

VIVENCIAR HISTÓRIAS, ADAPTAR LIVROS (WORKSHOP)

ADELAIDE ESPÍRITO SANTO

Público-alvo: Educadores de Infância e Professores de alunos com necessidades educativas especiais

N.º máximo de participantes: 15

Duração: 2 horas

Requisitos de equipamento: Computador, scanner, livros, velcro, cartolina branca, acetatos, canetas de acetato, palitos de espetadas, fita-cola, cola.

Resumo: Numa época em que somos constantemente bombardeados com e pela informação, há que saber organizar as mensagens que julgamos pertinentes transmitir.

Para que o livro se torne veículo de cultura tem de ser acessível, um companheiro presente, previsível, decifrável/aberto... «como um livro».

Pode estar fisicamente perto mas, por razões múltiplas não ser considerado interessante...

Desafio-vos a construir diferentes formas de «ler» histórias, adaptando livros.

Justificação do workshop

Na actual sociedade multimédia chegam-nos, a todo o momento, um sem-número de estímulos.

Pais e educadores queixam-se cada vez mais da irrequietude e desatenção dos seus educandos. Também diferentes estudos mostram que as crianças, um pouco por todo o Ocidente, têm hoje períodos de atenção muito curtos; são menos capazes de raciocínio analítico, de exprimirem ideias verbalmente e de resolverem problemas complexos.

Pedro Cabral, num artigo sobre a irrequietude dos jovens na revista *Pública*, refere que a leitura de histórias foi substituída pela televisão e/ou por histórias rápidas muitas vezes quase sem histórias, que não permitem criar conexões entre as mensagens transmitidas.

Parafraseando este autor que considera:

«para que as coisas fiquem nossas é preciso tempo e um sentido para que prestemos atenção e fiquem na memória de trabalho, que é aquele que permite por exemplo lembrar hoje o que sabíamos ontem.»

Diria que, para as coisas se tornarem nossas há que tocá-las, senti-las, largá-las e voltar a agarrar tal como o bebé para quem o jogo de esconde-esconde estimula a memorização e o reconhecimento das características do elemento escondido.

Uma das diferenças entre a mensagem escrita (impresa) e a mensagem multimédia é que esta última está construída, pronta para a ser consumida enquanto que a primeira tem de ser decodificada, interpretada, e nesse processo pode desencadear fantasias, questões... pode ser recontada, adaptada, acrescentada, transformada.

Enquanto a leitura da mensagem multimédia é imediata e avassaladora a aquisição linguagem escrita, com base em Margarida Alves Martins e Ivone Niza (1998:57) surge como

uma imposição externa. As autoras referem ainda que para a escrita ter sentido para a criança esta deve vivenciar experiências positivas precoces com material escrito.

O acima exposto mostra a importância das crianças, desde muito cedo, terem acesso a livros, quer nível físico quer cognitivo.

Segundo Downing (1987) e Fijalkow (1983), referenciados pelas autoras supracitadas, a primeira fase para a aprendizagem da leitura é precisamente a cognitiva, que corresponde à construção de uma representação sobre as funções da linguagem escrita (para que serve ler e escrever), e de uma representação sobre a sua natureza (quais as suas características e como se relaciona com a linguagem oral).

Diversos estudos, Downing (1979, 1987 a, 1987b), Downing et al. (1982; 1984), mostram que muitas das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita estão relacionadas com a fase cognitiva uma vez que é nesta fase que as crianças descobrem as intenções comunicativas da escrita e a sua relação com a linguagem oral.

No presente workshop desenvolveram-se estratégias no sentido de fomentar o contacto da criança quer com o livro enquanto objecto, quer com o conteúdo do mesmo ao exemplo do demonstrado por Koppenhave et Erickson (1997).

1 – Exploração do livro enquanto objecto

Um dos cinco modos de chamada apresentados por Bowlby no processo de vinculação materna é o agarrar. Este comportamento pode traduzir a nível simbólico duas mensagens: segurança (agarra-me que posso cair!) e reivindicação de algo como pertença (agarro porque isto é meu!). Parece um gesto tão simples e automático mas por vezes muito difícil para crianças quer com problemática motora (e.g. a Paralisia Cerebral), quer com dificuldades de atenção em que

zipam de objecto para objecto tocando em tudo sem nada agarrar.

Um livro pode ter uma capa muito apelativa, pode conter uma história interessante mas para ser «descoberto» tem de ser manuseado, agarrado. Para facilitar o seu folheamento basta colar pequenas peças de esponja (que se podem cortar de material de desperdício) na ponta inferior da folha, e consegue-se criar um espaço separador entre as folhas que permite a colocação dos dedos entre elas e o virar de página (fig.1).



