



**Estratégias Eficazes
para o Ensino
da Língua Portuguesa**

Ficha técnica

Título	Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa
Autor	António Pereira Altina Ramos Fernanda Leopoldina Viana M. ^a Dolores Fernández Tilve Gracinda Castanheira M. ^a da Graça Borges Castanho
Editor	Casa do Professor
Execução Gráfica	Oficina S. José Braga
Tiragem	500 exemplares
Depósito Legal	253571/07
ISBN (13 Dígitos)	978-972-8850-15-9
Data de Edição	2006

ÍNDICE

Prefácio	3
A Problemática do Ensino de Português: Recursos Geradores de Sucesso Educativo.....	5
Língua Portuguesa, Tecnologia e Aprendizagem: Muitos Desafios e Algumas Respostas	23
Aprender a Ler: Apenas uma Questão de Métodos?.....	43
A Lectura Eficaz no Ensino da Língua Portuguesa: Algumas Orientações Metodológicas	61
Desafios Para Uma Escrita Criativa.....	75
Aprender a Ler Lendo:	
Um Roteiro de Leitura a Partir de Livros Gigantes	87

APRENDER A LER LENDO: UM ROTEIRO DE LEITURA A PARTIR DE LIVROS GIGANTES

Maria da Graça Borges Castanho

Universidade dos Açores

O presente texto, por questões metodológicas, encontra-se organizado em três partes distintas. Numa primeira parte, faremos a sensibilização dos leitores para o papel que a leitura tem nos nossos dias, seguidamente apresentaremos a leitura como uma das causas do insucesso escolar que grassa nas escolas em Portugal e, finalmente, divulgaremos um trabalho desenvolvido pela autora, na Universidade dos Açores, intitulado *ALL – Aprender a Ler Lendo: Projecto de Literacia para o século XXI*, cujo objectivo é ajudar as crianças-leitoras de língua portuguesa a desenvolver competências de leitura e o prazer de ler.

O papel da leitura nos nossos dias

Se a incapacidade da leitura não põe em causa a sobrevivência, é, certamente, na generalidade das situações, factor dificultador da subsistência, da participação social e do exercício pleno da cidadania.

Tem-se como certo, nos nossos dias, que a leitura (associada à escrita) é uma componente estruturante de um número significativo de eventos (Sousa, M. L., 1998). Na maioria das sociedades contemporâneas, os indivíduos, no decurso das suas actividades quotidianas de interacção profissional, convívio social, obtenção e aplicação de

conhecimentos, prazer e lazer, confrontam-se com situações cada vez mais complexas de comunicação, as quais exigem o processamento da informação escrita.

São inúmeros os estudos que advogam consequências sociais, políticas, culturais, linguísticas e cognitivas para os sujeitos leitores e respectivas comunidades de que fazem parte. Assim, quanto mais e melhor lêem as pessoas, melhor será o seu desempenho nas mais diversas tarefas da vida em comunidade e mais elevado será o seu nível de literacia, “condição fundamental de desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional”, como nos lembram *Benavente et al.* (1996: 407)⁹.

Neste contexto, compreender o que se lê é uma exigência pessoal, social e profissional a que estão obrigados os seres humanos.

“É hoje incontornável o facto de que, capacidades reduzidas neste domínio, geram para os indivíduos e os grupos riscos sérios de exclusão social e, para os países, riscos não menores de subalternização cultural e política” (*Benavente et al.*, 1996: 396).

Muitos são os que vêm, na leitura, uma prática complexa e multifacetada. Se, por um lado, a leitura é valorizada pela sua dimensão funcional e pragmática, na sociedade em geral e na escola em particular, por outro, ganha contornos de excepção por formar intelectual e moralmente o indivíduo, desenvolver a imaginação do leitor e favorecer a aquisição da cultura.

⁹ Aconselha-se a leitura dos documentos da O.C.D.E., como, por exemplo, *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Económica* (1993), Rio Tinto: Edições ASA.

