



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*SABER LER PARA SABER PENSAR - UMA VISÃO REFLEXIVA DA ABORDAGEM DA LEITURA NO
ENSINO DA LÍNGUA MATERNA*

Dissertação/Relatório apresentada/o à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico

Maria Isabel de Moura Leitão Santos

Porto, fevereiro 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*SABER LER PARA SABER PENSAR - UMA VISÃO REFLEXIVA DA ABORDAGEM DA LEITURA NO
ENSINO DA LÍNGUA MATERNA*

Dissertação/Relatório apresentada/o à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico

Maria Isabel de Moura Leitão Santos

Trabalho efectuado sob a orientação de:

Prof.ª Doutora Maria Raul Andrade Martins Lobo Xavier

Porto, fevereiro 2013

Resumo

Descreve-se nesta reflexão uma proposta de trabalho que procura respostas para a inquietação relacionada com a aprendizagem da leitura ao longo de 25 anos de docência. De facto, os indicadores nacionais e internacionais revelam níveis de literacia inferiores ao desejado e descredibilizam as estratégias usadas nas salas de aula. Nesse sentido, é feita uma reflexão teoricamente fundamentada sobre as práticas levadas a cabo pela docente ao longo da sua experiência profissional, pois o professor quando termina a sua formação académica está longe de ser encarado como um profissional amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, numa atitude autorreflexiva, a necessidade de crescimento.

O ensino explícito da compreensão de textos e a definição de estratégias de aprendizagem de forma autorregulada tornam-se cruciais para a formação das jovens gerações, que necessitam desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas para obtenção de informação emanada dos textos escritos.

Se ensinar a ler é um desafio estimulante, ousar ensinar a pensar é um desafio mais estimulante ainda.

Palavras-chave: leitura; metacognição; estratégias de aprendizagem.

Abstract

This reflection describes a work proposal that seeks answers to the restlessness related to teaching reading over 25 years. In fact, the national and international indicators denote literacy levels below the desired, discrediting strategies used in classrooms.

In this sense, a theoretic reflection is made on the practices carried out by the teacher throughout her professional experience. A graduated teacher is far from being seen as a professional completely finished and matured. The knowledge acquired during initial training is insufficient for the exercise during their career, thus recognizing in a self-reflective attitude, the need for growth.

The explicit teaching of reading comprehension, the definition of learning self-regulated strategies become crucial for the formation of young people who need to develop cognitive and metacognitive skills for obtaining information from the written texts.

If teaching reading is an exciting challenge, having the courage to teach to think is a challenge even more exciting.

Keywords: reading; metacognition; learning strategies.

Agradecimentos

Como todas as caminhadas, também esta implicou o conforto das palavras e o afago de mãos carinhosas.

Porque o ânimo para calcorrear esta senda foi alimentado, sempre que a luz parecia mais ténue, um grande obrigada.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Raul Lobo Xavier, por me ajudar a sair do confortável mundo conhecido onde estavam guardadas as minhas memórias, e me incentivar a reconstrução do insondado que em mim morava;

À minha mãe, por tricotar a linha da minha vida diária com a ternura e sabedoria dos 91 anos;

À Luisa e Margarida, irmãs, feitas do mesmo tecido do sonho de um percurso académico comum;

À Mariana e ao Manuel Bernardo pela magia do seu sorriso diário, fonte inesgotável de inspiração.

Um final, quanto primeiro, ao Filipe, pelo enlace da minha vida conjugal e profissional ao longo dos mesmos 25 anos.

Por ti, e para ti, pai. Onde estiveres.

Índice

Introdução	1
Parte 1	9
1. O palco da docência num cenário de mudanças	9
2. A arte de aprender a ler em Portugal	14
3. O que é ler?	18
Parte 2	23
1. Heurística da Leitura – Um olhar reflexivo para as práticas pedagógicas (25 anos)	23
1.1 Os caminhos trilhados para o encontro com a Leitura: entrelaçando memórias passadas e recentes de pesquisa	24
Parte 3	44
1. Perspetivas de Mudança – uma nova leitura da Leitura	44
2. Do Saber Ler até ao Saber Pensar	52
2.1. Saber ler	52
2.2. Saber pensar no terceiro ciclo e secundário.....	55
3. Formar leitores enquanto seres críticos: possuidores e construtores de conhecimento/ Novas práticas de sala de aula	58
4. Teoria do Processamento da Informação e Estratégias de Aprendizagem na leitura	63
5. A afinação de um novo percurso no ensino da leitura	65
Considerações Finais.....	70
Referências Bibliográficas.....	73
Anexos	85
Anexo 1 Cinquenta Anos de Estatística em Portugal.....	86
Anexo 2 Ficha de Leitura	87
Anexo 3 Apresentação da aluna Acompanhada pelos Serviços de Psicologia	88
Anexo 4 Dramatizações de algumas obras de leitura obrigatória	89
Anexo 5 Dramatizações de algumas obras de leitura obrigatória	90

Anexo 6 Projeto Cultural de Agrupamento	91
Anexo 7 Projeto de Agrupamento	92
Anexo 8 Festival de poesia	108
Anexo 9 Concurso de Ideias- Entre Palavras	109
Anexo 10 Parlamento Europeu-Bruxelas	110
Anexo 11 Projeto Integrar-a leitura no 1º Ciclo	113
Anexo 12 Formação Novos Programas	114
Anexo 13 Dados da Biblioteca da Escola de Gualtar	115

Lista de Ilustrações

Ilustração 1 Enquadramento Social e Principais Políticas de Educação.....	86
Ilustração 2 Ficha de leitura	87
Ilustração 3- Aluna acompanhada pelos Serviços de Psicologia e Orientação da Escola de Gualtar (não verbalizava oralmente na sala de aula, apenas o fazia por escrito)	88
Ilustração 4- Garrett, <i>Falar Verdade a Mentir</i> , Teatro Circo, junho,2009	89
Ilustração 5 - Vicente, Gil. O Auto da Barca do Inferno (atualização), Auditório do IPJ, Braga,2008	89
Ilustração 6 - Exupéry, Saint. O Príncipezinho, Auditório do IPJ, 2007.....	90
Ilustração 7 - Exupéry, Saint. O Príncipezinho, Auditório do IPJ, 2007.....	90
Ilustração 8 - Alegoria da Criação do Mundo, Teatro Circo, Braga, 2011	91
Ilustração 9 - Festival de Poesia, Biblioteca da Escola de Gualtar	108
Ilustração 10 - Entre Palavras, segunda vitória a nível nacional, Vila da Feira,2006.....	109
Ilustração 11 - Projeto Integrar, alunos do 1º Ciclo, Biblioteca de Gualtar 2012	113
Ilustração 12 - Projeto Integrar, alunos do 1º Ciclo, Biblioteca de Gualtar 2012	113
Ilustração 13 - Certificado de Formação para Formação de Professores	114
Ilustração 14 - Registo do número de utilizadores da Biblioteca no primeiro período de 2012.....	115
Ilustração 15 - Número mensal de utilizadores	115

Introdução

Este relatório reflexivo, teoricamente fundamentado, versa sobre a minha atividade profissional, enquanto professora, e surge no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico, sob orientação da professora doutora Maria Raul Lobo Xavier.

Se se preconiza a autonomia na aprendizagem, é fundamental dotar os jovens de um conjunto de ferramentas que lhes permitam tomar-se sujeitos ativos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. A leitura constitui, sem dúvida, uma dessas ferramentas. (Santos E. M., 2000, p. 15)

Estando ciente da necessidade de relatar de forma reflexiva e fundamentada a minha praxis profissional, recorro a uma introspeção, onde a autoimagem esboçada por palavras reflete uma docente inquietantemente adornada de dúvidas e desassossegos relacionadas com o mito da leitura, que a acompanham desde setembro de 1987! Ciente de que o peso das minhas práticas já interveio em incontáveis rostos de meninos e deixou indeléveis marcas, que de uma forma mais ou menos consciente neles inscrevi, torna-se fundamental que faça uma reflexão profícua destes anos, como docente de uma língua materna.

Independentemente das várias teorias e estudos sobre supervisão pedagógica e dos vários cenários e modelos existentes, o que parece ser mais consensual, segundo Poslaniec (2006) é a importância do processo supervisivo na construção do professor, enquanto um aprendiz colaborativo e reflexivo, não apenas destinado à sua formação inicial, mas ligado à aprendizagem e melhoria de práticas ao longo da vida. Desta forma, perspetiva-se o crescimento pessoal e profissional, melhorando a qualidade

na educação e reciclam-se conhecimentos, como é referido por Alarcão e Roldão (2008).

Então, ousou parar para tentar responder: que importância foi dada à competência da Leitura ao longo do meu percurso profissional? Ler porquê? Ler o quê? O que se pretende dos alunos com a leitura de alguns textos dos manuais? Ler para construir conhecimento e ampliar a capacidade crítica? Ler para extrair informação?

Estas questões são aparentemente de resposta simples e o senso comum da opinião pública possui refutação ingenuamente fácil, pois “dever-se-á ler porque aprendemos sempre algo novo”; ou “lemos para aprender vocabulário e aprender a redigir com correção”, defendendo que “deveremos ler “os clássicos” da literatura”!

Esta confutação do vulgo comum subscrita pela maior parte do corpo docente da escola onde leciono há doze anos vem estremecer a dormência em que eu, como professora, me encontro e vem alongar o meu olhar para a reinvenção de um novo caminho que me coadjuve na delicada tarefa de ensinar o aluno a ler e, conseqüentemente, a saber pensar. É então que me deparo com a constatação de que o tecido académico que envolve os alunos, constitui um espaço singular, onde os alunos têm a possibilidade de se adentrar pela linguagem abonada dos textos, com os clássicos da literatura nacional e universal e com diferentes tipologias textuais que farão parte do seu património como seres humanos, o que acentua a minha responsabilidade como professora e mediadora da leitura.

Na efervescência da avaliação externa e na tentação clara da “formatação” mimética e exaustiva das questões fechadas dos exames que capacitam os alunos e “avaliam” as suas competências leitoras, deparo-me com uma apoquentação, porventura mais gravosa que em anos idos, o débil nível de proficiência académica da esmagadora maioria dos alunos que povoam as nossas escolas e, interrogo-me, vezes sem fim, sobre que mudanças se impõem implementar no caminho para a viragem do rumo dos acontecimentos e para a real promoção da qualidade das aprendizagens

desenvolvidas em ambiente escolar. Como é que se ensina um aluno a pensar, sem formatações fáceis e definidas por outros?

Os vários estudos, desde o Programme for International Student Assessment, liderados por Ferreira (2016), GAVE (2001,2003, 2004) e as várias atas das conferências internacionais sobre o ensino do português, relatadas por Leiria e Duarte (1996) com os seus dados, indicadores e constatações, aludem que, de facto, algo está mal no ensino da língua materna. Mas, o que é que podem as escolas fazer para marcar a diferença, reconhecendo que a questão da literacia em leitura converge, inevitavelmente, em inúmeras outras dificuldades de aprendizagem? Estas problemáticas emanam da multiplicidade de áreas do saber que a disciplina de Português engloba e evoca, da sua inequívoca transversalidade e do papel que desempenha na construção da identidade cultural dos jovens, como promotora de saberes instrumentais indispensáveis à aquisição de outros saberes relacionados com a formação global do aluno, como lembra Valadares (2003).

Esses estudos, como o de Pinto - Ferreira, Serrão e Padinha (2007), espelham as dificuldades dos alunos portugueses na captação da informação emanada dos textos escritos e, acrescentaria eu, com a experiência de sala de aula, que o espírito crítico e a reflexão se limitam apenas na apropriação de estudos concebidos para que os alunos se limitem a copiar a visão crítica de outros. As nossas livrarias estão repletas de “resumos”, “guiões de análises”, uma panóplia de livrinhos que “ajudam” os alunos a “pensar” e extrapolar as informações contidas nas obras recomendadas.

De facto, estes dados, indicadores de que algo se encontra em estado débil, a constatação da total apatia crítica perante um enunciado escrito e indolência perante as ideias geradas por outrem, foram a motivação para o desenho de um percurso que se revelou bastante generoso em pistas informativas e pródigo em estudos sustentados. O que tenho feito e o que poderei fazer, então, como docente da língua materna, para marcar a diferença? Que práticas desenvolvi e deverei implementar para redarguir a

longa lista de fatores identificados que interagem e influenciam o nível de desempenho, na literacia em leitura? Reconhecendo que esta entronca, inevitavelmente, em inúmeras dificuldades de aprendizagem que se colocam aos nossos alunos hoje em dia, face ao estudo em geral, e em cada uma das disciplinas escolares, em particular, que tipos de ferramentas foram postas em prática para que os alunos se tornassem sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual, de forma a serem autónomos nas suas aprendizagens e conseguissem Ler o mundo que os rodeia?

As investigações realizadas nesse domínio, tal como a de Borges (1998), têm proliferado de uma forma muito significativa nas últimas décadas. O interesse por esta competência deve-se ao facto da leitura assumir um papel determinante na aprendizagem e no sucesso escolar e profissional. Segundo Inês Sim-Sim (2007), a leitura é considerada como um instrumento insubstituível que permite aos sujeitos leitores aceder a um conjunto de experiências e conhecimentos. Todavia, segundo a autora, a leitura é fonte de conhecimento, que nela desenvolvemos e afirmamos o gosto estético; que através dela aprendemos a melhor nos exprimirmos; que por ela criamos imagens do mundo com implicações diretas no que somos e na imagem que de nós damos aos outros e que para nós próprios fazemos, como é convicção, sustentada em estudos de muitos investigadores, como Caldas (2006); Pocinho (2007) e Inês Sim-Sim (2006). Terei, então, conseguido que os alunos tivessem aprendido a “colher” essa informação em qualquer tipo de suporte escrito, ou terei privilegiado apenas a Educação Literária, subestimando os textos de carácter funcional e instrutivo?

Segundo os mesmos autores, deve ser enfatizada a importância da competência da leitura para o desenvolvimento integral da pessoa humana, tanto a nível cognitivo, como afetivo ou social, e como condição imprescindível a uma intervenção ativa, consciente e crítica na sociedade. Acrescentam ainda estes investigadores que o aumento alucinante da informação na sociedade atual exige que o professor diversifique a tipologia textual e faça concretizar a apreensão da informação proveniente de uma

grande diversidade de meios, exigindo o domínio da leitura, enquanto ferramenta essencial promotora da literacia.

Apesar de considerar que no meu “jardinzinho murado” e solitário da sala de aula, herança de anos de práticas letivas, ser demasiado cómodo explorar a literariedade dos textos, tal como me foi ensinado, ninguém contestará, por outro lado, que grande parte das conquistas das sociedades contemporâneas depende da racionalidade e da capacidade de efabulação que a leitura, a par de outras formas de transmissão cultural, suscita e desenvolve.

Reconheço também que o nível de literacia atingido por uma sociedade pode ser tomado como medidor do seu desenvolvimento científico, técnico e artístico, não porque tudo a ela se reduza, mas porque nela se manifesta, de forma objetiva, o progresso individual e social, em paralelo com as conquistas que o ensino e outras formas de comunicação do saber e do gosto implementam, como acentua Ana Benavente (1996a); todavia, como é que eu, como docente da língua materna, contribuí para que esse desenvolvimento fosse um facto?

Enlaçado o tema principal da minha reflexão, as interrogações que outrora estiveram encobertas, perfilaram-se de forma desordeira e avassaladora:

Conduzir os alunos para a Leitura, porquê? Muito simplesmente: porque sim. – respondo imediatamente com a autoridade inconsciente de professora, encontrando em mim o tal senso comum da opinião pública, que tem também um carácter secular!

Impõem-se, pois, alguma ordem e reflexão, pois ensinar é uma profissão paradoxal. Segundo Hargreaves (2004), entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a ser profissões, apenas do ensino se espera que gere habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento nos dias de hoje. Não poderia estar mais de acordo! De facto, dos professores, mais do que de qualquer outra pessoa, se espera que construam comunidades de

aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para inovação. Por isso se impõe que se reflita de forma sustentada e não baseada no empirismo que o senso comum nos remete.

Ler, o que é, afinal?

Ao longo da minha prática profissional, que tipo de ferramentas fiz eclodir para a motivar o aluno para ler?

A leitura circunscreve-se apenas aos livros recomendados pelos currículos? Dever-se-á admitir outro suporte informativo para desenvolver esta competência? Com que objetivo se prescreve? Que tipo de leituras se deverá recomendar? Há oposição entre a leitura recreativa e a leitura de caráter obrigatório? O desenho e arquitetura das tarefas inerentes à leitura implicarão, por parte do professor, algum esforço e exercício de imaginação? E que exigências se impõem aos alunos que as executam? Será aconselhável e esperado avaliá-las, sendo a leitura, também um prazer? Como fazê-lo? Até que ponto se repercutirão os seus efeitos no rendimento escolar e no desenvolvimento da capacidade de reflexão, de que tanto se espera nos alunos?

Estas e, por certo, muitas outras interrogações semelhantes mereciam a procura de eventuais respostas adequadas nas atividades desenvolvidas ao longo destes anos. Neste álbum de recortes de salas de aulas, descobrirei lacunas que, certamente, não poderão ser resolvidas e tiveram efeito nos meninos que hoje já são homens e mulheres da nossa sociedade. Serão antes transformadas em trampolins para outras práticas numa escola atual, onde as respostas têm que ser necessariamente renovadas, aclararão o olhar reflexivo destes anos e mostrarão, sem dúvida, novos caminhos a seguir.

O maior objetivo deste relato é, sem dúvida, refletir sobre a prática da Leitura experienciada nas salas de aula, beneficiando de uma procura perseverante de fontes de informação, o mais alargada e diversificada possível. Foi então a primeira meta imposta. Retirar dessa demanda eventuais ensinamentos úteis e aplicáveis à prática educativa, como raiz de onde emanará todo o conhecimento, estabelecendo tanto quanto possível a

ponte de ligação com a disciplina de Português, remeter-me-ia para o segundo objetivo.

Intentei começar pela abordagem dos problemas que acreditava serem, ao mesmo tempo, os mais urgentes e os mais importantes, depois da reflexão da praxis das aulas professoradas para a prossecução das minhas metas como docente, e desbravar o caminho para analisá-los dentro das minhas turmas, a partir deste ano letivo.

Dentro desta linha de reflexão, comecei pelas finalidades, colocando a mim própria a questão: como e por que é que incuti nos alunos a necessidade de ler? Certamente para chegar a um objetivo. Tencionei demonstrar como a solução dos problemas e sua submissão às finalidades deveriam levar, ao longo desta paragem, necessariamente, à reforma do meu pensamento e, conseqüentemente levar os meus alunos a fazer o mesmo.

Por outro lado, deparo-me com uma questão aparentemente banal: quais as razões que levam alguns alunos a se entregarem ao prazer da leitura de obras recomendadas pelos professores e outros os encaram como um castigo severo? Centrar-se-á o problema na cultura educacional e familiar do aluno? Colocar-se-á o mesmo na tipologia das obras prescritas? Dever-se-á ao facto do aluno ter, necessariamente, que continuar essa tarefa em casa, como um vulgar trabalho de casa, resumindo-se assim a um problema contextual, onde a leitura terá que competir com um leque de ofertas que não exigem da parte do aluno qualquer esforço para pensar, como os jogos de consola, o computador e todas as suas prioridades como o Facebook?

Depois de algumas leituras sobre o estado da arte, fiquei também sensibilizada para o facto de que o trabalho de casa, estratégia instrutiva tão largamente disseminada em ambientes escolares, poder revelar-se uma ferramenta autorregulatória de excelência na aprendizagem dos alunos. Segundo Mourão (2009), na realização das tarefas do trabalho de casa estão presentes as competências autorregulatórias evidenciadas pelos alunos. E se na área do estudo das ciências esta ferramenta é considerada imprescindível como exercício de treino, na disciplina de Português vai incidir, muito

particularmente no texto escrito. Partindo deste pressuposto, então terei também que as triangular com a prática da leitura na procura de informação, no sentido de sustentar o pressuposto defendido. De facto, como é sustentado por Rosário (1999) alunos autorreguladores, em contraste com os alunos que ainda não o conseguem fazer, revelam um maior interesse escolar e possuem hábitos de leitura, estando mais predispostos para o envolvimento nas tarefas de aprendizagem.

Foram então lançados quatro objetivos ou linhas consideradas envolventes e estruturantes para o desenho deste relatório reflexivo. Inicialmente foi elaborado um enquadramento crítico acerca do diacronismo das mudanças reformistas que vão acompanhando os tempos e as sociedades. Segue-se um olhar reflexivo sobre as práticas pedagógicas relacionadas com a problemática da leitura e o levantamento da revisão de alguma literatura existente sobre algumas estratégias, ingenuamente implementadas, no sentido de as imbuir em alguma robustez teórica para encontrar algum fio condutor ao longo da minha atividade profissional. Em terceiro lugar, a abordagem de uma nova via, a autorregulação das aprendizagens da leitura, fazendo uma breve abordagem da teoria sociocognitiva, elevando nesta o referencial teórico da autorregulação da aprendizagem e suas implicações para a prática educativa. Em quarto, e último lugar, procurar eventuais ferramentas suplementares, que aplicadas, me permitam fazer com que o aluno, por meio das leituras do seu mundo, encontre significados para si mesmo ao ler um enunciado escrito, frente às reflexões que ele se propõe a fazer. No fundo, tentar-se-á munir o aluno de ferramentas metacognitivas para que construa um saber crítico, possuindo a capacidade de transformar o seu universo por meio do mundo de outro e vice-versa. Nesse âmbito, serão apresentadas algumas considerações sobre a aplicação dessas ferramentas em algumas turmas de referência e apresentados os resultados em confronto com turmas onde os alunos abordaram o texto de forma tradicional, na disciplina de Português.

