



Bárbara Alice Coelho Alonso

Nº 160140003

Das histórias à notícia: uma proposta de percurso didático para o 3.º ano de escolaridade

Relatório da Componente de Investigação da Unidade Curricular de Estágio IV, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Mariana Pinto

novembro de 2018

Versão definitiva

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para
mudar o Mundo”

Nélson Mandela (2003)

Agradecimentos

O presente relatório de investigação representa a conclusão de um dos ciclos mais importantes da minha vida. Cinco anos após o início desta caminhada, é com um tremendo orgulho que a termino com sucesso e posso, finalmente, tornar-me Educadora de Infância e Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em tempos, Arquimedes, proferiu a seguinte frase: “Dê-me uma alavanca e um ponto de apoio e levantarei o Mundo”. Como em tudo na vida, nunca estamos sozinhos e, por isso, resta-me agradecer àqueles que foram a minha “alavanca” e o meu “ponto de apoio” ao longo de todo este percurso.

Primeiramente, quero agradecer a Deus por me abençoar com tanto amor, saúde, fé e coragem. Agradeço-Lhe por, juntamente com os que partiram, olhar por mim, me proteger em todos os momentos mais difíceis da minha vida e me dar forças para realizar todos os meus sonhos.

Um especial agradecimento à orientadora que se responsabilizou por me ajudar em todos este processo. Professora Doutora Mariana Pinto, obrigada pela sua disponibilidade, conselhos, partilha de conhecimentos, empenho e dedicação. Sem o seu apoio, nada disto seria possível!

Mãe, a ti que me carregaste, não só nove meses, mas sim vinte e quatro anos da minha vida, quero agradecer-te por todo o amor. Sem ele, nada disto seria possível! Obrigada por toda a preocupação, por me ajudares sempre que necessário, por me encorajares em todos os momentos mais difíceis da minha vida e, acima de tudo, por me teres educado tão bem e transmitido valores tão importantes. Obrigada por tudo isso, minha companheira de todas as horas!

Pai, obrigada por, através do desporto, me teres tornado numa mulher guerreira, com ganas de vencer na vida. Obrigada por teres estado sempre a meu lado! Obrigada pela educação que me transmitiste, por todos os momentos felizes que passámos e continuamos a passar. “O torneio” terminou, ao fim de cinco anos, e eu agradeço-te pela força que me deste para erguer esta “taça” (diferente daquelas a que estamos habituados).

Mano, não te martirizes por não me teres acompanhado de perto ao longo deste percurso. Não houve um único momento em que não te sentisse presente, preocupado e

com vontade de me ajudar. Longe ou perto, amaste-me como sempre! Obrigada por, mesmo a 3582 km de distância, teres sido incansável. Em breve, seremos colegas de profissão e teremos ainda mais razões para partilhar aprendizagens e risos! Obrigada por tudo!

Gonçalo, agradeço-te por seres o meu braço direito. Por me encorajares em tudo na vida, por me dares os teus preciosos conselhos e por nunca me teres abandonado nos momentos mais difíceis. Obrigada por me ajudares a crescer e a encarar os problemas da vida de cabeça erguida. Agradeço-te por me amares, por cuidares de mim, por te preocupares e por, mesmo longe, todas as manhãs me transmitires força para mais um dia de trabalho. Obrigada por sonhares e acreditares em tudo isto tanto como eu!

À minha restante família, de um modo geral, agradeço por todo o amor. Por me terem visto crescer e terem cuidado de mim como quem cuida de um jardim cheio de flores. Obrigada por terem estado a meu lado sempre que precisei e por me colocarem um sorriso na cara todos os dias da minha vida. Estar-vos-ei, para sempre, grata!

Patrícia e Mónica, agradeço-vos por terem sido as minhas parceiras nesta batalha. Juntas criámos uma amizade bastante bonita e que, com toda a certeza, irei levar para a minha vida. Agradeço-vos pelos momentos que partilhámos, pelos desabafos, pelos stresses, pelas noites mal dormidas e pelos mil e um trabalhos que realizámos juntas. Sem vocês, esta aventura não teria sido tão especial!

Por fim, e não menos importante, resta-me agradecer a quem tornou esta investigação possível. À professora cooperante, Sandra, agradeço pela disponibilidade, por ter permitido que implementasse a sequência didática, pela ajuda prestada e pela partilha de conhecimentos. Aos alunos da turma do 3º ano, agradeço por terem colaborado no meu trabalho, por me terem feito crescer enquanto professora, por me terem ensinado muitas coisas e por me terem enchido o coração de amor.

A todos vós, agradeço, do fundo do meu coração, por terem tornado esta caminhada ainda mais significativa.

A vida é uma escalada, mas a vista é linda.

Resumo

O presente Relatório de Investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como foco a descrição e análise dos resultados de um estudo realizado ao longo da minha intervenção no estágio, numa turma de terceiro ano de escolaridade do Ensino Básico, entre março e maio de 2018. Este teve como questão de partida orientadora perceber de que modo a implementação de uma sequência didática, desenvolvida a partir de uma obra de literatura para a infância, pode contribuir para melhorar a compreensão leitora dos alunos, mais concretamente, a compreensão do género textual notícia.

A metodologia utilizada foi a Investigação-Ação e as ferramentas de recolha e tratamento de dados foram a observação participante (registos audiovisuais e fotográficos, gravações de voz e notas de campo) e o inquérito (questionário aos alunos).

Com a realização deste relatório, é possível concluir que a sequência didática pode assumir-se como uma ferramenta relevante no desenvolvimento da compreensão leitora do aluno, mais concretamente, da compreensão do género textual notícia. É igualmente, importante referir que a utilização de textos literários como ponto de partida para esse ensino pode tratar-se de uma estratégia bastante significativa, uma vez que se trata de um fator motivante e estimulante para o aluno.

Palavras-chave: compreensão da leitura; estrutura do texto; leitura; literatura; notícia.

Abstract

This Research Report, carried out as part of the Master's Degree in Early Childhood Education and Primary Education, focuses on the description and results analysis of a study that I carried out during my internship in a Third Grade classroom at an elementary school, between march and may of 2018. The study had as its starting question realize how an implementation of a didactic sequence, developed at starting point with the use of literacy work for childhood, can contribute to improve the student's reading comprehension, in concrete, the comprehension of the textual genre news.

The methodology that I've used for this study was Research-Action, and as methods of data collection and processing tools, I proceeded to use Participant Observation (audiovisual and photographic records, voice recordings and field notes) and to use the Inquiry (questionnaire to the students).

With the realization of this report, it is possible to conclude that the didactic sequence can be assumed as a relevant tool in the development of the reading comprehension, more specifically, the understanding of the textual genre news. It is also important to mention that the use of literary texts as a starting point for this teaching can be a very significant strategy since it is a motivating and stimulating factor for the students.

Keywords: reading comprehension; texts structure; reading; literature; news.

Índice

Capítulo I – Introdução	1
Capítulo II – Quadro Teórico de Referência	4
1. A leitura.....	4
1.1. Compreensão da leitura	5
1.2 Variáveis que influenciam a compreensão	6
1.2.1 Variável leitor	6
1.2.2 Variável texto	8
1.2.3 Variável contexto.....	11
2. Funções da leitura	13
3. Ler textos literários na escola: das orientações oficiais às práticas dos professores	15
3.1 O papel da escola e do professor	17
3.2 A sequência didática.....	22
Capítulo III – Metodologia	24
1. A Investigação-Ação	24
2. Procedimentos de recolha e tratamento de dados.....	26
2.1. Observação participante	27
2.1.1. Notas de campo	27
2.1.2. Meios Audiovisuais (fotografia, vídeo e gravação áudio).....	28
2.2. Entrevista.....	29
2.3 Questionário	30
Capítulo IV – Contexto de Estudo	32
1. Caracterização da instituição.....	32
2. Caracterização da turma	33
Capítulo V – Descrição dos Módulos de Trabalho.....	35
1. Avaliação diagnóstica	35

2. Módulo 1	36
3. Avaliação intermédia 1.....	42
4. Módulo 2	43
5. Módulo 3	46
6. Módulo 4.....	47
7. Avaliação intermédia 2.....	48
8. Sistematização.....	50
9 Avaliação final	51
Capítulo VI – Apresentação e análise dos dados	53
1. Avaliação diagnóstica	53
2. Avaliação intermédia 1.....	54
3. Avaliação intermédia 2.....	56
3.1 Adequação do título.....	56
3.2. Adequação do título auxiliar	57
3.3. Adequação dos elementos da cabeça da notícia	58
3.4. Adequação dos elementos do corpo da notícia.....	59
4. Avaliação final	61
4.1. Estrutura da notícia.....	61
4.2. Correspondência dos elementos às respetivas partes constituintes	63
4.3. Adequação do conteúdo aos elementos das partes constituintes	64
Capítulo VII – Considerações finais.....	66
Capítulo VIII – Referências bibliográficas	71
ANEXOS	74
Anexo I: Respostas dos alunos aos questionários	74
APÊNDICES.....	76
Apêndice I: Avaliação Diagnóstica.....	76
Apêndice II: Avaliação Intermédia 1	78
Apêndice III: Avaliação Intermédia 2.....	80
Apêndice IV: Avaliação Final.....	83

Índice de Figuras

Figura 1- Modelo de compreensão na leitura , de acordo com Giasson (1993).....	6
Figura 2 - A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini	22
Figura 3 - A Girafa que comia estrelas, de José Eduardo Agualusa	22
Figura 4 - As cozinheiras de livros, de Margarida Botelho.....	22
Figura 5 - Greve, de Catarina Sobral.....	22
Figura 6 - Esquema da sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001)	23
Figura 7 - Avaliação diagnóstica.....	36
Figura 8 - Obra Literária	36
Figura 9 - Avaliação intermédia 1	43
Figura 10 - Jornal de Turma	48
Figura 11 - Tarefa de planificação de uma notícia.....	49
Figura 12 -Avaliação final (2).....	52
Figura 13 - Avaliação final (3).....	52
Figura 14 - Avaliação final (1).....	52
Figura 15 - Resolução da avaliação diagnóstica	54
Figura 16 - Exemplo de título	56
Figura 17 - Exemplo de título	57
Figura 18 - Exemplo de título	57
Figura 19 - Adequação do conteúdo aos elementos da cabeça da notícia.....	59
Figura 20 - Adequação do conteúdo aos elementos da cabeça da notícia.....	59
Figura 21 - Resolução da avaliação final	63
Figura 22 - Resolução da avaliação diagnóstica	63
Figura 23 - Resposta dada no questionário inicial	67
Figura 24 - Resposta dada no questionário inicial	67
Figura 25 - Resposta dada no questionário inicial	67
Figura 26 - Resposta dada no questionário inicial	67
Figura 27 - Resposta dada no questionário final	68
Figura 28- Resposta dada no questionário final	68

Figura 29 - Resposta dada no questionário final	68
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Sequência didática do trabalho desenvolvido	35
Tabela 2 - Organização da estrutura da notícia (título)	38
Tabela 3 - Organização da estrutura da notícia (título e título auxiliar)	39
Tabela 4 - Organização da estrutura da notícia (título, título auxiliar e cabeça da notícia)	40
Tabela 5 - organização da estrutura da notícia (título, título auxiliar, cabeça da notícia e corpo da notícia).....	41
Tabela 6 - Organização da estrutura da notícia (elementos da cabeça da notícia)	44
Tabela 7 - Organização da estrutura da notícia (elementos da cabeça da notícia)	44
Tabela 8 - Organização da estrutura da notícia (elementos da cabeça da notícia)	45
Tabela 9 - Organização da estrutura da notícia (elementos do corpo da notícia).....	45
Tabela 10 - Organização da estrutura da notícia (elementos do corpo da notícia).....	46

Capítulo I – Introdução

O presente projeto de investigação, que marca a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Estágio III, e teve como principal intuito a análise da intervenção realizada durante o período de estágio, decorrido numa turma de 3º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Inicialmente, quando comecei a questionar-me acerca do tema no qual me iria centrar neste estudo, enumerei um conjunto de possibilidades, sendo que uma delas era a literatura. Dado não conhecer os alunos e o professor cooperante da turma em que iria realizar o meu estágio, decidi que a minha questão teria de ser relacionada com algo que desse para implementar em qualquer momento do ano letivo, uma vez que desconhecia os conteúdos que a turma iria trabalhar. Neste sentido, considerei que seria interessante partir de uma Obra Literária para trabalhar um determinado conteúdo. Assim sendo, após o início do estágio, estabeleci uma conversa¹ com a professora cooperante e concluí que a questão-problema do presente estudo se centraria em compreender de que modo a implementação de uma sequência didática, desenvolvida a partir de uma obra de literatura para a infância, pode contribuir para melhorar a compreensão leitora dos alunos, mais concretamente, a compreensão do género textual notícia. Deste modo, o objetivo geral desta investigação era avaliar se uma sequência didática, implementada de forma explícita e intencional a partir de uma obra da literatura para a infância, melhora o nível de conhecimento e de compreensão da estrutura do género textual notícia.

Ao recorrer à utilização de obras literárias, procurei distanciar-me do ensino tradicional a partir do manual. Essa foi uma das principais razões que me levou a estudar a questão que coloquei anteriormente, pretendendo, igualmente, demonstrar que o recurso às obras literárias pode ser uma das estratégias a ser utilizada como ponto de partida para o ensino de qualquer conteúdo disciplinar.

¹ Realizada através de uma entrevista informal, embora tenha havido a necessidade de elaborar um guião numa fase prévia.

Outro motivo que me levou a escolher este tema foi o facto de considerar que os jovens, hoje em dia, leem muito pouco. Por esta razão, é importante implementar, desde cedo, a Educação Literária que, de acordo com Viro (2016),

“(…) é a capacidade de construir sentidos para um texto a partir de recursos linguísticos textuais e da experiência literária vivenciada pelo indivíduo. Ter educação literária é ter a capacidade de experimentar um texto nas suas dimensões formal, artística, linguística e sensorial. Significa proceder a um refinamento do texto, de modo a torná-lo único, pessoal. Esta apropriação do texto deve ser resultado de uma ação educativa intencional, realizada durante o percurso escolar do aluno.” (p.21)

Neste sentido, trabalhar com (e a partir) das Obras Literárias vai fazer com que os alunos tenham contacto diário com as histórias, aspeto importante quer para a educação literária, quer também para o trabalho com a leitura e com a escrita, entre outros aspetos, uma vez que elas poderão remeter para diferentes tipos de texto, como será referido mais à frente neste Relatório.

É a partir das histórias que os alunos vão criar os seus gostos textuais, moldar a sua identidade, dar asas à sua imaginação, alargar o seu conhecimento relativamente ao Mundo que os rodeia, etc.... Esta visão é igualmente apoiada por Veloso (2005), quando refere que:

“(…) a criança é um ser para quem a ficção corresponde à natural necessidade de compreender o mundo. O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar de paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar no mundo que quer conquistar, mas também lançam luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade.” (p.12)

Numa outra perspetiva, diferentes autores defendem que o uso excessivo da literatura, a fim de lecionar qualquer uma das áreas de Ensino, pode ser uma desvantagem para os alunos, assim como para a literatura em si, tal como defende Cervera (1984):

“se a partir de um determinado conto pretendermos ensinar uma quantas noções de língua, seguidas de outras tantas de cálculo, mais outras da área social, o que estamos a fazer é a desprestigiar o próprio conto que não contém nada disso a não ser de forma secundária.” (p.38)

Este é, efetivamente, um risco que se corre quando se tenta didatizar as histórias, retirando-lhe a essência e o prazer de as ouvir ou ler. Neste sentido, e não perdendo de vista

esta questão, procurei dar uma importância muito significativa às propostas de trabalho com a obra, motivando os alunos para o seu conteúdo, e só posteriormente a considerei como indutor do trabalho a desenvolver sobre a estrutura do género textual em foco neste estudo (a notícia).

Assim, a partir de uma entrevista informal, comecei por procurar saber qual a opinião da professora cooperante relativamente ao trabalho desenvolvido com as obras de literatura para a infância, com que frequência os alunos liam, como era feita a seleção dos livros que trabalhava em aula, quais os fatores condicionantes da sua utilização, entre outros. Embora não seja alvo de análise neste estudo, este conhecimento assumiu-se como fundamental quer para a planificação e implementação da sequência, quer para a elaboração do questionário feito aos alunos. Com este, tentei perceber qual a sua ligação à leitura, ou seja, com que frequência liam, o que liam, se o faziam na sala de aula, quais os livros explorados nas aulas, qual a importância que davam à literatura, etc.... Este questionário foi aplicado no início e no final da intervenção, de modo a identificar alterações nas suas conceções.

O projeto de investigação encontra-se, assim, estruturado em oito tópicos principais (que se encontram articulados) e apresenta o seguinte alinhamento: 1. Introdução, na qual é identificada a questão da investigação e as razões pessoais da escolha do tema, a pertinência e os objetivos do estudo, e ainda a organização do presente trabalho; 2. Quadro Teórico de Referência; 3. Metodologia, em que é feita uma breve caracterização do método escolhido e da sua adequação à questão-problema, assim como são abordadas as técnicas escolhidas para a recolha e tratamento de dados; 4. Contexto de Estudo, em que é descrita a Instituição e a turma em que decorreu o estágio; 5. Descrição dos Módulos de Trabalho; 6. Apresentação e análise dos dados, no qual avalio os resultados obtidos nas avaliações realizadas; 7. Considerações finais; 8. Referências Bibliográficas; 9. Apêndices.

Capítulo II – Quadro Teórico de Referência

1. A leitura

A leitura tem um papel bastante significativo no dia-a-dia de um indivíduo. Atualmente, o ato de ler torna-se imprescindível no cotidiano, uma vez que a leitura é assumida como o ponto de partida para a comunicação entre pessoas, para a obtenção de informações, etc. .

Uma vez que a linguagem escrita se encontra presente no cotidiano de todos, torna-se “indispensável saber ler fluentemente (...) para a realização de muitas das atividades diárias, como (...) consultar o extrato bancário ou um horário de comboios, (...) usufruir do prazer de ler um romance” (Sim-Sim, 2007, p.5).

A leitura, palavra derivada do latim *lectio*, consiste no ato de ler e tem como principais objetivos capacitar os leitores a compreenderem, a obterem informações e a acederem ao significado do texto (idem, p.7). No entanto, esta não se direciona apenas para os materiais mais familiares como livros escolares, biografias ou papéis relacionados com o emprego. Esta ideia é defendida por Jolibert (1994) que refere que:

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida (...). É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo a ler.... (p.15)

Portanto, a leitura proporciona ao leitor um mundo de descoberta, conhecimento e interpretação. Segundo Esteve,

Ler é um processo ativo, porque quem lê deve construir o significado do texto interagindo com ele. Isso quer dizer que o significado que um texto tem para quem o lê, não é uma réplica do significado que o autor lhe quis dar, mas sim uma construção própria na qual se veem implicados o texto, os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos com os quais se enfrenta. (2004, p.21)

Deste modo, e atendendo às suas características e objetivos, o ato de ler implica uma forte relação entre o leitor e o texto que é lido. De acordo com o mesmo autor,

Ler é um processo de interação entre quem lê e o texto. Quem lê deve fazer o texto dele próprio, relacionando-o com o que já sabe; e, também, deve adaptar-se ao texto,

transformando os seus conhecimentos prévios em função das contribuições do texto. (2004, p.21)

Sabino (2008) defende, igualmente, a opinião de Esteve, ao afirmar que:

Fazer uma boa leitura implica compreender o que se lê, refletir sobre o que se lê, confrontar as ideias explícitas ou implícitas no texto com as pré-existentes na própria mente, vislumbrando possíveis âmbitos de aplicação das ideias emergentes desta reflexão. (p.6)

O processo de leitura assume duas dimensões, sendo elas: (i) a dimensão do reconhecimento das palavras (decifração) e (ii) a dimensão da construção de significado (compreensão) (Viana, 2009, p.11). A leitura é, assim, muito mais do que saber reconhecer as palavras de um texto, sendo que a sua função é fazer com que este tenha significado para o leitor. Isto é, durante o processo de ensino da leitura, o principal objetivo é que o aluno compreenda aquilo que lê.

1.1. Compreensão da leitura

O ato de ler implica, assim, um dos processos mais complexos, mas, ao mesmo tempo, mais enriquecedores para o desenvolvimento do aluno, e no qual me focarei ao longo do presente relatório de investigação: o processo de compreensão da leitura, que consiste num processo ativo que leva o aluno a compreender aquilo que lê, tal como afirma Inês Sim-Sim, ao referir que “por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto.” (2007, p.7).

Como já foi referido, a compreensão da leitura é caracterizada pela sua complexidade, o que implica que, para o seu ensino, seja necessário ter em consideração os diversos aspetos que a condicionam, como é o caso do conhecimento prévio de cada um dos alunos. Desta maneira,

A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre os processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita. (idem, p.9)

Tendo, então, em consideração que a compreensão de um texto pode ser influenciada pelo conhecimento prévio, que por sua vez pode estar condicionado pela cultura do aluno e pelo contexto no qual este estuda e habita, é relevante referir que nem todos os leitores possuem o mesmo nível de compreensão. A mesma autora afirma que “o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da

interação do leitor com o texto” (2007, p.7) e que, neste sentido, “perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos.” (2007, p.7).

Neste sentido, conclui-se que os diferentes níveis de compreensão estão diretamente associados a três variáveis que serão apresentadas em seguida.

1.2 Variáveis que influenciam a compreensão

É possível afirmar que ler é, essencialmente, compreender e, neste sentido, o processo de compreensão da leitura requer que sejam tidos em consideração três variáveis, sendo elas: o texto, o leitor e o contexto (Giasson, 1993, p.21).

A representação seguinte descreve o Modelo de Compreensão na Leitura, assim denominado pela mesma autora (idem, p.21), que dá relevância às três variáveis mencionadas anteriormente e à relação estabelecida entre as mesmas.

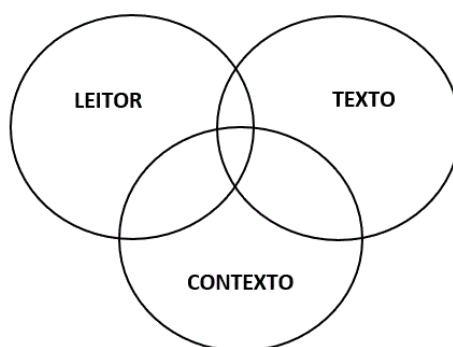


Figura 1- Modelo de compreensão na leitura, de acordo com Giasson (1993)

O nível de compreensão da leitura pode pois variar e isso dependerá, segundo Giasson, do “grau de relação entre as três variáveis: quanto mais as variáveis leitor, texto e contexto estiverem imbricadas umas nas outras, melhor será a compreensão”. (1993, p. 23).

1.2.1 Variável leitor

A variável associada ao leitor é, de entre as três apresentadas anteriormente, caracterizada por ser a mais complexa. Os estudos focados no papel influenciador do leitor na compreensão da leitura concluíram que este está associado às estruturas cognitivas e afetivas.

As estruturas cognitivas “integram a enciclopédia pessoal de cada leitor, o que ele conhece acerca da língua e do mundo, fruto de leituras anteriores ou de experiências de vida”

(Viana et. al, 2010, p.9). Ou seja, o domínio cognitivo diz respeito aos conhecimentos que o leitor já possui, sendo eles: (i) o conhecimento da língua e (ii) o conhecimento sobre o Mundo.

O conhecimento da língua é essencial para o desenvolvimento da capacidade de compreensão do leitor. Quando abordamos este tipo de conhecimento é importante referir que são tidas em consideração todas as etapas da vida do leitor, desde bebê até à sua idade atual. De acordo com Giasson (1993, p.26) existem quatro conhecimentos que são adquiridos pela criança enquanto esta ainda se encontra no meio familiar: (i) os conhecimentos fonológicos, que correspondem à distinção dos fonemas da respetiva língua do leitor (ii) os conhecimentos sintáticos, que têm que ver com a ordem das palavras presentes numa frase (iii) os conhecimentos semânticos, que dizem respeito ao significado das palavras e às relações que são estabelecidas entre as mesmas, e (iv) os conhecimentos pragmáticos, que fazem com que o indivíduo determine como deve utilizar a linguagem. A aquisição destes conhecimentos faz com que o leitor tenha mais facilidade no processo de compreensão da leitura, uma vez que, segundo Leffa (1996, p.6), “não se entende um texto que se desconhece, ainda que escrito com palavras simples e de alta frequência no quotidiano”.

