas com outros participantes.

As fases deste processo devem ser devidamente auxiliadas por uma diversidade de mecanismos como entrevistas, questionários, diários, entre outros instrumentos.

As técnicas de recolha de dados às quais se podem recorrer são diversas, como por exemplo: entrevista, questionário, inquérito, observação, avaliação através de critérios pré-estabelecidos, entre outras.

Para além das técnicas de recolha de dados, é imprescindível a definição de momentos de avaliação: antes da intervenção (pré-teste), durante a intervenção (diário de bordo, grelha de observação permanente, instrumentos de avaliação) e/ou depois da intervenção (pós-teste).

Os dados recolhidos num diário de bordo podem ser proveitosos no momento de avaliação dos resultados, para analisar dados recolhidos por intermédio da observação permanente (com uma grelha ou com a ajuda de uma entrevista oral ou de um questionário de inquérito).

Uma das últimas etapas da I-A é a avaliação dos resultados.

Antes de se proceder à avaliação propriamente dita, há ainda um grupo de etapas que a antecedem, pois os dados recolhidos na fase da intervenção necessitam de organização, porque esta facilitará a sua apresentação no relatório final.

A organização é uma etapa na qual se vai classificar, codificar, e presumivelmente, escolher os dados (no caso de dados qualitativos anotados num diário de bordo, terá que se eliminar o que não parece pertinente para fins de avaliação). É essencial reagrupar os dados da forma mais clara possível, a fim de auxiliar a análise.

A análise é uma operação intelectual, que consta na decomposição de um todo nas suas partes, com a intenção de fazer a exposição e procurar as relações entre as suas partes, com o propósito de fazer a descrição e procurar as relações entre as partes. Esta operação compreende dois aspectos: os elementos que compreende as diferentes componentes dos resultados; e as relações entre os elementos e entre os elementos e o todo (a variável dependente).

O uso de uma aproximação metodológica específica baseada na I-A constitui o componente central para a recolha e tratamento de informação do projecto de investigação, num activo relacionamento concentrado na colaboração contínua entre os agentes envolvidos na investigação. O grupo de investigação assume, um papel essencialmente catalisador, criando condições propícias à análise da problemática e à criação de condições para o problema em estudo, ou seja, estimulando, desde o início, a participação dos intervenientes envolvidos no processo de investigação.

## **2.4 Vantagens e desvantagens da investigação-acção**

Tal como qualquer metodologia a I-A apresenta vantagens e também algumas desvantagens na sua utilização.

São vantagens os seguintes aspectos:

- Permite a identificação facilitada dos problemas /situações a investigar, pois fazem parte de um contexto conhecido pelo investigador;
- Facilita a avaliação e superação dos problemas detectados uma vez que o investigador conhece bem o terreno, podendo tornar-se actuante ou implicar outros na actuação;
- Potencia a motivação, mobilização e co-responsabilização dos intervenientes no processo para o trabalho que se pretende desenvolver;
- Possibilita a produção de reflexões teóricas que contribuem para a resolução de problemas em situações concretas;
- Permite a diluição das diferenças entre a teoria e a prática;
- Possibilita um trabalho contínuo em que os participantes observam, pesquisam e focalizam determinados aspectos através de reajustes constantes que, por seu turno, possibilitam melhorar a qualidade e adequação das práticas;
- Conduz a um aumento significativo da qualidade e eficácia das práticas desenvolvidas;
- Potencia a emergência de métodos inovadores no processo ensino-aprendizagem;
- Adequa-se à formação contínua dos professores permitindo-lhes desenvolverem competências de investigação, aumentarem o seus conhecimentos e melhorarem os seus desempenhos (Sousa, 2005).

São desvantagens os seguintes aspectos:

- Falta de rigor científico de uma verdadeira investigação experimental;
- A amostra é restrita e não representativa;
- Exerce pouco ou nenhum controlo sobre as variáveis independentes;
- Os resultados não são generalizáveis mas geralmente apenas restringidos ao contexto em que a investigação se desenvolve (Sousa, 2005).

## **2.5 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados**

No desenvolver deste projecto de carácter investigativo optou-se por recorrer às seguintes técnicas de recolha de dados: observação directa, feita através da observação das atitudes e comportamentos dos alunos, com o uso de grelhas; observação indirecta, feita através dos conhecimentos adquiridos durante as actividades desenvolvidas no decorrer do

projecto; listas de verificação aplicadas com o intuito de observar o desempenho de todos os alunos dentro da sala de aula.

Para avaliar as aptidões dos alunos face às actividades e as relações dos mesmos em interacção com os colegas de turma, aplicaram-se listas de verificação. É um instrumento de respostas simples e curtas, mas apresentam um carácter bastante formativo. Em contrapartida, apresentam igualmente uma desvantagem, pois não permitem a recolha de informações acerca das interacções ou da qualidade dos comportamentos.

Contudo, para apoiar esta recolha de informação para suporte de dados recorreu-se a registos periódicos através da observação directa. Este processo é um dos mais utilizados na recolha de dados, talvez pela sua facilidade como instrumento de obtenção de informações, pois baseia-se fundamentalmente em registar as particularidades dos alunos, as relações existentes entre eles, os comportamentos perante os colegas e o professor, para constatar as reacções dos alunos face às actividades de leitura, entre outras situações que possam ocorrer em contexto de sala de aula.

No que se refere à observação, Giroux (1999:96) declara que ela

“possibilita ao professor a consciência de si próprio sobre diversas situações, como a de assimilar e identificar fenómenos, problemas, comportamentos, verificar soluções, onde se recolhe informação de forma objectiva que pode ser analisada com poder crítico perante diferentes estudos de vários autores, não esquecendo a opinião autocrítica, reflectindo-se assim, sobre a sua pedagogia de ensino”.

A observação, como base da investigação, é um suporte para: (i) conhecer no local a complexa realidade escolar; (ii) aprender características dos alunos, da escola e do meio; (iii) reflectir em sessões conjuntas e elaborar relatórios de observação. (iv) alargar e aprofundar o conhecimento sobre as crianças; (v) intervir no sentido de orientar o aluno; (vi) prevenir dificuldades, tendo em conta o ritmo de ensino e aprendizagem das crianças; e (viii) reflectir e situar-se criticamente face às práticas educativas e articular a teoria com a prática.

As grelhas de observação, também designadas por grelhas de análise, serviram para registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente seleccionados. Devido às dificuldades de utilização deste instrumento é conveniente definir previamente o grupo de alunos a observar e seleccionar apenas os

comportamentos que ainda não são, mas pretendemos que venham a ser típicos de uma turma.

Utilizaram-se, igualmente como instrumentos de recolha de dados, alguns registos fotográficos.

Para dar resposta às nossas questões e procurar alcançar os objectivos delineados, optou-se por utilizar uma aproximação à investigação-acção.

A escolha do tema para a elaboração deste relatório recaiu sobre a leitura, mais propriamente, na realização de actividades para promover o gosto da leitura nas crianças. Escolhemos, este tema, pois cada vez mais se fala na importância de ler e no contributo que a leitura pode difundir na sociedade actual.