A leitura é, não raras vezes, conotada com a substância da vida cultural (Gratiot-Alphandéry, H., 1978) uma vez que toda a actividade cultural passa, mais cedo ou mais tarde, pelo registo em texto escrito - com destaque para o livro - e pela consequente leitura. É esse o posicionamento de Sim-Sim, I. (1994a: 132) ao afirmar:

“A mestria do código escrito é o poderoso passaporte para o conhecimento do que outros, distantes no tempo e no espaço, têm a dizer sobre o real, aqui incluídas as variadas perspectivas e orientações filosóficas e políticas. Para franquear a porta de acesso ao referido conhecimento é necessário ser-se literato, i.e., dominar os mecanismos que nos permitem ler para aprender, tornando-nos, assim, apreciadores do real”.

Concordando com as implicações culturais advenientes do acto de ler, Antão, J. (1997: 9) defende que a pobreza ou incapacidade de leitura “é sinónimo de atraso cultural, o qual, por sua vez, vai repercutir-se no social, no económico, no político, no moral”. Numa acepção mais lata, a prática de leitura pode ser encarada como veículo de acesso não só ao emprego e à participação cívica, como também à cidadania e à cultura.

É consensual também o facto de que a literacia em geral e a leitura em particular contribuem para o desenvolvimento social, sucesso pessoal e profissional, acesso à informação e conhecimento, criação de uma consciência colectiva, mudança de mentalidades. Essa capacidade formativa/educativa da leitura revela-se na formação da sensibilidade, no desenvolvimento da linguagem e no entendimento da leitura como aptidão especializada, como uma dimensão cognitiva.

No respeitante às consequências de ordem cognitiva, defende-se que o sujeito/leitor desenvolve o pensamento conceptual, efectua

abstracções, generalizações, inferências e constrói um raciocínio sistemático sobre a linguagem. Victor Aguiar e Silva (1984: 173), ao dissertar sobre a língua literária - entenda-se neste contexto texto ficcional, texto literário -, declara que se trata de um “instituível meio de conhecimento e aquisição dessa omnímota funcionalidade e, por conseguinte, o estatuto de privilegiado instrumento de cognição do homem, da sociedade e do mundo”.

O mesmo, numa perspectiva diferente, é apresentado por Rebelo, D. (1990b). A autora considera que o acto de ler é um processo mental cuja realização abrange um conjunto de habilidades (fonológica, gramatical e semântica), contribuindo para o desenvolvimento do intelecto.

Na nossa sociedade, é à escola que cabe a tarefa de ensinar a ler (Jenkinson, 1976; Sousa, M. L., 1998; Silva, L. M., 1998). Não sendo uma capacidade inata, a leitura é eminentemente cultural, social, pois resulta de uma caminhada que depende de uma multiplicidade de factores exógenos ao sujeito - potencial leitor (Cimaz, 1978, Dickson *et al.*, 1998a).

Porque as práticas de leitura, desenvolvidas em contexto escolar, são experiências linguísticas às quais se reconhece o desenvolvimento da dimensão cognitiva, facilmente se conclui que a leitura é um óptimo auxiliar no estudo e é o grande alicerce do processo ensino-aprendizagem que se constrói nas escolas, desde a Língua Materna à Matemática. Neste sentido, visto que ler é um meio através do qual o leitor acede à aprendizagem nas diferentes áreas disciplinares e pela vida fora, lembra-nos Jenkinson (1976: 74) que a leitura é a via para a criação de comunidades de leitores vitalícios:

“(…) a leitura é igualmente uma experiência; é susceptível de alargar a compreensão, de desenvolver conceitos e de incrementar constantemente a experiência individual. Na maioria das escolas a leitura transforma-se na principal chave da aprendizagem e continua a constituir a via fundamental para que qualquer pessoa se torne um aprendiz incansável durante toda a vida”.

Nos últimos anos, não obstante os autores concordarem que a leitura é um domínio transversal através do currículo, tem-se vindo a afirmar a tese de que é necessário entender a leitura não apenas como uma ferramenta ao serviço de todo o tipo de projecto de aprendizagem, mas como “um programa ou um projecto pensado, delineado, elaborado e concretizado em conjunto com os leitores” (Charmeaux, E., 1992: 172).