Parte 1

1. O palco da docência num cenário de mudanças

Está na hora, mais que nunca, para uma nova forma de mudança educativa que seja mais adequada aos problemas e desafios radicalmente novos com o que nos estamos a deparar. Esta nova forma deveria ser construída sobre tudo aquilo que aprendemos com a Velha Forma do passado, sem recuar para ou reinventar o que esta tem de pior. (Andy Hargreaves, 2009, p. 56)

Dedilhando os 25 anos de história profissional imbricados de “estórias”, encontramos fios de vidas humanas, com quem se experimentaram estratégias, adaptando tons e texturas políticas emanadas de gabinetes plenos de teoria, que foram regendo a orquestra da educação. Nesse contexto, o presente torna-se breve, pois apenas serve para experimentar as teorias que se projetam para um futuro, baseadas num passado, onde supostamente, outras reformas fracassaram! De reforma, em reforma, Hargreaves (2008), quando aborda o problema da liderança, enfatiza a necessidade de procurar um quarto caminho. Depois de assistir a duas décadas onde foram introduzidas mudanças nos currículos e de ser analisada a natureza dessas inovações e reformas, fui constatando que se trata de um processo complexo, não só dependente da minha vontade individual, nem das escolas calcorreadas, mas o resultado de um processo vasto, em que todos os intervenientes se envolvem em dinâmicas de trabalho que permitiram a autorrenovação da Escola, como instituição. Para ter havido mudanças, nos últimos trinta anos, não bastou a implementação de bons

projetos. Acima de tudo, como proclama Escudero (2004), quando aborda o problema da reforma, foi promovida a capacidade de aprendizagem de todos os atores no processo educativo. Este autor entende que as mudanças educacionais realizadas, a reflexão teórica e a análise sobre o seu desenvolvimento, ampliaram gradualmente a visão, de modo a orientá-la para uma integração de perspectivas teóricas, longe de confrontos entre as questões técnicas e práticas e as dimensões sociais e políticas. Nesse sentido, Bolívar (2012) enfatiza a urgência de conjugar essas mudanças com as vivências quotidianas e pessoais, cabendo à administração educativa impulsionar e liderar todo o sistema. Todavia, também este autor põe em causa o excesso de burocratização subjacente às teorias reformistas dos anos oitenta/noventa, que originaram o fracasso, a distorção do ensino e levaram a uma paralisação do desenvolvimento das escolas. É então, que numa reestruturação do sistema de ensino, Elmore (1996) defende uma gestão baseada na escola, reforçando-se uma autonomia dos estabelecimentos de ensino, com o compromisso ativo dos professores na sua interação com os alunos na sala de aula, com o nascimento do conceito de organizações que aprendem, autodesenvolvendo-se, organizando-se em comunidades de aprendizagem. Segundo Hargreaves (2008), desenvolvem-se verdadeiros gestores de aprendizagem, aguçando a capacidade de adaptação da escola, visando-se melhorias perante os novos desafios e contextos.

Ao longo destes anos, apesar do prefixo da máxima de cada ano letivo ser o «re-», nada foi adiado ou ficou por cumprir! Apenas adaptado às novas políticas e caprichos dos nossos governantes! As investigações sobre o estado da arte fazem-me discordar de Séneca (2005), no seu grande pensamento existencial sobre a política, na perspectiva da docência, quando refere que o passado não pode ser trazido de volta ao nosso controlo.

Adiar as coisas é o pior desperdício da vida; rouba cada dia que chega e nega-nos o presente, prometendo o futuro. O presente é curto, o futuro duvidoso, o passado é seguro. Este último não pode

ser trazido de volta ao controlo de quem quer que seja. (Séneca, 2005, p. 7).

Efetivamente, não podemos voltar atrás para recolocar, de novo, determinada praxis na sala de aula; porém, é sobre este passado que se reconstroem as práticas da educação, através da introspeção a que se refere o mesmo pensador e partindo da epistemologia da prática defendida por Schon (1983). Desta forma, compreendo Torres (2001) quando afirma que a perspectiva de visualização dos estabelecimentos escolares como espaços onde, irreparavelmente, se edificavam e moldavam as pessoas, de forma a eternizar o paradigma da sociedade, pertence ao passado. Cada vez mais se deve conceber a escola como um lugar privilegiado para dotar os indivíduos em seres autónomos e críticos, com poder interventivo, capazes de transformar a sociedade em movimento!

Ao longo destes anos, a minha figura como docente, assumiu, sem narcisismos exacerbados, um lugar de centralidade, num cenário de mudanças, de onde perpassou a paisagem educativa. Morgado (2005) concebe o ato educativo como um enleio de criação. Como professora, também tive a tarefa, que se quer mágica e sublime, no dizer do autor, para que a escola acrescente algo ao mundo!

Este longo, mas fruído tempo vivenciado no palco da docência foi sofrendo mudanças indeclináveis de atores discentes. Paralelamente, foi alvo de realidades diversas, quer pela geografia dos espaços físicos escolares, mas muito especialmente pelas relações ancoradas na alma das nossas escolas, os nossos alunos. Deposita-se muita confiança no professor; porém, segundo Thurler (2004), a eficiência da sua ação pedagógica depende, em última análise, da habilidade de incrementar soluções distintas face à idiosincrasia de cada aluno e à complexidade do seu meio de trabalho. Na verdade, da forma como se concretizam os processos de ensino-aprendizagem, depende o maior, ou menor sucesso dos alunos. Contudo, apesar de existir tanta variedade e mudança nas várias disciplinas

lecionadas, desde Latim, Grego, Jornalismo e todas as áreas curriculares não disciplinares, como Estudo Acompanhado, Formação Cívica ou área de Projeto que, ao longo dos tempos, foram inventadas e reinventadas pelos governantes, há uma disciplina que constitui o denominador comum a todos os anos: a disciplina de Português de terceiro ciclo e/ou secundário. Nela, evidencia-se a mesma fragilidade ao longo dos tempos: saber ensinar a ler.

Depois de longos anos de docência, estas questões foram inebriando as minhas práticas letivas, denunciando a necessidade de descobrir princípios extremamente coerentes e convenientes, pois,

A prática docente, crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (Freire, 1999, pp. 43,44)

Este saber, baseado na experiência da prática de sala de aula, foi demonstrando que, de facto, é necessário pensar sobre as práticas da leitura.

Pergunta-se hoje, de forma mais veiculada pela comunicação social, e enfatizada pelos estilhaços da explosão das novas tecnologias, a que se deve o frágil nível de proficiência académica de uma grande parte dos nossos alunos. No grande cortejo dos anos que vão passando, vejo-me a assistir ao mesmo número de quadros de atores discentes, interrogando-me, vezes sem fim, sobre a pertinência das várias reformas do ensino e, de que forma, eu, como docente, contribui para a aumentar o sucesso das aprendizagens dos meus alunos, pois os problemas do ensino do Português, língua materna, refletem-se em todas as outras disciplinas dos currículos nacionais, o que confere ao professor uma responsabilidade acrescida.

Confesso que, apesar de todas as teorias curriculares vigentes, de forma inconsciente, segui um pouco as orientações avançadas por Eisner (1974) na tentativa de ensaio de uma nova proposta curricular, entendendo o

currículo como autorrealização ou como experiência consumatória, centrada no aluno e nos conteúdos de aprendizagem - e orientada para a sua autonomia e desenvolvimento pessoal face às práticas da leitura.

2. A arte de aprender a ler em Portugal

Ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha. Se as aves não gostassem de voar, teriam deixado pender as asas e passariam a andar a pé. Mas, tanto nas aves como nos humanos, o prazer dos atos naturais está nos genes. Em contrapartida, o prazer da leitura é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa responsabilidade, tal como a leitura em si. (Morais J. , 1997, p. 272)

E como é que este prazer da leitura foi chegando até aos nossos dias? Será que seria entendido como uma necessidade do um ser pensante? Se confrontarmos o processo de aprendizagem da leitura no desenrolar das três últimas gerações, ao longo da escolaridade obrigatória, são notórias as diferenças significativas. Esta afirmação é óbvia, já que as sociedades evoluem e a escola, estoicamente, ou ingenuamente, estará sempre na base do seu sucesso ou do seu subdesenvolvimento. Segundo Inês Sim-Sim (2009) são notórios os exemplos paradigmáticos de bem-estar social decorrente do investimento feito em tempo favorável na escolarização e da sua população.

Se recuarmos nos tempos em cinco décadas, o número de crianças no pré-escolar cresceu quarenta vezes, a taxa de escolaridade no ensino secundário escalou de 1,3% para 60% e o acesso das raparigas ao ensino subiu 15%. Este é o retrato do ensino português publicado nos "50 Anos de Estatísticas da Educação" (2009), que Instituto Nacional de Estatísticas (INE) divulgou. Em 1960, tendo por base o Censo da população, existiam em Portugal 40% de analfabetos, com uma taxa superior nas mulheres (situação que acompanha todo o período em análise). Esse valor vem descendo até ao último momento censitário (2001), onde a taxa é de 9%, sendo 12% nas mulheres.

Na verdade, segundo o mesmo estudo, os últimos 50 anos da sociedade portuguesa caracterizaram-se por fortes alterações sociais e políticas, onde o

sistema de educação foi alvo de reformas profundas e de alterações mais ou menos permanentes ao longo do período em análise, o que se constitui como um fator de complexidade adicional na análise da informação estatística. A figura1, (ver anexo1) procura retratar algumas dessas alterações ocorridas no sistema de educação nas últimas cinco décadas, evidenciando os principais marcos de enquadramento que ocorreram na sociedade portuguesa, quer ao nível político, quer do ponto de vista demográfico. Ao longo de todo o período em análise, o sistema foi alvo de variadas intervenções do poder político que introduziram alterações organizativas e de oferta formativa, onde importa realçar as que se relacionam com a duração do ensino obrigatório.

Sabendo-se que a eliminação do analfabetismo reside no aumento da escolarização das crianças e em políticas ativas de alfabetização de outras camadas da população, a par da renovação de gerações, Portugal, apesar dos progressos verificados, entrou no século XXI ainda com uma parte significativa da população sem acesso a níveis elementares de informação – cerca de um milhão de portugueses encontrava-se nessa situação. Os dados do estudo referido mostram que o país deu um salto gigante entre 1960 e 2008 mas, para Carreira (1996), essa evolução significa que Portugal está exatamente no mesmo ponto de partida de há 50 anos.

Nos anos quarenta e cinquenta, as crianças aprendiam a ler, a escrever e a contar na escola primária e, para uma grande parcela, terminava a sua história escolar. Não interessava ao poder uma população escolarizada, e que fosse particularmente pensadora. Segundo Cabral (2008), o marasmo que ainda hoje Portugal apresenta, arraiga-se claramente nesses momentos da nossa história, em que o analfabetismo dominava e a regressão cultural dos alfabetizados constituía, para o poder vigente, um negativo fator de entorpecimento cultural. A leitura era confundida com a mera oralização, revertendo numa inaptidão de apreender devidamente o que se lia e de ter o espírito crítico necessário para a compreensão. Para Cabral (2008), exceção situava-se nas camadas socioeconómicas favorecidas, que valorizam as

leituras, conotando essa prática como algo elitista, digno de camadas superiormente pensantes, como garantia dos tais voos mais altos.

No entanto, começam a aparecer as primeiras bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, criada em 1958 e dirigida por Branquinho da Fonseca. A partir dos anos sessenta, houve um aumento da emigração, a guerra das colónias, revoltas estudantis e operárias, havendo uma repressão pela força do estado que vai impulsionar ainda mais o efeito dessa bibliotecas. Com efeito, elas invadem as zonas do país mais desfavorecidas e incrementam força no processo de aprendizagem e consolidação da leitura, ainda que, segundo Cabral (2008), numerosos professores da época olhassem com desconfiança para a presença regular das carrinhas e para o entusiasmo das crianças e adultos face àquela fonte de saber, descoberta e prazer.

Na verdade, as propostas de leitura destas bibliotecas, nada tinham a ver com a qualidade e variedade de livros disponibilizados pela Fundação; contudo, o encantamento perante esta nova literatura era algo de extraordinário e a adesão total à leitura, a consequência esperada, contrastando com o desprendimento manifestado quanto às propostas dos livros oferecidos pelo Ministério da Educação Nacional. Muitas crianças perceberam que poderiam recorrer à leitura e que ler não era nenhum castigo, mas uma porta para o prazer dado pelo exercício da imaginação. É claro que isto implicava uma clara apreensão dos significados e dos sentidos, sendo obrigadas, por isso, a superar a mera oralização e a penetrar no íntimo do texto. Segundo Cabral (2008), infelizmente, uma parte significativa da população permanecia analfabeta e os jovens com a 4ª classe chegavam aos vinte anos num estágio de inoperância perante a leitura.

Nos anos setenta Portugal recuperou a liberdade e a democracia. A revolução que a escola sentiu, projetou-se na sociedade: a par de mudanças pedagógicas e didáticas convenientes, também houve resoluções tomadas sem qualquer fundamentação científica e cometeram-se erros ingénuos que as gerações atuais estão a pagar, segundo o estudo de Cabral (2008).

Todavia, no domínio da leitura, os professores atualizaram os seus conhecimentos e procuraram promover a leitura; a literatura infantil passou a estar presente nas escolas e as crianças passaram a ouvir histórias e a conhecer alguns dos nomes dos escritores que para elas escreviam; o manual único foi preterido, para dar lugar a uma variedade de ofertas mais vastas; as fichas de leitura começaram a aparecer.

Na minha opinião, ao longo de trinta anos, fomos vítimas de avanços e recuos, como alunos e também como professores! Sem nos apercebermos, debateram-se novos caminhos, fizeram-se, pela primeira vez, estatísticas e estudos consequentes, foram conhecidos trabalhos científicos, vindo grandes especialistas a Portugal. Cabral (1979) explica que muitos professores foram buscar conhecimento fora do país, iniciaram-se mestrados e doutoramentos no domínio da aprendizagem da leitura, levaram-se a cabo seminários, encontros e congressos neste domínio.

Por outro lado, o Estado começou a investir na área da Educação, o que permitiu constatar que há uma vontade política em constituir esta área como motor de desenvolvimento do nosso país. Com estas condições deveríamos estar num lugar privilegiado na seriação dos vários países da OCDE; infelizmente sucede o contrário, como é apontado no último relatório (2012). Por isso, assistimos a uma “revolução” dos programas da língua materna, começando pelo nome da disciplina, que passa de “Língua Portuguesa” para “Português” no ano 2012/2013, com metas curriculares bem demarcadas a levar a cabo no próximo ano letivo, abrindo um novo domínio, a par da Leitura, a “Educação Literária” e a contemplação de mais um bloco de quarenta e cinco minutos por semana, para coadjuvar essas implementações. Foi promovido um Plano Nacional de Leitura (2006), com um conjunto de sugestões bibliográficas.

Mas será que a abordagem a esses textos não é a mesma de anos anteriores? O que é ler?

3. O que é ler?

Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesmo e aos outros. (Bamberger, 1991, p. 29)

De facto, a leitura elabora um pontificado articulado entre o mundo. A descoberta dessas pontes alarga o conhecimento e reflete-o, quer para dentro do indivíduo, como refere Bamberger (1991), quer para a sua inserção na sociedade. Sim-Sim (2002) salienta que o ato de ler autonomiza e emancipa o Homem, e que essa prática é o principal veículo de acesso ao conhecimento. É, sem dúvida, uma ferramenta para se chegar a um estágio, que se pretende, sempre superior, melhor, ou simplesmente diferente.

O verbo ler já deriva etimologicamente do verbo latino *legere* que significava simplesmente "colher". Cadório (2001) explica que quando os romanos começaram a ler, acharam que podiam transferir este significado para o ato de ler, porque verificaram que a partir da leitura se podia colher algo, provavelmente o sentido daquilo que era escrito por alguém.

Em primeiro lugar, segundo a revisão da literatura, pode-se afirmar que se trata de uma habilidade que transpõe a simples descodificação das letras que compõem as palavras e formam um texto. Santos (2000) acrescenta que, de facto, subjacente a esta premissa está a compreensão de que bons leitores não são apenas descodificadores. Ler significa, principalmente, compreender o que foi lido e, portanto, não basta que o leitor somente descodifique, mas é preciso que contextualize e atribua significado à leitura.

Para concetualizar esta habilidade, Gabriel (2006), nos seus estudos sobre a compreensão em leitura enquanto um processo cognitivo, aclara que devem ser consideradas as suas partes componentes, a Descodificação e a

Compreensão. A primeira advém quando a criança começa a ser capaz de associar os sons das palavras às letras, o que posteriormente lhe possibilita descodificar fonologicamente algumas palavras, e constituir um pequeno vocabulário visual das mesmas, como é corroborado por Martins, (1996) e Silva, (2003). Alcançando fluidez nessa tarefa, o que segundo as fases da leitura de Chall (1983), ocorre entre os sete e oito anos, a criança passa do uso consciente e diligente do código para um uso automatizado. Este momento evolutivo corresponde, portanto, ao início da leitura fluente, graças ao maior automatismo das competências de descodificação e à maior capacidade para usar, quer as redundâncias da linguagem, quer pistas contextuais. Estas aprendizagens irão permitir que a criança, paulatinamente, seja capaz de descodificar com maior fluência e naturalmente amplie uma velocidade leitora mais profícua. Segundo os mesmos autores, Martins (1996) e Silva (2003), o vocabulário leitor dilata, amplificando de forma significativa o número de palavras que consegue identificar de forma global. Esta fase completa o domínio dos mecanismos básicos da leitura de palavras, aplicando-se as regras de correspondência entre o grafema, que corresponde a uma letra e o fonema, que corresponde ao seu som. Isto leva a que a maioria dos seus processos de atenção se concentre na descodificação, subestimando a compreensão, como referem LaBerge e Samuels (1974).

Finalizada a aprendizagem do mecanismo básico da leitura, inicia-se a fase da compreensão leitora, como explica Citoler (1996). A partir de agora a criança lê para aprender e não aprende a ler, como é aclarado por Martins (1996). Neste estágio deve - se prestar especial atenção à aquisição das estratégias cognitivas e metacognitivas, características da compreensão leitora, que se irão desenvolvendo ao longo de todo este período, como é aclarado por Citoler (1996) e Silva (2003).

Neste sentido, Gabriel (2006) acrescenta que entre as inúmeras definições presentes na literatura, pelo menos duas são aceites pela ciência: num sentido restrito, ler é estabelecer uma relação entre grafema (sinal gráfico, ou seja, as letras do alfabeto) e fonema (os sons distintivos num

sistema linguístico), a partir da qual será possível a produção de significado. Já num sentido ampliado, ler é estabelecer uma relação entre um símbolo (sons, cores, ícones, gestos, letras) e um significado (por exemplo, a ideia de que devemos parar a nossa movimentação diante da luz vermelha num semáforo).

Dada a riqueza desta competência e o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que estão em jogo na conduta humana e, conseqüentemente, no ato de ler, é forçoso que à pergunta "o que é ler?", segundo Viana e Teixeira (2002) surjam na literatura diversas respostas, mais ou menos emaranhadas. Apresentar uma só definição seria limitar uma grande discussão a níveis espartilhados de uma realidade polêmica. Segundo os mesmos autores,

A polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projetos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram (Viana, 2002, p.5).

De qualquer modo, as citações, traduzidas por Diaz (1997) são também apenas alguns exemplos dentro de um quadro vasto e possível, mas que, no entanto, serão ilustrativas das diferentes perspectivas:

- “Ler é Compreender.” (Thorndike, 1984, p. 37);
- “Ler é obter sentido do impresso (em sentido construtivo) obter sentido da linguagem escrita” (Goodman, 1988, p. 19);
- “Ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas que, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto” (Alonso & Mateos, 1985, p. 56);

- “Ler é uma atividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito” (Solé I. , 1989, p. 25);
- Segundo Tébar (1996), a leitura é um processo altamente complexo. Implica a constante interação de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos da leitura e as características do texto;
- Para Bloomfield, (1960) a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual;
- Ler, mais do que um ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de mais um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma compreensão da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação, de tal modo que se possam detetar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (Colomer & Camps, 2002, pp. 30,31);
- Para Lerroy-Boussion (1968), ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem.

Perante tantas definições possíveis, parece evidente a existência de dois elementos em comum:

1. A leitura é uma descodificação dos signos gráficos;
2. O objetivo final da leitura é a extração de sentido.

Todavia, a leitura terá infalivelmente de agrupar outras dimensões. Dado que tornar-se leitor requer o domínio de um conjunto complexo de operações mentais, atitudes, expectativas e comportamentos, assim como

competências específicas relacionadas com a linguagem escrita, qualquer definição de leitura terá de ser, segundo Viana e Teixeira (2002) suficientemente ampla para poder abarcar todas estas dimensões.

É um lugar-comum encarar a leitura como promotora de novos conhecimentos, sendo por muitos considerada a principal ferramenta de aprendizagem. Entretanto, esta atividade não deveria ser uma obrigação para o aluno, ela poderia ser algo prazeroso, que resulta no aprimoramento pessoal do leitor. Acredito que prazer e aprimoramento é o ideal no processo da leitura. Quando o indivíduo lê e compreende o que lê, ele passa a ser um sujeito reflexivo, questionador, com maiores possibilidades de se posicionar perante as diversas situações que a vida lhe apresenta e melhorando a cada dia como pessoa e cidadão. Ele não lerá apenas textos, mas também imagens, pessoas (comportamentos) e, com essa leitura ampliada, lerá o mundo, o todo, compreendendo assim qualquer tipo de texto: o verbal, o não-verbal, o escrito, o desenhado, entre outros. Segundo Brandão e Spinillo (2001), essa leitura ampla fá-lo-á adquirir a compreensão tão esperada. Assim, o tempo da descodificação é suplantado pelo tempo da compreensão e do entendimento.

Parte 2

1. Heurística da Leitura – Um olhar reflexivo para as práticas pedagógicas (25 anos)

COMO QUEM SOMA A VIDA INTEIRA A TODOS OS SETEMBROS

O ato de escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos, abrimo-nos também com os outros. (Alarcão e Tavares, 2007, p. 104).