## **2.6 Objectivos de estudo**

Em função do tema levantado, pretendemos com este projecto alcançar os seguintes objectivos: promover o gosto pela leitura; criar um ambiente social favorável à leitura; relacionar e valorizar práticas pedagógicas e actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças; visualizar a leitura como um meio divertido de comunicar e alargar horizontes; e, compreender a leitura para melhor compreensão das restantes áreas do saber.

## **2.7 Questões de investigação**

No prosseguimento do trabalho e para dar resposta ao tema levantaram-se, algumas questões:

- Como incentivar os alunos à leitura?
- Que lugares escolher, em contexto educativo, para promover a leitura?

Ao longo da implementação do projecto tentou-se agir de forma a encontrar respostas plausíveis para estas perguntas.

### **III - Contextualização da Prática Profissional**

#### **3.1 Caracterização do meio**

A escola é um espaço para aprender, para adquirir novos conhecimentos e sistematizá-los, onde se podem ampliar e organizar informações, abrir possibilidades e despertar o interesse por querer saber mais e, assim, desenvolver progressivamente o pensamento. É um espaço de vivências culturais, onde se estabelecem contactos diversificados, outros vínculos e relações de grupo, que contribuem na formação da própria identidade, onde se promovem aprendizagens diversificadas acerca do mundo físico e social, e se desenvolvem noções sobre o real.

Não menos importante que a escola, é o próprio ambiente onde ela se encontra inserida, uma vez que um bom funcionamento desta, depende de tudo o que dela faz parte e que se encontra à sua volta. Desta forma, o sucesso escolar da criança encontra-se intimamente relacionado com a escola a que pertence e o meio em que esta está inserida.

A criança constrói a sua identidade no contacto com o meio, na construção do grupo a que pertence, na relação com os conhecimentos e valores. Para conhecer o mundo, é importante a proximidade com o outro, adultos e crianças, maiores e menores, que são parceiros indispensáveis nesta tarefa, pois é no processo de interacção que se alicerça o seu desenvolvimento.

A criança aprende e desenvolve-se através da manipulação e exploração de objectos e do próprio meio, das relações e interacções com outras crianças e adultos; aprende também através da brincadeira, que é um canal privilegiado para a construção do seu conhecimento sobre si própria, sobre os outros e sobre as relações e papéis sociais.

Ao conceber a criança como um ser activo, que possui conhecimentos prévios, é papel do educador considerá-los, tomá-los como ponto de partida, sistematizá-los e ampliá-los. Para isso, é fundamental que o educador crie oportunidades de contacto da criança com objectos físicos, da sua manipulação e exploração, bem como contacto com espaços físicos diferentes.

A caracterização da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde fizemos a investigação foi elaborada pelas crianças de 3.º e 4.º anos de escolaridade. Esta escola,

pertencente ao distrito de Vila Real, fica numa aldeia que se localiza numa encosta relativamente perto da cidade de Vila Real, a cerca de 6 km de distância. É um meio rural onde a maioria dos habitantes se dedicam à agricultura de subsistência e criação de gado.

Antigamente, esta pequena aldeia com cerca de 300 habitantes tinha como principal actividade o cultivo do linho. Havia famílias inteiras que se dedicavam unicamente a esta actividade e daí obtinham os seus rendimentos.

Normalmente, os homens faziam a parte mais dura do trabalho, cultivando o linho e as mulheres dedicavam-se exclusivamente à tecelagem de mantas e toalhas que posteriormente vendiam. Esta actividade de tecelagem tornou-se conhecida em todo o país e até mesmo no estrangeiro.

Apesar de hoje o número de pessoas que se dedicam a esta actividade ter diminuído, esta tradição não desapareceu e o linho continua a ser o principal tesouro desta pequena aldeia. Fica relativamente próxima do Parque Natural do Alvão, tem locais inesquecíveis como a cascata à qual se dá o nome de Saião, onde as pessoas não resistem nos dias quentes de verão a uns banhos.

É, igualmente, uma aldeia com forte atracção turística. Nos seus montes circundantes realizam-se passeios pedestres.

### **3.2 Caracterização da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O espaço físico da escola compreende uma área envolvente consideravelmente grande, com uma forma mais ou menos rectangular.

Tem 4 salas de aulas, 1 gabinete para professores, 2 casas de banho para os alunos e professores, e um pátio interior coberto, onde os alunos passam o recreio em dias de chuva.

Uma sala de aula é usada pela turma de 1.º e 2.º anos e a outra é usada pelo 3.º e 4.º anos. Nas duas restantes salas uma funciona o jardim-de-infância e outra foi modificada para servir o almoço às crianças desta instituição. Devemos referir que nestas salas existe um computador, qualquer outro material necessário para as aulas deve-se requisitar previamente no agrupamento ao qual a escola pertence. Na sala dos professores existe uma fotocopiadora, e um telefone fax.

No que diz respeito aos recursos humanos, esta escola apresenta os seguintes: 2 professoras, cada uma titular de uma turma com dois anos de escolaridade diferentes; 2 auxiliares de educação; 1 educadora de infância; 3 empregadas de distribuição da alimentação e 3 professores das AEC`S.

Todos os alunos têm aulas de enriquecimento curricular, Inglês, Educação Física e Música, decorrendo estas em horário extra curricular.

### **3.3 Participantes do estudo**

A turma perfazia um total de 16 alunos, distribuídos por dois anos de escolaridade distintos – 3.º e 4.º anos.

O 3.º ano é composto por 5 alunos, dos quais 2 são do sexo feminino e 3 do masculino. O 4º ano é constituído por 11 alunos, dos quais 5 são do sexo feminino e 6 do masculino. Salienta-se o facto de que neste ano de escolaridade, existem também 2 alunas inseridas num plano de recuperação pelo facto de terem algumas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente na área de Língua Portuguesa e Matemática.

Todos os alunos da turma frequentaram o jardim-de-infância.

Esta turma apresenta uma certa heterogeneidade no que respeita: (i) à classe social, pois há alunos que pertencem a uma classe social elevada e outros à média; (ii) aos aspectos culturais, pois são todos oriundos da região; (iii) aspectos económicos (iv) e até mesmo a nível do saber, encontrando-se, a maioria, num patamar idêntico de conhecimento e aprendizagem.

A nível de comportamento, os alunos são, na sua maioria, muito irrequietos, sem serem conflituosos. No entanto são, igualmente, interessados e participativos, revelando já bastante autonomia na realização das suas tarefas.

A turma apresenta um bom clima de afectividade e de companheirismo entre todos os alunos. Observou-se ainda, durante a implementação das actividades que apesar de serem dois anos de escolaridade diferentes, mas ao mesmo tempo semelhantes, existe uma grande entreatajuda entre os alunos, considerando-os, deste modo, prestáveis no que respeita ao facto de estarem sempre prontos a ceder o seu material escolar, sem colocar qualquer entrave.