O conhecimento sobre o Mundo é uma outra condicionante no que respeita à compreensão de um texto. A variável associada ao leitor defende que a compreensão da leitura pode ser realizada tendo como ponto de partida a relação que é estabelecida entre este e o texto. Ou seja, todos os alunos/leitores têm uma visão do mundo e essa é, inevitavelmente, associada àquilo que estão a ler num determinado momento, sendo que “os alunos com conhecimentos anteriores mais desenvolvidos retêm mais informações e compreendem-nas melhor” (idem, p.27).

Por conseguinte, é possível concluir que se o leitor não tiver um mínimo conhecimento sobre o Mundo terá imensas dificuldades no processo de compreensão da leitura. Esta ideia é igualmente defendida por Adams e Peter (1982), que afirmam que:

A compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento. Sem conhecimentos anteriores, um objeto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar; para falar com rigor, ele não tem significação. (p.23)

Segundo Sim-Sim (2010, p.12), uma das estratégias para a exploração de conhecimentos prévios e a aquisição de novos conhecimentos é a utilização de diferentes

tipos de texto (informativo, poesia, biografia, ...). Wilson e Anderson (cit. por Giasson, 1993) referem a esse respeito que:

Para que os alunos se tornem leitores competentes, é preciso que o programa escola seja rico em conceitos de todo o tipo: história, geografia, ciência, arte, literatura.... Qualquer conhecimento adquirido por uma criança poderá eventualmente ajudá-la a compreender um texto. Um programa vazio de conceitos, que só se apoia em exercícios artificiais, pode bem vir a produzir leitores vazios que não compreenderão o que leem. O que não sabem constituirá uma desvantagem para eles. (p.28)

As estruturas afetivas apresentam a mesma relevância do que as estruturas cognitivas, embora estas se foquem, sobretudo, na atitude e no estado de espírito do leitor.

“Em todas as aprendizagens há aquilo que o estudioso pode fazer e aquilo que ele quer fazer. O que o leitor quer fazer está ligado às suas atitudes e aos seus interesses” (Giasson, 1993, p.31). As atitudes de interesse e motivação pelo trabalho que está a realizar são um excelente ponto de partida, uma vez que, ao gostar daquilo que lê, o aluno apresenta mais facilidades na compreensão do texto. Em conformidade, o mesmo autor defende que, “segundo o grau de afinidade entre o tema deste texto e os interesses específicos do leitor, este interessar-se-á imenso, pouco ou absolutamente nada por aquele.” (p.31).

De acordo com Viana et al. (2010, p.10). “aprender a ler é uma atividade que implica esforço e muitas crianças precisam de obter um reforço positivo por essa atividade”. No entanto, o efeito contrário, isto é, a imposição e obrigação colocada no leitor quando este não tem qualquer tipo de vontade de ler, pode fazer com que o mesmo se comece a desinteressar pela leitura e, conseqüentemente, a sentir cada vez mais dificuldades no que diz respeito à compreensão do texto.

1.2.2 Variável texto

Em tempos, quando os textos eram considerados demasiado complicados, as próprias editoras procediam à alteração dos mesmos para linguagem mais simples. Segundo Leffa (1996, p.2), “o pressuposto básico era de que mesmo conceitos complexos podiam ser expressos em linguagem simples, usando vocabulário comum, frases curtas e a voz ativa do verbo.”.

No entanto, até aos dias de hoje, a teoria que interliga a complexidade de um texto à sua compreensão tem sido criticada por alguns autores. Ulijn & Strother (cit. por Leffa, 1996, p.3). “mostraram que a complexidade sintática da frase não afeta a compreensão de textos”.

A fórmula de inteligibilidade, que retirava a magia aos livros e destruí a imaginação e criatividade ao autor, acabou por perder força, uma vez que a simplicidade do texto traria mais desvantagens do que propriamente vantagens, tal como exemplificou Lanham (1974, n.p), que proferiu: “O burocrata que escreve uma carta de recomendação sem usar o jargão adequado ou o publicitário que prepara um anúncio sem dar duplo sentido ao texto pode acabar perdendo o emprego”.

Concluiu-se, então, que os fatores que influenciam a variável texto têm que ver com a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário (Viana et al., 2010, p.3).

Segundo Giasson (1993, p.36) o conteúdo “remete para o tema [e] para os conceitos apresentados” e, assim sendo, o vocabulário presente no texto irá ao encontro disso mesmo, ou seja, do conteúdo tratado.

Neste sentido, e com o avanço dos estudos, chegou-se à conclusão de que, para compreender um texto, o aluno vai ter de analisá-lo de um modo geral. Com isto, Leffa (1996) afirmou:

O texto passa a ser visto mais no seu todo do que nas suas partes e a compreensão não é apenas um processo linear, onde se aprende sequencialmente pequenas porções do texto, mas também um processo de visualização global. (p.5)

Tendo passado a tratar-se de um processo de visualização global, a compreensão da leitura abrange, assim, a análise de diversos recursos, como é o caso dos subtítulos. Estes ajudam os alunos que não têm qualquer tipo de conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser abordado ao longo do texto. No entanto, estes também podem ter um papel importante no que respeita à ativação desse mesmo conhecimento e, para isso, é essencial que o professor proceda à utilização de diferentes estratégias para que os alunos recorram ao seu conhecimento prévio, como sugere o Department for Education and Skills (2005, p.2): colocar questões sobre o título, a imagem da história, selecionar uma palavra-chave do título e pedir aos alunos que pensem em memórias associadas,

Os registos gráficos (imagens) que fazem referência ao texto são, igualmente, uma mais-valia, uma vez que “aumentam não só a compreensão, mas também a retenção” (Hayes & Henk, 1986, p.63). Deste modo, quando o conteúdo do texto é mais difícil para os alunos, é importante que haja este tipo de registos, visto que vão ajudar a facilitar a compreensão do mesmo.

O tipo de texto é, igualmente, um fator significativo. O texto narrativo, talvez por ser aquele com o qual os alunos estão mais familiarizados, é o que obtém melhores resultados no que respeita aos testes de compreensão. Para além disso, a sequência com que os dados do texto são apresentados tem, igualmente, interferência nesses mesmos resultados, uma vez que os alunos apresentam mais facilidades na compreensão do texto quando este é apresentado de uma forma cronológica.

A identificação da estrutura, que “diz respeito ao modo como as ideias se organizam num texto” (Giasson, 1993, p.36), é uma das dificuldades mais sentidas pelos alunos tendo como consequência a não compreensão daquilo que é lido. Neste sentido, é possível afirmar que a estrutura do texto é um fator relevante para a compreensão do mesmo.

Segundo Dymock e Nicholson (cit. por Dymock, 2005, p.177) “os alunos que têm uma boa compreensão da estrutura do texto têm menos problemas com a compreensão da leitura”. A estrutura de um texto funciona, assim, como um princípio organizador da leitura e, por esse motivo, é essencial que haja sensibilização para esse aspeto por parte dos docentes.

Há alunos que são capazes de estabelecer estratégias de forma autónoma, porém, há muitos mais que precisam de um ensino explícito e continuado das estratégias, sem o qual não serão capazes de colocá-las em prática. O professor tem, por isso, a obrigação de apoiá-los na construção de estratégias que melhorem a compreensão da leitura, sendo que uma delas é, exatamente, a aprendizagem da estrutura dos textos. No entanto, é importante salientar que “o conhecimento da estrutura não garante a compreensão do texto” (idem, 2005, p.177).

As estruturas podem variar de texto para texto, assim como a sua complexidade. De modo a facilitar o seu ensino e aprendizagem, uma das estratégias que pode ser utilizada por parte dos professores é a construção de diagramas (Dymock, 2005, p.178). Ou seja, ao demonstrar como realizar diagramas que contenham a informação importante e que, conseqüentemente, corresponde à estrutura do respetivo texto, os alunos começam a consciencializar-se de como este é construído.

O papel do professor neste processo de ensino da estrutura do texto passa por dois momentos, sendo que, no primeiro, este foca-se em identificar e organizar em esquemas (como por exemplo o diagrama) a estrutura do texto. Só mais tarde, e após algum treino, é que o docente deve assumir o papel de auxílio, fornecendo uma prática guiada aos seus

alunos enquanto estes trabalham e constroem os seus próprios esquemas de organização de informação.

De acordo com o Department for Education and Skills (2005, p.7), os alunos “podem aprender a aplicar os seus conhecimentos sobre textos e leitura ao realizar atividades de sequenciamento”. Neste contexto, uma das estratégias que pode ser proposta pelos professores é a reorganização de um texto. Ou seja, os parágrafos de um texto sequenciado de forma cronológica são desmembrados e os alunos têm de organizá-los de novo e, conseqüentemente, argumentar a sua resposta.

Promover a sensibilização ao ensino da estrutura dos textos torna-se, por isso, num elemento com enorme relevância no que diz respeito à compreensão da leitura, e, nesse sentido, o professor desempenha um papel bastante importante durante a abordagem deste conteúdo.

1.2.3 Variável contexto

A variável contexto faz referência a todos os contextos no qual o leitor está inserido no momento de leitura (Giasson, 1993, p.40). Esta engloba três tipos de contexto: (i) o psicológico, (ii) o social e (iii) o físico.

Segundo a autora, o contexto psicológico relaciona-se com o interesse que o leitor apresenta pelo texto a ser lido, a sua motivação e intenção de leitura.

A motivação para ler é essencial no processo de compreensão da leitura, uma vez que quanto maior esta for, maior será a atenção e o envolvimento do leitor (Viana et al., 2010, p.6). No entanto, é importante referir que a motivação em nada tem que ver com o gosto pela leitura, visto que “uma pessoa pode gostar de ler, mas não estar motivada para ler num determinado momento” (Giasson, 1993, p.42).

Ainda de acordo com a mesma autora, a intenção de leitura diz respeito à “maneira como o leitor aborda o texto” (p.40). Ou seja, imaginemos uma situação em que dois indivíduos leem o mesmo texto; terminada a leitura, pode acontecer que estes tenham um sentido de compreensão completamente diferente um do outro, uma vez que, durante o momento de leitura, cada um deles teve em conta os seus próprios interesses.

O contexto físico tem que ver com os ambientes em que o leitor está inserido durante o momento de leitura. De acordo com Viana et al. (2010), “as condições ambientais em que a leitura se processa têm também interferência no modo como lemos”. Estudos realizados

apontam o nível de ruído, a temperatura, a hora do dia e o local como sendo alguns dos fatores mais influenciadores à compreensão da leitura.

Por sua vez, o contexto social diz respeito às relações que são estabelecidas durante uma circunstância de leitura, sendo elas: (i) entre o leitor e o professor ou (ii) entre o leitor e os pares.

Tendo em consideração as variáveis que influenciam a compreensão da leitura é importante que em contexto escolar se criem estratégias, de modo a que os alunos melhorem esse processo ao longo da sua aprendizagem.

Neste sentido, o professor assume um papel decisivo, uma vez que tem de “incentivar o aluno a tornar-se num leitor entusiasta, autónomo e pensativo, que não apenas codifica o texto, mas também se envolve com ele” (Department for Education and Skills, 2005, p.6).

A prática do professor, no que respeita ao ensino da compreensão da leitura, pode ser caracterizada por diferentes fases, sendo que, num primeiro momento, este demonstra as estratégias existentes e justifica a utilização das mesmas em determinadas situações. A partir deste momento, os alunos começam a criar a sua autonomia, na medida em que se apropriam das estratégias às quais devem recorrer, sendo que, nesta etapa, o professor centra-se, sobretudo, em prestar apoio ao trabalho desempenhado por eles. Assim sendo, “o modelo de ensino defendido é um equilíbrio da instrução direta, juntamente com a modelo do professor e a prática guiada, levando à independência e autonomia do aluno”. (idem, 2005, p.5).

O papel do professor como elemento auxiliar é essencial, uma vez que “os alunos compreendem melhor um texto considerado difícil lido com a ajuda do professor do que um texto considerado fácil, lido sem a sua orientação” (Leffa, 1996, p.9).

O trabalho a desenvolver em sala de aula, no que à compreensão da leitura diz respeito, deverá pois compreender três grandes momentos: (i) pré-leitura, (ii) leitura e (iii) pós-leitura, fases essas em que deverão ser desenvolvidas as diferentes variáveis atrás referidas. Neste sentido, a pré-leitura que acontece numa fase anterior à leitura deverá ter como objetivo ativar o conhecimento prévio do aluno e despertar o interesse do mesmo para aquilo que será lido. No momento de leitura poderá optar-se ou não por uma leitura integral do texto, ao mesmo tempo que o professor, por exemplo, procurará mostrar as ilustrações correspondentes e antecipar com os alunos o que acontecerá de seguida. Por fim, a fase de

pós-leitura tem o intuito de contrastar as previsões que os alunos realizaram inicialmente e/ou solicitar um conjunto de tarefas que tenham por base o texto lido.

As estratégias dos professores podem, então, decorrer durante o momento de pré-leitura, leitura ou pós-leitura. Por exemplo, a estratégia de questionamento, que já foi aqui abordada, pode acontecer em qualquer um dos momentos. Porém, existe uma outra estratégia que consiste na realização de previsões por parte dos alunos e que é, também, bastante importante, uma vez que serve para prever o significado do texto. Neste sentido, o docente pode, por exemplo, “ler uma seção do texto de cada vez e prever com os alunos o que acontecerá [ou] incentivar os alunos a anotarem as suas previsões e apresentá-las” (Department for Education and Skills, 2005, p.2).

No entanto, segundo Reid (cit. por Leffa, 1996) as estratégias a implementar só terão o sucesso pretendido se o docente “conhecer bem o aluno, desenvolver os aspetos socializadores da aprendizagem, relacionar a leitura com o mundo real e integrar a atividade da leitura com o resto das atividades curriculares” (p.9). Estas podem, igualmente, variar consoante os objetivos que o docente pretende que os alunos atinjam após a leitura de um determinado texto, sendo que, neste sentido, é possível afirmar que a leitura pode adquirir diversas funções, tal como abordaremos de seguida.

2. Funções da leitura

“Não se lê [só] para aprender a ler, lê-se sempre por um interesse imediato” (Jolibert, 1994, p.31) e, neste sentido, a leitura pode assumir diversas funções, dependendo da intencionalidade quer do professor, quer do próprio leitor.

A mesma autora classificou a leitura tendo em consideração os principais propósitos da mesma em contexto escolar. Deste modo, lê-se para : (i) responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola; (ii) comunicar com o exterior, (iii) descobrir as informações das quais se necessita, (iv) brincar, (v) alimentar e estimular o imaginário e (vi) documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento. Observemos, então, as três primeiras.

Ler para responder à necessidade de viver com os outros é uma função utilizada com maior frequência numa fase em que as crianças são mais novas, no entanto, esta é tão valorizada quanto as outras funções, uma vez que este tipo de leitura desempenha um papel

importante no desenvolvimento das mesmas enquanto futuras cidadãs. As leituras realizadas a propósito deste intuito, direcionam-se maioritariamente para os diferentes tipos de registos que se encontram dispostos na sala de aula, como o mapa de presenças, o plano semanal de atividades, o calendário escolar, o mapa de leitura ou, até mesmo, o plano do dia.

Ler para comunicar com o exterior é igualmente relevante, uma vez que os alunos se habilitam a contactar com a sociedade que os rodeia, abrangendo, assim, “as famílias, a cidade, o bairro, a aldeia e as escolas distantes” (idem, p.35). A receção de convites de um determinado remetente ou a análise de notícias do jornal da escola são exemplos de leituras que podem ser realizadas neste âmbito. O intercâmbio de correio registado/eletrónico com escolas de diferentes países é, igualmente, uma experiência bastante enriquecedora que, para além de trabalhar a leitura e a sua compreensão, faz com que os alunos adquiram novos conhecimentos relacionados com a cultura.

Ler para descobrir informações é das funcionalidades da leitura à qual mais se recorre, tanto na escola como no dia-a-dia. Tal como a sua designação indica, este tipo de leitura é realizado sempre que há a necessidade de se obter informação sobre um determinado assunto. Em contexto escolar, esta situação ocorre quando os alunos efetuam pesquisas sobre algo do seu interesse ou algo que querem descobrir, quando leem uma receita para decifrar os passos da mesma ou, por exemplo, quando observam a tabela em que constam as refeições da semana para se informarem acerca da sua alimentação.

Por sua vez, o ler por prazer destina-se, única e exclusivamente ao lazer, tendo como principal vantagem a liberdade que o leitor tem, tanto para escolher o livro, como o local que mais lhe agrada para lê-lo. Este tipo de leitura pode englobar diferentes tipos de texto e, também, diferentes temáticas. Neste sentido, a implementação de momentos destinados a este modo de leitura, na sala de aula, poderá fomentar o gosto dos alunos pelo ato de ler. A requisição de livros na biblioteca escolar e a consequente apresentação do conteúdo dos mesmos à turma pode ser um método eficaz para estimular o gosto pela leitura. Face à multiplicidade de textos e de funções, decorre do que foi dito a necessidade de um trabalho explícito, planificado e continuado, no sentido de fazer com que os alunos que apropriem de estratégias e técnicas de leitura de textos diversificados, uma vez que a “extrema variedade das situações da leitura e dos textos mencionados (...) geram uma boa diversidade e flexibilidade na organização” (idem, 1994, p.43). Atendendo às múltiplas funções existentes no que respeita à leitura, o docente tem ao seu dispor a possibilidade de trabalhar a

compreensão da leitura de diferentes modos. O tópico seguinte aborda o tratamento do ensino da compreensão da leitura, tanto por parte das orientações oficiais, como no dia-a-dia da sala de aula.

3. Ler textos literários na escola: das orientações oficiais às práticas dos professores

As práticas dos professores são determinadas, em larga medida, quer pelos documentos oficiais (programas, metas, aprendizagens essenciais, perfil do aluno, ...), quer pelos materiais pedagógicos disponibilizados, de que são exemplo os manuais escolares. Em ambos os casos, e no que ao primeiro ciclo diz respeito, muitas das aprendizagens propostas aos alunos partem dos textos que ouvem e leem (Giasson, 1993, p.47). Tendo em consideração que a compreensão leitora pode ser influenciada pela prática frequente da leitura de textos literários em contexto escolar, é importante analisar a relevância da literatura no desenvolvimento do aluno, assim como a maneira como esta é abordada, tanto nas orientações oficiais, como pelo docente.

É deveras importante que a literatura, neste caso, para a infância, seja implementada com frequência nos espaços escolares, sobretudo, nas salas de aula. Gurgel afirma, assim, que este tipo de literatura “é fundamental para as crianças, pois estimula à leitura através do atrativo e do belo, promove mudanças de comportamento, mexe com as fantasias, emoções e intelecto, influi em todos os aspetos da educação do aluno.” (2014, p.2).

Risso (2010, p.1) refere a esse propósito que “a infância se caracteriza por ser o momento fundamental e primordial da aquisição da formação de conceitos e a literatura infantil um instrumento importante, sendo desse modo um meio de emancipação da manipulação da sociedade”. Existe assim um elo de ligação bastante forte entre a literatura e a fase de infância de uma criança, que deve ser fortalecida por todos os indivíduos responsáveis pela educação da mesma.

Antônio Cândido considera a literatura como sendo uma necessidade universal da sociedade em que estamos inseridos e, por isso, definiu-a de uma forma vasta:

Chamarei de literatura de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todo os níveis de uma sociedade; em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, e até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (1998, p.112).

A literatura, que conseqüentemente promove o ato de ler, ao ser colocada em prática nas instituições escolares, faz com que os alunos adquiram diversos contributos significativos ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem. Estes podem estar relacionados ao nível cognitivo, mas, também, ao biológico.

A literatura desempenha um papel fundamental na formação do aluno. É através dela e da sua análise que este irá desenvolver um olhar crítico face à sociedade, assim como irá moldar a sua personalidade ao meio que o rodeia, criando valores éticos que o irão tornar, mais tarde, num cidadão exemplar. Góes (2010), defende, então, que a literatura é um excelente ponto de partida para educar o aluno e projetá-lo para um futuro risonho:

O desenvolvimento da leitura entre crianças resultará em um enriquecimento progressivo no campo dos valores morais, da cultura da linguagem e no campo racional. O hábito da leitura ajudará na formação da opinião e de um espírito crítico, principalmente a leitura de livros que formam o espírito crítico, enquanto a repetição de estereótipos empobrece. (p.47).

Ler um texto e não refletir acerca do que se leu, leva a que os alunos tenham dificuldades, primeiramente, a compreender o que leram, mas, também, a desenvolver diversos aspetos que podem vir a ser importantes no seu futuro. O processo de ler-refletir é importante para que os alunos relembrem conhecimentos antigos e produzam novos. A leitura reflexiva trata-se, por isso, de um excelente tipo de leitura para fazer com que os alunos apliquem conhecimentos já adquiridos a uma nova situação, melhorem a sua argumentação, aprendam a ter um espírito crítico e construam uma postura cívica correta. Para complementar o que foi defendido anteriormente por Góes, Sabino (2008, p.3) afirma que a leitura reflexiva “permite também o despertar da consciência para a prática de valores éticos, estéticos, humanísticos. Também pode funcionar como entretenimento saudável, ensinando, informando e formando crianças e jovens, de uma forma motivante e alegre”.

A literatura é, assim, uma ferramenta fundamental na formação do aluno e deve, por isso, ser valorizada e implementada com frequência em todos os locais favoráveis a tal. Esta “propicia à criança o gosto pela leitura, leva-a para o mundo sem fronteiras da aventura, do mistério e da fantasia, cultivando o prazer da imaginação e da crítica.” (Gurgel, 2014, p.6). Para além disso, e segundo o mesmo autor, “suscita na criança o imaginário, a curiosidade em descobrir o mundo que a cerca para que possa lidar com as próprias emoções ao se identificar com os personagens”.

Para além do fator cognitivo, e tal como tinha referido anteriormente, as vantagens do ato da leitura podem ser sentidas a outro nível. Este pode ter um papel influenciador no desenvolvimento biológico do aluno, uma vez que, “um jovem que não esteja exposto a novas palavras nunca desenvolverá no córtex auditivo as células que lhe permitam distinguir corretamente diferentes sons” (Jensen, 2002, p.58).

3.1 O papel da escola e do professor

A escola e o professor assumem um papel essencial no processo de ensino da leitura e na formação de leitores. De modo a que o sucesso seja atingido, é importante que o professor trace, desde cedo, o percurso que pretende realizar, para que a leitura e a literatura contribuam para o desenvolvimento de todos os alunos. O professor é o principal responsável no que diz respeito ao trabalho que é realizado em sala de aula e, por isso, cabe-lhe a si arranjar as estratégias necessárias para a utilização de um livro/texto e consequente desenvolvimento de competências que se encontram inerentes ao mesmo, tendo sempre em consideração as orientações oficiais. Neste âmbito, é, também, essencial que os docentes participem em formações ou pesquisem sobre a implementação da literatura na sala de aula, pois não basta abrir um livro e lê-lo para a turma. Antes disso, o professor terá de estudá-lo e analisá-lo ao pormenor, questionar-se sobre as intenções do mesmo, assim como idealizar diferentes atividades que poderão ser realizadas através deste e em prol de um dado objetivo. De acordo com Sim-Sim (2007),

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes. (p.6)

De modo a que os alunos não apresentem dificuldades no que respeita à compreensão de textos e tendo em consideração que este conteúdo se encontra implícito aos momentos de leitura, é necessário que o docente implemente estratégias de trabalho, de modo a combater esse problema. Neste sentido, as “estratégias de compreensão são ferramentas de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que leem, quer se trate de ficção ou de não ficção” (idem, p.15) e podem ser utilizadas pelo professor antes, durante e após a leitura, como já foi referido anteriormente

Durkin realizou um estudo no qual quis analisar a regularidade com que as estratégias de ensino da compreensão da leitura eram utilizadas em sala de aula, tendo concluído que estas “ocupam menos de 1% de tempo da lição de leitura; o resto do tempo é dedicado,

principalmente, a dar indicações e a avaliar os alunos, através de pesquisas sobre o texto” (Giasson, 1993, p.47). Ou seja, professor focava-se sobretudo em debitar e não em ensinar com recurso a algumas das estratégias mencionadas anteriormente.

Irwin defende, igualmente, que o ensino da compreensão se resume à colocação de perguntas. Para o autor, o ensino tinha de ser mais completo e, por isso, sugeriu que o professor não só se limitasse a efetuar questões, mas, também, ajudasse os alunos aquando das respostas dadas. Segundo Irwin, citado por Giasson, “o professor deve dizer aos alunos porque é que uma resposta não é adequada e como pode utilizar estratégias para chegar a melhores respostas” (p.48). Uma das possibilidades de trabalho é, pois, o modelo de ensino explícito da compreensão, que “tem por objetivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a automobilização da compreensão à medida que se lê um texto” (Sim-Sim, 2007, p.23). O docente desempenha, assim, o papel de guia no processo de ensino da compreensão da leitura, sendo que é dada importância “ao desenvolvimento da autonomia do aluno” (idem, p.50).

Segundo Giasson (1993, p.50-52), vários autores concluíram que este processo de ensino é composto por cinco etapas, sendo elas: (i) “definir a estratégia e precisar a sua utilidade”, (ii) “tornar o processo transparente”, (iii) “interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia”, (iv) “favorecer a autonomia na utilização da estratégia” e (v) “assegurar a aplicação da estratégia”.

Na primeira etapa, o docente define a estratégia a utilizar, dá-lhe uma designação e procede, igualmente, à justificação do seu uso. Esta é uma fase do ensino bastante importante, uma vez que, de acordo com o mesmo autor, “a valorização da estratégia transmite-lhes [aos alunos] implicitamente a mensagem de que podem conseguir compreender melhor um texto se a aplicarem, o que aumenta a sensação de controlo sobre a atividade a realizar” (p.51).

A segunda etapa é caracterizada pelo facto de o professor explicar o que vai na mente do aluno durante o momento de leitura, sendo que este procura fazer paragens ao longo da mesma sempre que considerar necessário para os alunos.

Ao longo da terceira etapa o docente faz com que os alunos se apropriem das estratégias. Durante esta fase procura, também, o trabalho cooperativo, visto que isso faz com que “os alunos vejam como é que os outros membros da turma explicam a estratégia

utilizada, e leva-os simultaneamente a confrontar a sua própria conceção desta estratégia com a dos colegas” (idem, p.52). Neste sentido, o apoio do docente vai diminuindo com o passar do tempo.

Na quarta etapa, o professor permite que sejam os alunos a ter autonomia sobre a escolha das estratégias a utilizar e apoia os que apresentam mais dificuldades nesse momento.

Na última etapa, o docente solicita que os alunos justifiquem a escolha da estratégia e transmite a ideia de que estes têm sempre de analisar se a utilização da estratégia é oportuna para um determinado momento.

Embora tenha havido uma grande evolução nos estudos realizados no âmbito do ensino da compreensão da leitura, isto é, do conjunto de estratégias e procedimentos que poderão ser implementados em contexto de sala de aula, é ainda visível em alguns contextos o pouco investimento no desenvolvimento desta competência nos alunos. Isto é, de facto, preocupante, uma vez que no documento referente ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, uma das áreas de competência é a “linguagem e textos” e “implica que os alunos sejam capazes de dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (2017, p.21). Para além disso, de acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, a leitura, juntamente com a escrita, representa um dos domínios aí referidos, sendo que o seu ensino “incide no desenvolvimento (...) da compreensão da leitura” (2015, p.7-8). Atendendo à importância dada à exploração da compreensão leitora dos alunos é, então, fundamental que as práticas pedagógicas sofram alterações.

Relativamente à leitura de textos literários, cuja importância é muito central no primeiro ciclo, sendo, também, o foco deste estudo enquanto indutor do melhoramento do nível de conhecimento e de compreensão da estrutura do género textual notícia, diversos autores defendem que, tanto a escola, como o professor podem fazer com que a literatura na sala de aula ganhe cada vez mais relevância para os alunos.

No entanto, em alguns casos, a literatura é utilizada única e simplesmente como “arte decorativa do currículo”, sendo que alguns textos são lidos sem uma intencionalidade aparente (nem sequer a de proporcionar o prazer na leitura) e a compreensão dos mesmos é realizada através de perguntas que o professor faz sobre o seu conteúdo (Giasson, 1993, p.47). Neste sentido, mesmo quando os momentos de leitura ocorrem durante as aulas, não

se encontra, com regularidade, um trabalho explícito e intencional que tenha como objetivo principal o ensino da compreensão leitora. Por essa razão, vários autores sentem a necessidade de construir materiais que promovam esse tipo de ensino, tal como Hernández, que criou um documento no qual frisa a importância do professor no processo de compreensão da leitura:

[Este documento] pretende incentivar uns [professores] para que continuem a realizar práticas de leitura de forma habitual nas aulas, e convencer os outros de que a compreensão da leitura é responsabilidade de cada um dos professores e professoras, independentemente do assunto que transmitem. (2005, p.3)

Uma outra questão que decorre do trabalho com os livros de literatura em contexto escolar, relaciona-se com o facto de muitos destes textos terem como objetivo principal o ensino de diferentes conteúdos, perdendo relevância o ler pelo prazer de ler, aspeto fundamental no desenvolvimento das crianças e jovens. Este problema é também identificado por Risso, quando afirma que, “quando utilizada de forma maçante e com um único intuito de alfabetizar, pode provocar sérios danos à formação do indivíduo e à sua capacidade de interpretação, seja literária ou da leitura do mundo.” (2010, p.1).

É igualmente importante referir que existe um grande número de docentes que, por muito que queira desenvolver um trabalho adequado no que respeita à exploração de uma obra, pode sentir dificuldades devido ao contexto em que leciona, visto que, infelizmente, continua a haver muitas instituições que não apresentam recursos para tal. A escola tem, assim, de procurar conseguir fornecer os recursos necessários aos professores, incentivá-los à implementação de momentos relacionados com a leitura e com a literatura, consciencializar as famílias da importância da literatura no processo de desenvolvimento do aluno enquanto futuro cidadão e promover ambientes propícios à exploração de materiais relacionados com a leitura. Sabino (2008, p.8) propõe, assim, a realização do “dia do autor, o cantinho da leitura, encontros com escritores, dramatizações”, entre outras atividades.

Segundo Daniel Pennac, o escasso trabalho em torno da literatura acontece um pouco por todo o Mundo e ao invés de se arranjar uma solução para combater o problema, procura-se proferir diversas vezes que são os alunos que estão a perder o interesse pela leitura. Segundo o escritor,

Ele [o jovem] é um público implacável e excelente. Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência; estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever

de recitar; acompanharem seus esforços, sem se contentarem de pegá-lo na curva; consentirem em perder noites em lugar de ganhar tempo; fizerem vibrar o presente sem brandir a ameaça do futuro; se recusarem em transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretanto esse prazer até que ele se transforme em dever, fundindo esse dever na gratuidade de todo aprendizado cultural, fazendo com que encontrem assim, eles próprios, o prazer nessa gratuidade. (1993, p.15).

Em Portugal, a promoção da leitura tem sido, nos últimos anos, uma aposta importante do sistema político. Nesse sentido, o Plano Nacional de Leitura lançou um novo projeto, denominado de “PNL 2027”, que “pretende apoiar e fomentar programas especialmente vocacionados para favorecer a integração social através da leitura, em diferentes suportes” (Quadro Estratégico: Plano Nacional de Leitura 2027). Para além de atuar em contextos escolares, o Plano Nacional de Leitura procura alcançar, igualmente, outros locais, como hospitais, transportes públicos, centros comunitários, entre tantos outros.

Como já referido anteriormente, as obras literárias podem também promover aprendizagens, experiências e vivências que decorrem quer do conteúdo textual, quer das suas ilustrações. O Plano Nacional de Leitura disponibiliza um vasto leque de Obras Literárias que podem ser trabalhadas e exploradas tendo em vista a aquisição de conhecimentos variados. Significa, pois, que para além do prazer da leitura, os livros assumem-se muitas vezes como indutores para o ensino de diferentes conteúdos de várias áreas, como a arte, as ciências e a matemática. No que diz respeito à língua portuguesa, são muitas as obras que remetem para outras obras (intertextualidade). Vejamos os seguintes exemplos: (i) *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho* (Figura 2) pode servir para abordar a estrutura da carta e do convite; (ii) *A Girafa que comia estrelas* (Figura 3) pode relacionar-se com a área do Estudo do Meio, mais concretamente com os diferentes tipos de solo e também com o ciclo da água; (iii) *As cozinheiras de livros* (Figura 4) pode tratar a estrutura da receita; e (iv) *Greve* (Figura 5), que pode tratar questões democráticas e de importância cívica para o aluno².

² Todas estas obras foram trabalhadas na turma em questão, a partir das quais se desenvolveram estratégias de desenvolvimento da educação literária e de aprendizagem dos diferentes tipos de texto nelas incluídas (carta, receita, etc). No âmbito deste estudo, quer por limitações de espaço, quer pelo objetivo definido, apresenta-se apenas a obra indutora do trabalho com a notícia.

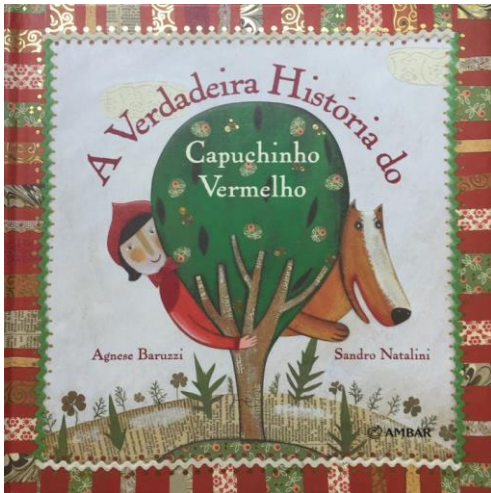


Figura 2 – A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho, de Agnes Baruzzi e Sandro Natalini

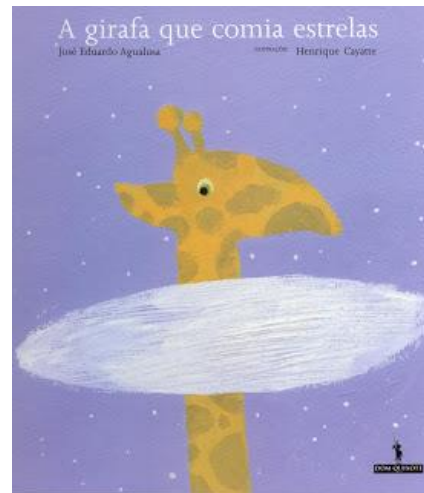


Figura 3 - A girafa que comia estrelas, de José Eduardo Agualusa



Figura 2 - As cozinheiras de livros, de Margarida Botelho



Figura 4 - Greve, de Catarina Sobral

O papel da Obra Literária enquanto indutora de qualquer conteúdo ou área disciplinar é uma mais valia para o professor, uma vez que esta lhe proporciona o desenvolvimento de um conjunto de tarefas diversificadas durante as aulas. Por esta razão, é essencial que o docente procure planear antecipadamente o trabalho que pretende implementar, para que as propostas a desenvolver sejam intencionais e sequenciadas. Neste contexto, a sequência didática representa uma das possibilidades à qual o professor pode recorrer para construir e organizar a sua prática, tal como apresentamos de seguida.

3.2 A sequência didática

Como já foi referido, é fundamental que o professor procure implementar um conjunto de estratégias para melhorar a compreensão da leitura dos alunos, sendo que estas podem estar organizadas de acordo com uma sequência didática criada pelo próprio. Esta

constitui, assim, um conjunto de tarefas distintas que são organizadas, módulo por módulo, de acordo com uma sequência evolutiva de objetivos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001) uma sequência didática é composta por quatro etapas fundamentais, sendo elas: (i) a apresentação da situação, em que o docente efetua uma breve contextualização acerca do conteúdo a ser trabalhado; (ii) a produção inicial, que tem como principal objetivo realizar um primeiro diagnóstico que ajudará o professor a ter consciência dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como as dificuldades sentidas pelos mesmos; (iii) os módulos, correspondem às tarefas que o docente construiu tendo em consideração a avaliação realizada anteriormente; e (iv) a produção final, diz respeito ao momento em que é feita uma avaliação final, tendo como evidência o trabalho realizado durante os módulos e os resultados obtidos na avaliação inicial. A seguinte representação retrata o esquema defendido pelos autores.

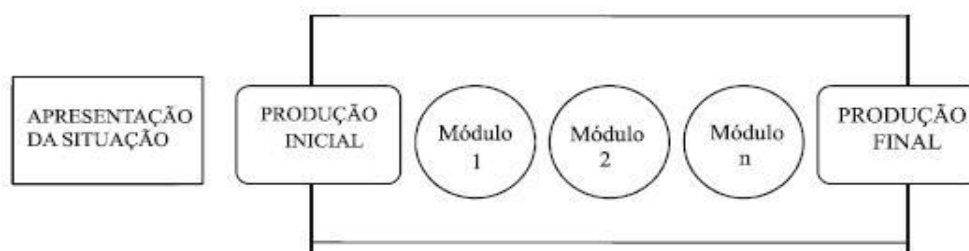


Figura 5 - Esquema da Sequência Didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001)

A sequência definida neste estudo enquadra-se, pois, neste modelo apresentado na Figura e será alvo de explicitação mais à frente neste Relatório.

Capítulo III – Metodologia

Os projetos investigativos têm como ponto de partida uma questão-problema à qual se pretende dar uma resposta. Neste sentido, como já foi referido, para o presente estudo foi definida a questão que aqui se retoma: De que modo a implementação de uma sequência didática, desenvolvida a partir de uma obra de literatura para a infância, pode contribuir para melhorar a compreensão leitora dos alunos, mais concretamente, a compreensão do género textual notícia?

No sentido de dar resposta à questão enunciada, foi definido um objetivo geral e três objetivos mais específicos:

Objetivo geral:

Avaliar se uma sequência didática, implementada de forma explícita e intencional a partir de uma obra da literatura para a infância, melhora o nível de conhecimento e de compreensão da estrutura do género textual notícia.

Objetivos Específicos:

- (i) Identificar e caracterizar o conhecimento prévio dos alunos (avaliação diagnóstica);
- (ii) Identificar e avaliar, comparativamente, os resultados da estratégia definida (avaliação diagnóstica e avaliação final);
- (iii) Identificar as potencialidades de utilização de obras de literatura para a infância como indutoras do desenvolvimento da compreensão leitora.

O presente capítulo faz referência ao método investigativo escolhido para a realização deste estudo, mais concretamente a Investigação-Ação, e, também, à adequação do mesmo face à questão colocada. Em seguida, e por fim, são descritas as técnicas de procedimento de recolha e de tratamento de dados utilizadas.

1. A Investigação-Ação

A realização de um projeto de investigação implica que haja, necessariamente, uma metodologia, pois envolve diversas etapas em que é importante que o investigador siga um modelo em concreto para que possa ajudá-lo, sobretudo, na escolha da questão problema e

na recolha e tratamento de dados. Neste sentido, identificar o método de estudo, caracterizá-lo e justificá-lo torna-se essencial no que respeita à concretização deste trabalho, sendo, por isso, um dos pontos fulcrais do mesmo.

Tendo em consideração que a resposta à questão colocada no âmbito do presente estudo iria ser encontrada ao longo da investigação, concluí que a metodologia a ser adotada se baseava na enunciada anteriormente, uma vez que iria investigar a minha ação.

Neste sentido, o método de investigação em torno do qual se desenvolveu o presente projeto inspira-se na Investigação-Ação (IA). Esta escolha teve que ver com o facto de se tratar de “(...) um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bodgan & Biklen, 1994, p.293), o que faz com que o docente se consciencialize de questões críticas em redor da sua prática e reflita sobre elas, com o intuito de produzir várias mudanças no que diz respeito ao ensino. Esta visão, defendida por Moreira (cit. por Sanches, 2005, p.129), refere que:

“A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica”.

É fundamental que todos os professores assumam uma postura investigativa. Para isto, é importante que investiguem e adotem um olhar crítico perante a sua ação, pois só assim haverá uma dinâmica de ação-reflexão-ação, o que permitirá ao docente melhorar a sua prática em sala de aula. Segundo Coutinho et al (2009) “o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (2009, p.360).

Desta forma, a metodologia adotada vai ao encontro desse pressuposto, pois a IA é “(...) um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes” (Máximo-Esteves, 2008, p.42), cujo principal objetivo é “compreender, melhor e reformular práticas” (Ebbutt, 1985, p.152).

A Investigação-Ação é caracterizada como sendo um processo cíclico que começa com a criação de uma questão-problema, passa pela elaboração de uma planificação que é colocada em ação e, conseqüentemente, pela análise dos resultados da mesma. Neste sentido, podemos assumir que se trata, igualmente, de um processo reflexivo, na medida em que assume uma “tríplice dimensionalidade – pensar – agir – criar a mudança” (MacNaughton & Hughes, 2009).

No âmbito do meu projeto de investigação, tomei como ponto de partida a criação da minha questão e, em seguida, procedi à elaboração de uma planificação que, mais tarde, coloquei em prática, recorrendo à Obra Literária como meio indutor para o melhoramento do nível de conhecimento e de compreensão da estrutura do género textual notícia. Para finalizar, procedi à apresentação dos resultados obtidos e, conseqüentemente, à sua análise, com o principal objetivo de refletir sobre o meu estudo e chegar a uma conclusão. Esta estrutura que apresentei anteriormente é apoiada por Goyette et al (1984), citado por Lessard-Hébert (1996), que compõe a IA em seis momentos, sendo eles:

1. A exploração e análise da experiência;
2. O enunciado de um problema de investigação;
3. A planificação de um projeto;
4. A realização do projeto;
5. A apresentação e análise dos resultados;
6. A Interpretação – Conclusão – Tomada de decisão.

Este método de investigação é, a meu ver, uma mais-valia para o melhoramento do nível de ensino, na medida em que leva os docentes a transformarem a sua intervenção. Segundo Oliveira-Formosinho (2008) ser um profissional reflexivo é “fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para re-significar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui (2008, p.8). Deste modo, é essencial que o professor assuma, durante toda a sua carreira, o papel de investigador pois “(...) a investigação-acção forma, transforma e informa” (Máximo-Esteves, 2008, p.11).

2. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

O método de Investigação-Ação é apoiado por diversas técnicas que possibilitam a recolha dos dados envolvidos no estudo em questão. Latorre (2003) enumerou três categorias relativamente às técnicas que podem ser utilizadas, sendo elas: 1. Técnicas baseadas na observação; 2. Técnicas baseadas na conversação; 3. Análise documental. Neste sentido, e de acordo com a categorização do autor, para recolher os dados referentes ao presente projeto

de investigação, recorri à observação participante, à recolha de notas de campo, à realização de entrevistas e questionários e aos meios audiovisuais (fotografia, vídeo e gravação áudio).

2.1. Observação participante

A observação é uma técnica de recolha de informação que, segundo Afonso (2005, p.91), é “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”. Assumindo o professor o papel de investigador, e tendo ele uma interação direta com os indivíduos alvos do estudo que quer colocar em prática, esta técnica de recolha e tratamento de dados pode tornar-se numa mais-valia para si. Isto porque, de acordo com Máximo-Esteves, a observação “pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios, [contribuindo para] o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (2008, p.87).

Tendo em conta que as respostas à minha questão-problema foram obtidas através do estágio que realizei, enquanto professora estagiária, tomei em consideração a ideia de Estrela (1994, p.50) que defende que:

“(…) a observação poderá ajudar o futuro professor a reconhecer e identificar fenómenos sequenciais e casuais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar a síntese entre a teoria e prática.”

Deste modo, para a realização do presente projeto de investigação, recorri à observação participante, pois, neste caso, durante o meu estágio, adotei uma postura participativa, ou seja, estive implicada no contexto do estudo e encarregue pela planificação a colocar em prática. Segundo Castro (2012, p.23) esta técnica é aplicada “nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade”.

Porém, é importante referir que existe um grande processo por detrás do simples ato de observar. Isto é, há que fazer uma definição dos aspetos a serem observados durante o estágio e quais os objetivos presentes nessa observação. Para ajudar a uma recolha mais eficaz desses dados, recorri às notas de campo.

2.1.1. Notas de campo

Ao longo de todos os estágios de intervenção que realizei durante o meu percurso académico, criei o hábito de ter sempre comigo, em sala de aula, um pequeno diário de

campo, no qual aponto as minhas notas (observações realizadas, comentários dos alunos, diálogos entre alunos, diálogos entre professor e aluno, ...).

O dia-a-dia numa sala de aula é composto por inúmeros momentos que, por sua vez, contêm excesso de informação para o docente. A inexistência de um diário de campo pode fazer com que o professor se esqueça de determinadas situações que possam ser bastante relevantes ou, como é o caso, úteis ao seu trabalho de investigação. Por isso, e a meu ver, as notas de campo, que funcionam como um apoio à observação realizada, são uma mais-valia na sua carreira profissional.

Tendo em consideração o trabalho de projeto que desenvolvi, as notas de campo revelaram-se numa técnica essencial, pois através delas consegui adotar uma postura reflexiva, o que me ajudou a tirar conclusões acerca das planificações elaboradas em prol da minha intervenção enquanto professora. No entanto, considero que a maior dificuldade na utilização desta técnica tem que ver com o facto de o docente ter um papel muito ativo, ou seja, muito ocupado, durante as suas aulas, o que pode não permitir que as notas sejam tão detalhadas quanto o ambicionado.

2.1.2. Meios Audiovisuais (fotografia, vídeo e gravação áudio)

Os meios audiovisuais revelaram ser fundamentais no que diz respeito ao tratamento dos dados obtidos. No âmbito da realização do presente trabalho recorri a diversos meios audiovisuais: registos fotográficos, vídeo e gravação áudio.

A fotografia e vídeo são um tipo de técnica que se torna indispensável no que diz respeito à realização de um projeto de investigação, sobretudo se esta decorre num contexto de sala de aula, onde estão, geralmente, duas dezenas de crianças. Tendo em conta que decorrem diversos momentos ao longo de um dia dentro de uma sala, é fundamental que o investigador proceda ao registo e à gravação de todos eles para que, posteriormente, consiga analisá-los e avaliá-los.

As gravações de áudio que realizei ocorreram no momento em que entrevistei a professora cooperante.

2.2. Entrevista

A Entrevista³, considerada uma das técnicas mais utilizadas no método de Investigação-Ação, “(...) permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, (...) fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados.” (Castro, 2012, p.38). Pode-se, então, afirmar que “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 1991, p. 113).

Patton (cit. por Tuckman 2000, p.157) defende que as entrevistas podem ser categorizadas consoante três tipos: as estruturadas, as não-estruturadas e as semiestruturadas.

As entrevistas semiestruturadas são as que transmitem maior segurança ao entrevistador, na medida em que é necessária a elaboração de um guião numa fase prévia à entrevista. Desta maneira, a entrevista tem o rumo que o entrevistador pretende e, neste caso, ao contrário do que ocorre nas entrevistas não-estruturadas, este não corre o risco de se esquecer de alguma informação importante.

Ao longo deste projeto de investigação recorri à utilização de um único tipo de entrevista, a semiestruturada, que teve como entrevistada a professora cooperante, visto que “um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas” (Tuckman, 2000, p.517)

O principal objetivo da entrevista, que decorreu de forma informal, era procurar saber qual a opinião da professora cooperante relativamente ao trabalho desenvolvido com as obras de literatura para a infância, com que frequência os alunos liam, como era feita a seleção dos livros que trabalhava em aula, quais os fatores condicionantes da sua utilização, entre outros.

Foi através da entrevista que consegui proceder ao levantamento de um conjunto de aspetos que iriam orientar a investigação a realizar. Ou seja, atendendo ao facto de a professora não recorrer, com regularidade, à utilização de Obras Literárias, propus-lhe que o meu estudo tivesse esse aspeto como ponto de partida. Neste sentido, decidimos que o

³ No contexto deste estudo, não se apresenta exaustivamente a entrevista, uma vez que teve o objetivo de perceber quais as opiniões da professora cooperante relativamente ao trabalho desenvolvido com as obras de literatura.

conteúdo a explorar seria a estrutura da notícia, uma vez que os alunos já o tinham trabalhado em sala de aula e a professora cooperante considerou que seria interessante, como modo de sistematização, fazê-lo de outra forma, isto é, partindo da leitura e exploração de uma Obra Literária.

Devido à existência de informação importante, decidi realizar uma entrevista semiestruturada, pois necessitei de construir, previamente, um guião, de modo a que não me esquecesse de nenhum dado que fosse relevante.

A entrevista decorreu de uma forma muito descontraída e procurei que a professora se sentisse sempre à vontade para partilhar as suas ideias. É, também, importante referir que adotei uma postura muito observadora, ou seja, tive em especial atenção todas as expressões faciais da professora à medida que esta ia respondendo às questões que lhe eram colocadas.

2.3 Questionário

O questionário realizado aos alunos teve o intuito de compreender qual era a ligação que os mesmos estabeleciam com a leitura, ou seja, se liam com frequência, o que liam, e se consideravam que a literatura era importante para eles e porquê. Deste modo, no momento em que o elaborei, tive a preocupação de utilizar questões abertas, fechadas e mistas.

As questões abertas são aquelas em que procuro, essencialmente, saber a opinião do inquirido relativamente ao assunto abordado, ou seja, em que ele me pode fornecer informação detalhada com os seus comentários.

As questões fechadas são direcionadas para que a resposta do aluno seja dada de acordo com um conjunto de possibilidades pré-estabelecidas por mim.

As questões mistas, tal como a própria designação sugere, são uma junção dos dois tipos apresentados anteriormente. Isto é, embora uma parte da questão seja fechada, o aluno terá de justificar a sua escolha escrevendo de forma livre.

O questionário elaborado era composto por dez questões, sendo:

- Três de questões abertas;
- Quatro de questões fechadas;
- Três de questões mistas.

É importante referir que este foi colocado em prática duas vezes: a primeira, no início do estágio e, a segunda, no final do mesmo. Isto, com o objetivo de perceber se os alunos

tenham mudado a sua opinião face à importância da utilização das obras literárias na sala de aula, dado muitos deles não interligarem o trabalho das mesmas com a aprendizagem de diferentes conteúdos.

Capítulo IV – Contexto de Estudo

1. Caracterização da instituição

A presente investigação decorreu numa Escola Básica do 1º Ciclo, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Azeitão, entre março e maio. A respetiva instituição localiza-se, assim, no concelho de Setúbal, mais concretamente, na União das Freguesias de Azeitão.

A Escola tem cerca de 72 alunos distribuídos por três salas de aula. Esta é constituída por um único edifício, de rés-de-chão, no qual existem as respetivas salas de aula, uma sala para as auxiliares, uma biblioteca (num dos corredores), quatro casas de banho, um refeitório, uma cozinha e uma sala de professores.

Esta escola tem, também, um espaço exterior vasto, que possui alguns espaços verdes. Para além disso, a instituição apresenta, na minha perspetiva, um espaço físico bastante agradável, com alguns jogos inscritos no chão, um campo de futebol com um tejadilho, várias mesas e bancos contruídos com paletes de madeira. Tendo em conta a opinião de várias crianças, seria importante a existência de mais espaços verdes e de um parque lúdico.

Em termos de pessoal, segundo o Projeto Educativo, a Escola Básica tem seis professores, dos quais três são os principais, dois são de apoio e coadjuvação e um de ensino especial.

Ao ler o Projeto Educativo da Escola Básica em questão, percebi que esta instituição está verdadeiramente focada na transmissão de valores e no desenvolvimento global da criança, dando especial atenção à Educação para a cidadania: “Educar em cidadania implica (...) centrar as ações educativas no desenvolvimento da pessoa, da sua identidade, do cidadão do aqui e agora, mas também do responsável e participante no desenvolvimento de uma sociedade justa, solidária e democrática.” (Projeto educativo – Agrupamento de Escolas de Azeitão, 2016-2019, p.11).

Neste estágio presenciei as aulas da professora cooperante de 3ºano, que exerce a sua profissão nessa instituição desde 2015 e acompanha a turma em questão desde o seu 1º ano. Esta assume, igualmente, o papel de coordenadora da escola.

A sala de aula onde decorreu a implementação do meu projeto tinha uma boa dimensão, tendo em consideração o número de alunos da turma, e as mesas estavam

agrupadas (um grupo de 8, três grupos de 4 e um de 6), de modo a promover o trabalho de grupo e cooperativo (fator do qual tirei partido para o estudo).

A sala, de forma retangular, tinha um quadro para escrever com caneta, um computador, ao qual só a docente e as professoras estagiárias tinham acesso, dois *Datashow*, alguns armários e caixas de arrumação e uma zona de leitura. Esta continha, ainda, uma porta de acesso ao restante edifício e várias janelas que preenchiam uma das paredes da sala e que possuíam estores para regular a luminosidade do espaço.

Na minha perspetiva, tanto a sala como os equipamentos que nela constavam apresentavam boas condições, sendo, também, notória a limpeza da sala, o que é muito importante não só por razões estéticas, mas de segurança e saúde. O ambiente global era, em si, muito cativante e agradável, sendo adequado para um espaço de exploração e aprendizagem.

2. Caracterização da turma

A intervenção que realizei, em prol desta investigação, decorreu numa turma de 3º ano do Ensino Básico. Esta era composta por vinte e seis alunos, dezasseis raparigas e dez rapazes, entre os oito e nove anos de idade.

Após consultar o dossier referente aos processos de cada aluno, foi possível constatar de que se tratava de crianças provenientes de famílias de classe média/alta. Esse fator acaba por ser uma realidade normal, tendo em consideração o local onde a escola se insere.

Na turma não havia nenhum aluno a quem tivesse sido diagnosticado Necessidades Educativas Especiais, embora houvesse um deles que apresentava muitas dificuldades em todas as áreas de ensino e o nível de concentração era bastante reduzido.

Atendendo à área que iria trabalhar neste projeto de investigação, procurei informarme relativamente às dificuldades que os alunos sentiam face à mesma. Neste sentido, a professora referiu-me que havia uma aluna com indícios de dislexia (que em nada interferia com a investigação que viria a realizar) e outros dois que tinham dificuldades de um modo geral (o aluno referido anteriormente e um outro). Assim sendo, e no que diz respeito às avaliações que elaborei ao longo do período de estágio, tratei as produções de todos os alunos da turma.

A turma em questão caracterizava-se por ser bastante trabalhadora, empenhada e participante, o que ajudou bastante na realização deste estudo. Para além disso, e tendo em

conta o Projeto Educativo da escola, os alunos, de um modo geral, não apresentaram dificuldades na gestão e cumprimento das regras de sala de aula, tendo, muitas vezes, prevalecido a ajuda e momentos cooperativos entre eles.

Capítulo V – Descrição dos Módulos de Trabalho

Como já referi, este estudo teve como objetivo geral avaliar se uma sequência didática, implementada de forma explícita e intencional a partir de uma obra da literatura para a infância, pode melhorar o nível de conhecimento e de compreensão da estrutura do género textual notícia.

Assim, este capítulo diz respeito à descrição de todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo do presente projeto de investigação, tendo em consideração a intencionalidade anteriormente apresentada.

Na tabela 1 estão identificados os momentos da sequência, assim como a ordem pela qual as diferentes etapas foram implementadas:

Avaliação diagnóstica	Módulo 1	Avaliação intermédia 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Avaliação intermédia 2	Sistematização	Avaliação final
-----------------------	----------	------------------------	----------	----------	----------	------------------------	----------------	-----------------

Tabela 1 - Sequência Didática do trabalho desenvolvido

1. Avaliação diagnóstica

Esta fase do processo teve como principal objetivo identificar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente ao género notícia. Tal justifica-se, uma vez que, de acordo com a professora cooperante, este género tinha sido já trabalhado numa fase anterior, tratando-se agora de desenvolver estratégias de aprofundamento dos conhecimentos dos alunos. Segundo Cortesão (2002, p.39), “a avaliação diagnóstica (...) pode ser extremamente importante porque pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar”.

Deste modo, realizei uma tarefa (Apêndice I) composta por duas partes: (i) ler com atenção a notícia (Figura 7) que era apresentada – *Em Cascais e Estoril, quer-se uma freguesia sem plástico*; e (ii) identificar as partes constituintes da notícia (título, título auxiliar, cabeça da notícia e corpo da notícia). O objetivo era, pois, verificar se os alunos eram, ou não, capazes de identificar o título, o título auxiliar, a cabeça da notícia e o corpo

da notícia, sendo estes os elementos que fazem parte da estrutura, de acordo com a planificação da professora.

Em Cascais e Estoril, quer-se uma freguesia sem plástico

Junta quer dar o exemplo e sensibilizar a população para uma mudança de atitude face à excessiva utilização de embalagens plásticas.



Sem palhinhas, sem sacos, sem garrafas. A freguesia de Cascais e Estoril, que é a maior do país, quer acabar com a utilização de plásticos nos seus serviços. A Junta assinou na quarta-feira uma parceria com o Movimento Claro Cascais, que nasceu pela mão de três amigas cascalenses que não querem que o progresso da vila se faça à conta do prejuízo da Natureza e, em especial, do oceano.

“É do conhecimento público que, em geral, um terço do lixo doméstico é composto por resíduos plásticos”, apontou o presidente da Junta de Freguesia de Cascais e Estoril. Para Pedro Morais Soares “é essencial que se produza uma mudança de atitude de todos nós relativamente à protecção do ambiente e a administração pública, nomeadamente a local, tem um papel importante nessa sensibilização”.

As três jovens, uma licenciada em Direito e as outras duas biólogas, criaram o movimento inspiradas por uma campanha, realizada em Cornwall, na Inglaterra, que sensibiliza as populações para os danos que os plásticos descartáveis, em particular as palhinhas, podem causar nos oceanos.

No final do mês passado, um artigo científico publicado na revista Scientific Reports, revelou que a Grande Mancha de Lixo do Pacífico, uma “ilha” de plástico flutuante, tem já 1,6 milhões de quilómetros quadrados, o que equivale a mais de 17 vezes o tamanho de Portugal continental e dos arquipélagos dos Açores e da Madeira.

A Grande Mancha de Lixo do Pacífico não é uma ilha de lixo, mas uma área onde a concentração de plástico flutuante é significativamente mais elevada do que noutras partes do oceano. Foi descoberta em 1997, quando o oceanógrafo californiano Charles J. Moore regressava de uma regata Los Angeles - Havaí.

A equipa Internacional de cientistas, que mediu (a uma escala nunca antes feita) aquela área conhecida como a Ilha de Lixo do Pacífico, mostrou que há cerca de 80 mil toneladas de plástico a flutuar nesse espaço, um valor cerca de 16 vezes mais elevado do que se pensava. Por comparação, é como se cada pessoa para ali tivesse atirado 250 pedaços de plástico.

Figura 6 - Avaliação Diagnóstica

Esta fase permitiu-me verificar que os alunos desconheciam a estrutura do género em questão, pelo que seria importante a implementação de um módulo de trabalho específico de leitura do texto, segmentação das suas partes constituintes e atribuição de rótulos (designações) a cada uma das partes. De acordo com Dymock (2005, p.177), “muitos alunos têm problemas na compreensão do texto (...) [e] uma das razões é por não compreenderem a [sua] estrutura”, logo é importante começar, desde cedo, a trabalhar a estrutura de qualquer tipo de texto para que, mais tarde, isso não influencie, de forma negativa, a compreensão do mesmo. Tendo em consideração o observado, procedi à organização da sequência de trabalho que continuarei a apresentar de seguida.

2. Módulo 1

Este módulo teve como ponto de partida a leitura e exploração da Obra Literária *O Capitão Coco & O Caso das Bananas Desaparecidas*, de Anushka Ravishankar e Priya Sundram (Figura 8). Esta escolha deveu-se ao facto de, por um lado, esta ser divertida para os alunos, o que é um fator importante para a sua participação e entusiasmo nas aulas e, por outro, por se tratar de um excelente indutor



Figura 7 - Obra Literária

para o trabalho da notícia, uma vez que a história se centra no desenrolar de um caso em que o Capitão Coco (personagem principal) é responsável por descobrir quem roubou as bananas desaparecidas da casa da Sr^a Y. Seria assim possível, a partir desta situação, criar uma notícia na qual fosse apresentado o roubo ocorrido.

Assim, o principal objetivo deste módulo era proporcionar aos alunos uma tarefa que lhes permitisse um conhecimento mais sistematizado e explicitado das partes constituintes (estrutura) da notícia e, também, um primeiro contacto com algumas das características linguísticas deste género textual.

Primeiramente, procurei dar especial importância à exploração da capa (na qual constava a personagem principal da história, o Capitão Coco) e do título do livro: “Qual será a profissão do Capitão Coco?” e “Qual será o assunto da história?”. À primeira questão, as respostas foram variadas: “É polícia”, “É detetive”, “É um ladrão de bananas”, Porém, a resposta à última pergunta foi praticamente igual para a globalidade da turma: “As bananas do Capitão Coco desapareceram”. Esta fase de pré-leitura, para além de assumir o papel de motivação para os alunos, permite criar as condições necessárias para “ativar os conhecimentos prévios armazenados na memória a fim de [estes] poderem realizar inferências, antecipações, e outros processos que um leitor experiente normalmente realiza ao ler um texto.” (Teixeira, 2009, p.56).

Durante o momento de leitura para o grande grupo, optei por ler apenas algumas partes do texto (as que se relacionavam com o decorrer da ação e do processo de investigação e conclusão do desaparecimento das bananas), ao mesmo tempo que ia realizando diversas paragens para rever alguns episódios da história, uma vez que “sintetizar à medida que se avança na leitura do texto” é, de acordo com Sim-Sim (2007, p.17), uma estratégia importante a implementar no ensino da compreensão de textos. Terminada esta fase, seguiu-se a de pós-leitura, na qual retomei as questões que tinha colocado inicialmente, de modo a que os alunos chegassem à conclusão se as respostas dadas anteriormente estavam, ou não, corretas (responderam oralmente a questões de verdadeiro e falso e de escolha múltipla, com o recurso a cartões: V/F; 1/2/3). Segundo a mesma autora, “confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto” (2007, p.20) representa, igualmente, uma estratégia que deve ser utilizada pelo docente no ensino da compreensão da leitura e, mais concretamente, no momento de pós-leitura.

Um dos alunos colocou a seguinte questão: “Se vamos aprender sobre a notícia, podíamos escrever uma sobre o Capitão Coco?”, ao que a turma reagiu positivamente. Neste sentido, decidi projetar a notícia trabalhada no âmbito da Avaliação Diagnóstica, uma vez que os alunos poderiam confrontar os conhecimentos prévios (respostas dadas na Avaliação Diagnóstica) com aqueles que iriam aprender neste módulo.

Deste modo, sugeri que observassem a notícia projetada e perguntei-lhes: “Então se quiséssemos escrever uma notícia sobre a história que lemos, por que parte começaríamos?”. Desta vez, ao contrário do momento de realização da Avaliação Diagnóstica, responderam sem hesitar: “título”. Então, pedi-lhes que indicassem, na notícia, onde se encontrava o título e que justificassem a sua escolha. Um dos alunos deslocou-se até ao quadro, apontou para o local correto e argumentou a sua decisão ao referir que “o título é a frase que tem as letras maiores”, sendo que uma colega disse “é para chamar a atenção de quem vai ler o jornal”. Deste modo, acrescentei que o título resumia o assunto abordado ao longo da notícia e solicitei-lhes que me dessem um exemplo, tendo obtido as seguintes respostas: “O caso das bananas desaparecidas”, “O caso do Capitão Coco”, “A investigação das bananas desaparecidas”.

No quadro foi desenhado um retângulo no qual se delimitou o espaço destinado ao título, como no exemplo:

TÍTULO (resume o assunto da notícia e desperta o interesse do leitor)
O caso das bananas desaparecidas
O caso do Capitão Coco
A investigação das bananas desaparecidas

Tabela 2 - Organização da estrutura da notícia (título)

Escolhido um título, continuei a trabalhar com eles a estrutura deste género textual e questionei-os relativamente à parte constituinte da estrutura que sucedia o “título”. Como não sabiam o termo correto a ser utilizado, responderam que se tratava do “segundo título ou subtítulo” e, então, referi que, o conceito a ser utilizado era “título auxiliar” (de acordo com as planificações da professora cooperante).

Seguindo a estratégia mencionada anteriormente, solicitei-lhes que indicassem onde se encontrava o “título auxiliar” e qual o objetivo do mesmo. Embora não tenha havido

dúvidas no momento de localização desta parte constituinte na notícia, optei por chamá-lhes à atenção para o tamanho das letras, tendo em comparação o título (maiores) e o texto da notícia (mais pequenas). Relativamente à função do título auxiliar, as respostas dadas (“dizer o local”, “responder a questões”) não foram ao encontro do que eu pretendia, no entanto, a mesma aluna que tinha respondido corretamente à intencionalidade do título voltou a ter uma intervenção bastante pertinente, referindo que o título auxiliar tinha o intuito de “acrescentar algo ao título”. Neste sentido, expliquei, então, que essa parte iria complementar o título principal e sugeri que me dessem um exemplo de título auxiliar, ao que os alunos, entre si, decidiram que poderia ser “O Capitão Coco investigou o caso das bananas desaparecidas”.

No quadro foi desenhado um novo retângulo no qual se delimitou o espaço destinado ao título auxiliar, como no exemplo:

<p>TÍTULO (resume o assunto da notícia e desperta o interesse do leitor)</p>
<p>O caso das bananas desaparecidas O caso do Capitão Coco A investigação das bananas desaparecidas</p>
<p>TÍTULO AUXILIAR (acrescenta informação ao título)</p>
<p>O Capitão Coco investigou o caso das bananas desaparecidas</p>

Tabela 3 - Organização da estrutura da notícia (título e título auxiliar)

Posteriormente, foquei-me na cabeça da notícia, ou seja, na terceira parte constituinte da mesma, e fui colocando algumas questões: “Qual será a sua designação?”, “Em que fase do texto aparecerá?” e “Qual será o seu objetivo?”. Desta vez, os alunos ficaram um pouco pensativos e não participaram. Assim, mencionei que esta correspondia ao primeiro parágrafo e continha as informações essenciais da notícia. No entanto, decidi que os elementos (“Onde?”, “Quando?” e “O quê?”) inerentes a esta parte constituinte seriam apenas trabalhados de forma aprofundada mais tarde, tendo, por isso, realizado um módulo (Módulo 2) destinado exclusivamente a esse propósito. Neste sentido, observámos apenas a notícia da Avaliação Diagnóstica e identificámos, em conjunto, em que zona se encontrava

a “cabeça da notícia”. Uma vez mais, no quadro foi desenhado um novo retângulo no qual se delimitou o espaço destinado à cabeça da notícia, como no exemplo:

TÍTULO (resume o assunto da notícia e desperta o interesse do leitor)
O caso das bananas desaparecidas O caso do Capitão Coco A investigação das bananas desaparecidas
TÍTULO AUXILIAR (acrescenta informação ao título)
O Capitão Coco investigou o caso das bananas desaparecidas
CABEÇA DA NOTÍCIA (corresponde ao primeiro parágrafo e contém as informações essenciais da notícia)

Tabela 4 - Organização da estrutura da notícia (título, título auxiliar e cabeça da notícia)

Por fim, interroguei-os acerca do corpo da notícia e voltei a colocar as mesmas questões que tinham sido efetuadas anteriormente, “Qual será o seu objetivo?”, “Em que parte da notícia aparecerá?” e “Como se designará?”. Mais uma vez, os alunos não souberam responder a nenhuma das perguntas, o que me levou a optar por não especificar os elementos (“Porquê?” e “Como?”) e apenas explicar que esta parte fazia correspondência ao restante texto da notícia e, conseqüentemente, ao relato do acontecimento de uma forma mais detalhada. No quadro foi desenhado um novo retângulo no qual se delimitou o espaço destinado ao corpo da notícia, como no exemplo:

TÍTULO (resume o assunto da notícia e desperta o interesse do leitor)
O caso das bananas desaparecidas O caso do Capitão Coco A investigação das bananas desaparecidas
TÍTULO AUXILIAR (acrescenta informação ao título)

O Capitão Coco investigou o caso das bananas desaparecidas
CABEÇA DA NOTÍCIA
(corresponde ao primeiro parágrafo e contém as informações essenciais da notícia)
CORPO DA NOTÍCIA
(relata o acontecimento de forma mais detalhada)

Tabela 5 - Organização da estrutura da notícia (título, título auxiliar, cabeça da notícia e corpo da notícia)

O objetivo principal desta fase era que os alunos começassem a apropriar-se da estrutura do gênero textual, que tal como referido anteriormente, representa uma das estratégias que promovem o desenvolvimento da compreensão da leitura. Neste sentido, de modo a trabalhar as partes constituintes da notícia, aliei o conteúdo da história lida à notícia trabalhada na Avaliação Diagnóstica, tendo o especial cuidado de trabalhar a estrutura de acordo com a sua ordem, ou seja, (i) título, (ii) título auxiliar, (iii) cabeça da notícia e (iv) corpo da notícia. Esta decisão vai ao encontro do que é defendido por Marshall (cit. por Giasson, 1993, p.37) que defende que os textos que apresentam uma sequência, seja ela narrativa ou cronológica, influenciam positivamente a compreensão da leitura.

Seguidamente, e embora a escrita de uma notícia não conste no Programa e Metas Curriculares do 3º ano do Ensino Básico (apenas a leitura), considerei que seria pertinente abordar as características da linguagem que é utilizada na mesma. Assim sendo, comecei por perguntar: “Se eu quiser escrever uma notícia, que cuidados tenho de ter com a sua linguagem escrita?”. Os alunos, logo de princípio, sentiram algumas dificuldades e, por isso, decidi ajudá-los: “A escrita terá de ser simples e clara?”. Quase toda a turma respondeu que sim e eu tentei perceber o porquê dessa resposta, ao qual uma das alunas colocou o dedo no ar e referiu que “a linguagem tem de ser assim para as pessoas saberem o que estão a ler”.

Posteriormente, informei-os de que a notícia teria de ser escrita na terceira pessoa e, então, perguntei-lhes: “Quando vocês fazem a conjugação verbal ... eu, tu, ele, nós, vós, eles ... qual será a terceira pessoa do singular? E do plural?”. Nesse momento, quase todos os alunos levantaram o dedo e referiram que a terceira pessoa do singular e do plural era “ele(a) e eles(as)” respetivamente. Houve, então, um aluno que concluiu: “As notícias são escritas sobre alguém ou sobre alguma coisa que tenha acontecido”.

Para terminar esta primeira parte, referi que a notícia não pode conter qualquer tipo de opinião pessoal e um aluno disse “Pois não professora. O meu tio escreve sobre futebol. Ele não gosta do Benfica, mas não pode escrever mal sobre esse clube só porque não gosta dele.”. Assim, complementei: “Exatamente! Porque é a minha profissão e tenho de ser imparcial e nunca dar a minha opinião.”.

Por fim, em modo de sistematização, recapitulámos, em conjunto, quais as partes constituintes da estrutura da notícia e quais as principais características da sua linguagem escrita. Para além disso, os alunos registaram nos seus cadernos os esquemas elaborados durante o momento de aprendizagem da estrutura e realizaram um diagrama no qual constavam as características da linguagem da notícia. Este tipo de registo deveu-se ao facto de se tratar de uma forma simples para “a aprendizagem e para o pensamento” e, neste sentido, “ao demonstrar como diagramar as várias estruturas, os alunos tomam consciência de como o texto é construído” (Dymock, 2005, p.178).

3. Avaliação intermédia 1

Neste módulo, o objetivo passou por compreender se os alunos ainda tinham dificuldades e em que aspetos. Neste sentido, posteriormente ao trabalho efetuado no módulo acima apresentado, coloquei em prática a Avaliação Intermédia 1 (Apêndice II), que consistiu numa tarefa idêntica à que foi realizada na Avaliação Diagnóstica.

Deste modo, realizei, novamente, uma tarefa composta por duas partes, sendo que na primeira, solicitava-lhes que lessem com atenção a notícia (Figura 9) que era apresentada – *Vento forte faz divergir três aviões do Aeroporto da Madeira*; e a segunda, tinha como principal, e único, objetivo, identificar as partes constituintes da notícia (título, título auxiliar, cabeça da notícia e corpo da notícia).

Vento forte faz divergir três aviões do Aeroporto da Madeira

O Instituto Português do Mar e da Atmosfera colocou esta quinta-feira o arquipélago da Madeira sob aviso amarelo para vento. Estão previstas rajadas entre os 75 e os 100 quilómetros/hora.



Três aviões divergiram esta quinta-feira do Aeroporto da Madeira Cristiano Ronaldo devido aos fortes ventos registados em Santa Cruz, confirmou à Lusa fonte aeroportuária.

Um avião da TAP proveniente de Lisboa regressou à capital; outro avião da TAP, também proveniente de Lisboa, divergiu para a ilha do Porto Santo; e um da Thomson Airways, oriundo de Birmingham (Inglaterra), divergiu também para a ilha do Porto Santo.

O Instituto Português do Mar e da Atmosfera colocou esta quinta-feira o arquipélago da Madeira sob aviso meteorológico laranja (o segundo nível mais grave) para agitação marítima (prevêem-se ondas de cinco a 11 metros na costa norte da ilha da Madeira e no Porto Santo). Há também aviso amarelo (o terceiro mais grave) para vento, abrangendo as costas sul e norte e as zonas montanhosas. Estão previstas rajadas entre os 75 e os 100 quilómetros/hora.

Figura 8 - Avaliação Intermédia 1

Contrariamente ao que tinha acontecido durante a Avaliação Diagnóstica, senti que os alunos estavam bastante mais seguros quanto ao trabalho que estavam a realizar, visto que muitos deles proferiram comentários como: “Ah, agora já sei!”, “Destas vezes já soube tudo!”, “Hoje acabei rápido!”, “Foi fácil!”.

4. Módulo 2

Neste módulo, o objetivo consistiu em trabalhar as partes constituintes (cabeça da notícia e corpo da notícia) de uma forma mais aprofundada, dando grande relevância aos diferentes elementos nelas presentes: “Onde?”, “Quando?”, “Quem?/ O quê?”, “Porquê?” e “Como?”. Neste âmbito, dei continuidade ao trabalho que tinha sido realizado durante o Módulo 1, ou seja, recorri à notícia que constava na Avaliação Diagnóstica para os alunos aprenderem os elementos da cabeça e do corpo da notícia.

Projetada a notícia, comecei por perguntar-lhes onde se localizava a cabeça da notícia e qual a sua intencionalidade, de modo a sistematizar o que tinha sido trabalhado nos módulos anteriores. Visto não restarem dúvidas, perguntei-lhes: “Então se formos ler o primeiro parágrafo desta notícia, quais são as informações que temos?”. Após uma breve leitura, um dos alunos referiu: “Ao ler o primeiro parágrafo sabemos que a freguesia de Cascais e Estoril quer acabar com a utilização de plásticos e por isso assinou uma parceria com o Movimento Claro Cascais”. Tirando partido da observação do aluno, questionei

“Então e quando é que isso aconteceu?”, ao que uma aluna, bastante empolgada respondeu: “Quarta-feira! ... Ah, isso diz-nos quando é que aconteceu o assunto da notícia!”. Neste sentido, e após um *feedback* positivo, no quadro foi desenhado um retângulo no qual se delimitou o espaço destinado aos elementos da cabeça da notícia, tendo sido apenas preenchida a área destinada ao elemento “quando?”, como no exemplo:

CABEÇA DA NOTÍCIA		
Quando? Na quarta-feira

Tabela 6 - Organização da estrutura da notícia (elementos da cabeça da notícia)

Em seguida, um outro aluno disse: “O Aluno 12 disse qual era o assunto da notícia e isso deve ser outro elemento”, ao que eu respondi: “Certo!”. Como os alunos não estavam a conseguir identificar a designação do mesmo, decidi ajudá-los e disse: “O que o vosso colega referiu, responde à pergunta “Quem?/O quê?” e indica o assunto principal da notícia”. Então, voltámos à tabela construída anteriormente e acrescentámos um novo elemento:

CABEÇA DA NOTÍCIA		
Quando? Na quarta-feira	Quem?/O quê? A Junta de freguesia de Cascais e Estoril quer acabar com a utilização de plásticos e por isso assinou uma parceria com o Movimento Claro Cascais	...

Tabela 7 - Organização da estrutura da notícia (elementos da cabeça da notícia)

O último elemento (“Onde?”) foi o mais complicado de ser identificado e, por isso, perguntei-lhes qual era o local implícito (“escondido”) no assunto da notícia. Uma aluna respondeu “Se é sobre a junta de freguesia de Cascais e Estoril, é porque é nessa zona!” e outro colega disse “Então o elemento é sobre o sítio onde aconteceu essa notícia!”. Assim, concluímos que o último elemento respondia à questão “Onde?” e procedemos à conclusão do preenchimento da tabela:

CABEÇA DA NOTÍCIA		
Quando? Na quarta-feira	Quem?/O quê? A Junta de freguesia de Cascais e Estoril quer acabar com a utilização de plásticos e por isso assinou uma parceria com o Movimento Claro Cascais	Onde? Cascais e Estoril

Tabela 8 - Organização da estrutura da notícia (elementos da cabeça da notícia)

Finalizado o momento anterior, dei início à análise dos elementos correspondentes à última parte da estrutura da notícia. Neste sentido, pedi-lhes, igualmente, que localizassem o corpo da notícia e referissem qual a sua intencionalidade, de modo a sistematizar o trabalho realizado nos módulos anteriores.

Após uma breve leitura, um aluno referiu que “o jornalista escreveu esta notícia porque o presidente da freguesia quer chamar a atenção das pessoas para não usarem o plástico”. Então, perguntei à restante turma “por que razão quererá o presidente alertar as pessoas?”, ao que um aluno respondeu: “Porque um terço do lixo das nossas casas são resíduos plásticos”. Assim, chegámos à resposta de um dos elementos do corpo da notícia e voltámos a construir um retângulo no qual se delimitou o espaço destinado aos elementos desta parte constituinte:

CORPO DA NOTÍCIA	
Porquê? Um terço do lixo doméstico é composto por resíduos plásticos.	...

Tabela 9 - Organização da estrutura da notícia (elementos do corpo da notícia)

Em seguida, perguntei-lhes de que forma iria o presidente da junta apelar à consciencialização do povo e uma aluna referiu que seria “com a ajuda de três meninas que criaram o movimento que o Aluno 12 disse ... o Movimento Claro Cascais”. Posto isto, questionei-os sobre o objetivo desse movimento e concluímos que tinha o intuito de alertar as populações para os danos que os plásticos descartáveis provocam nos oceanos. Assim, procedemos ao preenchimento da tabela, uma vez que identificámos o último elemento do corpo da notícia:

CORPO DA NOTÍCIA	
Porquê? Um terço do lixo doméstico é composto por resíduos plásticos.	Como? Criação de um movimento que sensibiliza as populações para os danos que os plásticos descartáveis podem causar nos oceanos

Tabela 10 - Organização da estrutura da notícia (elementos do corpo da notícia)

Finalizada a identificação dos elementos da cabeça e do corpo da notícia, os alunos registaram nos seus cadernos diários as tabelas construídas durante o momento de exploração e análise da notícia – *Em Cascais e Estoril, quer-se uma freguesia sem plástico.*

5. Módulo 3

Este módulo consistiu na construção de um Dossier de Notícias, sendo que cada aluno/par foi responsável por levar para a escola uma notícia que fosse do seu interesse pessoal. A tarefa era, assim, composta por três momentos, sendo eles: a leitura da notícia apresentada pelo aluno, a identificação das partes constituintes e dos respetivos elementos, e o comentário de cada um grupo à análise elaborada pelo colega.

O objetivo deste módulo era melhorar os aspetos em que os alunos ainda sentiam mais dificuldades, analisando as notícias apresentadas e, conseqüentemente, identificando as partes constituintes (assim como os seus elementos: “Onde?”, “Quando?”, “Quem/O quê?”, “Porquê?” e “Como?”) de cada uma delas.

Posteriormente à leitura da notícia, cada aluno/par procedeu à sua análise, referindo qual o conteúdo inerente a cada uma das suas partes constituintes. Neste âmbito, é importante referir que os alunos verificaram que, em alguns casos, nem todos os elementos estavam presentes na notícia selecionada. Esta questão será, assim, retomada nas considerações finais.

Concluída a fase de leitura e análise, os restantes colegas de turma (organizados em grupos de 4 elementos) comentavam a intervenção do aluno/par.

Vejamos o seguinte exemplo de uma conversação que decorreu após a apresentação da notícia do Aluno 2:

Aluno 11: “Eu acho que o Aluno 2 não respondeu bem ao “onde” da cabeça da notícia.”

Professora Estagiária: “O que tens a dizer sobre a opinião do teu colega, Aluno 2?”

Aluno 2: “Eu acho que disse bem porque eu fui aqui ao início da notícia e está aqui escrito!”

Aluno 11: “Então podes ler outra vez essa parte da notícia para eu ouvir melhor?”

(Aluno 2 lê novamente a notícia)

Professora Estagiária: “Restam dúvidas?”

Aluno 11: “Não professora. Eu é que não tinha compreendido bem!”

Como se constatou, o aluno 2 assumiu o papel de docente e voltou a ler a notícia para que o seu colega compreendesse o que nela estava escrito. O papel que desempenhei enquanto professora estagiária foi importante, uma vez que procurei que o aluno 2 não se limitasse apenas a dizer que o aluno 11 estava errado, mas que o ajudasse, dando uma justificação plausível que fizesse com que o seu colega percebesse onde errou, tal como defende Giasson (1993, p.52), ao dizer que “os alunos não precisam que se lhes diga se a resposta está certa ou errada, mas porque é que ela é ou não correta”. Este debate/troca de ideias foi, igualmente, essencial para todos eles, na medida em que, ao mesmo tempo que fomentou o espírito de ajuda e o trabalho cooperativo, fez com que, algumas das vezes, aprendessem com os seus próprios erros e com as correções efetuadas pelos colegas e não pela professora.

6. Módulo 4

O presente módulo consistiu na criação de um Jornal de Turma (Figura 10), afixado numa das paredes da sala, no qual os alunos procederam à publicação das suas próprias notícias. Estas eram escritas pelos mesmos e os assuntos abordados tinham que ver, de um modo geral, com acontecimentos importantes das férias, passeios, fins de semana, festas de aniversário, entre outros As notícias que continham uma estrutura mais complexa, foram apresentadas oralmente. Porém, todas elas foram corrigidas e os alunos informados dos aspetos que havia a melhorar. Neste âmbito, o principal objetivo deste módulo era fomentar a prática da estrutura da notícia, recorrendo à escrita da mesma.

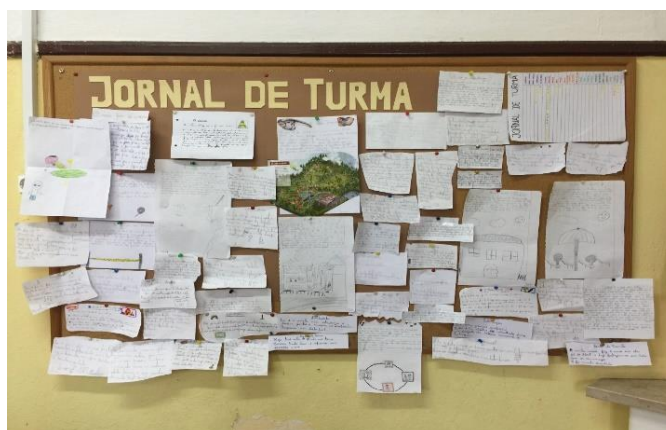


Figura 9 - Jornal de Turma

Como já referi anteriormente, a escrita de uma notícia não é um dos conteúdos a ser trabalhados no 3º ano de escolaridade, no entanto, achei que seria importante a prática da mesma, uma vez que ajuda à aquisição da sua estrutura. Esta era uma atividade interessante de ser continuada no ano seguinte, sobretudo para equiparar as produções de cada aluno e avaliar os progressos que foram feitos.

O Jornal de Turma foi, assim, um elemento importante na evolução dos alunos face à estrutura do género textual em questão. Uma vez mais, optei por ir ao encontro dos seus interesses pessoais, dando-lhes a liberdade de escreverem as suas notícias consoante aquilo que achassem oportuno. Isto pode justificar a adesão e o empenho prestado por parte dos mesmos que, num curto período de tempo, escreveram, no total, cinquenta e três notícias. É importante referir que, embora nem todos os alunos tenham participado, tiveram a possibilidade de ler as notícias dos colegas que, de um modo geral, tinham em consideração a estrutura do género textual.

7. Avaliação intermédia 2

Atendendo ao trabalho realizado anteriormente, decidi implementar uma nova avaliação: a Avaliação Intermédia 2 (Apêndice III). Esta surgiu, então, com o principal objetivo de compreender se os alunos eram capazes de adequar os conteúdos da história explorada – *O Capitão Coco e o Caso das Bananas Desaparecidas* – a cada uma das partes constituintes da notícia.

Dado que a Obra Literária tinha sido trabalhada pela última vez no Módulo 1, comecei por sugerir que os alunos a recapitulassem. Em seguida, iniciaram a tarefa, que era dividida em três fases:

1. na primeira (a de maior relevância), os alunos teriam de planificar a sua notícia, tendo em consideração a história trabalhada (Ilustração 11) ;
2. na segunda, e de acordo com o planificado na primeira etapa, teriam de construir a sua própria notícia;
3. a terceira destinava-se à autoavaliação que cada aluno tinha de fazer do seu respetivo trabalho.

Capitão Coco & O caso das bananas desaparecidas

1- O Capitão Coco, que "é um detetive genial, sábio como uma coruja, teimoso que nem um burro e um tipo superspecial", merece que o Caso das bananas desaparecidas se torne numa notícia a nível nacional.

a. Tendo em consideração a história que acabaste de ouvir, **planifica** a tua notícia recorrendo ao seguinte quadro.

Título da notícia ➡ _____

Título auxiliar ➡ _____

Cabeça da notícia

Onde? ➡ _____

Quando? ➡ _____

Quem/ O quê? ➡ _____

Corpo da notícia

Porquê? ➡ _____

Como? ➡ _____

Figura 10 - Tarefa de planificação de uma notícia

Os módulos de trabalho presentes na sequência didática, apresentada no início deste capítulo, foram organizados tendo em consideração o aumento do grau de dificuldade, ou seja, de módulo para módulo as tarefas iam sendo cada vez mais complexas. Neste sentido, a primeira parte desta avaliação, isto é, a planificação de uma notícia tendo como base a história do Capitão Coco, era idêntica ao que tinha sido realizado no Módulo 1. No entanto, enquanto nesse módulo a tarefa foi realizada em grande grupo, nesta avaliação foi realizada de modo individual e com a adequação do conteúdo da história aos elementos da cabeça da notícia (“Onde?”, “Quando?” e “O quê?”) e do corpo da notícia (“Porquê?” e “Como?”).

As maiores dificuldades surgiram aquando do momento em que os alunos tiveram de adequar o conteúdo da Obra Literária aos dois elementos (“Porquê?” e “Como?”) do corpo

da notícia. Por esta razão, tive de lhes explicar que estas perguntas iriam responder ao “O quê?” da cabeça da notícia. Ou seja, se eles consideravam que o assunto era o Capitão Coco ter resolvido o caso das bananas desaparecidas, então o “Porquê” iria responder ao motivo pelo qual a personagem o estaria a fazer e o “Como?” ao método utilizado para a resolução do mesmo.

No âmbito deste estudo, o foco não foi a escrita do texto, uma vez que esta não faz parte nem do Programa, nem das competências essenciais definidas para o 3º ano (apenas, “distinguir nos textos características da notícia (...) estruturação, finalidade”, (Aprendizagens Essenciais, 2018, p.9). No entanto, achei que seria, na mesma, relevante que os alunos construíssem a sua própria notícia, tendo em atenção aquilo que tinham planificado. Deste modo, fiz com que encarassem esta fase da tarefa como um treino para o seu futuro. Se o tempo de duração do estágio fosse maior, seria interessante que, mais tarde, os alunos pegassem nessa notícia, procedessem à sua correção e conseqüente melhoramento (tendo em conta que, de ano para ano, estão sempre a adquirir novos conhecimentos).

8. Sistematização

A atividade de sistematização decorreu num momento bastante breve e teve como principal objetivo sintetizar o que tinha sido aprendido relativamente à estrutura do género textual trabalhado.

Neste âmbito, optei por adotar uma estratégia diferente das anteriores, mas que influenciava, igualmente, o desenvolvimento da compreensão da leitura. Distribuí uma folha na qual constava uma notícia não sequenciada e dividida em diferentes retângulos. Os alunos, por sua vez, tinham a função de recortá-los e organizá-los de forma a obterem a sequência correta referente à estrutura do género textual. Para além disso, tinham, igualmente, de identificar a que partes da estrutura da notícia correspondiam os respetivos parágrafos.

De acordo com o Department for education and skills (2005, p.7) “as crianças podem aprender a aplicar os seus conhecimentos sobre textos e leitura ao realizar atividades de sequenciamento” e, para isso, o professor deve “desmembrar parágrafos de um texto sequenciado”.

Embora tenha sido a primeira vez que realizaram este género de atividade, os resultados obtidos foram bastante positivos e concluí que a estratégia utilizada se tratou de um excelente método para conseguir perceber que, para além de saberem identificar a designação de cada uma das partes constituintes, os alunos conseguiram colocar a estrutura de acordo com a sua sequência.

9 Avaliação final

Na última semana de intervenção, de modo a finalizar a sequência de trabalho apresentada inicialmente, decidi colocar em prática uma avaliação final, sendo esta mais complexa comparativamente às que já tinham sido realizadas anteriormente.

Com a elaboração da mesma, procurei compreender se os alunos, com o passar do tempo e com a realização de todos os módulos de trabalho, foram capazes de adquirir as aprendizagens implícitas a todas as tarefas que tinham sido desenvolvidas face ao género textual em questão. Deste modo, os parâmetros que avaliei tinham em consideração a estrutura da notícia, a correspondência dos elementos às respetivas partes constituintes e a adequação de conteúdos aos elementos das partes constituintes.

Neste sentido, a avaliação final era composta por cinco partes, sendo que na primeira, solicitava-lhes que lessem com atenção a notícia que era apresentada – *Papy, o cão polícia* (Figura 12); a segunda, tinha como propósito os alunos recortarem os retângulos que continham a notícia e organizá-los, de modo a que obtivessem a sequência correta da mesma; a terceira tinha como principal, e único, objetivo, identificar as partes constituintes da notícia (título, título auxiliar, cabeça da notícia e corpo da notícia); na quarta, tinham de identificar em que parte da estrutura da notícia era possível encontrar a resposta às perguntas “Onde?”, “Quando?”, “Quem/O quê?”, “Como?” e “Porquê?” (Figura 13); a última tinha como intuito os alunos responderem às perguntas mencionadas anteriormente, adequando corretamente o conteúdo mencionado na notícia.

A notícia: avaliação final
1- Lê com atenção a seguinte notícia – Papy, o cão polícia.

Enma, nascida em Londres, estava a tirar fotografias à estátua de Bocage, quando um homem se aproximou dela e lhe roubou a mala. A senhora gritou por ajuda, o que despertou a atenção de Papy. Com aproximadamente quarenta centímetros de comprimento, o chihuahua correu em socorro da inglesa que estava em apuro. "Estávamos a passear, tal como fazemos todos os domingos e, de repente, ouvimos uma senhora a gritar muito alto", explicou a sua dona. "O Papy apercebeu-se de que algo errado estava a acontecer e fez tanta força que eu não consegui agarrar a trela. Chamei-o, sem perceber o que se estava a passar, e só depois reparar que ele estava a correr atrás de um homem.", acrescentou Papy, que detesta que façam mal às pessoas, mordeu o ladrão com tanta raiva, que este foi incapaz de continuar a correr. Os bens (carteira, telemóvel e mala) da turista foram recuperados no momento e o assaltante foi preso, de imediato, pelos agentes da polícia que se encontravam perto do local.

Um dos familiares da vítima mostrou-se agradecido pelo ato heróico do pequeno cão, referindo que "se não fosse o Papy a ter a sua enorme coragem, a Enma teria perdido os seus bens.". A Associação de Chihuahuas de Portugal demonstrou, igualmente, o seu orgulho: "É com enorme prazer e satisfação que recebemos a notícia de que um dos nossos membros se tornou num ícone da região de Setúbal! O Papy é um exemplo para todos nós."

Na passada tarde de domingo, aconteceu algo inócuo. Papy, um desconhecido chihuahua, que passava com a sua dona pelo centro de Setúbal, tornou-se num verdadeiro herói ao salvar a turista inglesa de ser assaltada por um ladrão.

Papy, o cão polícia

Papy, que agora é conhecido como o "cão polícia", vai ser condecorado pela Presidente da Câmara Municipal de Setúbal, numa celebração que se irá realizar no próximo sábado (dia 3). Os habitantes da cidade de Setúbal pretendem homenageá-lo com a construção de uma estátua no local em que o assalto decorreu.

Chihuahua travou assalto em plena baixa de Setúbal.



Figura 13 - Avaliação final (1)

3-Identifica as partes constituintes da notícia.

3.1- Em que parte da estrutura da notícia podes encontrar a resposta à pergunta "Onde"?

3.2- Em que parte da estrutura da notícia podes encontrar a resposta à pergunta "Quando"?

3.3- Em que parte da estrutura da notícia podes encontrar a resposta à pergunta "Quem O quê"?

3.4- Em que parte da estrutura da notícia podes encontrar a resposta à pergunta "Como"?

3.5- Em que parte da estrutura da notícia podes encontrar a resposta à pergunta "Porquê"?

Figura 11 - Avaliação Final (2)

4-Responde às seguintes perguntas:

a. Onde?

b. Quando?

c. Quem O quê?

d. Como?

e. Porquê?

Figura 12 - Avaliação Final (3)

Como é possível averiguar, todas as tarefas nesta fase de avaliação iam ao encontro do que tinha sido trabalho durante a implementação da sequência didática.

Ao longo da realização desta avaliação, constatei que os alunos se sentiram bastante seguros, o que comprova que o trabalho realizado durante o período de estágio deu frutos. Optei por estabelecer um intervalo de duas semanas entre o momento de sistematização e a realização desta avaliação final, uma vez que considerei que seria interessante ver como os alunos reagiriam e quais seriam os resultados obtidos.

Capítulo VI – Apresentação e análise dos dados

O presente capítulo faz referência à apresentação e consequente análise dos dados que obtive ao longo das avaliações que realizei no âmbito da investigação desenvolvida: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Intermédia 1, Avaliação Intermédia 2 e Avaliação Final.

1. Avaliação diagnóstica

No gráfico seguinte, são apresentados os resultados referentes à primeira fase da investigação realizada, mais concretamente, a Avaliação Diagnóstica. Esta, que decorreu numa das primeiras semanas da minha intervenção, teve como principal objetivo identificar os conhecimentos prévios dos alunos e compreender se estes eram, ou não, capazes de identificar corretamente as partes constituintes do género textual a trabalhar: a notícia.

Neste sentido, estabeleci quatro parâmetros a avaliar: *a identificação do título, do título auxiliar, da cabeça da notícia e do corpo da notícia*. Os conceitos enumerados estão de acordo com o Manual Escolar de Português – *A Grande Aventura* – utilizado pela turma. A avaliação foi realizada por 26 alunos.

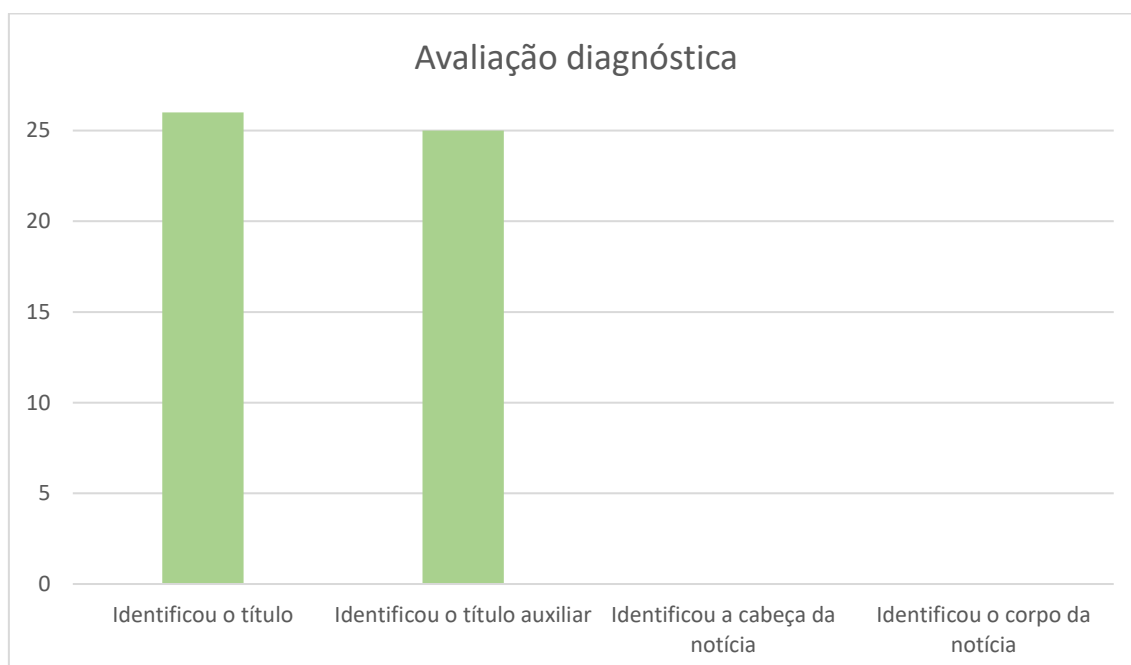


Gráfico 1- Dados referentes à Avaliação Diagnóstica

Realizando uma primeira análise ao gráfico acima representado, seria possível concluir que os alunos não sentiram qualquer dificuldade na identificação das duas primeiras

partes constituintes da notícia. Porém, tal não corresponde à realidade, uma vez que, na etapa da Avaliação Diagnóstica, os alunos manifestaram muitas dificuldades e, por esse motivo, senti necessidade de ajudá-los, colocando diversas questões que os fizeram concluir que a primeira parte correspondia ao “título” e a segunda ao “segundo título”. Embora o último não se tratasse do termo correto (segundo as planificações da professora e o Manual Escolar *A Grande Aventura*), decidi aceitá-lo, pois, achei relevante dar prioridade às ideias apresentadas pelos mesmos. Deste modo, toda a turma foi capaz de identificar as duas primeiras partes constituintes, à exceção de um aluno, que não identificou o “título auxiliar/segundo título”. Relativamente às últimas duas categorias, optei por não prestar qualquer ajuda, o que se traduziu na não identificação das categorias por parte dos alunos, como é possível verificar no Gráfico 1 e na seguinte Figura.

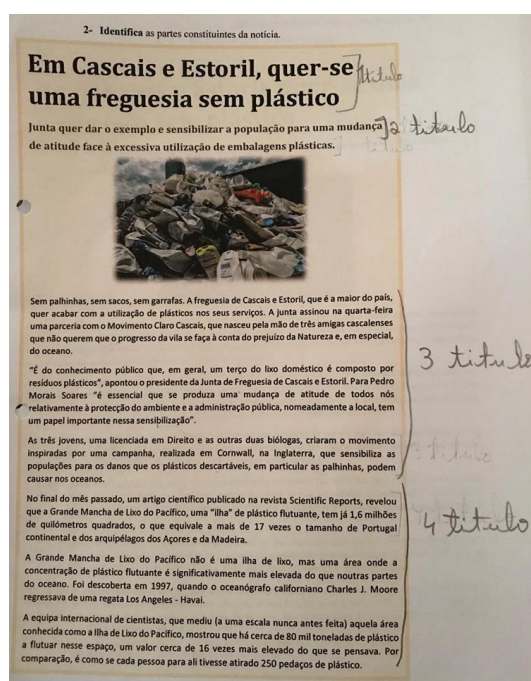


Figura 14 - Resolução da Avaliação Diagnóstica

É, igualmente, importante referir que, por se tratar de uma primeira avaliação ao conhecimento dos alunos, as categorias a avaliar centraram-se, exclusivamente, nas partes constituintes da notícia e não nos elementos a considerar em cada uma delas, categorias que serão desenvolvidas nos módulos e avaliadas no final da sequência.

2. Avaliação intermédia 1

Os resultados apresentados no gráfico que se segue, correspondem aos que foram obtidos aquando da realização da Avaliação Intermédia 1. Esta decorreu posteriormente à

implementação do Módulo 1 e teve como principal objetivo compreender se, depois do trabalho realizado, os alunos continuavam, ou não, com as dúvidas que foram apresentadas na Avaliação Diagnóstica.

Deste modo, as categorias que analisei neste momento, foram iguais às apresentadas no gráfico anterior, ou seja, a identificação do título, do título auxiliar, da cabeça da notícia e do corpo da notícia. Por este motivo, são, novamente, apresentados os resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica, de modo a facilitar uma análise comparativa entre as duas. A Avaliação Intermédia 1 foi realizada por 26 alunos.

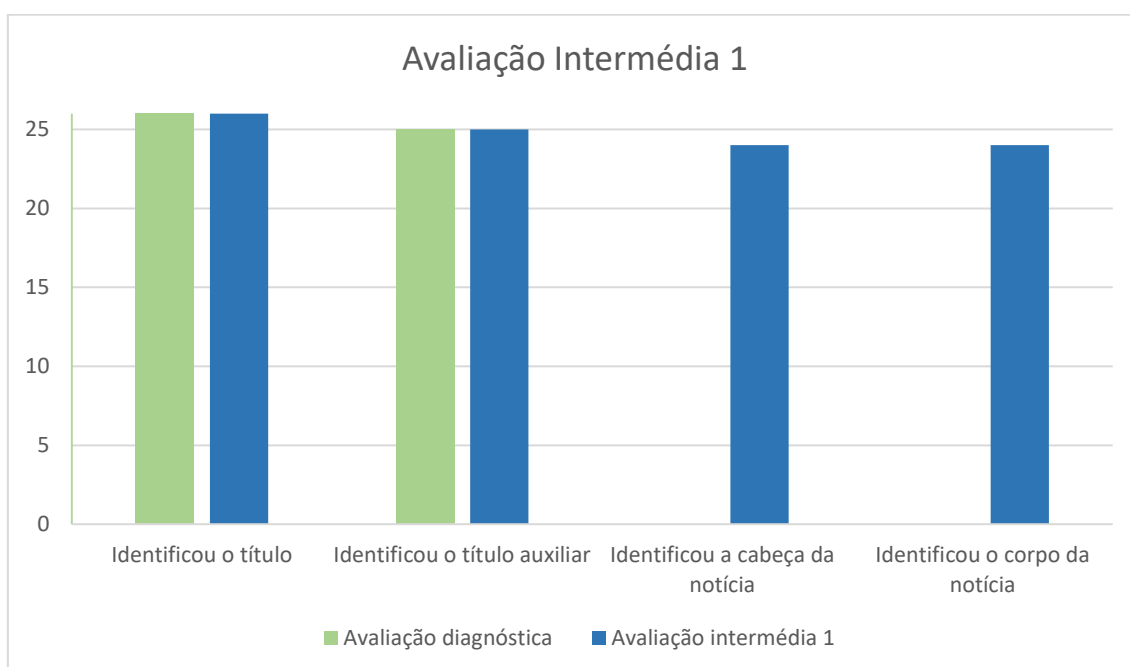


Gráfico 2- Dados referentes à Avaliação Intermédia 1

Numa análise comparativa, entre os resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica e na Avaliação Intermédia 1, é possível averiguar que houve uma evolução bastante positiva face aos objetivos pretendidos, ou seja, a identificação das partes constituintes do género textual em questão.

De acordo com o gráfico apresentado, os dados relativamente à identificação do título e do título auxiliar mantiveram-se, o que, neste caso, se torna positivo dado que não houve qualquer tipo de ajuda da minha parte, o que significa que os resultados obtidos vão ao encontro do que foi aprendido ao longo do primeiro módulo de trabalho. Por sua vez, as últimas duas categorias de análise (identificação da cabeça e do corpo da notícia) obtiveram

um aumento bastante significativo, tendo vinte e quatro alunos obtido um resultado positivo nesses dois parâmetros, contrariando, assim, os resultados alcançados na Avaliação Diagnóstica, em que não houve uma única resposta correta.

3. Avaliação intermédia 2

Após a implementação dos Módulos 1, 2, 3 e 4, procedi à realização da Avaliação Intermédia 2, que, como referi anteriormente, consistia numa tarefa em que os alunos tinham de planificar uma notícia tendo em consideração o conteúdo abordado na Obra Literária que tinha sido trabalhada – *O Capitão Coco & O Caso das Bananas Desaparecidas*. O seu principal objetivo consistia em compreender se os alunos faziam corresponder, corretamente, o conteúdo da história a cada uma das partes constituintes do género textual.

Nesta secção serão apresentados os resultados referentes às categorias em análise: *adequação do título, adequação do título auxiliar, adequação dos elementos da cabeça da notícia e adequação dos elementos do corpo da notícia*. A avaliação foi realizada por 26 alunos.

3.1 Adequação do título

O principal objetivo desta categoria consistia em compreender se os alunos eram capazes de fazer corresponder o conteúdo correto a esta parte constituinte da estrutura do género textual.

Tendo em consideração que todos os alunos sugeriram um título apropriado, é possível afirmar que estes não tiveram quaisquer dificuldades em adequar o conteúdo da história ouvida e explorada ao título da notícia que planificaram.

A imaginação prevaleceu aquando das escolhas feitas pelos alunos. As propostas apresentadas foram variadas, tal como se pode verificar nas figuras apresentadas de seguida, e estes não se focaram exclusivamente em encontrar um título idêntico ao da Obra Literária, tendo sugerido: “Bindi come as bananas”, “As bananas desaparecidas da Senhora Y”, “O mistério das bananas”, “A Inteligência do Capitão Coco”, entre outros.

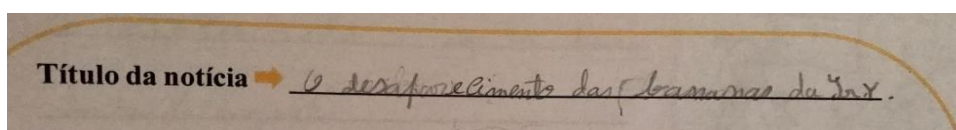


Figura 15 - Exemplo de título

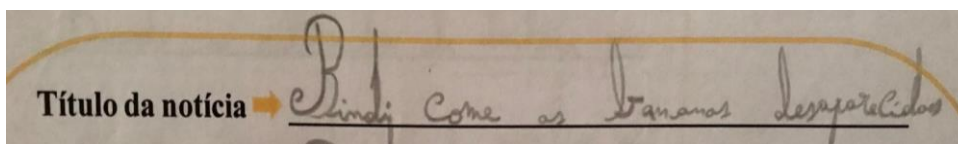


Figura 17 - Exemplo de título

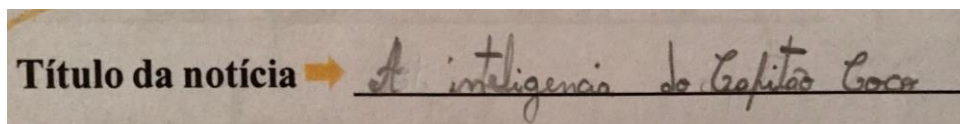


Figura 16 - Exemplo de título

Todas as respostas apresentadas foram avaliadas positivamente, na medida em que cumpriam o objetivo de despertar o interesse do leitor e resumiam a temática da notícia escrita pelos alunos.

3.2. Adequação do título auxiliar

O intuito desta categoria passava por perceber se os alunos eram capazes de fazer corresponder o conteúdo correto à segunda parte constituinte da estrutura do género textual.

Como é sabido, o título auxiliar funciona como um complemento do título principal e, por este motivo, no momento de avaliação das respostas dos alunos, tive o cuidado de verificar se o título auxiliar que era proposto ia ao encontro daquilo que tinha sido o seu título principal. Neste sentido, apenas dezoito alunos foram capazes realizar uma adequação correta do conteúdo da história ao título auxiliar.

Vejamos os exemplos de dois alunos distintos:

Aluno 17: Título: “O misterioso caso das bananas desaparecidas”. Título auxiliar: “Capitão Coco um inteligente detetive investigou o desaparecimento de quatro bananas”;

Aluno 25: Título: “As bananas desaparecidas da Sra. Y”. Título auxiliar: “Num dia muito enalorado havia uma mensagem no escritório do Capitão Coco”.

O aluno 17 foi capaz de articular o título auxiliar ao título principal, visto que o complementou, afirmando que foi o Capitão Coco o responsável pela investigação do misterioso caso. Por sua vez, o Aluno 25 não foi capaz de fazer uma interligação entre o título e o título auxiliar e, por esse motivo, este último não faz qualquer tipo de sentido.

Neste sentido, verifiquei que todos os alunos propuseram um título auxiliar, mas nem todos foram capazes de estabelecer uma ligação entre este e o título principal, conforme é visível nos resultados apresentados..

3.3. Adequação dos elementos da cabeça da notícia

Em seguida, é possível analisar o resultado referente à adequação dos elementos da cabeça da notícia. O principal objetivo passava por compreender se os alunos eram capazes de fazer corresponder o conteúdo correto a cada um dos elementos desta parte constituinte.

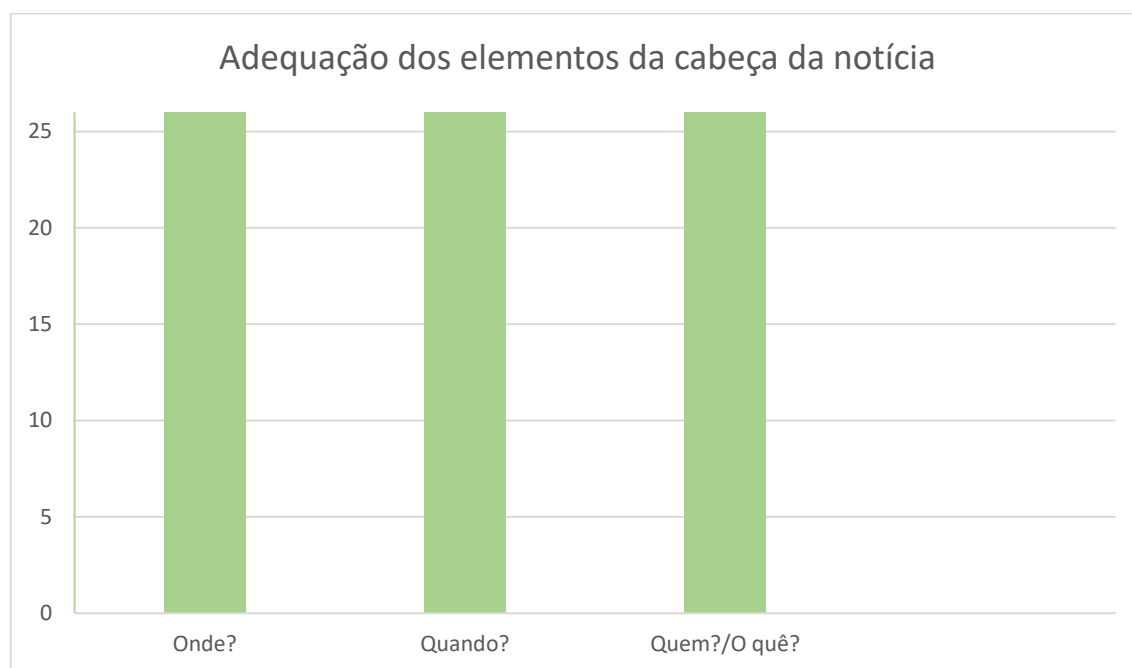


Gráfico 3- Avaliação Intermédia 2: Dados referentes à Adequação dos elementos da cabeça da notícia

Tendo em consideração, não só a realização desta Avaliação Intermédia 2, mas, também, todos os módulos de trabalho realizados numa fase anterior, posso afirmar que, à exceção do título principal, a cabeça da notícia foi a parte constituinte em que os alunos apresentaram mais facilidade.

Ao analisar o gráfico, é possível concluir que, todos os alunos foram capazes de propor, como também de adequar corretamente os conteúdos a cada uma das diferentes fases (“Onde?”, “Quando?” e “Quem?/O quê?”) da cabeça da notícia.

Vejam algumas das sugestões para cada um desses elementos:

Onde?: “Na casa da Senhora Y”

Quando?: “De manhã”, “De tarde”

Quem?/O quê?: “O Capitão Coco resolveu o caso das bananas desaparecidas”, “Capitão Coco vai desvendar o caso”

Embora a escrita da notícia não esteja evidenciada no Programa e Metas Curriculares do 3º ano do Ensino Básico, considere-se que seria interessante os alunos criarem a sua própria notícia. Neste sentido, e tendo em consideração os parâmetros em análise, posso concluir que, embora a escrita não seja exigida no respetivo ano de escolaridade, dezoito dos alunos consideraram o seu primeiro parágrafo como sendo a cabeça da notícia e, no mesmo, indicaram o conteúdo de cada um dos elementos (“Onde?”, “Quando?”, “Quem?/O quê?”), tal como se demonstram as seguintes figuras.

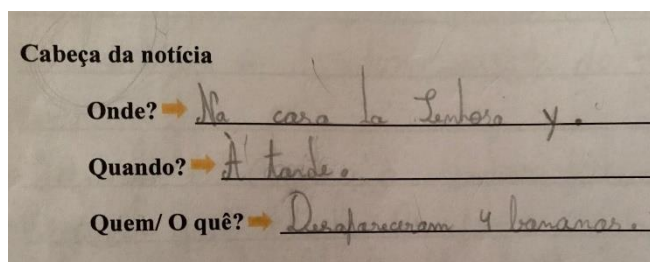


Figura 18 - Adequação do conteúdo aos elementos da cabeça da notícia

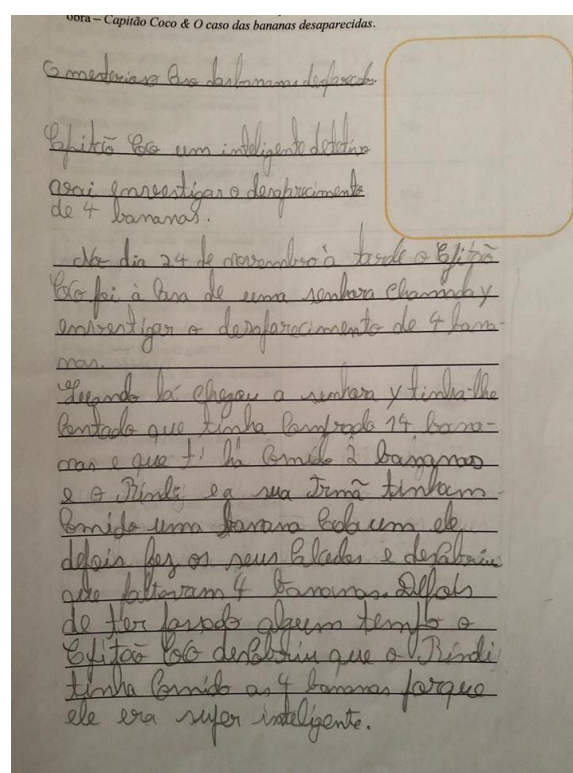


Figura 19 - Adequação do conteúdo aos elementos da cabeça da notícia

3.4. Adequação dos elementos do corpo da notícia

Por fim, o gráfico em baixo representado, faz referência aos resultados da adequação dos elementos do corpo da notícia. O principal objetivo era concluir se os alunos eram capazes de fazer corresponder o conteúdo correto a cada um dos elementos da última parte constituinte.

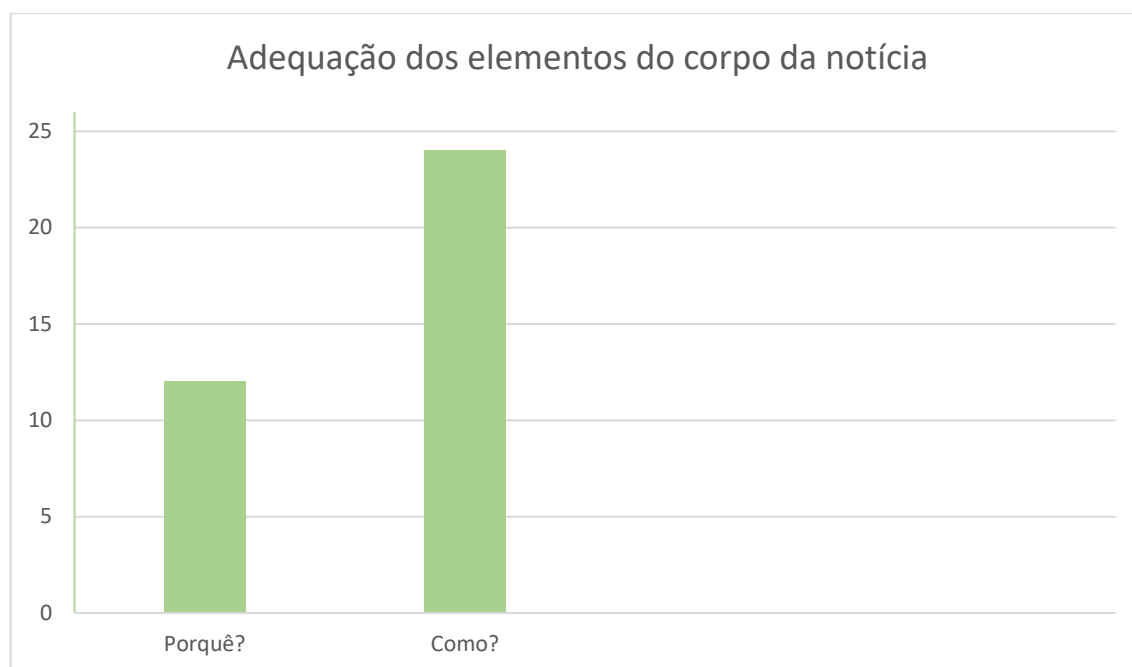


Gráfico 4- Avaliação Intermédia 2: Dados referentes à Adequação dos elementos do corpo da notícia

Ao contrário do que foi analisado anteriormente, é possível afirmar que, no que diz respeito à estrutura de uma notícia, este gráfico indica qual é a parte constituinte em que os alunos sentem mais dificuldades, ou seja, o corpo da notícia, ou mais concretamente, a adequação do conteúdo nesta parte.

Assumindo que o primeiro elemento (“Porquê?”) explica o motivo pelo qual surgiu o principal acontecimento da notícia, que neste caso se referia ao facto de o Capitão Coco ir desvendar o caso das bananas desaparecidas, quando procedi à avaliação deste parâmetro tive em consideração se a resposta dada a essa pergunta esclarecia a razão pela qual o Capitão Coco foi resolver esse mistério. Assim sendo, apenas doze alunos adequaram corretamente o conteúdo da Obra Literária ao elemento do corpo da notícia (“Porquê?”).

Por sua vez, quase todos os alunos foram capazes de adequar o conteúdo da história ao segundo elemento do corpo da notícia (“Como?”). Tendo em consideração que este teria de indicar o modo como o acontecimento principal da notícia tinha sido resolvido, decidi avaliar positivamente este parâmetro se o aluno indicasse como é que o Capitão Coco tinha desvendado o caso das bananas desaparecidas.

Vejamos as sugestões apresentados por dois alunos distintos:

Aluno 18: Porquê?: “A Senhora Y telefonou ao Capitão Coco para resolver o mistério das bananas desaparecidas.”. Como?: “O Capitão Coco descobriu que o Bindi é sonâmbulo.”.

Aluno A8: Porquê?: “O Bindi era sonâmbulo e comeu as bananas da Senhora Y e ficou com diarreia.”. Como?: “O Bindi era sonâmbulo.”.

Aluno 12: Porquê?: “Porque o Bindi era sonâmbulo.”. Como?: “Aconteceu porque o Bindi sonhou com bananas e comeu as quatro.”.

Atendendo aos exemplos anteriores, é possível afirmar que o Aluno 18 adequou corretamente o conteúdo a ambos os elementos, ao contrário do Aluno 12 que não respondeu corretamente a nenhum. Por sua vez, o Aluno 8 respondeu erradamente ao primeiro elemento, enquanto que referiu corretamente o modo como a situação foi resolvida.

4. Avaliação final

Para finalizar a sequência de trabalho, procedi à implementação da Avaliação Final que visava compreender se os alunos tinham adquirido as aprendizagens implícitas às tarefas desenvolvidas ao longo da sequência didática.

Nesta secção serão apresentados os dados referentes aos resultados das categorias em análise: *estrutura da notícia*, *correspondência dos elementos às respetivas partes constituintes*, e *adequação do conteúdo aos elementos das partes constituintes*. A avaliação foi realizada por 26 alunos.

4.1. Estrutura da notícia

O gráfico que se segue mostra o resultado referente à estrutura da notícia, mais concretamente, a sua organização e identificação das partes constituintes. O objetivo passava por perceber (i) se os alunos eram capazes de as organizar, de modo a obter a estrutura correta da notícia e (ii) se identificavam corretamente as partes constituintes da mesma.

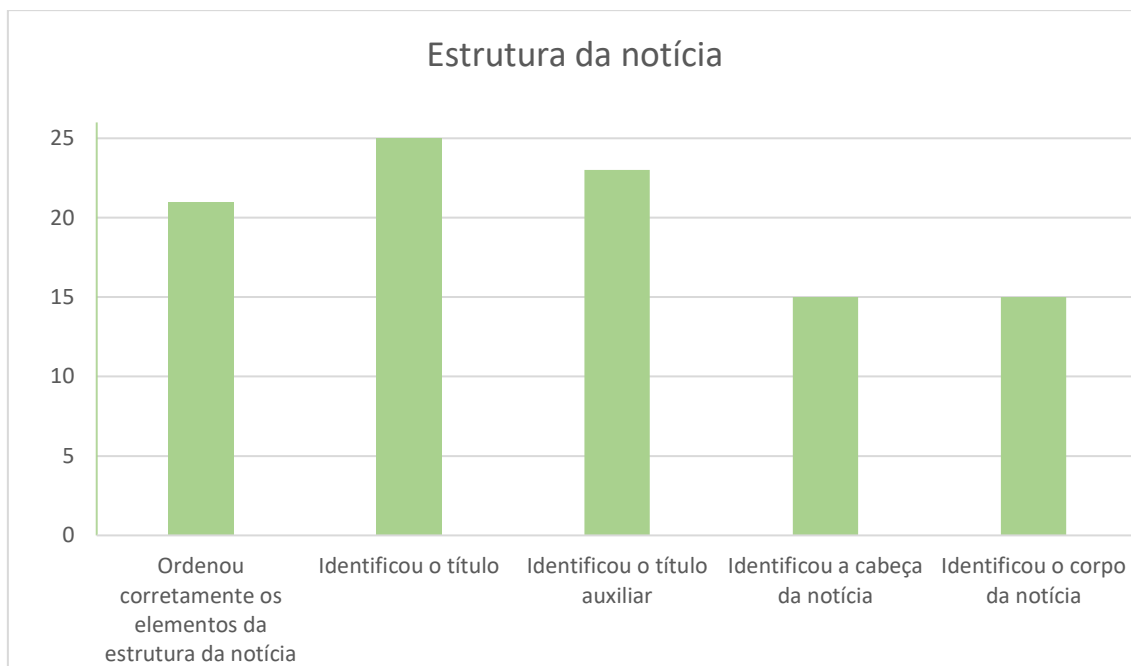


Gráfico 5- Avaliação final: Dados referentes à Estrutura da notícia

A partir do gráfico acima apresentado, conclui-se que 21 alunos foram capazes de organizar a notícia tendo em consideração a sua estrutura: *título*, *título auxiliar*, *cabeça da notícia* e *corpo da notícia*. Embora dois alunos tenham trocado a ordem dos dois últimos parágrafos, considere a resposta válida, uma vez que isso em nada interferia com o que eu pretendia avaliar, pois estava somente relacionado com a noção do sentido do texto.

Relativamente à identificação das partes constituintes, e tendo como comparação os dados da Avaliação Diagnóstica, é possível concluir que os resultados referentes à identificação do título e do título auxiliar se mantiveram praticamente iguais, uma vez que na Avaliação Diagnóstica 26 alunos tinham identificado corretamente o título e 23 o título auxiliar.

Por sua vez, os resultados relativos à identificação da cabeça da notícia e do corpo da notícia sofreram um aumento brusco, dado que na Avaliação Diagnóstica não tinha havido qualquer resposta correta e, desta vez, houve quinze para cada um delas. Dos onze que erraram, sete deles foi por terem associado o primeiro e o segundo parágrafo à cabeça da notícia, quando esta é composta apenas por um deles (o primeiro).

Nas figuras seguintes é possível verificar a evolução realizada por um dos alunos, sendo que a Figura 21 diz respeito à resolução da Avaliação Diagnóstica e a Figura 22 à resolução da Avaliação Final.

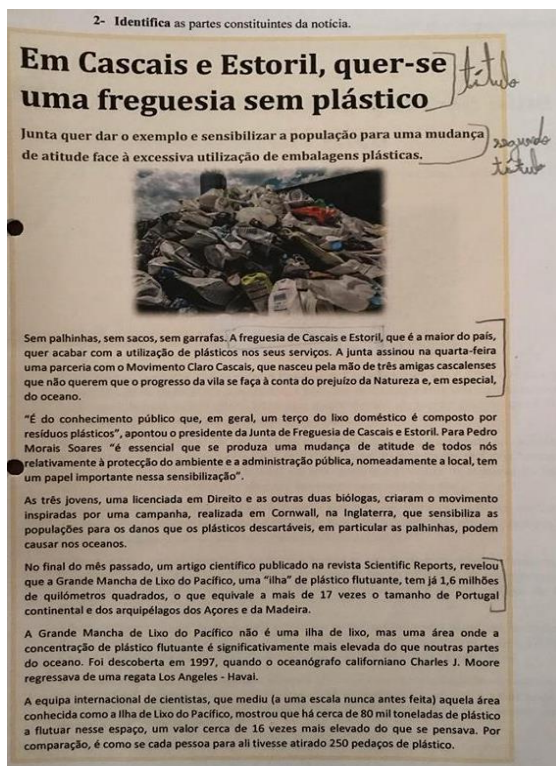


Figura 21 - Resolução da Avaliação Diagnóstica

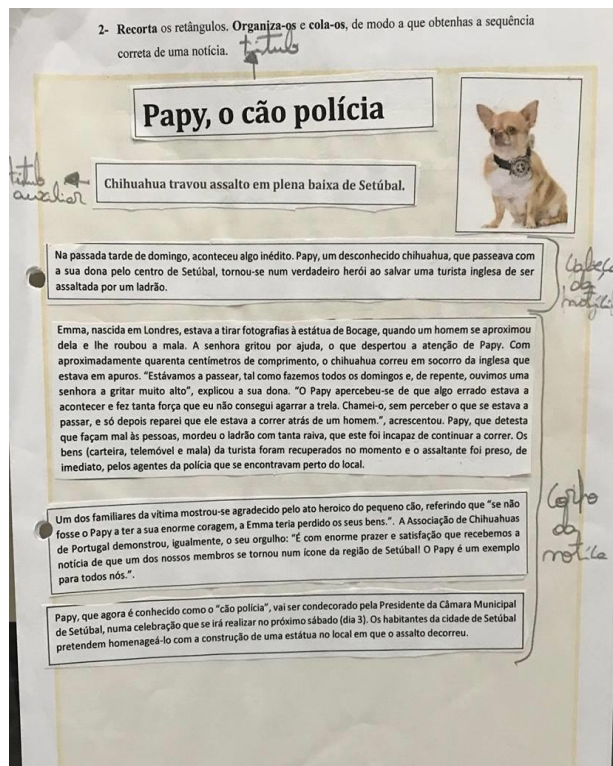


Figura 20 - Resolução da Avaliação Final

4.2. Correspondência dos elementos às respetivas partes constituintes

Em seguida, é possível analisar o resultado referente à correspondência dos elementos às respetivas partes constituintes. O principal objetivo passava por compreender se os alunos eram capazes de fazer corresponder os elementos (“Onde?”, “Quando?”, “Quem?/ O quê?”, “Porquê?” e “Como?”) à cabeça e ao corpo da notícia.

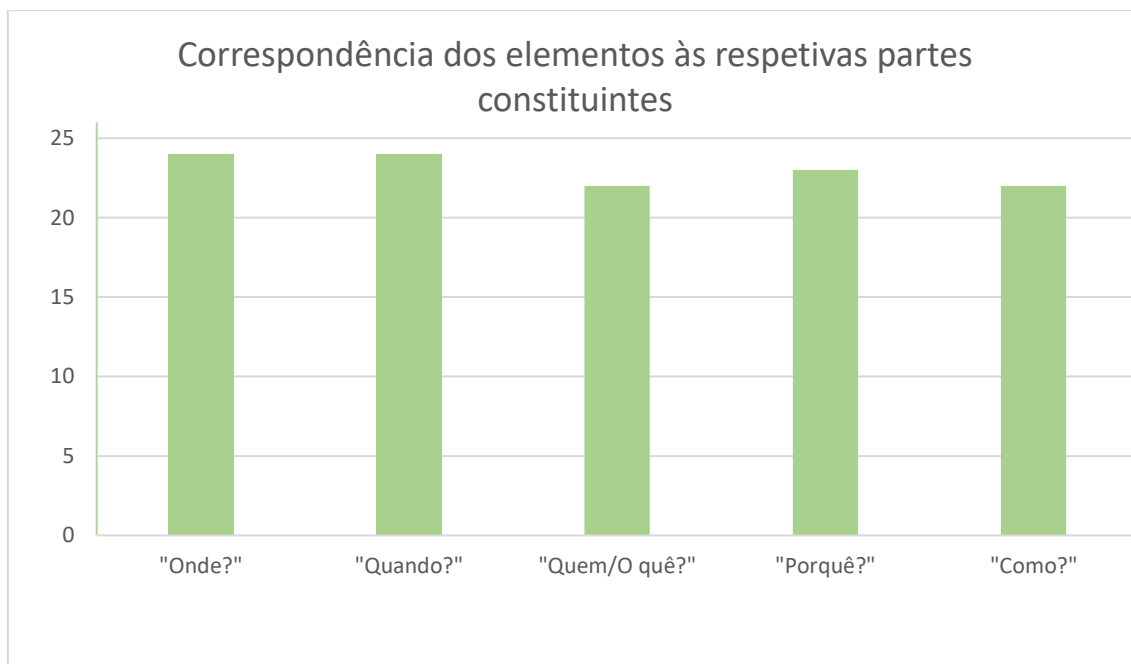


Gráfico 6 - Avaliação final: Dados referentes aos Conteúdos

Contrariamente ao que aconteceu com os dados do Gráfico 5, neste caso é impossível fazer uma comparação com outro estudo, uma vez que estes parâmetros foram aqui analisados pela primeira vez.

Os resultados obtidos foram bastante positivos e, tal como é possível visualizar, em média, cerca de vinte e três alunos foram capazes de fazer corresponder os elementos às respetivas partes constituintes, sendo que o elemento “Quem?/”O quê?” foi aquele em que sentiram mais dificuldades.

4.3. Adequação do conteúdo aos elementos das partes constituintes

Por fim, o gráfico em baixo representado faz referência aos resultados da adequação do conteúdo aos elementos da cabeça e do corpo da notícia. O principal objetivo era verificar se os alunos eram capazes de fazer corresponder o conteúdo correto a cada um dos elementos dessas duas partes.

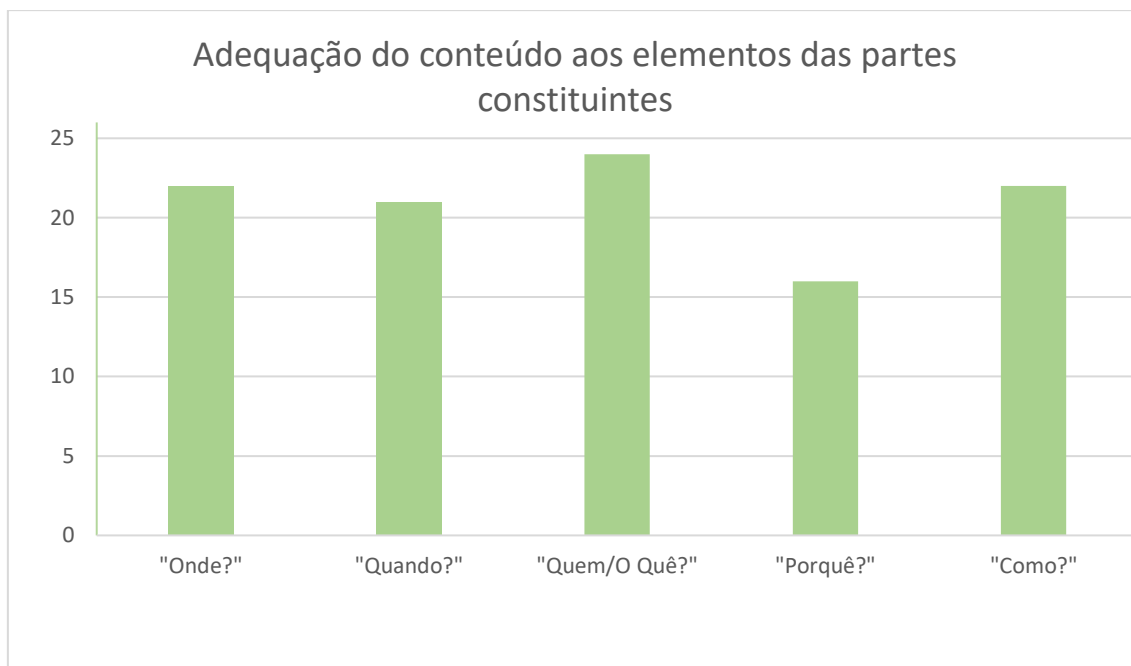


Gráfico 7- Avaliação final: Dados referentes aos Conteúdos

Atendendo aos resultados registados no gráfico acima apresentado, é possível efetuar uma comparação com aqueles que foram obtidos nos Gráficos 3 e 4, face à realização da Avaliação Intermédia 2.

Os dados referentes à adequação do conteúdo aos elementos da cabeça da notícia apresentaram uma pequena diminuição, comparativamente à Avaliação Intermédia 2, tendo havido no conjunto dos três parâmetros (“Onde?”, “Quando?” e “Quem?/ O quê?”) menos onze respostas corretas. No entanto, considero que o grau de dificuldade da Avaliação Final foi superior, uma vez que o conteúdo referente a este tipo de tarefa na Avaliação Intermédia 2 estava associado à Obra Literária – *Capitão Coco & O Caso das Bananas Desaparecidas* –, com a qual os alunos estavam bastante familiarizados, ou seja, o que fez com que tivessem menos dificuldades.

Por sua vez, os resultados referentes ao primeiro elemento do corpo da notícia – “Porquê?” – tiveram um melhoramento, sendo que houve mais quatro respostas que na Avaliação Intermédia 2. Já o segundo elemento – “Como?” – teve uma ligeira descida nos resultados, dado que houve menos duas respostas corretas em comparação aos resultados anteriores.

Em suma, considero que os resultados obtidos ao longo da Avaliação Final foram bastante positivos, pois para além do grau de complexidade da mesma, há que ter em conta o intervalo de tempo entre a sequência de trabalho e a implementação da mesma.

Capítulo VII – Considerações finais

O presente Relatório de Investigação, que teve como ponto de partida a questão-problema *De que modo a implementação de uma sequência didática, desenvolvida a partir de uma obra de literatura para a infância, pode contribuir para melhorar a compreensão leitora dos alunos, mais concretamente, a compreensão do género textual notícia?*, procurou avaliar se uma sequência didática, implementada de forma explícita e intencional a partir de uma obra da literatura para a infância, pode melhorar o nível de conhecimento e de compreensão da estrutura do género textual notícia.

Retomando os objetivos específicos:

Face ao primeiro objetivo – (i) identificar e caracterizar o conhecimento prévio dos alunos (avaliação diagnóstica) – verifiquei que os alunos tinham bastantes dificuldades em identificar as partes constituintes da estrutura do género textual, o que se verificou nos resultados obtidos na avaliação diagnóstica. A identificação dos conhecimentos prévios foi essencial para o planeamento da sequência didática.

O segundo objetivo – (ii) identificar e avaliar, comparativamente, os resultados da estratégia definida (avaliação diagnóstica e avaliação final) – foi concretizado com sucesso, uma vez que os resultados obtidos na avaliação final foram muito melhores que os apresentados na avaliação diagnóstica, o que comprova que a sequência didática implementada contribuiu positivamente para o melhoramento do nível de compreensão da estrutura do género textual notícia.

O último objetivo – (iii) identificar as potencialidades de utilização de obras de literatura para a infância como indutoras do desenvolvimento da compreensão leitora – foi, igualmente, atingido com sucesso. Para além de se tratar de uma estratégia diferente à qual o professor pode recorrer, o trabalho com as obras literárias é, também, um fator motivante e estimulante para as aprendizagens dos alunos. A diferença entre as respostas obtidas aos questionários (inicial e final) comprovam a influência positiva que a utilização de obras de literatura pode ter. Isto é, por exemplo, visível em algumas das justificações apresentadas pelos alunos (Anexo I).

Depois de proceder à análise do primeiro questionário, que lhes foi disponibilizado na primeira semana de estágio, conclui que estes não estavam familiarizados com a utilização

de Obras Literárias em sala de aula, que assumiam que estas serviam, principalmente, para “ler melhor”, e que os livros não deveriam ser trabalhados na sala de aula pois “a professora pode chatear-se por estarem a fazer outras coisas”. As figuras seguintes apresentam algumas das respostas dadas pelos alunos à questão “Consideras que a utilização de livros durante as aulas é importante? Porquê?”:

10. Consideras que a utilização de livros durante as aulas é importante?
Justifica.
Sim, porque devemos trabalhar.

Figura 25 - Resposta dada no questionário inicial

10. Consideras que a utilização de livros durante as aulas é importante?
Justifica.
Não, porque acho que não faz nada e perdemos tempo.

Figura 24 - Resposta dada no questionário inicial

10. Consideras que a utilização de livros durante as aulas é importante?
Justifica.
Não porque assim professores podem ensinar.

Figura 23 - Resposta dada no questionário inicial

10. Consideras que a utilização de livros durante as aulas é importante?
Justifica.
Sim porque depois podemos fazer um desenho.

Figura 22 - Resposta dada no questionário inicial

Porém, após semanas de trabalho, nas quais parti da Obra Literária *O Capitão Coco & O Caso das Bananas Desaparecidas*, para lecionar a estrutura da notícia, voltei a colocar em prática o mesmo questionário, desta vez, na última semana de intervenção. Os resultados obtidos foram completamente diferentes dos que tinham sido apresentados num primeiro momento. Os alunos foram capazes de associar a utilização do livro à aprendizagem de novos conteúdos, referiram que as Obras Literárias podem ser trabalhadas na sala de aula e, para além disso, mencionaram todos os livros que tinham sido explorados. As figuras

seguintes demonstram algumas das respostas dadas pelos alunos à questão em cima mencionada:

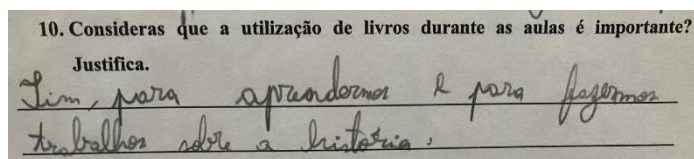


Figura 26 - Resposta dada no questionário final

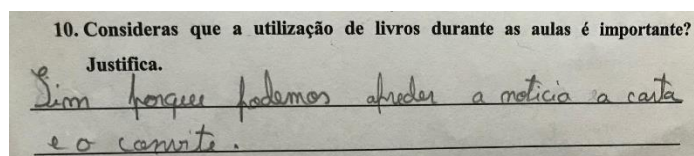


Figura 27 - Resposta dada no questionário final

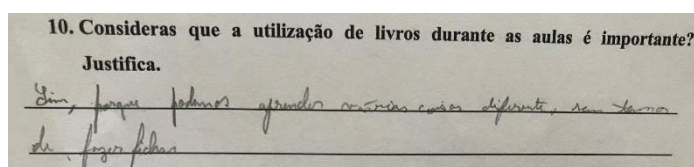


Figura 28- Resposta dada no questionário final

Com a conclusão deste estudo, e de acordo com os resultados apresentados no capítulo anterior, é possível afirmar que a implementação de uma sequência didática, desenvolvida a partir de uma obra literária para a infância, contribui positivamente para melhorar o nível de compreensão da estrutura do género textual notícia.

O facto de se tratar de uma estratégia diferente daquela que é utilizada com mais frequência na turma, uma vez que se recorre, maioritariamente, ao manual, torna-se, desde logo, uma mudança positiva no ambiente escolar do aluno. Tendo em conta que é visto como uma novidade, isto faz com que o aluno revele um maior interesse por aquilo que irá ser realizado e, conseqüentemente, melhore o seu rendimento nas atividades propostas.

Para além do que foi referido anteriormente, recorrer às Obras Literárias para lecionar diferentes áreas e conteúdos tona-se num excelente contributo para o treino e, conseqüente, melhoramento da compreensão da leitura que, como foi analisado, é uma das maiores dificuldades que os alunos apresentam ao longo do seu percurso académico e que, se não for explorada, pode permanecer para o resto da vida, impossibilitando-os, muitas vezes, de não produzirem conhecimento, uma vez que não compreendem aquilo que leem.

No entanto, e de acordo com muitos autores, a implementação deste tipo de ensino em excesso, pode tornar-se num erro fatal, tanto para a literatura, como para os alunos. Ou seja, ao utilizar, com abundância, as Obras Literárias como meio indutor do ensino de todas

as áreas, vai colocar em causar a função das mesmas enquanto criadoras de imaginação, propulsoras de momentos de prazer e lazer, construtoras de personalidades, etc.... Por outro lado, pode, igualmente, causar aborrecimento aos alunos, uma vez que se sentirão obrigados a ler histórias, sempre que surgir a abordagem a um novo conteúdo, e isso pode fazer com os mesmos se desinteressem por literatura.

Um dos aspetos que considerei importante, durante a implementação dos Módulos de Trabalho, foi a diversificação dos momentos de exploração das atividades. Tendo em consideração as faixas etárias dos alunos, que, muitas vezes, é marcada por conflitos, optei por proporcionar momentos de trabalho a pares e em pequeno e grande grupo.

O maior receio que senti relativamente ao presente estudo, teve que ver com o facto de os alunos não estarem habituados a trabalhar a partir de Obras Literárias, o que poderia tornar-se numa desvantagem, tendo em conta o que pretendia implementar. No entanto, e depois de concluir a investigação, posso assegurar que, o facto de os alunos não estarem familiarizados com este método de trabalho, tornou-se num fator bastante positivo, uma vez que estes obtiveram bons resultados.

O trabalho através da Obra Literária foi, para mim, um grande desafio, visto que, embora já o tivesse realizado em outros contextos de estágio, esta foi a primeira vez que o fiz mais pormenorizadamente. Porém, de todas as implementações que implicaram a utilização de literatura, esta foi aquela em que me senti mais segura, uma vez que me estudei bastante bem a Obra e preparei, minuciosamente, as aulas, atividades e avaliações. No entanto, realço que no Módulo 3 a ideia da construção do Dossier de Notícias poderia não ter corrido como pretendia, uma vez que não avisei previamente os alunos de que nem todas as notícias que escolhessem poderiam apresentar uma estrutura composta por todos os elementos aliados às partes constituintes. No entanto, estes, autonomamente, identificaram esse problema e agiram com naturalidade no momento de apresentação e análise das notícias que tinham escolhido.

Enquanto futura professora, posso afirmar que, com a realização desta investigação, aprendi diversos aspetos que me fizeram crescer enquanto profissional. Um deles foi a valorização que deve ser dada ao interesse e entusiasmo do aluno, ou seja, quando planeei os Módulos de Trabalho, procurei realizar atividades que fossem ao encontro daquilo pelo qual se interessavam, para que os momentos de aprendizagem se tornassem mais simples .

Pelo facto de se tratar de um estágio, eu não tinha qualquer poder de decisão face à organização das áreas e conteúdos a serem trabalhados ao longo das aulas e, por isso, a gestão da flexibilidade do currículo foi, também, um aspeto bastante positivo. Embora algumas vezes tenha sido complicado conciliar o meu estudo com o calendário da professora, conclui que, certos imprevistos se tornaram numa mais-valia para o meu futuro, uma vez que, irei, certamente, lidar com esse tipo de situações.

Os registos de vídeo das aulas, ajudaram-me, igualmente, a formar o meu papel de docente, visto que, sempre que concluía um dia de estágio, procedia à visualização dos mesmos e concluía quais os aspetos da prática a melhorar e quais a manter. Para além disso, consegui, igualmente, visualizar, de uma forma mais atenta, o comportamento e empenho de certos alunos, visto que, muitas vezes, é impossível que o docente capte tudo aquilo que se passa dentro das quatro paredes.

Em suma, considero que a possibilidade de realizar este Relatório de Investigação, numa turma de 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, fez com que melhorasse a minha prática, uma vez que o estudo envolveu momentos muito delicados e trabalhosos, que fizeram com que refletisse, com regularidade, acerca da mesma. A reflexão assume, assim, um papel fundamental na vida de um professor, pois, segundo Cunha (2008) “a prática é fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre as práticas, o instrumento dessa construção. Cada professor deverá ter a capacidade de desenvolver o seu próprio quadro interpretativo sobre o ato educativo” (p.78).

Capítulo VIII – Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. C., & Bbiklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cândido, A. (1989). *Direitos humanos e literatura*. Brasil: São Paulo
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Cervera, J. (1984). *En torno a la literatura infantil*. Cauce.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise das características correntes de avaliação. Em Publicado em : *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas*. Porto: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P., Sousa A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., Vieira, S. R.[et al.] (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura., 13:2 , pp. 355-379.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor - Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Department for Education and skills. (2005). (*Understanding Reading Comprehension: What is reading comprehension?*). (2005)
- Department for Education and skills. (2005). *Understanding Reading Comprehension 2: Strategies to develop reading comprehension*.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. Publicado em *The Reading Teacher*. Volume 59. Número 2.
- Ebbutt, D. (1985). “*Educational action research: some general concerns and specific quibbles*”. Robert G. Burgess (1985). *Issues in educational research – qualitative methods*. London: The Falmer Press.

- Espanha. Gobierno de Navarra. (2002). *La lectura comprensiva en el currículo escolar: Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*.
- Esteve, M. F. (2004). *Leer y escribir para vivir*. 1ª ed. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão da Leitura*. 1ª ed. Lisboa: Edições ASA
- Gil, A. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Góes, L. P. (2010). *Introdução à Literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Paulinas.
- Gurgel, I. C. (2014). *As contribuições da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem*. Fórum internacional de pedagogia. Brasil.
- Hayes, D. A & Henk, W. A. (1986). *Understanding and remembering complex prose argument by analogic and pictorial illustration*. Volume 18. Journal of Reading Behavior.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – Um guia para pais e educadores*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: ARTMED editora. Volume 1.
- Lanham, R. A. (1974). *Style; an anti-textbook*. New Heaven: Yale University Press
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Leffa, V. J. (1996) *Factores da compreensão na leitura*. Volume 15. Cadernos do IL, Porto Alegre: Cadernos do IL. Volume 15, Número 25.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Desenvolvimento Profissional de Professores. In J. Oliveira-Formosinho, *Formação de Professores* (pp. 221-284). Porto: Porto-Editora.
- Pennac, D. (1993) *Como um romance*. Lisboa: Edições ASA.
- Portugal. Direção-Geral da Educação (2017) – *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa. [consul. em 20 de agosto de 2018]. Disponível em URL: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

Portugal. Direção-Geral da Educação. (2008). – *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa. [consult. em 20 de agosto de 2018]. Disponível em URL: <<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>>

Portugal. Plano Nacional de Leitura. (2018). *Quadro Estratégico: Plano Nacional de Leitura 2027*. [consult. 20 de agosto de 2018]. Disponível em URL: <<http://pnl2027.gov.pt/np4/home>>.

Risso, S. A. (2010). A importância da literatura infantil na formação do indivíduo; durante o processo de aprendizagem. Brasil: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná.

Sabino, M. M. (2008). *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*. Espanha. Revista Iberoamericana de Educación. (2008).

Sanches, I. *Compreender, agir, mudar, incluir*. (2005). *Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação. Volume 5.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veloso, R. M. (2005). Curtir literatura infantil no Jardim de Infância. Publicado em *Leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Universidade do Minho.

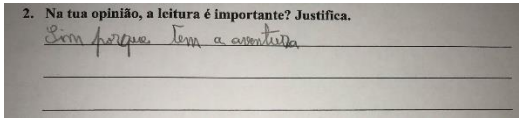
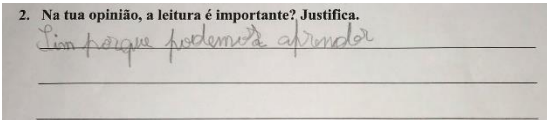
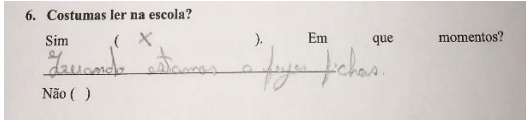
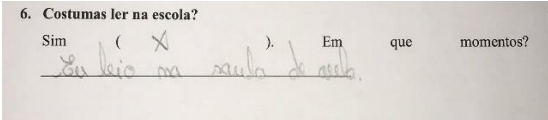
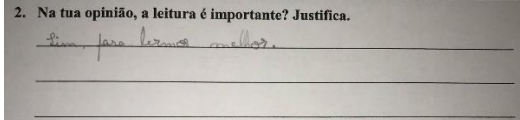
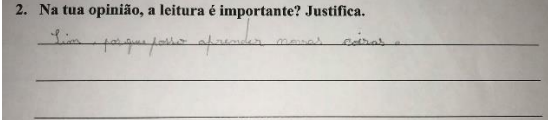
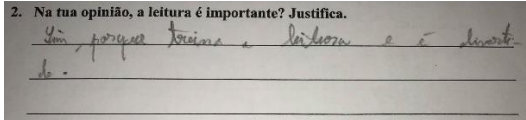
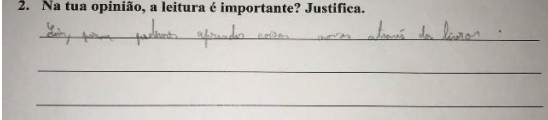
Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. 1ª ed. Lisboa: Ministério da Educação.

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., Pereira, L. [et al.] (2010). *O ensino da compreensão leitora: Da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Edições Almedina

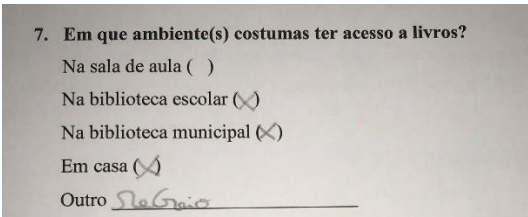
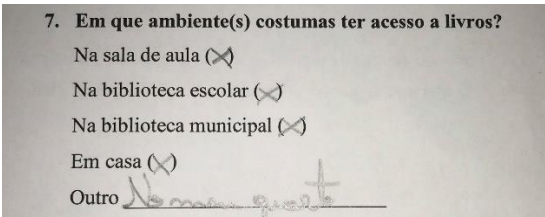
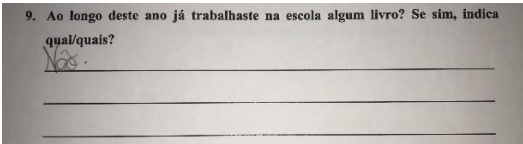
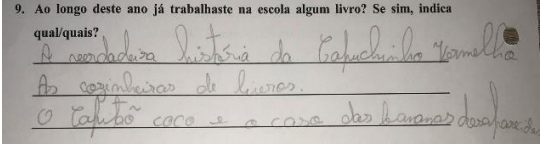
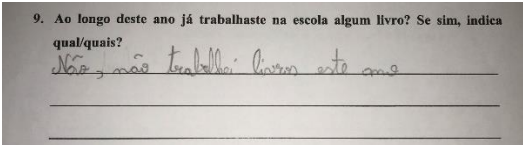
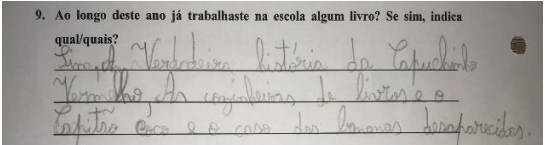
Viro, I. C. (2016). *Iniciación literária en educación infantil*. Unir.

ANEXOS

Anexo I⁴: Respostas dos alunos aos questionários

PERGUNTA	RESPOSTAS (QUESTIONÁRIO INICIAL)		RESPOSTAS (QUESTIONÁRIO FINAL)	
2- Na tua opinião, a leitura é importante? Justifica.	Sim – 25	Não – 1	Sim – 26	Não – 0
	Aluno 15: (“Sim porque tem aventura”)		Aluno 15: (“Sim porque podemos aprender”)	
				
6- Costumas ler na escola? (Se sim, em que momentos?)	Sim – 20	Não – 6	Sim – 25	Não – 1
	Aluno 22: (“Sim. Quando estamos a fazer fichas”)		Aluno 22: (“Sim. Eu leio na saula de aula”)	
				
	Aluno 10: (“Sim para lermos melhor”)		Aluno 10: (“Sim porque posso aprender novas coisas”)	
				
	Aluno 7: (“Sim, porque treina a leitura e é divertido”)		Aluno 7: (“Sim, porque podemos aprendes coisas novas através dos livros”)	
				
“Na sala de aula” – 11		“Na sala de aula” – 25		

⁴ Neste anexo são, somente, analisadas as questões que considerei serem relevantes para o estudo.

7- Em que ambiente(s) costumam ter acesso a livros?	Aluno 19: (não assinalou a “sala de aula”)		Aluno 19: (assinalou a “sala de aula”)	
				
9- Ao longo deste ano já trabalhaste na escola algum livro? Se sim, indica qual/quais.	Sim – 4	Não – 22	Aluno 18: (assinalou a “sala de aula”)	
	Aluno 9: (“Não”)		Aluno 18: (assinalou a “sala de aula”)	
				
Aluno 6: (“Não, não trabalhei livros este ano”)		Aluno 6: (“Sim. (...) O Capitão Coco e o caso das bananas desaparecidas”)		
				

APÊNDICES

Apêndice I: Avaliação Diagnóstica

Nome:

Data:

A notícia: avaliação diagnóstica

- 1- Lê com atenção a seguinte notícia – *Em Cascais e Estoril, quer-se uma freguesia sem plástico* –, publicada a 12 de abril de 2018 no Jornal Público.

Em Cascais e Estoril, quer-se uma freguesia sem plástico

Junta quer dar o exemplo e sensibilizar a população para uma mudança de atitude face à excessiva utilização de embalagens plásticas.



Sem palhinhas, sem sacos, sem garrafas. A freguesia de Cascais e Estoril, que é a maior do país, quer acabar com a utilização de plásticos nos seus serviços. A junta assinou na quarta-feira uma parceria com o Movimento Claro Cascais, que nasceu pela mão de três amigas cascalenses que não querem que o progresso da vila se faça à conta do prejuízo da Natureza e, em especial, do oceano.

“É do conhecimento público que, em geral, um terço do lixo doméstico é composto por resíduos plásticos”, apontou o presidente da Junta de Freguesia de Cascais e Estoril. Para Pedro Morais Soares “é essencial que se produza uma mudança de atitude de todos nós relativamente à protecção do ambiente e a administração pública, nomeadamente a local, tem um papel importante nessa sensibilização”.

As três jovens, uma licenciada em Direito e as outras duas biólogas, criaram o movimento inspiradas por uma campanha, realizada em Cornwall, na Inglaterra, que sensibiliza as populações para os danos que os plásticos descartáveis, em particular as palhinhas, podem causar nos oceanos.

No final do mês passado, um artigo científico publicado na revista Scientific Reports, revelou que a Grande Mancha de Lixo do Pacífico, uma “ilha” de plástico flutuante, tem já 1,6 milhões de quilómetros quadrados, o que equivale a mais de 17 vezes o tamanho de Portugal continental e dos arquipélagos dos Açores e da Madeira.

A Grande Mancha de Lixo do Pacífico não é uma ilha de lixo, mas uma área onde a concentração de plástico flutuante é significativamente mais elevada do que noutras partes do oceano. Foi descoberta em 1997, quando o oceanógrafo californiano Charles J. Moore regressava de uma regata Los Angeles - Havai.

A equipa internacional de cientistas, que mediu (a uma escala nunca antes feita) aquela área conhecida como a Ilha de Lixo do Pacífico, mostrou que há cerca de 80 mil toneladas de plástico a flutuar nesse espaço, um valor cerca de 16 vezes mais elevado do que se pensava. Por comparação, é como se cada pessoa para ali tivesse atirado 250 pedaços de plástico.

2- **Identifica** as partes constituintes da notícia.

Em Cascais e Estoril, quer-se uma freguesia sem plástico

Junta quer dar o exemplo e sensibilizar a população para uma mudança de atitude face à excessiva utilização de embalagens plásticas.



Sem palhinhas, sem sacos, sem garrafas. A freguesia de Cascais e Estoril, que é a maior do país, quer acabar com a utilização de plásticos nos seus serviços. A junta assinou na quarta-feira uma parceria com o Movimento Claro Cascais, que nasceu pela mão de três amigas cascalenses que não querem que o progresso da vila se faça à conta do prejuízo da Natureza e, em especial, do oceano.

“É do conhecimento público que, em geral, um terço do lixo doméstico é composto por resíduos plásticos”, apontou o presidente da Junta de Freguesia de Cascais e Estoril. Para Pedro Morais Soares “é essencial que se produza uma mudança de atitude de todos nós relativamente à protecção do ambiente e a administração pública, nomeadamente a local, tem um papel importante nessa sensibilização”.

As três jovens, uma licenciada em Direito e as outras duas biólogas, criaram o movimento inspiradas por uma campanha, realizada em Cornwall, na Inglaterra, que sensibiliza as populações para os danos que os plásticos descartáveis, em particular as palhinhas, podem causar nos oceanos.

No final do mês passado, um artigo científico publicado na revista Scientific Reports, revelou que a Grande Mancha de Lixo do Pacífico, uma “ilha” de plástico flutuante, tem já 1,6 milhões de quilómetros quadrados, o que equivale a mais de 17 vezes o tamanho de Portugal continental e dos arquipélagos dos Açores e da Madeira.

A Grande Mancha de Lixo do Pacífico não é uma ilha de lixo, mas uma área onde a concentração de plástico flutuante é significativamente mais elevada do que noutras partes do oceano. Foi descoberta em 1997, quando o oceanógrafo californiano Charles J. Moore regressava de uma regata Los Angeles - Havai.

A equipa internacional de cientistas, que mediu (a uma escala nunca antes feita) aquela área conhecida como a Ilha de Lixo do Pacífico, mostrou que há cerca de 80 mil toneladas de plástico a flutuar nesse espaço, um valor cerca de 16 vezes mais elevado do que se pensava. Por comparação, é como se cada pessoa para ali tivesse atirado 250 pedaços de plástico.

Apêndice II: Avaliação Intermédia 1

Nome:

Data:

A notícia: Avaliação Intermédia 1

1- Lê com atenção a seguinte notícia – *Vento forte faz divergir três aviões do Aeroporto da Madeira* –, publicada a 9 de abril de 2018 no Jornal Público.

Vento forte faz divergir três aviões do Aeroporto da Madeira

O Instituto Português do Mar e da Atmosfera colocou esta quinta-feira o arquipélago da Madeira sob aviso amarelo para vento. Estão previstas rajadas entre os 75 e os 100 quilómetros/hora.



Três aviões divergiram esta quinta-feira do Aeroporto da Madeira Cristiano Ronaldo devido aos fortes ventos registados em Santa Cruz, confirmou à Lusa fonte aeroportuária.

Um avião da TAP proveniente de Lisboa regressou à capital; outro avião da TAP, também proveniente de Lisboa, divergiu para a ilha do Porto Santo; e um da Thomson Airways, oriundo de Birmingham (Inglaterra), divergiu também para a ilha do Porto Santo.

O Instituto Português do Mar e da Atmosfera colocou esta quinta-feira o arquipélago da Madeira sob aviso meteorológico laranja (o segundo nível mais grave) para agitação marítima (prevêem-se ondas de cinco a 11 metros na costa norte da ilha da Madeira e no Porto Santo). Há também aviso amarelo (o terceiro mais grave) para vento, abrangendo as costas sul e norte e as zonas montanhosas. Estão previstas rajadas entre os 75 e os 100 quilómetros/hora.

2-Identifica as partes constituintes da notícia.

Vento forte faz divergir três aviões do Aeroporto da Madeira

O Instituto Português do Mar e da Atmosfera colocou esta quinta-feira o arquipélago da Madeira sob aviso amarelo para vento. Estão previstas rajadas entre os 75 e os 100 quilómetros/hora.



Três aviões divergiram esta quinta-feira do Aeroporto da Madeira Cristiano Ronaldo devido aos fortes ventos registados em Santa Cruz, confirmou à Lusa fonte aeroportuária.

Um avião da TAP proveniente de Lisboa regressou à capital; outro avião da TAP, também proveniente de Lisboa, divergiu para a ilha do Porto Santo; e um da Thomson Airways, oriundo de Birmingham (Inglaterra), divergiu também para a ilha do Porto Santo.

O Instituto Português do Mar e da Atmosfera colocou esta quinta-feira o arquipélago da Madeira sob aviso meteorológico laranja (o segundo nível mais grave) para agitação marítima (prevêem-se ondas de cinco a 11 metros na costa norte da ilha da Madeira e no Porto Santo). Há também aviso amarelo (o terceiro mais grave) para vento, abrangendo as costas sul e norte e as zonas montanhosas. Estão previstas rajadas entre os 75 e os 100 quilómetros/hora.

Apêndice III: Avaliação Intermédia 2

Nome:

Data:

Capitão Coco & O caso das bananas desaparecidas

- 1- O Capitão Coco, que “é um detetive genial, sábio como uma coruja, teimoso que nem um burro e um tipo superespecial”, merece que o Caso das bananas desaparecidas se torne numa notícia a nível nacional.
 - a. Tendo em consideração a história que acabaste de ouvir, **planifica** a tua notícia recorrendo ao seguinte quadro.

Título da notícia → _____

Título auxiliar → _____

Cabeça da notícia

Onde? → _____

Quando? → _____

Quem/ O quê? → _____

Corpo da notícia

Porquê? → _____

Como? → _____

Autoavaliação da minha notícia

A minha notícia é constituída por quatro etapas (título principal, título auxiliar, cabeça da notícia e corpo da notícia)?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
O meu título principal corresponde à síntese da notícia?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
O meu título auxiliar complementa o título principal?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
A cabeça de notícia está presente no primeiro parágrafo da minha notícia?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
O primeiro parágrafo da minha notícia responde às questões: “Onde?”, “Quando?” e “Quem/O quê?”?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
No corpo da notícia fiz uma descrição detalhada do acontecimento?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
No corpo da notícia respondi às questões: “Porquê?” e “Como?”	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
A linguagem que utilizei ao longo da notícia foi simples, clara e objetiva?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Recorri ao uso de frases curtas e declarativas?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Apresentei os factos sem emitir qualquer opinião pessoal?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

Apêndice IV: Avaliação Final

Nome:

Data:

A notícia: Avaliação Final

1- Lê com atenção a seguinte notícia – *Papy, o cão polícia*.

Emma, nascida em Londres, estava a tirar fotografias à estátua de Bocage, quando um homem se aproximou dela e lhe roubou a mala. A senhora gritou por ajuda, o que despertou a atenção de Papy. Com aproximadamente quarenta centímetros de comprimento, o chihuahua correu em socorro da inglesa que estava em apuros. “Estávamos a passear, tal como fazemos todos os domingos e, de repente, ouvimos uma senhora a gritar muito alto”, explicou a sua dona. “O Papy apercebeu-se de que algo errado estava a acontecer e fez tanta força que eu não consegui agarrar a trela. Chamei-o, sem perceber o que se estava a passar, e só depois reparei que ele estava a correr atrás de um homem.”, acrescentou. Papy, que detesta que façam mal às pessoas, mordeu o ladrão com tanta raiva, que este foi incapaz de continuar a correr. Os bens (carteira, telemóvel e mala) da turista foram recuperados no momento e o assaltante foi preso, de imediato, pelos agentes da polícia que se encontravam perto do local.

Um dos familiares da vítima mostrou-se agradecido pelo ato heroico do pequeno cão, referindo que “se não fosse o Papy a ter a sua enorme coragem, a Emma teria perdido os seus bens.”. A Associação de Chihuahuas de Portugal demonstrou, igualmente, o seu orgulho: “É com enorme prazer e satisfação que recebemos a notícia de que um dos nossos membros se tornou num ícone da região de Setúbal! O Papy é um exemplo para todos nós.”.

Na passada tarde de domingo, aconteceu algo inédito. Papy, um desconhecido chihuahua, que passeava com a sua dona pelo centro de Setúbal, tornou-se num verdadeiro herói ao salvar uma turista inglesa de ser assaltada por um ladrão.

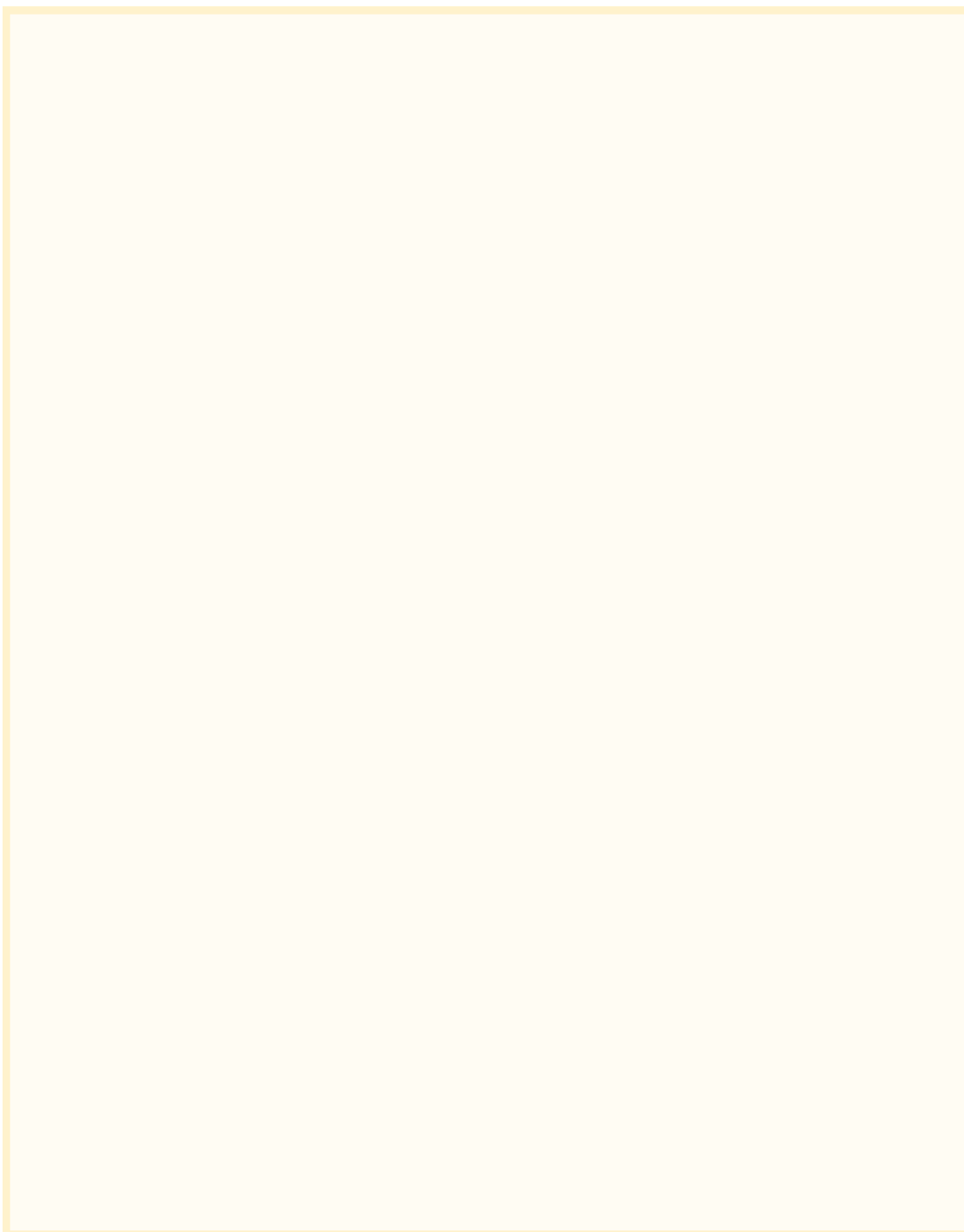
Papy, o cão polícia

Papy, que agora é conhecido como o “cão polícia”, vai ser condecorado pela Presidente da Câmara Municipal de Setúbal, numa celebração que se irá realizar no próximo sábado (dia 3). Os habitantes da cidade de Setúbal pretendem homenageá-lo com a construção de uma estátua no local em que o assalto decorreu.

Chihuahua travou assalto em plena baixa de Setúbal.



2-Recorta os retângulos. **Organiza-os** e **cola-os**, de modo a que obtenhas a sequência correta de uma notícia.



3-Identifica as partes constituintes da notícia.

3.1- Em que parte da estrutura da notícia podes encontrar a resposta à pergunta
“Onde”?

3.2- Em que parte da estrutura da notícia podes encontrar a resposta à pergunta
“Quando”?

3.3- Em que parte da estrutura da notícia podes encontrar a resposta à pergunta
“Quem/O quê”?

3.4- Em que parte da estrutura da notícia podes encontrar a resposta à pergunta
“Como”?

3.5- Em que parte da estrutura da notícia podes encontrar a resposta à pergunta
“Porquê”?

4-Reponde às seguintes perguntas:

a. Onde?

Apêndice V: Questionário realizado aos alunos

O presente questionário foi elaborado no âmbito da realização de um projeto de investigação que diz respeito à utilização de obras literárias enquanto indutoras de uma prática integradora no 1º Ciclo.

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade: _____

1. Gostas de ler?

Sim (). Porquê? _____

Não (). Porquê? _____

2. Na tua opinião, a leitura é importante? Justifica.

3. Que leituras costumás fazer?

Livros ()

Revistas ()

Jornais ()

Outro _____

4. Com que frequência lês?

Nunca ()

Raramente ()

Uma vez por semana ()

Duas a três vezes por semana ()

Quatro a cinco vezes por semana ()

Todos os dias ()

5. Consideras que o tempo que dedicas à leitura é suficiente?

Sim ()

Não ()

6. Costumas ler na escola?

Sim (). Em que momentos? _____

Não ()

7. Em que ambiente(s) costumás ter acesso a livros?

Na sala de aula ()

Na biblioteca escolar ()

Na biblioteca municipal ()

Em casa ()

Outro _____

8. Neste momento estás a ler algum livro?

Sim (), _____

Não ()

9. Ao longo deste ano já trabalhaste na escola algum livro? Se sim, indica qual/quais?

10. Consideras que a utilização de livros durante as aulas é importante? Justifica.