O rato que vivia num lindo campo de trigo convidou o primo da cidade a passar o dia com ele



Esta ajuda física possibilita a exploração do livro por crianças com dificuldade em fazer a pinça, e por aquelas que viram as folhas em grande velocidade passando duas e mais de cada vez; uma vez que ao colocarem os dedos entre as folhas o olhar é dirigido para as mesmas quebrando o movimento automático.

2 – Exploração da mensagem do livro

Para que uma história seja compreendida, os seus elementos têm de ganhar significado, significado esse que deve ser questionado a fim de se conseguir uma organização lógica dos elementos identificados.

Esta afirmação vai ao encontro de Margarida Alves Martins e Ivone Niza (1998) que, citando Downing (1987a), Downing et Leong (1982), Downing et Fijalkow (1984), Fijalkow (1983), consideram haver na aprendizagem da linguagem escrita, para além da fase cognitiva, uma fase de domínio correspondente ao treino das várias operações ligadas à leitura:

- 1 – Tratamento do código, reconhecimento directo de palavras, utilização das correspondências grafonológicas para ler palavras desconhecidas;
- 2 – Tratamento do texto semântica e conceptualmente, procurando o seu sentido através do seu questionamento, da organização lógica dos elementos identificados, da memorização de informações semânticas, do significado do texto.

Como menciona Reveillére, (1990) quando se apresenta um texto, uma história, a crianças com dificuldades na esfera de comunicação, e/ou atenção e controlo motor é importante criar como uma «estrada» condutora da história para que esta seja compreendida. Esta «estrada» pode passar pelo emparelhamento do nome dos elementos principais com a sua imagem, imagem essa que pode fazer de fantoche permitindo a interactividade entre a história e o explorador/ouvinte. Pode também passar pela repetição ritmada desses elementos reforçando a organização lógica e a compreensão do «Quem faz o quê, onde e como».

3 – Técnicas utilizadas para facilitar a compreensão da mensagem

O workshop começou pela exemplificação da forma como se poderia explorar a história – «O rato de campo e o rato da cidade» – na qual as personagens principais foram representadas por fantoches para uma maior interactividade enquanto se contava a história, uma vez que a pessoa com problemas de comunicação poderia responder mostrando o seu fantoche, e a

outra com dificuldade de controlo da atenção poderia ser chamada a executar acções acabadas de mencionar e assim mais facilmente seguir o curso da história.

Mencionou-se também as diferentes técnicas para a construção de fantoches: colher de pau, peúga, acetato, pacote... e o facto de, qualquer que fosse a técnica, ser importante ter em atenção que se deve sempre respeitar as características das personagens para facilitar a sua identificação.

No exemplo utilizou-se o acetato porque permitia o decalque rápido das personagens representadas figurativamente no livro.

Para facilitar o seguimento da história, esta foi primeiro contada por unidades de sentido simples, com o vocabulário acessível à compreensão de uma hipotética criança. Em leituras posteriores expandiu-se o enredo e enriqueceu-se o vocabulário para que o(s) elemento(s) desconhecido(s) fosse(m) ouvido(s) como dissonante(s) provocando atenção e um questionamento sobre a história (fig.2).



O rato que vivia num lindo campo de trigo convidou o primo da cidade a passar o dia com ele



O rato da cidade ficou admirado por o jantar ser só trigo e papoilas.



Por exemplo, na figura apresentada o texto original é:

«Certo dia de Verão, um ratinho que vivia num lindo ninho pendurado num grosso pé de trigo, convidou um dos primos que vivia numa cidade vizinha, a vir passar um dia com ele.

O rato da cidade admirou muito as belas espigas douradas e as papoilas vermelhas, mas achou o jantar bastante pobre.»

Foi dividido em duas unidades de sentido mais simples:

– «O rato que vivia num lindo campo de trigo convidou o primo da cidade a passar o dia com ele»;

– «O rato da cidade ficou admirado por o jantar ser só trigo e papoilas.»

A primeira unidade foi colocada na página que representava o campo de trigo e os dois ratos e não tinha qualquer texto, possibilitando o emparelhamento da imagem com a linguagem escrita e o reconhecimento do significado texto enquanto conjunto de palavras.

Como com a segunda unidade de sentido se pretendia a descoberta do texto e a compreensão da linguagem metafórica colocou-se a tira com a nova frase logo acima do período modificado para permitir:

– num primeiro momento a continuação da correspondência entre imagem e a mensagem (oral e escrita);

– num segundo momento a identificação de palavras iguais, o questionamento sobre o significado das duas frases, a contagem do número de palavras...

– e ainda, num terceiro momento, a exploração do texto «real» da página do livro mostrando que se pode «dizer» as coisas de diversas maneiras, conduzindo assim o aluno à linguagem metafórica.