Existe bom relacionamento entre eles e, também, entre eles e a professora, ainda que possa afirma-se que existe um ou outro aluno, que por vezes, não continuamente, mais agitado, que acaba por influenciar de certo modo, os restantes colegas.

Na verdade, é com este trabalho professor/aluno que se alteram lacunas e se transformam bons cidadãos.

No que diz respeito à relação professora/aluno, pode-se considerar que existe um bom relacionamento entre ambos. A docente estabelece constantemente diálogo com os seus alunos, motivando-os e mantendo-os atentos, sentindo-se os alunos predispostos e determinados a realizar as tarefas, dentro e fora da sala.

Pode-se assim afirmar que, a relação professora/aluno e aluno/professora é extremamente agradável, sendo que não se verificou nenhum incidente crítico nesta relação.

### **Cronograma das experiências de aprendizagem**

<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Data</b>
Pré- teste Cronometragem da leitura História “O gato que amava a mancha laranja” Exercícios de concentração e de descoberta	13 de Maio de 2010
Exercícios de Leitura História “O Cuquedo” Expressão plástica e dramatização	24 de Maio de 2010
Varredelas horizontal, vertical e diagonal Texto “O caso do papagaio da Duquesa Bol-Sá-Cheia” Leitura por cores	26 de Maio de 2010
Leitura segundo várias indicações (rir, chorar, miar, baixinho, aos saltos,...) Poema: “O limpa-palavras e outros poemas de Álvaro Magalhães” Expressão plástica: marcador de livros	28 de Maio de 2010
Pós-teste Cronometragem da leitura História “O gato que amava a mancha laranja”	04 de Junho de 2010

## **IV – Apresentação e análise dos dados recolhidos**

Salienta-se que todas as experiências de aprendizagem do projecto foram sempre implementadas na área de Língua Portuguesa. Quando reunimos com a professora titular de turma e explicámos o teor do nosso projecto ela solicitou-nos para que as experiências de aprendizagem fossem postas em prática na área da Língua Portuguesa, por a leitura ser um tema relacionado com a mesma área curricular. O facto de termos colocado em prática mais que uma experiência de aprendizagem por dia ficou a dever-se também a uma solicitação da professora titular, alegando o aproximar da época das provas de aferição.

Passaremos, em seguida, a descrever todas as acções implementadas e em simultâneo apresentaremos uma breve análise dos dados obtidos.

### **4.1. Primeira experiência de aprendizagem**

#### **Pré-teste - Cronometragem da leitura**

**História:** *O gato que amava a mancha laranja*

**Autoras:** Elza Mesquita e Ana Pereira

**Editora:** Vogais

#### **Exercícios de concentração e de descoberta**

A 1ª experiência de aprendizagem teve início com um diálogo entre a professora titular e alunos informando-os da presença de uma pessoa na sala de aula que lhes iria propor algumas actividades relacionadas com a leitura.

É imprescindível a definição de momentos de avaliação antes da intervenção, para tal elaborou-se um pré-teste com o objectivo de analisar o tempo de leitura de cada aluno da turma. Para tal, escolheu-se a história *O gato que amava a mancha laranja* (Anexo 1).

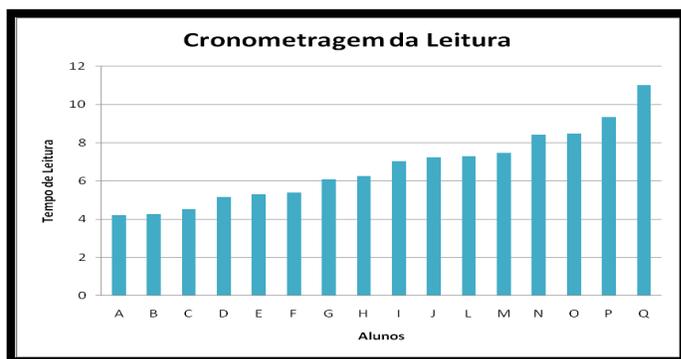
Escolhida a história chegou o momento de pôr em prática a tarefa a ela correspondente. Foi distribuída a história por cada aluno e explicado o que se pretendia. Todos os alunos começaram a leitura ao mesmo tempo e não sabiam que estavam a ser cronometrados. À medida que cada aluno terminava colocava o dedo no ar para informar que tinha terminado a leitura e tomávamos nota no caderno do tempo que o aluno demorou a ler a história.

Terminado o pré-teste chegou a hora de pôr em prática os exercícios de concentração e de descoberta a partir de um power point (Anexo 2).

Parece-nos que esta experiência atingiu os objectivos idealizados, pois a adesão dos alunos aos exercícios propostos foi notória. Este tipo de exercícios estimula de um certo modo as crianças, desperta bastante interesse, motivação e alguma curiosidade, principalmente nos exercícios de descoberta.

O uso de material áudio-visual na sala de aula suscita de alguma forma atenção e uma certa curiosidade por parte dos alunos, pois estes mostraram-se sempre empenhados e dedicados.

Neste dia, optou-se por uma observação directa da turma e um registo de dados. Assim, e recorrendo aos dados da cronometragem elaborou-se o seguinte gráfico de barras (n.º I).



**Gráfico n.º I** Pré-teste – Cronometragem da leitura

As expectativas desta experiência corresponderam às idealizadas, os tempos de leitura apresentam-se dentro da média (Gráfico n.º I), sendo notório que cada aluno tem o seu ritmo e o seu tempo.

A partir da observação do gráfico verifica-se que 8 alunos efectuaram a sua leitura entre 4 a 6 minutos em relação aos restantes colegas que demoraram quase o dobro do tempo. O primeiro aluno a terminar demorou pouco mais que 4 minutos, enquanto o último aluno chegou aos 11 minutos. Verificou-se uma diferença entre o primeiro e o último a terminar a leitura de 7 minutos.

Este gráfico apresenta as barras de uma forma crescente, devido à ordem de término da leitura de cada aluno. Como os dados foram recolhidos à medida que terminavam a leitura elaborou-se da mesma forma o gráfico. Recolheram-se, similarmente, alguns registos fotográficos durante o pré-teste.

**Fig. 4** - Alunos concentrados na leitura



## **4.2. Segunda experiência de aprendizagem**

### **Exercícios de Leitura**

**História:** *O Cuquedo*

**Autor:** Clara Cunha

**Editora:** Livros Horizonte

### **Expressão plástica e dramatização**

Com o propósito de dar continuidade ao projecto, decidiu-se neste dia implementar outra experiência, os exercícios de leitura (Anexo 3), leitura da história *O Cuquedo* (Anexo 4) e realização de actividades relacionadas com a mesma.

Numa primeira parte, foi feita uma apresentação em “power point” (Anexo 3) de uma sequência de exercícios de leitura como: o de boa dicção, o de letras trocadas na palavra e o de leitura de palavras através de cores.

Depois de cumprida esta experiência, leu-se em voz alta e na íntegra a história em questão. Enquanto se procedia à leitura da história, os alunos, individualmente e em silêncio, escutando ao mesmo tempo, tentavam (desenhando) imaginar o que seria e como seria a personagem que dava título à história.

