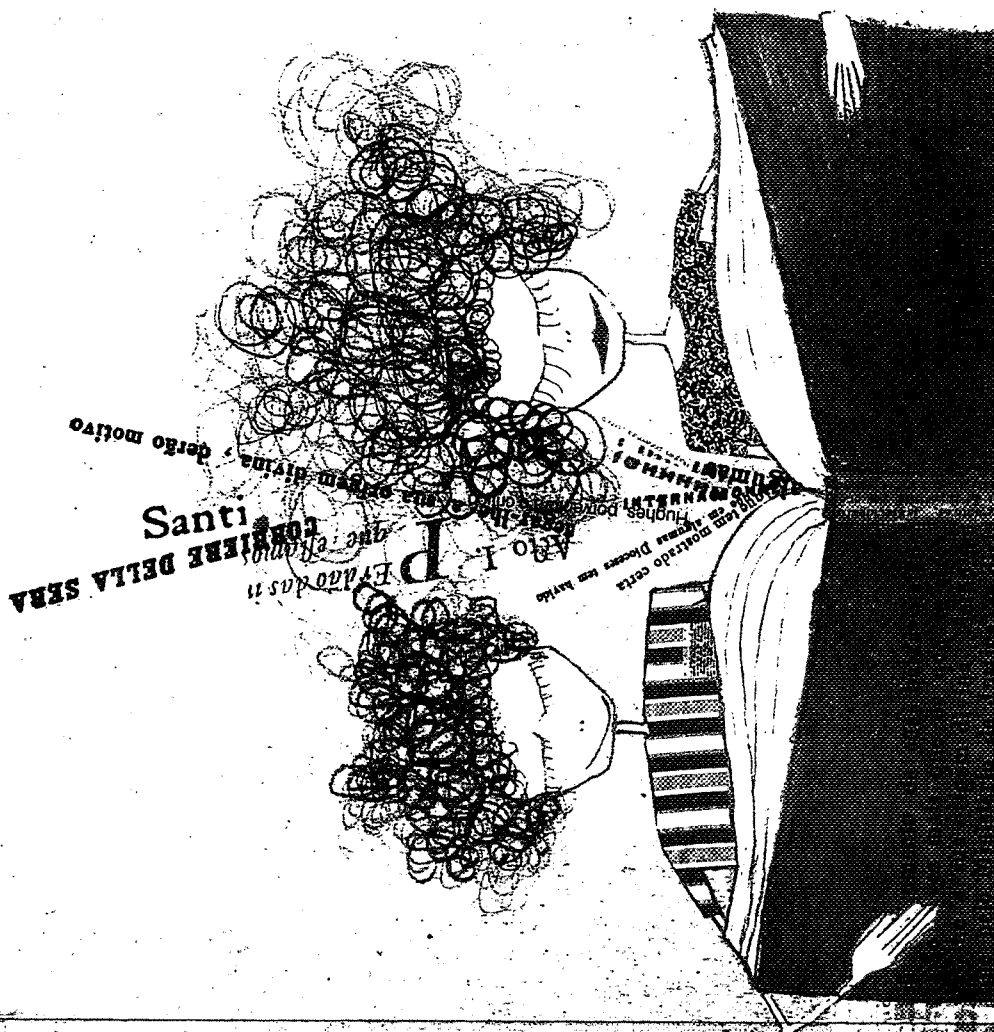


“Educação e Leitura”

Actas do Seminário
Esposende
27/28 Outubro 2005

Agos. I. P. E. V. A. A. O. das 11
Santos
FORNIERE DELLA SERA
que a
Hubbes, por
em
Diocece
em
mostrado
esta
com
Artilha



“Educação e Leitura” Actas do Seminário

ESPOSENDE



CCDRN
Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Norte

ON OPERAÇÃO NORTE
Programa Operacional Regional do Norte



É IMPORTANTE!
PORQUE LER

7 APRESENTAÇÃO

9 INTRODUÇÃO

ILITERACIA E PROMOÇÃO DA LEITURA

13 Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir

Fernanda Leopoldina Viana – Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança

23 A leitura literária

Rui Marques Veloso – Escola Superior de Educação de Coimbra

31 O papel das Bibliotecas Públicas face ao conceito de literacia

António Prole – Instituto Português do Livro e das Bibliotecas

A NARRATIVA DA ILUSTRAÇÃO

45 Um processo

Gémco Luís – Ilustrador / designer

51 Escrever para despertar o desejo de imagens: notas sobre a coleção “Olho Vivo”

João Paulo Cotrim – Jornalista e escritor

55 A ilustração para além das ilustrações: a leitura do livro infantil como um todo

Ana Margarida Ramos – Universidade de Aveiro

69 Escrever como quem (se) lê

Emílio Remelhe – Escritor / ilustrador

BOAS PRÁTICAS: CASOS PRÁTICOS DE PROMOÇÃO DA LEITURA

75 Projecto de sensibilização para a leitura em contexto de sala de aula – uma experiência em Matosinhos

Ana Luísa Oliveira Ramos – Biblioteca Municipal de Matosinhos

Armanda Cerqueira – Escola Básica 2/3 de Leça da Palmeira

91 A casa do silêncio

Cristina Taquelim – Biblioteca Municipal de Beja José Saramago

PERCURSOS DE LEITURA

101 Rui Vieira

106 Sérgio Godinho

107 Jorge Sousa Braga

SUMÁRIO

DO APRENDER A LER AO GOSTAR DE LER. UM CAMINHO A DESCOBRIR

Fernanda Leopoldina Viana
Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

INTRODUÇÃO

Antes de mais um agradecimento à Organização deste Seminário pelo convite que me endereçou para partilhar e reflectir convosco sobre a temática da leitura, tanto mais que esta iniciativa tem lugar num município que investe nesta causa.

Este Seminário insere-se num amplo projecto de promoção da leitura – “*Porque ler é importante*” – que tem financiamento da C.C.D.R.N., entidade que teve a coragem de propor uma linha de financiamento para projectos de promoção da leitura. Projectos como este têm entre os seus objectivos desenvolver o gosto pela leitura, e os seus mentores decerto estão na posse de um dado sobejamente demonstrado pela investigação, que é o de quem lê mais lê melhor, e que quem lê melhor lê mais.

Faço minhas as palavras do meu colega João Lopes (2004), quando afirma que *tem sido a comunidade educativa, no essencial, a defraudar os esforços dos políticos, e não o contrário*. Por isso, centrarei a minha intervenção em alguns aspectos sobre os quais tenho reflectido como investigadora e como formadora de professores, e que ajudarão a entender a afirmação anterior.

Como sabemos, os desempenhos dos alunos portugueses em termos de literacia são frágeis. Os hábitos de leitura dos portugueses são também frágeis. No geral, quando se procuram as causas, as explicações são atribuídas a razões externas ao sistema educativo, como as solicitações dos média, ou a televisão. Tentarei fazer uma análise “de dentro para fora”, questionando o próprio sistema, e deixando mais perguntas do que respostas. Algumas das perguntas serão incómodas, mas, tal como

a C.C.D.R.N. teve a coragem de “arriscar” na promoção da literacia com a convicção do retorno do seu investimento em termos do desenvolvimento regional, também nós, agentes educativos, teremos de ter a coragem de nos auto-questionarmos.

Ao escrever o título desta intervenção acrescentei, no sub-título, “um longo caminho a descobrir”. Retirei, todavia, a palavra “longo” para deixar a mensagem de que é possível percorrer esse caminho em tempo útil, desde que todos nos empenhemos. Por isso, para além do incómodo dos questionamentos, tentarei deixar algumas pistas.

A primeira condição para gostar de ler é ler sem esforço. A segunda é ter motivação para ler. Estas duas condições andam ligadas, e é sobre elas que deservirei a minha intervenção neste seminário.

APRENDER A LER “BEM” E SEM ESFORÇO

Aprender a ler é uma actividade muito complexa. Ao contrário da língua oral, que é adquirida por imersão, a língua escrita tem de ser ensinada. Diria BEM ensinada. E aqui não posso deixar de trazer à vossa reflexão a formação de professores para ensinar a ler, porque, como já tive oportunidade de afirmar noutra local (Viana, 2005), *uma simples pesquisa na Internet sobre os planos de estudo de várias licenciaturas que formam professores para o primeiro ciclo do Ensino Básico é suficientemente esclarecedora para percebermos que matricular uma criança no 1º Ciclo é, em pleno século XXI, um risco... Pode sair-lhe pela frente um professor que a não saiba ensinar a ler, simplesmente porque ele próprio não foi preparado para isso...* (p. 49).

Nos quadros que se seguem apresentaremos alguns exemplos que nos ajudarão a ver a dimensão do problema e a perceber a espécie de “roda livre” em que se tornou a formação de professores. São exemplos da enorme diversidade de formação para um profissional que até tem o seu perfil bem definido – o professor do 1º Ciclo – fruto de uma autonomia do Ensino Superior que tem esquecido as crianças, e de um sistema de colocação que introduz enormes perversidades. Os exemplos apresentados, extraídos de um universo bastante vasto, poderão sugerir algum enfiamento no tratamento da informação ou a depreciação de algumas áreas disciplinares, o que não é, de todo, nossa intenção. Queremos apenas evidenciar lacunas graves e desequilíbrios de difícil compreensão, mas apresentaremos também bons exemplos, que, infelizmente, são em muitíssimo menor número.