Sendo a leitura tão importante no contexto escolar, não é, pois, de admirar que muitos estudiosos a considerem o conteúdo mais importante a desenvolver junto da população estudantil. É o caso de Charmeaux, E. (1992: 10) que, por exemplo, adianta que “dentro da dita acção pedagógica, a prioridade das prioridades é a leitura”.

Uma prioridade, certamente, a assumir pela escola durante toda a caminhada escolar. Como todas as actividades linguísticas, a leitura é um processo complexo. O seu domínio não se esgota na aprendizagem da descodificação, muito do gosto das práticas educativas do primeiro ciclo do ensino básico. Antes pelo contrário, aprender a ler é uma tarefa que exige a coordenação de variadas e inter-relacionadas fontes de informação. Por esta razão, a aprendizagem da leitura terá de ser encarada ao longo de todo o percurso escolar dos alunos, pois

“Não há um dia mágico em que passamos de aprendizes de leitura a leitores. Aprender a ler é uma questão de desenvolvimento e, por isso, quanto mais lemos, melhor lemos, porque mais palavras e seus valores se reconhecem, mais pistas contextuais sabemos usar, mais relações podemos estabelecer, em suma, porque mais sabemos” (Sousa, M. L., 1989b: 50).

Finalmente, há quem considere que a leitura (especialmente a de textos literários) é fruição, é prazer. Para se conseguir, em contexto escolar, este patamar, o professor deverá atender a determinados parâmetros, como nos lembra Paixão, M. L. (1995: 60):

“Hoje em dia, para se chegar à fruição da leitura, tem de se partir do ponto de vista do leitor e este implica o universo das suas referências e parâmetros sócio-culturais. O professor tem de estar de ouvidos atentos para captar o interesse e os interesses dos alunos. O processo de escolha das leituras, da recuperação das interpretações, da negociação dos sentidos constitui um trabalho extremamente delicado e intuitivo, que exige do professor a atitude de quem gosta do que está a fazer, sabe o que está a ler, quer transmitir isso aos alunos e quer ouvir o que eles têm para dizer. É só nesse espaço de divergência, de aproximação e de leitura de uns nos outros que se consegue avançar no gosto do literário”.

Ler literatura é um acto que implica, ao nível do imaginário, o envolvimento de um Eu com um texto que, apesar de ter sido escrito por um adulto, respeita fantasias próprias da infância, possibilitando, assim, a criação de universos de significância e coerência numa relação emocional entre a mensagem e o leitor. Segundo a teoria hollandiana, explicitada por Dias, M. J. (1994), a dinâmica emocional e psicológica da relação leitor-texto que se estabelece deve-se em grande parte à “promessa de gratificação”, ao prazer que o texto vai proporcionar

ainda que faça o leitor sentir dor, culpa ou ansiedade. Adverte-nos, no entanto, a autora, ao falar do modelo de leitura de Norman Holland, do seguinte:

“Esta fusão ou envolvimento com a fantasia literária nunca é total, pois, enquanto descemos ao estado mais primitivo de fusão com as nossas gratificações, retemos ainda alguns dos nossos níveis de função mental mais altos. Ou seja: se por um lado criamos um ‘sentido de realidade’ para o texto, por outro nunca chegamos a perder por completo a nossa capacidade de testagem através da realidade (...) nem todos os textos desencadeiam o mesmo nível de fusão com o leitor e que a imersão emocional é maior nos textos de entretenimento” (*Ibidem*: 14)

Se aceitarmos as metáforas de leitura que proliferam na literatura da especialidade em busca de uma definição, veremos que o factor entretenimento, consubstanciado na imagem do jogo e do prazer, está sempre presente no acto de ler o texto literário. Tem-se associado ao conceito de leitura a ideia de jogo literário de signos, linguagem ou linguagens. Picard, M (1986) alude a um jogo de ilusão e fingimento entre o texto e o leitor. Benton, M. & Fox, G. (1988) refere-se a um jogo que jogamos no nosso estilo imaginativo, tomando dele prazer como queremos e parando de jogar quando desejamos. De uma maneira ou de outra, é na actividade da leitura do texto literário que o leitor descobre mecanismos que lhe permitem agir sobre o real por intermédio do imaginário.