Os docentes presentes no workshop consideraram interessante a técnica e alguns comentaram que os seus alunos com dificuldades de aprendizagem embora ficassem fascinados com a métrica dos poemas e os memorizassem com facilidade não conseguiam interpretá-los, porque o seu grande problema era compreenderem a linguagem metafórica. Outros afirmaram que o problema dos seus alunos era não conhecerem o significado das palavras e que a estratégia apresentada poderia ajudá-los.

Conclusão

Acreditamos que esta técnica pode facilitar sempre a compreensão do texto, desde que este se adeque aos interesses do aluno quer seja um texto, poema ou canção em voga

Para terminar apresentamos uma parte dos exercícios executados no workshop sobre um poema do *Livro das Rimas Traquinas* de José Jorge Letria por nos parecer que comprova a possibilidade da intervenção com imagens sem infantilizar os alunos.

O grupo que trabalhou este poema recorreu à técnica do fantoche estabelecendo o emparelhamento entre a palavra e a imagem. Começou por seleccionar os elementos mais importantes de forma a apresentarem uma mensagem com palavras e imagens. Estas últimas foram desenhadas, ou extraídas da Internet para serem mais explícitas.

Texto original

O solar

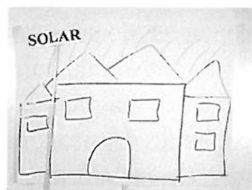
Era uma vez um sol
Que vivia num solar
Luzidio e muito mole
Com a pele a bronzear.
O lar do sol
Era o solar,
Um girassol
Sempre a girar
Em clave de sol
Para afinar

Apresentação



SOL

Era uma vez um sol



Que vivia num solar
(solar = casa grande)

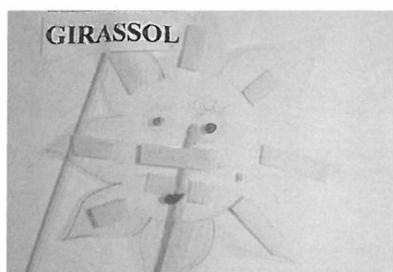


LUZIDIO

Luzidio e muito mole



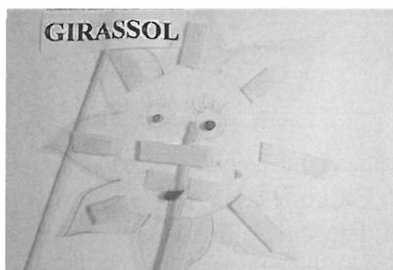
O lar do sol/ era o solar (Lar = habitação familiar)



Um girassol sempre a girar

Na composição proposta pelo grupo foram trabalhados os conceitos de: solar (com o significado de casa grande), lar (Habitação familiar).

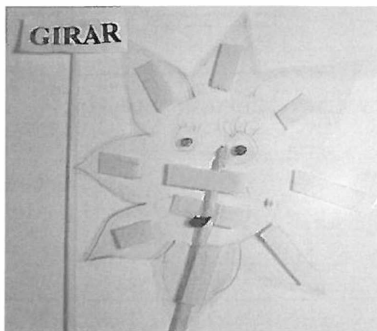
O texto foi depois transformado para se trabalhar a relação entre o significado da escrita e a organização dos elementos



Um Girassol



Luzidio e mole



Era como o sol
Sempre a girar



À volta do solar

Em síntese:

Tal como Bruner acredita-se que as histórias são um veículo de transmissão cultural. Para que sejam também um veículo de compreensão e aprendizagem da linguagem escrita, o educador (familiar ou professor) deverá apresentar temporalmente o texto em níveis de dificuldade que funcionam como

os andaimes da compreensão e da aprendizagem. Assim a descoberta do livro pode acompanhar o desenvolvimento da criança.

Referências bibliográficas:

- ALVES MARTINS, M & NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BOWLBY, J. (1976). *As ligações Infantis*. Bertrand: Lisboa.
- DOWNING, J. & FIJALKOW, J. (1984). *Lire et Raisonner*. Toulouse. Paris.
- DOWNING, J. & LEONG, C.K (1982). *Psychology of Reading*, New York, Macmillan.
- DOWNING, J. (1987a). «A Influência da Escola na Aprendizagem da Leitura» in E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os Processos de Leitura e Escrita*, pp. 182-194, Porto Alegre, Artes Médicas.
- FIJALKOW, J. (1983). *Les Difficultés d'Apprentissage de la Lecture, comment les Expliquer?*. Université de Montréal, PPM.
- KOPPENHAVER, D. & ERICKSON, K. (1997). Curso sobre Literacia e Comunicação Amentativa. Instituto Superior Técnico: Lisboa.
- REVEILLÉRE, C. (1990). *L'importance de la Communication dans les Acquisitions Scolaires chez l'enfant Handicapé Moteur*. Service des Établissements Médico-Educatifs – Association des Paralysés de France: Paris.