Quadro 1 – Exemplo de E.S.E. 1

1º Ciclo
1º Ano - Língua estrangeira (2 semestres)
1º Ano - Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (1 semestre)
2º Ano - Língua Portuguesa (2 semestres)

Mas... se olharmos para:

Variante Educação Física...

Então nada disto aparece, e podem dar aulas no 1º ciclo, onde têm de ensinar a ler!

Quadro 2 – Exemplo de E.S.E. 2

Variante Educação Visual e Tecnológica

- 2º Ano – Administração Escolar (1 semestre)
- 2º Ano – Física e Química (1 semestre)
- 3º Ano – Física e Química Aplicadas (1 semestre)

Variante Matemática e Ciências da Natureza

- 1º Ano – Expressões Artísticas e Criatividade (1 semestre)
- 2º Ano – Expressões Artísticas e Criatividade (1 semestre)
- 2º Ano – Língua Portuguesa (1 semestre)

... E não há didáctica da Língua Portuguesa. Mas podem dar aulas no 1º ciclo, onde têm de ensinar a ler!

Quadro 3 – Exemplo de Universidade 1

Variante Português -Inglês

- 1º Ano – Elementos de Física e Química (1 semestre)
- 1º Ano – Complementos de Biologia e Geologia (1 semestre)
- 2º Ano – Desenho Infantil (1 semestre)
- 4º Ano – Didáctica do Português (1 semestre)

Variante Matemática e Ciências da Natureza

- 1º Ano – Aquisição da Linguagem oral e escrita (1 semestre)
- 1º Ano – Termodinâmica geral (1 semestre)
- 4º Ano – Química do Carbono (1 semestre)

Três disciplinas semestrais com peso idêntico...

Variante Português-Francês

- 1º Ano – Matemática e Metodologia do Ensino da Matemática I (2 semestres)
- 2º Ano – Matemática e Metodologia do Ensino da Matemática II (2 semestres)
- 4º Ano – Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (2 semestres)

Mas...

Variante Educação Visual e Tecnológica ou Educ. Física

- 1º Ano – Matemática e Metodologia do Ensino da Matemática I (2 semestres)
- 2º Ano – Matemática e Metodologia do Ensino da Matemática II (2 semestres)
- 1º Ano – Ciências Sociais e sua Metodologia de Ensino I (2 semestres)
- 2º Ano – Ciências Sociais e sua Metodologia de Ensino II (1 semestre)

... não têm nada para Ensino da Leitura e da Escrita

Por fim, exemplos de que é possível fazer melhor:

Variante Educação Musical

- 1º Ano – Introdução aos Estudos Linguísticos (1 semestre)
- 2º Ano – Metodologia do Ensino do Português I (1 semestre)
- 3º Ano – Metodologia do Ensino do Português II (1 semestre)

Variante Educação Física

- 1º Ano – Ensino do Português I (2 semestres)
- 2º Ano – Ensino do Português II (2 semestres)
- 3º Ano – Ensino do Português III (1 semestre)

Ler é, como já disse, uma actividade complexa. Aprender a ler implica aprender a dominar um código, a converter uns sinais gráficos em sons, e a fundi-los para obter palavras. Aprender a ler implica também ter vontade de ler, ter motivação. E, para ter vontade de ler, para ter motivação para ler, é necessário perceber o que é a leitura e quais as suas funções, implica ter objectivos de leitura, implica uma leitura com sentido. Como dizia João de Deus, em 1876, é preciso utilizar:

*... palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição banal, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis (p. vii).
E continuava... seis meses, um ano e mais de vezes sem sentido basta para imprimir num espírito nascente o selo do idiotismo (idem, p. viii).*

Estas palavras foram escritas no século XIX. Todavia, em pleno século XXI, ainda damos a ler às crianças coisas como estas:

Quadro 7 – Exemplo de texto de Manual Escolar

O Lelo comeu a lula
A lula que era tão bela
O Lelo, agora, pula
Dá voltas à capela.