A leitura da literatura pressupõe, portanto, prazer, desejo, interpretação subjectiva e afectividade. É um jogo de afectos que a escola deve valorizar em paralelo com a vertente funcional da leitura. Seja na construção da sensibilidade linguística, seja na formação literária,

a literatura é também vista como uma actividade enriquecedora, capaz de desenvolver competências de leitura.

Lembrando que um dos objectivos da educação é criar leitores com liberdade de escolha, com liberdade de definir o seu próprio percurso de leitura, Leão, M. (1995: 50) concluiu que “ler é preciso, ler é salvar a literatura, é exercer a liberdade, é ser cidadão!”.

O insucesso escolar em Portugal

A necessidade de as escolas oferecerem aprendizagens de leitura baseadas na motivação e nas necessidades dos alunos é tão mais importante quanto sabemos que existe, há varias décadas em Portugal, uma larga franja da população estudantil em situação de insucesso escolar.

De acordo com dados apresentados por Correia (1997), 250 000 crianças e adolescentes portugueses inseriam-se no grupo das Necessidades Educativas Especiais (NEE). Deste número, à roda de 120 000 enquadravam-se nas categorias das dificuldades de aprendizagem e 60 000 na dos problemas de comunicação.

Dados divulgados no Fórum Nacional contra a Exclusão Escolar (1996, in Silva, L. M., 1998) deram uma ideia clara da realidade portuguesa, em que cerca de 100.000 alunos abandonavam anualmente a escola sem terem terminado o ensino básico (9º ano). Dos que ficavam no sistema, havia evidências de que à roda de um terço transitava com graves falhas nas disciplinas de Português e Matemática.

Em 2001, a taxa de saída antecipada da escola, sem conclusão da escolaridade obrigatória, era de 24,6%. No mesmo ano, a saída preco-

ce dos indivíduos que não concluíram o Ensino Secundário fixou-se nos 44,8%.

Apesar de, nos últimos dez anos ter havido uma ligeira diminuição do abandono escolar, o certo é que, segundo o relatório “Education at a Glance”, de 2003, a percentagem de população portuguesa que concluiu, pelo menos, o Ensino Secundário é a mais baixa da OCDE. Em Portugal, apenas 20% dos jovens terminam o Secundário (contrariamente à taxa de 64% dos países da OCDE), a saída precoce da escola é a mais alta da União Europeia (19%) e a taxa de desemprego jovem é superior à média europeia.

Em Portugal, cerca de um milhão de pessoas nunca foram à escola. Não conhecem as letras ou os números, não são capazes de preencher os impressos dos seus impostos, não conseguem ver um filme com legendas ou fazer aquilo que, para muitos, é um gesto básico: escrever o seu nome. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatísticas, são mais de 800 mil os analfabetos com 10 ou mais anos, para pouco mais de um milhão de licenciados. No entanto, dados do Censos de 2001 revelam ainda que quase um milhão e meio de pessoas afirma não ter qualquer nível de ensino.

Presentemente, Portugal continua a ter das piores taxas de abandono escolar precoce na União Europeia (UE), revela o II documento de trabalho anual da Comissão Europeia sobre os progressos registados pelos 25 estados-membros no cumprimento dos objectivos da Estratégia de Lisboa para os sectores da educação e formação. Segundo este documento de balanço, Portugal registava, em 2004, uma taxa de 39,4% de jovens entre os 18 e os 24 anos fora dos sistemas de ensino e de formação e que não concluíram o secundário. No período 2002-