Produzir um relato escrito e reflexivo sobre estes tempos, remete-nos para o mundo das palavras. Escrever ensina-nos o que sabemos, e o modo como sabemos o que sabemos, pois, à medida que nos comprometemos com a escrita, vemo-nos espelhados no texto; assim, escrever, para Van Manen (1977), embora separando o conhecedor do conhecido, permite a reaproximação deste conhecimento de modos sempre renovados.

O que é que eu, como professora de Português há vinte e cinco anos, fiz pela Leitura? Como é que nestes anos de docência motivei os meus alunos para a leitura? Houve uma verdadeira heurística na sala de aula? Paz (1993), in Itinerário, salienta um pouco o estado de alma em que, como docente inquietantemente me posiciono:

Que procura o viajante ao percorrer a sua pátria? O lugar do seu nascimento ou do seu fim? Talvez procure o seu destino. Talvez o seu destino seja procurar. (Paz, 1993, p. 14)

Tal como uma viajante, procurarei imagens fotográficas da minha viagem docente na minha pátria, que também é a Língua Portuguesa! Por outro lado, nas palavras do poeta, encontrei a minha inquietação sobre as minhas práticas de sala de aula! O meu destino será, de facto, a procura de respostas a questões que em todos os setembros são colocadas e que arquivo no dossiê da minha vida inteira: o domínio e o ensino da língua materna. Neste relato, partilharei flaches de luz colhidos nos mais diversos anos e fundamentá-los-ei em estudos recentes.

A visão de reflexão abordada centra-se na proposta de reflexão crítica de Smith (1992), que se desenrola a partir de quatro ações: descrever “O que faço?”, fundamentando teoricamente as minhas ações; confrontar a questão, “Como me tornei assim?” e a reconstrução, “Como posso agir de forma diferente?” Na verdade, ao tentar refletir desta forma, entendo que não haverá uma sujeição às teorias formais, mas uma constatação entre a prática e teoria, e uma liberdade para poder optar pelos caminhos mais profícuos.

1.1 Os caminhos trilhados para o encontro com a Leitura: entrelaçando memórias passadas e recentes de pesquisa

Apesar do papel dominante da família, as variáveis associadas à escola têm um peso significativo no gosto e na prática da leitura. Ou seja, o gosto e a prática da leitura são explicados essencialmente por variáveis associadas à família, mas existe uma parte significativa dessa explicação que é garantida por variáveis escolares, tais como a frequência da biblioteca escolar, a troca de livros em sala de aula, a participação em jornais de escola ou em grupos de teatro... a escola é exatamente o local onde as crianças e os adolescentes, particularmente as de famílias com menores recursos (financeiros, académicos, simbólicos), poderão ter contacto com os livros e com o estímulo que lhes poderá estar a faltar em sua casa. (Lages, 2007, p. 289)

No decurso da apreciação de um olhar pretérito face aos vinte e cinco anos de dedicação à motivação para a leitura, um sem número de ideias,

factos, hipóteses e tentativas de remediação surgem, ora de maneira segura, ora em jeito de tentativa, de forma a dar corpo teórico às atitudes, opiniões e sentimentos recolhidos durante estes anos, relativamente às práticas de leitura na disciplina de língua materna.

De facto, como é explanado no estudo de Lages (2007), apesar da constatação da existência de um grande número de variáveis para a motivação da prática da leitura, os professores e a escola no desenvolvimento de atividades diversas, como a troca de livros na sala de aula, ou a participação em peças de teatro, poderão constituir um estímulo para a prática da leitura.

Esta reflexão espoletou da constatação de uma realidade geradora de um desalento grande face aos índices negativos dos nossos alunos em literacia da leitura, como já é referido no estudo de Duarte (2001) e, antiteticamente, a alegria e esperança infundáveis que me acalentam a caminhada de continuar a procurar novos caminhos! Assim, de uma forma, mais ou menos ingénua, fui de encontro ao processo construtivista, em que o aluno vai desenvolvendo as suas capacidades, como nos mostram Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel, assumindo a visão de Pinker (1994), em que a linguagem é concetualizada numa capacidade especificamente humana que nos permite entrar na mente do outro e, de forma simbólica, lá deixar uma mensagem. Esta poderosa competência está de tal modo interiorizada no ser humano, que é praticamente impossível imaginar essa mesma vida, sem o domínio implícito da nossa língua materna. Através dela comunicamos, expressamos as nossas idiossincrasias, redescobrimos a nossa identidade, apreendemos a vida, partilhamos o amor, expressamos a nossa cidadania, como seres políticos que somos. O domínio da língua é, portanto, o trampolim que permite a ação e a interação entre a nossa intimidade e a complexidade do mundo exterior a nós, permitindo estabelecer uma dialética entre o interior e exterior.

Contudo, na aprendizagem da língua materna, existe um saber implícito que se assume desde quando a criança ousa interagir com o mundo que a rodeia! Na realidade, os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida - a sua língua materna - e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes. Segundo Clark (1996) em condições normais de inserção numa comunidade linguística, o *input* linguístico que a comunidade fornece à criança, isto é as trocas verbais entre os pais e os irmãos, ou os discursos que os familiares lhe dirigem, ativa a faculdade da linguagem e leva-a a evoluir para um sistema de conhecimento específico: o conhecimento da língua natural falada pela comunidade linguística a que pertence, ou seja, já possui um saber implícito.

Efetivamente, quando um aluno chega à escola já tem interiorizado o seu sistema de linguagem, usando a língua materna falada com fluidez, pois é a língua que ele conhece desde que nasceu. Na aprendizagem da escrita, o professor desempenha um papel primordial, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler, como experiência voluntária, e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele. Segundo Inês Sim-Sim (1989) no seu artigo sobre a concetualização da alfabetização e literacia, estas devem ser algumas das principais linhas orientadoras do trabalho do professor no ensino básico. No desenvolvimento da competência leitora, Sim-Sim (2009) explicita ainda que podemos considerar três grandes momentos: um primeiro momento, que ocorre aquando da chegada à escola, no primeiro ciclo; o segundo, que, idealmente nunca deveria passar do segundo ano de escolaridade, onde a criança aprende formalmente a ler e aplica as técnicas de decifração; e, por último, temos uma etapa em que já se domina a técnica da leitura, onde já se lê sobretudo: i) para aprender a ler cada vez melhor, para obter informação e organizar o conhecimento; e ii) para apreciar textos variados. Esta fase estende-se até ao fim da escolaridade.

Depois da aprendizagem da leitura, de aprender a ler, é de facto, necessário ler para continuar a aprender! É talvez esta a maior batalha travada por um professor de português dentro da sala de aula; ensinar o que se pode denominar por saber explícito, onde o aluno deverá ter conceitos seguros sobre a norma gramatical da língua materna, como é sugerido por Chall, Jacobs e Baldwin (1990). Para trilhar esse caminho, convém fomentar o hábito de ler.

Partindo das Competências Nucleares e Níveis de Desempenho para o final do terceiro ciclo, desenhados por Sim-Sim e Duarte (1997), para que os alunos atinjam os níveis desenhados pelas autoras, a escola tem de dar aos alunos oportunidades de lerem com duas finalidades básicas e diferentes: para recreação (leitura recreativa) e para recolha de informação (leitura para fins informativos, principalmente com objetivo de estudo).

A leitura recreativa tem como objetivo a aprendizagem da extração de significado de diferentes tipos de textos que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente. No que diz respeito ao texto literário em língua portuguesa, o *corpus* de textualidade canónica deve ser organizado de molde a que os alunos reconheçam grandes marcos temporais e entrem em contacto com a diversidade geográfico-cultural das suas realizações. Este *corpus* deve ser enriquecido com boas traduções de textos da literatura universal de reconhecida qualidade. Segundo Sim-Sim e Duarte (1997) para que a fluência de leitura e a eficácia na seleção das estratégias adequadas a um determinado objetivo sejam atingidas é necessário dar aos alunos a oportunidade de contactarem com textos dos mais variados tipos literários.

Quando se aborda leitura dentro da escola, a tal interação destaca-se como uma parte essencial do processo de construção do aluno. Não há, portanto, como conceber o desenvolvimento das aprendizagens desejadas sem garantir espaços com esse propósito. Ao longo da minha atividade docente implementei algumas atividades, tais como Leituras Partilhadas, que aprendi a orquestrar com os alunos e encarregados de educação. Todos os

meses, em cada turma, os alunos partilham a interpretação das suas leituras recreativas, de forma desbloqueada e autónoma, salientando o prazer de ler a obra por si escolhida, sublinhando em voz alta citações mais expressivas ou pertinentes e fazendo a apologia do seu livro, levando os colegas a optarem pela leitura dessa obra, na vez próxima. Essa dinâmica é muitas vezes estendida aos seus encarregados de educação, professores da turma e agentes de ação educativa. Revendo a fundamentação teórica para a minha ação, como sugere Smith (1992), tenho vindo de encontro aos pensamentos de Colomer (2007), quando refere:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.(Colomer,2007, p.135)

A autora ainda reitera o papel que a socialização pode ter no estímulo à leitura; segundo ela, falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam está entre os fatores principais que definem a permanência de hábitos de leitura. A formação de uma comunidade de leitores é um dos objetivos centrais do trabalho com literatura e talvez um dos maiores desafios da escola.

De facto, de forma empírica, fui de encontro às teorias de Graça (2009) quando refere que o ato de ler em voz alta oferece movimentos do corpo e da voz que poderão conduzir, quer o ouvinte, quer o leitor, à apropriação do texto, de uma forma sublimada e erudita. Sentidos que um leitor não descobre na leitura individual, poderá descobri-los na leitura partilhada. As pausas, as reflexões, as evocações e os comentários poderão conduzir a um diálogo intertextual riquíssimo e criar o desejo de partir para outras leituras. Também Pennac (1998) salienta a importância da leitura oral nas salas de aula, como

forma de proporcionar aos alunos esse contacto vivo com as narrativas e os seus heróis e de favorecer a apropriação de valores intemporais.

Mas, como é que se estimula a atividade Leituras Partilhadas? Nos estudos relacionados com a motivação para a leitura, tais como os de Wigfield e Guthrie (1997), destacam-se algumas dimensões como as autoperceções do leitor e sentimentos de eficácia que influenciam as expectativas de sucesso; os afetos associados à leitura, nomeadamente a satisfação e prazer, que irão influenciar o valor e o interesse atribuídos.

Num artigo sobre *o engagement*, Wigfield (2000) salienta três eixos no estudo para a motivação da leitura. Do primeiro emana a motivação intrínseca e extrínseca, que permitem uma clarificação das razões subjacentes às atividades de leitura, podendo estas, internamente, estar relacionadas com o prazer e o interesse resultantes da leitura; externamente, com a atribuição de um reforço positivo. Na atividade praticada, Leituras Partilhadas, quer os alunos, quer os seus encarregados de educação têm, a nível interno, prazer em ler e, externamente, de forma inequívoca, uma gratificação da sua prestação pelos seus pares e familiares, melhorando paulatinamente a compreensão do que leem. O segundo eixo destacado pelo autor é a perceção de competência e eficácia, que se refere à avaliação das capacidades do sujeito para desenvolver as suas competências leitoras. Na referida atividade, os alunos sentem-se realizados quando conseguem fazer a apologia da sua obra, isto é “vender” o seu livro, que partilharam com vários colegas e encarregados de educação; sentir que os seus pares tiveram vontade de o conhecer, partindo da sua experiência da partilha da sua obra lida. Por fim, o terceiro eixo, o da motivação social, considerada pelo autor como central no que se refere à leitura, vista frequentemente como uma atividade social em que a sua utilização com fins, também sociais, pode envolver a partilha de ideias e leituras, ou seja, a meta prioritária da atividade levada a cabo nas minhas aulas.

Dentro ainda do momento bastante rico da minha experiência como dinamizadora das Leituras Partilhadas em sala de aula, ou na Biblioteca da escola, segui sempre a máxima de Daniel Pennac na sua obra-prima: *Como um Romance*. A sua obra inicia-se com uma afirmação extraordinária, mas provocatória, para um professor preconceituoso e ciclópico na sua visão da leitura:

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo amar... o verbo sonhar...bem, é sempre possível tentar, é claro. Vejamos: Ama-me! Sonha! Lê! Lê, já te disse, ordeno-te que leias! Vai para o teu quarto e lê! Resultado? Nada. (Pennac, 1998, p. 3)

Tal como este romancista e professor, acredito que não devo, que não posso ordenar que se ame a leitura! É claro que esta atitude causa perplexidades, que usualmente assaltam os diversos intervenientes no processo educativo, começando pelos encarregados de educação que acham que se deve inculcar o hábito da leitura, mas nem sempre enfatizam esta prática como uma necessidade básica! Ensinam, de forma mimética os filhos a falar, a comer, não obstante, raramente leem com eles. Esta desconformidade da teoria com a prática ensombra, por vezes, a relação entre os professores e encarregados de educação, transformando o diálogo entre si, sempre cheio de conflitos surdos, temores, bloqueios e teimosias, numa vitória partilhada! Assim, cedo à argumentação do estado da arte, e tenho realizado Fichas de Leitura (ver fig.2, anexo 2), considerada a morte de um livro para o mesmo autor. Assim o aluno, antes ou depois da apresentação da obra, como atividade autorreguladora da leitura é motivado a refletir, por escrito, sobre as suas aprendizagens e emoções que o livro despontou em si, estimulando a sua autoeficácia na compreensão de textos. Desta forma, são estabelecidas metas que interagem com suas expectativas, desenvolvendo, alunos e professores, estratégias para alcançá-las, criando condições para que a aprendizagem da leitura se efetive. Para isto, é preciso,

como insiste Veiga Simão (2004), que a aprendizagem se fundamente na reflexão consciente sobre a compreensão dos livros lidos.

No entanto, acima de tudo, conforme sublinha Pennac (1998), a leitura tem de ser um prazer e os leitores, os nossos alunos de hoje, devem usufruir de alguns direitos. A leitura obrigatória não cria leitores, pelo contrário, afasta-os dos livros. Assim, o autor enunciou dez direitos que considerou inalienáveis, e que eu como professora considero máximas para amar a leitura, a que devemos permitir-nos como leitores e que devem ser transmitidos também aos nossos alunos, e, se possível dilatados por eles:

- Direito a não ler - Se este direito não existisse, também não existiria o seu contrário, porque se trataria de uma imposição;
- Direito a saltar páginas - sempre será melhor do que renunciar à leitura;
- Direito a não terminar um livro - o leitor deverá procurar identificar-se na procura de uma leitura que o atrair mais e sentir a liberdade de abandonar um livro, se assim o entender;
- Direito de reler - reler pelo prazer de nos recriarmos naquilo que mais nos encantou;
- Direito a ler qualquer coisa - deste modo poderão ser capazes de elaborar critérios de seleção e formular juízos de valor;
- Direito ao bovarismo - refere-se à personagem da Madame Bovary e consiste em permitir entrar no mundo das sensações e sentimentos que surgem quando lemos, deixando que a imaginação brote e haja identificação com as personagens;
- Direito a ler em qualquer lugar- havendo total liberdade;
- Direito a folhear - por vezes podemos abrir o livro e, por dispormos apenas desse momento, poder desfrutar dele com paixão;
- Direito a ler em voz alta - para que o significante das palavras ecoe e produza efeitos sonoros de bem-estar;
- Direito a calarmo-nos - a não dar opinião sobre o que se lê.

Os ensinamentos de Pennac (1998) mudaram as minhas práticas na abordagem da leitura! A história vivida pelo protagonista do seu romance introduz-nos um leitor que antes, no seio familiar, era perspicaz e imaginativo, e que, de forma paulatina vai sendo condenado pelo fracasso na leitura ao ingressar na escola. O que antes era encantador e sublime, passa a ser individualista e entediante, porque vai ser avaliado! Na verdade, a minha postura, como docente pode condicionar o processo prazeroso com a leitura! Por isso tentei sempre facilitar a função heurística da leitura.

Se na leitura recreativa eu pude deixar os meus alunos fazer opções, o que fazer com as obras integrais, de carácter obrigatório? Da incerteza ao erro, nasceu algo que começou a dar os seus frutos: O teatro! Germinou então a minha devoção às artes dramáticas, que julgava pertencerem a outros mais extrovertidos! De facto, o tempo foi mostrando que se envolvesse os alunos na transformação dos textos narrativos em textos dramáticos e mesmo as peças de teatro constantes nos programas, eles teriam que efetuar uma leitura profunda do texto para saber retirar a sua mensagem para a levar ao público; estudar as personagens para as poder recriar; descobrir a profundidade do texto abordado e não apenas o texto de superfície, e, por fim, a mais importante, ter uma visão crítica da obra estudada, ou seja, partir para a metacognição! De acordo com a perspetiva psicológica de Silva (1986) o ato de ler ocorre, de facto, quando acontece a abertura da consciência para aquilo que se deseja ler e, acrescentaria eu, para executar a tarefa de interiorização do texto, perspetivando a sua dramatização! Por outro lado, fui conquistando outros terrenos, no que se refere ao autoconceito e autoeficácia dos alunos! Muitos deles conseguiram reencontrar-se através da projeção da sua imagem no palco! Este aspeto foi e continua a ser uma das minhas mais gratificantes experiências como docente! Lembro particularmente uma das alunas que passou pelos palcos, que era acompanhada pela equipa de psicologia da escola, pois não conseguia exprimir-se oralmente dentro da sala de aula, apenas o fazia de forma escrita. Todavia protagonizou a figura do “diabo” no *Auto da Barca do Inferno* de uma forma extraordinária (ver fig.3

anexo3). Lembro também a representação de alunos com deficiência auditiva, que se tornaram personagens ativas numa peça, recorrendo à linguagem gestual, traduzida por colegas.

Assim, desta forma, fui-me apercebendo que se implicasse os alunos e fomentasse a procura consciente e voluntária para a leitura de uma obra, os alunos teriam resultados mais expressivos. Procurando a sustentação teórica para as práticas levadas a cabo na sala de aula, deparo-me com o *engagement*, teoria que enfatiza o envolvimento e a implicação do aluno no material que está a ler e no processo do desenvolvimento das suas aprendizagens, fator muito importante no desempenho da leitura:

(...) à medida que os alunos se tornam leitores engajados dão-se a si próprios oportunidades de aprendizagem que são equivalentes a vários anos de educação. (Guthrie, 2000, p. 54)

É referido ainda que o *engagement* na leitura, segundo Brozo, Shiel, e Topping (2008) pode compensar significativamente as carências familiares e os ambientes educativos pobres. Segundo os mesmos autores, os pontos fortes dos jovens com linguagem e literacia fora da escola, devem ser aproveitados como meio de transição para a aprendizagem com o texto académico. Ao implicar os meus alunos na leitura dos textos de carácter obrigatório, já catalogados pelos colegas, como textos enfadonhos, afastados da realidade atual, fui conseguindo que através da sua exposição social, tivessem um impacto bastante positivo no desenvolvimento das variáveis do seu interesse, autoeficácia e atitude positiva face à leitura. Desta forma, e segundo Baker e Wigfield (1999), salienta-se que os melhores leitores tendem a ler porque estão mais motivados para a leitura o que, por sua vez, leva ao domínio de mais vocabulário e ao desenvolvimento de capacidades de compreensão, tal como é sugerido por Brophy (1999).

Desde 1998 que tenho acompanhado os alunos na tentativa de se adentrarem pelas obras literárias de carácter obrigatório e caminharem com as personagens na recriação de novos espaços, milagrandos a atualização de tempos passados! Essas representações eram apenas levadas a palco na escola, depois passaram para auditórios da cidade, quer paroquiais, quer do

Instituto da juventude. Todavia desde há quatro anos o palco do Theatro Circo tem sido o cenário das obras literárias sugeridas pelas indicações programáticas, desde Garrett, Gil Vicente, Saint Exupéry, Camões, Saramago ou Sophia de Mello Breyner (ver figs. 4 e 5, anexos 4 e 5).

A par da recriação de obras literárias, os alunos descobriram também o prazer da escrita! Segundo Vygotsky (1998) a fantasia é uma das manifestações criativas do homem, tendo o seu expoente máximo na adolescência, quando ocorre a união com o pensamento em conceitos e passa por desenvolvimentos significativos. Ambos os canais se encontram em estado emaranhado de entrelaçamento e ambos cooperam e influenciam no desenvolvimento da imaginação.

Plenos de imaginação, no ano 2011/2012, os alunos escreveram, de forma orientada *A alegoria da Criação do Mundo*. Este espetáculo teatral contou com a participação de toda a comunidade educativa, alunos do pré-escolar, primeiro, segundo e terceiros ciclos; pais; alunos e professores. Esta obra baseada na sua “leitura do mundo” e fundamentada na construção do seu próprio conhecimento da história da criação, aliou o seu conhecimento musical com a reconstrução de poemas e a arte da dramatização (ver fig.6, anexo 6).

Este ano coordeno o Projeto Cultural de Agrupamento, subordinado ao tema *Entre o Sonho e a Ciência* (ver anexo 7). A Conceção do Projeto nasceu da problemática “dos resultados”, como uma resposta à pragmatização excessiva da conceção das aprendizagens. Na minha opinião, como criadora e coordenadora deste projeto, a escola pode e deve oferecer experiências significativas aos educandos e intervir nas esferas emocional, social, motora e cognitiva, como forma de buscar e conquistar muito mais que conteúdos. De facto, cada aluno, como pessoa humana, é único, e por isso, age e reage ao mundo, de acordo com as suas experiências e idiosincrasias. Segundo Vygotsky (1998), a busca do desenvolvimento humano como um todo deve, de igual modo, abarcar os mais diversos aspetos, de entre os quais o cognitivo, presente na busca do conhecimento científico; o afetivo; o motor e

o social. Um dos caminhos deste projeto passeia os alunos pela arte, como a primeira visão das coisas e depois como veículo de informação *prática e teórica*, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética e criativa da imaginação. No campo da educação, este pressuposto artístico inerente ao projeto vem semear a aridez com que se costumam transcorrer destinos acadêmicos, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como um dever pontilhado de tédio.

Por outro lado, *Entre o Sonho e a Ciência* vem clarificar a concetualização da Ciência, entendida, normalmente, como um sistema de adquirir conhecimento baseado no método científico, bem como um corpo organizado de conhecimento, conseguido através de pesquisas. Na minha opinião, a ciência, per si só, não deveria ser promotora de sucesso. Por isso, a consecução deste projeto possibilita uma outra abordagem, pois, para que a Ciência evolua, para que a tecnologia avance, o sonho deve ser apresentado aos alunos, de forma tão “concreta e definida” como outra coisa qualquer, pois para existir conhecimento, o ser humano parte da capacidade de imaginar e criar! De facto, a primeira sensibilização para se atingir essa capacidade deve emanar da escola, que fundamenta a atividade criadora e possibilita a criação artística, científica e técnica, mas, que também possibilita a um aprendiz, adquirir conhecimentos científicos, solucionar problemas, elaborar um raciocínio crítico ou elaborar projetos de investigação. Nesse sentido, todo o indivíduo tem um impulso para criar, e, nesse contexto a ciência avança. Segundo Vygotsky, (1930/2008) no nosso dia-a-dia, existem todas as premissas necessárias para criar; e, tudo o que ultrapassa o marco da rotina, encerrando pelo menos um fragmento de novidade, este tem a sua origem no processo criador do ser humano.

Entre o Sonho e a Ciência visa a promoção da arte, envolvendo os alunos dos três ciclos e pré-escolar, de forma integradora, com as mais variadas modalidades artísticas, levando-o a estimular outras percepções sensoriais e regiões do cérebro. De facto, a música necessita da atenção e concentração,

uso da audição, exercício intenso, seja para cantar ou para tocar um instrumento. A dança reclama os movimentos musculares organizados e controlados, o ritmo, a atenção ao conjunto ou à música e à organização espacial. Segundo Oliveira e Stoltz, (2010), partindo da interpretação de Vygotsky, o teatro estimula a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção, também a organização espacial.

A revisão da literatura, nomeadamente Vygotsky (1962), salienta que a interiorização de diálogos numa atividade verbal coletiva, como é a dramatização, favorece o desenvolvimento de processos autorreguladores do discurso interior da criança, assim como os ensaios de um texto para apresentação a uma audiência, fomentam o aprofundamento da sua compreensão. Por outro lado, Breznitz (2006) refere que a expressividade na leitura parece ser um bom indicador de fluência, pois para que se alcance uma adequada compreensão da leitura é necessário o domínio dos mecanismos de descodificação associados à capacidade de compreensão do material lido. Também os aspetos prosódicos fazem parte do processo de desempenho da leitura, pois são necessários para que haja uma eficiente compreensão do texto lido. A prosódia, conforme sugere Cagliari (1992), possui a função de “chave de interpretação”, isto é, ela direciona o valor a ser atribuído a partes diferentes do enunciado, realçando ou reduzindo-as, de acordo com o contexto em que estão inseridas. Segundo o mesmo autor, os leitores capazes de utilizar os aspetos prosódicos de forma apropriada são capazes de transferir o seu conhecimento da sintaxe da fala para o texto, efetivamente, aplicando estas características à sua leitura.

Roland Barthes (1996) salienta que se fosse possível criar uma estética do prazer, incluiria a escritura em voz alta. Deste modo a história contada seria transportada pela voz, que é uma mistura de timbre e da linguagem. Esta seria a verdadeira noção de arte, como fruição de leitura.

Ao continuar a folhear os caminhos percorridos como docente de língua materna, prendo-me com uma grande paixão no álbum da docência: O ensino da poesia! Lembro-me de ter um supervisor de estágio que salientava

com hostilidade, que o ensino da poesia a jovens adolescentes era completamente inútil! E aconselhou uma estagiária, colega de formação, a desistir dos seus propósitos de analisar um poema numa das aulas assistidas, em prejuízo da sua avaliação final. Confesso que nunca segui esta orientação! Pelo contrário, se pudesse, estaria sempre dentro do mundo misterioso da poesia, onde as palavras ganham vida e arrastam com elas os diversos mundos a descobrir dos nossos poetas-meninos. Ao ler e reler *O Diário de Sebastião da Gama* (1975), entende-se facilmente a semente largada na terra de tantos educadores e, que até aos nossos dias continua florescendo com um aroma capaz de inebriar muitos pedagogos, tornando a viagem da profissão de professor numa aventura extraordinária, com viagens aos seus pequenos mundos, sem mapas ou qualquer orientação! Apenas com a bússola da orientação do ensino como missão! Para o poeta e para mim, como docente, o mundo da poesia e da docência entrecruzam-se sem fronteiras:

O poeta beija tudo, graças a Deus... E aprende com as coisas a sua lição de sinceridade...E diz assim: “É preciso saber olhar...”E pode ser, em qualquer idade, ingénuo como as crianças, entusiasta como os adolescentes e profundo como os homens feitos...E levanta uma pedra escura e áspera para mostrar uma flor que está por detrás...E perde tempo (ganha tempo...) a namorar uma ovelha...E comove-se com coisas de nada: um pássaro que canta, uma mulher bonita que passou, uma menina que lhe sorriu, um pai que olhou desvanecido para o filho pequenino, um bocadinho de sol depois de um dia chuvoso...E acha que tudo é importante...E pega no braço dos homens que estavam tristes e vai passear com eles para o jardim...E reparou que os homens estavam tristes...E escreveu uns versos que começam desta maneira: O segredo é amar... (Gama,1975, p. 45).

Sorvo as palavras do poeta, repetindo que no mundo da docência, o segredo é “amar”, saber “olhar”, ser entusiasta como os alunos e profundo como os homens feitos! Só assim se podem transmitir valores e ideais, como a leitura, e o maior desafio de todos os tempos, o saber pensar! A poesia

ensina-nos que o homem pensador é livre para atingir o impossível! É também esta máxima que tento transmitir nas aulas de poesia, porque,

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas surge em seguida uma outra em que se ensina o que se não sabe: a isso se chama procurar. Chega agora, talvez, a idade de uma outra experiência: a de desaprender, de deixar germinar a mudança imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda que ousarei aqui arrebatá-lo, sem complexos, à própria encruzilhada da sua etimologia: Sapiencia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível. (Barthes, 1998, pp.41-42)

Consciente de que nas lições de poesia, não tenho nenhum poder possível, apenas extraio o máximo de sabor e partilho-o com os meus alunos. Nos últimos anos, as atividades relacionadas com a poesia atravessam as paredes da sala de aula onde a música e a pintura são formas de arte que complementam as palavras do poeta. Com esses aliados busco, com os alunos, interpretações pessoais para cada metáfora, comparação ou o titubear de uma onomatopeia. Valéry (1957), como professor e poeta relevante que foi, sabe do que fala quando assim escreve sobre a poesia e (ou na) educação, salientando que quando um poema é lido com paixão, o leitor sente de imediato, tornando-se o seu autor, de momento, e é devido a isso que ele sabe que o poema é belo.

Esse poder das palavras surge exposto na atividade *Janela da Poesia*, onde os alunos mostram à comunidade as suas escolhas poéticas e as suas produções originais. Experiências similares foram partilhadas por Barros (2010). Segundo este autor, a poesia parece dialogar com os leitores, tornando-se intemporal e transformando-se numa catarse. Assim consegue-se visitar mundos diferentes do nosso, com outros olhos, partindo da identificação de novas personagens. Assim o leitor recria o seu mundo através dos olhos de um poema.

A par da atividade *Janela da Poesia*, todos os anos é incrementada uma outra, o *Festival de Poesia* (ver fig.7, anexo 8), onde alunos e professores, e nas finais, os seus encarregados de educação declamam poemas, originais, ou de autor! Nestas sessões as emoções avassalam os espaços físicos, levando alguns alunos, principalmente os que estão no último ano, a deixar que as emoções os assaltem! Neste sentido vou de encontro às teorias de Lima (2012), quando refere que o professor deve promover um espaço para preparar os alunos para a leitura e também ele próprio ser um leitor de poesia, encaminhando os seus alunos para as suas atividades de leitura. Assim, compartilha a experiência de leitura feita em voz alta, pois dessa forma tanto o professor como os alunos vão estar envolvidos na leitura.

Ainda segundo Sim-Sim (2007), tal como a leitura de textos de teatro, a repetição monitorizada da leitura oralizada e expressiva da poesia afeta positivamente a compreensão e a fluência do texto.

Resta-me um olhar retrospectivo pelas práticas levadas a cabo na abordagem textos de carácter utilitário e refletir nas estratégias usadas na sala de aula. Este tipo de textos faz parte da vida quotidiana de cada aluno e a sua compreensão leitora, segundo Potts (1979), espoleta um conjunto de processos cognitivos relacionados com atividades de pesquisa da informação, tais como saber ser capaz de apreender o sentido de um texto, seguir instruções, encontrar respostas para necessidades específicas, recordar factos e tomar notas. Aparentemente, a abordagem deste tipo de textos teria um grau de dificuldade inferior, na medida em que exige apenas capacidades de compreensão básicas, frequentemente usadas no quotidiano, na procura de conhecimentos inerentes a qualquer disciplina. Contudo, esta visão tornou-se simplista e revelou ingenuidade da minha parte, pois, de forma preconceituosa, entendi este tipo de abordagem textual como primária e básica. Todavia, fui constatando que implica uma imediata assimilação daquilo que se lê e um relacionamento com os conhecimentos anteriores que irão servir de plataforma para a aquisição de outros saberes. Por outro lado, a destreza cognitiva de cada leitor vai fazer com que ele se torne um ser

político, cidadão interventivo numa sociedade que é sua. Afinal estava a subestimar a compreensão os textos de carácter transversal, capazes de dotar o aluno de estratégias para aprender a pensar, não só na minha disciplina, mas para interpretar o mundo que o rodeia e o cerca, com apelos, que ele deverá saber descodificar!

Assim, sem grandes especulações, fui-me apercebendo da importância do tratamento deste tipo de textos, tão afastada da minha formação literária de base! Deparei-me com o facto de o ensino real da leitura se afastar da interpretação de textos narrativos, tão presente na minha formação académica e tão usual nas nossas escolas, conforme o resultado da investigação de Graça (2009). Então, procurei suscitar a curiosidade dos meus alunos, colocando objetivos para a leitura dos textos com carácter funcional e informativo: os alunos teriam que participar em debates, partilha e troca de ideias, sob ponto de vista Prós e Contras. Inicialmente a atividade foi realizada no seio da sua turma, depois passaram para os debates interturmas, a fim de se encontrar uma equipa vencedora para participar num Concurso, denominado *Entre Palavras*, a nível distrital, promovido pelo jornal Notícias. Este estimulante fórum era destinado aos alunos do 3º ciclo com o objetivo de partilhar ideias, formar cidadãos mais esclarecidos e exigentes, capazes de ler o mundo em que viviam, com conhecimentos mais aprofundados e capacidades de argumentação. O seu grande objetivo estava centrado num tema, debater uma tese suportada em argumentos que, por sua vez, a equipa contrária deveria rebater, estimulando a leitura e a troca de ideias num aceso confronto de pontos de vista entre escolas de Norte a Sul do país. Durante quatro anos, a equipa da minha escola, coordenada por mim venceu o concurso a nível distrital; três vezes a nível nacional, num debate bastante enriquecedor sobre temas da atualidade, promovido anualmente pela jornalista Fátima Campos Ferreira (ver fig.8, anexo 9). Também dentro dessa atividade, deslocamo-nos dois anos letivos ao Parlamento Europeu, em Bruxelas, resultante da contemplação do prémio emanado dos cinco

melhores textos argumentativos, a nível nacional, numa atividade partilhada com os deputados Portugueses na europa (ver fig.9, anexo 10).

Neste ano letivo já iniciei o primeiro debate/ intervenção no miniparlamento a nível de escola moderado pelo deputado António Braga, no dia 14 de janeiro, inserido na atividade nacional “Parlamento de jovens”. Seguir-se-ão mais etapas a nível distrital e nacional, onde a leitura de textos predominantemente informativos foi e será a preparação do corpo discente.

Ainda neste ano letivo parti para um outro projeto – *Integrar*- que envolve os alunos do primeiro ciclo e a sua envolvência com a biblioteca da escola onde leciono. Todas as quartas feiras, durante um bloco de noventa minutos, os alunos dos quartos anos de escolaridade das diversas escolas que compõem o agrupamento, participam em atividades diversificadas relacionadas com a leitura dos mais variados tipos de texto, aprendendo a pensar sobre os textos lidos, sejam poemas, textos dramáticos e ou textos informativos (ver fig.10, anexo 11). Sendo sabido que a aquisição das competências de leitura são uma condicionante essencial de toda a aprendizagem futura, é mais do que justificada a relevância atribuída pela escola ao ensino destas habilidades, como refere Rebelo (1993). As questões associadas à aprendizagem de leitura e avaliação e intervenção têm constituído um foco de interesse adicional, nomeadamente nas fases iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita. Verifica-se que o insucesso na aprendizagem da leitura tem vindo a constituir uma das principais razões de retenção no 1º Ciclo do Ensino Básico, condicionando, frequentemente, a aprendizagem noutras áreas disciplinares (Martins, 1996).

Ao longo dos últimos anos e muito principalmente no decorrer deste último, fui alterando as práticas de sala de aula no que se refere à abordagem dos textos de carácter informativo, utilitário ou instrucional. Na verdade, vivemos numa sociedade em constante mudança e, como docente de língua materna, procurei efetuar formações específicas nesta área. A mais importante, sem dúvida, relacionou-se com a implementação dos Novos Programas de Português (2009), sendo posteriormente Formadora dos

professores da escola onde leciono (ver fig.11, anexo 12). Como resposta às fragilidades apontadas pelos estudos internacionais, os novos programas direcionam a sua prioridade na abordagem das mais diversas tipologias textuais, incluindo, os facultados pelas novas tecnologias. Estes aspetos não atenuam a centralidade que os textos literários assumem na aula de português, nas práticas de leitura, sendo valorizados como testemunhos de um legado estético como referem Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011).

A investigação sobre a leitura tem sido alargada e as minhas práticas sofreram alterações, baseando-me na relação dinâmica, nas palavras de Giasson (2007), entre o leitor, o texto e o contexto. Assim, tal como o autor sugeriu, comecei também a antecipar os assuntos de um texto ou usar pistas textuais, levando os alunos a refletir sobre a pertinência de cada um destes processos, questionando como é que estas ferramentas os ajudam nessa pesquisa de informação e a razão pela qual eles, leitores, as utilizam. Assim, leitor e autor iniciam um diálogo entre si, extraindo um novo conhecimento, compreendendo o mundo e envolvendo-se ativamente na sua componente cívica. Tento, com esta metodologia, tal como é sugerido por Graça (2009), formar o aluno como leitor, colhendo a informação contida num texto, tornando-o, verdadeiramente, um leitor eferente, capaz de extrair significados de diferentes tipologias textuais e de textos de diferentes graus de complexidade; inferir sentidos e com ele elaborar um novo texto.

Na abordagem destes tipos de texto, de cariz funcional, os Novos Programas de Português (2009), na perspetiva de Giasson (2007), remetem para o benefício do ensino explícito de estratégias de leitura que são inseridos em etapas: o antes, com atividades de pré-leitura; o durante; e o após a atividade de leitura, servindo-me da intertextualidade e da metacognição. Aprendi com a revisão da literatura, que neste processo, o texto não deve ser considerado só com a intenção do autor, o conteúdo, a forma e os processos; como também o contexto psicológico, emocional e físico; mas, e acima de tudo, com o comprometimento do leitor, no que se refere às suas habilidades, os processos cognitivos de leitura e os seus

conhecimentos e atitudes perante um texto, como refere Giasson na sua *Compreensão Leitora* (2007).

Passando da focalização do Leitor para o Texto, também fui proporcionando múltiplas experiências de leitura, desde a audição de textos gravados, noticiários, entrevistas, publicidade, em vários suportes, recorrendo várias vezes aos textos em suporte eletrónico, de acordo com as mundividências dos alunos, nunca esquecendo o Contexto (social, físico ou psicológico). De facto, e segundo a perspectiva de Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011), o contexto sociocultural em que o aluno se movimenta, influencia o modo como ele encara a leitura e a necessidade de o fazer. Na verdade, porquê ou para quê ler, determinam a sua eficácia, conduzindo o aluno a construir perspectivas sobre o que é o ato de ler, influenciando o primeiro interveniente neste processo: o leitor.

Nesta perspectiva, da minha formação clássica recorro à máxima aristotélica: É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer. Como docente vou aprendendo novas práticas e vou mostrando aos alunos como fazer para aprender, pois não chega fazer e saber fazer! É necessário saber como se faz para saber e como se faz para fazer, como refere Grangeat (1999), ou seja, aprender a aprender!

Parte 3

1. Perspetivas de Mudança – uma nova leitura da Leitura

Aprender a aprender e saber pensar são pois habilidades que o professor e o aluno devem procurar desenvolver, se o que se quer é educar para um mundo de oportunidades mais equalizador. (Demo, 2002, p. 30)

Ao produzir um relato das práticas ao longo de uma vida profissional, vejo, de facto, tentativas bem auguradas por uma grande vontade de aprender e de produzir habilidades cognitivas, de desenhar telas onde os alunos, personagens da minha história, se soubessem encontrar na paisagem com que se iam confrontando. Fui tentando, dar-lhes um lápis e um papel para que o seu mundo fosse rabiscado por traços definidos e bem orientados. Numa tela de mudanças constantes, onde o mundo da linguagem escrita e falada se torna o expoente máximo de um currículo profissional, reconheço, como docente, que o que tenho feito não chega para levar os alunos a pensar. Para inovar é preciso conhecer e só tem condição de conhecer, ou ler este mundo de produção de conhecimento, quem aprende por mãos próprias, construindo ideias próprias. O professor só formará o aluno como cidadão crítico, se ambos desenvolverem a capacidade de reflexão e se envolverem de forma cúmplice com as aprendizagens. Na reflexão sobre como melhorar os processos e resultados educativos, há autores, como Bolívar (2012) que destacam a dimensão afetiva do compromisso a que os professores se deveriam entregar. Segundo este investigador, um ensino eficaz deveria exigir um envolvimento intelectual e afetivo no desenvolvimento das suas

práticas profissionais. Deste modo, os professores comprometidos com os estudantes, com o trabalho docente e com a escola, como organização, conseguem mais dos seus alunos que aqueles que não estão. Day acrescenta ainda,

Os professores que estão empenhados têm uma forte crença de que conseguem fazer a diferença na vida de aprendizagem e nos resultados dos alunos (eficácia e compromisso) através de quem eles são (a sua identidade), o que eles sabem (conhecimento, estratégias, competências) e através da forma como ensinam (as suas convicções, atitudes e valores pessoais inculcados e expressos através dos seus comportamentos, e das configurações das suas práticas). O empenho do professor é importante porque é um fator significativo para a qualidade de ensino, a capacidade do professor em se adaptar com sucesso à mudança, a retenção e atitude dos alunos, e para os resultados dos alunos. (Day, 2007, pp. 256-257).

Sou professora porque gosto. Por esse facto, apesar da conjuntura atual não ser a melhor para os docentes, reconheço que sempre que entro para uma sala de aula, o inesperado acontece, as práticas pedagógicas renovam-se, indo de encontro aos alunos. Deste modo, estou de acordo com Elmore (1995) quando refere que as mudanças no ensino devem ser focalizadas na sala de aula e só depois devem acontecer as mudanças estruturais.

De facto, sinto-me uma professora empenhada e acredito na componente afetiva do ensino. Todavia, encaro a tarefa de ensinar a ler com eficácia, como um desafio por resolver. Há algum tempo que a leitura extravasou o pequeno círculo restrito da sala de aula e se tornou na ferramenta por excelência para compreender o mundo, para o apreender. Na maior parte dos casos, o ato de ler não é acompanhado do patamar seguinte, a compreensão crítica! Então, cabe-me a mim, docente da disciplina de português mostrar aos alunos como descobrir habilidades cognitivas para o fazer, como já tem sido prática corrente! Mas, será que essas práticas levadas a cabo na sala de aula, na escola e na comunidade são suficientes

para que os meus alunos passem a ler o mundo misterioso das palavras com eficiência?

Depois de produzir este relato e de refletir sobre as minhas práticas de sala de aula, reconheço que apesar de estar alerta para a problemática da leitura, de interagir com os alunos e de ter partilhado com eles momentos extraordinários emanados dos livros, preciso de desenvolver um trabalho preventivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo. Reconheço o facto, talvez por vício recorrente, de que a maior parte das atividades de sala de aula relacionadas com a leitura, visaram testar a avaliação da compreensão leitora dos alunos, tal como Solé (1998) o já havia referido e não para o ensino de estratégias que formavam o leitor competente. É surpreendente assistir ao facto de que muitas crianças que são etiquetadas com necessidades educativas especiais, como se tivessem dificuldades de aprendizagem atingiriam níveis de proficiência leitora se lhes fossem ensinadas estratégias de leitura, como revela Mathes (2000). Nessa linha, há autores que são apologistas de que é uma prioridade os professores estarem bem preparados para ensinar a ler e aplicarem instruções precisas para a leitura de texto.

Acredito que querer é poder. Contudo, como docente de português, carregarei o fardo estigmatizado pelos colegas de escola, de estar agarrada à exclusividade do domínio da língua materna, de ser responsabilizada pela irregular eficiência e iliteracia em leitura, sabendo que sozinha não conseguirei, de todo, alcançar resultados satisfatórios. Todavia, devo começar a reorganizar as minhas práticas! É importante reconhecer a leitura como prática constitutiva da aprendizagem em todas as disciplinas, e não, de forma estanque, na aula de Português. Deste modo, todos os professores deveriam ter a capacidade de criar o hábito da leitura em sala de aula, pois cada um deles é, antes de mais, um leitor! Assim, como referem Kleiman e Moraes (2003), este deve ser capaz de trabalhar a leitura, tornando-a numa estratégia cognitiva para atingir as suas aprendizagens, caso contrário, a

leitura deixa de ser contínua e a ser segmentada no espaço de uma só disciplina, e perderá eficácia do seu valor social.

Suponho que, perante esta fragilidade, e como Coordenadora Pedagógica do 3ºCiclo, nas próximas reuniões de Diretores de Turma tentarei inserir no Plano de Atividades da Turma, a necessidade da referenciação de um item associado à transversalidade do português, como a língua de escolarização do nosso sistema educativo, mais particularmente, na definição comum de estratégias cognitivas para o ensino da leitura como construção de conhecimento nas mais diversas áreas do saber. Segundo Solé (1998), os professores das áreas de línguas têm um papel importantíssimo para ajudar os alunos a melhorar a leitura e a composição de textos no campo de ação da própria língua e da literatura. Os responsáveis pelas demais disciplinas, por sua vez, podem lidar com textos mais específicos. Aliás, como assinala a autora, quem leciona, também deve aprender progressivamente a compreender e produzir os textos próprios das suas áreas.

Então, para envolver a escola nesta dinâmica, devo traçar atividades para aquisição de estratégias para monitorizar o processo da compreensão, quer ao nível da língua materna, quer ao nível das outras disciplinas. Esta ação implicará que o aluno esteja ativo no seu processo de aprendizagem, partindo de pequenas metas para que ele se aperceba e reaja imediatamente quando não entendeu algo. Ao mesmo tempo, serão lançadas estratégias afetivas de motivação e *engagement* tais como a participação em concursos de leitura na biblioteca; a participação no Projeto de Teatro, partindo de dramatizações propostas pelo resultado das suas leituras ou a sua envolvência em debates de ideias, partindo de textos informativos. Desta forma, pretende-se captar as condições internas do aluno, mantendo-o com disponibilidade para aprender, de forma autónoma e autorregulada, indo de encontro à idiosincrasia de cada um e modificar variáveis psicológicas, tais como: ansiedade, autoeficácia, autoconceito, atribuição de causalidade, muitas vezes incompatíveis ao uso apropriado das estratégias, como é sustentado por Hattie, Biggs e Purdue, (1996).

De acordo com Zimmerman (1989), um estudante é autorregulado quando é capaz de ser ativo e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, envolvendo a metacognição, ou seja, a capacidade do aluno refletir sobre os seus processos cognitivos, motivação e, acima de tudo, ter um comportamento autónomo perante a leitura. Para isso, contribuem as estratégias de aprendizagem, técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir, armazenar e utilizar informação, como é explanado por Dembo (2000), tão enfatizadas na literatura, como instrumentos de autorregulação, pois segundo Pozo, (1996) ajudam-no a aprender a aprender e a exercer mais controlo sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Nessa procura autorregulada, deparei-me com o facto de uma grande parte dos meus alunos frequentarem a biblioteca da escola, procurando o conhecimento de forma autónoma, primeiro passo para a autorregulação da prática de ler. Foucambert (1994) posiciona-se quanto ao conceito de leitura, afirmando que ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo; significa que certas respostas podem ser descobertas nos textos escritos, significa poder ter acesso a essa escrita e arquitetar uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. Nessa perspetiva, e imbuídos no clima de autonomia, desde o início das atividades letivas, ao longo do primeiro período, os alunos da escola onde leciono procuraram frequentemente o livro para pesquisa de informação e leitura recreativa. São quase 700 alunos, que num universo de 800, mensalmente, tiveram a necessidade de ler um livro, inúmeras vezes (ver fig12, anexo 13).

De facto, conforme os estudos de Rosário (2000), na concretização das aprendizagens, protagoniza-se o papel do aluno na construção da sua aprendizagem, definindo-o como um processo individual, progressivo e significativo. Nesta perspetiva, o aluno aprende, pois constrói redes de significados inscritas nos conteúdos curriculares. Nesse âmbito, os alunos de Gualtar, consultaram um livro por iniciativa própria para efetuar essas aprendizagens, mostrando-se recetivos e livres para iniciarem a busca pelo

saber, utilizando a biblioteca escolar com bastante frequência, conforme se verifica pelo gráfico da figura 12 (anexo11).

Assim verifica-se que o aluno procura o livro, tendo a intenção de construir algo. Como é referido por Leffa (1996), cada leitor necessita de ter, para além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler, que pode ser expressa como uma carência que precisa ser saciada, tendo como objetivo a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto.

Estes dados encaminham-nos para um novo conceito de aprendizagem, que ao longo dos tempos foi evoluindo. Passou, segundo Almeida (1998) de um conceito “mecanicista”, associado às teorias behavioristas, para os quais a aprendizagem era entendida como um processo de aquisição de respostas a estímulos, até ser alvo de outras concetualizações mais dinâmicas. Se, inicialmente, o aluno era encarado como um máquina de aquisição de respostas, mais tarde, começa a ser visto como um acumulador de conhecimento, e só nos anos noventa, passa a ser considerado, como explica Mayer (1992), um construtor ativo do conhecimento.

Neste âmbito, o conceito de autorregulação, na perspetiva sociocognitiva de Zimmerman e Schunk (2001), é definida com como um processo autodiretivo, através do qual os aprendizes transformam as suas capacidades mentais em competências académicas referentes às tarefas. Dentro dessa perspetiva, também se encontram Garcia e Pintrich (1994) que consideram que a autorregulação da aprendizagem se refere à monitorização, controlo e regulação por parte dos alunos, dos seus próprios comportamentos e atividades cognitivas. Deste modo, os estudantes terão que aprender por si mesmos, de forma proativa. Nessa perspetiva, e, segundo Zimmerman e Schunk (2001), as teorias relacionadas com a aprendizagem visam melhorar as suas capacidades para aprender, através da seleção de estratégias de aprendizagem motivacionais e metacognitivas; deverão selecionar e

estruturar ambientes de estudo adequados e possuir autonomia na escolha da forma e quantidade de instrução de que carecem.

Por outro lado, as práticas do ensino devem apontar estratégias para que o aluno seja capaz de, de forma autónoma, realizar as aprendizagens desde que seja exposto a uma grande variedade de situações e circunstâncias, como acrescenta Rosário (2000). Neste caso, cabe ao professor ser o facilitador, recorrendo, sempre que possível aos conhecimentos prévios dos alunos, para, com base neles, construir, por si novas redes de conhecimentos.

Segundo a revisão da literatura, existem evidências de que a autorregulação é um caminho a seguir para o desenvolvimento da competência leitora. Efetivamente, Brown (1994) salienta que os alunos com mais capacidades autorregulam a sua leitura e os leitores que levam a cabo atividades de autorregulação aprendem mais com a sua leitura, do que os leitores com menos competências autorregulatórias como defendem Pressley, Borkowski e Schneider, citados por Brown (1994).

Garcia (1994) sugere o recurso a estratégias de autorregulação como por exemplo: i) colocar questões a si próprios à medida que vão lendo, como forma de monitorizar a sua compreensão; ii) voltar atrás sempre que não compreenderam algum segmento textual; iii) tornar a sua leitura mais lenta se depararem com um assunto pouco familiar.

Pressley, El Dinary e McDonald (1998) definem estratégias de autorregulação, propondo aos alunos que: i) prevejam o conteúdo do texto, podendo analisar as imagens que o acompanhem; ii) construam imagens mentais que representem as ideias do texto; iii) estabeleçam ligações com conhecimentos anteriores adquiridos noutros textos; iv) elaborem sumários.

A compreensão também implica a utilização de estratégias de elaboração e de organização que recomendam: i) identificar a ideia principal do texto; ii) traçar um plano geral dos conteúdos a aprender; iii) esboçar num esquema um mapa das ideias principais; iv) identificar as estruturas expositivas do texto.

Investigações, a título experimental, lideradas por Brown e Pressley (1994) no ano letivo de 1991/92 avaliaram o efeito da definição de estratégias de compreensão da leitura num grupo de alunos, em comparação com um outro sujeito à instrução tradicional (grupo de controlo). No final do ano os autores evidenciaram grandes diferenças entre os dois grupos. Por exemplo, quando entrevistados, só os alunos do grupo experimental se referiram o parâmetro relacionado como o estabelecimento de objetivos de leitura; à visualização; ao voltar atrás no texto; ao uso das indicações do texto para clarificar confusões; ao uso das indicações das imagens como catalisador da compreensão; ao estabelecimento de relações entre o texto e o conhecimento prévio e à elaboração de sumários.

2. Do Saber Ler até ao Saber Pensar

2.1. Saber ler

Os bebés, meninos e crianças da pré-primária aprendem muita coisa essencial para a leitura antes de o ensino formal ter começado. Este conhecimento é adquirido através da experiência com a linguagem falada e com os livros (e outros materiais impressos). Sendo a linguagem escrita baseada na falada, a experiência das crianças com a palavra e com a conversação provê-as do conhecimento essencial que está na base do desenvolvimento da leitura. (Cartwright, 2007, p. 176)

Predispor os alunos para a prática da leitura é uma missão, não só do professor da disciplina de Português, mas uma mescla partilhada entre os pais, a família, a sociedade e a escola. Investigadores como Pellegrini e Galda (1994) descobriram que as crianças desenvolvem a sua capacidade de refletir e falar sobre a língua através da interação com os pais, com os professores e com os seus pares mais competentes. A capacidade de ler está baseada no seu conhecimento da oralidade. Por exemplo, aprendem que as palavras são unidades separadas da linguagem oral, e que isto está relacionado com as suas capacidades crescentes de reconhecer e escrever palavras.

Por outro lado, a capacidade da criança para ler não se desenvolve repentinamente, de forma mágica, nem quando, de forma estanque, entra na escola. As raízes da capacidade para ler encontram-se antes da escolaridade, pelo menos desde aproximadamente os quinze meses, quando a criança manuseia um livro de figuras. A partir dessa altura, segundo os estádios de Chall (1983), a capacidade de ler desenvolve-se paulatinamente, em etapas mais lentas até que a criança consegue nomear imagens num livro, reconhecer maiúsculas salientes ou palavras impressas num livro

familiar, até à fase em que consegue ler frases, reconhecendo palavras pouco comuns.

O desenvolvimento psicológico que permite atitudes diferenciais relativamente à leitura é, pois bastante relevante. Há determinados estádios que devem ser interpretados mais como estratégias progressivamente complexas que as crianças experimentam, à medida que as suas capacidades cognitivas se desenvolvem, insistindo na capacidade de descodificação da palavra escrita.

Tendo como inspiração as teorias de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, Chall (1993) define cinco estádios, precedidos de um estado 0, denominado de pré-leitura, que vai do nascimento aos seis anos, onde as crianças que frequentam o pré-escolar, e têm ambientes motivadores, acumulam um fundo de conhecimentos sobre letras, palavras e mesmo livros. São, por vezes, capazes de distinguir as letras do alfabeto. Algumas delas escrevem o seu nome. E há crianças de três anos que fazem de conta que leem um livro, apontando para palavras numa página ao mesmo tempo que as dizem. A autora refere ainda investigações que apontam para que as capacidades e conhecimentos adquiridos neste estádio se refletem na relação com as aprendizagens no primeiro estádio.

O primeiro estádio (1.º e 2.º anos, 6-7 anos de idade) é chamado Estádio Inicial de Leitura, ou de descodificação, e é descrito pela expressão Correspondência do Som à Letra, fazendo-se uma espécie de adivinhação e de jogo de memória. Neste estádio a capacidade de abstração é fundamental, pois é difícil ouvir os mesmos sons usados em diferentes posições da palavra ou em diferentes contextos.

O segundo estádio (2.º e 3.º anos, 7-8 anos de idade) é designado por Confirmação, Fluência e Separação do Texto. Consolida-se nele o que se obteve no primeiro e ganha-se fluência na leitura, sendo favorável ao seu desenvolvimento a oportunidade de ler muitos livros familiares – porque a história é familiar, os assuntos são familiares, ou a estrutura é familiar, como nas histórias de fadas e contos populares.

No terceiro estágio, designado pela investigadora como Ler para Aprender o que é Novo, passa-se, à interpretação, da compreensão do aprender a ler, para o ler para aprender. Segundo Chall, pode ser dividido em duas fases: a fase A, do quarto ao sexto ano de escolaridade – 9-11 anos de idade, e a B, que cobre o sétimo e o oitavo ano e/ou o nono ano, e os 12-14 anos de idade. Neste estágio o esforço está menos no reconhecimento das palavras do que dos conteúdos, relacionando o que está escrito com as ideias e o domínio das ideias. A leitura é essencialmente acerca de factos, de conceitos e de como fazer coisas. No estágio 3A, desenvolve-se a capacidade de ler por motivos não egocêntricos, ler sobre o conhecimento convencional do mundo.

No final do estágio 3A (6.º ano), os indivíduos são capazes de ler materiais sérios e de alguma extensão, mas têm dificuldade em ler a maior parte da literatura dos mais crescidos. Por outro lado, o estágio 3B, leva aos níveis de leitura dos adultos, como revistas, romances e jornais.

É neste estágio que recebo os meus alunos e tento envolvê-los na leitura, de forma paulatina, até alcançar o quarto estágio, designado por Pontos de vista diferenciados, entre os 14 e os 18 anos de idade. Esta fase tem como característica essencial o facto de nele estar envolvido o tratamento de mais de um ponto de vista, o que se concretiza em planos diferenciados de factos e conceitos que se acrescentam aos aprendidos anteriormente. Tudo isto é aprendido na educação formal através do estudo de textos escolares e de leitura de ficção mais madura, de jornais e de revistas.

O quinto estágio, denominado Construção e Reconstrução – uma mundividência, adquire-se a partir dos 18 anos. Nele, segundo Chall, a dimensão quantitativa do conhecimento é substituída pela qualitativa, sendo muitas vezes a leitura orientada para um objetivo específico. Pode-se começar do princípio, do meio ou do fim do objeto de leitura, em função das preocupações centrais do sujeito. Mas nem todos o atingem ao mesmo

tempo. Por outro lado, diz ser essencialmente construtivo. Da leitura do que os outros disseram, o leitor constrói conhecimento para si, fazendo sínteses, em que tenta balançar a compreensão das ideias que se leram com a análise que faz delas e com as ideias próprias acerca da questão. Supõe-se, portanto, que o leitor tem a capacidade de construir conhecimento num alto nível de abstração e generalização.

De facto, como docente, reconheço que interessa não só saber como se domina a «mecânica do ato de ler», ou como se descodifica a palavra escrita. Partindo desta reflexão, creio que devo trabalhar estratégias que permitam ao aluno entender como se utiliza o que se lê para melhor compreender o mundo que o rodeia, quer em termos das ciências da natureza, quer das ciências humanas, de maneira desenvolver uma mundividência própria, ou seja de modo a saber pensar.

2.2. Saber pensar no terceiro ciclo e secundário

Tudo quanto um homem lê é por ele pessoalmente recriado, voltado a criar. (...) Mas o leitor, além de recriar, recria-se, cria-se a si mesmo de novo, volta a criar o seu próprio espírito. (Manzano, 1988, p. 13)

Ao longo das pesquisas efetuadas, tenho constatado o que a literatura tem roborado: as crianças mais novas aprendem facilmente o princípio alfabético da leitura, são alunos motivados para ler, sendo a infância uma idade extraordinária para a leitura de histórias. Este facto tem sido referenciado por autores, como Morais (1997), que salienta que esta prática constitui uma atividade inigualável, no desenvolvimento das competências inerentes à leitura, dado que desempenha uma importante função na fomentação das capacidades ao nível cognitivo, linguístico e afetivo. Ao escutar histórias, de uma forma lúdica, a criança aprende, por exemplo, a

definir objetivos e estratégias de compreensão, a organizar sequencialmente o tempo e o espaço, a parafrasear e a compreender ou a utilizar figuras de estilo e de sintaxe. Estas capacidades ser-lhe-ão particularmente úteis principalmente depois dos dois primeiros anos de escolaridade, quando for confrontada com um aumento da complexidade dos textos que serão trabalhados na escola. Para além disso, Viana (2002) refere que os conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo da audição de uma história fornecem à criança uma mais-valia importante, quer para poder lidar com essa progressiva complexidade dos textos, quer para a escrita dos seus próprios textos. Esta ponderação da leitura de histórias no sucesso da aprendizagem da leitura é confirmada por vários estudos. Morais (1997) refere a este propósito, o estudo realizado, em Israel, por Feitelson e colegas, com crianças de primeiro ano do ensino básico. Os professores destas crianças, durante os últimos vinte minutos de cada dia, ou lhes liam histórias ou davam continuidade ao ensino da leitura/escrita. Ao fim de seis meses verificou-se que estas crianças a quem se fazia regularmente a leitura, enganavam-se menos frequentemente na leitura de textos em voz alta, compreendiam melhor os textos lidos silenciosamente e utilizavam uma linguagem mais sofisticada para contarem histórias a partir de desenhos, comparativamente com as crianças que tinham seguido as atividades habituais. Outros estudos revelados por Giasson (2007) acrescentaram que o facto de se dar livros de histórias aos pais de classes socialmente desfavorecidas, para que eles as lessem aos filhos, tinha um efeito positivo na aprendizagem da leitura.

Todavia, na revisão da literatura efetuada e querendo orquestrar melhor as minhas práticas educativas depois desta reflexão, reconheço que na transição do segundo para o terceiro ciclo, as contrariedades começam a surgir em muitos alunos, sobretudo em crianças de meios socioculturais mais depreciados, devido à não estimulação de comportamentos emergentes de leitura, na fase de pré-leitura, segundo Chall (1983). Nesta fase, os horizontes cognitivos são alterados, pelo facto de se alterarem as metas: a

leitura para aprender a ler dá lugar à leitura para compreender. Os grandes objetivos da leitura passam a ser orientados pela aquisição de conhecimentos, garantindo à criança comportamentos valorativos na busca de nova informação. O principal objetivo de leitura consiste em ler para conhecer, aprendendo a usar estratégias para extrair significados. Esta fase é particularmente difícil para o docente da língua materna. Para cativar o aluno para a leitura é necessário ir de encontro às realidades de cada aluno e à sua mundividência. Magalhães e Alçada (1994) salientam que forçar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho.

A entrada no terceiro ciclo marca também o crescimento das competências cognitivas dos jovens, num ambiente norteado por objetivos de leitura mais complexos, de análise e de leitura crítica, favorecedor do alargamento do vocabulário. Os progressos significativos registam-se na capacidade de leitura de textos com objetivos diversificados e de exprimir vários pontos de vista. As grandes metas nesta fase são o desenvolvimento de conceitos e de esquemas conceptuais complexos e a aquisição de saberes nas várias áreas da realidade, contributos para a formação de leitores fluentes e autónomos.

A partir do terceiro ciclo, o leitor atinge um grau de proficiência na leitura elevado, revelando capacidades de construção e reconstrução de sentidos dos textos lidos. Esta fase, segundo Giasson (2007), corresponde ao atingir das competências do leitor letrado, que deverá ser capaz de ler seletivamente e de construir conhecimento, recorrendo a processos cognitivos complexos de integração e de elaboração da informação.

3. Formar leitores enquanto seres críticos: possuidores e construtores de conhecimento/ Novas práticas de sala de aula

A literatura encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático. (Barthes R. , 1998, p. 57)

Quando numa sala de aula se aborda um texto, literário ou meramente de caráter funcional, cada um dos leitores pode, ou não adentrar-se para o seu conteúdo, de forma superficial, ou deixar-se cair no texto “profundo” onde, na linha da hermenêutica contemporânea de Ricoeur (1986), se depara com a complexidade de fios que compõem esse tecido.

Acreditando na metáfora em que ler é tecer, o leitor mais hábil infere o assunto do texto no conhecimento que tem do mundo, num processo de construção de um novo texto e que não é mais do que a leitura que cada aluno faz desse mesmo texto. Scholes (1989), em *Protocolos da Leitura*, procura salientar esta visão da leitura, enquanto processo intertextual e holístico, determinado pelo conhecimento do leitor acerca do assunto que está a ler. Escrever um novo texto dentro do texto das nossas vidas é a atividade de compreensão que é prescrita durante a leitura. O mundo do texto abre-se ao mundo do aluno, aproximação que se concretiza através de estratégias de cooperação textual.

Desta forma, deverei como docente, encaminhar os alunos leitores a interagir com o mundo, dando origem a novos olhares sobre os textos e a produzir, de facto, conhecimento. Este processo de inscrição do leitor na escrita dos textos através da leitura, leva-nos a afirmar que o aluno ao adentrar um texto, não o muda porque o lê. Antes, deve sofrer algumas transformações, pois é o leitor que muda perante a leitura. O texto, enquanto tecido, vive da propriedade de se ir tecendo em cada ser através da leitura, tal

como a aranha vai tecendo a sua teia, expandindo-a, num processo de entrelaçamento de fios, as interpretações dos leitores.

Desta forma, quando solicito a um aluno a leitura de um texto, de uma imagem, de um filme, ou de um quadro, tenho que considerar, na visão de Umberto Eco (1979), que essa leitura é sempre uma leitura intertextual, que se consuma na interação de estratégias de cooperação textual entre o leitor ativo e o texto. Desta forma, o leitor mobiliza para a leitura conhecimentos e habilidades que vão influenciar a sua interação com os textos. Por outro lado, as características dos textos, no que se refere às suas estratégias discursivas, também influenciam a aproximação ou afastamento dos leitores. Este pensador encontra neste diálogo texto/leitor princípios aferidores que radicam quer no mundo do texto, quer no mundo do leitor: cada texto prevê o seu paradigma de leitor, na medida em que possui estratégias discursivas, gramaticais e semânticas, que o leitor deverá interpretar, em função das suas competências.

Esta dialética da leitura que tem o poder de transformar e de alargar horizontes e perspectivas mostra-nos um leitor ativo, enquanto entidade que acede aos textos através de movimentos cooperativos, entre o texto, enquanto estrutura.

Para saber orientar este tipo de leitura é de facto necessário ser uma professora bem preparada. Segundo Sim-Sim (2002), a garantia da qualificação profissional do professor em formação inicial deve assegurar que:

(i) possua um sólido conhecimento da língua portuguesa, em termos de estrutura e uso e nas suas vertentes orais e escrita (só assim poderá compreender a relação entre a língua oral e o modo escrito da mesma, reconhecer as diferenças que caracterizam as diversas variedades usadas oralmente e perceber o que significa e implica a compreensão verbal de um texto escrito);

- (ii) conheça o processo de desenvolvimento da linguagem na criança (só assim poderá compreender quanto e como a aprendizagem da linguagem escrita depende do desenvolvimento da linguagem oral);
- (iii) conheça a essência linguística e psicológica (cognitiva e afetiva) da leitura e o processo de apreensão desta competência pela criança (só assim poderá criar as condições de estimulação linguística e cognitiva que determinam o sucesso na aprendizagem da leitura);
- (iv) conheça e saiba usar a informação didática sobre o ensino da leitura (só assim será capaz de identificar e definir objetivos claros para o ensino da leitura em fases variadas do processo e promover práticas pedagógicas consonantes com esses objetivos);
- (v) saiba avaliar o desempenho de leitura em fases diferentes da aprendizagem e retirar dessa avaliação informação para melhorar as práticas de ensino (só assim saberá usar e interpretar resultados de avaliação padronizada de leitura e construir outras formas válidas e fiáveis de avaliação).

Todavia, o professor deve ser também ele capaz de continuar a aprender sobre o ensino da leitura, num processo de formação contínua, que acompanhe não só as mudanças da sociedade, mas também o que de relevante as investigações vão divulgando.

Depois desta reflexão, redesenhei o meu papel de professora. Orientei as minhas ações de forma a privilegiar na dinâmica da leitura a trilogia leitor/texto/autor, tendo como meta principal a provocação e a inquietação constante para tornar os meus alunos sujeitos ativos do ato de ler, disponibilizando-lhes estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto. Segundo Pozo (2002), o grande objetivo de todo o mestre é transferir progressivamente para os alunos o controlo das suas aprendizagens, tornando-se, antiteticamente desnecessário. Desta forma, também eu como mediadora da leitura, devo partir para o ensino de “técnicas de pesca” para não correr o

risco de os meus alunos não saberem agarrar os vários sentidos de um texto, sendo eu, nessa altura, perfeitamente dispensável para o verdadeiro ato de ler.

Esses instrumentos convertem-se em estratégias de compreensão leitora e visam a obtenção de uma meta; permitem avançar a ação do leitor, embora não se prescrevam totalmente. Não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de receituário, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura, como refere Solé (1998). Segundo a autora, é indispensável o ensino de estratégias antes do aluno se adentrar num texto, lançando predições iniciais sobre ele. Paralelamente, são desenhados objetivos de leitura. Na fase seguinte, durante o seu estudo, irão ser levantadas questões que funcionam como um fio condutor para orientação na sua interpretação e controlo da sua compreensão. No final, na última etapa, é edificado o exercício de pós leitura, solidificando-se a ideia principal e arquitetando o resumo textual.

Portanto, motivar os alunos para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”, mas que eles mesmos o pensem. Isso se consegue planeando bem a tarefa de leitura e selecionado com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre ajudas prévias que alguns alunos possam necessitar, evitar situações de concorrências e abordar, sempre que possível, situações de contexto real, que incentivem o gosto pela leitura e deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação. (Solé, 1998, p.92)

Apesar de todas as minhas práticas de sala de aula terem sido conducentes à aquisição de ferramentas básicas de compreensão leitora, suponho que devo clarificar e objetivar ainda mais os propósitos de um aluno quando este estabelece um contacto com um texto. A definição de objetivos de leitura é fundamental para nortear o leitor.

Existe uma gama infinita de objetivos de leitura, que eu, como professora, poderei priorizar nas salas de aula: i) ler para obter uma informação precisa; ii) ler para seguir instruções; iii) ler para obter uma

informação de caráter geral; iv) ler para aprender; v) ler para revisar um texto escrito próprio; vi) ler por prazer.

Deverei também fazer acionar os seus conhecimentos prévios – outro aspeto fundamental, utilizando alguns mecanismos durante a atividade: i) dar alguma explicação geral sobre o que será lido; ii) fazer com que os alunos prestem atenção a determinados aspetos do texto; iii) incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema; iv) promover o levantamento de previsões e perguntas relacionadas com a temática; v) explorar a socialização das hipóteses antes, durante e depois da atividade leitora; vi) esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e estabelecer exercícios orais de resumo.

De facto, hoje em dia tenho um desafio muito maior do que no início da minha profissão: formar alunos competentes, capazes de identificar e valorizar os seus conhecimentos, apreender os saberes lidos e reavaliá-los face à sua intervenção pessoal crítica e autónoma.

Depois desta abordagem reflexiva, reformulei o pensamento, redescobri o desafio de formar homens e mulheres que sejam capazes de ler a informação do seu mundo, de selecionar literatura adequada para buscar a solução de problemas que deverão enfrentar e não apenas sujeitos capazes de reproduzir as atividades propostas no manual. Desafio para formar pessoas críticas, capazes de ler e de reproduzir a sua leitura com a sua história de saberes e interpretar o conhecimento. É necessário, portanto desenhar novas práticas de sala de aula e perspetivar um outro caminho.

Tenho o dever de educar, enquanto encaminho os alunos para a busca da leitura, enquanto os faço mergulhar na Literatura, proporcionando-lhes os meios para que julguem livremente se sentem ou não essa necessidade de procurar o conhecimento. De facto, é legítimo poder admitir que alguém desaproveite a leitura, e é inacreditável que seja – ou que acredite ser – desprezado por ela. Ser excluído dos livros – inclusive daqueles que se pode preterir – é como assistir a uma história da nossa vida; todavia, vivenciada por outras personagens.

4. Teoria do Processamento da Informação e Estratégias de Aprendizagem na leitura

Segundo Pozo (2002), a psicologia cognitiva é ampla, abrangente, sendo uma forma de se aliar o comportamento e conhecimento humanos, através de representações geradas pela mente humana e dos processos mediante os quais as transforma. Sternberg (2008) afirma que a psicologia cognitiva diz respeito ao estudo de como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam a informação.

De acordo com Bzuneck (2004), para se entender como se desencadeia o processo de aprendizagem, os cognitivistas recorrem à imagem do processamento da informação, confrontando o funcionamento da mente humana como de um computador, onde existe uma entrada de dados (*input*); um processamento feito pela máquina, que é orientado pelos programas instalados e a saída (*output*), que é o resultado.

Esse sistema corresponde a três elementos que caracterizam a aprendizagem por informação. Inicialmente, como ponto de partida, tem-se um dado ou informação proveniente do ambiente, como por exemplo, a leitura de um livro. De seguida, assiste-se ao processamento da informação, que compreende a assimilação dos dados e informações. E, por fim, a exposição do conteúdo aprendido, seja, oralmente ou por escrito, havendo assim uma interação entre fatores externos e internos. Este paradigma do processamento da informação facilita a compreensão de como o aluno absorve, constrói e armazena o conhecimento, partindo da leitura do mundo.

Nessa linha, fundamentando-se em Dembo (1994), Sternberg (2008), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) afirmam que a aprendizagem ocorre quando uma informação é depositada na memória de longo prazo. Para isso acontecer tem que existir algum fator, ao nível externo que promova e estimule o raciocínio para que haja processamento da informação. Nesse contexto, segundo as autoras, durante o processamento da informação as

estratégias de aprendizagem revelam-se importantes recursos a que o aluno poderá apelar nas atividades de estudo e leitura, para maximizar a recuperação e imediata utilização da informação. Almeida (2002) também acrescenta que a aprendizagem, de acordo com a Teoria do Processamento da Informação, necessita do envolvimento da nova informação aos conhecimentos já armazenados na memória a longo prazo. Ou seja, processa-se esse armazenamento, ativando as estratégias de cognição, e atinge-se a sua compreensão quando são ativadas as estratégias de metacognição, como esclarece Bzuneck (2004).

De acordo com Oliveira et al (2007), o fluxo da informação inicia-se com um estímulo propiciado pelo ambiente, que pode ser concretizado pela motivação para a leitura. Nesta sequência, a informação entra no sistema de memória sensorial e é guardada, durante um pequeno espaço de tempo, até entrar na memória de curta duração. Nesse momento a informação passa por um processo de codificação, sendo que a maneira como a informação é codificada, bem como a extensão e a profundidade da integração dessa informação na memória condiciona a facilidade com que pode ser recuperada.

De acordo os referidos autores, a aquisição do conhecimento, demanda a que as pessoas tenham a capacidade de ir para além do conhecimento superficial, promovendo a cogitação, ou seja, levando o aluno a pensar sobre os próprios pensamentos. O ato de refletir sobre os próprios pensamentos e processos para aprender a aprender, referem-se à metacognição. Santos, Vendramini, Suehiro e Santos (2006), baseando-se em Flavell (1976), complementam que a metacognição se refere à autoconsciência dos próprios processos cognitivos e estratégias, envolvendo o monitoramento ativo, a regulação e a orquestração dos processos cognitivos.

5. A afinação de um novo percurso no ensino da leitura

Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra montão. (Rosa, 1986, p. 78)

Ao longo da produção desta exposição senti a necessidade de resgatar a minha memória de formação e percurso profissionais, onde como professora, possuía uma visão, por vezes ciclópica, centrando-me na ilusão fantástica e confortável de que o professor seria sempre o que sabe e o aluno, aquele que não sabe. Como refere Guimarães Rosa (1986) na grande obra *O Grande Sertão Veredas*, ainda não “fui terminada”. Vou “afinando” e “desafinando”, de sala em sala de aula. O tempo fez-me acreditar que a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como um processo de busca.

A minha atividade da prática da leitura na sala de aula seguiu, durante algum tempo, uma doutrina enraizada, mecanizada e sincronizada, executada ano após ano com sequências bem delineadas, partindo da abordagem tradicional da abertura do manual, seguindo-se a leitura de um texto; depois, a elaboração de respostas a questões abordadas pelo próprio manual; repassava depois à gramática e voltaria a repetir a mesma prática na aula seguinte.

Essa praxis também é denominada pela técnica segundo o padrão de sequência de Wertsch (1993), Iniciação, Resposta, Avaliação (IRA). Segundo este autor, esta nunca se tornou eficaz para a formação do aluno/leitor maduro, proficiente e crítico e as consequências nem sempre foram positivas: formam leitores passivos, ingênuos e acrílicos. Este método é bastante mecânico, promovendo a paráfrase, enfatizando o papel do professor, colocando o “saber na cabeça do aluno”, tornando-o num “repetidor de coisas prontas”. Esta abordagem é nítida, particularmente na interpretação das obras

de carácter obrigatório, como *Os Lusíadas*, ou o *Auto da Barca do Inferno*, leitura obrigatória para os alunos de nono ano! A análise desses e outros textos, por vezes torna-se um processo de transmissão de conhecimentos, usando a linguagem como um canal ou um conduto, *The conduit Metaphor*, parafraseando LaKoff e Johnson (1980) para a transmissão das ideias chave, dos pensamentos e sentimentos veiculados pela docente. Segundo estes autores, o falante coloca ideias (objetos) dentro de palavras (recipientes) e envia-as (através de um canal) para o ouvinte, que retira as ideias-objetos das palavras- recipientes. Noutras palavras, trata-se de uma forma de ensinar, de forma a não considerar o mundo social nem o facto de que os sujeitos agirem discursivamente nas relações sociais que estabeleceram.

Tecendo a narrativa e relendo a escrita que fui entrelaçando, vejo que a minha própria história como docente se cruza com o plural de uma turma. Nela há também diferentes trajetórias e distintos momentos em cada um dos vários trilhos percorridos. E é nesse plural que reside a singularidade de um professor ou de um aluno. Depois de rever alguma literatura, reconheço que a teoria sócio-histórica ou abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1984) deverá sustentar algumas das minhas práticas que, ao longo dos tempos fui reciclando, encontrando nelas, formas de viabilizar, de forma mais eficaz, o processo de ensino-aprendizagem, como também os conceitos de mediação e interação com a leitura.

Percebi com este relato que a leitura tem, necessariamente, uma abordagem social defendida por autores como Bloom (2001), na qual ela é mais do que um veículo de interação de ideias entre autor e leitor. Essa visão de leitura supõe que há mais significado na leitura do que as ideias expressas por um autor. Assim, parto agora, de forma mais sustentada para a recolha da informação através do levantamento de hipóteses, predições, inferências, ativação de conhecimento prévio, hipóteses e esquemas avançados por autores como Kleiman (2004); Goodman (1988) ou Solé, (1998), estratégias essas, que fundamentam e facilitam a construção de sentidos.

A partir dessas abordagens, a minha atuação futura e o meu papel como orquestradora e norteadora no processo do desenvolvimento da leitura crítica terá uma nova partitura. Dentro da metáfora da orquestração prática, o maestro dá voz aos alunos, possibilitando a sua intervenção e o desenvolvimento da sua subjetividade no processo da leitura. Dessa forma, o professor terá a maravilhosa batuta, fazendo uma mediação de qualidade, com autoridade e com finalidade de suporte instrucional ao desempenho e desenvolvimento do aluno leitor.

Reconheço estar aberta a transformações no agir e no discurso em sala de aula. Preciso desconstruir o meu olhar, deixando para trás a proposta de ser apenas mera transmissora de conhecimento, e implantar um novo sistema com ênfase na função dialógica das enunciações, a fim de propor ao aluno ter voz e participar na construção do significado. Zannoto (1997) propõe uma nova prática da leitura: o “pensar alto”, alinhada com a nova concepção teórica da leitura como evento social; promovendo a extrapolação de opiniões claras de forma interativa, em grupo, em que os leitores partilham os vários sentidos que um determinado texto proporciona, em voz alta, e contrapondo opiniões, sociabilizando os significados.

A par das novas estratégias metacognitivas para aprender a ler, esta nova prática de leitura em sala de aula, irá dar condições para o aluno exercer seu poder ontológico de leitor, tendo espaço para expressar sua subjetividade na construção das diferentes aprendizagens.

Vivências do Pensar Alto em Grupo foram experimentadas no primeiro período de uma das minhas turmas de nono ano, neste ano letivo. Tendo duas turmas do mesmo ano, optei por fazer no nono A uma abordagem tradicional ao conto de José Saramago *O Conto da Ilha Desconhecida* e na turma de referência, o nono C, foi elaborada uma abordagem onde desempenhei apenas o papel de coordenação da vivência do estudo do conto, ou seja, dando voz aos alunos, ouvindo-a e legitimando-a. Assim, orquestrei as vozes dos participantes, propiciando um processo construtivo de intersubjetividade e de percepção de alteridades, como sugere Cameron

(2003), saindo da visão egocêntrica do professor tradicional que transmite todo o conhecimento.

Partindo dos pressupostos e considerações que procuram justificar a investigação sobre os processos de construção de sentido do aluno na leitura de textos escritos na esfera escolar, a minha intenção é verificar se através do protocolo verbal ou (pensar alto), os alunos do nono C constroem sentidos a partir da leitura do conto de Saramago (2010) e ainda, se apresentam diversidade de processos de construção de significado em suas leituras, uma visão crítica, ou se ao contrário, se abordam o texto de uma única maneira, internalizada e homogeneizante, como referem Lakoff e Johnson (1980), tal como os alunos do nono A.

A pergunta que procuro responder é a seguinte: em que medida a prática de leitura através do “pensar alto em grupo” favorece a formação crítica do aluno?

A observação de dados foi conduzida com base em critérios como: a análise interpretativa através de protocolos verbais e a observação dos processos utilizados pelos alunos para a construção do sentido do texto de forma conjunta e colaborativa. Esses processos foram: a produção de inferências, previsão e hipóteses, conhecimento prévio, leitura de mundo, expressão da subjetividade por meio do diálogo e da interação, promovendo uma visão crítica da sociedade. De facto, os alunos do nono A só alcançaram o texto de superfície e os alunos do nono C chegaram à profundidade das palavras de Saramago.

Neste processo de ensino-aprendizagem o professor não pode fazer sozinho a tarefa. Não pode fazer pelo aluno, mas também o aluno não pode realizar suas atividades sozinho. O professor deve sim, ser o mediador, o tal orquestrador das vozes plurais da singularidade do aluno na construção do conhecimento, inflamando-o a dar passos mais largos em busca de novos horizontes. Além disso, como professora, com a tentativa de introdução desta abordagem ao texto menos tradicional, baseada num questionamento desprendido e abrangente, aprendi que devo provocar o aluno a pensar,

criticar, estar sempre com o pensamento em atividade. Como maestrina na sala de aula deverei interagir com todos e cada um em busca de sentidos escondidos nas palavras de um autor, para, em conjunto reconstruirmos conhecimento.

Considerações Finais

A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino se não limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar. A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira. (Sim-sim, 2002, p. 5)

Quando iniciei esta narração, o caminho a percorrer parecia difícil e sinuoso. Elaborar um relato autorreflexivo põe em causa os dogmas que fomos considerando como verdades irrefutáveis e o medo do possível desmoronamento das teorias que edificaram a nossa vida profissional começa a toldar a reconstrução da escrita. Foram lançadas inicialmente uma série de inquietações relacionadas com a leitura, que aos poucos se nidificaram em respostas nas entrelinhas arbóreas deste relato. Aos poucos fui também descobrindo a fundamentação teórica para as minhas tentativas de superação das dificuldades com que me ia debatendo na sala de aula, como a falta de motivação dos alunos ou falta de empenho na leitura de determinadas obras.

Percorrendo o caminho de volta, reparo que encontro tudo no mesmo lugar, porém há uma nova claridade que ilumina as pegadas do retorno, lava o rosto dos meninos que se encontram nas salas de aula e refresca as minhas práticas relacionadas com a leitura. A primeira clarividência é a de que a aprendizagem da leitura, como refere Sim-Sim (2001), é realmente, uma tarefa para a vida inteira e não deve ser vista como uma tarefa hercúlea de uma docente de língua materna. Por outro lado, exige que o aprendiz também tenha que realizar algum esforço autorregulatório, tomando consciência do que de facto está a aprender, autonomizando-se.

De facto, não encontrei respostas prontas a todas as questões formuladas; todavia, a minha história profissional insinuou-se no trilho alquímico da insatisfação constante perante as fragilidades que obnubilam o crescimento da compreensão leitora dos meus alunos. As perguntas de retórica moram dentro dos textos e não no mundo de ação protagonizada pela dialética entre os alunos e professores que povoam as nossas escolas.

Ao longo desta pesquisa, fui reconstruindo, pedra a pedra, a razão pela qual um aluno deverá ler e saber ler. Reconheço que a leitura é um processo mais complexo do que à partida parecia ser. Mas reedifiquei a necessidade de saber ler como uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Esta premissa tem uma implicação direta na vida das comunidades. De facto, os países com um desenvolvimento mais elevado, erradicaram o analfabetismo mais cedo e apresentam níveis superiores de literacia, o que significa que os respetivos cidadãos, como sustenta Benavente (1996b) têm mais facilidade em aceder à informação escrita através da leitura e em se expressar eficazmente através da expressão escrita, do que os nativos em países pobres com níveis elevados de iliteracia. Convém não esquecer que a nossa literacia começou a crescer desde o início da democracia, como esclarece o sociólogo Cabral (1979) e que o ensino se massificou, não tendo ainda tido o tempo necessário de chegar onde alguns países já chegaram.

Uma das novidades desta revisão da literatura foi a descoberta de estratégias de leitura. De facto, ensinar a ler é acima de tudo ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, como refere Gomes (1991), equipar o aluno com novas e motivadoras ferramentas de que precisa, para estrategicamente, compreender o que está escrito e assim se tornar leitor fluente, como refere Miguel (2002). Em suma, como é referido por Leiria e Duarte (1996) ler é compreender, acedendo ao significado do texto.

Um dos aspetos catalisadores da minha aprendizagem nesta caminhada reflexiva, prende-se com a heurística de que um texto beneficia da experiência e do conhecimento crítico que o leitor tem sobre a vida, como defende Colomer (2007), sobre o mundo e também do repertório lexical que o leitor possui. Por isso, Sim-sim (2001) salienta que a compreensão é um problema complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua língua materna, sobre a sua história de vida, sobre a especificidade dos textos a ler, sobre as estratégias cognitivas específicas para a obtenção do significado da informação lida. Trata-se, portanto de um processo em espiral, que o aluno efetua ao longo do seu percurso, em que é necessário garantir uma progressão constante no nível de desempenho da competência atingida. O aluno deverá saber ler para saber pensar.

Perante a problemática dos fracos resultados obtidos nas provas internacionais, uma das novidades desta revisão da literatura baseia-se no ensino explícito da compreensão de textos, que tem como objetivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias apreendidas para novas situações de leitura e facultem a automonitorização da compreensão, levando o aluno a usar processos de inferência e apreciação, por exemplo, de contextos metafóricos no reconhecimento de sentidos implícitos, como refere Hancock (1999), pois só assim o aluno poderá saber ler para saber pensar.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão M.C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, L. (1998). Ajudar o aluno a estudar e a pensar: Uma forma de intervir na promoção da aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22(3), 45-68.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Alonso, J. & Mateos, M. D. M. (1985). *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evolución*. Infância y Aprendizaje: *Journal for the Study of Education and Development*, (31), 5-30.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Bamberger, R. (1991). *Como incentivar o hábito de leitura*. S. Paulo: Ática.
- Barros, D.C. (Orgs), (2010). *Vivências Poéticas, experiências de Ensino*. Goiânia: Editora Vieira.
- Barthes, R. (1996). *O Prazer do Texto*. São Paulo: Perspectiva.
- Barthes, R. (1998). *Lição*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A, Rosa A., Costa, F. & Ávila P.(1996a). A literacia em Portugal: *Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste GulbenKian/Instituto de Ciências Sociais.
- Benavente, A., Rosa A., Costa, F. & Ávila P.(1996b). Estudo Nacional de Literacia: *Relatório Preliminar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Instituto de Ciências sociais.

- Bloom, H. (2001). *Como e Por Quê Ler*. Rio de Janeiro: Editora Objectiva Ltda.
- Bloomfield, L. 1960. *Language*. New York: Henry Holt.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos, o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papyrus Editora.
- Brandão, A. C.P. & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 11(2), 253-272.
- Brandão, A. C.P. & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51-62.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: synchronization of processes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, R. & Pressley, M. (1994). Self-Regulated reading and getting meaning from text: The Transactional Strategies Instruction Model and Its Ongoing Validation. In D.H. Schunk & B. J. Zimmerman (Edts). *Self-Regulation of Learning and Performance : Issues and educational applications* 155-179. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brozo, B. S, Shiel, G. & Topping, K. (2007/2008). Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51, 304-315.
- Bzuneck, J. A. (2004). Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck J. A. *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* 17-54. Petrópolis: Editora Vozes.
- Brophy, J. (1999). Research on motivation in education: past, present and future. In T. C. Urdan, M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich: Jai Press.

- Cabral, M. V. (1979). *Portugal na Alvorada do Século XX: Forças Sociais, Poder Político e Crescimento Económico de 1890 a 1914*. Lisboa: Regra do Jogo.
- Cabral, M. V. (1998). *Mobilidade Social e atitudes de classe em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cagliari, L. C. (1992). Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: R. Ilari, *Gramática do Português Falado*, v.2, 39-64. Campinas: Editora da Unicamp.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor and Reconciliation: The discourse dynamics of empathy in post-conflict conversations*. Nova Iorque: Routledge.
- Caldas, C. (2006). As janelas do conhecimento. *Ser Saúde - Revista Bimestral de Ciência e Investigação em Saúde*, nº 2, 26-35.
- Carreira, H.M. (1996). *As Políticas Sociais em Portugal*, in A. Barreto, (Ed.) *A Situação Social em Portugal 1960-1995*, 365-488, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa.
- Cartwright, K. B. (2007). The contribution of graphonological-semantic flexibility to reading comprehension in college students: Implications for a less simple view of reading. *Journal of Literacy Research*, 39(2), 173-193.
- Chall, J. S., Jacobs, V.A. & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Clark, H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros. A leitura literária na escola*. São Paulo: Global.

- Cunha, C. & Cintra L. (1992). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Currículo Nacional do Ensino Básico, *Competências Essenciais*. (2001). Me- DGIDC.
- Day, C., Stobart, G., Smmons P. & Kington, A. (2006). Variations in the Work, Lives of Teachers: Relative and Relational Effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2) 169-192, April 2006.
- Dembo, M. H. (2000). *Motivation and learning strategies for college success: a self- management approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Díaz, J. Q. (1997). *La lectura e sistematización didáctica de un Plan Lector*. Madrid: Bruno.
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da Língua Portuguesa. In I. Sim-Sim (Coord.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré- escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Eco, U. (1979). *Leitura Do Texto Literário - Lector in Fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Eckermann, J. P. (1823). *Conversations of Goethe with Eckermann and Soret*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisner, E. W. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan.
- Elmore, R. F. (1995). *Structural reform and educational practice*. *Educational Researcher*, 24(9), 23-26.
- Elmore, R. F., Peterson, P.L., & McCarthy, S.J. (1996). *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning and School Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Escudero, J. M. (2004). *Reforma, Innovación y Mejora, en Salvador Mata (direc) Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, Vol II. 521-543. Málaga: Aljibe.

- Ferreira, M., Santos & Milice R. (1994). *Aprender a ensinar - ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, P. (2006). PISA 2006, *Competências Científicas dos Alunos Portugueses*, Gabinete de Avaliação Educacional:Ministério da Educação.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. in: L. B. Resnik (Ed.). *The nature of intelligence*, 231-235. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Fonseca, F. I. (1997). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Fonseca, F. I. (1987). *Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos*. Porto: Re-Encontro.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação –I Vol.*, Lisboa: GEPE/ME/INE.
- Gabriel, R. (2006). A Compreensão em leitura enquanto processo cognitivo. *Revista Signo*, v. 31, 73-83.
- Gama, S. J. (1975). *Diário*. Lisboa: Edições Ática.
- Garcia, T. & Pintrich, P. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: *The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies*. In D. Schunk & B. Zimmerman (Edts). *Self-Regulation of Learning and Performance*, 127-153. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GAVE (2001), *PISA 2000 – Resultados do estudo internacional*, Lisboa: GAVE.
- GAVE (2003), *PISA 2000 – Conceitos fundamentais em jogo na avaliação da literacia científica e competências dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE.
- GAVE (2004), *PISA 2003 – Resultados do estudo internacional*, Lisboa: GAVE.

- Giasson, J. (2007). *A compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, A. Cavacas, F., Ferreira, M., Grilo, M., Martins, M. & Ribeiro, M. (1991). *Guia do professor de Língua Portuguesa – I Vol.*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goodman, K. (1988). *The Reading Process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graça, M. (2009). *Contributos para a Reflexão sobre a Formação de Leitores Literários em Contexto Escolares*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Grangeat, M. (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.
- Guthrie, J. T. (2000). *Engagement and motivation in reading*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate.
- Hancock. (1999). *The Explicit of Teaching Reading*. Delaware: Newark-IRA.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed.
- Hargreaves, A. (2008). *Liderança Sustentável, desenvolvendo gestores de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Hargreaves, D. S. (2009). *The Fourth Way, The Inspiring Future for Educational Change*. California: Corwin: Thousand Oaks.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66 (2), 99-136.
- Kleiman A. & Moraes, S. E. (2003). *Leitura e Interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado das Letras.

- LaBerge, D. & Samuels, J. C. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *In* H. Singer & R. Ruddel (1985), *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Association.
- Lages, M. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago.
- Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/Luzzato.
- Leiria, I. D. (1996). *Congresso Internacional sobre o Português - Actas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Lima, J. B. (Janeiro de 2012). A Poesia: sociedade, leitura, interpretação e ensino. *Revista Ícone, Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*.
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura. Nas vésperas do Século XXI*. Cadernos do Professor. Lisboa: Caminho.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Mayer, R. E. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 405.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a Leitura ao Longo da Escolaridade. *Análise Psicológica*. 27(4), 563-572.
- Mathes, P.G. & J.Torgesen, J.K. (2000). A call for equity in reading instruction for all students: *A response to Allington and Woodside*. *Jiron: Educational Researcher*. 29(6),4-14.
- Miguel, E. (2002). *Compreensão e Redação de Textos*. Porto Alegre: Artemed.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Editora Cosmos.

- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Mourão, R. (2009). *Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos auto-regulatórios na aprendizagem do Inglês- um estudo com diários de TPC no 2º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Oliveira, M. E. D. & Stoltz, T. (2010). Teatro na Escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar em Revista*, 36.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E. & Santos, A. (2007). Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do Teste de Cloze. *Psicologia em Pesquisa*, 1(1), 41-51.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E. & Santos, A. (2009). A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção, 47-77.
- Paz, O. (1993). *Itinerário*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pellegrini, A.D. & Galda L. (1994). Not by print alone: Oral language supports for early literacy development. In *Children's emergent literacy: From research to practice*. Westport: Praeger.
- Pennac, D. (1998). *Como um Romance*. Porto: Asa.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: William Morrow & Company.
- Pinker, S. (2003). Language as an adaptation to the cognitive niche. *Studies in the Evolution of Language*, 3, 16-37.
- Pinto- Ferreira, Serrão, A. & Padinha L. (2007). *Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: GAVE, Gabinete da Avaliação Institucional.
- Plano Nacional de Leitura (2006) [Em linha]. [Consulta em dezembro de 2012]. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>.

- Pocinho, M. D. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 5.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler. Actividades de leituras para jovens*. Porto: Edições Asa.
- Potts, J. (1979). *Leitura e leituras nos ensinos primário e secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pozo, J. I. (1996). *Estratégias de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pozo, J. I. (2002). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pressley, M., El-Dinary, P., & Wharton-McDonald, R. & Brown, R (1998). Transactional Instruction of Comprehension Strategies in the Elementary Grades. In D. H.Schunk & Zimmerman(Eds), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*.New York:Guilford Press.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*.Rio Tinto: Edições Asa.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. e Pinto, M. O. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action: essais d'Herméneutique*. Paris: Editions Seuil.
- Rosa, G. (1986). *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rosário, P. A. (1999).Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem:As abordagens ao estudo em alunos do ensino secundário. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P. A. (2000). *Estratégias de autoregulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário*. Braga:Universidade do Minho.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Santos, A., Vendramini, C. M., Suehiro, A. & Santos, L. (2006). Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em estudantes de Psicologia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 23 (1), 83-91.
- Saramago, J. (2010). *O Conto da Ilha Desconhecida*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Scholes, R. (1989). *Protocolos de Leitura*. Edições 70.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova York: Jossey Bass.
- Séneca. (2005). *Da Brevidade da Vida*. Sassoeiros, Portugal: Coisas de Ler edições.
- Silva, A. C. (2003). Até à descoberta do princípio alfabético. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, E.T. (1986). *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Editora Papyrus.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação e Ciência.
- Silva, L. M. (2000). *Bibliotecas Escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Sim-Sim, I. (1989). Literacia e Alfabetização: Dois grandes conceitos não Concidentes. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, (2) 62-66.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação. Os dados e os factos. In I. Sim-Sim (Ed.), *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré- escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Cadernos de Formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2002). *Prefácio. Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem Formal*. Porto : Edições Asa.

- Sim-Sim, I. (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. *Investigação e Prática Docente*, (3), 5.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura - Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC Ministério da Educação.
- Sim, S. I. (2009). *Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smyth, J. (. (1992). Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2),267-300.
- Solé, I. (1996). Estratégias de comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, 17(4),5-22. In K.E. Stanovich, & Cunningham, (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory and Cognition*, 20(1) 51-68.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Thorndike, E. L. (1984). *The History of Reading Research*. New York: Longman.
- Thurler, M. (2004). *Innovar en el Seno de la Institución Escolar*. Barcelona: Graó.
- Torga, M. (1958). *Diário* .Coimbra:Coimbra Editora.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*.Madrid: Morata.
- Valéry, P. (1957). *Oeuvres*. Paris: Gallimard.
- Van Manen, M. (1977). *Linking ways of knowing with ways of being practical*. *Curriculum Inquiry*, 6(3),205-228.
- Veiga S.(2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Veiga, M. A. (2001). *Vida Violência Escola Família*. Braga: Edições APPACDM.
- Viana, F. L.& Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vygotsky, L.S (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 142-43.

- Vygotsky, L.S (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S (1998). *Imagination and creativity in the adolescent*. *Soviet Psychology*,(29)73-88.
- Vygotsky, L. S. (1930/2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. A. (1993). *Continuando o diálogo: Wygodsky, Bakhtin e Lotman*. S. Paulo: Papiro.
- Wigfield, A. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology* , 423.
- Wigfield, A. (2000). *Engaging young readers – Promoting*. New York: Guilford Press.
- Zannoto, M.S. (1997). A Leitura como Evento social para um Enfoque Humanístico do Ensino de Línguas. In: *XIX congresso do FIPLV*, 1997, Recife. Livro de resumos do XIX Congresso FIPLV. Recife/PE: Federation International des Professeurs des Langues Vivantes, 147-147.
- Zimmerman, B.J.(1989). A social cognitive view of self - regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3),329-339.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement*. Routledge :*Theoretical perspectives*.

Anexos

Anexo 1 Cinquenta Anos de Estatística em Portugal

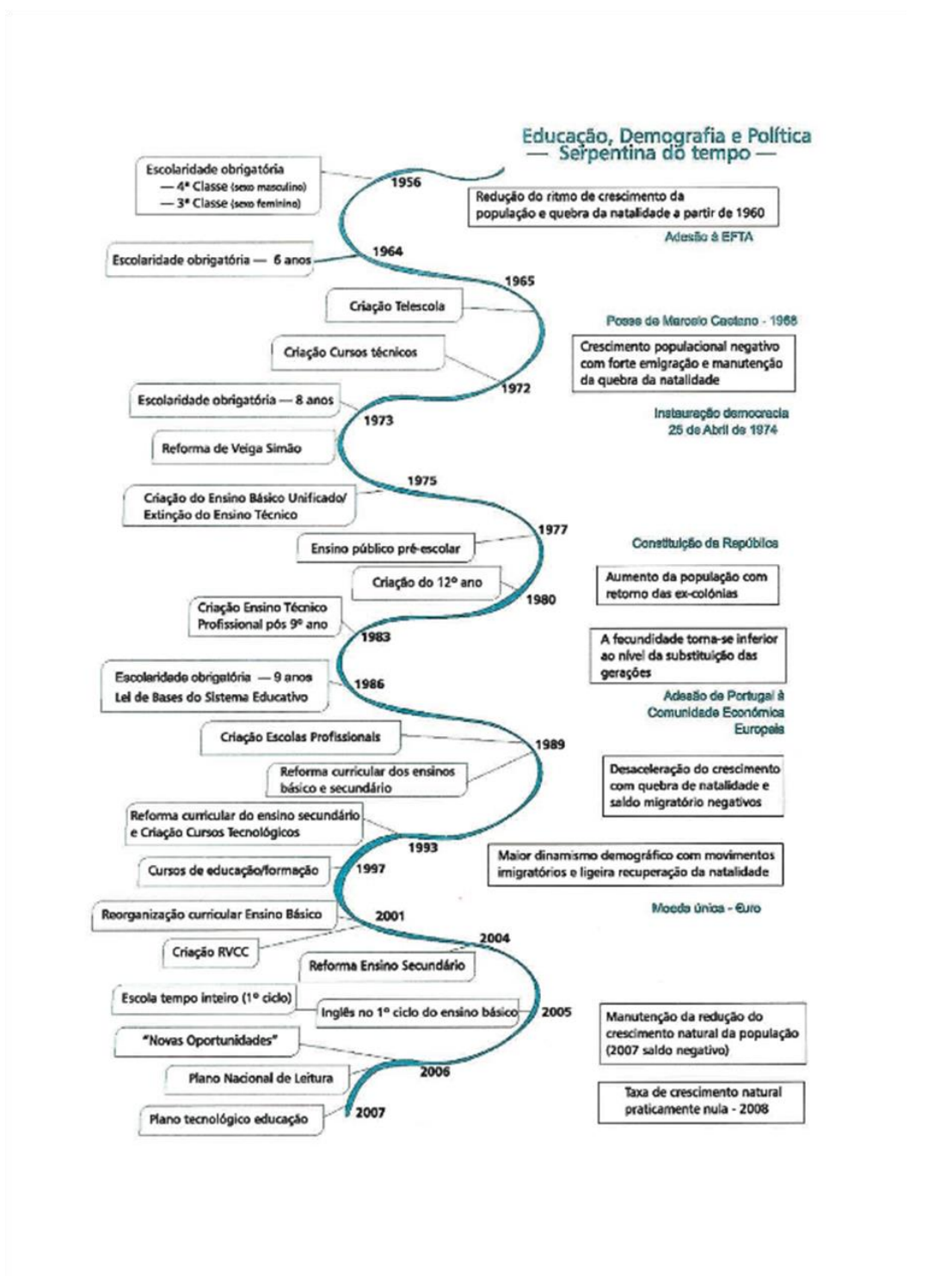


Ilustração 1 Enquadramento Social e Principais Políticas de Educação

Anexo 3 Apresentação da aluna Acompanhada pelos Serviços de Psicologia



Ilustração 3- Aluna acompanhada pelos Serviços de Psicologia e Orientação da Escola de Gualtar (não verbalizava oralmente na sala de aula, apenas o fazia por escrito)

Anexo 4 Dramatizações de algumas obras de leitura obrigatória



Ilustração 4- Garrett, *Falar Verdade a Mentir*, Teatro Circo, junho, 2009



Ilustração 5 - Vicente, Gil. *O Auto da Barca do Inferno* (atualização), Auditório do IPJ, Braga, 2008

Anexo 5 Dramatizações de algumas obras de leitura obrigatória



Ilustração 6 - Exupéry, Saint. O Príncipezinho, Auditório do IPJ, 2007



Ilustração 7 - Exupéry, Saint. O Príncipezinho, Auditório do IPJ, 2007

Anexo 6 Projeto Cultural de Agrupamento



Ilustração 8 - Alegoria da Criação do Mundo, Theatro Circo, Braga, 2011

Anexo 7 Projeto de Agrupamento



Agrupamento de Escolas de Gualtar

Projeto Cultural

2012/2013



Entre o Sonho e a Ciência

“A imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada, ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro.”

Albert Einstein



PROJETO CULTURAL DE AGRUPAMENTO

Agrupamento de Escolas de Gualtar

Projeto

Entre o Sonho e a Ciência- o despertar da escola para a importância do sonho como trampolim para o desenvolvimento da Ciência.

Coordenação

Maria Isabel de Moura Leitão Santos

Julho 2012

“Liberte sua criatividade. Sonhe com as estrelas, para poder pisar na Lua. Sonhe com a Lua, para poder pisar as montanhas. Sonhe com as montanhas, para pisar sem medo nos vales das suas perdas e frustrações. Apesar dos nossos defeitos, precisamos reparar que somos pérolas únicas no teatro da vida e entender que não existem pessoas de sucesso ou pessoas fracassadas. O que existe são pessoas que lutam pelos seus sonhos ou desistem deles!”

(Cury, 2004)





PROJETO CULTURAL DE AGRUPAMENTO

Índice:

1. Apresentação	4
2. Metas do Projeto	8
3. Métodos de Abordagem	11
4. Planificação/Desenvolvimento	12
5. Notas Finais	17
Bibliografia	18



PROJETO CULTURAL DE AGRUPAMENTO

1.1 “Entre o sonho e a ciência” - Fundamentação

“ [...] A fantasia é uma das manifestações criativas do homem, e isto é especialmente verdadeiro na adolescência, quando a união com o pensamento em conceitos ocorre e passa por desenvolvimentos significativos neste aspeto objetivo. Ambos os canais se encontram em estado complexo de entrelaçamento e ambos cooperam e influenciam no desenvolvimento da imaginação.” (Vygotsky, 1994)

Durante muito tempo, pensou-se na educação das crianças de forma fragmentada. A família era vista como a promotora do desenvolvimento afetivo e social; a escola, do cognitivo, promotora de conhecimentos científicos, considerados, por toda a comunidade, motores de sucesso e empreendedorismo tecnológico. Hoje em dia, a pressão da avaliação externa vem descaracterizar as escolas, transformando-as em incontornáveis competidoras de Rankings, vivendo reféns da apresentação de seus resultados.

A Conceção do Projeto *Entre o Sonho e a Ciência* nasce da problemática “dos resultados”, como uma resposta à pragmatização excessiva da conceção das aprendizagens. A escola pode e deve oferecer experiências significativas aos educandos e intervir nas esferas emocional, social, motora e cognitiva, como forma de buscar e conquistar muito mais que conteúdos. De facto, cada aluno, como pessoa humana, é único, e por isso, age e reage ao mundo, de acordo com as suas experiências e idiosincrasias. A busca do

4

1. APRESENTAÇÃO

desenvolvimento humano como um todo deve, de igual modo, abarcar os mais diversos aspectos, dentre os quais o cognitivo, presente na busca do conhecimento científico, o afetivo, o motor e o social. Um dos caminhos do projeto pode ser o de trabalhar com a arte, como a primeira visão das coisas e depois como veículo de informação *prática e teórica*, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética e criativa da imaginação. No campo da educação, este pressuposto artístico inerente ao projeto vem semear a aridez com que se costumam transcorrer destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio.

Por outro lado, *Entre o Sonho e a Ciência* vem clarificar a conceitualização da Ciência, entendida, normalmente, como um sistema de adquirir conhecimento baseado no método científico, bem como um corpo organizado de conhecimento, conseguido através de pesquisas. A ciência, per si só, não deveria ser promotora de sucesso. A consecução deste projeto possibilita uma outra abordagem, pois, para que a Ciência evolua, para que a tecnologia avance, o sonho deve ser apresentado aos alunos, de forma tão “concreta e definida” como outra coisa qualquer.

Para existir conhecimento, o ser humano parte da capacidade de imaginar e criar! Por isso, a primeira sensibilização para se atingir essa capacidade deve emanar da escola, que fundamenta a atividade criadora e possibilita a criação artística, científica e técnica, mas, que também possibilita a um aprendiz, adquirir conhecimentos científicos, solucionar problemas, elaborar um raciocínio crítico ou elaborar projetos de investigação. Nesse sentido, todo indivíduo tem um impulso para criar, e, nesse contexto a ciência avança.

1. APRESENTAÇÃO

"Na vida que nos rodeia, todos os dias existem todas as premissas necessárias para criar; e, tudo o que excede o marco da rotina encerrando pelo menos uma mínima partícula de novidade tem sua origem no processo criador do ser humano." (VYGOTSKY, 1930/ 2008)

1.2 Sobre o Projeto

Estudos recentes apontam a Teoria Sociocultural como promotora do papel da interação social no desenvolvimento do homem. Esta teoria concentra-se na relação causal entre a interação social do indivíduo e o seu desenvolvimento cognitivo. Ou seja, o conhecimento é construído nas interações dos sujeitos com o meio e com outros indivíduos, e são estas as principais promotoras da aprendizagem.

Entre o Sonho e a Ciência visa a promoção da arte, envolvendo os alunos dos três ciclos e pré-escolar, de forma integradora, com as mais variadas modalidades artísticas, levando-o a estimular outras percepções sensoriais e regiões do cérebro. De facto, a música necessita da atenção e concentração, uso da audição, exercício intenso, seja para cantar ou para tocar um instrumento. A dança reclama os movimentos musculares organizados e controlados, o ritmo, a atenção ao conjunto ou à música e à organização espacial. O teatro estimula a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção, também a organização espacial.

O Projeto *Entre o Sonho e a Ciência* visa a sensibilização de toda a comunidade escolar para a importância da Ciência no século XXI; todavia, enfatiza o sonho como o grande promotor da capacidade de Criar, inerente a qualquer desenvolvimento tecnológico, ao serviço da Ciência.

1. APRESENTAÇÃO

Desta forma, os alunos investigarão etapas distintas nas mais diversas manifestações científicas e procurarão a sua sustentação na imaginação criadora do cientista. Efetuando este percurso, ficarão sensibilizados para a importância do sonho, como denominador comum ao desenvolvimento Científico. Para consolidar esta abordagem, será elaborado um guião dramático “**Passarola Voadora**”, cuja ação tem como cenário uma civilização gerida por autómatos, desprovidos de qualquer tipo de emoções, pois foi perdida a capacidade de sonhar. Apenas uma criança se apercebe desse problema, que levará à extinção do mundo! Então, na companhia de D. Quixote, herói da literatura, parte à procura do Sonho ao longo de alguns estádios da humanidade. Este guião engloba várias modalidades artísticas, teatro, dança, música, poesia e pintura, culminando, de forma integradora, na inclusão das mais variadas formas de arte, emanadas das unidades do agrupamento, num espetáculo performativo no Theatro Circo de Braga.

A grande meta do projeto é oferecer à comunidade educativa de Gualtar um amplo espectro de situações e oportunidades de aprendizagem e conhecimento, através do teatro, que tem origem grega, *theatron*, que significa o lugar de onde se vê. Para Aristóteles, o teatro permitia conhecer para além da superfície. Para o pensador grego, o teatro tinha a qualidade de ensinar às pessoas a verem para além do discurso, além das aparências, a ver o que estava encoberto, nas profundezas (GUENON, 2004). Sem dúvida, este é o grande propósito do projeto.

2. METAS

A construção de uma identidade para um Agrupamento, onde cada unidade educativa se revê e se sustenta e para a qual dá o seu contributo, é o maior desafio para o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Gualtar. Assim o plano de ação proposto no Projeto *Entre o Sonho e a Ciência* deverá concretizar essa identidade cultural, constituindo uma referência estruturante para as ações individuais e coletivas e em torno da qual deve orientar-se a direção pedagógica, a orientação educativa e a gestão do Agrupamento.

Integrado no Plano Anual de Atividades - Projeto Cultural de Agrupamento visa alcançar a grande Meta:

- Desenvolvimento e transversalidade de uma atividade aglutinadora, reforçando laços com a comunidade escolar, promovendo a educação pela arte, através da interdisciplinaridade e da cooperação.

Domínio: Apropriação das linguagens elementares das artes

Metas

- Cooperação em situação de interação;
- Expressão oral de ideias, emoções e conhecimentos, partindo da exploração das leituras individuais de cada aluno; de trechos musicais, visuais e escritos - a alegria estética;
- Compreensão e interpretação de textos- O aluno lê por iniciativa própria textos com relevância cultural ou científica, dirigidos a um público;
- Reconstrução do conhecimento científico;

2. METAS

- Monitorização do discurso, tendo em conta as reações do interlocutor e da audiência;
- Utilização de vocabulário preciso e diversificado em situações formais;
- Uso de gestos e diferentes recursos prosódicos para persuadir e argumentar;
- Apresentação, oral ou escrita de experiências de leitura e opiniões sobre expressões de arte, em atividades de socialização da leitura;
- Reconhecimento, através da leitura de obras de arte de diferentes períodos e culturas, salientando a sua importância na aquisição de conhecimentos, no alargamento de experiências pessoais e na construção de mundos possíveis.

Domínio: Compreensão das artes no contexto

Metas:

- Conjugação da arte e da aprendizagem como aliados do conhecimento;
- Desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão;
- Descoberta de dons e aptidões artísticas;
- Expressão de ideias sonoras utilizando e recursos técnico-artísticos elementares, tendo em conta diversos estímulos e/ou intenções;
- Mobilização e Construção de Conhecimentos e de Ideias;
- Promoção da educação sociocultural;
- Promoção do lúdico, criativo, do social, artístico e o cívico, na perspetiva da Educação pela Arte;

2. METAS

- Desenvolvimento do gosto pela articulação entre os conteúdos programáticos das várias disciplinas do currículo formal e as várias formas de expressão artística;
- Promoção da educação pela arte na consciencialização da dimensão étnica e multidisciplinar;
- Promoção da criatividade na resolução de problemas;
- Transformar a escola de Gualtar num exemplo multiplicador na construção da “cultura”.

3. MÉTODOS DE ABORDAGEM

3.1 Meios Humanos

Alunos de todo o Agrupamento, Professores, Educadores, Assistentes operacionais, Encarregados de Educação, Associação de Pais, Juntas de Freguesia e vereadoras da Educação e Cultura.

Este projeto conta com o corpo docente e não docente do agrupamento e contempla os vários domínios de formação educacional: Português, Ciências Naturais, Educação Visual e Tecnológica, Oficinas de Teatro, Música, Educação Física, História, entre outras.

3.2 Meios Materiais

O Projeto irá beneficiar do apoio logístico da sede de agrupamento e trabalhará em parceria com o projeto "Integrar". Pontualmente, serão feitas deslocações às unidades do ensino Pré-escolar e Primeiro Ciclos.

A Biblioteca será o local privilegiado para dar partida à "Viagem ao mundo dos sonhos"; a sala de sessenta e seis será o cenário das ciências experimentais, e a sala do aluno, o ateliê das expressões plásticas.

O Teatro Circo será a sala de espetáculos onde a atuação terá lugar.

O material necessário será elaborado em conjunto com as educadoras do Pré-escolar, Primeiro, segundo e Terceiro ciclos. Todavia o departamento de Expressões terá uma particular representação.

Os custos serão sustentados pelo lucro auferido no espetáculo anterior "A Alegoria da Criação do Mundo", no "Teatro Circo" de Braga.

4. Planificação/Desenvolvimento

Planificação

Apresenta-se, na Tabela 1, a planificação das atividades

Tabela 1 - Planificação das atividades.

Apresentação do contexto/projecto aos alunos - Organização do trabalho	Recursos	Conteúdos de Aprendizagem	MT	TP
1 - ABERTURA				
<p>1. Motivação/ Problema: Os alunos serão confrontados com a problemática da ciência/tecnologia e a importância do ato criador para motivar o desenvolvimento científico, partindo da leitura do poema: A Pedra Filosofal de António Gedeão. Decidirão qual das abordagens é mais importante: O sonho? A Ciência? Assim, os alunos irão aperceber-se do tema abordado e refletirão sobre o valor simbólico da “pedra filosofal ”e</p>	Poema musicado “A Pedra Filosofal” de António Gedeão	A arte como expressão de sentimentos. Debate sobre o tema	Trabalho interturmas	setembro/outubro

12

4. Planificação/Desenvolvimento

Apresentação do contexto/projecto aos alunos - Organização do trabalho	Recursos	Conteúdos de Aprendizagem	MT	TP
a sua relação com o sonho”.				
<p>2. Os alunos são informados de que, ao longo da sequência /projeto, “Entre o Sonho e a Ciência”, vão desenvolver atividades em diferentes modalidades de trabalho: individual e colectivo. As atividades serão realizadas em diferentes modalidades: dança; expressão musical; atividades de leitura; atividades experimentais de laboratório e expressão dramática. O projeto envolverá toda a Comunidade discente, docente, assistentes operacionais e Encarregados de Educação. No final, haverá uma apresentação dos do trabalho efetuado numa</p>	Biblioteca Sala de Ciências Sala do aluno Sala de música	Concetualização das Ciências Experimentais; Importância da imaginação e da criatividade; Sensibilização para a música e a dança, como expressão de arte.	Trabalho Individual e trabalho sociabilizador entre pares	1º Período

13

4. Planificação/Desenvolvimento

Apresentação do contexto/projecto aos alunos - Organização do trabalho	Recursos	Conteúdos de Aprendizagem	MT	TP
<p>apresentação final no Theatro Circo de Braga.</p> <p>3. Sugestão de trabalho</p> <p>A comunidade educativa irá fazer diferentes abordagens que serão integradas no grande tema aglutinador “ Entre o Sonho e a Ciência”.</p> <p>a) Fase da escrita criativa</p> <p>Um dos grupos ocupar-se-á da elaboração de um guião para posterior apresentação. Sugere-se que no</p>	Os alunos poderão recorrer a qualquer material, desde o desenho, o texto escrito e a música	<p>Leitura de obras de leitura integral</p> <p>A arte como expressão de sentimentos</p>	<p>Trabalho individual/ coletivo</p> <p>Trabalho individual/ Trabalho coletivo</p>	1º Período

14

4. Planificação/Desenvolvimento

Apresentação do contexto/projecto aos alunos - Organização do trabalho	Recursos	Conteúdos de Aprendizagem	MT	TP
<p>espetáculo final se retrate o problema de uma civilização, que apresente uma evolução tecnológica avançada, todavia à beira da rutura final, pois perde o privilégio de sonhar! É encontrado um protagonista, de nome “Gualter oniricus” que irá procurar o sonho, que se encontra perdido no tempo. Assim, “ Passarola Voadora” será a grande ação do espetáculo a apresentar, emanada das várias conclusões a que os alunos chegaram.</p> <p>4. Ensaios / produção final do espetáculo</p>	Sala do aluno da Escola EB,2,3 de Gualtar	<p>A alegria estética da arte</p> <p>A arte como linguagem universal</p> <p>A arte e a Ciência de mãos dadas.</p>	<p>Trabalho individual e de pares</p> <p>Trabalho colectivo</p>	2º Período

15

4. Planificação/Desenvolvimento

Apresentação do contexto/projecto aos alunos - Organização do trabalho	Recursos	Conteúdos de Aprendizagem	MT	TP
<p>Na fase dos ensaios e produção do espetáculo final, os alunos do pré escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos integrarão as suas atividades, quer em suporte musical, dança e recriação de texto no guião final: “Passarola Voadora”</p> <p>5. Fase Final de apresentação do Espetáculo</p> <p>Com a apresentação do espetáculo atinge-se o climax final: o desenvolvimento e a transversalidade da atividade aglutinadora, reforçando laços com a comunidade escolar promovendo a educação pela arte, através da interdisciplinaridade e da cooperação.</p>	Theatro Circo	Mobilização de aspetos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos alunos e dos encarregados de Educação;	Trabalho da toda a comunidade Educativa	12 de abril

5. NOTAS FINAIS

*“Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.”*

Antônio Gedeão in “Perpétuo movimento”

“Passarola Voadora” é considerado o elo unificador entre a Ciência e o sonho. É um projeto onde os alunos são encaminhados, inicialmente, de mãos dadas com os professores, conduzidos por eles através da leitura, até ao mundo da ciência. Aí param em contemplação, até se chegar à força de onde nascem as ideias: O Sonho! Em conjunto, chega-se à conclusão do poeta: “Sempre um homem sonha, o mundo pula e avança, como bola colorida entre as mãos de uma criança!

Então, detentores desse segredo, os alunos reinventam o sentido da marcha, e, de “bola na mão”, desenhando o mundo, mas de mãos dadas, uns com os outros, transportam a comunidade educativa, encarregados de educação, professores e agentes operacionais, pelo mundo do sonho e da arte: teatro, música e dança, mostrando que afinal, vale a pena sonhar e que a escola é um lugar ideal para se morar!

A coordenadora do projeto:



(Maria Isabel de Moura Leitão Santos)

BIBLIOGRAFIA

- Cury, A. j. (2004). *Não desista dos seus Sonhos*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Guenon, D. (2004). *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspetiva.
- Vygotsky, L. S. (1930/ 2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1994). *The problem of the environment*. Em R. Van der Deer & J. Valsiner (Orgs.), *The Vygotsky Reader* . Oxford: Basil Blackwell.

Anexo 8 Festival de poesia



Ilustração 9 - Festival de Poesia, Biblioteca da Escola de Gualtar

Anexo 9 Concurso de Ideias- Entre Palavras

REVISTA DE EDUCAÇÃO QUANTO ÀS LINGUAGENS E ÀS CIÊNCIAS 2006 Sociedade e vida 21

gar do "Entre Palavras"






"Estamos muito agarradas aos programas"

— "O Entre Palavras surgiu em um momento de efervescência social e política, e podemos dizer que nas escolas, além das disciplinas, os alunos também estão muito ligados aos programas e conteúdos, e isso pode ser observado em algumas escolas. Mas, mesmo assim, por termos ligado a vídeo à nossa estratégia de ensino, os professores também estão ligados. Então, a Sandra Gonçalves — da equipe do distrito de Bangu — acrescentou: 'em muitos casos, os alunos também estão ligados aos programas e conteúdos'.

Para as educadoras, a participação no 5º ano final foi uma surpresa. "Este ano, houve muita mais participação das escolas, e isso foi muito bom", disse Sandra Gonçalves. Ela também destacou que os professores também estão muito ligados aos programas e conteúdos, e isso pode ser observado em algumas escolas. Ela também destacou que os professores também estão muito ligados aos programas e conteúdos, e isso pode ser observado em algumas escolas.

"O sentido crítico saiu mais desenvolvido"

— "Neste primeiro ano, que participamos no concurso e vamos marcar o passo. Para nós, o objetivo do Entre Palavras é uma oportunidade de desenvolver o sentido crítico, a liberdade de pensar e de expressar as suas ideias". Para Maria Tereza Queiroz e Maria Paula Rodrigues — as duas professoras que, ao longo dos últimos meses, prepararam os alunos da equipe de Santarém —, os alunos foram muito preparados, e isso pode ser observado em algumas escolas. Ela também destacou que os professores também estão muito ligados aos programas e conteúdos, e isso pode ser observado em algumas escolas.



— "O Entre Palavras surgiu em um momento de efervescência social e política, e podemos dizer que nas escolas, além das disciplinas, os alunos também estão muito ligados aos programas e conteúdos, e isso pode ser observado em algumas escolas. Mas, mesmo assim, por termos ligado a vídeo à nossa estratégia de ensino, os professores também estão ligados. Então, a Sandra Gonçalves — da equipe do distrito de Bangu — acrescentou: 'em muitos casos, os alunos também estão ligados aos programas e conteúdos'.

Para as educadoras, a participação no 5º ano final foi uma surpresa. "Este ano, houve muita mais participação das escolas, e isso foi muito bom", disse Sandra Gonçalves. Ela também destacou que os professores também estão muito ligados aos programas e conteúdos, e isso pode ser observado em algumas escolas.

— "Neste primeiro ano, que participamos no concurso e vamos marcar o passo. Para nós, o objetivo do Entre Palavras é uma oportunidade de desenvolver o sentido crítico, a liberdade de pensar e de expressar as suas ideias". Para Maria Tereza Queiroz e Maria Paula Rodrigues — as duas professoras que, ao longo dos últimos meses, prepararam os alunos da equipe de Santarém —, os alunos foram muito preparados, e isso pode ser observado em algumas escolas. Ela também destacou que os professores também estão muito ligados aos programas e conteúdos, e isso pode ser observado em algumas escolas.

— "O Entre Palavras surgiu em um momento de efervescência social e política, e podemos dizer que nas escolas, além das disciplinas, os alunos também estão muito ligados aos programas e conteúdos, e isso pode ser observado em algumas escolas. Mas, mesmo assim, por termos ligado a vídeo à nossa estratégia de ensino, os professores também estão ligados. Então, a Sandra Gonçalves — da equipe do distrito de Bangu — acrescentou: 'em muitos casos, os alunos também estão ligados aos programas e conteúdos'.

Para as educadoras, a participação no 5º ano final foi uma surpresa. "Este ano, houve muita mais participação das escolas, e isso foi muito bom", disse Sandra Gonçalves. Ela também destacou que os professores também estão muito ligados aos programas e conteúdos, e isso pode ser observado em algumas escolas.

Ilustração 10 - Entre Palavras, segunda vitória a nível nacional, Vila da Feira, 2006

Anexo 10 Parlamento Europeu-Bruxelas



Direcção Regional de Educação do
Norte

**RELATÓRIO DE
ACTIVIDADE DO PAA
2009/2010**

Agrupamento de
Escolas de Gualtar

Unidade Educativa:	Escola EB2,3 de Gualtar
Identificação da Actividade:	Visita ao Parlamento Europeu/Bruxelas
Dinamizada por:	Isabel Santos
Data da realização:	28 e 29 de Junho de 2010

Participação:				
Nº de Professores:	1	Alunos:	Ciclo:	3º
Nº de Assis. Operacionais:	-		Ano(s):	9º
Nº de Enc. Educação:	8		Turma(s):	9ºA;9ºB
Nº de Outros:	-		Nº Total:	4

Avaliação Global (classifique de 1 a 5):			
Grau de satisfação dos proponentes	5	Cumprimento dos objectivos propostos	5
Grau de satisfação dos participantes	5	Contributo para o sucesso educativo do AEG	5

Constrangimentos:		Observações:	
Recursos materiais	-	Pela segunda vez, o "Entre Palavras"	

Recursos humanos	-	<p>premiou a Escola EB 2,3 de Gualtar com uma visita ao Parlamento Europeu. Este concurso incita uma média de 18 escolas de cada distrito do país com o objectivo mostrar que ler é imperativo para formar cidadãos capazes e desenvolver as potencialidades profissionais e intelectuais das gerações futuras. Promovido pelo "Jornal de Notícias", este fórum destina-se a todas as escolas do 3.º Ciclo, com o objectivo de incentivar a leitura e estimular o debate de ideias junto da população escolar. Assim, os cinco melhores trabalhos foram contemplados com a Visita ao Parlamento Europeu. Os alunos foram recebidos pelo Eurodeputado Carlos Coelho, de forma afectuosa e cordial, numa das salas do edifício, iniciando uma sessão de informação, seguida de debate sobre o papel e funcionamento do Parlamento Europeu e por uma visita à galeria do Hemiciclo.</p> <p>Este deputado ofereceu ainda um almoço aos alunos contemplados com o prémio, sendo congratulados com a presença do Eurodeputado bracarense José Manuel Fernandes e os eurodeputados Maria do Céu Neves, de Aveiro e Nuno Teixeira da Madeira.</p>
Recursos económicos	-	
Condições atmosféricas adversas	-	

Foram apresentados Planos de Aulas para substituição pelos docentes envolvidos na actividade?	Não
---	-----

PROJECTO EDUCATIVO								
Áreas de intervenção do PE	I		II	X	III	X	IV	

Enquadramento do PE	1	2	3	4	5	NO
Facilitar a comunicação entre os diversos intervenientes do processo educativo	-	-	-	-	X	-
Promover a imagem do AEG	-	-	-	-	X	-
Ampliar os horizontes sócio - culturais dos alunos	-	-	-	-	X	-
Diversificar as estratégias de aprendizagem conferindo-lhe uma dimensão mais prática e experimental	-	-	-	-	X	-
Educar para o fluir de regras de educação e de boas maneiras	-	-	-	-	X	
Adequar o vocabulário utilizado pelos alunos em contexto educativo	-	-	-	-	X	
Integrar os pais/e.e. na vida e dinâmica escolar	-	-	-	X	-	
Abrir a escola a uma dinâmica de "escola de pais"	-	-	-	-	-	-

Anexo 11 Projeto Integrar-a leitura no 1º Ciclo



Ilustração 11 - Projeto Integrar, alunos do 1º Ciclo, Biblioteca de Gualtar 2012



Ilustração 12 - Projeto Integrar, alunos do 1º Ciclo, Biblioteca de Gualtar 2012

Anexo 12 Formação Novos Programas



Ilustração 13 - Certificado de Formação para Formação de Professores

Anexo 13 Dados da Biblioteca da Escola de Gualtar

Mês		Quantidade	Dias letivos	Média
9	set	1915	11	174,09
10	out	4245	22	192,95
11	nov	4026	21	191,71
12	dez	1855	15	123,67
Total		12041	175	

Ilustração 14 - Registo do número de utilizadores da Biblioteca no primeiro período de 2012

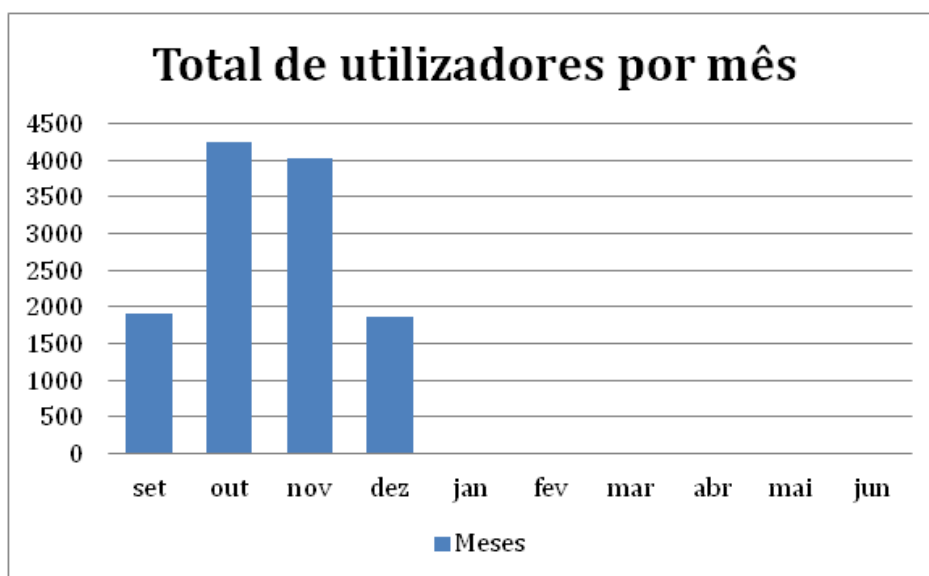


Ilustração 15 - Número mensal de utilizadores