Finalizada a leitura foi realizada uma interpretação oral aos alunos sobre a história. Entre as questões colocadas salientam-se as seguintes: O Cuquedo era assim tão assustador? Pregava muitos sustos? No fundo era um animal bom ou mau? Entre muitas outras.

Dadas as respostas e visualizados os desenhos obtidos, pode-se afirmar que a maioria dos alunos desenhou o Cuquedo como um animal mau e feio.

Para concluir o estudo desta história, e uma vez que os alunos estavam incentivados a ler novamente a história foram envergadas as respectivas personagens pelos alunos da turma fazendo assim uma leitura dramatizada.

A concretização das duas experiências despertou bastante interesse e motivação nos alunos, devido ao facto de terem que ler e, ao mesmo tempo, dramatizar. Todos participaram com vontade, determinação e encontravam-se de tal maneira motivados que quando as actividades terminavam queriam sempre mais ou pediam para repetir.

Tais experiências requereram por parte dos alunos, concentração, uma vez que estes tinham que ler com uma boa dicção e associar a leitura à personagem da história que representavam.

Parece-nos que esta experiência teve o impacto previsto, no entanto e na nossa opinião pensamos ter aberto um pouco mais os horizontes às crianças para que aprendam a tirar mais significado e mais partido daquilo que lêem. Assim sendo, e concordando com Niza (1976), podemos afirmar que não basta somente ler, é essencial que se compreenda aquilo que se lê.

Como instrumentos de recolha de dados seleccionámos para esta actividade uma grelha de observação para avaliar todos os alunos da turma no que respeita à voz, tom, ritmo e articulação durante a leitura, tal como podemos ver na grelha a seguir apresentada.

ALUNOS		F	A	Fa	S	D	R.M	I	J	C	A	Da	N.M	M	T	N	R
VOZ	Clara		X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X
	Pouco clara	X								X		X					
TOM	Expressivo	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
	Inexpressivo									X							
RITMO	Lento	X			X			X		X	X	X					
	Rápido														X	X	
	Inadequado																
	Adequado		X	X		X	X		X				X	X			X
ARTICUL AÇÃO	Deficiente																
	Razoável	X	X		X	X	X	X		X	X	X					X

<b>Boa</b>			X						X				X	X	X	X	
------------	--	--	---	--	--	--	--	--	---	--	--	--	---	---	---	---	--

**Grelha nº 1** – Características da leitura

A partir da observação da grelha acima apresentada e fazendo uma análise pode-se constatar que, no que respeita à voz, uma grande maioria da turma apresenta uma voz clara, lê textos sem qualquer dificuldade. Em relação ao tom, observa-se uma homogeneidade no tom expressivo dos alunos que compõem a turma. A coluna do ritmo apresenta algumas oscilações, que se devem à própria maneira de ser da criança. Muitas podem ler com facilidade, no entanto o seu ritmo de leitura é lento. Quanto à articulação, os resultados variam entre o razoável e bom, o que os torna bastante satisfatórios.

### **4.3. Terceira experiência de aprendizagem**

#### **Varredelas horizontal, vertical e diagonal**

**Leitura do texto: *O caso do papagaio da Duquesa Bol Sá Cheia***

**Adaptado de Alberto Filho**

#### **Leitura por cores**

Com o intuito de tornar este projecto o mais variado possível, ao nível das actividades, resolvemos neste dia implementar os métodos de Couchaere (1992) a partir de um “power point” e com a ajuda do texto *O caso do papagaio da Duquesa Bol Sá Cheia* (Anexo 5).

Num primeiro passo foram explicado aos alunos quais os três tipos de leitura que o autor Couchaere (1992) apresenta. Seguidamente, foi mostrado o “power point” (Anexo 6) com a exemplificação em pormenor de cada tipo de varredelas (horizontal, vertical e diagonal).

É importante referir, que os alunos eram solicitados para praticar a leitura à medida que surgia um tipo diferente de varredela. A leitura tinha que ser posta em prática a partir de indicações pré-estabelecidas.

No final, foi distribuído pelos alunos o texto. Este encontrava-se escrito em quatro cores diferentes (amarelo, azul, verde e vermelho).

De seguida, foram distribuídos cartões com as quatro cores ao acaso pelos alunos. Feita esta distribuição a turma encontrava-se dividida por cores e pronta para dar início à actividade subsequente.

O objectivo desta actividade era fazer a leitura colectiva do texto, mas por cores, ou seja, todos os alunos que tinham a cor vermelha iniciavam a leitura, de seguida continuavam os com cor amarela, os de cor azul e por último a cor verde; o ciclo repetia-se.

Notou-se, assim, um grande interesse e envolvimento por parte dos alunos durante todo este processo de leitura por cores que quase parecia um labirinto.

Para terminar esta experiência cada aluno recriou um texto próprio partindo apenas da sua cor. Os alunos copiavam para uma folha apenas o excerto da cor que tinham e a partir daí criar o texto dando-lhe um fim. Como resultado final, alguns alunos transformaram-se em pequenos escritores, outros fizeram com tudo que a imaginação inspirava.

Mais uma vez, esta aprendizagem foi significativa para as crianças, todos participaram com energia e sempre dispostos para mais desafios. Como instrumentos seleccionados para esta actividade optou-se por uma lista de verificação.

<b>Compreensão Leitora</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Compreendem o texto</b>	X	
<b>Compreendem enunciados escritos</b>	X	
<b>Exprimem-se correctamente por escrito</b>	X	
<b>São capazes de recriar um texto</b>	X	
<b>Constroem frases oralmente correctamente</b>	X	

**Lista nº 1-** Lista de verificação sobre a compreensão leitora

Ao analisar a lista verifica-se que neste dia durante a implementação da actividade relacionada com a leitura, mais propriamente a aplicação dos métodos de Couchaere (1992) os alunos foram suficientemente capazes para alcançar os objectivos anteriormente traçados. Compreenderam na totalidade o texto, o que a ele estava associado e o que se pretendia trabalhar com aquelas cores todas misturadas. No final cada aluno foi bom a produzir e a recriar o seu próprio texto, uns com mais desembaraço que outros.

#### **4.4. Quarta experiência de aprendizagem**

**Leitura segundo várias indicações (rir, chorar, miar, baixinho, aos saltos,...)**

**Poema: *O limpa-palavras e outros poemas* - Álvaro de Magalhães**

**Expressão plástica: marcador de livros**

Para desenvolver a autonomia nos alunos, no que respeita à criatividade e imaginação, neste dia as experiências de aprendizagem foram bastante diversificadas, trabalhando-se a leitura juntamente com a área das expressões.

Iniciou-se com a exposição do poema *O limpa-palavras e outros poemas* da autoria de Álvaro Magalhães em papel de cenário (Anexo 7).

Inicialmente, foi feita a leitura em voz alta pela professora e na totalidade. Seguidamente, foi a vez dos alunos, todos leram uma parte do poema. Feita a leitura fez-se a exploração do poema passo por passo, palavra por palavra, relacionados com o poema em estudo.