2004, Portugal e Malta eram os únicos países da UE onde a percentagem de população com uma educação secundária superior completa se situava abaixo de 50. No caso português, essa percentagem era de 49. No respeitante ao número de licenciados nos domínios científicos e tecnológicos, que a Estratégia de Lisboa quer aumentar em 15% até 2010, Portugal também surge entre os piores resultados, registando apenas 8,2 licenciados por cada mil habitantes entre os 20 e os 29 anos. Uma marca inferior às da Bulgária (8,3) e Roménia (8,8), países candidatos à adesão à UE. Atrás de Portugal, estavam a República Checa (6,4) e a Húngria (4,8). Irlanda, França e Reino Unido detinham os valores mais elevados, entre 20,8 e 30,2.

Num estudo desenvolvido por Fleming, M. *et al.* (1987) sobre as causas das elevadas percentagens de insucesso escolar – a rondar hoje em dia 50% da população estudantil portuguesa, segundo dados do relatório “A Europa precisa de mais cientistas” (2005) –, os autores concluíram que é no conjunto das variáveis consideradas justificativas do insucesso (família, meio sócio-cultural, práticas educativas, espaço de aprendizagem, a escola em geral, sistema educativo, políticas educativas, o próprio aluno, etc.) que se encontra o défice linguístico por tornar a criança incompetente na situação escolar.

Nos factores educacionais, os autores chamam a atenção para o facto de inúmeros investigadores defenderem que mais de 90% dos problemas de leitura encontram a sua razão de ser num ensino pobre.

Brophy (1979, in Ekwall & Shanker: 24) avaliou os efeitos das práticas de instrução no aproveitamento dos alunos e concluiu que os professores têm um papel preponderante nas aprendizagens; alguns professores conseguem ensinar mais do que outros; as espec-

tativas dos professores, relativamente às capacidades dos alunos para aprender, são um factor importante e decisivo no sucesso educativo; os bons professores possuem as capacidades necessárias para organizar e conduzir com sucesso os diferentes momentos da instrução; os bons professores proporcionam grandes quantidades de instrução em competências críticas em períodos de tempo curtos; os alunos que recebem mais instrução directa, no âmbito de programas estruturados e altamente organizados, têm desempenhos superiores.

A participação portuguesa no projecto internacional de Reading Literacy permitiu verificar que a professores mais experientes corresponderam melhores resultados dos alunos. Segundo Sim-Sim (1994b: 147-148),

“Estes professores referiram que na sua prática de ensino da leitura tendem a dar grande importância ao ensino do vocabulário, a ensinar as crianças a prestarem atenção ao estilo do autor e à estrutura do texto e a relacionarem as gravuras com o conteúdo escrito, particularmente nas narrativas (...), dizem valorizar particularmente a avaliação das capacidades de descodificação das crianças. Por sua vez, os professores com menos anos de serviço mencionaram como mais importante a organização da prática docente tendo em vista o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos”.

Se considerarmos que grande parte da população estudantil tem dificuldades de aprendizagem e que muitas delas derivam de problemas de leitura em particular e de comunicação em geral, ao nível da produção, emissão, recepção e compreensão de mensagens, muitos motivos há, certamente, de reflexão por parte das instituições de formação e organismos escolares.

No cômputo geral do insucesso escolar, ganha destaque a leitura porque

“Talvez mais do que em outras dificuldades específicas de aprendizagem, as dificuldades de leitura impedem o progresso educacional em várias áreas [...] a leitura é a via de acesso para uma grande variedade de informações” (Dockrell & McShane, 2000: 86).

São conhecidas outras investigações cujas conclusões indiciam um domínio deficitário da leitura. Por exemplo, os resultados do estudo realizado por Salgado (1994), num concelho do Continente Português, em que os níveis de sucesso educativo eram superiores às médias nacionais, demonstraram que

“21% das crianças que entraram no 2º ciclo revelaram níveis inferiores ou médios e apenas os restantes apresentaram um nível de literacia compatível com as necessidades de estudos a efectuar. No fim do ano lectivo, desconhecendo ainda os professores estes dados, verificou-se que os sujeitos com níveis baixos ficaram retidos no 5º ano, o mesmo acontecendo a 26% dos níveis médios. De entre os que transitaram para o 6º ano, 58% fê-lo com nota negativa a Português e/ou a História” (*Ibidem*: 49).