(In Manual do 1º Ciclo, *Despertar*, 1)

A motivação para ler é determinante para a aprendizagem da leitura. Não podemos deixar que a “tirania” do domínio do código abafe o sentido da leitura. A criança tem de aprender a ler com materiais que dêem sentido a essa mesma leitura, e aprender a ler não pode ser entendido pelas crianças, e muito menos pelos professores, como um mero domínio de técnica. A técnica é adquirida em meses. O desenvolvimento da competência leitora é tarefa para uma vida.

Retenhamos um dado muito interessante revelado pelo estudo Follow Through (Becker & Gersten, 1982), que foi um projecto abrangente no âmbito da escolaridade primária nos E.U.A., e que teve como objectivo analisar quais as metodologias de ensino da leitura e da escrita mais eficazes. Uma das escolas participantes neste estudo apresentou resultados significativamente superiores às restantes, e que mereceram uma investigação complementar no sentido da sua explicação (Meyer, 1983). O facto de livros de histórias terem constituído os materiais básicos de leitura foi considerado determinante para este sucesso, na medida em que, desde muito cedo, estimulou nas crianças uma

relação lúdica com o livro, associando leitura a fruição de prazer.

A motivação para a leitura e a associação da leitura à fruição de prazer é tanto mais importante quanto ler é uma actividade complexa, que exige esforço. Lembremos um pouco das descrições de Pennac (1996):

Ler, escrever, contar...

A princípio o entusiasmo era enorme (p. 38)

Mas, depois...

Cada sílaba era como um parto.

O sentido das palavras perdia-se no esforço da sua composição.

O sentido da frase atomizado pela quantidade de palavras.

Voltar atrás.

Recomeçar.

Incansavelmente.

- Então? Percebeste? O que é que isto quer dizer? (p.45).

Só leituras com sentido podem manter os níveis de motivação suficientemente elevados para que a criança não ponha em causa as suas percepções de auto-eficácia (Bandura, 1982) face às dificuldades que uma actividade complexa como é a leitura corre o risco de apresentar em diferentes fases, continuando a investir, a esforçar-se e a ser perseverante. Uma criança que afirma que quer aprender a ler *para ler todas as histórias que me apetecer* dá um sentido à leitura bastante diferente de uma outra que afirma que quer aprender a ler *para ler a carria* (Viana, 2002, p. 160). Todavia, estas duas crianças têm já objectivos de leitura, e estes objectivos deverão ser alimentados e alargados com propostas de leitura diferenciadas, muito para além das apresentadas nos manuais escolares.

No capítulo dedicado aos princípios orientadores do ensino da língua materna no documento do Ministério da Educação – *A Língua Materna na Educação Básica* (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997) –, é claramente assumido que compete à escola *desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana* (p. 41). Vemos, portanto, assumida a necessidade de usar textos muito diversificados que dêem sentido à leitura, e não textos que são apenas “pretextos” para veicular um código.

Retomando a afirmação inicial de João Lopes - *tem sido a comunidade educativa, no essencial, a defraudar os esforços dos políticos, e não o contrário* – apresento mais um pequeno excerto de um texto legal, desta vez o Decreto Lei Nº 42.994 de 28 de Maio de 1960, que apresenta os programas exigidos para as 4 classes do ensino primário, seguidos de instruções claras sobre o modo de os tornar executáveis. E passo a citar: *Antes de mais, uma observação que o professor*

deverá ter sempre presente: o ensino da língua portuguesa – bem compreender, bem falar, bem escrever – sobreleva o de qualquer outra das matérias do programa. Sobreleva em importância e, conseqüentemente, em tempo. É sugerido que o ensino da língua deve: ... ir ao encontro da vida concreta das crianças, ajustar-se tanto quanto possível ao seu modo de ser e ao ambiente que respiram, para depois, a partir da realidade, ensinar a bem falar, ler bem e bem escrever. E ainda que Não se limite, pois, a prática da leitura aos textos dos livros escolares. O jornal, a revista, o livro, desde que se ajustem à mentalidade infantil, têm o seu lugar na aula.

Como vemos, não nos faltam decretos nem princípios orientadores. De que esperamos mais para ganhar coragem para mudar, mesmo que essa mudança seja lenta e, quem sabe, até dolorosa? Esperamos que a reformulação dos cursos do ensino superior, decorrente do processo de Bolonha, conceda a devida atenção à importância da formação dos professores para o ensino da leitura, quer na sua vertente técnica e didáctica, quer na vertente da actuação do professor como mediador de leitura, vertente a que daremos especial relevo na segunda parte desta intervenção.