Como o poema se intitula “O limpa-palavras”, foi distribuído um cartão colorido por cada aluno colocando-lhe a seguinte questão, à qual tinham que responder no mesmo cartão: “Se pudessem apagar uma palavra do mundo qual seria?”.

Surgiram respostas bastante variadas, como por exemplo: “guerra”; “doença, porque assim as pessoas não ficavam doentes”; “mentira, todas as pessoas deviam ser verdadeiras”; “ciúme”, entre outras. Notou-se que as crianças foram bastante autónomas e criativas, nas respostas que elaboraram e no modo como se empenharam em encontrar a melhor resposta.

Todos os cartões com as devidas respostas foram afixados num cartaz, previamente elaborado em papel de cenário, ao lado do poema que ficou afixado na sala de aula (Figura 5).



**Fig.5:** Poema: *O limpa - palavras* afixado na sala de aula

Terminada esta experiência de aprendizagem chegou a vez dos poemas (Anexo 8).

Colocaram-se 16 poemas todos diferentes dentro de um saco, cada um com uma indicação ao lado do que tinham que fazer; rir, chorar, miar, baixinho, aos saltos, rápido, lento... Todos foram distribuídos pela turma. Cada aluno retirava apenas um e não podia deixar o colega ver.

Feita a distribuição e chamado um aluno ao acaso, este teria que ler o seu poema, de acordo com a indicação presente e os restantes colegas tinham como missão adivinhar e assim sucessivamente. Foi uma experiência de aprendizagem bastante positiva, pois as crianças confessaram que nunca tinham realizado nada do género e no final queriam trocar o seu poema com os dos colegas e voltar a fazer.

Para concluir este dia de actividades, resolveu elaborar-se um marcador de página (Figura 6). Os marcadores, já recortados, foram distribuídos previamente pelos alunos. Posteriormente, distribuíram-se por cada aluno frases relacionadas com a leitura para escreverem no marcador e decorarem a seu gosto.

Como instrumento de recolha de dados usado nesta aula foi uma grelha de observação para avaliar a leitura no que respeita à projecção da voz, expressividade, dicção e respeito pelas regras de pontuação e avaliar conjuntamente a escrita nos seguintes parâmetros: erros, uso correcto da pontuação e escrita frásica correcta e alguns registos fotográficos.



**Fig.6:** Marcador de página

A partir da observação da grelha de observação (grelha n.º 2) a principal ideia que ressalta é que se trata de alunos interessados pelas aulas e actividades desenvolvidas. Neste dia e durante a execução das actividades propostas, principalmente as da leitura, verifica-se que a maioria dos alunos na projecção da voz e expressividade fazem-no frequentemente, lêem respeitando as regras de pontuação e com boa dicção.

Nomes	Língua Portuguesa						
	Leitura				Escrita		
Alunos	Projeção da voz	Expressividade	Dicção	Respeito pelas regras de pontuação	Erros	Uso correcto da pontuação	Escrita frásica correcta
F	A	A	R	F	A	F	A
A	F	F	F	F	R	F	F
Fa	F	F	A	F	N	F	F
S	F	F	F	F	R	F	F
D	F	F	F	F	R	F	F
R.M	F	F	F	F	N	F	F
I	F	F	F	F	R	F	F
J	F	F	F	F	N	F	F
C	A	A	A	F	A	A	A
A	A	F	F	F	R	F	F
Da	F	F	F	F	R	F	F
N.M	F	F	F	F	N	F	F
M	F	F	F	F	N	F	R
T	F	F	F	F	N	F	F
N	F	F	F	F	R	F	F
R	F	A	F	F	N	A	R

Legenda: Frequentemente – F; Algumas Vezes - A; Raramente – R; Nunca - N

Grelha nº 2: Grelha de observação da leitura e da escrita

No que se refere à escrita, a maioria dos alunos raramente ou quase nunca se verifica erros ortográficos, fazem uso correcto dos sinais de pontuação e redigem correctamente frases.

Como se verifica, existem dois alunos onde é notório ver algumas diferenças entre os restantes, mas como já referi ao longo do trabalho são alunos que possuem certas dificuldades, tanto na leitura como na escrita.

#### **4.5. Quinta experiência de aprendizagem**

##### **Pós-teste - Cronometragem da leitura**

**História:** *O gato que amava a mancha laranja*

É imprescindível a definição de momentos de avaliação e por isso resolvemos fazê-lo voltando a repetir a cronometragem da leitura após termos realizado as experiências de aprendizagem propostas. Assim, depois da intervenção e para dar por terminada a implementação das actividades pertencentes a este projecto, elaborou-se um pós-teste, onde se optou novamente por fazer uma cronometragem da leitura a partir da história: *O gato que amava a mancha laranja*.

Esta cronometragem da leitura (Recasens, 1990) teve o principal intuito de averiguar se o tempo de leitura dos alunos tinha diminuído ou aumentado em relação à primeira cronometragem, e depois de terem sido realizadas algumas actividades directamente relacionadas com o exercício da leitura.

Foram novamente distribuídos textos por cada aluno e explicado o que se pretendia. Referimos que todos os alunos começaram a leitura ao mesmo tempo e não sabiam (uma vez mais) que estavam a ser cronometrados, mas alguns estavam com uma certa dúvida, pois faziam alguns comentários como: “Já lemos este texto”; “Já conheço este texto”.

À medida que cada aluno terminava, colocava o dedo no ar para informar que tinha terminado a leitura e a professora tomava nota no caderno do tempo que tinha demorado demorou. Com os dados recolhidos elaborou-se o gráfico nº II.

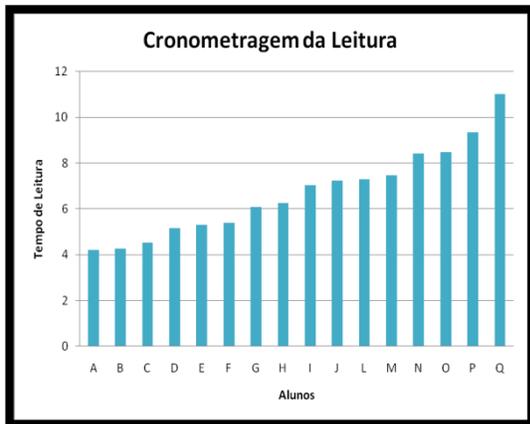


Gráfico nº I: Pré-teste

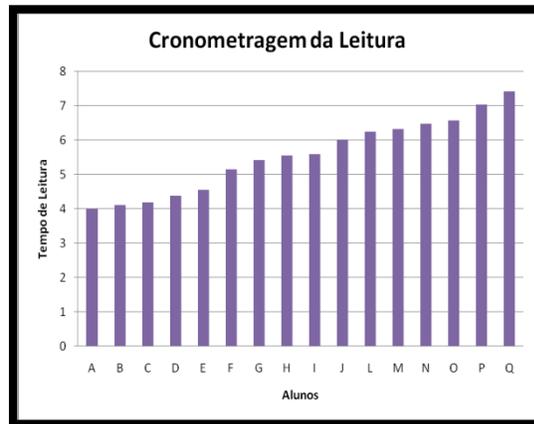


Gráfico nº II: Pós-teste

Comparando o gráfico do pré-teste (Gráfico nº I) com o do pós-teste (Gráfico nº II) podem retirar-se as seguintes ilações: (i) no gráfico I o tempo máximo de leitura chegou aos 11,01 minutos, enquanto no gráfico II o tempo máximo foi 07,41 minutos, uma diferença de 3,6 minutos entre a implementação do pré e pós teste; (ii) o menor tempo de leitura foi registado com 04,20 minutos no pré-teste e 04,00 minutos no pós-teste, uma diferença de tempo de apenas 20 segundos; (iii) pode-se verificar através do gráfico nº I que 7 alunos terminaram a leitura dentro do intervalo de tempo de 4 a 6 minutos, 5 no intervalo de 6 a 8 minutos, 3 no intervalo de 8 a 10 minutos e 1 aluno ultrapassou os 10 minutos; (iv) após análise do gráfico nº II verifica-se que 10 alunos terminaram a leitura no intervalo de tempo de 4 a 6 minutos e os restantes, no intervalo de 6 a 8 minutos.

Os tempos de leitura de todos os alunos que compõem a turma reduziram-se em relação ao pré-teste. Podia na eventualidade comprovar-se o oposto e até aumentar, mas verificou-se o inverso, todos os alunos leram em menos tempo. As expectativas desta actividade corresponderam às previstas: os tempos de leitura diminuíram consideravelmente em relação ao pré-teste, não se sabendo se tal se deve ao facto de o texto já ser conhecido pelos alunos.

Salienta-se, que tanto no pré-teste como no pós-teste, a ordem dos alunos a terminar a leitura manteve-se inalterada, daí os gráficos apresentarem uma curva quase sempre crescente.

Como balanço final sublinhamos que durante este período de tempo que passámos com as crianças notámos que de dia para dia estavam mais motivadas e receptivas para a leitura, seja de histórias, revistas, folhetos, cartazes ou livros.

## V - Considerações finais

Nos últimos anos, os hábitos de leitura e os níveis de literacia dos portugueses têm constituído uma das principais preocupações do sistema político tendo, por isso, sido implementadas algumas iniciativas (Plano Nacional de Leitura) com o objectivo de elevar os níveis de literacia da população em geral numa tentativa de aproximação aos nossos parceiros europeus e, nesse conjunto de preocupações, se inclui a escola enquanto reconhecido contexto de leitura e a acção dos professores na promoção da literacia.

O alargamento da iniciativa do PNL aos jardins-de-infância e às próprias famílias como forma de colmatar “a falta de cultura do livro” entre os mais novos que pertencem a famílias cujos pais têm pouca escolaridade tornou-se positivo. Além disso, ao criar um espaço lectivo dedicado à leitura recreativa no espaço da aula, vem resolver a falta de tempo que os jovens têm para a leitura dado as inúmeras actividades extra-escolares que frequentam. O plano pode também auxiliar o desenvolvimento de competências de escrita partindo da leitura para a escrita... a reflexão sobre o livro, inventar outro texto, dramatizar que é muito importante.

Ainda relativamente ao PNL, este foi a chave para o sucesso deste plano no plano da acção, ou seja, nos diferentes agentes que o vão concretizar: se todas as pessoas que estão envolvidas nesta parceria, estiverem empenhadas, eu não restam dúvidas que nas escolas vai ser um desafio para ambos os ciclos.

A importância da promoção da leitura em família nos primeiros anos de vida da criança tornou-se fundamental que levou à criação do projeto Ler+, com o objetivo de valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre as crianças, jovens e adultos. Neste projeto são integradas cada vez mais escolas o que potencia um grande crescimento e empenho por parte de toda a comunidade educativa.

Ler e fomentar leitura faz-se, também, na Escola e a sua importância é de tal forma extrema que sem saber ler pode permanecer-se na “escuridão” e pode contribuir-se para a permanência de desigualdades no acesso à educação, à literacia e à cultura. A leitura pode ajudar a proporcionar comunidades leitoras de referência e “(...) dar assim aos jovens a possibilidade de virem a ser homens e mulheres mais dialogantes, mais livres, mais solidários e mais responsáveis” (Aguiar e Silva, *cit in* Castro, 1998:50).

A promoção de uma educação literária, junto das crianças, tem quase sempre como recurso pedagógico privilegiado o texto literário. O contacto com os livros revela-se de grande importância, não só porque as crianças o podem manipular, mas, apercebem-se igualmente da sua materialidade.

É nas creches e jardins-de-infância que, desde muito cedo, as crianças começam a trabalhar com livros, promovendo, desse modo, o gosto pela leitura. Trabalhar leitura com as crianças, em idade tenra, é um factor principal e fundamental, pois adquirem domínios que mais tarde lhes são essenciais ao seu processo de aprendizagem.

Segundo Rebelo (1993) ler não é apenas correlacionar letras com sons: implica, igualmente, compreender e transmitir mensagens, o que impõe conhecimentos da estrutura linguística. Inquietadas com os anúncios do fraco interesse pela leitura das nossas crianças e jovens, planificámos uma série de actividades e estratégias que nos ajudassem a motivar os alunos para o acto de ler.

Depois de aplicadas as estratégias e depois de analisar os resultados da acção desenvolvida, eis que chegou o momento de retirar algumas conclusões.

Os objectivos inicialmente estabelecidos foram: promover o gosto pela leitura; criar um ambiente social favorável à leitura; relacionar e valorizar práticas pedagógicas e outras experiências que estimulem o prazer de ler entre crianças; visualizar a leitura como um meio divertido de comunicar e alargar horizontes; e, compreender a leitura para melhor compreensão das restantes áreas do saber.

Durante a realização do quadro teórico, tomámos conhecimento que:

“ler um livro não é apenas dialogar com a história, é também ouvir as palavras, saboreá-las, senti-las, apropriar-se delas e do seu universo de referência. Este efeito, que passa também pela sensação do prazer, não se obtém facilmente numa leitura rápida, mas numa leitura calma, reflectida e intencional” (Cadório, 2001: 38).

“Efectivamente ler é um processo complexo, que implica variadas aptidões, de diversa natureza, que se desenrolam numa série de etapas e por um período longo de tempo” (1993:66), tal como afirma Rebelo. Ao longo de toda a vida é preciso (re)descobrir o prazer de ler, é preciso redescobrir o gosto pela leitura. Precisamos de pessoas que escrevam e leiam, mas por prazer, pelo simples prazer de ler. O sucesso na escrita é decorrente do investimento na leitura.

Para o desenvolvimento da temática abordada no projecto, reconhecemos a importância da formulação de questões, de forma a proporcionar um conjunto de estratégias e técnicas pertinentes para dar resposta às necessidades prioritárias dos educandos.

Surge a primeira questão: Como incentivar os alunos à leitura?

O professor é enfrentado por dificuldades constantes, quanto ao despertar nos alunos o interesse pela leitura, uma vez que os alunos lêem pouco (PISA, 2000) logo, conseqüentemente, escrevem menos ainda. Por tal, a falta de incentivo na infância é uma das agravantes que levam os alunos a não gostarem de ler e escrever.

Desde logo na infância, a leitura precisa de ser incentivada pelos pais, pela família. Mas na realidade isso nem sempre acontece, pois sabemos que isso é algo complicado. Deste modo, resta a escola, que deverá criar metodologias para educar os alunos para a prática da leitura. (Cruz, 2007)

Emergiu ainda outra questão: Como incentivar as novas gerações a criarem hábitos de leitura?

A partir do momento em que qualquer criança começa a ler ou qualquer criança que tenha dificuldades na leitura, os livros com textos curtos são muito importantes, pois proporcionam-lhes um desafio de leitura mais adequado às suas competências. Se o texto for demasiado grande, o esforço e o tempo despendidos com a descodificação não permitirão apreender o sentido global do texto e, conseqüentemente, obter gosto na tarefa. À medida que a criança consegue ler melhor e mais autonomamente e a sua idade vai aumentando, o leque de escolhas alarga-se. O tamanho do texto deixa de ser uma limitação e a escolha pode ser feita de forma mais autónoma pelos jovens.

Como sabemos, a leitura é um prazer que se adquire lendo. Quanto mais cedo se começa a desenvolver o gosto pela leitura nas crianças, mais possibilidades existem de essa missão ser bem-sucedida. Uma excelente forma de levar as crianças a gostar de ler é inculcar-lhes, desde cedo hábitos de leitura, contando-lhes histórias, por exemplo. Sendo assim, este contacto com as histórias e os livros deve ocorrer desde o nascimento (e até mesmo antes dele). Se ao bebé e, posteriormente, à criança em idade pré-escolar forem proporcionadas oportunidades de brincar com livros, estes tornar-se-ão objectos do dia-a-dia, sem os quais não se pode passar (Rebelo, 1993). Para bebés, existe alguma oferta nas lojas de brinquedos e roupa infantil, em algumas livrarias e nas grandes superfícies, como é

o caso dos livros de borracha ou de plástico, próprios para o banho, ou a livros de pano com diversas texturas e materiais que produzem sons variados ou ainda livros com papel muito grosso e que, por isso, não se podem rasgar.

As crianças que lêem, ou ouvem ler, e contactam com livros todos os dias, desenvolvem-se melhor e têm mais sucesso na escola.

Como incentivo à leitura, algumas escolas têm realizado projectos, com o objectivo de despertar o interesse dos alunos para tal. A construção de uma boa biblioteca é, desde logo um incentivo à leitura. Crianças que aprendem a conviver com os livros desde cedo aprendem a amá-los e reverenciá-los como fonte de cultura e saber.

Para despertar o interesse pela leitura existe um variadíssimo leque com algumas acções práticas que podem ser adoptadas pelos professores, das quais passo a citar: criar o dia do livro na sala de aula, onde o professor leva uma caixa com vários livros, que os alunos escolhem ao seu gosto e depois contam a história aos outros colegas; fazer leituras colectivas, em que o professor lê para as crianças diversos tipos de textos; é igualmente importante dar o exemplo aos alunos, sendo um bom consumidor de livros; promover oportunidades de troca de experiências e informações dos livros lidos, no ambiente escolar, incentiva a prática de leitura; entre outras. (Recasens, 1990)

Queremos assim dizer com isto que perante a leitura e incentivo para tal é necessário adoptar estratégias para com os alunos, como criar actividades lúdicas, onde estes se sintam assim motivados para a mesma, adquirindo deste modo, hábitos de leitura.

É preciso redescobrir o prazer de ler, é preciso redescobrir o gosto pela leitura. O sucesso na escrita é decorrente do investimento na leitura e não se constrói uma sociedade sem letras.

Ora face a todas estas considerações, perguntamos: Que lugares escolher para promover a leitura?

Quando se gosta de ler, lê-se em todo o lado: em casa, na escola, nos transportes públicos, na praia, no campo, no café. Não há lugares especiais para quem quiser ler. Se houver uma boa motivação, qualquer lugar servirá para se fazer uma leitura reflexiva e pensar sobre o que se lê. Uma vez adquirido o hábito de ler, a maior parte das pessoas lê em lugares diferentes, convencionados ou não para a leitura. Na escola, pode ler-se na

biblioteca escolar, nas aulas e no recreio. Tudo depende do hábito e do interesse pessoal no livro escolhido. O que importa é mesmo incentivar a leitura.

A escola é um espaço formal e informal de leitura. Biblioteca e sala de aula são espaços formais de leitura e de actividades de leitura. A zona do recreio, o bar e a sala de convívio são espaços informais de leitura e de actividades de leitura (Dionísio 2000, Martins e Versiani, 2005), devem ser locais de promoção da leitura entre as crianças e jovens.

Estabelece-se a distinção entre leitura que pode ser individual ou colectiva e actividades de leitura. As actividades de leitura podem traduzir-se em expressões de teatro, em recensões, em encontros com autores.

A biblioteca escolar constitui o ambiente de acesso e uso da informação através da leitura de livros, de textos da Internet ou outros. O que interessa considerar neste ponto é o texto que vai ser lido, seja em suporte de papel, seja em suporte informático. Claro que há outras fontes de informação nas bibliotecas escolares, tais como vídeos e DVDs.

Os actos de leitura individual podem e devem ser estimulados em qualquer lugar, desde a sala de aula, ao recreio, passando pela biblioteca. Mas são os actos de leitura em grupo que necessitam de mais cuidados na planificação e no acompanhamento. A discussão após a leitura é absolutamente necessária para aprofundar e esclarecer as ideias expressas no texto, tal como fomos referindo ao longo do trabalho.

O contacto com os autores e a consequente possibilidade de questionamento sobre o tema dos textos actua não só como factor de motivação, mas também como reforço da competência de comunicação. Deste modo, a biblioteca escolar pode organizar diversas actividades, como por exemplo:

- O dia do autor (um autor vem à escola conversar sobre um determinado livro da sua autoria).
- O livro da semana (em cada semana é aconselhada a leitura de um determinado livro pelo bibliotecário).
- O cantinho da leitura (recanto da biblioteca onde semanalmente e em grupo, os alunos lêem um livro, sob a orientação de um professor, seguindo-se comentário discutido e participativo).

- A leitura em conjunto, assumindo um aluno o papel de narrador e alguns dos restantes o papel de outras personagens, sob a orientação de um professor.
- Seminário sobre um tema que aglutine conhecimentos de várias disciplinas, em que cada aluno dá o seu contributo, após diversas leituras sobre o subtema que estudou (o conjunto dos subtemas tratados permite esclarecer melhor o tema central).
- Encontros com dramaturgos, poetas, romancistas, cientistas, ensaístas.
- Escrita de comentários sobre livros.
- Promoção da utilização dos recursos existentes na biblioteca escolar nas aulas das diversas disciplinas que integram o currículo.
- Organização de feiras do livro na escola com a colaboração de editores e livreiros locais.
- Desenvolvimento de acções de sensibilização de pais e encarregados de educação para a problemática da leitura, em colaboração com o(a) Director(a) de Turma.

A organização de tais actividades pode ocorrer mono disciplinarmente ou interdisciplinarmente, tendo sempre em conta os interesses dos alunos, a fim de os motivar mais fortemente, promovendo mais eficazmente o seu desenvolvimento educacional.

Pensamos que de um modo geral e no decorrer da implementação do nosso projecto, a maioria dos alunos conseguiu atingir os objectivos definidos. No entanto, foi satisfatório verificar que no final desta investigação algumas crianças demonstram mais gosto e interesse pela leitura, uma vez que foram apresentadas, praticadas e trabalhadas algumas técnicas e estratégias de motivação para a leitura.

Quanto às expectativas, podemos dizer com muita satisfação que estas se concretizaram de uma forma positiva, na medida em que todas as actividades programadas foram realizadas com sucesso.

Nesta medida, todo o trabalho desenvolvido foi enriquecedor e motivador, foi benéfico ver os progressos que este projecto teve nas crianças. A turma propiciou um bom ambiente de trabalho, todos os alunos, sem excepção foram bastante participativos e mostravam-se sempre motivados para tudo.

Como em qualquer trabalho de investigação surgem sempre alguns imprevistos ou até mesmo limitações. Durante a implementação deste projecto houve limitações temporais,

tais limitações deveram-se ao facto de estarmos a trabalhar “contra o tempo” visto que tivemos que desenvolver as actividades propostas com alguma rapidez devido à aproximação das provas de aferição.

Após a conclusão deste trabalho, podemos dizer que foi deveras enriquecedor, uma vez que um professor necessita de conhecer variadíssimas estratégias para incentivar os alunos à leitura, pois esta é extremamente importante para qualquer ser humano, no dia-a-dia.

Todos os temas desde que sejam investigados com rigor científico são sempre temas interessantes, ainda mais para quem os investiga. Nem sempre tudo o que respeita o tema fica investigado, há sempre sugestões que podem surgir mais tarde.

Ainda dentro do tema da leitura poderia alargar-se este estudo a alunos de anos escolares mais adiantados, como por exemplo o 2º Ciclo.

Uma outra sugestão poderia ser avançar para estudos mais aprofundados e fazer uma despistagem das dificuldades de leitura e escrita que hoje em dia são problemas comuns a bastantes crianças e de um certo modo preocupantes.

## Bibliografia

ARNAL, J; Del Rincon, D.; Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa, Fundamentos y Metodologia*.

ALMEIDA, COSTA, J. e SAMPAIO e MELO, A. (1977). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto Editora: Porto, Lda.

BANNATYNE, A. (1971). *Language, Reading and Learning Disabilities*. Illinois, Charles Thomas Publ.

CADÓRIO, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Livros Horizonte: Lisboa.

CASTRO, V. (1998). *A leitura e a escrita em contexto escolar: para a caracterização de um campo de investigação*. Cit In Rui Vieira de CASTRO e Maria de Lurdes Dionísio de SOUSA (Coords.), *Entre linhas paralelas: estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.

CERRILLO, P. e tal (2002). *Libros, Lectores y Mediadores*. Universidade de Castilla-la-Mancha.

CHALL, J. (1970). *Learning to Read. The Great Debat*. São Francisco.

CITOLER, S. D. & Sanz, R. O.(1997). *A Leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição*. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* Lisboa: DinaLivro.

COUCHAERE, M.(1992). *Leitura Activa*. Porto Editora: Porto.

CORREIA, L. M. (2006). *Alunos com necessidades educativas especiais: clarificação de conceitos*.

CRUZ, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.

Dicionário de Psicologia (1984). Verbo, Verbo

Dicionário Enciclopédico de Educación Especial (1985). Madrid, Santillana S.A.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.

DOMINGO, Argüelles, J. (2004). *Que leen los que no Leen? el poder Inmaterial, la Tradicion Literacia y el Hábito de leer*. México- Barcelona: Paidós

DUARTE, I. (2002). *Gavetas de leitura: estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Edições ASA: Lisboa.

- EITERER, C. L. (2004). “*Democratizando a Leitura Estética: Cinema e Educação.*” In PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Democratizando a Leitura: Pesquisas e Práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.
- ESTEVES, L.M (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A.(1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. 2ª Edição.
- EUSÉBIO, M. (2009). “*Os professores: percursos, práticas e concepções de literacia*”. Tese de Mestrado: UM, IEP.
- FERNANDES, P.(2004). *Literacia Emergente*. Coimbra: Quarteto.
- FERREIRO, E.; PALACIO, M. (1990). *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIROUX, H. A. (1999). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Artes Médicas: Porto Alegre.
- HERRIOT, P. (1974). *Language and Teaching. A Psychological View*, Cambridge, Iniversity Printing House.
- JOLIBERT, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Edições ASA: Porto.
- JORN, F.(1983).*The Psychology of Reading and Spelling Disabilities*. Londres.
- KAVANAGH, J.F. e VENEZKI, R.L.(Ed.) (1980).*Orthography, Redaing and Dyslexia*, Baltimore.
- LENTIN, L. (1978). *Éléments préliminaires*. In Lentin et al. *Du parler au lire*. Paris: Les Éditions ESF. Vol.3, 2ªedição.
- MARINA, J. (2005). *La Magia de Leer*. Barcelona: Random House.
- MARTINS, A. & VERSIANI, Z. (2005). “*Leituras Literárias: Discursos Transitivos.*” In *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.
- MARTINS, M. (2009). “*Dificuldades de Aprendizagem Específicas centradas na Leitura e Práticas Eficazes de Prevenção.*” Tese de Mestrado: UM, IEC.
- MIALARET, G. (1974). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MIALARET, G. (1987). *A aprendizagem da leitura*. Editorial Estampa: Presses Universitaires de France.

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

MOREIRA, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.

PISA (2000). *Resultados do Estudo Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação.

REBELO, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da aprendizagem da leitura e de escrita*. Textos de Educação: Fundação Calouste Gulbenkian.

REBELO, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Edições ASA: Rio Tinto.

RECASENS, M. (1990). *Como jogar com a linguagem*. Plátano Edições Técnicas: Lisboa.

Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 45/5 – 25 de marzo de 2008  
EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

SEQUEIROS, P. (2005). *Para quem abrimos as nossas portas – Leitura Pública e Exclusão Social*. In Revista de Sociologia, nº 15.

SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SOUSA, A (2005). *A investigação em educação*. Lisboa. Livros Horizonte

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

VYGOTSKY, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.

WIT, J. de e BAKER, D. (1971). *Leerstoornissen*, in WIT, J. de, BOLLE, H. e JESSURUM CARDOZO-VAN HOOR, R., *Psychologen over het kind*. 2.

# Anexos