Em resultado da incapacidade de ler, a criança não vivencia quão gratificante é o acto de ler e acumula insucessos na leitura, situação que, se não for remediada a curto trecho poderá trazer sequelas dificilmente ultrapassáveis.

Um roteiro de leitura: do livro gigante ao livro individual

Presentemente não há dúvidas de que, à necessidade de colmatar os problemas de insucesso escolar se junta a urgência de ensinar a ler e ensinar a gostar de ler as gerações mais novas, havendo todo o interesse em que este trabalho se inicie no lar, ainda antes da entrada das crianças para a escola.

Sabe-se, contudo, que uma abordagem integrada deste tipo não encontra eco na sociedade portuguesa, com especial preocupação quando se trata das populações mais carenciadas. Com efeito, a ausência de livros, de acompanhamento e incentivo à prática da leitura nos lares portugueses em geral e nas famílias pertencentes à classe baixa ou média-baixa conduzem uma franja significativa da população estudantil para índices de iliteracia e analfabetismo graves.

Perante este panorama, com contornos de epidemia nacional, cabe à escola a tarefa primordial de ensinar a ler não só nos níveis iniciais de instrução formal mas também no decorrer de toda a escolaridade. Sendo a leitura um acto afectivo e um domínio da língua prioritário na formação académica dos alunos, importa associar às práticas de ensino estratégias de remediação assentes em leituras construídas a partir de livros que garantam o sucesso. O indivíduo que soma insucessos na leitura cria uma aversão natural ao acto de ler. É urgente, portanto, propiciar situações gratificantes de leitura através de materiais e de práticas adequadas às necessidades e aos problemas encontrados.

Experiências a este nível noutros países têm demonstrado que, para que a recuperação aconteça em tempo útil de resolução dos pro-

blemas, sem o seu agravamento, há que disponibilizar momentos próprios para acompanhamento dos alunos, criar materiais de leitura elaborados com este propósito pedagógico e oferecer à classe docente formação nesta área do saber.

É do conhecimento da classe docente que já nos primeiros anos de escolaridade, ou seja, no 1º ciclo, alguns alunos revelam dificuldade em acompanhar os colegas na aprendizagem da leitura. Para estas situações, contrariamente aos programas tradicionais de remediação, hoje aposta-se na prevenção e na resolução dos problemas de leitura mal eles sejam detectados. Quer o apoio se verifique individualmente quer em contexto de sala de aula, não esquecer que estas medidas, quando devidamente administradas, têm afastado do grupo das necessidades educativas especiais milhões de alunos em todo o mundo, garantindo-lhes o acompanhamento atempado a que têm direito, com resultados impressionantemente positivos.

Por forma a dar um contributo para esta problemática, criámos, como já foi referido anteriormente, o projecto *ALL – Aprender a Ler Lendo*, o qual visa oferecer aos aprendentes da língua portuguesa materiais escritos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem da leitura e o gosto pela mesma, nos níveis de escolaridade mais baixos.

Tal como adiantámos no artigo da nossa autoria, integrado no livro (Re) pensar o Ensino do Português (2002), estamos a preparar conjuntos de livros (*kits* com um livro gigante para o professor e dez livros pequenos para uso por parte dos alunos), organizados em várias colecções, de acordo com objectivos ou conteúdos específicos. As colecções em questão incidirão nos seguintes aspectos:

1. Conteúdos programáticos de várias áreas do saber, com enfoque especial na língua portuguesa.

2. Problemáticas sociais, nomeadamente respeito pela diversidade, discriminação, xenofobia, racismo, igualdade de direitos entre os géneros, violência doméstica, nutrição, etc.