A MOTIVAÇÃO PARA LER

Na primeira parte deixei algumas questões e preocupações sobre o ensino da leitura. Todos os esforços para incrementar a leitura podem ficar comprometidos se não olharmos com a devida atenção para o ensino da leitura. Uma criança que conclua 1º ciclo sem saber ler, ou a ler de forma silabada e com esforço, dificilmente será leitora. E são muitas as crianças que acabam os 3 ciclos do Ensino Básico sem competências de leitura que lhes permitam usá-la para continuar a aprender!

Será então que o nosso esforço para promover a leitura não vale a pena?

Vejamos o que nos diz a investigação sobre motivação para a leitura. Oldfather & Wigfield (1996) dizem-nos que quando a leitura é valorizada como uma actividade significativa na comunidade, a motivação para a leitura aumenta. É, pois, necessário que haja tempo para praticar leitura, de preferência com mediadores sensibilizados, para que as crianças e os jovens valorizem esta actividade, aumentando a sua motivação para ler.

O que está na base da motivação para a leitura? Segundo os autores acima citados, quando os alunos constróem uma consciência de si como leitores competentes a motivação para ler aumenta. Isto é, a mestria na competência leitora é algo de determinante. Um estudo de Palmer, Codling & Gambrel (1994), com alunos de 3º e 5º anos, aponta para 4 factores motivacionais.

Em primeiro lugar, as *experiências anteriores com livros*, isto é, uma leitura leva a outra leitura. Daí a importância de mediadores que ajudem a criança a descobrir o livro certo na hora certa. Em segundo lugar, as *interações sociais acerca dos livros*. Os dados mostram que as crianças lêem sobretudo os livros que os amigos, os pais e os professores lêem ou sugerem. Quantos de nós já nos questionámos sobre o que leva uma turma inteira a ler uma obra com centenas de páginas, e a responder com enfado a uma solicitação de leitura de 10 páginas? Para além das interações sociais com livros, a *liberdade de escolha*, outro dos factores apontados pelo estudo, é também responsável

pelo aumento da motivação, embora seja, de alguma maneira, uma liberdade condicionada, na medida em que as crianças escolhem dentro de um leque de sugestões fornecidas pelos amigos ou professores. A escolha de um livro com base no facto do professor o ter lido na aula é referida por cerca de 25% dos alunos inquiridos no estudo, o que volta a evidenciar o importante papel do professor como mediador de leitura e como modelo de leitura. E aqui não posso deixar de referir a dúvida de uma criança do 1º ano sobre se a sua professora sabia ler, já que nunca a tinha ouvido ler. Por fim, o quarto factor apontado pelo estudo tem a ver com a *facilidade de acesso aos livros*. Assim, pela sua proximidade com o leitor (ou futuro leitor) o papel das bibliotecas de turma, das bibliotecas escolares ou das existentes na comunidade é preponderante. Todavia, tal como não se aprende a ler sozinho, não se aprende a gostar de ler sozinho. O papel dos mediadores (pais, educadores, professores, bibliotecários ou até dos pares) é determinante para formar leitores. Retomando novamente as palavras de Daniel Pennac,

*...mesmo que o prazer de ler se tenha perdido
(mesmo que, como se diz, o meu filho, a minha
filha, a juventude, não gostem de ler), não está
muito longe.*

Está apenas escondido (p.41).

Cabe-nos a nós, a todos nós, ajudar as nossas crianças e adolescentes a descobri-lo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 344-358.
- BECKER, W. C. & GERSTEN, R. (1982). A follow-up of Follow Through: The later effects of the direct instruction model on children in fifth and sixth grades. *American Educational Research Journal*, 19, 75-92.
- DEUS, J. (1876). *Cartilha Maternal ou Arte de Ler*. Porto: Typ. De António José da Silva Teixeira
- LOPES, J. A., VELASQUEZ, M. G., FERNANDES, P. F. & BARTOLO, V. N. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Lisboa: Quatro Editora.
- MEYER, L. A. (1983). Increased student achievement in reading: one district's strategies. *Research on Rural Education*, 1, 47-51.
- OLDFATHER, P. & WIGFIELD, ALLAN (1996). Children's motivation for literacy learning. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 89-114). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- PALMER, B. M., CODLING, R. M. & GAMBRELL, L. B. (1994). In their own words: what elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher*, 48 (2), 176-178.
- PENNAC, D. (1996). *Como um romaneiro*. Porto: Edições Asa (7ª Ed.).
- SIM-SIM, I., DUARTE, I. & FERRAZ, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- VIANA, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)* (2ª Ed.). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança.
- VIANA, F. L. (2005). Literacia e formação de professores. In Helena Cidade Moura (Org), *Diálogos com a Literacia* (pp. 47-52). Lisboa: Cívitas/Lisboa Editora.