3. Criatividade, imaginação e espírito crítico.

Os livros, nivelados em diferentes graus de dificuldade de leitura, são escritos com base em linguagem repetitiva e padronizada, apostam em imagens sugestivas, vocabulário simples e do uso comum, apresentam uma inequívoca relação entre a imagem e o texto e tratam de temas do interesse dos alunos.

O facto de os livros serem apresentados pelo professor, numa primeira instância, em formato gigante e distribuídos pelos alunos, posteriormente, em tamanho pequeno, permitirá construir vários roteiros de leitura que se baseiam numa caminhada progressiva em que a responsabilização inicial de leitura por parte do docente se vai deslocando paulatinamente para a figura do aluno.

Atentemos no roteiro pedagógico de leitura por nós apresentado na Casa do Professor em Braga, por altura do Encontro de Professores, decorrido em Março do corrente ano:

1. *Exploração dos aspectos para textuais.*

Mostrando o livro gigante aos alunos, o professor solicita aos mesmos a exploração dos aspectos para textuais, nomeadamente o autor, editora, títulos, imagens, etc. A partir destes elementos, os alunos

serão solicitados a antecipar o tema do livro, bem como os momentos mais significativos da história.

2. *Exploração de vocabulário.*

O professor, com a participação da classe, faz a exploração do vocabulário mais difícil, apelando ao saber lexical passivo ou activo dos alunos, bem como às suas vivências.

3. *Leitura modelada pelo professor.*

De seguida, o docente faz a leitura expressiva do livro gigante, tendo o cuidado de virar o texto para os alunos, por forma a que os mesmos vejam as palavras e as imagens impressas.

4. *Leitura acompanhada.*

Finda a leitura expressiva, o docente propõe uma leitura acompanhada, ou seja, lê mais uma vez expressivamente as frases, após o que os alunos repetem.

5. *Vários tipos de leitura.*

Findas estas etapas, realizadas a partir do livro gigante, o professor entrega aos alunos livros individuais (no caso de não haver um livro por aluno, distribuir um livro a cada par de alunos). De posse do livro individual, os alunos poderão praticar vários tipos de leitura (leitura palavra a palavra feita pelo docente seguida dos alunos; leitura frase a frase; leitura em jogral – por filas, por grupos; leitura acompanhada de ritmos, intensidades, acompanhamentos, etc.). Nesta fase, o que deveras importa é manter os alunos envolvidos na situação de leitura, em contexto grupal, continuando a promover a desinibição e a

fluência na leitura. Para se conseguir este envolvimento entre leitores e texto, nada melhor do que usar estratégias lúdicas que associem o útil ao agradável, criando, ao mesmo tempo, segurança nos alunos e interesse pelo texto.

6. *Leitura em pares.*

Quando os alunos dominarem a leitura, o professor deverá convidá-los a organizarem-se em pares para que cada um, alternadamente, possa ler o livro ao colega.

7. *Leitura individual em silêncio.*

Só depois de percorrido um número suficiente de etapas que garanta o sucesso na leitura é que os professores devem pedir aos alunos que leiam o livro individualmente e em silêncio.

8. *Leitura individual em voz alta.*

Poder-se-á igualmente solicitar aos alunos que leiam o texto em voz alta. Feitas as leituras anteriores, estamos em crer que os alunos se encontram em melhores condições de ler em voz alta, de forma mais segura e expressiva. Não temos dúvidas que a tarefa de leitura seria bem pior se os alunos (especialmente os que têm dificuldades na leitura) tivessem sido convidados a ler logo após o primeiro encontro com o texto.

9. *Leitura expressiva no lar.*

É da máxima importância que os alunos levem para casa o livro que aprenderam a ler na escola. Partilhar com a família as aprendi-

zagens escolares é uma forma insubstituível de promover o sucesso pessoal e o interesse pela escola e suas actividades.

Importa recordar, no seguimento do que acabámos de explicar, que não foi nossa intenção apresentar um roteiro a ser utilizado, na íntegra, todos os dias, como se de uma rotina se tratasse, independentemente das necessidades dos alunos. O que queremos salientar é que estas são possíveis estratégias a usar aquando dos momentos dedicados à recuperação em leitura. Cabe, no entanto, aos professores escolher o que acharem mais adequado numa determinada sessão.

Em jeito de conclusão, resta-nos reforçar a ideia de que o que interessa é que os alunos aprendam a ler com alegria, a partir de materiais fáceis que garantam o sucesso na leitura. Com a soma desses sucessos, recordamos, haverá mais hipóteses de criar indivíduos que sabem ler e que gostam de ler. Se, pelo contrário, os docentes continuarem a reforçar o insucesso estarão a contribuir para uma sociedade iletrada e analfabeta.

Referências Bibliográficas

Antão, J. (1997), *Elogio da Leitura*, Porto, Edições ASA.

Benavente et al. (Coord.), (1996), *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

Benton, M. & Fox, G. (1988), *Teaching literature: nine to fourteen*, Oxford, Oxford University.

Castanho, M. G. (2002), ALL – Aprender a Ler Lendo: Projecto de Literacia para o Século XXI, In G. Funk (Org.), Repensar o Ensino do Português, Lisboa, Edições Salamandra.

Charmeaux, E. (1992), Como fomentar los hábitos de lectura, Barcelona, Edições CEAC, S. A.

Cimaz, J. (1978), «A qualidade de não leitor não é inata, é adquirida», In J. Jolibert. & R. Gloton, O poder de ler, Porto, Livraria Civilização – Editora.

Correia, L. M. (1997), Alunos com necessidades educativas especiais, Porto, Porto Editora, Coleção Educação Especial.

Dias, M. J. (1994), «A leitura literária entre o texto e o leitor: o modelo de leitura de Norman N. Holland. Contributo para uma pedagogia da leitura do texto literário no ensino básico», Dissertação de Mestrado, Braga, Universidade do Minho.

Dickson, S. et al. (1998a), «Text organization: research bases», In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (eds.), *What research tells about children with diverse learning needs*, New Jersey, Laurence Erlbaum, Associates Inc. Publishers.

Dockrell, J. & Mcshane, J. (2000), Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva, Porto Alegre, Artes Médicas Sul.

Ekwall, E. E. & Shanker, J. (1988), Diagnosis and remediation of the disabled reader, 3ª ed. Boston, Allyn and Bacon, Inc.

Fleming, M. et al. (1987), «Insucesso escolar e auto-avaliação na adolescência», *Psicologia* V, 3.

Gratiot-Alphandéry, H. (1978), «O papel da leitura na formação da criança e do adolescente», In J. Jolibert. & R. Gloton, O poder de ler, Porto, Livraria Civilização – Editora.

Jenkinson, M. (1976), «Formas de ensino», In Ralph C. Staiger (ed.), O ensino da leitura I, Portugal, Editorial Estampa.

Leão, M. (1995), «Do leitor», In Actas do Seminário O Livro e a Leitura: O Processo Educativo, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

OCDE (1994), Analfabetismo funcional e rentabilidade económica, Porto, Edições ASA

Paixão, M. L. (1995), [testemunho], In Actas do Seminário O Livro e a Leitura: O Processo Educativo, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

Picard, M. (1986), La lecture comme jeu: essai sur la littérature, Paris, Minuit.

Rebello, D. (1990b), Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian- Serviço de Educação.

Salgado, L. (1994), «Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário», In Encontro Nacional - 2º Ciclo Ensino Recorrente/ Tomo I, Lisboa, Ministério da Educação.

Silva, L. M. (1998), «Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo», Dissertação de Doutoramento em Educação, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Silva, V. A. (1984), Teoria da literatura, Vol I, 6ª ed. Revista, Coimbra, Almedina

Sim-Sim, I. (1994a), «De que é que falamos quando falamos de leitura», *Inovação*, 7 (2).

Sim-Sim, I. (1994b), «Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã», *Inovação*, 7 (2).

Sousa, M. L. (1998), «A construção escolar de comunidades de leitores - leituras do manual de português», Dissertação de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho