

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Faculdade de Artes e Letras

Departamento de Letras



LITERATURA INFANTIL E MEDIAÇÃO LEITORA

- Do Papel do Mediador ao Contexto de Sala de Aula -

Maria Gracinda Simões Pereira Carvalho da Silva

**Covilhã
JUNHO
2010**

LITERATURA INFANTIL E MEDIAÇÃO LEITORA

- Do Papel do Mediador ao Contexto de Sala de Aula -

Candidata: *Maria Gracinda Simões Pereira Carvalho da Silva*

Orientadora: *Prof^a. Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha*

Dissertação de 2^o Ciclo em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da Beira Interior.

ÍNDICE

Agradecimentos	8
Resumo/ Resumen/ Abstract	9
Nota Introdutória	12
Inserção do Estudo na Didáctica do Português	14
Limitações do Estudo	15

PARTE 1 - COMPONENTE TEÓRICA

1. Literatura Infantil	17
1.1 Definindo Literatura Infantil	17
1.2 Literatura Infantil e Competência Literária	24
1.3 Literatura Infantil e Cânone	31
1.4 Literatura Infantil e Desenvolvimento da Multiculturalidade	40
1.4.1 Documentos Programáticos Oficiais e a Multiculturalidade	45
1.5 Literatura Infantil e Imaginário	47
1.5.1 Fantasia - Classes e Estrutura	47
1.5.2 O Imaginário na Produção Literária	52
2. Promoção da Leitura	56
2.1 As Competências do Currículo Nacional do Ensino Básico	65
2.1.1 Noção de Competência	65
2.1.2 Competências Gerais	66
2.1.3 Competências Específicas	67
2.1.4 Competências Específicas da Língua Portuguesa para o 1º Ciclo	69
3. O Papel do Mediador	71
3.1 Da Leitura aos Leitores	71
3.2 Da Formação dos Leitores aos Mediadores	75
3.3 O Mediador e a selecção dos livros de Literatura Infantil	79
3.4 O Mediador e o Contexto Social	82

PARTE 2 - COMPONENTE PRÁTICA

1. Inquéritos	86
----------------------	-----------

2. Projecto "Crescer a Ler"	88
2.1. Objectivos	90
2.2. Intervenientes	90
2.3. Contexto	90
2.3.1. Caracterização Sócio-económica e Cultural	90
2.3.2. Caracterização da População Escolar	91
2.3.3. Caracterização da Turma	92
2.3.4. Caracterização das Famílias	93
2.4. Obra	94
2.4.1. Resumo da Obra	95
2.4.2. Justificação da escolha da Obra	95
2.5. Justificação das Actividades Desenvolvidas	101
2.5.1. Actividades de Pré-Leitura	106
2.5.1.1. Actividade de Pré-leitura 1 - "Cesta pedagógica"	107
2.5.1.2. Actividade de Pré-leitura 2 - "Book-talk"	112
2.5.2. Actividades Durante a Leitura	117
2.5.2.1. Actividade Durante a Leitura 1 - "Diário de Personagem"	117
2.5.2.2. Actividade Durante a Leitura 2 - "Teia de Personagens"	120
2.5.2.3. Actividade Durante a Leitura 3 - "Personagens com Prova Real"	123
2.5.3. Actividades Após a Leitura	125
2.5.3.1. Actividade Após a Leitura 1 - "Prancha da História"	126
2.5.3.2. Actividade Após a Leitura 2 - "Quebra-cabeças"	130
2.5.3.3. Actividade Após a Leitura 3 - "O Intruso"	132
2.5.4. Actividades Desenvolvidas em Contexto Curricular	134
2.5.4.1. Actividade 1 - Matemática	134
2.5.4.2. Actividade 2 - Visita da escritora Maria T. M. Gonzalez	137
Considerações Finais	145
Bibliografia	148

ÍNDICE DE ANEXOS

Autorizações

Anexo 1. Requerimento ao Director do Agrupamento	II
Anexo 2. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação	III

Inquéritos

Anexo 3. Inquérito aos Alunos	IV
Anexo 3A. Tratamento dos dados referentes aos inquéritos aplicados aos Alunos	V
Anexo 4. Inquérito aos Encarregados de Educação	VIII
Anexo 4A. Tratamento dos dados referentes aos inquéritos aplicados aos Encarregados de Educação	IX
Anexo 5. Caracterização da Turma	XII
Anexo 6. Caracterização das Famílias	XIII
Anexo 7. Lista de Auto-verificação de Conhecimentos (1)	XIV
Anexo 8. Lista de Auto-verificação de Conhecimentos (2)	XV

Materiais de Apoio

Anexo 9. "A pena"	XVI
Anexo 10. "Book-talk"	XVII
Anexo 11. Diário de Personagem	XIX
Anexo 12. Teia de Personagens	XX
Anexo 13. Personagens com Prova Real	XXI
Anexo 14. Prancha da História	XXV
Anexo 15. "Quebra-cabeças"	XXVI
Anexo 16. Descobre o Intruso	XXVII
Anexo 16A. Descobre o Intruso (Folha de Apoio)	XXVIII
Anexo 17. Pé-de-atleta e a Matemática	XXIX

Suporte Fotográfico

Anexo 18. Cesta Pedagógica	XXXII
Anexo 19. "Book-Talk"	XXXIV
Anexo 20. Visita da Escritora Maria T. M. Gonzalez	XXXV

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1	- Tipos de Leitor Modelo	19
Figura 2	- Formas de Expansão dos Quadros de Referência	28
Figura 3	- Redes Textuais Múltiplas	29
Figura 4	- Competências Específicas da Língua Portuguesa, 1º Ciclo	69
Figura 5	- Elementos da Comunicação Literária	73
Figura 6	- Parâmetros na Comunicação Literária	73
Figura 7	- Principais Peritextos e suas funções	76
Figura 8	- Principais Epitextos e suas funções	77
Figura 9	- Características da Leitura em diferentes Contextos	80
Figura 10	- Articulação do Projecto Educativo com o Projecto "Crescer a Ler"	89
Figura 11	- Estrutura da Narrativa da obra seleccionada 1	98
Figura 12	- Estrutura da Narrativa da obra seleccionada 2	99
Figura 13	- Temas presentes na obra seleccionada e justificação	100
Figura 14	- Cesta Pedagógica - Registos dos Alunos	110
Figura 15	- Questões/Níveis de desempenho - Actividade 1 de Pré-Leitura	111
Figura 16	- "Book-Talk" - Título Sugerido/Justificação	114
Figura 17	- "Book-Talk" - Opinião Emitida	115
Figura 18	- "Book-Talk" - Opinião/Justificação	115
Figura 19	- "Book-Talk" - Tema Sugerido	116
Figura 20	- Resultados da Lista de Auto-verificação para antes da leitura	119
Figura 21	- Actividades/Níveis de Desempenho da Actividade Durante a Leitura 1	120
Figura 22	- Resultados da Lista de Auto-verificação para depois da leitura	128
Figura 23	- Questões/Níveis de desempenho - Actividade 2 Após a Leitura	131
Figura 24	- Níveis de desempenho - Actividade 3 Após a Leitura	133
Figura 25	- Níveis de desempenho - Actividades desenvolvidas em contexto curricular	136

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração de algumas pessoas, que de uma maneira ou outra dele fizeram parte, e às quais aqui quero agradecer.

O meu primeiro agradecimento é para a Professora Doutora Maria da Graça Sardinha pelo apoio e orientações prestados durante a realização deste trabalho; assim como a sua disponibilidade, compreensão, o seu saber e os seus ensinamentos.

Um agradecimento muito especial para a Professora Sara Sousa que me abriu a porta da sua sala e possibilitou a realização deste trabalho, com a participação dos seus alunos e Encarregados de Educação, a quem também deixo o meu muito obrigado.

Ao meu filho e ao meu marido, companheiros e amigos de todas as horas, pela paciência e disponibilidade que sempre manifestaram, pela serenidade e dedicação com que sempre me acompanharam; no fundo por fazerem parte da minha vida e lhe darem a luz que precisa!

Para os meus Pais, a quem dedico este trabalho, vai uma profunda gratidão, por existirem e serem como são!

Aos meus amigos e colegas que sempre me apoiaram e incentivaram, quando me parecia difícil continuar em frente.

Um bem-haja para a Maria Teresa Maia Gonzalez por ter escrito a maravilhosa "História dos Brincos de Penas", que suportou a parte prática deste trabalho.

Por tudo isto, este trabalho também vos pertence.

RESUMO

A mediação leitora é a proposta que nós apresentamos tendo como suporte os trabalhos de Pedro Cerrillo. Através de um Projecto intitulado "Crescer a Ler", desenvolvemos um conjunto de actividades inseridas no estudo da obra "A História dos Brincos de Penas" de Maria Teresa Maia Gonzalez, levado a cabo na EB1 nº3 do Cacém.

A estrutura das mesmas foi baseada em Yopp-Yopp, que defendem a existência de uma verdadeira didáctica da Literatura Infantil.

Palavras - Chave

Literatura Infantil, Leitura, Mediador.

RESUMEN

La Mediación de Lectura es la propuesta que hemos introducido apoyado en el trabajo de Pedro Cerrillo, presentando un proyecto titulado "Crescer a Ler", donde hemos desarrollado un conjunto de actividades incluidas en el estudio de la historia "A História dos Brincos de Penas" de María Teresa Maia González, emprendida en la Escuela de 1º Ciclo nº 3 de Cacém. La estructura de la misma se basa en Yopp-Yopp, defensores de la existencia de una auténtica enseñanza original de la Literatura Infantil.

Palabras - Llave

Literatura Infantil, Lectura, Mediador.

ABSTRACT

Reading Mediation is the proposal that we present, supported on the work of Pedro Cerrillo, through a project entitled "Crescer a Ler" we have developed a set of activities included in the study of the book "A História dos Brincos de Penas" from Maria Teresa Maia Gonzalez, undertaken in the Primary School nr.3 of Cacém. The structure of the same was based on Yopp-Yoop, who advocate the existence of a genuine teaching of Children's Literature.

Key Words

Children's Literature, Reading, Mediator

NOTA INTRODUTÓRIA

As narrativas tiveram, desde sempre, um papel importantíssimo na vida de todos nós. Mal nascemos, começamos a ouvir contos no seio da família que contribuem para o desenvolvimento do vocabulário, do raciocínio, de uma socialização.

Cada cultura tem as suas próprias histórias/narrativas e lá diz o velho ditado que "quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto". Diz-nos Gianni Rodari (1920-1980), que a escola tem descurado as competências que as crianças já trazem do seio familiar. Ora, todas elas trazem uma história dentro da sua própria história que cabe à escola potencializar.

O Plano Nacional de Leitura - PNL - tem-nos proporcionado variadíssimas visões acerca da Literatura Infantil, cuja presença deverá ser levada ao contexto pedagógico, no sentido de se dinamizarem práticas mais motivadoras.

Todavia, o manual parece ser o único mediador das práticas lectivas. Ora, havendo hoje uma panóplia imensa de obras de Literatura Infantil que o próprio Plano Nacional de Leitura legitima, pensamos ter pertinência apresentar uma proposta baseada na obra "A História dos Brincos de Penas" de Maria Teresa Maia Gonzalez.

Mas, o modo como a desenvolvemos será diferente do das práticas que o manual alicerça, cabendo assim, ao Mediador estar devidamente informado, no sentido de poder desenvolver nos seus alunos competências literárias e literárias.

Neste âmbito, propusemo-nos, com esta dissertação atingir os seguintes objectivos:

- Construir um quadro de conceitos sobre os aspectos relativos ao leitor e ao Mediador, bem como aos textos de recepção infantil.
- Desmistificar práticas baseadas no manual escolar.

Assim, organizámos a nossa dissertação procurando que o desenvolvimento do estudo se apresentasse de forma simples e coerente e, em simultâneo, fosse de leitura agradável.

Desde logo, na introdução, apresentamos a pertinência do estudo, relacionado com as questões da Literatura Infantil e o Papel do Mediador, definimos os objectivos que nos propomos atingir com esta investigação, os quais serviram de rumo a todo o trabalho desenvolvido. Explicitámos ainda, de forma sucinta, as limitações "sentidas" na investigação, que requeriam obviamente, um tempo mais alargado.

Na primeira parte do trabalho, e no âmbito do quadro teórico, cujos autores de referência são Fernando Azevedo e Pedro Cerrillo, entre outros, organizámos um capítulo que se distribuiu por vários subcapítulos, onde abordamos questões relativas à Literatura Infantil e sua correlação com o Cânone, o Desenvolvimento da Multiculturalidade e o Imaginário. Referimo-nos ainda à Promoção da Leitura, às Competências do Currículo Nacional no Ensino Básico e ao Papel do Mediador.

Na parte prática do trabalho, descrevemos o estudo suportado por um conjunto de actividades realizadas em contexto de sala de aula e Biblioteca Escolar, descritas com algum pormenor, tendo em conta as exigências dos contextos do 1ºCiclo.

No final apresentamos as considerações finais, seguidas da bibliografia alicerçada num conjunto de anexos que julgamos pertinentes.

INSERÇÃO DO ESTUDO NA DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS

As Bibliotecas Escolares têm como principal objectivo promover a leitura numa atitude compreensiva e crítica. O Professor Bibliotecário, ao trabalhar com livros em vários suportes, deve conhecer modelos explicativos do processo da leitura, bem como formas de a promover.

Também o Professor Bibliotecário ao assumir-se como o verdadeiro Mediador da leitura, terá de construir um perfil que o leve a manusear os textos encontrados no âmbito das suas tarefas, de forma a estabelecer pontes com as competências do Currículo Nacional do Ensino Básico.

Ora, a metodologia do ensino do Português tem como objecto de estudo a análise desses mesmos textos e as formas de os promover, visando aprendizagens significativas dos nossos alunos.

O Professor Bibliotecário neste compromisso com a leitura, ao enquadrar-se em estudos que a promovam, insere também a sua investigação no campo supracitado.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como Professora Bibliotecária gostaria de saber algo sobre os resultados colhidos nesta experiência, ou seja, saber se os alunos que integram este projecto apresentam comportamentos leitores diferentes dos colegas das outras turmas.

Todavia, questões de ordem temporal, não nos permitem avaliar a nossa experiência nesse âmbito particular. Ora, uma dissertação como a nossa não termina aqui. Em investigações futuras, este seria um trabalho que eu gostaria de validar.

O trabalho do Professor Bibliotecário, por não ter turma atribuída, não pode fechar-se sobre si próprio. Pelo contrário, a Biblioteca Escolar como cenário aberto e flexível não deve promover trabalhos isolados, deve sim estabelecer parcerias no sentido de partilhar o ensino/aprendizagem, com os restantes colegas da Escola.

Promover laços, cruzamentos e pontes ao nível do ensino/aprendizagem, tendo em conta a eficaz aprendizagem dos nossos alunos, é também o papel da Biblioteca Escolar.

De facto, a leitura ao ser considerada como elo de transversalidade em todas as áreas do Currículo, é também na Biblioteca Escolar que encontra o seu lugar de excelência.

Promover a leitura, o gosto pelo livro, chamar às escolas as Famílias dos nossos alunos, envolver todos os parceiros na educação das nossas crianças, é o caminho a seguir pela Biblioteca Escolar.

PARTE I
COMPONENTE TEÓRICA

1. LITERATURA INFANTIL

1.1. Definindo Literatura Infantil

A Literatura Infantil ou Juvenil abarca uma série de histórias ou textos directamente vocacionados para as crianças ou jovens e para além destes, também os textos que pertencem àquilo que Juan Cervera (1991) designa como *Literatura Anexada* - é constituída pelo conjunto de obras que não foram escritas a pensar directamente para os mais novos, mas que, por motivos diversos ao serem colocadas no mercado e divulgadas, acabam por ter como principal destinatário os mais jovens.

Sem entrarmos em querelas sobre a existência de uma Literatura Infantil, apoiamo-nos em autores que acreditam na sua viabilidade enquanto textos que contribuem para o "crescimento" dos nossos alunos.

É através da Literatura Infantil que a criança, de acordo com Fernando Azevedo (2006a: 11)

tem a possibilidade de expandir os seus horizontes, numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante e afectiva à leitura e deste modo desenvolver um conhecimento singular do Mundo.

Através da Literatura Infantil a criança conhece outras realidades e outras culturas porque um dos traços marcantes deste tipo de literatura é segundo Diogo (1994: 7) a sua natureza cosmopolita, na medida em que e citando Fernando Azevedo (2006a: 11)

do seu cânone podem fazer parte textos e autores não exclusivos do património da língua e cultura de um país, as suas demarcações tipológicas não parecem ser facilmente delimitáveis, uma vez que, para além da natureza e

especificidade do objecto em causa, a própria designação se revela factor gerador de múltiplas tensões e ambiguidades.

Todavia, na opinião de Fernando Azevedo, já citado, a expressão Literatura Infantil ou Literatura para a Infância, pese embora sejam as mais consagradas, não são as mais felizes, pelo que o autor a prefere considerar como Literatura de Potencial Recepção Infantil:

De facto, é na entidade receptora que a Literatura Infantil encontra a sua especificidade: não porque seja constituída por textos nos quais os traços, as características ou a sua capacidade de funcionamento semiótico revelem alguma defectividade, mas tão-somente porque alguns dos seus receptores, dada a especificidade da sua natureza, possuem e manifestam experiências de interacção com textos diversas das de um leitor já experimentado nestes passeios no bosque da ficção. Fernando Azevedo (2006a: 13)

Nesta perspectiva, acreditando que a Literatura Infantil pode servir crianças e adultos, Machado e Montes (2003: 91) referem que:

a literatura infantil deveria ser, seria, en rigor, aquella literatura que puede ser leida también por los niños, e no exclusivamente por los niños. Entonces, seria la literatura que incluye a los niños e no la que excluye a los adultos.

Parece-nos poder afirmar que na Literatura de Recepção Infantil, sabendo que as crianças ainda não possuem a autonomia e o sentido crítico necessários para que possam escolher o que vão ler, entre a criança e o texto acaba por surgir sempre a figura do Mediador - pai, mãe, professor... Desta forma acaba por se estabelecer uma relação triádica entre o texto e o leitor, que é própria desta literatura. A relação de diálogo leitor/texto é normalmente assimétrica ou indirecta, pois no contexto educativo são os Mediadores que interagem com as crianças, num contexto de proximidade afectiva e educativa.

É portanto o Mediador, seja ele o Bibliotecário, o Professor, o Educador, os Pais, o livreiro, os próprios editores e os membros das comunidades interpretativas responsáveis pelos metatextos da crítica literária, que desempenha um papel importante e imprescindível, uma vez, que pela sua acção de primeiros receptores do texto literário, transformam a criança em segundo receptor.

Mediante o exposto parece não haver Literatura Infantil quando o Mediador não tiver um conhecimento profundo no âmbito da Literatura e da Cultura. Nesse sentido, o Mediador terá que ser alguém muito atento, pois Zohar Shavit (2003: 66), investigadora israelita, considera que os textos de Literatura Infantil são ambivalentes, já que prevêm a existência de dois tipos de Leitores-Modelo em simultâneo: o leitor-modelo criança e o leitor-modelo adulto.

Vejamos na figura 1 as diferenças entre os dois:

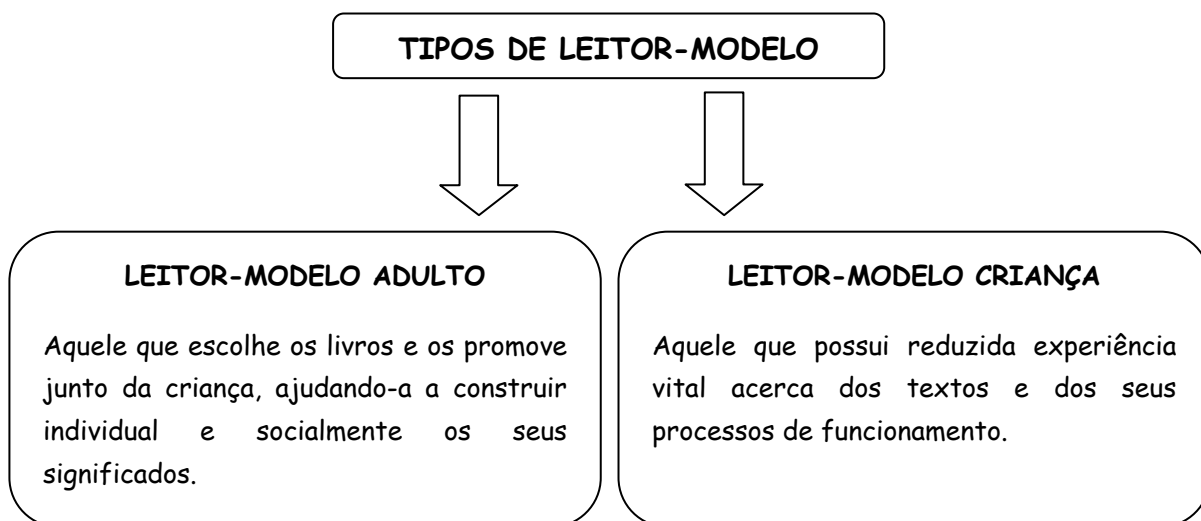


Fig. 1. Tipos de Leitor Modelo. Adaptado de Fernando Azevedo (2006a: 13)

Também o conceito de Leitor-Modelo foi desenvolvido por Umberto Eco (1983) e corresponde à concretização potencial de uma série de comportamentos interpretativos que os leitores provavelmente

manifestarão nos processos de interacção com o texto. Esta teoria também chamada da cooperação interpretativa, parte do princípio que qualquer texto é um mecanismo económico repleto de "espaços em branco" e "elementos não ditos", e que competirá ao leitor, com base na sua competência enciclopédica, e à luz da relação de diálogo que estabelece com o texto, completar. Assim, o leitor desempenha um papel muito importante na concretização dos significados do texto literário, porque este tipo de texto não mantém uma relação de fidelidade com o próprio mundo, devendo ser lido segundo os princípios de uma lógica.

A Literatura de Potencial Recepção Infantil não conhece fronteiras, pois o facto de ser uma construção eminentemente cultural e social, não é determinada por um tema, género ou forma específica, e deste modo é provável que institua o maravilhoso, anexando com frequência uma componente icónica, quando a escrita é de recepção potencial pelos mais novos; e que vai dialogar e interagir significativamente com o texto verbal. Ora, todos nós sabemos que as crianças necessitam do maravilhoso para crescer em harmonia e frequentemente resolverem os seus conflitos interiores.

No entanto, esta componente icónica não funciona como uma simples ilustração, na medida em que supõe a existência de uma leitura intelectual e simultaneamente emocional, e que vai indubitavelmente auxiliar o leitor a participar cooperativamente no texto e a transformá-lo de acordo com as suas experiências.

A componente icónica funciona de maneira diferente para um leitor pouco experiente ou muito experiente. Assim sendo, para o leitor pouco experiente a componente icónica fornece-lhe um conjunto de pistas que o vão auxiliar a organizar a informação e fertilizar o imaginário, o que lhe vai permitir, segundo Fernando Azevedo (2006a: 13) conhecer determinadas

representações culturalmente codificadas, como aquilo que são, por exemplo, os ogres, os duendes, a bruxa ou o dragão.

Voltamos a afirmar que os livros de histórias infantis, contendo riqueza nas suas ilustrações, podem legitimar vivências e ao mesmo tempo potenciá-las. Assim sendo, quanto mais obras apelativas forem levadas à sala de aula, mais a criança terá possibilidade de se rever nelas.

Quando por outro lado estamos perante um leitor experiente, a componente icónica quando se revela significativa no diálogo sógnico com o texto, pode dar origem a uma variedade de interpretações potenciais do texto literário. Na verdade e de acordo com Fernando Azevedo (2006a: 14)

são muitas as situações em que a peculiar relação de interaccionismo sógnico manifestado entre essas duas componentes origina um novo e complexo objecto só passível de leitura em toda a sua riqueza semiótica se for tido em consideração esse carácter híbrido das múltiplas linguagens que o compõem.

Poslaniec (2002), refere que o texto icónico se pode revelar criativamente como uma forma de produzir ou de concretizar a tensão narrativa, utilizando para tal as formas, as cores e as diferenças territoriais que, neste contexto, são estrategicamente exploradas. Através de processos que podem ser os da redundância, os da extensão e expansão da pluri-isotopia do texto verbal ou ainda, por exemplo, os da criação de novas histórias, utilizando a interpretação e a tradução mútuas, estes elementos concorrem para a polifonia que marca o texto literário, apoiando o leitor na construção dos seus percursos de cooperação interpretativa com o texto.

A Literatura Infantil segundo Regina Zilberman (2003: 47), não propõe técnicas e recursos próprios de expressão literária, apenas se apropria do ponto de vista técnico e temático, dos resultados alcançados

pelas literaturas sem destinatário infanto-juvenil explícito. Todavia, a sua vocação tendencialmente confirmadora dos códigos e convenções predominantes no sistema semiótico literário acaba por ser compensada pelo constante surgimento de leitores que sendo possuidores de uma fraca interacção com a literatura, não encaram esses textos como recorrentes quer em termos temáticos e/ou de expressão e também pelo forte desgaste epocal a que estas obras se sujeitam.

Mediante Jacqueline Held (1987: 183) o objecto estético com que a criança irá interagir é formado por textos susceptíveis de emanciparem o seu imaginário, permitindo-lhes simultaneamente reencontrar o uso lúdico, pessoal e criativo da linguagem. Consequentemente, partindo do princípio de que a Literatura Infantil tem como função não só oferecer à criança o acesso ao imaginário humano, mas também a de lhe permitir conhecer modelos poéticos e narrativos próprios da sua cultura, mais uma vez, Jacqueline Held (1987: 159-172) reforça a importância de fomentar, de uma forma activa, a adesão afectiva da criança a textos onde a magia da recriação lúdica da linguagem se manifeste; citando a própria (1987: 162-163),

en afecto, un texto es recibido no solo en el nivel de la inteligencia, sino en el nivel de la sensibilidad y de la imaginación a las que nutre por igual. La magia del verbo, bajo la forme múltiple de las sonoridades, los ritmos, los encatamientos, las formulitas y todo tipo de lenguaje salvaje, enriquecerá y afirmará en el niño las posibilidades imaginativas.

A Literatura de Potencial Recepção Infantil é caracterizada por algumas marcas, entre elas o carácter não muito extenso dos textos, o recurso frequente à oralidade, a predominância do humor e de elementos reiterativos, assim como a presença comum do maravilhoso e a elevada carga

afectiva (Cerrillo, 2003: 78) e de acordo com Machado e Montes (2003: 92) é nos quadros dos códigos e convenções predominantes no sistema semiótico literário, e em particular na linguagem e na incessante liberdade que os seus usos lúdicos possibilitam, que encontramos uma das grandes marcas que o especificam.

Por conseguinte, a escrita literária de potencial recepção infantil pode ser considerada como uma autêntica forma de resistência, mantendo bem vivo o espírito genuíno de um olhar transparente e ainda não contaminado.

Cabe aqui fazer uma referência ao que Fernando Azevedo refere como sendo a escrita literária de potencial recepção infantil (2006a: 15):

os textos que pertencem ao domínio da literatura infantil e juvenil são aqueles que exibem ostensivamente uma visão inédita e singular dos realia, a qual é materialmente observável na utilização não habitual e criadora da palavra, exponencialmente exploradora de uma simbiose entre códigos da literariedade e códigos simbólico-antropológico-imaginários. Neste sentido, eles distinguem-se de outros textos que, podendo ter a criança como destinatário preferencial e podendo revelar-se úteis em outras dimensões que não a da estética, não fomentam, de facto, o desenvolvimento de uma educação literária. Pertencem a esta categoria de textos, entre outros, objectos como livros para colorir, livros para o banho, livros-jogo, dicionários ou enciclopédias.

A literatura contemporânea de potencial recepção infantil e juvenil, tal como referiu Maria Nikolajeva (2005: XV-XVI) tem vindo a ser estudada com base numa teoria da heterologia, segundo a qual se interrogam os lugares e os gostos dos diferentes detentores do poder, em particular o mundo dos adultos e a sua relação assimétrica com a criança.

Ao fazermos uma comparação entre a literatura de recepção infantil e a literatura lida por leitores adultos, é possível constatar, de acordo com aquilo que Maria Tatar (1993: XVI), designa como uma socialização produtiva, alguma censura em aspectos relacionados com o ócio ou a

desobediência, ou então com determinados temas, que a nível social, não são considerados adequados para o nível etário dos alunos. A ideia subjacente é fomentar nos leitores menos experientes, determinados modelos éticos, que condicionam determinado comportamento cultural.

Quanto a John Stephens (1992: 3), ele realça o facto de a escrita para crianças promover uma percepção positiva de um determinado conjunto de valores socioculturais, que assume serem partilhados ou partilháveis entre as instâncias produtoras e as suas audiências.

Tendo em conta a interação que se estabelece com o leitor, os textos literários não podem omitir a sua natureza estética e a sua capacidade de fomentar a aquisição e o efectivo desenvolvimento de uma competência literária, independentemente da temática abordada. Para (Azevedo, 2004) estes textos proporcionam à criança o contacto com os códigos estético, culturais e valores simbólico-axiológicos de uma comunidade e também desempenham uma função bastante importante na recontextualização simbólica da máxima latina do *otium cum dignitate*.

1.2. Literatura Infantil e Competência Literária

De acordo com Fernando Azevedo (2006a: 18,19), para que um leitor faça uma leitura literária de um texto, tem que possuir um conjunto de protocolos de leitura, que não só o ensinam a ler, mas também a interagir correctamente com o texto. Este saber, ou melhor, saber fazer, não é inato, mas sim social e culturalmente adquirido pelos indivíduos e possibilita ao leitor o exercício do pensamento crítico e criativo.

É a competência literária que permite ensinar ao leitor que aquilo que vem escrito ou descrito no texto, não é de todo um espelho do mundo

empírico e histórico-factual em que vive e além disso o que é ali apresentado não pode ser lido de acordo com os princípios de uma lógica de verdade/falsidade, pois se tal acontecer pode ocorrer o esgotamento da natureza intrinsecamente polissémica e plurissignificativa do texto literário, num dado contexto.

Tal como assinalou Teun van Dijk (1987: 180-181) a função social da Literatura Infantil assenta essencialmente no facto de que o seu receptor pode desfrutar esse objecto, portanto a modificação dos ambientes cognitivos acontece em relação ao texto e ao seu contexto e não em relação a algum objecto ou acontecimento exterior à situação comunicativa.

Este aspecto não invalida que a leitura suscite nos seus leitores uma acentuada modificação dos seus ambientes cognitivos, tal como referiu Siegfried Schmidt (1987: 206) e desenvolva importantes e significativos efeitos perlocutivos - referem-se à modificação dos ambientes cognitivos que ocorrem em resultado da interacção do leitor com o texto. Aqui podemos incluir não só os valores emotivos resultantes do prazer ou não da leitura, assim como as eventuais alterações na sua forma de ler e de agir, no mundo empírico e histórico-factual.

Os textos literários partilham sempre com os seus leitores valores de natureza social, cultural, histórica ou ideológica, uma vez que surgem integrados num processo comunicativo e são uma realização cultural, no entanto pelo facto de terem de obedecer ao protocolo da ficcionalidade, estes valores são-nos transmitidos de uma forma, digamos que disfarçada, utilizando para isso o jogo da negociação dos sentidos, que se estabelece através do diálogo leitor/texto.

Inserido neste contexto, Judith A. Langer (1995: 5) considera a literatura como um acto intelectualmente provocativo e humanizante, uma

vez que permite interpretar, com sentido crítico, não só as identidades, como também as alteridades e é graças a esta sua dimensão ética e, em larga medida, axiológica, em complemento à sua incessante capacidade de revelação de novos rostos, revolucionariamente inovadores relativamente aos padrões de referência que fazem parte do conhecimento que o homem tem do mundo (Azevedo, 2002: 22), que desde sempre, ela tem ocupado um papel tão relevante nas relações de interaccionismo sógnico do homem com o seu meio.

A literatura ao mostrar o Outro e ao permitir que o leitor o perceba, dá-lhe a possibilidade de reflectir sobre o modo como tem vindo social, cultural e antropologicamente a construir essas visões. Sabendo-se que nesta altura a competência enciclopédica da criança ainda está pouco desenvolvida, a literatura proporciona-lhe segundo Fernando Azevedo (2006a: 20).

um alargamento do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas alternativos ao seu: por ela, a criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na própria definição do homem e no seu processo de estabelecimento de relações intersubjectivas.

Outro dos aspectos relevantes que se reconhece à interacção do sujeito com os textos literários é o acesso à partilha de uma memória cognitiva e cultural, a qual, unificando uma comunidade a projecta no futuro. Este aspecto relaciona-se também com a competência enciclopédica do sujeito, dadas as múltiplas implicações que possui na capacidade de manuseamento funcional dessa mesma competência.

A competência enciclopédica segundo Fernando Azevedo (2006a: 23)

constitui um saber não estático, estritamente pessoal, que se altera e enriquece em função da experiência vital do sujeito e do seu conhecimento do mundo. É ela que lhe permite com reduzido esforço, conjugar diversos sistemas sógnicos e mobiliza-los na interpretação do mundo.

O domínio mais ao menos alargado do conhecimento da memória do sistema semiótico literário, concretiza-se na capacidade de interpretação das relações polifónicas e intertextuais que os textos incessantemente estabelecem entre si e que habilitará o leitor a poder fruir muitas das linhas de leitura que a construção textual potencialmente sugere, e desta forma antecipando com sucesso, informações que não são dadas como explícitas.

O termo intertextualidade designa a presença de um texto noutro texto, por processos de alusão, citação, reescrita, paródia ou adaptação. De acordo com os estudos desenvolvidos por Júlia Kristeva (1979) e Mikhail Bakhtin (1992), os textos mantêm entre si relações de diálogo, a nível da forma do conteúdo ou e das formas de expressão, que tanto podem contribuir para a reiteração e confirmação dos códigos - é esse o papel da tradição literária -, como para uma modificação desses códigos - é esse o papel dos movimentos estéticos de inovação. Na Literatura Infantil e Juvenil contemporânea, é comum encontrarmos fenómenos de paródia, que se inscrevem na dimensão de modificação dos códigos e encontram-se frequentemente ligados a preocupações de alargamento e expansão da capacidade perlocutiva do texto literário.

Mendoza Fillola, (2003: 30) refere que é compreensível a fertilização e a expansão dos chamados quadros de referência intertextuais, e que estes constituem uma importante ferramenta potencializadora da capacidade de sucesso no domínio da leitura e, nesse sentido sejam considerados como o objectivo central na formação literária, pois as

construções culturais encontram-se intimamente interconectadas, de tal maneira que alguns elementos, funcionam por vezes como uma espécie de hipertexto alimentador de referências intertextuais, os quais uma vez contextualizados, se podem tornar portadores de novas valências semânticas e pragmáticas.

De acordo com Azevedo (2006a: 24) os quadros de referência intertextuais podem ser conseguidos através de diversas formas.

Vejam os então a figura 2:

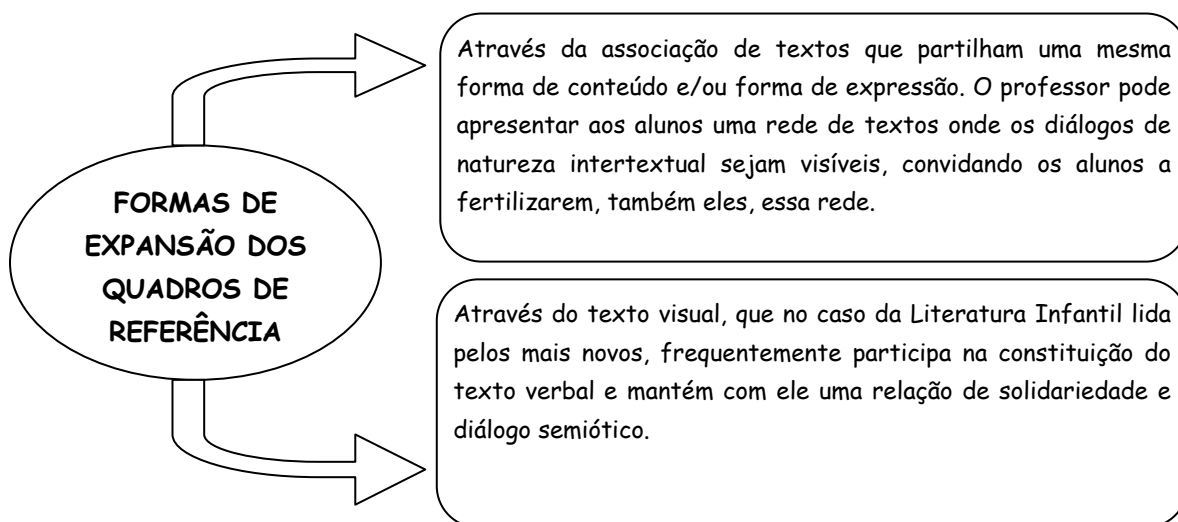


Fig. 2. Adaptado de Fernando Azevedo (2006a: 24)

Diz-nos Coelho (2000: 270-271) que o que permite ao leitor passar de uma leitura horizontal a uma leitura vertical - por meio da qual se revela capaz de interpretar aquilo que o texto não diz, mas promete ao nível das suas estruturas profundas, e conseqüentemente permite a distinção entre os comportamentos interpretativos de natureza "crítica" dos de natureza "ingénuo" ou "gastronómica", é a capacidade do indivíduo para activar e compreender referências intertextuais que configuram informação não totalmente explícita, explorando para tal múltiplos sentidos.

Nesta linha de pensamento, ao leitor é reconhecido um importante papel como co-construtor activo dos significados textuais, uma vez que a intertextualidade ao reclamar a sua participação activa, faz dele um cúmplice no jogo que o texto estabelece com o seu saber. É necessário que os alunos aprendam a ler a dimensão simbólica dos textos, o que significa ultrapassar o nível da leitura patente ou literal, segundo Catherine Tauveron (2002: 46-47).

Todavia, para que tal aconteça é necessário facultar ao sujeito, um alargamento da sua competência enciclopédica no que respeita ao conhecimento dos mitos, dos símbolos e da sua hermenêutica.

Observemos então a possível construção de redes textuais múltiplas, segundo objectivos diferenciados (Figura 3):

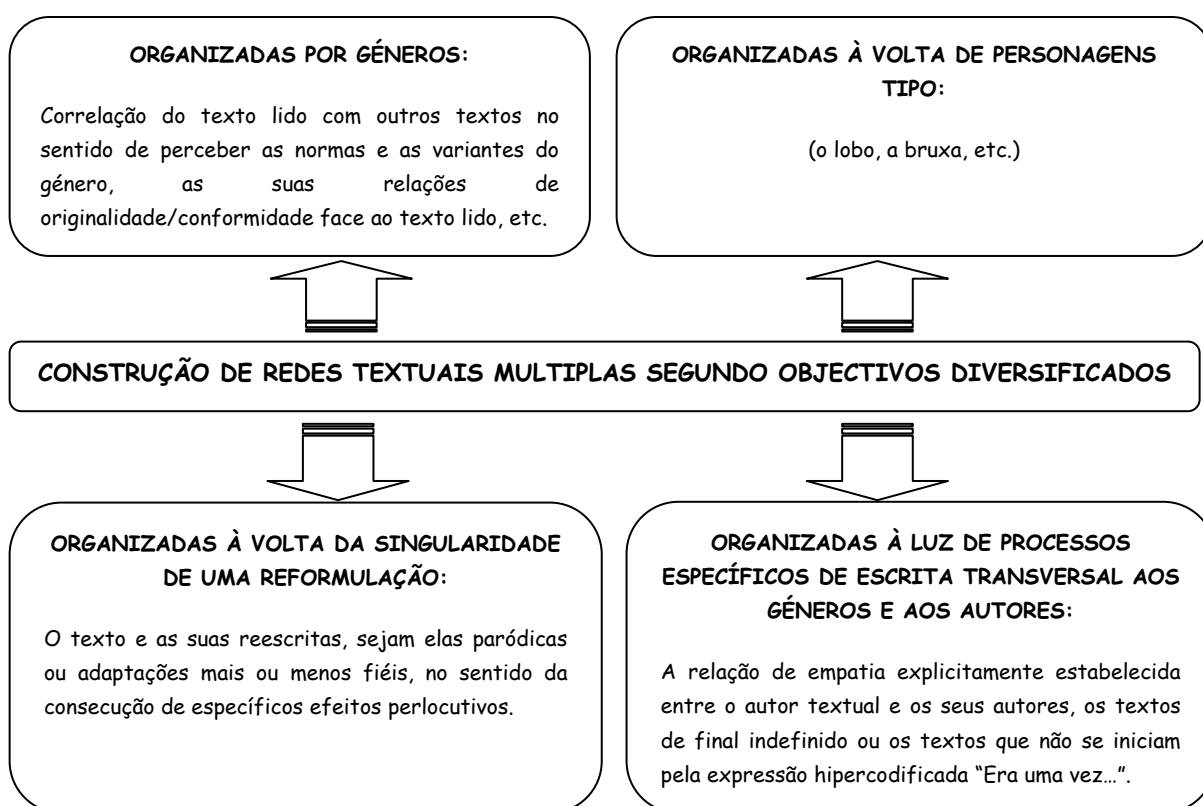


Fig. 3. Redes Textuais Múltiplas. Adaptado de Fernando Azevedo (2006a: 25)

Na opinião de Lotman (1975: 37-38), num texto literário jamais existe informação que se possa considerar excedentária ou suplementar, isto significa que se deve prestar bastante atenção a tudo aquilo que o texto apresenta, incluindo obrigatoriamente os elementos paratextuais: o formato, o título, a autoria, a inclusão ou não numa colecção, as epígrafes, o texto icónico que o acompanha, etc.

Outro aspecto que importa referir relaciona-se com a forma de interrogar o texto literário, que na maior parte das vezes assenta numa metodologia de análise estruturalista, onde se questiona a criança sobre aspectos relacionados com o espaço, o tempo, a acção ou as personagens e não se assegura eficazmente a possibilidade de uma leitura global do texto e uma ênfase na sua polissemia e plurissignificação intrínsecas. O Mediador tem aqui um papel fundamental, pois deve promover abertamente a pluralidade de possíveis interpretações do texto, mostrando que um texto é passível de várias leituras, não pode existir uma interpretação única, monológica ou autoritária. Portanto os detentores do poder discursivo, para além da leitura por eles verbalizada, têm que aceitar as várias leituras possíveis.

No texto literário e mais uma vez fazendo referência a Azevedo (2006a: 21) é muito importante que de uma forma sistemática se proporcione aos alunos oportunidades para que possam experimentar a força ilocutiva e o poder perlocutivo dos vocábulos, sensibilizando-os para a coloração afectiva e imagética das palavras, de modo a reconhecer e a mobilizar, em discurso autónomo, os seus valores na expressão singular de emoções ou de ideias. Deve prestar-se uma atenção elevada aos diversos processos de intensificação estilística, explorando-os em termos da sua produtividade e funcionalidade semiótica.

Subjacente a esta temática, está o assumir na escola, a leitura literária como actividade quotidiana que se realiza com prazer e afectividade, e só deste modo proporcionará a aquisição de uma competência literária por parte dos alunos. É fundamental familiarizar precocemente a criança com uma variedade de textos literários (Glenna Davis Sloan, 1991), concedendo-lhes assim oportunidades para conhecer obras em suportes variados, com temas géneros e modos diversificados. A criança deve contactar com textos de qualidade, cativantes e culturalmente enriquecedores.

Mais uma vez, os Mediadores têm um papel relevante, na relação de interacção leitor/texto, pois eles próprios tem de ser bons leitores, devem fazer da leitura uma prática regular e exercitar essa actividade cultural com intensidade e qualidade. Associada à Literatura Infantil não podem existir situações de obrigatoriedade e de punição. Só assim a escola se poderá constituir como um lugar efectivo de transformação das práticas, ensinando os seus alunos a resistir activamente às tentativas de homogeneização protagonizadas pelo mercado (Machado e Montes, 2003: 103).

1.3. Literatura Infantil e Cânone

Depois de termos abordado a questão da literatura de recepção infantil e juvenil, vamos agora debruçar-nos sobre a questão do cânone literário de recepção infantil e juvenil.

À luz das teorias pragmáticas textuais a literatura de recepção infantil e juvenil supõe, para uma sua apropriada definição, a consideração dos diversos elementos do processo comunicativo - o contexto, os

produtores e os receptores; concordamos com Harold Bloom (2002: 15-16) quando afirma que ela não pode legitimamente ser identificada com tudo aquilo que comercialmente se produz sob essa designação.

A obra *Stories and Poems for Extremely Intelligent Children of All Ages* (Bloom, 2002), em que o conhecido e polémico autor de "O Cânone Ocidental" (Bloom, 1997) explicita os textos que, na sua opinião, constituirão as metanarrativas de uma literatura que tem, entre o seu público leitor, «crianças extremamente inteligentes de todas as idades», veio dar novo alento ao debate nos estudos literários, sobre a necessidade, funções e modos de existência dos cânones literários, agora sob a perspectiva e óptica da recepção infanto-juvenil.

A selecção de textos apresentada é acompanhada de uma nota introdutória, onde (Bloom, 2002), explicita alguns dos critérios tidos em conta na organização dos textos, e através dos quais é possível inferir funções e papéis atribuídos a uma literatura de recepção infantil e juvenil. São eles:

- Composições não muito extensas;
- A predominância de textos do século XIX e séculos anteriores e
- Consequentemente a recusa óbvia de textos modernistas, pois na sua opinião, estes textos alterariam definitivamente uma visão do mundo com as características da especulação visionária e maravilhosa, logo, seriam incapazes de despertar sedução e encantamento, entre os seus leitores mais jovens. Segundo o autor, estes textos têm como função primária a de iluminar e a de entreter, permitindo que o leitor se conheça melhor a si e ao outro.

Esta obra de Harold Bloom não é no entanto imune a determinadas objecções, nomeadamente o carácter elitista das selecções de textos efectuadas.

A delimitação do público-alvo da literatura de recepção infantil e juvenil, leva a uma recusa veemente de um certo conceito de Literatura Infantil e, em particular de determinadas práticas que comercialmente lhe parecem ser comumente associadas, ela relaciona-se igualmente com o pressuposto de que o texto literário, independentemente dos seus receptores potenciais, constitui um objecto semiótico com uma natureza primordialmente estética e, nessa óptica, não parece ser concebível a possibilidade de existência de diferenças qualitativas, entre textos literários objecto de interacção por sujeitos com reduzida experiência de diálogo textual, e textos literários lidos por sujeitos experientes.

A elaboração de um cânone, leva ao estabelecimento de uma fronteira topológica entre os textos e autores que ao serem promovidos ao estatuto de legítimos e objecto de ratificação social, merecem ser lidos e recordados pelas gerações mais jovens, enquanto aqueles que não merecendo esse culto da memória, são excluídos.

O texto passa então a gozar de prestígio, reconhecimento e importância, pois ao ser objecto de atenção e de leitura pelas comunidades interpretativas, que lhe outorgam valor, acaba por se transformar, numa espécie de valor trans-histórico, como referiu Frank Kermode (1998), em consequência dos estudos e juízos de valor emitidos por essas comunidades, o valor do texto é continuamente consolidado.

Portanto, os textos que fazem parte do cânone, é que definem os critérios, pelos quais são avaliados os novos textos que vão surgindo (Lefevere, 1989: 38; Szégédy-Moszák, 1991: 378); é a partir deles e por

referência a eles que textos subsequentes serão objecto de leitura e de interpretação, da qual resultará a recuperação de vozes e matizes de natureza intertextual, que se inserem numa linha de confirmação dos códigos e convenções dos textos pertencentes ao cânone, ou então a sua abolição ou contestação.

Os cânones literários possibilitam constituir marcos de referência comuns para um profícuo estabelecimento da comunicação, pois frequentemente funcionam como veículos de partilha dos lugares, gestos e dizeres de uma cultura.

O fenómeno mais lato da globalização à luz da uniformidade sincrónica e temática, tende a homogeneizar os produtos culturais que, nos últimos anos, vêm sendo oferecidos pela cultura dos adultos às crianças (Colomer, 2000; Lluch, 2000; Lluch, 2003), a determinação de um conjunto de textos, com reconhecido e inequívoco valor literário e cultural, poderia potenciar a manifestação de um efectivo espaço pluricultural, contrariando essa ausência de referentes compartilhados.

É na Literatura Infantil que as crianças, independentemente do grau de inovação que ela manifeste, encontram os lugares para uma iniciação à ludicidade do estranhamento e da surpresa, no entanto, também se pretende que esses textos as auxiliem a desenvolver e a aprofundar a sua competência literária, facto que só poderá ser adequadamente conseguido se eles, não reiterando excessivamente experiências semióticas já conhecidas dos seus leitores, contribuirão, de facto, para um alargamento do conhecimento dos seus quadros de referência intertextuais.

Deste modo e de acordo com Azevedo (2006b: 30), de um cânone literário de recepção infantil deveriam fazer parte não só os textos aos quais as comunidades interpretativas sincrónica e diacronicamente

atribuíram valor, e que são aqueles que constituem, no fundo, o património de uma memória colectiva, mas também todos os outros textos, que de uma ou outra forma, ao concretizarem mecanismos geradores de linguagens novas, também expressam uma atitude. No fundo são estes textos que, actuam em larga medida, como catalisadores dos sistemas semióticos culturais, ao fazer-se uma renovação criativa dos mesmos, partindo frequentemente do magma seminal representado pelos temas e motivos do património da memória colectiva e recontextualizando-os ou transformando-os, por meio de processos de reapropriação e manipulação/diálogo inter-textual.

Na opinião de Roderick McGillis (2003) os cânones são predominantemente elitistas e possuem um carácter eminentemente local e temporário.

Um cânone literário de recepção infantil seria constituído pelos clássicos, na acepção que lhe atribui José Maria Pozuelo Yvancos (2000: 69) ou Italo Calvino (1994).

As manifestações literárias de transmissão oral, embora sejam pouco consideradas, revelam-se um relevante intertexto na Literatura Infantil, quando comparadas com as transmissões literárias escritas, e é, em larga medida, graças à sua incorporação na escrita literária para crianças, que essas manifestações literárias constituem ainda hoje, numa sociedade alfabetizada e tecnologicamente evoluída, uma forma literária viva (Colomer, 1998: 49).

A literatura tradicional oral surge intimamente ligada a uma arte da memória, colectiva e anónima, que se concretiza em lugares definidos por uma co-presença do intérprete e do receptor, e com o recurso a códigos bastante mais heterogéneos do que o policódigo da literatura escrita.

Este tipo de literatura é constituída por unidades semióticas que reiteram o princípio de uma tradição que se pode enriquecer, mas que é expressamente vedado alterar substancialmente. Este duplo princípio da variação/continuidade justifica-se não só pela natureza funcional dos seus actos de linguagem, como, principalmente, pela natureza ontológica dos mesmos. De facto, sendo fruto de saberes frequentemente considerados primordiais, saberes que, interconectando-se intimamente com os códigos culturais de uma comunidade, enfaticamente sublinham verdades axiológicas e/ou simbólicas, cuja origem, colectiva e indeterminada, se esgota na memória do tempo, e correlacionando-se a sua concretização frequentemente com factores de ordem mágica ou ritual, estas unidades semióticas caracterizam-se por reiterarem, com reduzidas modulações, os esquemas semânticos e formais prescritos pelo respectivo policódigo.

A escrita literária para a infância, foi buscar à literatura de tradicional oral, entre outros aspectos, a capacidade de acreditar na possibilidade de superação dos limites, quaisquer que eles sejam, por meio de processos que, afirmando conceptualmente o direito à imaginação, o concretizam ora pela faculdade da simbolização, ora pela subtracção da palavra a usos exclusivamente utilitários e imediatos.

Lendas, mitos, fábulas e contos, permitem, presentificar o Outro e mostrar que, graças à natureza simbólico-conotativa do mundo possível criado pelo texto, o Outro mantém uma comunhão íntima e dialógica com o Eu. Na escrita literária para a infância, em que a abertura explícita de horizontes, se concretiza frequentemente pela presença ostensiva do maravilhoso (Todorov, 1990), representa simultaneamente um estímulo a uma cooperação interpretativa activa por parte dos seus receptores.

As rimas, lengalengas, trava-línguas, aliteraões, isto é, elementos textuais que, procedendo a associaões inusitadas e inesperadas de vocábulos, originam uma visão da língua como entidade que encontra na sua dimensão lúdica uma das suas funções essenciais, concretizam essa presença do Outro, que, neste caso, se revela por um reclamar explícito do direito à imaginação. De facto, são numerosas as situações nas quais o humor nasce da presença ostensiva do absurdo.

Teresa Colomer (1999: 39-44) aponta os seguintes aspectos que a Literatura Infantil recupera das manifestações literárias de transmissão oral e que contribuem para a familiarização da criança com os códigos e as convenções da linguagem literária:

- a) A relação com estímulos sonoros e motores, nomeadamente a voz, o ritmo, a melodia, a entoação e o movimento;
- b) O vínculo afectivo de jogo e de descoberta do prazer da execução articulatória, da repetição, da recriação a partir da memória;
- c) O prazer que advém de interagir ludicamente com os outros e os vínculos sociais da fruição do domínio da palavra e da fruição da transgressão de determinadas normas sociais e/ou de configuração do mundo, em que destacam, por exemplo, os relatos de anfiguris ou do mundo ao contrário.

Descobrir o valor afectivo e expressivo das rimas e dos ritmos, brincar com as palavras e com a acumulação de significantes, desconstruir as palavras em sílabas e trauteá-las, procurar novas associaões, surpreender-se com novos usos, representa, no fundo, uma possibilidade de conhecer um outro lado das coisas, um lado criativo que permite à criança sonhar e jogar.

Georges Jean (s/d: 40) dirá que a poesia é sensualidade, dado que supõe uma voluptuosidade intensa no dito e no não dito do texto, e Fernando Gomez Martin (1993: 25) reclamá-la-á como um direito da criança:

no todo hade estar dirigido necesariamente hacia la enseñanza de algo concreto relacionado con el curriculum escolar. Si la poesia, o la literatura, tiene en el placer de la palabra uno de sus pilares, es obligado que ofrezcamos nuestras poéticas basadas en el juego, en el disfrute o entretenimiento. (Gomez Martin, 1993: 67)

A literatura exhibe a alteridade, que a nível das formas de expressão e das formas de conteúdo, questiona a possibilidade de compreensão da pessoa humana como um ser exclusivamente unidimensional, desafiando simultaneamente o sujeito que interage com os seus textos, a assumir um elevado grau de cooperação interpretativa.

É, pois, em larga medida, graças a uma «ruptura cognitiva», que os textos literários estabelecem com os seus receptores, que eles possibilitam a conquista de um pensamento autónomo e divergente, na acepção que lhe atribui Luis Sánchez Corral (1995: 33).

A literatura, permite às crianças a aquisição de uma consciência e uma destreza metalinguística e metatextual, que nenhum outro tipo de textos pode assegurar.

Em função da comunidade sócio-cultural em que se integra, a criança ainda não possui uma competência enciclopédica muito desenvolvida, possui no entanto, algum saber acumulado da sua interacção com textos da literatura tradicional oral, que chegou até ela através da figura do contador de histórias ou então através dos produtos televisivos. Logo, o seu reencontro com imagens, símbolos, convenções ou temas já seus conhecidos, por via desses processos de partilha comunitária de uma memória colectiva, auxilia a criança a cooperar interpretativamente com o texto.

De acordo com a terminologia utilizada por Umberto Eco (1988: 145), podemos dizer que a satisfação pelo reencontro do parcialmente já conhecido permite à criança exercitar, com sucesso, uma leitura gastronómica do texto, dimensão fundamental para que, à medida que for adquirindo maior experiência, possa exercitar leituras de outros níveis e interagir com textos progressivamente mais complexos e ludicamente abaladores das suas expectativas pré-definidas.

Desta forma se compreende o quão é importante e necessário o contacto precoce com textos literários de qualidade, textos que, consubstanciando uma palavra intensificada pelas marcas da poeticidade e da literariedade (Garcia Berrio, 1994: 45), possibilitem à criança, um treino adequado da imaginação (Frye, 1991: xv). O texto literário caracteriza-se pela sua capacidade de opor resistência a uma codificação definitiva e unívoca, conseqüentemente mantém incessantes potencialidades subversivas face aos códigos, assegurando aos seus receptores a possibilidade de aí encontrarem, a cada nova leitura, novos espaços para a aventura hermenêutica, graças a uma organização complexa e intensa da linguagem.

Citando Azevedo (2006b: 37),

um cânone literário para a infância, se procura ser suficientemente estimulador para a emergência de um leitor progressivamente autónomo e crítico, deverá permitir ao jovem leitor conhecer, com deleite e voracidade, os intertextos fundamentais do património de uma memória colectiva, de modo a que a possibilidade de gozar e de fruir com a inovação - mesmo que esta seja representada apenas por uma recontextualização do já conhecido ou do já dito - possa ter lugar sem rupturas de comunicação.

1.4. Literatura Infantil e Desenvolvimento da Multiculturalidade

Antes de incidirmos na questão da educação multicultural seria interessante definirmos o que entendemos por multiculturalidade. Se numa primeira fase o conceito de multiculturalidade surge associado a questões de ordem cultural ou mesmo racial, hoje em dia poderemos considerar este conceito de uma forma mais abrangente, e ligar não só a aspectos culturais e raciais, mas também de ordem sexual, linguística, religiosa e social.

Actualmente vivemos numa sociedade globalizada, onde convivemos diariamente com pessoas pertencentes a diferentes raças e povos, o mesmo acontecendo com as nossas crianças.

Deste modo o sistema de ensino tem de promover a socialização dessas crianças dando valor às diferentes culturas que chegam à escola.

A globalização apela para uma escola «autêntica», uma escola integral e integradora, polivalente e pluridimensional, citando (Patrício, 1990: 151)

(...) a escola apenas curricular é da transmissão gregária do saber, a escola cultural e da indução pessoal da cultura; aquela é o lugar do constrangimento, esta o da liberdade e da alegria; esta representa a atitude da criatividade, do saber constituinte e sempre aberto.

De acordo com Ângela Balça (2006: 231) que refere Leite e Rodrigues (2000)

uma sociedade onde se assiste ao fenómeno da globalização e à mobilidade das populações, exige uma escola que seja capaz de recontextualizar os seus conteúdos e as suas estratégias de ensino, de forma a reconhecer e valorizar a diversidade cultural.

Estes autores apostam numa "educação inter/multicultural crítica", em que as crianças de distintos grupos sociais e culturais são educadas para um "bilinguismo cultural". Pretende-se que as crianças conheçam aprofundadamente a sua cultura de origem e tenham ao mesmo tempo um conhecimento crítico e contextualizado de outras culturas, para que desta forma possam desenvolver atitudes de alteridade e respeito pelo outro.

Todavia não é apenas a criança que vem de outro país, de outra língua, de outra cultura que desenvolve a sua competência bilingue e plurilingue. O mesmo acontece com as nossas crianças (lusófonas) que aprendem a lidar com outras culturas, aprendem a ouvir outras palavras, outras línguas, outros sons, a compará-los entre si, a conhecer outros modos de viver.

Portanto uma educação multicultural deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências e atitudes, a aquisição de conhecimentos e a promoção de valores universais, que lhes possibilitem participar plenamente numa sociedade plural, democrática e livre, onde os direitos humanos são uma realidade. Na verdade, uma educação multicultural promove e prepara as crianças para um exercício total e completo da cidadania (Balça, 2006: 232).

Associado á educação surge a figura do professor, e a escola pluridimensional exige alguém aberto à mudança, com uma mentalidade flexível que seja capaz de respeitar as diferenças;

Não pode limitar-se à preparação técnica. Deve possuir, englobando-a, uma preparação cultural. Quer isso dizer que é necessário que ele seja um espírito aberto às correntes do pensamento vivo, crítico. (...) que possua o saber do que precisa e também o sentido desse saber. (Patrício, 1990: 151).

O professor desempenha um papel muito importante na promoção de uma educação multicultural na escola, precisamos de um professor que

promova nos seus alunos o conhecimento e a reflexão crítica e contextualizada, a partilha e a valorização, a compreensão, a aceitação activa da diversidade. A escola deve promover valores como o respeito pelo outro, o direito à diferença, a tolerância e a solidariedade entre as crianças e entre as mais variadas culturas, presente no seu seio, contribuindo igualmente para que estes valores se estendam à família e a todas as instituições que consigo colaboram (Balça, 2003).

É evidente que uma prática pedagógica que tem subjacente a educação multicultural tem que se apresentar com conteúdos, metodologias, estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, tendo sempre como objectivo final a valorização das diferenças, a partilha, que são fundamentais para que se verifique uma progressiva compreensão e aceitação do outro.

É inserido na prática pedagógica que surge, nomeadamente na disciplina de Língua Portuguesa a Literatura Infantil e Juvenil e o seu papel fundamental na transmissão de mensagens relacionadas com distintas culturas, com novas realidades e outros valores, que auxiliam a criança a construir o seu conhecimento e a compreensão da diversidade do mundo que a rodeia.

O itinerário educativo, que ressalta da leitura de muitas narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais, aponta para uma educação multirracal, mas também para uma educação multicultural, uma educação para a tolerância entre diferentes povos e culturas (Balça, 2004).

Segundo Llorens Garcia (2000), a Literatura Infantil é um bom meio, para dar a conhecer à criança pessoas e culturas diferentes da nossa, atitude que deve ser transmitida no sistema de ensino.

Para Gomes (1997) o contacto das crianças do ensino básico com livros e outros materiais de ensino, onde esteja subjacente uma visão multirracial, contribui de forma positiva para o desenvolvimento de atitudes como a tolerância e a aceitação activa da diversidade.

Na opinião de Balça (2006: 236) que se refere a Gomes (1997), podemos considerar a existência de quatro tipos de livros fundamentais para o desenvolvimento de outras culturas e outros países: contos e romances estrangeiros, traduções de álbuns, os livros bilingues e os livros instrutivos ou de divulgação.

Todavia e de um modo geral, a literatura de recepção infantil e juvenil contribui para este conhecimento e abertura a outras realidades.

Segundo Leite e Rodrigues (2000) os contos podem desempenhar um papel muito importante na educação multicultural, pois segundo estas autoras as crianças identificam-se com as personagens dos contos, personagens estas que se movimentam em diversos contextos, que apresentam personalidades distintas, diferentes valores e comportamentos. As mesmas autoras fazem ainda referência aos livros multiculturais que podem obviamente ser de Literatura Infantil e Juvenil, mas que são obras que revelam atenção na valorização e no respeito pela diversidade de culturas, apresentando algumas delas intenções claramente pedagógicas.

Quando exploramos em contexto de sala de aula um livro de Literatura Infanto-juvenil, na vertente do fomento da multiculturalidade, deveremos ter em conta determinados aspectos (Marco, 2000):

- a) O professor pode escolher livros multiculturais de Literatura Infantil e juvenil, para trabalhar na sala de aula determinado tema, que está bem presente nesses textos.

- b) O professor pode utilizar livros de Literatura Infantil e Juvenil com carácter mais geral, para trabalhar em contexto de prática pedagógica outros temas. Cabe ao professor a responsabilidade de fazer uma análise crítica e de estar muito atento aos mais diversos estereótipos presente e veiculados por esses livros, quer no texto verbal quer no texto icónico.
- c) O professor deve estar muito atento na selecção desses textos literários, no que diz respeito à invisibilidade a que são votados determinados grupos e diversos temas, uma vez que a discriminação ocorre muitas vezes pelo silêncio e pela ausência destas questões nos respectivos textos.
- d) Outra preocupação do professor na escolha da obra que vai trabalhar com os alunos centra-se não só da avaliação dos valores sociais presentes no texto mas também dos valores literários.

Deste modo os textos devem harmonizar os valores sociais e os valores literários, uma vez que só através da leitura de textos literários a criança adquire uma competência estética que lhe permitirá o desenvolvimento do seu espírito crítico (Llorens Garcia, 2000), contribuindo desta forma para a formação integral do aluno.

No entanto, a investigadora Dearden (1995) defende que não é necessário escrever livros multiculturais, uma vez que a multiculturalidade não se encontra nos livros. Para Dearden (1995) o fundamental é formar um leitor multicultural e os livros para crianças, em geral, podem contribuir para a formação desse leitor. O leitor multicultural tem como características fundamentais a capacidade de reconhecer e valorizar as diferenças, de ser sensível às riquezas da sua cultura e da cultura do outro, de ver o mundo sob diversas perspectivas, ou seja, de aceitar o outro.

Também aqui o professor surge como o orientador ou Mediador, disponibilizando aos seus alunos um conjunto vasto de textos literários de recepção infantil e juvenil, que encerram valores sociais e literários, adequados à faixa etária dos alunos, de acordo com o seu nível de competência leitora e nível de desenvolvimento cognitivo, permitindo-lhes assim descobertas, olhares, leituras distintas do texto literário, onde deve predominar a leitura por prazer.

Em conclusão a literatura de recepção infantil e juvenil é sem dúvida um recurso pedagógico muito importante para o fomento e desenvolvimento da educação multicultural, que a escola não pode de maneira nenhuma ignorar, pois segundo (Dearden, 1995: 36) "(...) porque es posible, com ellos, construir lectores escritos en varias lenguas."

1.4.1. Documentos Programáticos Oficiais e a Multiculturalidade

Os Princípios Gerais e Organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo referem disposições que apontam para o fomento de uma educação multicultural, no que se refere à garantia do direito à diferença, à valorização dos diferentes saberes e culturas, à afirmação de igualdade para ambos os sexos, verifica-se uma aposta na educação para a cidadania.

O Decreto-Lei nº6/2001 considerando como formação transdisciplinar, no âmbito do Ensino Básico, a educação para a cidadania, vem confirmar as mesmas disposições.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, na Área de Formação Pessoal e Social, aqui considerada uma área transversal e integradora no curriculum, evidenciam a promoção de uma educação multicultural no contexto do jardim-de-infância.

Em relação ao Currículo Nacional do Ensino Básico não há uma referência precisa à promoção de uma educação multicultural, no entanto se analisarmos com cuidado o documento, verificamos que se sub-entende. Aliás, um dos princípios e valores orientadores do ensino básico é justamente "o respeito e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções." (p.15).

Faz parte integrante do currículo do ensino básico a abordagem de temas transversais às diferentes áreas disciplinares, como por exemplo a educação para os direitos humanos. Uma educação multicultural promove inevitavelmente os direitos humanos.

Constata-se através da análise destes documentos que a educação multicultural deve ser promovida o mais cedo possível entre as crianças, que precocemente começam a desenvolver a sua identidade em interacção com o outro, tomando consciência da diversidade, aprendendo a conviver com ela, a valorizá-la e a respeitá-la. Mais uma vez, o professor do Ensino Básico e Mediador têm aqui um papel fundamental, na divulgação e utilização dos textos literários de recepção infantil e juvenil, de maneira a que possam promover entre os alunos atitudes de respeito pelo outro e de uma aceitação activa da diversidade.

1.5. Literatura Infantil e Imaginário

A memória é um chapéu velho; a imaginação é um par de sapatos novos. Tendo perdido os sapatos novos, que resta fazer senão partir à sua procura? (Lewis, 2002)

1.5.1. Fantasia: classes e estrutura

A imaginação ou a fantasia é uma actividade que significa para a criança uma assimilação do mundo através dos mecanismos da repetição e do jogo. À medida que a criança se vai socializando, esta actividade converte-se em atitudes e actividades imaginativas que cumprem outras funções.

Todo o processo evolutivo da criança é um caminho que resulta da acomodação do "eu" ao mundo e do "eu" ao "outro", o que pressupõe uma integração socializante.

A fantasia não é exclusiva da infância, ao contrário mantêm-se ao longo da idade adulta, de uma maneira ou de outra. Uma grande parte da actividade mental humana, consiste em invocar representações de experiências vividas, passadas. Em muitos casos trata-se de uma representação mnémica, que diz respeito ao passado. Por outro lado o homem pode de certa maneira antecipar o futuro, antecipando (imaginando) o que ainda não foi vivido ou experimentado na realidade, capacidade esta também associada à imaginação. De acordo com Marisa Bertolussi (1985, 87/88), podemos considerar várias classes de fantasia:

FANTASIA ONÍRICA

É uma actividade simbólica que opera mediante mecanismos específicos: o símbolo, a condensação, a fusão, a omissão, a anacronia, a fragmentação, a antítese, a transformação e a inversão das leis naturais. É também considerada o sono diurno, em que o "eu" se considera o centro das actividades imaginativas que constituem uma inversão da realidade e complementam uma função compensatória, na medida em que satisfazem um desejo e remedeiam uma insatisfação.

FANTASIA PATOLÓGICA

É a actividade imaginativa condicionada pelo medo, algo completamente exagerado em forma de obsessão, constitui uma deformação descontrolada da realidade. A fantasia cria imagens e representações irreais que a pessoa toma como verdadeiras, de tal forma que não consegue distinguir o real do imaginário.

FANTASIA PROMETEICA

Ao contrário das representações mneméticas, a fantasia prometeica consiste numa projecção no futuro de experiências anteriores. Esta fantasia será a que permite a conversão da fantasia onírica em realidade.

FANTASIA CRIADORA, INTELECTUAL

A percepção, a concepção simbólica, alegórica, irónica, conotativa, poética ... são algumas modalidades desta fantasia. Nasce de uma intuição desenvolvendo-se espontaneamente, sem estímulos externos.

FANTASIA PRIMITIVA, MÍTICA

Os mitos falam de seres excepcionais e extraordinários. Na sua estrutura encontra-se a essência de um fenómeno natural e social. A actividade mítica do homem constituía uma explicação pré-científica de fenómenos naturais e casos extraordinários. Os mitos representavam solenidade e veracidade para o povo.

FANTASIA LÚDICA

Este tipo de fantasia é característico não só da idade infantil, mas também da idade adulta, só que de formas distintas. Na vida humana, a fantasia manifesta-se pela primeira vez através do jogo. Até aos três anos de idade a criança participa no jogo imitativo, que funciona como um impulso à reprodução de sons, gestos, palavras ... Através dos jogos a criança desenvolve o "eu" na relação com o mundo. Segundo Lersch (1972: 373):

en el juego imaginativo el niño traspasa los limites de la realidad de su yo y de su médio ambiente, se crea un mundo propio y experimenta de este moto por primera vez la liberación del aqui y del ahora que nos es proporcionada por las representaciones.

A actividade imaginativa do jogo funciona de acordo com um forte vínculo entre o que é percebido pelos sentidos e a fantasia representativa, estamos perante uma relação dialéctica entre realidade e fantasia que nos pode parecer paradoxo, pois na idade do jogo imaginativo, a necessidade fundamental da criança é uma necessidade realista.

No entanto, à medida que se vai desenvolvendo mentalmente, ocorre uma separação entre aquilo que é directamente percebido e a representação imaginativa. Estamos na idade dos contos, dos contos maravilhosos;

anteriormente estávamos na idade dos contos realistas, que representava a realidade circundante e quotidiana da criança.

A relação dialéctica anteriormente referida continua, pois a criança encontra-se agora numa outra fase pois já consegue distinguir o imaginário do real, está perante uma necessidade fantástica de se alhear do mundo real e entrar no mundo da fantasia.

Quando atinge a puberdade, inverte-se novamente a relação dialéctica entre realidade e fantasia: a criança deixa de encarar o conto maravilhoso como "irreal", e passa a procurar na literatura uma relação realista com o mundo. A criança atinge um desenvolvimento intelectual que lhe permite atingir um outro tipo de fantasia, a fantasia prometeica, criadora e do sono diurno.

Concluimos então que a fantasia infantil funciona com as suas próprias regras, apesar de alguns teóricos defenderem a isomorfia entre mentalidade infantil e mentalidade primitiva, referindo esta como a infância da humanidade. Consideramos então pertinente fazer uma referência à estrutura da fantasia infantil.

Podemos considerar duas classes na fantasia infantil:

FANTASIA MIMÉTICA - corresponde a uma necessidade de afirmação e assimilação do real;

FANTASIA DO CONTO, DO MARAVILHOSO - simultaneamente distingue o real do imaginário e depende do imaginário para se alhear do mundo real, para experimentar o desconhecido.

Muitas questões se levantam quando se fala da idade atribuída a cada uma das fases, no entanto consideramos que existem variações directamente dependentes da inteligência de cada criança, meio ambiente e classe social, todavia afirmamos que a idade do conto se centra entre os

quatro e os sete anos. Aos quatro anos é introduzido no jogo uma outra dimensão, que tem a ver com o distanciamento do mundo. É neste momento que a criança está apta para ouvir os contos de fadas.

A estrutura da fantasia infantil está pois directamente relacionada com o estado de desenvolvimento da criança. O jogo dos quatro anos é chamado de simbólico, pois é simbólico o pensamento da criança. Logo, a fantasia da idade dos contos é uma fantasia simbólica. A função simbólica ao lado da linguagem constitui a actividade fundamental para o desenvolvimento mental da criança.

A fantasia infantil possui um carácter lúdico e simbólico. Na opinião de Piaget, na base da representação individual e esquematização está o jogo simbólico. A criança vai crescendo e à medida que vai fazendo a distinção entre o "EU" e o "Outro", o símbolo e seu significado, vai superando as categorias do animismo, do realismo, vai adaptando o "EU" aos "Outros" e ao mundo, é neste momento que o jogo simbólico se converte em acção social e não individualizada.

No entanto, o jogo também reflecte outros elementos do "EU" infantil: a sua inteligência, a sua emotividade, os seus instintos e a sua percepção do mundo objectivo. Durante o período pré-social, o "EU" indomado da criança entra em conflito com o mundo social e o seu convencionalismo. Logo, a criança projecta no jogo as suas emoções, cumprindo assim, a função experimentadora. Todas as experiências vividas pela criança influenciam a sua integração no social, conseqüentemente também a Literatura Infantil constitui uma experiência para a criança e, pode influenciar todo o processo de desenvolvimento da mesma.

1.5.2. O Imaginário na Produção Literária

A literatura é aquilo que possibilita à criança leitora, ainda com pouca experiência de vida, alargar o seu horizonte de expectativas, pois permite-lhe adquirir o conjunto de ferramentas conceptuais e gnoseológicas que lhe vão permitir entender criticamente a realidade que a rodeia e proteger-se contra os abusos simbólicos do poder (Sánchez Corral, 2000).

Segundo Teresa Colomer (1999: 15 e ss.), a Literatura Infantil tem como função, não só, oferecer à criança o acesso ao imaginário humano, mas também permitir-lhe contactar e conhecer, os modelos poéticos e narrativos da sua cultura. Desta forma ela não se torna uma mera consumidora passiva de uma cultura despersonalizada; é muito importante que o leitor sinta que faz parte de uma comunidade de leitores, onde se podem partilhar textos e interpretações; e a partir da qual o leitor passa a poder decidir de um modo consciente, se quer exercer ou não o seu direito à aventura individual sobre a linguagem (Pennac, 1997).

Relativamente à Escola e ao papel do Mediador é importante que este consiga elaborar uma selecção de textos onde o Imaginário se manifeste e para além disso, também consiga organizar sessões de partilha colectiva e comunitária de narrativas, sendo muitas delas de suporte oral, para que se possam recuperar e devolver à comunidade saberes ancestrais, que muitos destes textos encerram. É fundamental que existam nas escolas momentos de leitura em que ocorra a partilha afectiva de textos, nos quais o Imaginário e o simbólico que lhe são inerentes, estejam presentes. São momentos em que o Mediador e os alunos experienciam a comunicação literária e reflectem conjuntamente sobre o poder da linguagem.

No entanto, diz-nos Gianni Rodari (2006), anteriormente referido, nas nossas escolas a imaginação é tratada como o parente pobre, em favor da atenção e memória. Ora, hoje em dia, as crianças precisam cada vez mais de sonhar, dar largas à fantasia, criar um mundo imaginário.

Consequentemente, nos tempos actuais é muito importante recuperar e partilhar com as gerações mais jovens (contos, fábulas, mitos, lendas, etc), portanto textos onde o simbolismo e o imaginário sejam visíveis. Os alunos deverão ser estimulados a integrar e a recontar esses textos, para que se possa assegurar não apenas a perenidade desse património imaterial, como, de igual modo, o efectivo domínio, por parte de todos, de uma literacia cultural (Hirsch Jr, 1991).

Esta preocupação com as referências culturais e simbólicas das comunidades também têm que se alargar ao contexto das famílias, pois ao redescobriremos aquelas histórias que nos assombram, nos envolvem, ou nos seduzem, no contexto afectivo da família, contribuirá inequivocamente para ampliar as nossas experiências do mundo, para alargar os nossos horizontes e levar-nos-á a adquirir progressivamente uma autonomia e envolvimento afectivo, que virão a ser bastante úteis nos contextos pessoal, cultural, linguístico e ideológico.

Os contos maravilhosos e os contos de fadas ao descreverem as etapas essenciais do crescimento e do acesso a uma vida independente, de uma forma imaginária e simbólica, vão estimular os seus leitores a fruir a liberdade que lhes é concedida pelo registo ficcional e pelas várias veredas que o simbólico e o emotivo possibilitam, quando estão intimamente associados. Bruno Duborgel (1985: 58 e ss.) manifesta-se de forma intensa contra as várias tentativas de depurar os contos maravilhosos das vertentes simbólico-imaginativas, tentando adaptá-los de acordo com o

paradigma que valoriza o racional e o espírito positivo. Ora, o imaginário, o sonho, o desejo, a audácia, a desmesura, o Outro... são elementos também eles bastante importantes na definição do ser humano, e todos nós podemos ter acesso a eles, de uma forma natural através dos contos de fadas ou dos contos maravilhosos.

Para Parafita (2002: 9) o "imaginário é uma simbiose entre a imagem e a magia. Imagem das coisas, dos lugares, dos sabores, dos sentidos. Magia do sonho, do "faz-de-conta", do simbólico, do misterioso".

Ao falarmos de imaginário remetemo-nos para a natureza simbólica, espaço onde a imagem é posta em acção. Podemos considerar o imaginário como o espaço onde a imagem é criada para ser projectada nos actos criativos, nos sonhos, na fantasia e nos devaneios. É portanto, um espaço intemporal, onde podemos regressar vezes sem fim.

Na infância, ao envolver-se no mundo encantado das histórias, onde reina a fantasia, o mistério e a natureza simbólica, a criança exterioriza as suas emoções, e ao fazê-lo estrutura e amplia o conhecimento que tem de si, dos outros e do mundo. É nesta fase que as histórias com os seus espaços do «era uma vez» ajudam a criança a colocar em ordem o seu interior, ao mesmo tempo que ampliam o conhecimento que tem do mundo.

Quando a criança escuta um conto a sua imaginação está a produzir outro. Na opinião de (Mesquita, 2007: 143):

por um lado, a narrativa oral opera como um veículo de emoções e, por outro lado, inicia a criança na palavra, no ritmo, nos símbolos, na memória; desperta a sensibilidade, conduzindo à imaginação através da linguagem global.

A produção literária põe à disposição da criança um legado de símbolos, que quando activados, levam a uma identificação e exploração das

imagens bem como à sua conformidade simbólica, ao abrir as portas da fantasia, quer através de contos, mitos, narrativas, etc.

Através das histórias, as crianças desenvolvem a sua imaginação; constroem o seu imaginário a partir da significação e compreensão do mundo que as rodeia e que lhes é transmitido pelas histórias. Por vezes, essa compreensão surge quando fantasiam sobre a realidade; são peixes, princesas, bruxas, reis, etc., mas continuam a ser elas próprias. Esse fingimento faz com que elas identifiquem a própria realidade, daí a existência de uma fusão entre as representações do real e do mundo «faz de conta». Sobre este assunto refere Parafita (2002: 9):

desde a mistificação do real (nas histórias de lobos, raposas, leões, madrastas, princesas...) à realização do mítico (com a emergência dos ogres, dragões, mouras, fadas, bruxas...), há uma fronteira difusa, onde a criança, no início da vida psíquica, se move com à-vontade.

Segundo Sarmiento (2003c: 13), «deste modo o "real" para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações.»

Conscientes da importância da estimulação do imaginário como factor essencial para desenvolver a reflexão e o espírito crítico, pois o imaginário infantil é um factor de conhecimento, a Escola terá como objectivo fundamental formar cidadãos íntegros, que actuem de forma responsável, eficiente e dinâmica na sociedade; criando para tal espaços educativos com os meios necessários para que a criança construa a sua cultura.

Pode-se afirmar que imaginário e cultura se co-relacionam, uma vez que as representações simbólicas das crianças reflectem o seu quotidiano; estando presente nas brincadeiras infantis, no jogo «faz de conta», contextos de vida, condição social, expectativas e possibilidades, é a sua

cultura própria, muitas vezes não redutível totalmente à cultura dos adultos.

2. PROMOÇÃO DA LEITURA

O leitor é um pescador. O leitor lê como o pescador pesca. É solitário, imóvel, silencioso, atento ou meditativo, mais ou menos hábil ou inspirado. Considera-se evidente que o leitor é leitor quando lê como o pescador é pescador quando pesca, nem mais nem menos. Aprender a pescar como aprender a ler consiste então em dominar certas técnicas básicas e experimentá-las, em correntes de água ou frotas de texto cada vez mais abundantes. (Colomer, 2007: 51)

A leitura é um processo cognitivo que envolve a interação entre pensamento e linguagem, leitura e texto, conhecimentos linguísticos e extra-linguísticos. No fundo, é um acto de criação permanente. O indivíduo cria e recria o seu sentido do mundo, construindo a sua própria personalidade enquanto leitor capaz.

A Escola tem como função a formação de leitores reflexivos e autónomos, que leiam não só na escola, mas também fora dela, que utilizem a leitura em todo o seu percurso de vida, sempre conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético - literária.

Por vezes questionamo-nos sobre os motivos que levam ou não, as pessoas a ler. São muitas as respostas possíveis, no entanto e sabendo nós que quanto mais se lê, melhor se lê e mais vontade se tem de ler, deixamos aqui a nossa opinião sobre os benefícios da leitura:

- Ao lermos um livro podemos ser transportados para outros espaços, outros tempos, outros mundos, outras vidas, é-nos possível vivenciar experiências gratificantes, muitas vezes distantes da realidade do dia-a-dia; é uma forma de "evasão", é a procura do prazer;

- Na nossa vida, por vezes, o mundo surge-nos desordenado, fragmentado, muitas vezes sem sentido. Num texto/livro o mundo tem um princípio e um fim, as personagens têm objectivos, as acções são motivadas. O livro funciona então como uma janela para a vida na sua complexidade e totalidade, permitindo uma busca pessoal de sentidos para o seu universo e tentativa de compreensão do mesmo;
- Quando fazemos uma leitura envolvemo-nos, e por vezes identificamo-nos com as personagens, de tal forma que podemos viver sentimentos, enfrentar problemas difíceis, procuramos soluções e colocamos em perspectiva dificuldades que muitas vezes seriam na vida real inultrapassáveis; ao ler desenvolvemo-nos afectivamente. A identificação com personagens realça em nós os seguintes aspectos:
 - Ao vivermos o sentimento das personagens, alargam-se as nossas perspectivas sobre quem nos rodeia, tornando-nos mais tolerantes, aumenta a nossa capacidade de compreensão para com os outros. É consensual que:
 - A leitura permite contactar com saberes históricos, geográficos, sociais, linguísticos (vocabulário, sintaxe complexa), aumentando desta forma os conhecimentos das pessoas, o que leva ao desenvolvimento do saber enciclopédico. A leitura contribui para:
 - O desenvolvimento das competências de leitura: é preciso ler muito, para conseguir utilizar a leitura como ferramenta de comunicação. Quem lê muito, lê melhor, com mais eficácia.

Portanto, entender a leitura de textos literários como uma transacção activa e construtiva do leitor com o texto, pode torná-la num

modo de aprendizagem poderoso para desenvolver a compreensão, exercitando competências cognitivas e afectivas.

Mais uma vez surge a figura do Mediador, com um papel muito importante na formação de leitores e na aquisição da competência leitora, todavia terá ele próprio que fazer da leitura uma referência na sua qualidade de vida e no seu habitué cultural, pois e citando Fernando Lopes (2009: 87)

Esta atitude é indispensável para que se garanta, do ponto de vista dos Mediadores de leitura, que estão disponíveis para participar culturalmente no mundo que os rodeia, apostando na transformação qualitativa da sociedade e do mundo, na sua dimensão axiológica e ideológica, num exercício de profunda e enraizada cidadania e atitude democrática perante os bens da cultura, da informação e da formação dos cidadãos.

Quando falamos de Literatura Infantil e de acordo com Shavit (2003), temos obrigatoriamente que nos referir a dois tipos de leitores-modelo: leitor-modelo criança e leitor-modelo adulto, já anteriormente referido. O texto de Literatura Infantil é um texto ambivalente, que se destina a dois tipos de leitores implícitos, que são o pseudo-destinatário (Mediador) e o destinatário real (criança); pois tendo em conta a idade da criança compete ao mediador proporcionar-lhe o contacto com textos literários de qualidade, que a estimulem para o gosto de ler e fomente uma competência literária adequada.

É importante ainda referir a natureza dos textos de Literatura Infantil, pois deparamo-nos com a prevalência do didáctico sobre o pluri-isotópico e o pluri-significativo, que se reflecte no modo como o texto é apresentado às crianças, recorrendo a uma linguagem funcional e utilitária.

Outra questão com que nos debatemos frequentemente tem a ver com a forma como a escola, enquanto instituição, desempenha as funções de

promotora da leitura. Fernando Azevedo (2006b: 48-54), refere que uma prática pedagógica assente em rotinas mecânicas e estáticas, que não confere sentido ao acto de ler, contribui para que o leitor encare a leitura não como um momento de prazer e fruição das emoções, desencadeadas naturalmente quando se lê uma obra de Literatura Infantil; mas sim como uma afirmação do autoritarismo na relação professor/aluno (Pontes e Barros, 2007: 69).

Este aspecto está intimamente ligado à utilização na sala de aula do manual escolar, como recurso pedagógico-didáctico mais importante, embora se deva referir que alguns manuais contém textos literários de autores consagrados, no entanto na maioria das vezes são apenas excertos, que deveriam conduzir os alunos e professores à leitura integral da obra, o que muitas vezes não acontece.

Todavia o que acontece é que continua a ser utilizado nos moldes tradicionais, associado à Língua Portuguesa, o que não só tende a infantilizar e minorizar a criança em relação ao conhecimento que tem do mundo e que já lhe foi transmitido pela televisão, pela internet, pelos jogos multimédia, que ela encontra fora da escola, como também acaba por limitar a capacidade criadora do docente. Estas propostas que se apresentam como redutoras e limitadas, contribuem para que se crie uma empatia negativa entre a criança - que é o futuro leitor e utilizador da leitura, e todo o suporte escrito e literário, onde lhe são disponibilizadas as mensagens escritas. Existe algo muito importante e do qual não nos devemos esquecer, é que a criança vive actualmente numa sociedade económica e socialmente desenvolvida, em que no seio familiar, já lhe foi precocemente desvendado o mistério da leitura.

Compete ao Mediador, docente ou educador, capitalizar a predisposição e a apetência pela leitura por parte das crianças com quem trabalha em ambiente escolar, promovendo uma intencional mediação e promoção da leitura, através de obras de Literatura Infantil. O papel do Mediador e do professor no desenvolvimento das competências da leitura e no incentivo pelo gosto de ler é fundamental; o papel regulador da instituição escolar garante a igualdade de oportunidades para todas as crianças no acesso à fruição de obras de Literatura Infantil; no entanto não podemos ignorar que as crianças informalmente, em todos os lugares que frequentam estão a fazer uma aprendizagem da leitura.

Ramiro Marques (1986: 47) reconhecia que os métodos que os pais usam para ensinar as crianças a ler diferem dos usados na escola primária. Os pais ajudam os seus filhos a ler sempre que os levam ao supermercado ou quando lhes apontam os sinais de trânsito. Portanto, para estas crianças, ler já faz parte das suas vivências e é um facto muito anterior ao da sua entrada na escola.

De qualquer maneira, neste tempo em que ocorrem grandes mudanças sociais a leitura precisa de uma profunda reflexão, isto porque a leitura literária, aquela que tem como suporte essencial o livro, surge agora acompanhada por outras leituras, umas electrónicas, outras icónicas e outras mediáticas, que são, em princípio mais acessíveis uma vez que não precisam de recorrer a um caminho previamente elaborado, voluntário e em certas ocasiões difícil e esforçado e que se revelam extremamente atractivas para as crianças e os adolescentes. Tendo em conta que os governos totalitários sempre olharam a leitura literária como algo perigoso para os seus interesses, uma vez que trás associada a liberdade e a capacidade crítica dos seus leitores; os novos tipos de leitura acima

referidos e dos quais se exclui a leitura literária albergam outros perigos para as sociedades desenvolvidas e democráticas, que deveriam preocupar-nos a todos e também a quem governa, pois ao restringirem aos cidadãos as suas capacidades de juízo crítico, reflexão e pensamento autónomo, estão a empobrecer cultural e linguisticamente todos os jovens cidadãos deste mundo.

Fernando Azevedo (2006a: 28) faz-nos uma série de recomendações que têm em vista a promoção de uma adesão afectiva ao livro e à literatura:

- Não se lê por ler, mas para ler algo que consideramos interessante ou significativo. A escolha da obra é, por isso, de importância capital.
- Não se deve encarar a leitura como uma actividade capaz de servir obrigatoriamente para alguma coisa.
- Não devemos impor à criança os nossos gostos ou os nossos livros. Pelo contrário, devemos conceder-lhes espaço e oportunidades para poderem escolher e afirmar a sua personalidade e autonomia.
- A leitura não se pode limitar apenas aos textos narrativos. A poesia constitui uma excelente oportunidade de ouvir o próprio eu e aprofundar uma relação de sedução encantatória com a língua.
- A literatura de recepção infantil e juvenil é uma literatura de natureza cosmopolita, pelo que devemos assegurar a interacção da criança com textos traduzidos e com as possibilidades de conhecer outras realidades, por vezes, distantes do seu mundo.

Os alunos devem ser incentivados a experimentar uma relação afectiva com os livros, para isso é necessário dar-lhes tempo e oportunidades para que desenvolvam uma aventura individual sobre a linguagem, reconhecendo-lhes a capacidade de exercício dos direitos de

leitor, de que fala Daniel Pennac (1997), condição para uma adesão voluntária e afectiva ao texto e á leitura.

Devemos proporcionar ao aluno oportunidades para que ele possa verbalizar e partilhar com os colegas, as razões emotivas e afectivas pelas quais um texto pode ser amado ou detestado, tendo sempre presente o princípio de que deve ser o próprio leitor a gerir as suas actividades; o professor não se deve limitar a solicitar ao aluno o preenchimento de fichas de leitura.

Portanto na opinião de Fernando Azevedo (2006a: 17) devem ser valorizadas as propostas que possibilitem ao aluno/leitor confessar:

- As emoções que a leitura lhe provocou;
- As sensações que experimentou perante o texto;
- Os horizontes que o mesmo lhe abriu ou as portas que lhe fechou;
- A forma (inovadora ou não) como o tema foi tratada;
- As relações intertextuais que permitiu estabelecer.

Para além destes princípios é importante que estas actividades tenham uma continuidade natural, através por exemplo, de clubes de leitura ou da realização de jornadas comemorativas do livro e da biblioteca.

Fernando Lopes (2009: 83) considera que no modelo de leitura proposto pela escola às crianças, em que a leitura de fruição é substituída pela leitura obrigatória com todas as consequências limitadoras e redutoras da visão plena do significado semiótico de determinada narrativa ou conto, é certo que se perde, irremediavelmente, o direito da criança à aventura individual sobre o texto e a linguagem no projecto original e puro do autor lido.

Devemos portanto questionar-nos relativamente à actividade das escolas, como promotoras da leitura e da compreensão leitora.

Só conseguimos formar crianças leitoras literárias através da leitura de livros de Literatura Infantil, configuradores de novas realidades, permitindo às crianças dialogar com os textos, activar os seus conhecimentos intertextuais, possibilitar o desenvolvimento da sua competência literária.

De acordo com Cerrillo (2005), o ensino e aprendizagem da literatura deve pretender que a criança aprenda a ler, mas também deve levar a criança a sentir prazer com os livros, a valorizá-los e a ter uma experiência pessoal de leitura. Esta experiência pessoal de leitura permitirá ao leitor ter um conhecimento cultural amplo, fazer uma análise do seu mundo interior, ter a capacidade para interpretar a realidade exterior.

No entanto para que a criança possa ter essa experiência pessoal da leitura, ela necessita de construir o seu projecto pessoal de leitor (Martins, 1991), ela tem de descobrir e perceber porque quer aprender a ler. Para que a criança possa construir o seu projecto pessoal de leitor, para que possa desejar ser ela própria leitor, tem de ouvir ler textos que lhe interessem e com os quais sinta prazer. A leitura deverá propiciar não apenas prazer, mas também possibilitar a construção de relações significativas, efectivas e afectivas, entre o texto e o leitor/aluno.

É aqui que a escola assume então um papel capital na divulgação do livro de Literatura Infantil e na promoção de uma educação literária, visto que, ainda para muitas crianças inseridas em contextos de baixos níveis de literacia familiar, o contacto com o texto literário é feito unicamente no Jardim de Infância ou no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para concluirmos esta temática gostaríamos de deixar algumas considerações relativamente à promoção da leitura:

A promoção da leitura requer a união de esforços:

- Biblioteca Escolar, Escola, Família, Biblioteca Pública ..., todos de mãos dadas, sem esquecer que os decisores políticos também se devem comprometer.
- A promoção da leitura exige tempo e acções repetidas. É necessário trabalho continuado, persistente, habitual e desenvolvido a longo prazo, para que se estimule a leitura. Temos que ser pacientes, pois os resultados só serão visíveis a longo prazo.
- As actividades de animação da leitura, pelas suas características, são um método de trabalho, não um objectivo em si mesmas.
- Os destinatários a quem se dirige a actividade, devem ser em cada momento, os protagonistas da mesma.
- O nosso trabalho como Mediadores é aproximar os livros das pessoas, facilitar-lhes oportunidades de leitura, não é dirigir, mas sim propor e acompanhar na descoberta da leitura.
- Só um verdadeiro leitor é capaz de transmitir a paixão pela leitura, por isso objectivo não é só ler mais, mas ler melhor.
- Todavia, não se constrói uma sociedade leitora só com o entusiasmo e a abnegação. Também são imprescindíveis Bibliotecas Escolares e Públicas de qualidade, com orientações normativas que as solidifiquem e profissionais com formação específica que as dinamizem.
- Ninguém é culpado de que as crianças não leiam, mas todos somos responsáveis!

2.1. As Competências do Currículo Nacional do Ensino Básico

2.1.1. Noção de Competência

No documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais, do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, com data de 2001, apresenta-se o significado da noção de competência e especificam-se as competências gerais, as competências transversais e as competências específicas para as diversas áreas curriculares disciplinares (não constam as competências específicas para as áreas curriculares não disciplinares, as quais fazem parte integrante do referido currículo).

Parece-nos pertinente começar por referir a definição de competência que surge neste documento na página 9:

O termo competência pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no presente documento. Adota-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares dos alunos.

Neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de literacia. A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica, pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, de factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

Com o significado que aqui lhe é atribuído, a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas

previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias em diversos tipos de situações, nomeadamente, situações problemáticas). Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber.

Do exposto podemos então concluir que o termo competência integra conhecimentos, capacidades e atitudes, ou seja, pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais. Melhor, diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias). Pode ser entendida como um saber em acção ou em uso e aproxima-se do conceito de literacia.

Porque o nosso trabalho se insere numa verdadeira didáctica da Língua Portuguesa, consideramos importante referir as competências da língua materna, pois esta é um importante factor de identidade nacional, cultural e é a língua de escolarização.

Portanto:

o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania. (DEB, 2001: 31)

2.1.2. Competências Gerais

Passamos então a referir as competências que o aluno deverá dominar à saída da educação básica, de acordo com (DEB, 2001: 15):

- a) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- b) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- c) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- d) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;

- e) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- f) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- g) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- h) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- i) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- j) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

O currículo de Língua Portuguesa na educação básica pretende desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita, de acordo com o (DEB, 2001: 31):

- (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- (v) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

2.1.3. Competências Específicas

A disciplina de Língua Portuguesa, tem que garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua.

A compreensão do oral define-se como a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. Esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a

conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem.

A expressão oral é a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.

A leitura é o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.

Definimos a expressão escrita como o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto.

O conhecimento explícito é o conhecimento reflectido e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação. (DEB, 2001: 32).

2.1.4. Competências Específicas da Língua Portuguesa para o 1º Ciclo

No quadro abaixo (Figura - 4) apresentamos as competências relacionadas com o nosso trabalho, a sua ligação com os conteúdos programáticos e referenciação às competências gerais da educação básica, anteriormente referidas.

COMPETÊNCIAS GERAIS DE CICLO	CONTEÚDOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Alargamento da Expressão oral em Português padrão - Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza em função de objectivos diversificados. - Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação - Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas complexidade crescente. 	<p style="text-align: center;">Comunicação oral Expressão verbal em interacção</p> <ul style="list-style-type: none"> → Intencionalidade comunicativa → Adequação comunicativa (Informar, pedir esclarecimentos, expor e justificar opiniões, apresentar sugestões e propostas, relatar experiências, intervir oportunamente, ouvir e ter em conta opiniões alheias, recriar vivências). 	2 - 3 - 7 - 8 - 9 - 10	Código das competências gerais da educação Básica
<ul style="list-style-type: none"> • Alargamento da compreensão do discurso em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão - Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral. - Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas. - Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral. - Utilizar a língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas). 	<p style="text-align: center;">Comunicação oral regulada por técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Intencionalidade comunicativa → Adequação comunicativa: formas de tratamento → Entoação → Pertinência das ideias (diálogo, apresentação de trabalhos individuais e/ou de grupo, dramatização de narrativas) <p style="text-align: center;">Compreensão de enunciados orais</p> <ul style="list-style-type: none"> → Sentido global e pormenores → Intencionalidade comunicativa → Eficácia comunicativa (Retter informação, reproduzir uma intervenção, seleccionar informação de acordo com objectivo, cumprir instruções, responder a perguntas, traduzir uma mensagem oral em outro modo de expressão, recolher produções do património oral: provérbios). 	1 - 2 - 3 - 7 - 8 - 9 - 10	Código das competências gerais da educação Básica

<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito - Conhecer estratégias básicas para decifração automática de cadeias grafemáticas e para extracção de informação de material escrito. - Apropriar-se do texto oral/escrito procurando interpretar mensagens mais complexas usando os mais diversos recursos. - Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer, divertimento, fonte de informação, de aprendizagem...). - Desenvolver a competência de leitura seleccionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo. 	Leitura		Código das competências gerais da educação Básica
	<ul style="list-style-type: none"> → Leitura recreativa - Sentido global - Recepção afectiva e estética (expressar reacções às obras...) 	2 - 8 - 9	
	<ul style="list-style-type: none"> → Narrativa 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> → Leitura para informação e estudo 	5 - 6 - 7	
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio das técnicas instrumentais de escrita - Experimentar percursos pedagógicos que proporcionam o prazer da escrita. - Praticar a escrita com o meio de desenvolver a compreensão de leitura. - Promover a divulgação dos escritos como meio de enriquecer e de encontrar sentido para a sua produção. - Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas. - Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de hetero-correcção - Tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita. 	Recolha e organização da informação		5 - 6
	<ul style="list-style-type: none"> → Classificação de documentação → Organização de documentação → Consultar listas de palavras organizadas → Consultar o dicionário 		
	<ul style="list-style-type: none"> Escrita expressiva e lúdica → Completar histórias, criar histórias. 		

Fig. (4). Competências Específicas da Língua Portuguesa, 1º Ciclo

Tal como anteriormente foi referido, as orientações curriculares para o Ensino Básico, atribuem à Língua Portuguesa um papel fundamental na definição do sujeito como pessoa, descobrindo, reinventando e compreendendo o mundo, ao mesmo tempo que interage com os outros. A Língua Materna é considerada como o elemento mediador que assegura o acesso ao conhecimento, à fruição da cultura e à criação, pelo que, se não for convenientemente desenvolvida e dominada, a participação do sujeito na vida social, poderá ser afectada. O gosto de falar, ler e de escrever, devem

também eles, ser desenvolvidos na dimensão cultural, lúdica e estática da língua.

3. O PAPEL DO MEDIADOR

3.1. Da Leitura aos Leitores

Actualmente, é frequente verificar que existe alguma confusão entre os conceitos "sociedade de informação" e "sociedade do conhecimento" que não são de algum modo, conceitos sinónimos. A "informação" é algo externo e rapidamente acumulável pelas pessoas, mas despida de conteúdo; caso uma pessoa não seja capaz de discriminá-la, processá-la e avaliá-la, e isso só se consegue se possuir a capacidade de leitura. Já o "conhecimento" é algo interno, estruturado, directamente relacionado com a inteligência e que se desenvolve lentamente, com a aprendizagem e o crescimento.

Um dos grandes objectivos da sociedade actual é a chamada "sociedade do conhecimento". No entanto é imprescindível que também o seja a aquisição da capacidade de leitura dos cidadãos, pois é esta que tornará possível o acesso ao "conhecimento", e não só à "informação".

Assistimos, diariamente, ao avanço e domínio das novas tecnologias, mas precisamos cada vez mais de um cidadão verdadeiramente leitor, competente e crítico, possuidor de competências que lhe permitam ler diferentes tipos de textos, capaz de seleccionar a abundante informação que lhe é oferecida diariamente através de diversos suportes, ou seja, um cidadão com capacidade de proficiência leitora, o que lhe permitirá abandonar o sistema de exclusão educativa, interpretar e avaliar ideias passadas, e presentes, aceder de forma crítica às Tecnologias de

Informação e Comunicação ou compartilhar emoções, sentimentos e esperanças com pessoas de outras culturas e de outros territórios.

No passado, a leitura foi considerada uma actividade minoritária que discriminava as pessoas, mas hoje deve ser considerada como um bem "de primeira necessidade", à qual têm direito todos os cidadãos. O direito à alfabetização é um direito universal de todos, pois o valor instrumental da leitura permitirá aos cidadãos participar, autónoma e livremente, na "sociedade do conhecimento".

Para que se consiga atingir este objectivo temos de considerar a participação activa do Mediador, que actuará como elo de ligação e fará a ponte entre os livros e o leitor, facilitando o diálogo entre ambos; uma vez que durante a infância e a adolescência, os leitores possuem diferentes e progressivos níveis das suas capacidades de compreensão, leitura e recepção literária, pois de acordo com Pedro C. Cerrillo, (2006: 35)

O leitor não nasce, faz-se; mas o não leitor também; fazemo-nos leitores ou não leitores com o passar do tempo, no decorrer de um processo formativo no qual intervêm o desenvolvimento da personalidade, e no qual vivenciamos experiências leitoras motivadoras e desmotivadoras, quase sempre em dois únicos contextos, o familiar e o escolar.

Associada à leitura e à sua promoção surge a figura do Mediador. O Mediador é aquele que faz a ponte entre o livro e o leitor, especialmente quando os destinatários da leitura são as crianças ou adolescentes. Estes leitores apresentam, normalmente, níveis diferentes e progressivos da sua capacidade de compreensão leitora e recepção literária; e o Mediador surge aqui como o facilitador de comunicação, funcionando como o primeiro receptor do texto, que posteriormente o apresenta ao segundo receptor, que é o leitor.

Este aspecto é essencialmente relevante na Literatura Infantil, pois esta é uma literatura que se dirige a leitores específicos, de acordo com a teoria dos polissistemas; citando Pedro C. Cerrillo (2006) que cita (Even-Zohar, 1978),

estamos perante uma literatura de "fronteiras" (como a literatura comercial ou a literatura oral), face à literatura canónica, que ocupa o centro do sistema e que não aspira a um leitor específico.

Vejamos na figura 5 os elementos que intervêm na comunicação literária em geral, segundo Pedro C. Cerrillo (2006:36).

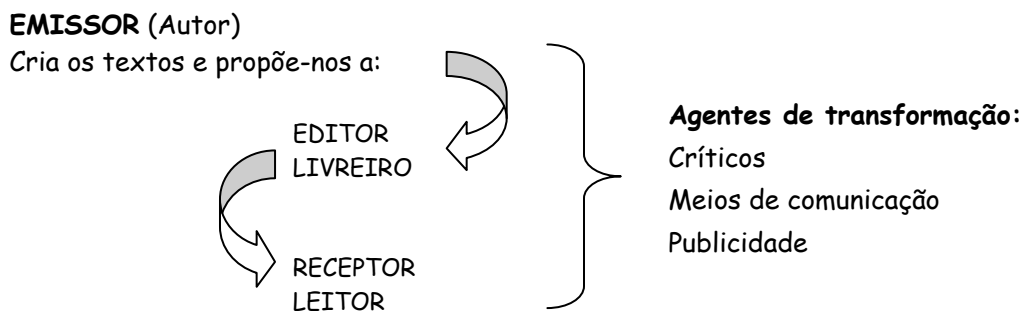


Fig. (5). Elementos da Comunicação Literária (Cerrillo, 2006: 36)

Em (Lluch, 1998, 1999), são outros os parâmetros apresentados na comunicação literária de recepção leitora infantil. Ora vejamos a figura 6.

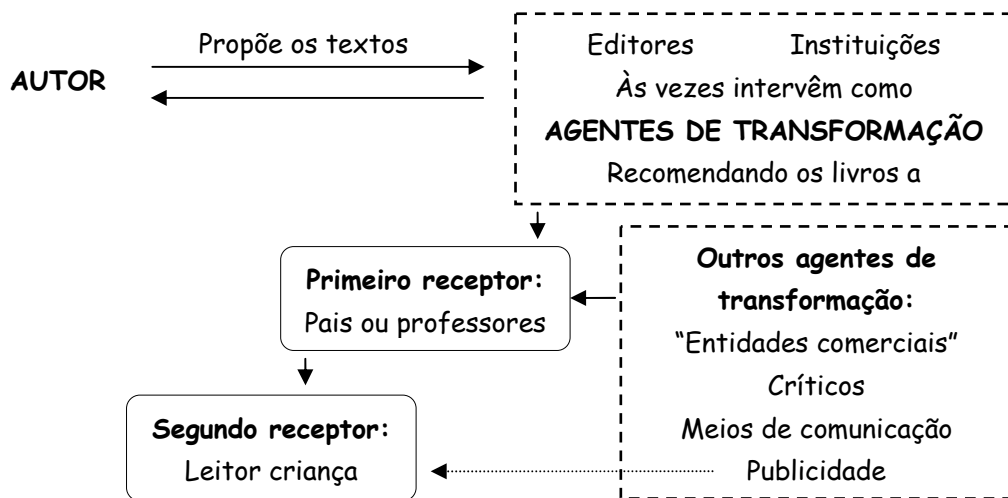


Fig. (6). Parâmetros na Comunicação Literária (Lluch,1998,1999) in (Cerrillo,2006:36)

Com efeito, o Mediador é aquele que primeiro contacta com as obras e acaba por fazer a sua escolha, criando depois caminhos facilitadores da leitura para os destinatários, já que estes, segundo Fernando Azevedo (2005: 8),

são seres com pouca experiência de contacto consciente com os textos literários (a sua experiência limita-se à literatura oral), assim como com uma reduzida competência académica.

De acordo com Pedro C. Cerrillo (2006: 37), as funções do Mediador são:

criar e fomentar hábitos leitores estáveis; ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária; orientar a leitura extra-escolar; coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários, preparar, realizar e avaliar animações de leitura.

Mas a formação de leitores em contexto escolar é dificultada por uma série de aspectos, nomeadamente: o facto de a aprendizagem da leitura ser encarada de uma forma mecânica, sem dar atenção aos aspectos compreensivos; a tendência natural para associar o livro ao manual de trabalho; a utilização instrumental da leitura para aprendizagem dos vários conteúdos das diversas matérias; a seriedade com que se encara a leitura, o que a pode tornar aborrecida; a leitura de livros nem sempre adequados à idade das crianças; a carência de fundo documental nas escolas, que as crianças possam utilizar e também vivências pouco associadas aos hábitos leitores.

3.2. Da Formação dos Leitores aos Mediadores

A sociedade debate-se com um problema sério, quando se questiona sobre as competências do Mediador e se as suas funções são exercidas com as condições que lhe são exigidas. Será que todos os envolvidos no processo de mediação leitora dominam o conhecimento da linguagem literária, para que possam fazer uma correcta selecção das obras a ler?

O Mediador deve reunir requisitos imprescindíveis, tais como: ser um leitor habitual, transmitir e partilhar o prazer pela leitura, conhecer os alunos com quem trabalha e as suas capacidades, ter imaginação e criatividade, acreditar no seu trabalho e desempenhá-lo com compromisso e entusiasmo, ter competências que lhe permitam aceder a diversos tipos de informação, possuir formação literária, psicológica e didáctica, que lhe permita ter conhecimentos sobre o processo e as técnicas da leitura, um certo cânone de leituras literárias, o domínio de técnicas e estratégias de animação leitora, conhecer a literatura e os seus mecanismos editoriais, a contextualização histórica da Literatura Infantil e a evolução psicológica do individuo na sua relação com a leitura.

Na base da formação de um bom leitor estão os bons livros, e a selecção destes deve ser feita pelo Mediador; no entanto para que tal aconteça o Mediador deve dominar os conhecimentos atrás referidos, caso contrário podem surgir alguns problemas, pois lidar com os mecanismos editoriais que envolvem a Literatura Infantil, nem sempre é fácil. Um dos aspectos a considerar são as informações que surgem dentro e fora do livro - paratextos. Genette (1987:10) referiu-se às relações paratextuais como "un des lieux privilégiés de la dimension pragmatique de l'œuvre, c'est-à-dire, de son action sur le lecteur". Na Literatura Infantil estas informações

paratextuais são trazidas até ao Mediador pelo editor do livro, no sentido de o orientar na sua selecção de leituras.

Os paratextos têm as seguintes funções:

- Ajudar o leitor a introduzir-se na leitura, facilitando as primeiras impressões sobre o conteúdo do livro;
- Funcionar como uma porta de entrada, de transição e de transacção à leitura;
- Exercer uma acção sobre o público leitor para conseguir que o texto seja bem acolhido e que a leitura deste seja mais adequada, mais pertinente aos olhos do leitor e dos seus aliados;
- Converter o texto em livro e propô-lo como tal ao público, antes que ao leitor.

Nos quadros que apresentamos a seguir, encontramos os principais paratextos do livro: peritextos (paratextos dentro do livro - figura 7) e epitextos (paratextos fora do livro - figura 8), na opinião de Pedro C. Cerrillo (2006: 40).

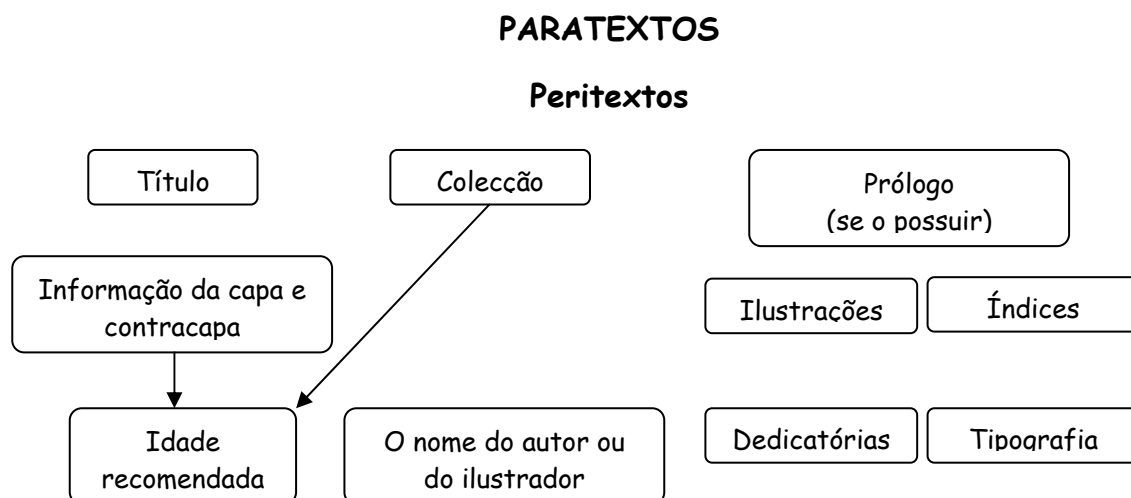


Fig. (7). Principais peritextos e suas funções. (Cerrillo,2006: 40)

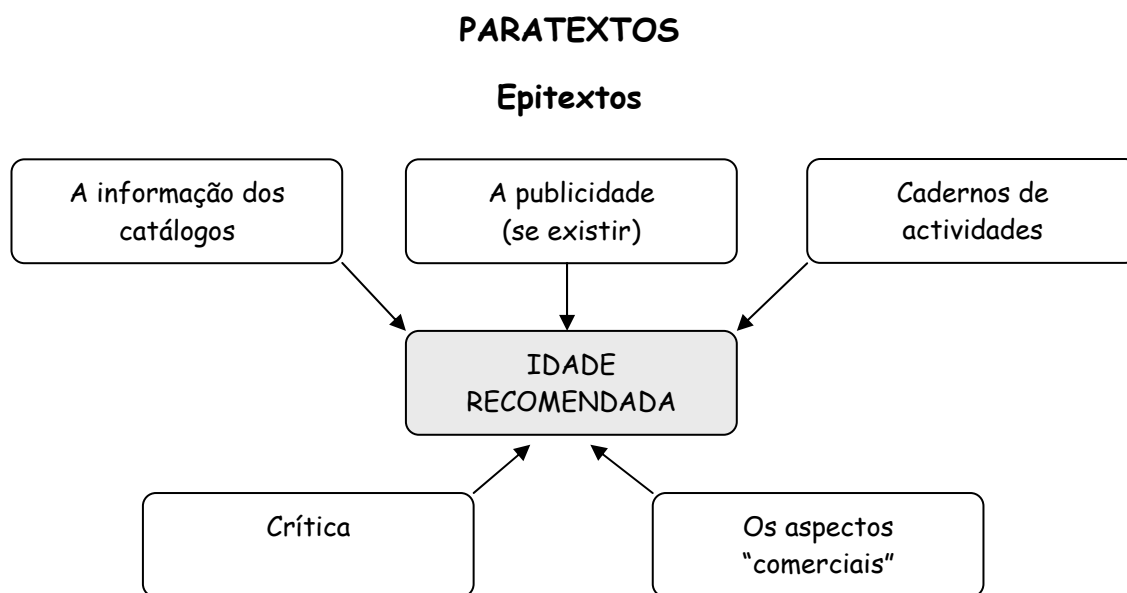


Fig. (8). Principais epitextos e suas funções. (Cerrillo,2006: 40)

Vejamos então algumas questões relacionadas com os peritextos:

O título - Dirige-se ao comprador e cumpre diferentes funções: A identificação, já que a obra adquire identidade a partir do seu título, funcionando quase como o nome próprio das pessoas; a descrição, quando traz informação sobre a temática e o género do texto; e uma função conotativa, quando pretende seduzir o comprador.

A capa - é a primeira coisa que o comprador vê, este é o paratexto que mais informação acumula: O nome do autor e do ilustrador, o título, a ilustração, o nome e o anagrama da colecção (se existir) e da editora.

A contracapa - está reservada para o resumo do argumento e nos livros para os mais pequenos é incluída uma informação dirigida aos adultos sobre as características do livro.

Os indicadores de idade recomendada - Uniformizam-se em todas as colecções e os mais habituais são a legenda do tipo "a partir de x anos",

limitando a idade do leitor, as cores que ocupam uma parte da capa e da lombada ou uns anagramas em lugares visíveis.

A colecção - na Literatura Infantil e juvenil, as colecções indicam maioritariamente a idade do leitor a que se dirigem, os títulos da colecção e não o género ou a temática, como no caso das colecções que se dirigem a um público adulto. Do ponto de vista comercial, a colecção procura a repetição do acto da compra e a identificação ou fidelidade do leitor. Funciona também como um guia ou uma ponte entre o comprador e o livro, e entre o livro e os restantes que aparecem publicados. Uma colecção funciona como uma espécie de hiperlivro, no sentido de incitar o leitor a um gesto repetido. A colecção ou a compra e o início de um novo livro de uma colecção já conhecida geram determinadas satisfações porque antecipam o prazer que o leitor sentirá quando iniciar a leitura.

Quanto aos epitextos têm como finalidade dar a conhecer o livro aos diferentes tipos de público: aquele que lê e o que recomenda a leitura, com informações dirigidas à venda ou ao trabalho na sala de aula. Os principais epitextos são:

A informação dos catálogos - Dirige-se não às crianças mas sim aos professores que recomendam ou compram o livro. Tem uma finalidade comercial, cujo autor e a editora dirigem aos professores, para guiá-los na escolha do livro que recomendarão. Fornecem vários dados acerca da idade do leitor recomendada, do tema e do argumento, do tipo de protagonista, mas também acerca dos valores ou do tipo de competências que se podem trabalhar nos diferentes anos de escolaridade, a partir do livro.

Crítica - Aparece nos meios de comunicação e é dirigida para os pais ou os professores, de tal modo que o circuito, a linguagem que utiliza, ou mesmo o tipo de escolhas não é pensado em função do leitor real, mas sim dos Mediadores, dos primeiros leitores.

Cadernos de actividades - São as chamadas propostas didácticas com actividades muito próximas de exercícios de língua ou de propostas de animação da leitura.

Os paratextos tanto podem ser construídos pelo autor, como pelo editor ou ainda pela crítica literária. As manifestações materiais como o número de páginas, as manifestações icónicas como as ilustrações, a tipografia escolhida ou ainda factos que sendo conhecidos pelo público acarretam comentários e influenciam a recepção.

O estudo desta temática é ainda bastante recente, todavia devemos ter consciência da sua importância em relação à Literatura Infantil e juvenil, uma vez que um leitor competente em plena fase formativa, pode realizar hipóteses interpretativas sobre o texto literário, a partir da informação que estes paratextos lhe facultam. Quanto maior for a nossa informação, mais facilmente poderemos eleger adequadamente o livro e facilitar a sua compreensão.

3.3. O Mediador e a Selecção de Livros de Literatura Infantil

Um outro problema com que o Mediador se debate é a necessária convivência da leitura obrigatória com a leitura voluntária. As leituras obrigatórias fazem parte da rotina diária dos alunos, exigem esforço,

tempo, disciplina e dedicação e devem ser apresentadas aos alunos como algo que é fundamental para o seu crescimento como aluno e como cidadão.

Na figura 9 podemos observar, segundo Pedro C. Cerrillo (2006: 41) as principais características da leitura, em função dos contextos de ocorrência.

NA ESCOLA	FORA DA ESCOLA
Leitura instrumental, interessada. Leituras com presença do professor. Leituras literárias fragmentadas. A leitura é um DEVER .	Leitura não instrumental, improdutivo. Leituras individuais e independentes. Leituras literárias completas. A leitura é um DIREITO .
PRESCRIÇÃO LEITORA	NÃO PRESCRIÇÃO LEITORA
Leitura que requer respostas a perguntas ou superação de provas.	Leitura autónoma e crítica.
Leituras que têm que ver com aspectos, problemas ou assuntos do mundo real.	Leituras que facilitam a interpretação do mundo real ou que ajudam a criar novos mundos imaginários.

Fig. (9). Características da Leitura em diferentes Contextos. (Cerrillo,2006: 41)

Subjacentes às leituras obrigatórias estão sempre as competências leitoras e académicas que se pretende que o aluno atinja na escolaridade, pelo que estas leituras são ou deverão ser sempre seleccionadas de acordo com a capacidade compreensiva e interpretativa do leitor a quem se dirigem e ao mesmo tempo devem ajudá-lo a estimular a sua imaginação e também a compreender o mundo que o rodeia.

No entanto, esta acaba por ser uma leitura claramente instrumental, que o aluno utiliza como "necessidade" e não por prazer, existe uma valorização dos conceitos e conteúdos, em detrimento dos conteúdos literários do texto. Sobre este assunto já dizia Lázaro Carreter (1984: 7):

El niño no se acerca al libro como al juego, al circo o al deporte; no existe entre sus apetências. Antes bien, suele acoger la invitación al libro como una celada que lo apresará en el tédio. Porque sus primeros contactos con el (contactos oficiais) son de vencimiento de obstáculos, primero, el de descifrar los signos gráficos y el de relacionarlos con el significado del léxico y del discurso; después, el de la comprensión de los distintos saberes... Com el libro de texto, los muchachos, en rigor, no leen, sino que aprenden. No creo apenas en el lector espontâneo; los que solemos tenemos por talles hallaremos en los orígenes de nuestra afición, si recapacitamos, estímulos y contagio.

Não é isso que o Mediador pretende. Pretendemos criar crianças leitoras, que gostem de ler e não "fujam" da leitura sempre que esta não seja obrigatória. A escola deve, por isso, propiciar todas as condições para que as crianças criem hábitos leitores, acreditem que ler é muito importante, pode e deve ser um prazer; já que inicialmente as crianças apresentam uma predisposição mais ou menos fácil para a leitura, que deve confirmar-se à medida que as mudanças físicas e mentais vão acontecendo, a quando da passagem da infância para a adolescência e posteriormente para a juventude. A decisão de ser ou não leitor é tomada por cada pessoa individualmente, independentemente das práticas leitoras que o acompanharam ao longo do seu crescimento, sejam elas reguladas, programadas ou coercivas.

O papel do Mediador na escolha das leituras incidirá essencialmente numa divulgação das obras que considera adequadas junto dos leitores, tendo sempre em atenção a idade das crianças, para tentar corresponder não só às suas vivências, mas também às suas expectativas e evitar decepções e uma dificuldade posterior no interesse pela leitura; deverá surgir como o facilitador no processo de selecção dos livros e apontar possíveis soluções para as dúvidas que possam existir; no entanto a escolha final deverá ser feita pelo leitor.

Segundo Pedro Cerrillo (2006: 43), na escolha das leituras, o Mediador deverá ter em conta os seguintes aspectos:

- As características psicológicas e sociais do leitor.
- O seu nível de leitura e compreensão leitora.
- As variáveis do contexto onde se estabelece a relação livro/leitor: há ocasiões em que não é a mesma coisa seleccionar num contexto escolar, num contexto de biblioteca, ou num contexto familiar.
- As características do livro no que respeita a: edição, tipografia, número de páginas, tipo, frequência e distribuição das ilustrações, tema do que trata, desenvolvimento do seu conteúdo, tipo de vocabulário ou a dificuldade das expressões utilizadas.

3.4. O Mediador e o Contexto Social

Socialmente a figura do Mediador surge associada ao de animador ou animação da leitura, pelo que, por vezes, a sua função não é reconhecida como actividade devidamente planificada e organizada. No entanto, o seu trabalho é essencial, pois é ele quem estimulará e despertará as primeiras tendências leitoras e posteriormente fará também a sua consolidação, tomando as atitudes mais adequadas a cada momento. Esta tarefa fica ainda mais complicada no âmbito escolar, pois para obter os objectivos a que se propõe, não só tem que trabalhar vários tipos de texto, uns menos e outros mais interessantes; mas também porque tem que competir com tudo o que convida ao ócio e passividade: televisão, jogos electrónicos e novas tecnologias.

Segundo Pedro C. Cerrillo (2006: 45),

O auge dos meios audiovisuais e a poderosa irrupção das novas tecnologias favoreceram a mudança de modelo cultural: da supremacia de uma cultura alfabética, textual e impressa, passou-se à supremacia de uma cultura de imagens audiovisuais, o que provocou certas mudanças nos usos da linguagem e nas capacidades de raciocínio.

Não é de todo fácil a competição entre o "fácil e maravilhoso" e as exigências naturais associadas ao exercício da leitura: acto individual, silencioso, esforçado e voluntário. Historicamente falando, sabemos que foi a leitura que trouxe ao Homem a capacidade de debater, criticar, interpretar e eleger. Foi através da leitura de diversos livros escritos em diversas partes do mundo e por vários autores, em contextos diversos, a partir de diferentes ideias e posturas, que o homem adquiriu a preparação para a vida e tudo o que esta lhe oferece. Este é um aspecto muito importante, que deve estar bem presente na mente daqueles que estão directamente envolvidos no processo da leitura - Mediadores, educadores, professores; mas que a sociedade também não pode descurar e muito menos esquecer. Os Mediadores deverão receber uma formação adequada para dignamente, desempenharem as suas tarefas.

Podemos considerar a existência de dois Mediadores. O primeiro mediador é a família, mas neste caso não podemos referir certos conhecimentos necessários para um correcto desenvolvimento de hábitos leitores, pois grande parte dos pais não os possuem, nem lhes podem ser exigidos, pois não são especialistas. Segundo Pedro C. Cerrillo (2006: 43), estes Mediadores deverão estar atentos ao seguinte:

- Ler não é uma perda de tempo.
- Ler é divertido.
- Os livros não agradam a todas as pessoas.
- A leitura nunca deve ser um castigo nem se deve obrigar, mas sim facilitar; é impensável fomentar algo que se impõe; a chave para se conseguir leitores é a sedução, fazer com que o futuro leitor se deixe seduzir pela leitura.
- É bom que os pais compartilhem leituras com os seus filhos, que lhes contem contos, lhes leiam histórias ou "leiam" juntos livros de imagens e álbuns.
- É bom que os filhos vejam os pais ler, ou que, juntos, visitem livrarias, comprem livros e frequentem bibliotecas.

Quanto ao segundo Mediador - professor ou bibliotecário, este vai deparar-se com outro tipo de dificuldade relacionada com o valor que a sociedade atribui a determinado tipo de discurso, quer na forma, quer no conteúdo. Durante longos anos a linguagem prestigiada era a do escritor, as pessoas liam os livros, enriqueciam o seu vocabulário e iam melhorando as suas capacidades de escrita e expressivas; hoje em dia valoriza-se o modelo de alguns meios de comunicação de massas, que por vezes é vulgar e incorrecta. Estamos perante uma sociedade que substituiu a cultura da permanência pela cultura do efémero.

PARTE II
COMPONENTE PRÁTICA

Anteriormente à realização deste trabalho, foi pedida autorização às instâncias implicadas, nomeadamente, ao Director do Agrupamento de Escolas, da escola envolvida neste processo (Anexo 1) e aos pais e encarregados de educação dos alunos envolvidos (Anexo 2), tendo esta autorização sido concedida sem qualquer problema, desde que mantido o anonimato dos alunos envolvidos.

1. INQUÉRITOS

Análise dos Hábitos de Leitura dos Alunos e Encarregados de Educação

Tendo em conta o tema da dissertação, considerámos pertinente fazer uma pequena análise dos hábitos de leitura dos alunos e Encarregados de Educação. Para o efeito elaborámos um inquérito para os alunos (Anexo 3), cujos resultados (Anexo 3A) analisamos de seguida:

Constatámos que todos os alunos gostam de ler e têm hábitos de leitura, o que me é possível reforçar, pois semanalmente deslocam-se à Biblioteca Escolar para fazer requisição de livros e no ano anterior foram a turma com maior número de requisições, sendo que também tinha um número elevado de alunos a fazer o "Passaporte do Leitor" - actividade de leitura em Livre Acesso.

Apesar de grande parte (74%) ter livros em casa, todos eles praticam o empréstimo domiciliário. A sua leitura preferida são as aventuras e oferecem mais livros, do que recebem.

Um pormenor interessante relaciona-se com o facto de 52% dos alunos, referir que costuma ter em atenção se o livro pertence ao Plano Nacional de Leitura, o que prova que os alunos sabem o que é o PNL e qual a

sua importância. Interessante também a preferência pelo título, em vez da ilustração da capa.

A maior parte dos alunos diz que os Pais não lhes lêem histórias, mas, de facto, o local onde mais praticam a leitura é em casa.

A resposta à questão 13 deixou-nos surpreendidas, pois 57% dos alunos respondeu que compraria um livro, o que me faz pensar que estes alunos estão a fazer o percurso correcto, para se afirmarem como leitores. As boas práticas de sala de aula e da Biblioteca Escolar têm dado um contributo muito importante para esta situação.

Relativamente aos Encarregados de Educação (Anexo 4 e 4A), a maioria gosta de ler, embora privilegiem a leitura de revistas. A leitura de livros é inferior a um livro por mês, ao contrário dos seus educandos. A maior parte foi criado com hábitos de leitura de histórias pelos pais, mas não requisitavam livros na Biblioteca, o que permite concluir que tinham livros em casa, hábito que mantêm. Encaram a leitura não como obrigação, mas como valorização pessoal. Tal como os filhos, também os pais têm em conta os peritextos do livro, em especial, a idade recomendada pela editora, quando compram um livro. Pais e filhos também estão de acordo em relação às ofertas de livros como prendas e à recepção dos mesmos; dão mais do que recebem.

Perante esta análise, de onde se conclui que os alunos e Encarregados de Educação têm bons hábitos de leitura, cabe-nos a nós, enquanto Mediadores, continuar a desenvolver as competências literárias dos alunos, e ao mesmo tempo as suas competências literárias.

Ora, de acordo com Fernando Azevedo (2006a: 18,19), para que um leitor faça uma leitura literária de um texto, tem que possuir um conjunto de protocolos de leitura, que não só o ensinam a ler, mas também a interagir

correctamente com o texto. Este saber, ou melhor, saber fazer, não é inato, mas sim social e culturalmente adquirido pelos indivíduos e possibilita ao leitor o exercício do pensamento crítico e criativo.

Mediante o exposto e no sentido de darmos continuidade aos hábitos de leitura dos nossos alunos e acreditando que os leitores se fazem, mas também se desfazem, apresentamos o nosso projecto "Crescer a Ler".

2. PROJECTO "CRESCER A LER"

Perante os resultados obtidos nos inquéritos, acreditamos que continuar a fomentar o interesse e os hábitos de leitura dos alunos tem um efeito positivo na aquisição de vocabulário, e leituras feitas pelo professor contribuem para o desenvolvimento da compreensão oral e para criar um ambiente de envolvimento activo com a palavra escrita. Só um ambiente que proporciona um envolvimento activo com a leitura, que leva os alunos a ler muito e a ouvir ler, a formular questões e discutir possíveis respostas, pode ajudá-los a reflectir sobre o significado de material escrito e a compreender melhor o que lêem. É neste sentido e para dar cumprimento às ideias acima referidas que surge este projecto.

Queremos salientar que todas as actividades estão articuladas com as competências do Currículo Nacional anteriormente mencionadas, bem como com o Projecto Curricular da Turma e Plano de Acção da Biblioteca Escolar, que por sua vez se articulam com o Projecto Educativo do Agrupamento De Escolas Ribeiro de Carvalho, cujo tema globalizante é a Língua Portuguesa - "Português Língua Viva".

A nossa língua, o Português, uma língua falada nos quatro cantos do mundo e que une Homens e formas de pensar, uma linguagem que admite a singularidade ao aceitar a pluralidade e que defende o respeito pelo indivíduo, na sua diferença e naquilo que o une aos outros: a dignidade e liberdade do espírito humano, única condição absoluta e a razão de ser do trabalho educativo. (Proj. Educativo 2009:sp).

O Projecto Educativo funciona como documento orientador de toda a comunidade educativa, tem como motor de acção, como já referimos anteriormente, a Língua Portuguesa, que pretende ser o elo de ligação entre os vários projectos e actividades a realizar (Figura 10).

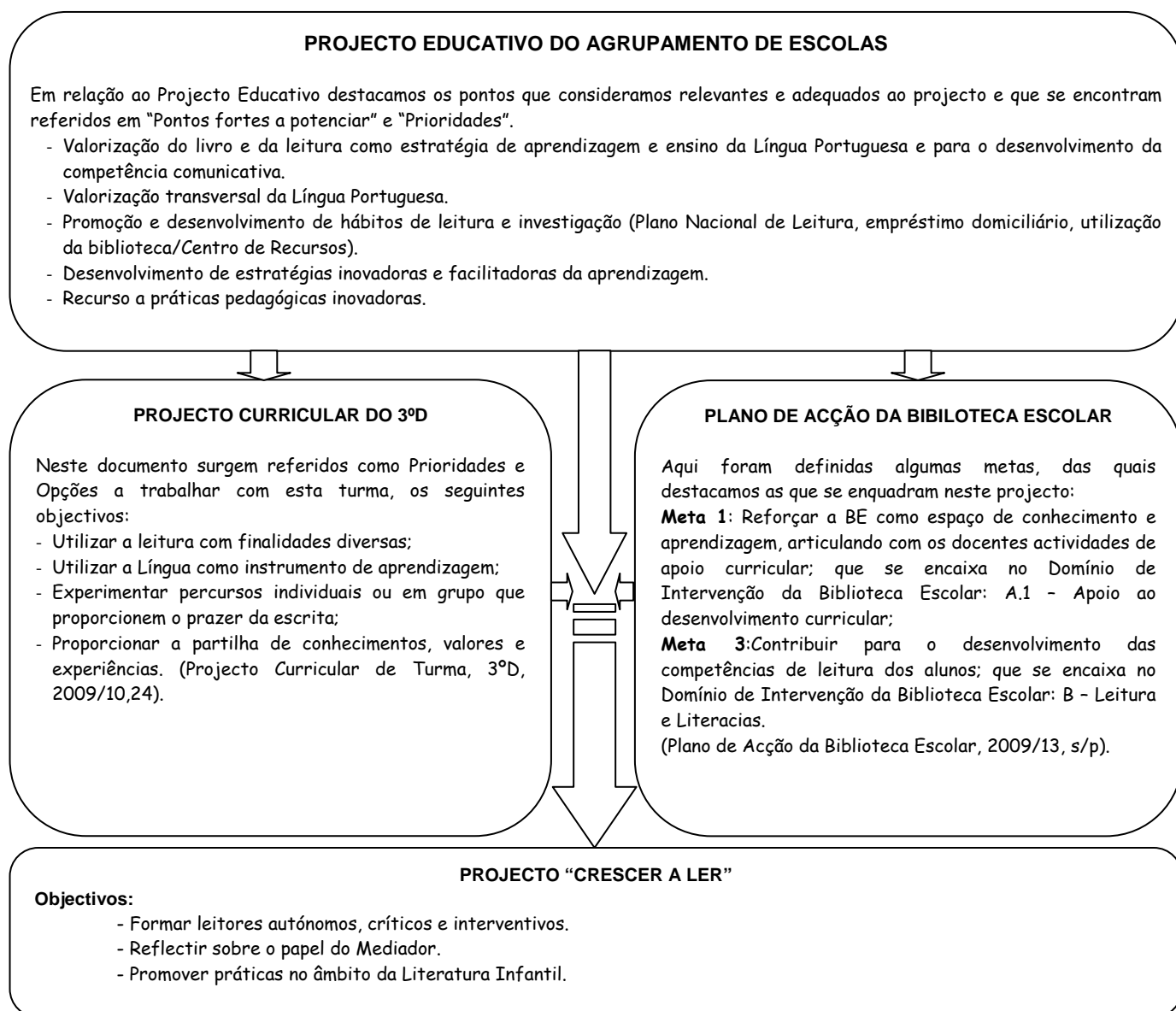


Fig. (10). Articulação do Projecto Educativo com o Projecto "Crescer a Ler"

2.1. Objectivos

Com o desenvolvimento deste projecto pretendemos atingir os seguintes objectivos:

- Formar leitores autónomos, críticos e interventivos.
- Reflectir sobre o papel do Mediador.
- Promover práticas no âmbito da Literatura Infantil.

2.2. Intervenientes

No desenvolvimento deste projecto teremos como intervenientes directos, um grupo de alunos do 3ºano de escolaridade (3ºD3), do qual fazem parte 23 alunos e uma Professora Titular de Turma. De uma forma mais indirecta, teremos a colaboração das famílias destes alunos.

2.3. Contexto

2.3.1. Caracterização Sócio-Económica e Cultural

A Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do Cacém 3 situa-se na Rua do Olival Quinta das Flores, na freguesia do Cacém, Concelho de Sintra, Distrito de Lisboa, e é a escola sede do Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho. Este estabelecimento situa-se próximo da IC 19.

As áreas do estabelecimento estão repartidas por três blocos. A sua construção é de tipo P3 com dez salas de aula, duas salas de apoio, uma biblioteca, uma sala TIC, um polivalente, um refeitório, um ATL (Associação de Pais). Tem ainda, ginásio, balneário, refeitório para os alunos, sala de refeições para adultos, cozinha, reprografia, sala de auxiliares, sala de

apoio educativo, sala de direcção, sala de professores e dezanove casas de banho. Possui uma extensa zona de recreio e um campo de jogos.

A escola está inserida numa zona maioritariamente residencial, servindo de dormitório a uma grande parte da população que trabalha fora.

Devido à sua localização e ao facto de se encontrar provida de meios de transporte, a cidade tem sido procurada por bastantes emigrantes, entre eles, os dos Palop's, os quais frequentam a escola em número bastante significativo. A heterogeneidade que caracteriza o agregado populacional, no qual a escola se insere, começa a ser cada vez mais acentuada.

A escola é frequentada por alunos que são na maioria pertencentes uma classe média baixa ou muito baixa, devido a realojamentos e zonas menos intervencionadas da freguesia, com uma população muito perto da pobreza. A maioria dos residentes apresenta qualificações ao nível do ensino básico e secundário. Tendo em conta a classe social a que pertencem, os alunos nem sempre revelam motivação para aprender, têm falta de material escolar e escassez de condições de higiene adequadas. Todavia, apesar dos problemas de ordem económica e social com que os alunos se debatem, o abandono escolar é reduzido.

A população adulta distribuiu-se por vários ramos de ocupação: funcionários públicos, pessoal administrativo e serviços, empregados executantes de comércio, e trabalhadores independentes.

2.3.2. Caracterização da População Escolar

A escola tem 20 turmas distribuídas por 10 salas em regime duplo, com um total de 446 alunos, 20 professores com turma, sendo 10 do horário duplo da manhã e 10 do horário duplo da tarde, 2 professores do ensino

especial, 2 professores com portaria 224, 1 Professora Bibliotecária, 1 Director, 1 Vice-Directora, 3 Adjuntos e 2 Assessoras, 1 chefe de serviços administrativos, 1 tesoureira, 2 administrativas, 7 Auxiliares de Acção educativa, 1 cozinheira, 7 Auxiliares de cozinha , 1 funcionária da Educa e 2 porteiros.

2.3.3. Caracterização da Turma

(Análise gráfica detalhada no Anexo 5)

A turma inicialmente era constituída por vinte e quatro alunos e só quatro é que não iniciaram a escolaridade junto da mesma.

Em Novembro de 2009 um dos alunos foi transferido, passando a turma a ser constituída por 23 alunos.

Um aluno está matriculado no 2º ano de escolaridade (ficou retido por não ter atingido as competências essenciais propostas para o 2º ano), beneficiando agora de um Plano de Acompanhamento.

Um outro aluno está abrangido pelo Decreto de Lei nº3/2008 (Necessidades Educativas Especiais).

Existe ainda um aluno que ficou retido no 3º ano de escolaridade, integrando agora esta turma e beneficiando de um Plano de Acompanhamento.

É uma turma heterogénea no que respeita a várias vertentes, cujas principais passamos a descrever:

- A maior parte dos alunos tem oito anos e são raparigas.
- Grande parte dos alunos é de nacionalidade portuguesa e frequentaram o Jardim de Infância.

- A maior parte dos alunos apenas frequenta o Inglês em actividades extra-curriculares e fica em casa quando não está na escola.

É uma turma que revela grande cumplicidade entre os seus elementos, em parceria com uma grande capacidade crítica em relação a comportamentos e atitudes. Apesar do nível etário da turma e da sua imaturidade, na sua maioria os alunos mostram ser responsáveis. É uma turma extremamente afectiva, tendo necessidade de demonstrar fisicamente essa afectividade e de que a mesma lhe seja retribuída.

2.3.4. Caracterização das Famílias

(Análise gráfica detalhada no Anexo 6)

A nível familiar é de referir que dez crianças são originárias de núcleos familiares desestruturados, mono parentais ou de segunda reorganização. Nestes casos todos vivem com um dos progenitores, a mãe. Todos os outros alunos vivem com ambos progenitores.

Dez alunos têm apenas um irmão, sete alunos são filhos únicos e em seis casos existem alunos com mais do que dois irmãos.

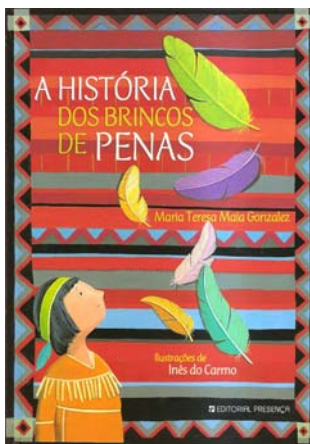
Dos vinte e três alunos da turma, sete revelam dificuldades económicas. Apesar de ser notório o esforço que os Encarregados de Educação fazem para suprir as necessidades básicas dos seus educandos, alguns alunos têm tido dificuldade em obter o material escolar. Existem algumas situações de desemprego, tendo havido para este ano dez pedidos de SASE. Os restantes alunos pertencem a um nível socioeconómico médio.

A nível de habilitações académicas dos pais a maioria situa-se entre o 2º Ciclo e o Secundário, podendo-se dizer que em termos culturais será médio.

Quanto à situação profissional dos pais, reflecte de certa maneira as suas habilitações literárias. Todos os que estão empregados trabalham por conta de outrem, exercendo um ofício (pedreiro/pintor/carpinteiro ...) ou então prestando um serviço não qualificado (limpeza, comércio ...). Os restantes ou têm uma profissão qualificada (administrativo, informática ...) ou estão desempregados.

Apesar da nacionalidade dos alunos ser na sua grande maioria Portuguesa, a nacionalidade dos seus pais já é maioritariamente estrangeira, com grande incidência no Continente Africano.

2.4. A Obra



Para desenvolvermos o projecto "Crescer a Ler" seleccionámos a obra "A História dos Brincos de Penas" de Maria Teresa Maia Gonzalez, escritora portuguesa. O seu talento raro para escrever para jovens e crianças é apreciado em diversos países, sendo em Portugal, naturalmente, que mais leitores a conhecem.

Este livro faz parte das obras seleccionadas pelo Plano Nacional de Leitura e é recomendado para o 3º ano de escolaridade, destinado a leitura orientada na sala de aula - Grau de Dificuldade II. É uma narrativa que nos faz sonhar, suportada pelas magníficas ilustrações de Inês do Carmo.

2.4.1. Resumo da Obra

Pé-de-atleta era um índio de seis anos que adorava correr pela planície da Águia Tonta. Numa bela manhã de Primavera, enquanto fazia o seu passeio matinal, foi surpreendido por uma coisa verdadeiramente extraordinária, que aconteceu assim do pé para a mão - seis lindas penas caíram mesmo aos pés do pequeno índio. De onde teriam vindo?

Pé-de-atleta procurou no céu por pássaros que pudessem ter perdido aquelas lindas penas, mas nada viu. Então, como se tivesse asas nos pés, o pequeno índio voou para junto da tribo, para junto dos mais velhos e sábios, em busca de uma explicação. Todos tentaram desvendar aquele grande mistério...e todos deram a sua opinião, mas não houve consenso, pois aquele mistério era muito maior e muito mais belo do que eles podiam imaginar! Será que aquelas penas terão algum significado especial, para terem ido parar à guarda do jovem índio? Quem vai descobrir o mistério? O que é que Pé-de-atleta vai fazer com as penas?

Nada melhor que ler esta enternecedora história, para descobrir todos os mistérios...

2.4.2. Justificação da Escolha da Obra

A história por nós escolhida para trabalhar inclui-se no género narrativo, que no âmbito da Literatura para a infância se estende a tipologias tão diversas como o conto - narrativa por excelência, narrativas mitológicas, lendárias, de fundo histórico, de aventuras e até a própria fábula. O que falta contudo é que se esclareçam as especificidades, as características e a tipologia de cada um.

Contudo, o conto é aquele que maior atenção tem merecido na actualidade, no que se refere à Literatura Infantil, desde as camadas mais novas até às juvenis, uma vez que desde que nascemos nos contamos contos.

Uma narrativa é uma descrição de acontecimentos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas, seleccionados por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização estrutural, que permite a antecipação por parte de quem ouve ou lê. A criança quando ouve narrativas sabe que todas elas têm um início, um desenvolvimento e um fim.

Essencialmente a narrativa é um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê ou ouve. O grande objectivo da narrativa é a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação) no leitor ou no ouvinte (Sim - Sim, 2007: 37). Mas embora corroborando Sim-Sim (2007: 37), a narrativa também permite a organização do discurso na mente.

Como já afirmámos, dois dos grandes factores que promovem o gosto pelo texto narrativo e compreensão do mesmo, são sem dúvida a aquisição da estrutura narrativa básica, na versão oral, por volta dos 4/5 anos de idade e as emoções gratificantes que são geradas pela audição ou posterior leitura da narrativa.

Assim sendo, a compreensão dos textos narrativos pode ser explorada através da leitura de histórias curtas, pequenas novelas ou obras completas desde que adequadas ao nível etário e interesse das crianças; ao fazê-lo estamos a fomentar o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto. As estruturas linguísticas, culturais e afectivas, podem ser desenvolvidas através da narrativa.

Os livros de histórias são uma mais valia no entendimento do mundo e na percepção dos vários "mundos" que rodeiam a criança. A apetência da criança pelos livros de histórias está de alguma forma ligada à própria história humana, não só pela coincidência das marcas narrativas que povoam o seu mundo pessoal e se relacionam com os mundos possíveis a que os livros dão acesso, bem como por estarem impregnadas de palavras que promovem mecanismos de conexão e coesão discursivas que, desde cedo as crianças conseguem entender.

As palavras são ainda o corpo da fantasia imaginante, a matéria com que se perpetuam os mitos intemporais, com que se reinventam modelos físicos e ideológicos que executam a reactualização da permanência do ser humano no mundo (Macedo e Soeiro, 2009: 51)

As principais componentes da narrativa são as personagens, que têm objectivos emotivos para realizar determinados actos; os contextos espacial e temporal em que ocorrem os eventos; a existência de problemas, conflitos ou complicações com que se confronta a principal personagem; a trama, ou série de episódios descritos segundo uma estrutura discursiva que provocam a resolução da complicação.

No quadro a seguir apresentado (figura 11), colocamos em evidência os passos, os confrontos e as personagens da obra seleccionada, baseado em Sim-Sim (2007: 37).

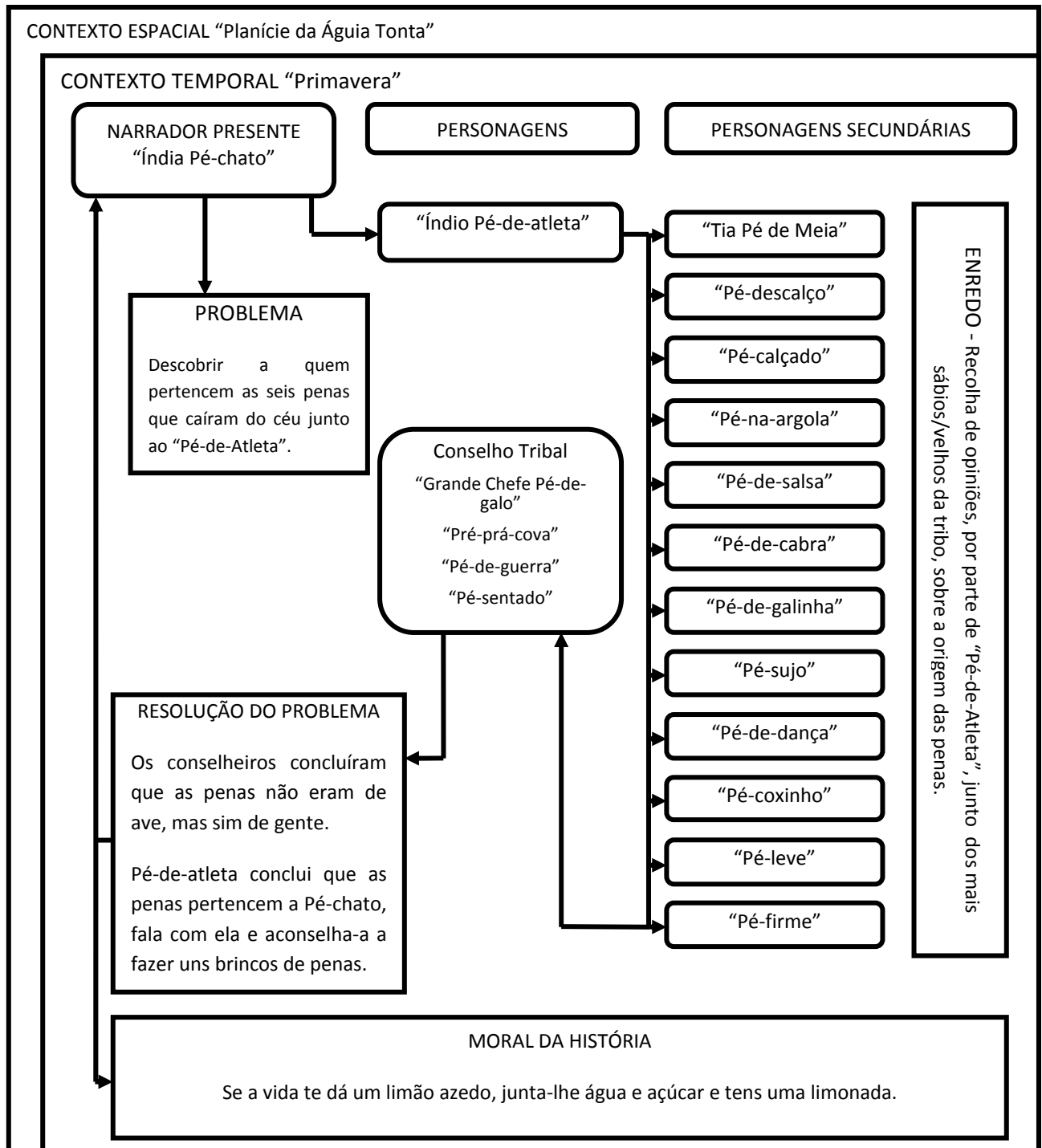


Fig. (11). Estrutura da Narrativa da obra seleccionada 1

De facto é uma narrativa que também obedece à seguinte estrutura (Figura - 12):

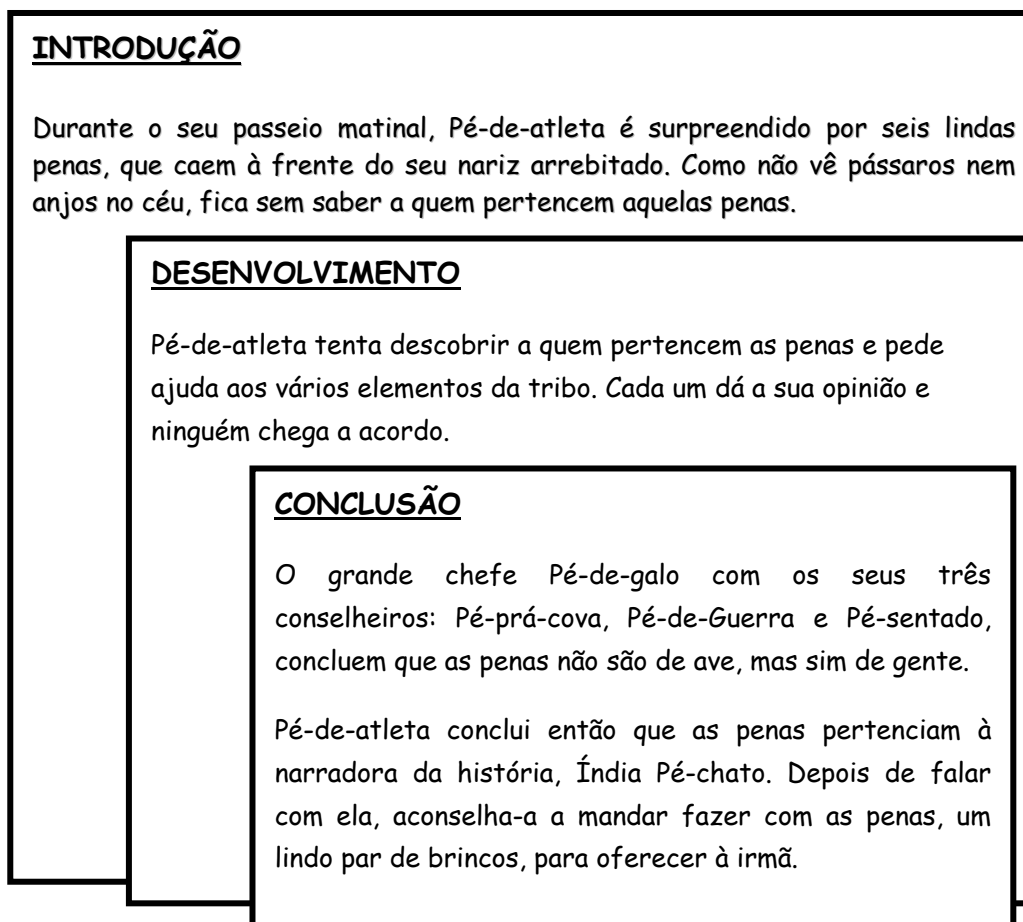


Fig. (12). Estrutura da Narrativa da obra seleccionada 2

Glenna Davies Sloan (1991) alerta-nos para a necessidade de estarmos muito atentos aos textos que seleccionamos para partilhar com os nossos alunos: para além da necessidade de estes serem pessoalmente relevantes, é igualmente importante que sejam semanticamente significativos, isto é, que tenham algo a comunicar aos leitores, sob pena de se gerar uma desmotivação cujas consequências ao nível do insucesso e abandono escolar são sobejamente conhecidas.

A promoção e o gosto pela leitura concretiza-se com textos semanticamente ricos, que pelos seus espaços em branco - elementos não ditos, apelam à capacidade interpretativa dos seus leitores e sugerem vários percursos de leitura.

Tentámos promover e respeitar todos os aspectos acima referidos, com a exploração da obra "A História dos Brincos de Penas".

Todavia os temas aí presentes pela sua actualidade, foram decisivos para a nossa escolha. (Figura 13)

Temas	Justificação
Ecologia / Ambiente	Pé-de-Atleta tropeçou em caricas de coca-cola e caixas de chicletes vazias.
Saúde e Bem-estar	O pequeno índio costumava fazer exercício físico todas as manhãs.
Espírito de Família	O pequeno índio Pé-de-Atleta queria ficar semelhante ao seu pai.
Cidadania	O índio Pé-Descalço era ambicioso e ignorante.
Sabedoria	Pé-de-Atleta dizia que os índios mais velhos sabiam coisas incríveis.
Tradição	O acender da fogueira, a reunião em seu redor e a passagem do cachimbo de mão em mão.
Diferença	Pé-Coxinho tinha ficado com o pé esquerdo sob a roda de uma carroça.
Respeito / Educação	Os índios mais velhos são os primeiros a opinar.
União	Todos os membros da tribo têm nomes parecidos e identificativos da tribo a que pertencem.
Progresso	A irmã da índia Pé-Chato estava a estudar para ser médica.
Saudade	Pé-Chato tem saudades da irmã e dos que partiram.
Amor	Pé-Chato sente amor pela irmã.
Reutilização	Com as penas da sua alma, a índia Pé-Chato fez uns brincos.
Tristeza	Pé-de-Atleta está triste porque não descobre de quem são as penas.
Auto-estima	O índio Pé-Grande (pai do índio Pé-de-Atleta) pesa cerca de cem quilos, mas sente-se bem com a sua imagem.
Sociabilidade	Pé-de-Atleta aceita a opinião de todos e a sua ajuda.
Zelo	O índio Pé-Sujo não cuidava da sua aparência.
Perseverança	Os índios não desistem e embora demore algum tempo (duas luas e meia mais tarde), o Grande Chefe e os seus conselheiros concluem que aquelas penas não são de aves, são de gente.
Carácter	Índia Pé-Chato revelou que as penas eram da sua alma.
Fraternidade	Pé-de-Galo pede que partilhem o cachimbo da paz para ninguém sair dali zangado.
Tolerância	Todos tiveram direito a emitir a sua opinião e a serem ouvidos.
Esperança	Pé-Chato espera que a irmã Pé-de-Vento regressasse para lhe oferecer os brincos.
Sabedoria Popular	A índia Pé-Chato dá-nos uma lição de vida com a sabedoria do seu tetravô Pé-de-Nabo (se a vida te dá um limão azedo, junta-lhe água e açúcar e tens uma limonada!)

Fig. (13). Temas presentes na obra seleccionada e justificação

2.5. Justificação das Actividades Desenvolvidas

Nesta parte do nosso trabalho iremos explicitar as nossas actividades, que foram desenvolvidas no âmbito da transversalidade da Língua Portuguesa, que surge como sustento a um projecto comum e é por assim dizer, o eixo no qual giramos.

O facto de não ter turma atribuída levou-me a desenvolver as actividades com uma turma de 3º ano de escolaridade (3ºD3), devidamente caracterizada no ponto 2.3.3.

Para o desenvolvimento da obra seleccionámos oito actividades, com uma matriz lúdica, para que os alunos fruissem o prazer de ler e com este o prazer de aprender, de conhecer e de compreender o mundo, de se conhecerem a si mesmos e de se identificarem com o OUTRO.

Após a exploração da obra, inseridas em contexto curricular, realizámos duas outras actividades, uma relacionada com a Matemática, e uma outra no âmbito da promoção da leitura, ambas suportadas pela obra trabalhada e visando sempre leitores autónomos e reflexivos.

No desenvolvimento das actividades tivemos em conta Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp (2006). Estas autoras baseiam o seu programa de leitura fundamentado na literatura (literature-based reading program), nas premissas de que a exploração de uma literatura de qualidade é uma componente essencial para a aprendizagem em sala de aula, logo os professores devem envolver os seus alunos em pensamentos complexos e estruturados acerca da literatura, estabelecendo relações com esta, e respondendo à literatura de uma forma que enriqueça a sua vida (Yopp & Yopp, 2006: VII). Portanto aquando da leitura, os alunos levarão para o texto literário, pontos de vista, experiências e contextos únicos, colocando

a interacção social no centro da aprendizagem; no fundo, os alunos deverão ser capazes de se transportarem para dentro da literatura.

Quando Yopp & Yopp analisam os objectivos do desenvolvimento da literacia, que enunciam como sendo a construção das habilidades do leitor para aprender com o texto, o expandir a sua competência para pensar de forma mais ampla, profunda e crítica os conteúdos de um texto, o promover respostas pessoais, o nutrir o desejo pela leitura, e o desenvolver leitores para a vida que conseguirão utilizar a informação de textos para satisfazer os seus interesses e necessidades pessoais e participar sabiamente na sociedade, afirmam que "the value of literature becomes obvious." (Yopp & Yopp, 2006: 2).

Todavia, sem textos autênticos, provocadores e contextos de aprendizagem significativos, o desenvolvimento de uma literacia de qualidade parece-nos não ter condições para acontecer.

Literature should be at the heart of our literacy programs. (...) literature inspires us and informs us; it nurtures our imaginations; it moves us to laughter, to tears, and to action. (Yopp & Yopp, 2006: 12)

Yopp & Yopp defendem que este programa de leitura fundamentado na literatura é influenciado por três correntes teóricas fundamentais: a teoria do Reader Response Criticism, a teoria cognitivo-constructivista e a teoria sociocultural.

A teoria do Reader Response Criticism sublinha que aquilo que o leitor traz para o processo de leitura é importante; os textos são apenas marcas tipográficas numa página, sem a presença do leitor. Os seus sentimentos, crenças, atitudes e conhecimentos influenciam a leitura que faz do texto; sendo ao mesmo tempo influenciados pelo próprio texto.

O "knowhow" do aluno influencia a leitura de um texto, ao mesmo tempo que num processo recursivo, ocorre o processo inverso. Os teóricos do Reader Response Criticism argumentam que os alunos devem ter muitas oportunidades de responder de forma estética à literatura. Por seu turno, os professores influenciados por esta teoria defendem que os leitores trazem diferentes "backgrounds", experiências, entendimentos e atitudes para as suas leituras. Acreditam que a leitura é uma experiência acompanhada por emoções e significados. Logo, respeitam diferentes interpretações do texto, rejeitando a noção de uma única resposta correcta, e apoiam os alunos na reflexão e revisão das suas interpretações, provocando-os para visitar os textos e discutir as suas ideias com os seus pares.

Quanto à teoria cognitivo-construtivista (Graves, Juel & Graves, 2004) enfatiza a importância do leitor no processo de leitura. Os leitores possuem redes de conhecimentos e experiências complexas que vão aumentando à medida que constroem o seu entendimento de uma selecção de leitura. Portanto, dois leitores não constroem exactamente as mesmas interpretações. O processo de leitura possui uma natureza activa, sendo a construção de interpretações o resultado de um trabalho cognitivo.

Os professores influenciados por esta teoria proporcionam aos alunos momentos para que eles pensem acerca do que já sabem e para que acrescentem a sua rede de conhecimentos de várias formas. A experiência de leitura é vista como subjectiva.

Por seu lado a teoria sociocultural (Vygotsky, 1978) valoriza a natureza social da aprendizagem, defendendo que esta é fundamentalmente um processo social, pelo que, as interacções estabelecidas entre indivíduos são fundamentais. Promove-se o desenvolvimento da compreensão, ao

promover a interacção entre os alunos. Os alunos devem negociar e debater as suas interpretações e compreensões com os seus pares. Estaremos perante uma discussão que deve ser descentralizada, sem que o papel do professor seja enfatizado. Nesta perspectiva, as discussões são dirigidas pelos alunos e guiadas pelas suas respostas aos livros. Os alunos estarão mais à vontade, pois não são situações de discussão directa com o professor, mas entre pares.

Este programa de leitura baseado na literatura, segundo Yopp & Yopp, divide-se em três momentos essenciais: as actividades de pré-leitura, as actividades durante a leitura e as actividades após a leitura, cada um com objectivos específicos.

Tal como seria de esperar, cabe ao professor contextualizar e adequar este programa de leitura à sua turma. Terá que ser detentor de um vasto e actualizado conhecimento acerca da Literatura Infantil, pois a familiarização é um primeiro passo para ultrapassar a dificuldade com que nos deparamos quando pretendemos partilhar boas leituras, assim como deve proporcionar aos seus alunos, o acesso a uma grande variedade de textos de Literatura Infantil, seleccionando obras que reflectam uma diversidade de géneros, temas, interesses e graus de dificuldade.

Para além disso, terá também que proporcionar tempo para a leitura e para a discussão de obras, sendo dada aos alunos a oportunidade de falar acerca dos livros, partilhando com prazer relatos de momentos da sua vida que, por determinadas razões, lhes proporcionaram alegrias, satisfação, interesse. Assim se o contacto com a leitura for ele próprio um momento de prazer e de enriquecimento, a experiência pela qual se passa deve poder ser partilhada com os outros, relatada e discutida. Também será importante que os alunos se possam envolver em experiências de leitura em grande grupo,

pequeno grupo, em pares e individualmente, pois cada uma delas tem os seus objectivos específicos. Cabe também ao professor estabelecer uma atmosfera de confiança, pois desta forma, os alunos irão partilhar de modo genuíno as suas ideias, experiências e sentimentos, respeitando as opiniões e interpretações dos outros.

Por tudo isto, e em traços muito gerais

literature-based implies a movement (...) away from the exclusive use of the basal reader and toward teaching and learning through children's literature, both fictional and factual. (Sloan, 1995: 2)

Perante o exposto e com todas as actividades baseadas numa verdadeira didáctica da Literatura Infantil, com a leccionação da obra "A História dos Brincos de Penas", de Maria Teresa Maia Gonzalez, pretendemos desenvolver nos alunos as seguintes competências e conteúdos programáticos de referência:

- a. Desenvolver hábitos de atenção;
- b. Desenvolver a compreensão oral;
- c. Desenvolver a expressão oral;
- d. Fomentar a imaginação;
- e. Formar leitores críticos e reflexivos;
- f. Associar o conteúdo do texto a objectos concretos;
- g. Estimular o desejo e a curiosidade pelo final da história;
- h. Criar o gosto pela leitura com a utilização de diferentes práticas pedagógicas;
- i. Inserir a história num contexto de uma realidade próxima;
- j. Desenvolver competências em Leitura;
- k. Desenvolver competências em Expressão Escrita;

- l. Desenvolver a competência Literária;
- m. Desenvolver a competência enciclopédica do aluno.

Para uma leitura mais clara das actividades desenvolvidas, construímos um figurino, que servirá de modelo para todas elas: justificação, descrição, avaliação e níveis de desempenho observados.

Todas as actividades obedeceram também aos seguintes **referenciais de execução**:

- Duração da actividade: 2 horas;
- Público-alvo: 23 alunos do 3ºD3;
- Organização: grande grupo ou pares (referido em cada sessão);
- Material de apoio: cesta pedagógica, texto narrativo e materiais de exploração diversos e referenciados em cada sessão.

2.5.1. Actividades de Pré-Leitura

Com o desenvolvimento das actividades de pré-leitura pretendemos explorar os seguintes objectivos:

- Activar e construir a competência enciclopédica do aluno;
- Proporcionar e promover uma verdadeira igualdade de oportunidades a todos os alunos;
- Despertar nos alunos a curiosidade;
- Facilitar a compreensão sobre as personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave.

2.5.1.1. Actividade de Pré-Leitura 1 - "Cesta Pedagógica"

JUSTIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE

Sardinha (2007), refere que a leitura recorre a uma interacção permanente entre o leitor, o texto e a aprendizagem de um código - grafia, palavra, frase; avança-se progressivamente para o conhecimento de conteúdos e para o reconhecimento do desenvolvimento de esquemas mentais e estruturação semântica.

No acto de ler, passamos do simples acto de descodificação do texto, para um processo complexo, que exige um leitor permanentemente actualizado. Torna-se essencial activar constantemente os conhecimentos dos alunos, recorrendo sempre a aprendizagens anteriores.

De acordo com Yopp & Yopp (2006), já referenciadas, com as actividades antes da leitura o professor poderá adquirir informação útil acerca da preparação dos seus alunos para interagirem de forma significativa com a obra seleccionada.

Com o desenvolvimento desta actividade visamos a promoção de respostas pessoais e afectivas, mostrando aos alunos que as suas experiências, ideias e conhecimentos são importantes, pois "when students learn that what they bring to the text is valued, they are likely to continue to bring themselves to the text." (Yopp & Yopp, 2006: 18).

Pretendemos também activar e construir conhecimentos do mundo e desenvolver a linguagem, estabelecendo objectivos para as actividades posteriores, o que irá despertar a curiosidade e a motivação dos alunos para a leitura e formulação de hipóteses, que ao longo da leitura, serão ou não confirmadas.

Tal como dizia Piaget (1932), o conhecimento constrói-se a partir da interacção entre o que já sabemos (conhecimento prévio) e o conhecimento novo.

Utilizamos o conhecimento anterior para compreender a nova informação. Estes princípios estiveram na base da exploração da nossa obra "A História dos Brincos de Penas".

A obra foi lida e explorada em várias sessões, sendo que esta se pode encaixar no perfil da Animação da Leitura, quando consideramos a Animação da Leitura como um acto colectivo e orientado, e nós pretendíamos desenvolver não só a oralidade, mas também levar os alunos a interagir verbalmente, de uma forma correcta.

Estamos conscientes de que as actividades de animação da leitura, por si só, não formam leitores; todavia sabemos também que este tipo de leitura pode ajudar os alunos a transpor as barreiras com que, por vezes se deparam perante o livro, nomeadamente o modo e o receio de se entregarem à leitura; mostrando-lhes que o conteúdo do livro pode ser muito divertido e que a leitura não se restringe unicamente aos textos dos manuais escolares.

De acordo com Fernando Azevedo (2006a), um leitor competente é um leitor que tem o prazer de ler, e o Mediador tem o papel de promover o desenvolvimento de actividades que estimulem o gosto de ler.

Nesta primeira actividade utilizámos a "Cesta Literária" que segundo Rita Simões e Fernando Azevedo (2009: 91)

é o objecto no qual se colocam adereços considerados significativamente relevantes no contexto da obra que vai ser trabalhada. Esta é uma actividade simples, mas que se revela fortemente produtiva e gratificante para os alunos, já que não só lhes desperta a curiosidade e os motiva para a obra que vai ser lida, como os auxilia a efectuar inferências susceptíveis de preencher os espaços em branco do texto.

DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE

Começámos por informar os alunos acerca do que se ia passar naquela sessão (Ensino Explícito), pois pretendíamos não só captar a sua atenção, mas também envolve-los de uma forma activa em todo o processo.

Levámos para a sala um "tipi" - tenda típica dos índios, e lá dentro vários artefactos que surgem mencionados ao longo da história. Uma aluna que no início do ano integrou a turma, chegada do Brasil, referiu que a sua avó vive no Nordeste Brasileiro no Maranhão e contou-nos que nesta zona, a tenda dos índios tem o nome de "oca". Ao longo de toda a actividade, a aluna revelou vários conhecimentos relacionados com as tradições destes índios e partilhou-os com os colegas, originando um diálogo bastante enriquecedor.

Os vários artefactos foram sendo retirados do "tipi" e os alunos participaram activamente na discussão sobre a sua origem e funcionalidade. No decorrer da actividade, uma aluna reparou nos brincos de penas que a professora usava.

Um dos artefactos que mais interesse despertou nos alunos foi o "espanta-espíritos" ou "caça-sonhos", assim como o cachimbo dos índios. Ao falarmos deste artefacto, um dos alunos (de origem Africana), referiu que os seus avós costumavam partilhar o cachimbo e faziam a própria cultura do tabaco.

Os alunos revelaram interesse e conhecimentos relativamente aos costumes índios, até porque no dia anterior, tinham visualizado na sala de aula, integrado na Área de Projecto e no contexto da Biodiversidade; um filme que referia os hábitos dos índios.

O diálogo atingiu a sua fase mais intensa, quando do "tipi" começamos a retirar imagens de aves e respectivas penas. O falcão foi uma das aves que mais entusiasmou os alunos, e a aluna Brasileira referiu que os falcões

ajudavam os índios a encontrar a caça e também os orientavam no regresso a casa.

(Imagens que ilustram esta actividade podem ser observadas no anexo 18).

AVALIAÇÃO DA ACTIVIDADE

Depois de fazermos um pequeno resumo oral sobre tudo o que tínhamos falado, pedimos aos alunos que no desenho de uma pena (Anexo 9), escrevessem o nome do artefacto que mais tinham gostado e justificassem o porquê.

Aqui fica o registo das opções dos alunos (figura 14).

Alunos	Artefacto Escolhido	Justificação
Aluno 1	Abutre	É engraçado, porque parece um caixote do lixo voador.
Aluno 2	Abutre	Gosto desta ave.
Aluno 3	Anjo	É fofo e giro.
Aluno 4	Pavão	Eu queria ser um pavão, porque é bonito.
Aluno 5	Pavão	Parece que tem olhos no leque.
Aluno 6	Tradições	Porque os índios tinham várias tradições.
Aluno 7	Águia	Tem penas bonitas.
Aluno 8	Asas de Anjo	Adoro asas de frango.
Aluno 9	Tipi	Queria saber como era viver num tipi.
Aluno 10	Falcão	O falcão caça animais pequenos.
Aluno 11	Anjo	Acho muito bonitas as asas de um anjo.
Aluno 12	Anjo	É bonito, é giro e é fofo.
Aluno 13	Pulseira de osso	Gostei muito de saber que os índios usam pulseiras feitas com ossos de animais.
Aluno 14	Pavão	Porque as asas são lindas.
Aluno 15	Águia	É muito bonita e gosto dela.
Aluno 16	Cachecol de penas	É fofinho e aquece-me.
Aluno 17	Cachimbo	A minha avó usava-o para fumar.
Aluno 18	Espanta espíritos	Ajuda a afastar os sonhos maus.
Aluno 19	Cachimbo	Esse objecto era para os índios fumarem e conviverem.
Aluno 20	Pavão	Tem cores bonitas e que não são "mortas".
Aluno 21	Pulseira de osso	É muito gira.

Fig. (14). Cesta Pedagógica - Registos dos Alunos

Constatámos que o artefacto preferido dos alunos é o "anjo" e todas as justificações se centralizam na afectividade e na identificação com os artefactos escolhidos, portanto no final colámos todas as penas numa cartolina em forma de coração, pois o que estava ali registado eram as suas preferências.

(Imagem que ilustra esta actividade pode ser observada no anexo18).

Esta actividade teve como finalidade apelar ao lado emotivo dos alunos, tentando motivá-los para a leitura da história. O nosso objectivo é activar os conhecimentos prévios dos alunos, para que a história que vamos ler se encaixe no seu mundo.

Os Níveis de Desempenho observados com a realização desta actividade podem ser observados na figura 15.

Questões	Níveis de Desempenho
Como se chama esta tenda?	Selecciona vocabulário.
Para que serve a tenda?	Participa no diálogo.
Quais os materiais usados na sua construção?	Verbaliza convicções.
De que são feitos os meus brincos?	Emite opiniões.
Quais os animais que têm o corpo coberto de	Faz inferências criativas.
Qual a utilidade do falcão para os índios?	Identifica tradições.
Quais as diferente entre o pavão macho e o pavão	Desenvolve a imaginação.
O que faz um pombo correio.	Desenvolve o sentido estético.
Para que serve a fogueira.	Identifica aves.
Quem fumava o cachimbo e onde?	Identifica hábitos alimentares das
Para que serve o espanta espíritos?	aves.
De que é feita a pulseira?	Desenvolve a fantasia.
Os Anjos também têm penas?	

Fig (15). Questões/Níveis de desempenho - Actividade 1 de Pré-Leitura

2.5.1.2. Actividade de Pré-Leitura 2 - "Book-Talk"

Justificação da actividade

Para o desenvolvimento desta actividade utilizámos a técnica do Book-Talk, que permitiu aos leitores inferir informação acerca da história, partilhando as suas opiniões com os colegas, antes da interacção com o texto. Esta actividade foi desenvolvida a pares.

Depois de termos dialogado sobre os vários artefactos relacionados com a história, e as várias tradições do povo índio, decidimos agora partilhar com os alunos a observação dos elementos paratextuais do livro Cerrillo (2006: 40) - (a capa, o título, as ilustrações), e a partir daí encorajar as crianças a expressarem as suas ideias e opiniões sobre o conteúdo da história. Tendo sido feita inicialmente uma exploração oral, estamos a contribuir para que todos desenvolvam o seu saber enciclopédico, pois ao partilharmos experiências, ideias e opiniões, os alunos oriundos de meios familiares e sociais desfavorecidos em termos de uma cultura de leitura e de informação, beneficiam da partilha dos comentários do grupo e desta forma enriquecem os seus conhecimentos - competência enciclopédica.

Ao desenvolvermos esta actividade pretendemos também motivar os alunos para a leitura da história e aguçar-lhe a curiosidade sobre o conteúdo da mesma, levando-os a fazer diversas sugestões, que posteriormente serão confirmadas ou não, ao longo da história.

No entanto e citando Fernando Lopes (2009: 85) que cita Pontes & Barros (2007) esta actividade também serviu para:

estabelecer "objectivos de leitura", que visam auxiliar o aluno na interpretação do texto, estimulando a sua interacção com ele, levando-o a questionar esse texto, em suma "a construir conhecimento".

Descrição da actividade

Começámos por fazer um resumo oral do que tínhamos feito na sessão anterior e registamos as palavras fulcrais no quadro. Com estes vocábulos construámos a Área Vocabular da palavra "índio". Solicitámos então aos alunos que registassem as mesmas no documento de apoio para a realização desta actividade de pré-leitura, que lhes tinha sido, entretanto, entregue. (Anexo 10).

De seguida distribuámos aos alunos o puzzle da capa do livro que eles tinham que construir. Nesta capa faltava o título do livro, pelo que solicitámos aos alunos que a partir da ilustração da capa e dos vocábulos que constituíam a Área Vocabular da palavra "índio", sugerissem um título para a história, devidamente justificado.

Ouvidas, justificadas e registadas as várias sugestões, informámos os alunos sobre o verdadeiro título da história e pedimos-lhe que colassem o título na capa do livro. Os alunos registaram então os dados do livro que vamos ler: autora, título, ilustradora, editora - paratextos.

Apenas três alunos referiram que já tinham lido um livro desta escritora, o que os deixou ainda mais curiosos. Os alunos relacionaram ainda a ilustração da capa com o título do livro e opinaram sobre a escolha daquela ilustração para aquele título.

No final da sessão os alunos mostravam um grande desejo de conhecer a "História dos Brincos de Penas" de Maria Teresa Maia Gonzalez. (Imagens que ilustram esta actividade podem ser observadas no anexo 19).

Avaliação da actividade

Os alunos continuaram a manifestar uma grande curiosidade pela actividade. Todos participaram activamente na mesma e quando lhes foi pedido que sugerissem um título para a história, as opiniões centralizaram-se no vocábulo "penas" e "índio", a partir da observação da capa e dos vocábulos registados. Esta actividade foi desenvolvida a pares e nenhum aluno acertou no título correcto da história, o que é facilmente compreensível, pois observando a ilustração da capa dificilmente se chega ao título.

Observemos então as respostas dos alunos (figura 16):

Pares	Título sugerido	Justificação
16 / 19	O Índio e as penas caídas do céu.	A capa tem um índio e penas.
5 / 10	Uma aventura na Índia.	A índia parece muito aventureira.
18 / 22	A índia das penas.	Está uma índia com penas em cima e em baixo.
9 / 13	O índio e as penas de todas as cores.	As penas são de muitas cores bonitas e um índio está a olhar para elas.
1 / 8	Primeiro dia na Índia.	Dia rima com Índia.
17 / 21	Os índios e as penas.	Na nossa conversa com a professora houve muitas penas.
12 / 19	A índia e as penas.	Na imagem estava uma índia e há penas à volta.
4 / 6	Índios e penas.	Na imagem temos uma índia e muitas penas.
3 / 7	Os índios e as penas coloridas.	Há penas coloridas e um índio na capa.
11 / 15	O índio e as penas.	Está na capa um índio e seis penas brancas, rosa, azul, amarela, esverdeada e douradas.
2 / 20	A vida dos índios.	Dá para perceber que a história é sobre eles.

Fig. 16. "Book-Talk" - Título Sugerido/Justificação

Perante a pergunta em que eram questionados sobre a escolha feita pela Ilustradora Inês do Carmo, para a capa do livro, os alunos emitiram as seguintes opiniões (figura 17):

Pares	Opinião emitida
16 / 19	As penas dão para fazer brincos e na capa há muitas penas.
5 / 10	Tem a ver com índios.
18 / 22	Se calhar é da índia.
9 / 13	Na capa há muitas penas porque este tema está relacionado com a capa.
1 / 8	Porque estão a cair penas, e brincos de penas tem a ver com penas.
17 / 21	Na capa estão penas e os brincos são de penas.
12 / 19	Este texto fala sobre um índio e penas.
4 / 6	Tem a ver com as penas que caem do céu e o índio que está a olhar para as penas.
3 / 7	Gosta de índios e gosta destas cores todas.
11 / 15	Escolheu este desenho porque se parece com o título, pois há muitas penas.
2 / 20	Acho adequado porque a história tem a ver com penas.

Fig. 17. "Book-Talk" - Opinião Emitida

Perante a questão: "O título da história e os desenhos da capa estão relacionados? Justifica." As opiniões foram as seguintes (figura 18):

Pares	Opinião	Justificação
16 / 19	Sim.	Porque há penas na capa e no título.
5 / 10	Claro que sim.	Porque as penas têm tudo a ver com brincos.
18 / 22	Sim.	O título da história e os desenhos estão relacionados, porque o título tem muito a ver com os desenhos.
9 / 13	Sim.	Na capa há muitas penas e um índio.
1 / 8	Sim.	Estão a cair penas que dão para fazer brincos.
17 / 21	Sim.	Os desenhos da capa estão relacionados com os índios, porque os índios usam muito as penas das aves para fazerem brincos.
12 / 19	Não.	Porque o título fala sobre brincos de penas e a imagem tem a índia e penas.
4 / 6	Sim.	Na capa temos índios e penas. E o título da história fala de penas.
3 / 7	Sim.	Pudemos fazer brincos e colares com penas.
11 / 15	Não.	Porque na capa está um índio.
2 / 20	Sim.	Porque é sobre penas e a capa tem penas, e as penas são muito coloridas.

Fig. 18. "Book-Talk" - Opinião/Justificação

Ao pronunciarem-se sobre qual seria o conteúdo da história, a partir da observação da capa e análise do título, as opiniões dos alunos foram as seguintes (figura 19):

Pares	Tema sugerido
16 / 19	O índio vai encontrar penas e fazer brincos com elas.
5 / 10	A história fala sobre índios, América e brincos de penas.
18 / 22	Nós podemos fazer brincos com penas e ossos.
9 / 13	No nosso pensamento, se calhar, o índio vai fazer brincos com essas penas.
1 / 8	Uma menina fazia brincos com as penas.
17 / 21	Eu estou pronto para ouvir a história e gostei porque falei com a professora.
12 / 19	Nós vamos gostar muito da história e também dos desenhos. Talvez possamos crescer mais.
4 / 6	A minha opinião é que fala sobre as tradições, as culturas e os brincos de penas.
3 / 7	Nós sabemos que a história vai falar sobre a aventura do índio com as penas.
11 / 15	O tema é nunca ficamos bonitos com jóias ou com penas.
2 / 20	Acho que a história deve ser bonita.

Fig. 19. "Book-Talk" - Tema Sugerido

Níveis de desempenho

Ao responderem às questões anteriormente referenciadas, pretendíamos avaliar os seguintes níveis de desempenho:

- Refere vocábulos à volta da área vocabular.
- Menciona vocábulos.
- Interpreta ilustrações.
- Relaciona factos e acontecimentos.
- Identifica os paratextos do livro.
- Faz inferências lógicas e criativas.
- Desenvolve a imaginação.

2.5.2. Actividades Durante a Leitura

Demos seguimento à exploração da obra "A História dos Brincos de Penas" de Maria Teresa Maia Gonzalez, com as actividades desenvolvidas durante a leitura. A leitura da obra foi feita de uma forma faseada, tendo em conta a extensão da obra. Estas paragens foram previamente planificadas e foram feitas em momentos chave da história, pretendendo assim prender a atenção dos alunos e estimular a sua curiosidade, para que sintam vontade de continuar a ler a história.

Com as actividades desenvolvidas durante a leitura pretendemos explorar os seguintes objectivos:

- Preparar o aluno para usar estratégias de compreensão;
- Familiarizar o aluno com a estrutura do texto;
- Fomentar o enriquecimento da linguagem e do vocabulário;
- Facilitar a compreensão sobre os personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave;
- Colaborar na construção de sentidos e interpretações;
- Promover a leitura;
- Educar para a Cidadania.

2.5.2.1. Actividade Durante a Leitura 1 - "Diário de Personagem"

Justificação da actividade

Esta actividade surge no seguimento das actividades de pré-leitura e com ela pretendemos que os alunos se envolvam com a história, de modo a conseguirem estabelecer com a mesma uma relação afectiva e de partilha de emoções que este lhe possa despertar, e mais uma vez se valoriza o

conhecimento e a contribuição de cada um e de todos, e desta forma todos os alunos enriquecem os seus conhecimentos.

É durante a leitura da história que o aluno, de acordo com Verónica Pontes e Lúcia Barros (2007: 72), que citam (Eco, 2003), "estabelece conexões, questiona, "preenche os espaços em branco"" ou como refere Fernando Azevedo (2006b) "cruza a informação do texto com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual".

Nesta sessão pretendemos que os alunos elaborassem o "Diário de Personagem". Os diários de personagem foram sugeridos por Hancock (1993) e na opinião do autor e segundo Rita Simões e Fernando Azevedo (2009: 93),

os "Diários de Personagem" permitem ao leitor um envolvimento e identificação com a obra muito mais forte, sendo que o seu entendimento das acções, dos motivos e das emoções das personagens é expandido.

Esta é portanto uma actividade de escrita que surge como complemento da leitura e permite ao aluno envolver-se mais profundamente com a personagem, registando opiniões pessoais, e contando-nos a história na sua perspectiva.

Descrição da actividade

Esta sessão começou por decorrer na Biblioteca Escolar, pois na nossa opinião, este é para os alunos um espaço privilegiado de leitura.

Antes de iniciarmos a leitura, entregámos uma Lista de Auto-verificação de Conhecimentos (Anexo 7), extraída de Sim-Sim (2007: 19), para apurarmos se os alunos sabiam realmente qual o objectivo da leitura que íamos realizar, o que sabiam sobre o tema e quais as imagens que criaram depois da realização das actividades de pré-leitura. O resultado da

análise dessa ficha de auto-verificação encontra-se registado na figura 20 e foi o seguinte:

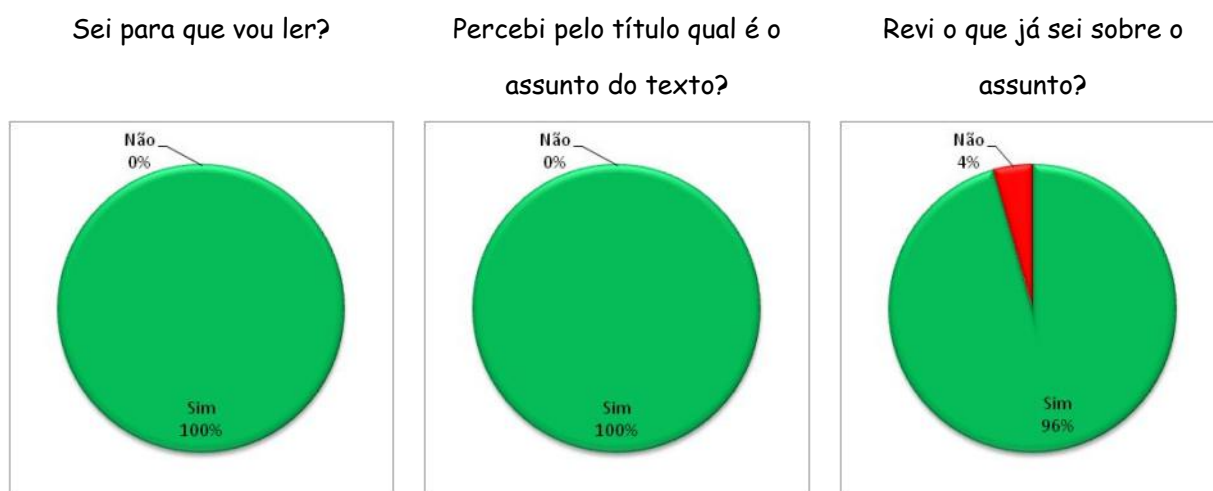


Fig. 20. Resultados da Lista de Auto-verificação para antes da leitura

Daqui se pode concluir que as actividades de pré-leitura foram conseguidas e todos os alunos se encontram preparados para a leitura da obra.

Foram distribuídas a cada par de alunos um conjunto de cópias da parte da história que íamos ler. A leitura foi iniciada por nós e consequentemente partilhada com os alunos. Tendo em conta a riqueza vocabular da história, sempre que foi pertinente, a leitura foi interrompida para a exploração de vocábulos novos ou de maior dificuldade de compreensão. Terminada a primeira fase da leitura, (página 19), fizemos uma exploração oral do texto e registámos no quadro preto, os nomes das personagens e os momentos mais importantes da história.

Pedimos aos alunos que se colocassem na "pele" do pequeno Pé-de-atleta, personagem principal da história, que imaginassem que eram o pequeno índio Pé-de-A atleta e escrevessem uma página do seu diário - Diário de Personagem (Anexo 11), contando-nos o que tinha acontecido, desde o

início da história, até àquela primeira paragem. No final cada aluno leu a sua página do Diário.

Avaliação da actividade

A maioria dos alunos desenvolveu a actividade facilmente. Alguns revelaram alguma dificuldade em fazer o texto na 1ª pessoa, colocando a forma verbal na 3ª pessoa. Todavia, a maioria conseguiu cumprir os objectivos da realização desta actividade: encarnar a personagem do pequeno índio Pé-de-atleta e descrever a acção da história até ao momento de paragem. Concluimos que ocorreu um envolvimento afectivo e pessoal das crianças, com a personagem principal da história. (Figura 21)

Actividades	Níveis de Desempenho
Leitura da 1ª parte da história.	Identifica o personagem Pé-de-Atleta.
Explicação dos vocábulos novos.	Interpreta o personagem Pé-de-Atleta.
Identificação das personagens.	Selecciona vocabulário.
Caracterização das personagens.	Verbaliza convicções.
Resumo oral da história lida.	Emite opiniões.
Elaboração de uma página do Diário de Personagem.	Faz inferências criativas.
Leitura das páginas do Diário.	Desenvolve a imaginação.

Fig. 21. Actividades/Níveis de Desempenho da Actividade Durante a Leitura 1

2.5.2.2. Actividade Durante a Leitura 2 - "Teia das Personagens"

Justificação da actividade

Esta sessão decorreu em ambiente de sala de aula. Fizemos a leitura de mais uma parte da história e os alunos estavam ainda mais expectantes e

curiosos, querendo saber afinal, a quem pertenciam as penas encontradas pelo pequeno índio Pé-de-atleta.

Como complemento desta fase da leitura, pedimos aos alunos que preenchessem a "Teia das Personagens" da história.

Desenvolvendo esta actividade, pretendíamos que os alunos tivessem uma visão do ponto da situação até aqui, de quais tinham sido as mais variadas hipóteses, levantadas pelas personagens. Através da análise das várias conexões estabelecidas, os alunos podiam desenvolver um raciocínio crítico sobre a história, e estabelecer apreciações sobre os vários tipos de aves referidas, e possível origem das penas.

Descrição da actividade

Iniciámos a sessão fazendo uma breve reflexão sobre o que tinha acontecido na primeira fase da história, através da leitura de uma das páginas do "Diário de Personagem", de um dos alunos da turma, que se ofereceu para o fazer.

Seguidamente foram distribuídas aos alunos, cópias da segunda fase da leitura da história (página 25). Mais uma vez se fez leitura partilhada, em voz alta, mas desta vez, só entre os alunos.

Terminada a leitura, procedeu-se ao resumo oral do que se tinha lido. Solicitamos então aos alunos que fizessem a "Teia das Personagens" (Anexo 12) da história, onde se regista a opinião de cada uma das personagens sobre a origem das penas, que tinham sido encontradas pelo pequeno índio Pé-de-atleta. Esta actividade foi desenvolvida a pares.

Avaliação da actividade

Foi uma actividade do agrado das crianças. Foi estimulante e divertida, no entanto, alguns alunos apresentaram dificuldades no preenchimento das três últimas personagens, uns porque o número de personagens é realmente extenso, outros porque não seguiram o texto, e ao fazerem registos ao acaso, chegaram a um ponto em que estavam confusos e solicitaram ajuda.

Todavia queremos referir que apenas duas alunas não terminaram o seu trabalho, porque estavam cansadas.

Foi possível concluirmos que todas as personagens que se encontravam à volta da Fogueira, tinham opiniões diferentes, e não conseguiram chegar a nenhuma conclusão, pelo que o pequeno índio Pé-de-atleta, começou a ficar desesperado.

No final todos os alunos questionaram: "Afinal a quem pertenciam as penas? Queremos saber a resposta!"

Tentando aumentar o suspense e a curiosidade, dissemos-lhe que na próxima sessão iriam saber a resposta.

Ao desenvolvermos esta actividade tivemos em conta os seguintes níveis de desempenho:

- Identifica as personagens referidas na história.
- Relaciona as personagens e a sua opinião.
- Treina a compreensão.
- Visualiza a estrutura da história.
- Faz inferências lógicas.

2.5.2.3. Actividade Durante a Leitura 3 - "Personagens com Prova Real"

Justificação da actividade

A sessão decorreu na Biblioteca Escolar, pois queríamos concluir a leitura da obra no mesmo local onde havíamos começado, num ambiente propício à leitura.

Concluimos a leitura da obra e solicitámos aos alunos que fizessem a ficha "Personagens com Prova Real".

Esta actividade consiste no preenchimento de uma tabela, onde são colocados os nomes das personagens, e através de uma citação do texto (prova real), é feita a sua caracterização. Esta actividade adequa-se a esta obra, pois uma vez que esta tem uma grande riqueza vocabular, conseqüentemente contém vários elementos que vão de encontro à caracterização, quer física, quer psicológica, dos personagens.

Descrição da actividade

Antes de darmos início à leitura da última parte da obra (página 25 a 38), fizemos um resumo oral de tudo o que já tínhamos lido, e com a "Teia das Personagens", ficha elaborada na última sessão, referenciámos as várias personagens da história e respectiva opinião sobre a origem das penas.

Demos então início à leitura da última parte da história que continuou a ser uma leitura partilhada. À medida que nos íamos aproximando do final, os alunos iam ficando cada vez mais expectantes e admirados. Na verdade nenhum deles esperava aquele final, e tivemos que lhe explicar bastante bem o que eram as "penas de gente". Acabámos por fazer uma partilha de emoções, e os alunos foram referindo as "penas", que cada um tinha na sua

alma e coração. Foi um momento muito bonito e emotivo e os alunos acabaram por compreender perfeitamente a mensagem do texto.

A última frase do texto é um provérbio popular "Se a vida te dá um limão azedo, junta-lhe água e açúcar e faz uma limonada." Chegados aqui vivemos mais um momento muito interessante, com a partilha de vários provérbios e explanação dos mesmos.

Os alunos ficaram emocionados com a história, com os valores e sentimentos por ela explorados e valorizaram o amor, a entreaajuda e a reutilização dos objectos.

Para assinalarmos a conclusão da história, foram distribuídas aos alunos as fichas "Personagens com Prova real" (Anexo 13) - eram **quatro fichas diferentes**, cada uma com o nome de **duas personagens** da história, os alunos tinham que desenhar as personagens e depois recorrer aos texto e copiar as frases que as descreviam física e/ou psicologicamente.

Avaliação da actividade

A actividade decorreu bastante bem; esta actividade aliava à leitura e escrita, a ilustração, o que é sempre do agrado dos alunos e resultaram trabalhos muito bonitos e criativos; uma vez que o livro tem poucas imagens, aos alunos coube-lhes, de acordo com a descrição existente na história, desenhar e ilustrar as personagens. Foi uma excelente oportunidade para os alunos mostrarem as suas capacidades criativas.

No decorrer da actividade e pensamos, devido à extensão da história, alguns alunos sentiram alguma dificuldade em localizar a informação de que precisavam, no entanto com uma pequena orientação conseguiram situar-se no espaço e realizar a actividade, sem grandes dificuldades.

Para o desenvolvimento desta actividade considerámos os seguintes níveis de desempenho:

- Faz o resumo;
- Participa no debate;
- Faz inferências lógicas,
- Faz inferências criativas;
- Identifica as personagens;
- Identifica as características físicas e psicológicas das personagens;
- Desenvolve a criatividade;
- Desenvolve o sentido estético;
- Copia com correcção ortográfica,
- Identifica provérbios populares;
- Compreende o significado dos provérbios populares.

2.5.3 Actividades Após a Leitura

As actividades após a leitura como o próprio nome indica, são aqueles que se realizam após a leitura do livro, e funcionam muitas vezes como um momento de balanço da actividade desenvolvida, de confirmação ou não das expectativas iniciais e da reorganização das ideias.

As actividades desenvolvidas neste âmbito pretendem portanto provocar reflexões, facilitando a análise e a síntese e promovendo respostas pessoais e conexões com ideias, temas e valores ideológicos encontrados no livro, o que suscita o prazer da leitura, estimulando uma relação afectiva com o texto, passando a leitura a ser vista como uma actividade significativa para os envolvidos.

A compreensão de textos exige envolvimento estratégico na construção da significação (Gee, 2000).

Estas actividades podem também proporcionar experiências de escrita, o que para além de consolidar uma comunidade de leitores, pode ajudar a consolidar uma comunidade de escritores. Ler, escrever, ouvir e falar, são habilidades linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente.

Relativamente às actividades de escrita convém salientar que se devem evitar actividades de exploração "gramatical" ou do tipo "composição", uma vez que estas em nada contribuem para um desenvolvimento do gosto pela leitura, pois associadas a elas surge a "avaliação" e o pretexto para "dar matéria".

As actividades desenvolvidas após a leitura têm como principais objectivos:

- Encorajar respostas pessoais,
- Promover a reflexão sobre o texto;
- Facilitar a organização, a análise e a síntese das ideias;
- Proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas;
- Desenvolver a expressão escrita;
- Desenvolver competências de leitura.

2.5.3.1. Actividade 1 Após a Leitura - "Prancha da História"

Justificação da actividade

Esta foi a primeira sessão após a leitura da história. Decorreu na Biblioteca Escolar.

Propusemos aos alunos a realização da "Prancha da História". Com esta actividade pretendemos fazer uma exploração bastante abrangente da história.

Deste modo, partimos do todo para chegar às diferentes partes, o que permitiu uma visão global da história, uma análise da estrutura intratextual e uma melhor exploração do tema e do significado do mesmo. O preenchimento da "prancha da história" veio permitir complementar a leitura do texto, visando facilitar e testar a compreensão leitora do aluno.

Descrição da actividade

Iniciámos esta sessão com uma apresentação em Power-point onde focalizámos aspectos relacionados com os elementos paratextuais do livro, nomeadamente: título, autora, ilustradora, editora, ano de edição e número de páginas; posteriormente debruçámo-nos sobre o relato da história: contextualização espacial e temporal, personagens principais e secundárias, narrador, problema que surgiu, complicações com que a personagem principal se confrontou, todos os episódios descritos que levaram à resolução do problema. Fizemos portanto uma representação sequencial da história, colocando em evidência a estrutura e elementos da narrativa.

Tal como fizemos antes do início da leitura do livro, agora que já terminámos a leitura decidimos auto-monitorizar os alunos, no sentido de tentarmos perceber qual o nível de compreensão do texto lido. Pedimos-lhe então que preenchessem a Lista de Auto-verificação para depois da leitura (Anexo 8), extraída de Sim-Sim (2007: 24), que na nossa opinião e de acordo com (Sim-Sim 2007: 23 e 24) contém um conjunto de itens úteis para usar após a leitura de cada texto. De acordo com a autora "a

interiorização de rotinas de auto-questionamento torna mais eficaz a verificação da compreensão".

Os resultados obtidos foram os apresentados na figura 22:

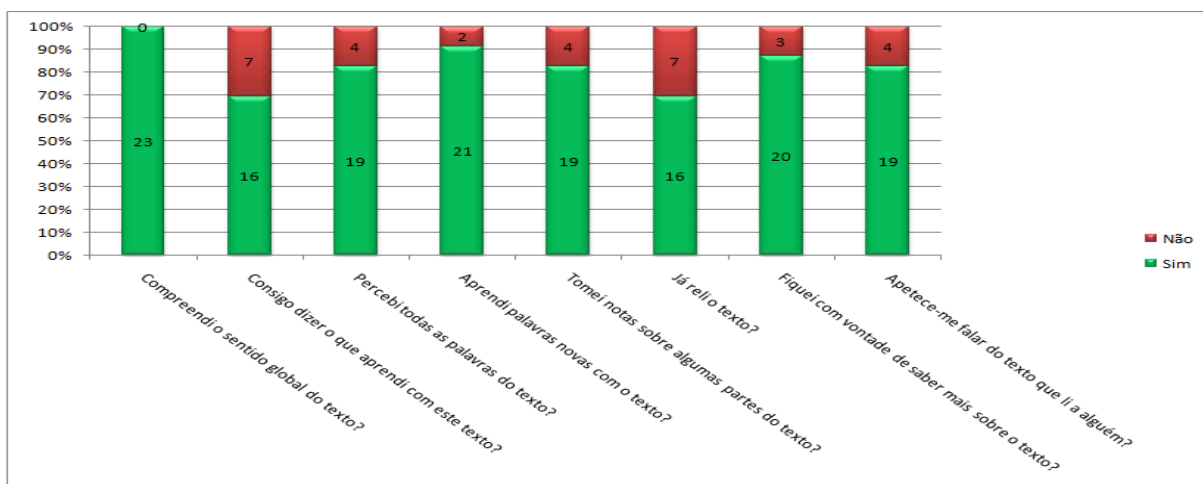


Fig.22. Resultados da Lista de Auto-verificação para depois da leitura

Podemos constatar que a quase totalidade dos alunos compreendeu o texto lido, não só ao nível da mensagem, mas também no que se refere a novos vocábulos, e ficaram com vontade de divulgar o texto junto de outras pessoas, algo muito positivo em prole da leitura e do livro.

Para finalizar esta sessão solicitamos então aos alunos o preenchimento da "Prancha da História" (Anexo 14). Nesta ficha ficaram registados todos os momentos da história para uma melhor interpretação da mesma: começámos por pedir aos alunos que escrevessem o título e o nome do autor, de seguida, fizeram uma análise espaço-temporal da narrativa e, relataram de uma forma sucinta os momentos cruciais da história: o problema que surgiu, um acontecimento importante do meio da história e finalmente, como se resolveu o problema.

Avaliação da actividade

Ao realizarmos esta actividade desenvolvemos uma competência fundamental da leitura, pois ao levarmos os alunos a sintetizar a informação, pretendemos ensinar-lhe a identificar a informação relevante e a afastar a informação irrelevante. Ensinar a identificar o essencial é importantíssimo para a escola, mas também para a vida.

Com a realização desta actividade os alunos conseguiram identificar a personagem principal, o acontecimento determinante e os pequenos detalhes subjacentes, o que nos leva a concluir que este registo foi uma boa estratégia de compreensão do texto narrativo.

Os alunos realizaram a actividade com interesse e sem dificuldades de compreensão do texto; e mais uma vez puderam associar a escrita e a ilustração. Quatro alunos não conseguiram terminar a actividade no tempo limite, tendo concluído posteriormente a tarefa.

Ao desenvolvermos esta actividade considerámos os seguintes níveis de desempenho:

- Selecciona vocabulário;
- Identifica espaços;
- Identifica tempos;
- Treina a compreensão;
- Escreve com correcção;
- Enumera factos;
- Desenvolve a imaginação;
- Desenvolve o sentido estético.

2.5.3.2. Actividade 2 Após a Leitura - "Quebra-cabeças"

Justificação da actividade

De acordo com (Canário, 2005: 14)

O problema que existe nas escolas não reside no facto de se ler e escrever pouco (...), mas sim (...) no uso que, no contexto escolar, é feito da leitura e da escrita e que não facilita, ou não permite o acesso ao que se designa por forma de *pensamento letrado*.

O ensino explícito da compreensão de textos narrativos, deve incluir estratégias diversificadas e nesse âmbito surge esta actividade "Quebra-cabeças".

Com a realização desta actividade estamos a desenvolver a compreensão intratextual, através da identificação de palavras-chave, importantes para a compreensão do texto.

Esta actividade enquadra-se na escrita criativa/lúdica sob a forma de jogo de palavras. A escrita criativa opõe-se à escrita utilitária, formal ou burocrática, todavia em sentido estrito, na opinião de Santos e Santos, (2009: 159)

a criatividade exerce-se em todos os níveis da produção linguística seja oral, seja escrita:

- na concretização de uma intenção comunicativa;
- na construção da frase;
- na escolha de unidades e sequências semânticas,
- na escolha de palavras.

A criatividade é, hoje, perspectivada como uma actividade imprescindível em qualquer contexto.

Descrição da actividade

O "Quebra -cabeças" (Anexo 15) foi distribuído aos alunos.

Uma aluna leu para os colegas o conteúdo da mesma.

Explicámos aos alunos a forma de resolução da ficha, embora eles já estivessem habituados a este tipo de exercício.

Os alunos realizaram o exercício rapidamente e sem dificuldade, o que prova o desenvolvimento da sua compreensão leitora.

Avaliação da actividade

Esta actividade teve um cariz diferente de todas as outras e pelo carácter lúdico que apresentava, foi encarada pelos alunos mais como um jogo, o que tornou a sua execução mais agradável.

Alguns alunos manifestaram algumas dificuldades relativamente a determinados itens, nomeadamente: "Ditado Popular" e "adorno usado ao pescoço".

No desenvolvimento desta actividade, tivemos em conta os seguintes níveis de desempenho (figura 23):

Questões	Níveis de Desempenho
Ditado Popular.	Treina a compreensão. Treina a escrita. Identifica ideias essenciais e acessórias. Selecciona vocábulos. Identifica espaços. Identifica tempos. Identifica personagens principais e secundários.
Primeiro nome da autora.	
Estação do ano em que se passa a história.	
Objecto que a Tia Pé-de-meia está a coser.	
A irmã da índia Pé-chato está a estudar para ...	
Adorno usado ao pescoço.	
Povo sobre o qual fala a história.	
Idade do Pé-de-atleta.	
Nome da tribo dos índios.	
Nome da tenda dos índios.	
Sentimento da Índia Pé-chato.	
Refresco de sumo de limão, açúcar e água.	
Animal que dá o nome à planície.	
Índio que só tomava banho quando o chefe fazia anos.	

Fig. 23. Questões/Níveis de desempenho - Actividade 2 Após a Leitura

2.5.3.3. Actividade 3 Após a Leitura - "O Intruso"

Justificação da actividade

Ao fazermos uma análise sobre a leitura podemos verificar que, segundo (Tapia, 2003: 179) "Compreender um texto equivale a formar uma representação do conteúdo do mesmo". Partimos portanto do princípio de que o aluno aprende a pensar, e para que aprenda a pensar melhor, este aspecto tem que se trabalhar na escola.

A leitura e interpretação de textos desencadeiam no aluno uma série de processos mentais, que exigem capacidades de pensamento básicas e outras mais complexas.

A compreensão da leitura é, de acordo com (Giasson, 2000: 18) "um processo holístico", que obriga o aluno ao domínio de estratégias cognitivas e metacognitivas, daí a necessidade de o encarar como um activo processador da informação.

É neste contexto que faz sentido falar-se do conceito de literacia plena, como uma supracapacidade geradora de desenvolvimento pessoal e social. É também neste contexto que o ensino da leitura deverá ser repensado, colocando a compreensão do que é lido como o grande objectivo da aprendizagem da leitura. (Sim-Sim, 2001: 32).

É justamente neste conceito de "compreensão do que é lido" que surge a actividade por nós desenvolvida "Descobre o Intruso", que tem como objectivo desenvolver a compreensão intratextual através da sequencialização das ideias centrais da história.

Descrição da actividade

Esta actividade foi desenvolvida em contexto de sala de aula.

Começámos por distribuir aos alunos uma folha com dez frases desordenadas (Anexo 16), que foram lidas por um aluno.

De seguida pedimos aos alunos que recortassem as nove frases alusivas à história e, deixassem de parte a intrusa (a frase que não fazia parte da história e que funcionava apenas como uma ideia acessória).

Distribuámos uma outra folha com nove rectângulos (Anexo 16A), onde deviam ser coladas, devidamente ordenadas as frases, que no seu todo acabavam por fazer um resumo da história.

Pedimos a identificação a frase "intrusa" e análise da mesma.

Fizemos a leitura das várias ordenações efectuadas pelos alunos e salientámos a importância das ideias identificadas como mais importantes, que acabavam por fazer o resumo da história.

Avaliação da actividade

Esta actividade cumpriu os objectivos que lhe estavam subjacentes e permitiu-nos concluir que a competência interpretativa e compreensiva do texto foi convenientemente trabalhada e as aprendizagens dos alunos foram conseguidas.

Alguns alunos sentiram um pouco de dificuldade em encontrar a frase "intrusa", enquanto outros ao ordenarem as frases fizeram a troca sistemática, da frase 5, pela frase 6.

Os níveis de desempenho observados foram os seguintes (figura 24):

- Faz resumos.
- Faz referências lógicas.
- Treina a compreensão.
- Treina a leitura.
- Identifica ideias principais.

Fig. 24. Níveis de desempenho - Actividade 3 Após a Leitura

2.5.4. Actividades Desenvolvidas em Contexto Curricular

O Mediador deve propor aos alunos um leque de actividades bastante diversificado, desde que pedagogicamente correctas e adequadas ao seu nível etário; devendo promover projectos que envolvam as várias áreas do conhecimento, privilegiando desta forma a interdisciplinaridade como forma de envolver sistematicamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma e aproveitando a motivação dos alunos com as actividades desenvolvidas no âmbito da "História dos Brincos de Penas", decidimos executar com estes alunos alguns exercícios de Matemática, sabendo nós que alguns alunos olham para esta área como excessivamente complexa e difícil.

2.5.4.1. Actividade 1 - Matemática

Justificação da actividade

Segundo o Departamento de Educação Básica (2001: 59)

é importante sublinhar que, na escola básica e em qualquer dos ciclos, a matemática não pode e não deve ser trabalhada de forma isolada, nem isso está na sua natureza. Pelos instrumentos que proporciona e pelos seus aspectos específicos relativos ao raciocínio, à organização, à comunicação e à resolução de problemas, a matemática constitui uma área do saber plena de potencialidades para a realização de projectos transdisciplinares e de actividades interdisciplinares dos mais diversos tipos.

Para ser matematicamente competente, para o DEB (2001), é necessário que se adquiram e desenvolvam um conjunto de atitudes, de capacidades e de conhecimentos matemáticos, ao longo da escolaridade

básica e de uma forma integrada. O desenvolvimento do currículo da matemática deve interagir, em articulação com outros currículos, de forma a promover as competências gerais deste nível de ensino.

Na educação matemática há dois aspectos que se relacionam entre si e que são primordiais: o primeiro é de cariz cultural e está associado ao facto de a matemática ser uma herança cultural da humanidade, um modo de pensar e de aceder ao conhecimento, o segundo aspecto refere-se à confiança e motivação pessoal que são necessárias na resolução de problemas, no raciocínio e na comunicação matemática.

A actividade desenvolvida enquadra-se neste âmbito.

Descrição da actividade

Começámos por informar os alunos de que íamos fazer actividades de matemática, mas envolvendo situações e personagens da nossa história.

Distribuámos então aos alunos o material de trabalho "Pé-de-A atleta e a Matemática" (Anexo 17). Esse documento era constituído por duas situações problemáticas, uma das quais se subdividia em seis questões.

Fizemos a leitura da ficha e explicámos oralmente cada uma das questões.

Os alunos resolveram os exercícios individualmente, solicitando ajuda sempre que sentiram dificuldades.

O exercício que maior problema levantou foi o exercício número dois, pelo que a dada altura decidimos exemplificar no quadro, uma das formas possíveis de resolver o problema.

Foi sem dúvida bastante interessante verificar que os alunos adoptaram estratégias diferentes para a resolução das questões, tal como se pode ver nos anexos.

Avaliação da actividade

A recepção dos alunos a esta actividade não foi das melhores, no entanto depois de terem na sua posse o enunciado da ficha, a sua postura alterou-se um pouco. Acabaram por comentar que a ficha era "gira" e que até era fácil.

Alguns erros que os alunos fizeram estão directamente relacionados com a compreensão dos enunciados, falta de atenção na leitura e interpretação dos mesmos; nomeadamente no exercício 1.1 e 1.6.

Relativamente ao exercício 2.2 poucos foram os alunos que chegaram à resposta correcta, pois revelaram alguma dificuldade em organizar o seu esquema de resolução, o que levou a que muitos embora utilizando a estratégia de resolução correcta, chegaram a uma resposta errada. No entanto, foi muito interessante analisar as diversas formas como cada um resolveu o problema, recorrendo quase todos ao desenho.

Citando (Sardinha, Palhares e Azevedo, 2009: 212)

A importância do ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Básico não se circunscreve em si própria, exige a participação de outras áreas do saber e a existência de experiências de aprendizagem diversificadas.

Os níveis de desempenho analisados foram os seguintes (figura 25):

- Resolve situações problemáticas.
- Desenvolve a capacidade de raciocínio.
- Efectua operações.
- Faz deduções lógicas.
- Identifica números pares e ímpares.

Fig. 25. Níveis de desempenho - Actividades desenvolvidas em contexto curricular

2.5.4.2. Actividade 2 - Visita da Escritora M. T. Maia

Gonzalez

Todos nós estamos cada vez mais conscientes da importância da Escola, neste caso do Ensino Básico, na criação de hábitos de leitura dos alunos e na formação de leitores competentes, reflexivos e críticos. Sabemos também que as oportunidades culturais e educacionais não chegam a todos da mesma forma, acontecendo muitas vezes uma situação de exclusão não só perante os bens culturais, mas de uma forma mais acentuada no que se relaciona com o acesso à literatura, "por se tratar de uma arte que conta só com o poder de uma boa imaginação" Marina e Válgoma (2005: 23), citadas por Coutinho e Azevedo (2007: 35), sem contar com a cor, movimento e imagem, por exemplo, proporcionado pela televisão.

A escola tem então um papel muito importante na divulgação do livro de Literatura Infantil e na promoção de uma educação literária, pois para muitas crianças inseridas em contextos de baixos níveis de literacia familiar, é na Escola do 1ºCiclo do Ensino Básico e no Jardim de Infância, que se faz o único contacto com o livro, com o texto literário.

Tendo em conta que esta actividade decorreu num contexto diferente das restantes, é importante referir quais os **Referenciais de execução da actividade:**

- Duração da actividade: 1h30min;
- Público-alvo: três alunos de cada turma do 3º e 4ºano;
- Local: Biblioteca Escolar;
- Organização: grande grupo;

- Material de apoio: exposição dos trabalhos realizados em contexto de sala de aula e trabalhos realizados pela turma do 3ºD3, aquando da exploração da obra "A História dos Brincos de Penas"; Livro "O Segredo" para oferecer à Escritora.

Objectivos:

- Formar leitores.
- Conhecer a biografia da escritora.
- Estimular o gosto pela leitura.
- Explorar a criatividade e a imaginação através da leitura e da escrita.
- Fazer a interligação entre a cidadania e os livros a explorar.
- Educar para a cidadania.

Justificação da actividade

O Programme for International Student Assessment (PISA, 2000), constatou que as crianças oriundas de grupos sociais menos privilegiados, gostavam menos de ler, divertiam-se menos com a leitura e recebem da parte dos pais, menos estímulos para ler (PISA, 2000: 12).

As crianças que não têm prazer com a leitura, desenvolvem menos as suas competências literárias, ao mesmo tempo que as oportunidades de aprenderem e compreenderem o que se passa nas aulas, também ficam limitadas. O facto de se ser um leitor fraco, em criança, pode fazer com que em adulto se sofra uma exclusão social, se associadas ao factor inibidor da literacia, se juntarem outros factores sociais que também contribuem para essa exclusão (Sequeiros, 2005: 97).

Cabe portanto à Escola reverter esta situação, proporcionando aos alunos o acesso aos bens educacionais, encorajando as crianças a ler por prazer. Neste sentido, podem ser desenvolvidas algumas actividades, nas quais se encaixa a que estamos aqui a explorar:

- Na sala de aula devem ser proporcionados aos alunos diversos momentos de leitura, nos espaços disciplinares e não disciplinares;
- Na Biblioteca Escolar devem ser disponibilizadas aos alunos obras diversas, de diversos géneros textuais, clássicas e contemporâneas, implementando o empréstimo domiciliário e a leitura em Livre Acesso;
- Realização de feiras do livro e promoção de encontros com Escritores.

De acordo com Coutinho e Azevedo (2007: 35), que citam (Alçada, 1994: 39), a escola deve proporcionar aos alunos o maior número possível de estímulos da leitura para desenvolver a literacia; pois os bons leitores são moldados pelo seu ambiente e conseqüentemente tornam-se melhores leitores; portanto cabe à escola potenciar e desenvolver leitores críticos e reflexivos.

A nossa escolha relativamente à Escritora que nos visitou recaiu sobre a Maria Teresa Maia Gonzalez, pois é ela a autora da obra "A História dos Brincos de Penas" que esteve na base da componente prática desta Dissertação.

Descrição da actividade

Esta actividade decorreu no dia 23 de Abril - Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor, com a colaboração da Câmara Municipal de Sintra, Divisão de Educação; no entanto a sua preparação teve início ainda durante o primeiro período de aulas, quando começamos a trabalhar a obra "A História dos Brincos de Penas".

Foram exploradas várias obras da Escritora na Biblioteca Escolar e em contexto de sala de aula, e no dia da visita, na Biblioteca Escolar os alunos representantes das várias turmas de 3º e 4ºano apresentaram os vários trabalhos desenvolvidos, com especial realce para os trabalhos realizados pela turma do 3ºD3, com quem explorámos "A História dos Brincos de Penas".

Todas as turmas elaboraram um livro para oferecer à Escritora intitulado "O Segredo", que foi feito a partir das várias obras da Escritora.

De seguida Maria Teresa Maia Gonzalez respondeu às várias questões colocadas pelos alunos, e aqui queremos referenciar apenas aquelas que estão directamente relacionadas com a obra que trabalhámos e às quais a Maria Teresa respondeu. Pensamos ser pertinente, pois são respostas a várias curiosidades que os alunos apresentaram ao longo da leitura da obra.

O que é que a inspirou para escrever o livro "A História dos Brincos de Penas"?

A "História dos Brincos de Penas" é uma história especial, que fala daquilo que ficou no nosso coração, quando perdemos alguma coisa, quando temos saudade e só temos saudade daquilo de que gostamos.

Ao escrever esta história quis falar a brincar de uma coisa muito séria, pois todos nós temos "penas", das mais variadas formas: temos

"penas" quando sofremos perdas, temos "penas" quando não podemos fazer aquilo que tínhamos pensado fazer...

É importante falarmos das perdas que temos ao longo da nossa vida, pois quando partilhamos isso com os outros, a nossa "pena" fica mais pequena; embora saibamos que não é fácil falar, mas é preciso. A vida é feita de ganhos e perdas; temos que aceitar as perdas e as vitórias e aprender com ambas.

No livro "A História dos Brincos de Penas" existe uma Tribo que se chama "Sempre-Em-Pé?" De onde lhe surgiu a ideia de dar este nome à Tribo?

Escolhi para a tribo o nome Sempre-em-Pé porque remete para a tenacidade, a determinação do povo índio, que lutou sempre para não se deixar vencer, até ao momento em que não pôde mais defender os seus direitos. Este é o nome que, para mim, serve como uma espécie de homenagem a esse povo (e outros), que lutaram sempre para defender os seus direitos, procurando não se deixar abater pelas adversidades, que foram muitas, como sabemos.

"A História dos Brincos de Penas" tem personagens com uns nomes muito giros, que estão de acordo com as suas características físicas e psicológicas. Foi fácil escolher aqueles nomes e fazer uma história tão divertida?

Os nomes que escolhi para as personagens pareceram-me engraçados e úteis para a identificação das suas características. Foi, de facto, divertido escolher os nomes que aparecem nesta história, porque é sempre

divertido e estimulante brincar com as palavras, com os seus sentidos possíveis.

Na verdade ao escrever esta história, procurei falar, de uma forma alegre e descontraída, de um assunto muito sério que a todos nos afecta: as perdas que vamos sofrendo ao longo da nossa vida e as respectivas «penas» que delas nos advêm.

Para escrever “A História dos Brincos de Penas” visitou alguma tribo? Falou com eles? De onde eram?

Não contactei com índios para escrever esta história. Tive oportunidade de me cruzar com alguns, quando estive a passar uns dias de férias no Canadá, há muitos anos.

Sempre gostei de ver filmes e ler livros sobre a vida dos índios. São povos com uma história e cultura muito interessantes, que vale a pena conhecer. A este propósito, lembro um filme animado relativamente recente, «Kenai and Koda», que reflecte muito da cultura índia norte-americana e tem ensinamentos importantes para novos e velhos.

No final realizou-se uma sessão de autógrafos, em que a Escritora gentilmente escreveu dedicatórias nos livros que os alunos compraram na Feira do Livro, que decorreu na nossa Biblioteca Escolar de 19 a 23 de Abril.

(Imagens que ilustram esta actividade podem ser observadas no anexo 20).

Avaliação da actividade

A actividade decorreu muito bem. Os alunos presentes estavam interessados e motivados para conversar com a Maria Teresa.

Quando apresentaram os trabalhos desenvolvidos em cada sala de aula notou-se algum nervosismo por parte dos alunos, mas desempenharam as suas tarefas com responsabilidade e prazer.

O momento de apresentação pelos alunos, do livro por eles elaborado, para oferecer à Maria Teresa foi um momento bem conseguido, pois todos tinham curiosidade em saber o desfecho da história.

Sem dúvida que o melhor momento coincidiu com a colocação das perguntas elaboradas pelos alunos, na sala de aula. As perguntas eram bastante interessantes e a Maria Teresa respondeu de uma forma genuína, cativante, que envolveu todos os presentes; falou da sua vida e opções e das suas várias obras, com a mesma intensidade, transmitindo aos presentes que realmente a escrita é a sua vida.

O ambiente onde decorreu a sessão foi o adequado e os alunos mantiveram-se atentos e interessados.

No final ficámos todos com muita vontade de conhecer as novas obras da Escritora e com esta sessão demos mais um passo na promoção do livro e na formação de leitores capazes e com autonomia de leitura.

Níveis de desempenho:

Pretendemos com esta actividade analisar os seguintes níveis de desempenho:

- Partilha leituras
- Sabe ouvir
- Sabe estar
- Sabe questionar
- Sabe ler e apresentar trabalhos aos outros
- Desenvolve a oralidade
- Participa no debate.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação decorreu de uma forma bastante gratificante, pois permitiu-nos percorrer caminhos, que nos proporcionaram um outro modo de estar na profissão.

De facto, ao iniciarmos este trabalho, problematizámos os textos levados ao contexto pedagógico, onde até agora o manual era tido como suporte principal.

A Literatura Infantil na sala de aula é um fenómeno recente, ao qual este trabalho pretende dar um contributo. Todavia, a reflexão acerca do papel do Mediador deixou em nós a certeza de que devemos promover práticas estimuladoras de onde, possam emergir leitores progressivamente autónomos e críticos, leitores do mundo, da vida.

Consequentemente, uma certeza nos guia, o Mediador deve ser também ele próprio um leitor assíduo, preparado, seguro, sem desequilíbrios difíceis entre as leituras impostas e as leituras seleccionadas.

O Mediador deve ser alguém que explore os textos de forma a possibilitar nos sujeitos leitores emoções, sensações, tristezas e alegrias. Deve acima de tudo desencadear horizontes que se fecham ou abrem, relações intertextuais, em suma, desenvolver formas que possibilitem a partilha, a opinião, a intervenção.

No âmbito do desenvolvimento das práticas de leitura, realizamos sempre actividades de pré-leitura, cuja adivinhação acerca do que se vai ler, favorece a participação oral de todos os ouvintes, possibilita a activação dos conhecimentos pessoais acerca dos mundos de cada um, bem como, a exploração de identidades e de raízes culturais.

As leituras por nós seleccionadas, tentaram sempre promover verdadeiros leitores, cuja proficiência leitora lhes permita sentirem-se felizes na sociedade a que pertencem.

O nosso projecto intitulado "Crescer a Ler", onde participaram os alunos do 3ºD3 da EB1 nº3 do Cacém constitui um passo decisivo, tanto ao nível da evolução da prática lectiva, como na promoção da leitura. Embora os dados do inquérito por nós aplicado apontassem para hábitos de leitura das famílias dos nossos alunos algo animadores, entendemos que o papel do Mediador, neste caso o professor bibliotecário, deverá ser o de desenvolver toda esta aptência para a leitura. À Biblioteca Escolar cabe sem dúvida a formação de pontes, quer com todos os membros da escola, quer com as famílias.

Ora, dar continuidade ao nosso projecto teria, em nossa opinião, uma grande relevância. Vejamos alguns modos de o prolongar:

- Dinamização de Círculos de Leitura;
- Exploração de obras de Literatura Infantil através do Roteiro de Contos;
- Organização de Clubes de Leitura com a envolvimento da família.

Todas as actividades promovidas no âmbito do nosso projecto foram devidamente avaliadas. Neste sentido, tivemos a certeza de que o projecto deve continuar. Todavia, cremos que esta visão requer um Mediador atento, inquieto e sempre à espera de se conhecer a si e aos outros, capaz de se interrogar, de interrogar os textos na promoção de efectivas e verdadeiras práticas de leitura.

Finalizamos com a certeza de que a nossa visão sobre a selecção de textos, jamais voltará a ser a mesma e conscientes de que

Ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor. Ora, a leitura é como o amor. Assim sendo, teremos mesmo de estar apaixonados. (Sardinha, 2007: 6)

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÇADA, Isabel (1994). "Os Jovens e a Leitura nas Vésperas do Século XXI". In *Cadernos O Professor*, nº13.

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2002). *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*, Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos Humanísticos.

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2004). "Intertextos fundamentais na constituição do cânone literário para a infância". In *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 13, 13-17.

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2005). "Ética y estética en la literatura de recepción infantil". In *OCNOS, Revista de estudios sobre lectura*, nº1, 7-18.

AZEVEDO, Fernando (2006a). "Literatura Infantil, Recepção Leitora e Competência Literária". In Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 11-32.

AZEVEDO, Fernando (2006b). *Literatura Infantil e Leitores: das Teorias às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

BAKHTIN, Mikhail (1992). *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: Martins Fontes.

BALÇA, Ângela Coelho de Paiva (2003). "Somos todos irmãos, somos todos diferentes" - A narrativa infanto-juvenil como meio de promover uma educação multicultural. In Fernando Fraga Azevedo (Coord.), *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de estudos da Criança, 421-428.

BALÇA, Ângela Coelho de Paiva (2004). *A finalidade educativa das narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Évora: Universidade de Évora. (mns. polic.).

BALÇA, Ângela Coelho de Paiva (2006). "A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil". In Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna E Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 231-244.

BLOOM, Harold (Sel.) (1997). *O cânone ocidental. Os livros e a escola das idades, s/l: Temas e Debates*. [Edição original: (1994), *The Western canone, The books and school of ages*, New York: Hacourt Brace].

BLOOM, Harold (Sel.) (2002). *Stories and poems for extremely intelligent children of all ages*, New York - London - Toronto - Sidney - Singapore: Simon & Schuster.

BORTOLUSSI, Marisa (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.

CALVINO, Italo (1994). *Porquê ler os clássicos?* Tradução de José Colaço Barreiros, Lisboa: Teorema. [Edição original: (1991), *Perché leggere i classici?*, Milano: Palomar & Arnoldo Mondadori].

CANÁRIO, Rui (2005). *Porque Escrever É Fazer História*. Campinas/S.Paulo: UNICAMP.

CERRILLO, Pedro (2003). "Literatura infantil y competência literária: hacia un âmbito de estudio y investigación propios de la literatura infanto-juvenil (LIJ)". In Fernanda Viana, Eduarda Coquet & Marta Martins (Coord) *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e prática docente*, Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 73-81.

CERRILLO, Pedro C. (2005). "Los Nuevos Lectores: La Formación del Lector Literário". In *Literatura Infantil y Educación literária*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 133-152.

CERRILLO, Pedro C. (2006). "Literatura Infantil e Mediação Leitora". In Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna E Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 11-32.

CERVERA, Juan (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*, Bilbao: Mensajero.

COELHO, Nelly Novaes (2000). *Literatura Infantil. Teoria, análise, didáctica*, São Paulo: Moderna.

COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.

COLOMER, Teresa (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid: Síntesis.

COLOMER, Teresa (2000). "La década de los noventa: el valor de lo seguro en la literatura infantil y juvenil". In Eloy Martos Núñez (Coord.), *Puertas a la lectura*, Cáceres: Universidad de Extremadura - Vicerrectorado de Acción cultural - Seminario Interfacultativo de Lectura, 34-39.

COLOMER, Teresa (2007). *Andar entre Livros: A Leitura Literária na Escola*. São Paulo: Global.

COUTINHO, Virgínia & **AZEVEDO**, Fernando (2007). "A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola". In Fernando Azevedo (Coord.) *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp.35-43

DEARDEN, Carmen Diana (1995). *La literatura infantil y juvenil como útil de aproximación y comprensión de la diversidad cultural*. In AAVV, 24º Congreso internacional dei IBBY de literatura infantil y juvenil - Memoria, OEPLI, 29-37.

DIJK, Teun Adrianus Van (1987). "La pragmática de la comunicación literaria". In José António Mayoral (Org.) *Pragmática de la Comunicación Literaria*, Madrid: Arco-Libros, pp. 171-194.

DIOGO, Américo António Lindeza (1994). *Literatura Infantil. História, teoria, interpretações*, Porto: Porto Editora.

DUBORGEL, Bruno (1995). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

ECO, Umberto (1983). *Leitura do Texto Literário. Lector in fabula. A cooperação interpretativa nos textos literários*, Lisboa: Presença.

ECO, Umberto (1988). *De los espejos y otros ensayos*, Barcelona:Lumen.

ECO, Umberto (2003). *Sobre Literatura*. Lisboa: Difel. (Edição Original: (2002) *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani).

EVEN-ZOHAR, Itamar (1978). *Papers in Historical Poetics*. Tel Aviv: Porter Institute.

FRYE, Northrope (1991). "Foreword to the first edition". In glenna Davis Sloan (1991), *The child as critic. Teaching literature in elementary and middle schools*, New York-London: Teachers College Press / Columbia University [1ª ed.:(1975)]

GARCIA BERRIO, António (1994). *Teoría de la literatura. (La construcción del significado poético)*, Madrid: Cátedra.

GEE, James Paul (2000). "Discourse And Sociocultural Studies". In Reading. In M. Kamil e tal. (eds) *Handbook Of Reading Research, vol. III*. Mahah/ New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 195-207.

GIASSON, Jocelyne (2000). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições Asa.

GOMES, José António (1997). "Literatura para crianças: um mundo sem fronteiras. Os livros para crianças na sociedade multicultural". In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Associação das Universidades de Língua Portuguesa, nº 17, 38-46.

GÓMEZ MARTÍN, Fernando E. (1993). *Didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria. Guía práctica para la enseñanza de la lírica a los niños*, s/l: Editorial Cincel.

GENETTE, Gérard (1987). *Palimpsestes*. Paris: Seuil.

GRAVES, Michael F.; **JUEL**, Connie; **GRAVES**, Bonnie B. (2004). *Teaching reading in the 21st century*. Bóston: Allyn and Bacon.

HANCOCK, Marjorie R. (1993). "Character Journals: Initiating Involvement And Identification Through Literature". In *Journal Of Reading*, nº 37, pp. 42-50.

HELD, Jacqueline (1987). *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginário*, Barcelona - Buenos Aires - México: Paidós.

HIRSCH JR, Eric Donald (1991). *A First Dictionary of Cultural Literacy: What Our Children Need To Know*. Boston: Houghton Mifflin.

JEAN, Georges (s/d). *Na escola da poesia*, Lisboa: Instituto Piaget. [Edição Original: (1989), *A l' école de la poésie*, Retz]

KERMODE, Frank (1998). "El control instuticional de la interpretacion". In Eric Sullà (Org.), *El canone literário*, Madrid: Arco Libros, 91-112. [Edição original: (1979), "Institutional controlo f interpretation", in *Salmangundi*, 43].

KRISTEVA, Julia (1979). *Séméiotiké: recherches pour une sémanalyse*, Paris: Seuil.

LANGER, Judith A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*, New York & London: teachers College Press & International Reading Association.

LÁZARO Carreter, F. (1984). "El deseo de leer". In *ABC*, 12 de febrero.

LEITE, Carlinda & **RODRIGUES**, Maria de Lurdes (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*, Instituto de Inovação Educacional.

LEFEVERE, André (1989). "The Dynamics of the system: convention and innovation in literary history", in Theo D'Haen, Rainer Grübel & Helmut Lethen (Ed.) *Un Convention and innovation in literature*, Amsteradm - Philadelphia: John Benjanins, 37-55

LERSCH, Phillipe (1972). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Ed. Scientia.

LEWIS, J. Patrick (2002). *O Último Hotel*, Porto: Âmbar.

LLORENS GARCÍA, Ramon F. (2000). *Literatura infantil y valores . Puertas a la lectura*. Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, Seminario Interfacultativo de Lectura, nº 9-10, 75-78.

LLUCH, Gemma (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

LLUCH, Gemma (1999). "La comunicación literária y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil". In *Educación y Biblioteca*, 105, pp. 20-27.

LLUCH, Gemma (2000). "Dels narradors de contes a Walt Disney: un camí cap a l'homogeneïtzació". In Gemma Lluh (Ed.), *De la narrativa oral a la literatura per a infants. Invenció d'una tradició literària*, Alzira: Bromera, 17-53.

LLUCH, Gemma (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LOPES, Fernando (2009). "A literatura para a infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de leitores". In Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (Coord.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp.81-87.

LOTMAN, Iuriy. M. (1975). *La structure du texte artistique*, Paris: Galimard.

MACEDO, Teresa e SOEIRO, Helena (2009). "A emergência da leitura no jardim-de-infância: Os tapetes narrativos". In Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (Coord.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp.49-62.

MACHADO, Ana Maria & MONTES, Graciela (2003). *Literatura infantil. Creación, censura y resistència*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

MARCO, Aurora (2000). *Multiculturalismo y educación*. Puertas a la lectura, Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, Seminario Interfacultativo de Lectura, nº 9-10, 100-105.

MARINA, José António & VÁLGOMA, Maria de la (2005). *La Magia de Leer*. Barcelona: Random House.

MARQUES, Ramiro (1986). *Ensinar A Ler, Aprender A Ler - Um Guia Para Pais E Educadores*. Lisboa: Texto.

MCGILLIS, Roderick (2003). "What literature was: the canon becomes ploughshare". In Ángel Cano Vela e Cristina Pérez Valverde (Coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 31-42.

MARTINS, Margarida Alves (1991). "O que é preciso para poder aprender a ler", in *Análise Psicológica*, ISPA, 1 (IX), 19-23.

MENDOZA Fillola, António (2003). "Los intertextos: del discurso a la recepción". In António Mendoza Fillola e Pedro C. Cerrillo (Coord.) *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 17-60.

MESQUITA, Armindo (2007). "Para uma Poética da leitura infantil". In Fernando Azevedo, Joaquim Machado de Araújo, Cláudia Sousa Pereira e Alberto Filipe Araújo (Orgs), *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*, Vila Nova de Gaia: Gailivro.

NIKOLAJEVA, Maria (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An introduction*, Maryland - Toronto - Oxford: The ScarecrowPress.

PARAFITA, Alexandre (2002). "Prefácio". In Armindo Mesquita (Coord.) *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*, Porto: Asa.

PATRÍCIO, M. F. (1990). *A Escola Cultural Horizonte Decisivo Da Reforma Educativa*, Texto Editora: Lisboa.

PENNAC, Daniel (1997). *Como Um Romance*. Porto: Asa.

PIAGET, Jean (1932). *El Juicio y el Razonamiento en el Niño*. Madrid: ed. La Lectura.

PONTES, Verónica & **BARROS**, Lúcia (2007). "Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O Programa Da Leitura Fundamentado Na Literatura." In F. Azevedo (coord.) *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 69-87.

POSLANIEC, Christian (2002). *Vous avez dit «littérature»?* Paris: Hachette.

POZUELO YVANCOS, José Maria (2000). "Capítulo III. La retórica de la crisis. Identidades y diferencias". In José Maria Pozuelo Yvancos & Rosa Maria Aradra Sánchez, *Teoría del canon y literatura española*, Madrid: Cátedra, 63-76.

RODARI, Gianni (2006). *Gramática da Fantasia*, Lisboa: Caminho.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1995). *Literatura infantil y lenguaje literário*, Barcelona - Buenos Aires - México: Paidós.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis (2000). "La Lectura Frente al Discurso del Mercado". In *Puertas A La Lectura. Lectura Y Valores II*, 3, pp. 153-161.

SANTOS, Margarida & **SANTOS**, Joana (2009). "A escrita criativa no 1ºCiclo do Ensino Básico". In Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (Coord.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp.159-167.

SARDINHA, Maria da Graça (2007). "Formas de ler: Ontem e hoje". In Fernando Azevedo (Coord.) *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp.1-7.

SARDINHA, Fátima, **PALHARES**, Pedro & **AZEVEDO**, Fernando (2009). "Uma experiência pedagógica no 1ºCiclo do Ensino Básico". In Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (Coord.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp.209-223.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2003). "Imaginário e Culturas da Infância". In *Cadernos de Educação* (Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Pelota, RS, Brasil) ano 12, nº 21: 51-69.

SHAVIT, Zohar (2003). *Poética da Literatura Para Crianças*, Lisboa: Caminho.

SCHMIDT, Siegfried J. (1987). "La comunicación Literaria". In José António Mayoral (Org.) *Pragmática de la Comunicación Literaria*, Madrid: Arco-Libros, pp. 195-212.

SEQUEIROS, Paula (2005). "Para quem abrimos as nossas portas - Leitura Pública e Exclusão Social". In *Revista de Sociologia*, nº15.

SIM-SIM, Inês (2001). "Aprender a Ler: Quando Começar e Como". In *Noesis*, 59, pp.28-33

SIM-SIM, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

SIMÕES, Rita & AZEVEDO, Fernando (2009). "O Menino Escritor ou a arte de escrever sobre a escrita". In Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (Coord.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp.89-97.

SLOAN, Glenna Davis (1991). *The child as Critic. Teaching Literature in Elementary and Middle Schools*, New York-London: Teachers College Press/Columbia University.

SLOAN, Glenna Davis (1995). "Questions of definition". In Marilou R. Sorensen & Barbara A. Lehman (ed.), *Teaching with children's books. Paths to literature-based instruction*. Urbana: National Council of Teachers of English, pp. 2-9.

STEPHENS, John (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*, London & New York: Longman.

SZÉGÉDY-MOSZÁK, Mihály (1991). "The ilusion of (un)certainly. Canon formation in a postmodern age". In *Dedalus. Revista Portuguesa de Literatura Comparada*, Lisboa: Associação Portuguesa de Literatura Comparada - Edições Cosmos, 377-402.

TAPIA, J. Alonso (2003). "A avaliação da Compreensão em Leitura". In C. Iomas (2003) *O valor das Palavras (1) Falar, Ler E Escrever nas Aulas*. Porto: Edições Asa, pp. 176-200.

TATAR, Maria (1993). *Off with Their Heads! Fairy Tales and the Culture of childhood*, Princeton - New Jersey: Princeton University Press.

TAUVERON, Catherine (Dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*, Paris: Hatier.

TODOROV, Tzvetan (1990). *Introduction à la litterature fantastique*, Seuil: Paris.

VYGOTSKY, Lev. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

YOPP, Ruth Helen; YOPP, Hallie Kay (2006). *Literature-based reading activities*, Plymouth: Allyn and Bacon.

ZILBERMAN, Regina (2003). *A literatura infantil na escola*, São Paulo: Global Editora.

OUTRA BIBLIOGRAFIA

GONZALEZ, Maria Teresa Maia (2006). *A História dos Brincos de Penas*. Lisboa: Editorial Presença.

RIGOLET, Sylviane A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

OUTROS DOCUMENTOS

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RIBEIRO DE CARVALHO (2009). *Plano Anual de Actividades 2009/2010*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RIBEIRO DE CARVALHO (2009). *Projecto Educativo 2009/2013*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RIBEIRO DE CARVALHO (2009). *Plano de Acção da Biblioteca Escolar da EB1 nº3 do Cacém 2009/2013*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RIBEIRO DE CARVALHO (2009). *Projecto Curricular de Turma 3ºD3 2009/10*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RIBEIRO DE CARVALHO (2010). *Projecto Curricular de Agrupamento*.

DECRETO - LEI nº 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001.

GAVE (2001). Resultados do Estudo Internacional **Pisa** 2000: *Programme for International Students Assessment*, Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional.

LEI nº46/86, de 14 de Outubro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré - Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré - Escolar.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Organização Curricular e Programas- 1º Ciclo do Ensino Básico*. 2ª Ed. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DGIDC (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.

WEBGRAFIA

<http://www.dgidc.min-edu.pt> (Acesso em 27/11/09)

<http://www.gave.pt> (Acesso em 17/11/09)

ANEXOS

Requerimento

Exmº Srº Director do Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho

Eu, Maria Gracinda Simões Pereira Carvalho da Silva, Professora Bibliotecária da Biblioteca Escolar da EB1 nº3 do Cacém, venho por este meio solicitar autorização para a aplicação do meu projecto de mestrado, cuja Dissertação se intitula **“Literatura Infantil e Mediação Leitora - Do papel do mediador ao contexto de sala de aula-”**, na turma 3ºD3.

Esta aplicação será devidamente articulada com a professora titular de turma e consiste em várias sessões que serão desenvolvidas ao longo do ano lectivo, nas quais serão desenvolvidas diversas actividades didácticas.

Comprometo-me a garantir o anonimato de todos os alunos da turma em questão e a apresentar os resultados do estudo à Escola, no final do mesmo.

Pede Deferimento.

Cacém, 3 de Novembro de 2009

Pedido de autorização aos Pais/Encarregados de Educação

Caro Encarregado de Educação

Sou Maria Gracinda Simões Pereira Carvalho da Silva, Professora Bibliotecária da Escola que o seu/sua educando(a) frequenta.

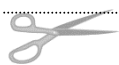
Este ano, paralelamente à minha actividade profissional, estou a frequentar um Curso de Mestrado em Estudos Didácticos, Culturais, Linguísticos e Literários, na Universidade da Beira Interior, na Covilhã. No âmbito deste curso estou a desenvolver o meu Projecto de Mestrado, cuja Dissertação se intitula "Literatura Infantil e Mediação Leitora - Do papel do mediador ao contexto de sala de aula". Neste Projecto procura-se estudar a importância do Mediador de Leitura nos hábitos de leitura dos alunos.

Assim sendo, pretendo realizar um estudo de caso na turma 3ºD3, e venho por este meio, solicitar a Vossa Excelência autorização para aplicar o Projecto acima referido na sala de aula do seu/sua educando(a). A aplicação deste Projecto consistirá na leitura da obra "A História dos Brincos de Penas" de Maria Teresa Maia Gonzalez e consequente realização de várias actividades de pré, durante e pós-leitura que conduzirão à exploração da mesma.

Este projecto será desenvolvido em várias sessões que terão lugar ao longo do ano lectivo, devidamente articuladas com a professora titular da turma.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Com os melhores cumprimentos,
 Maria Gracinda Simões Pereira Carvalho da Silva
 Cacém, 3 de Novembro de 2009



Eu,

 Encarregado de Educação do (a) aluno(a)
 _____, autorizo a sua participação no
 Projecto "Literatura Infantil e Mediação Leitora - Do papel do mediador ao contexto de sala de aula".

Cacém, ____ de _____ de 2009

Assinatura: _____

ANEXO 3
Inquérito aos Alunos

Vamos tentar descobrir como estão os teu hábitos de leitura.

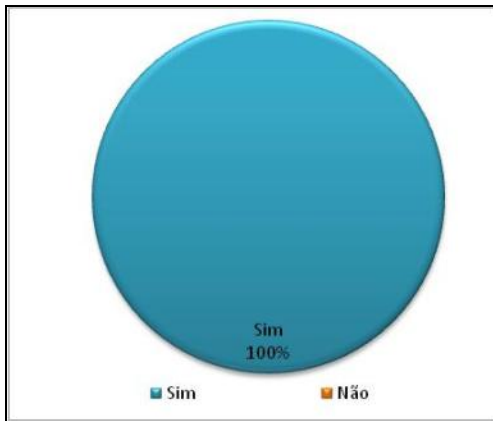
Lê as perguntas e dá a resposta que consideras adequada.

1. Gostas de ler?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
2. Costumas ler?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
3. O que mais gostas de ler?	Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	Histórias/Contos	<input type="checkbox"/>	Aventuras	<input type="checkbox"/>	Poesia	<input type="checkbox"/>
4. Quantos livros lês por mês, em média?	Menos de um livro	<input type="checkbox"/>	Um livro	<input type="checkbox"/>	Mais de um livro	<input type="checkbox"/>		
5. Costumas oferecer livros?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
6. Costumas receber livros de oferta?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
7. Quando escolhes um livro o que é para ti mais importante?	Título	<input type="checkbox"/>	Capa	<input type="checkbox"/>	PNL	<input type="checkbox"/>		
8. Os teus pais costumam ler-te histórias?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
9. Em casa tens livros?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
10. Costumas ir à biblioteca requisitar livros?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
11. Em casa costumavas mostrar o livro que levavas da biblioteca?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
12. Habitualmente onde lês mais?	Na escola	<input type="checkbox"/>	Em casa	<input type="checkbox"/>	Nas férias	<input type="checkbox"/>		
13. Neste Natal só podes pedir uma prenda ao "Pai Natal". Destas três quais escolherias?	Um brinquedo	<input type="checkbox"/>	Um livro	<input type="checkbox"/>	Uma peça de roupa	<input type="checkbox"/>		
14. O que é para ti a leitura?	É bom	<input type="checkbox"/>	É desagradável	<input type="checkbox"/>	É uma obrigação	<input type="checkbox"/>		

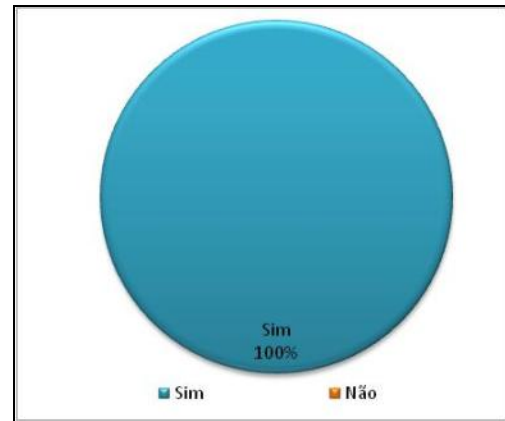
ANEXO 3A

Tratamento dos dados referentes aos inquéritos aplicados aos alunos

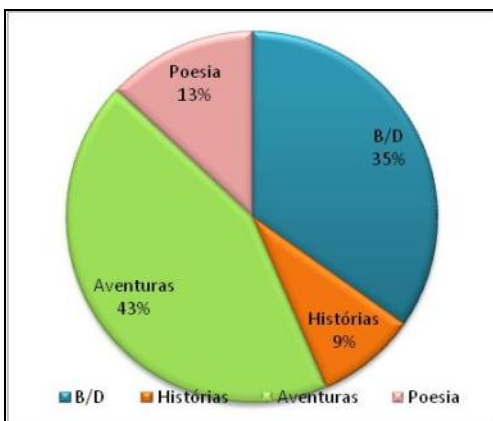
1- Gostas de ler?



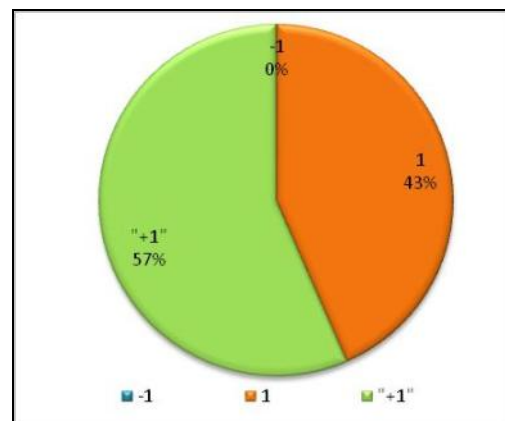
2 - Costumas ler?



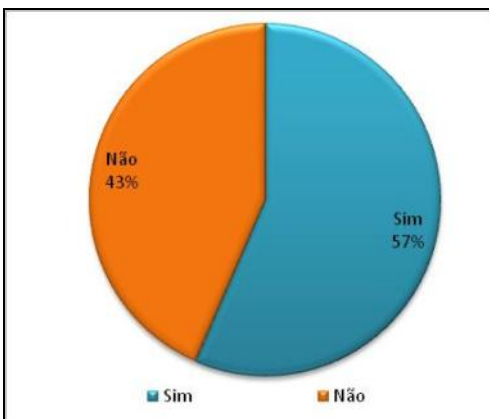
3 - O que gostas mais de ler?



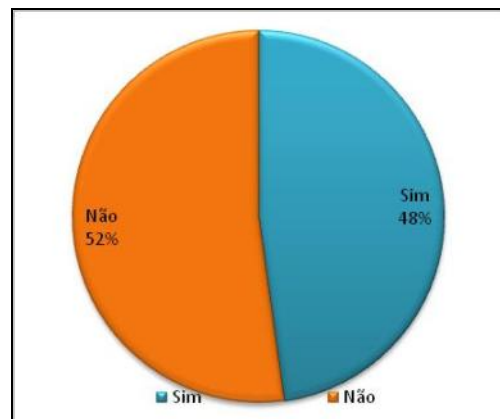
4 - Quantos livros lê, em média, por mês?



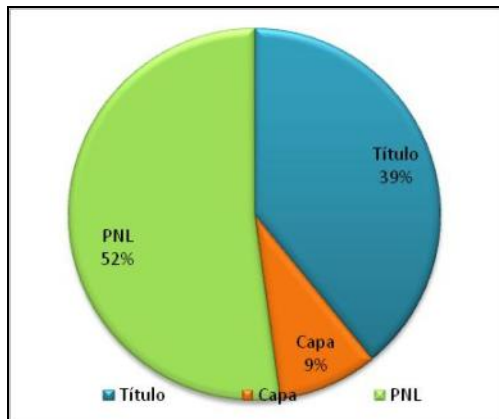
5 - Costumas oferecer livros?



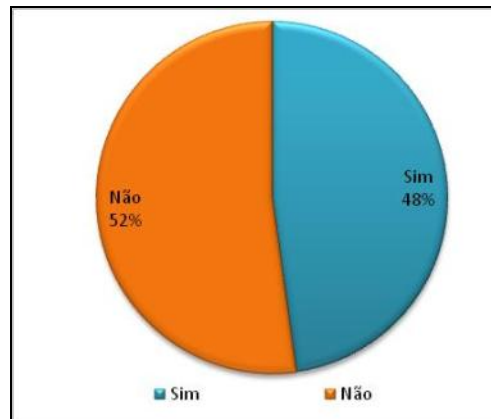
6 - Costumas receber livros de oferta?



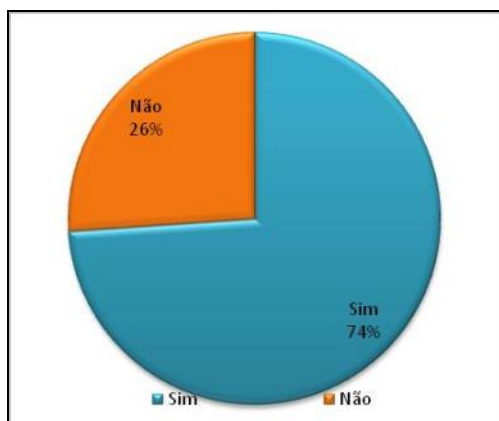
7 - Quando escolhes um livro o que é mais importante para ti?



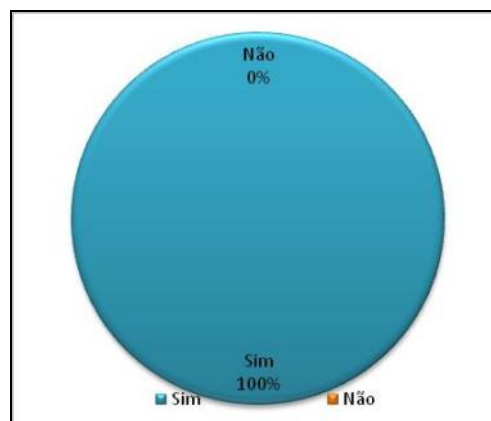
8 - Os teus pais costumam ler-te histórias?



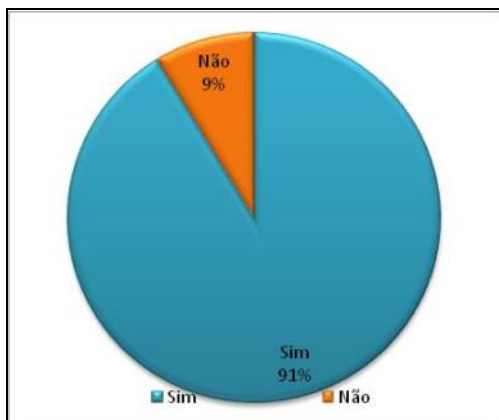
9 - Em casa tens muitos livros?



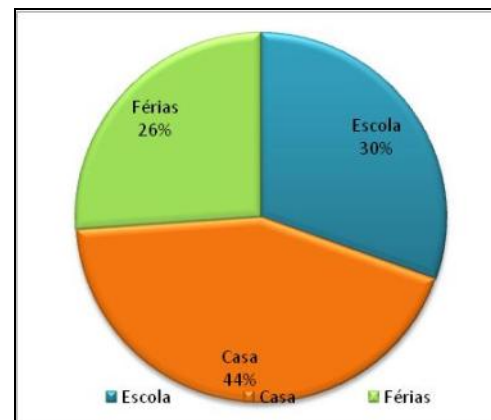
10 - Costumas ir à Biblioteca requisitar livros?



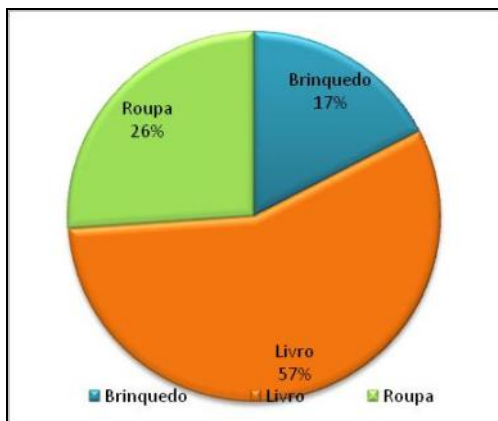
11 - Em casa costumavas mostrar o livro que levas da Biblioteca?



12 - Habitualmente onde lês mais?



13 - Neste Natal só podes pedir uma prenda ao "Pai Natal". Destas três qual escolherias?



14 - O que é para ti a leitura?



ANEXO 4**Tratamento dos dados referentes aos inquéritos aplicados aos Encarregados de Educação**

Exmo. Senhor Encarregado de Educação,

No seguimento do pedido de autorização, venho solicitar-lhe o preenchimento de um pequeno questionário que pretende analisar os seus hábitos de leitura. Comprometo-me a garantir o anonimato dos dados recolhidos.

Grata pela colaboração,

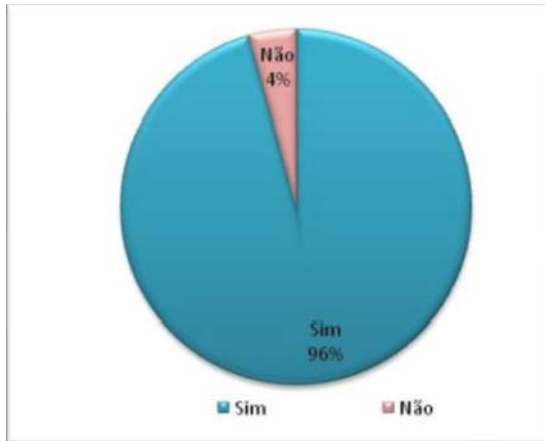
Cacém, 10 de Novembro de 2009

1. Gosta de ler?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
2. Costuma ler?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
3. O que mais gostas de ler?	Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	Histórias/Contos	<input type="checkbox"/>	Aventuras	<input type="checkbox"/>	Poesia	<input type="checkbox"/>
4. Quantos livros lê por mês, em média?	Menos de um livro	<input type="checkbox"/>	Um livro	<input type="checkbox"/>	Mais de um livro	<input type="checkbox"/>		
5. Costuma oferecer livros?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
6. Costuma receber livros de oferta?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
7. Quando escolhe um livro para o seu educando tem em atenção:	Título	<input type="checkbox"/>	Capa	<input type="checkbox"/>	Idade recomendada	<input type="checkbox"/>		
8. Os seus pais costumavam ler-lhe histórias, quando tinha a idade do seu filho?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
9. Nessa altura tinha em casa livros de histórias?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
10. Costumava ir à biblioteca requisitar livros?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
11. Habitualmente o seu educando requisita livros na biblioteca da escola?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
12. Lê o livro com ele?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
13. Explora com ele a história lida??	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				
14. O que é para si a leitura?	Um prazer	<input type="checkbox"/>	Uma obrigação	<input type="checkbox"/>	Valorização Pessoal	<input type="checkbox"/>		

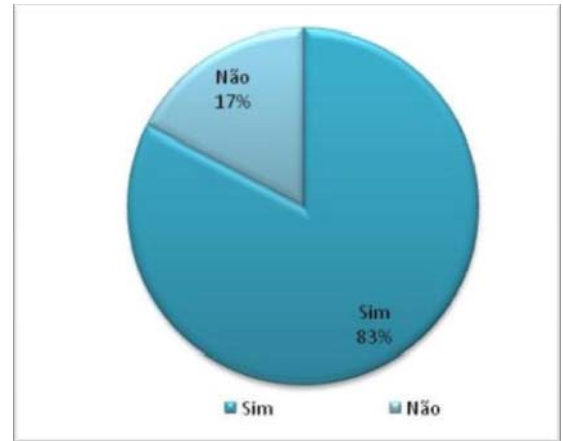
ANEXO 4A

Tratamento dos resultados do inquérito aos Encarregados de Educação.

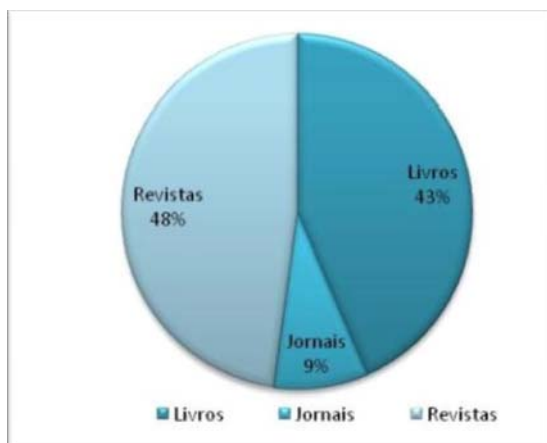
1 - Gosta de ler?



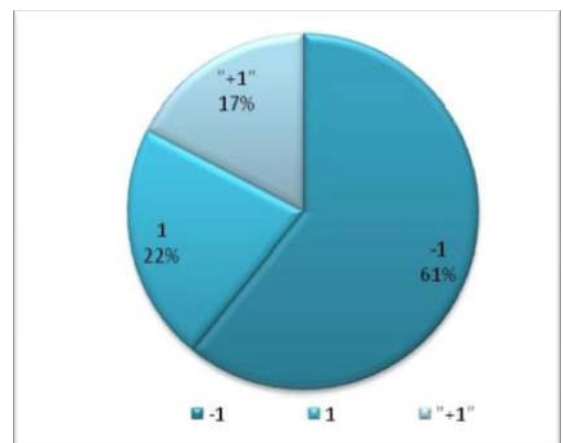
2 - Costuma ler?



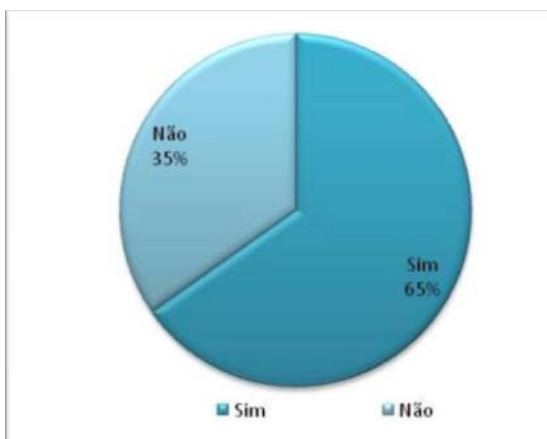
3 - O que gosta mais de ler?



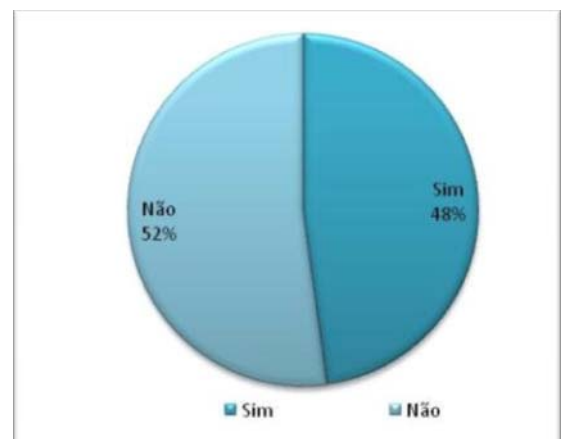
4 - Quantos livros lê, em média, por mês?



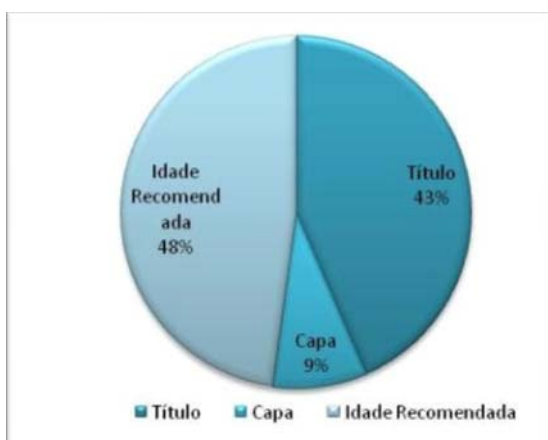
5 - Costuma oferecer livros?



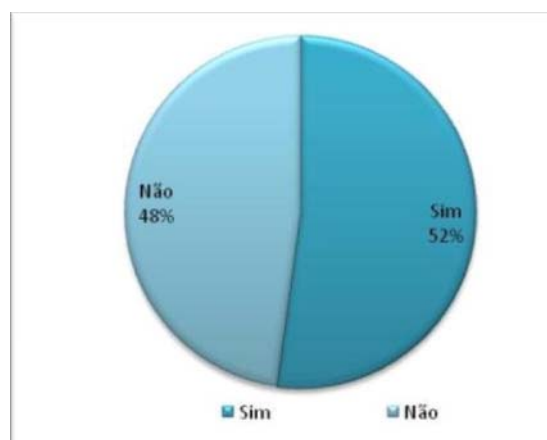
6 - Costuma receber livros de oferta?



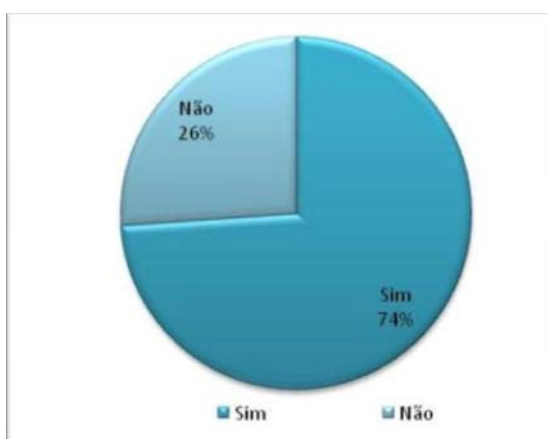
7 - Quando escolhe um livro o que é mais importante para si?



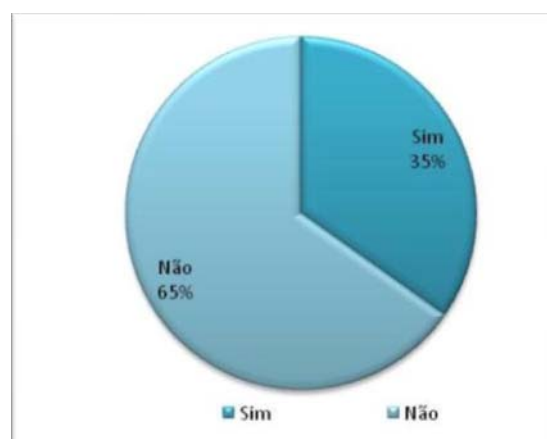
8 - Os seus pais costumavam ler-lhe histórias?



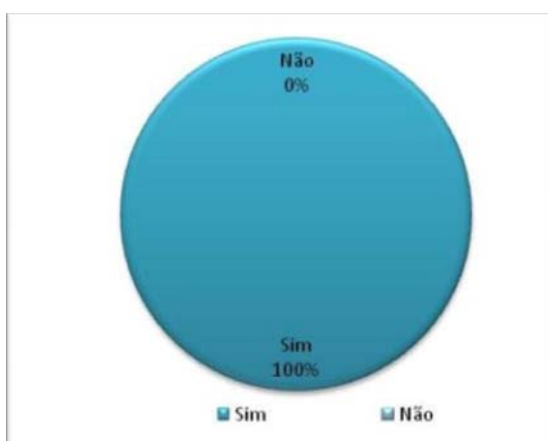
9 - Em casa tem muitos livros?



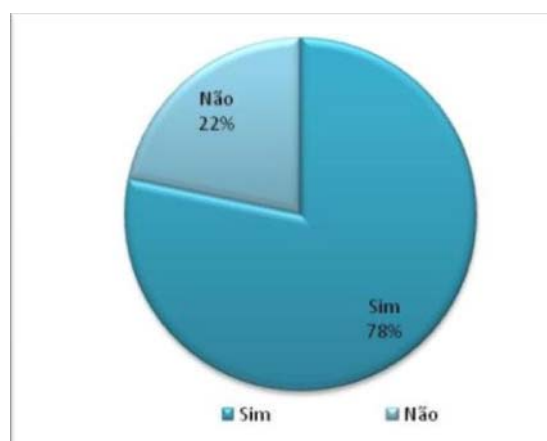
10 - Costumava ir à Biblioteca requisitar livros?



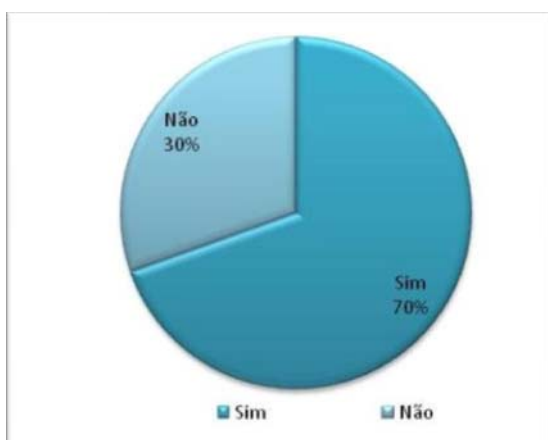
11 - O seu educando requisita livros na biblioteca da escola?



12 - Lê o livro com ele?



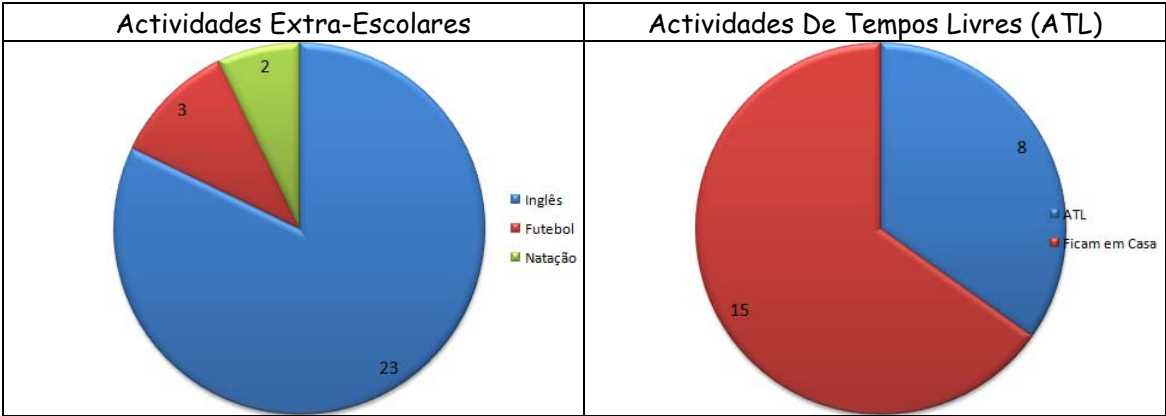
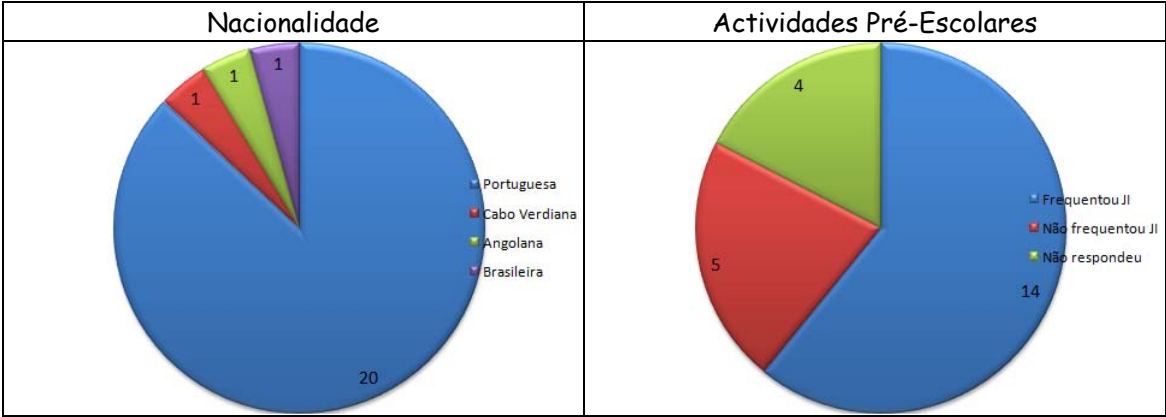
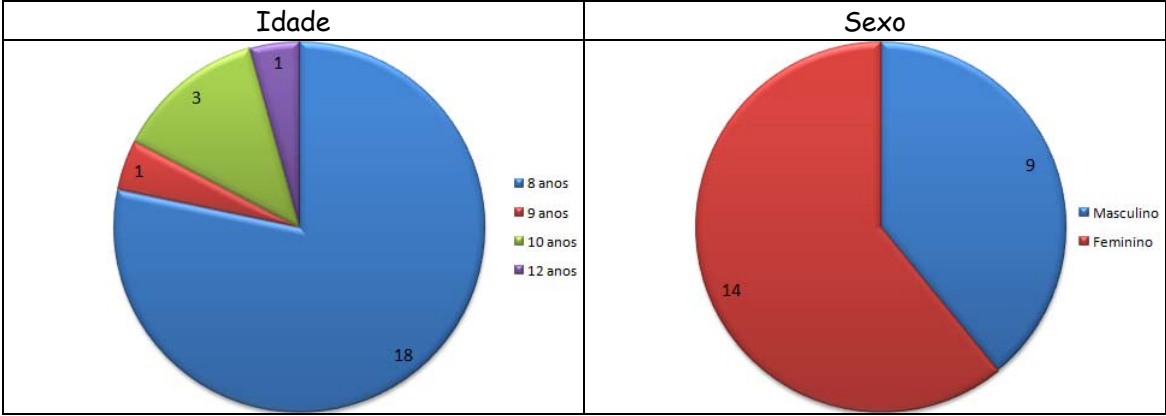
13 - Explora com ele a história lida?



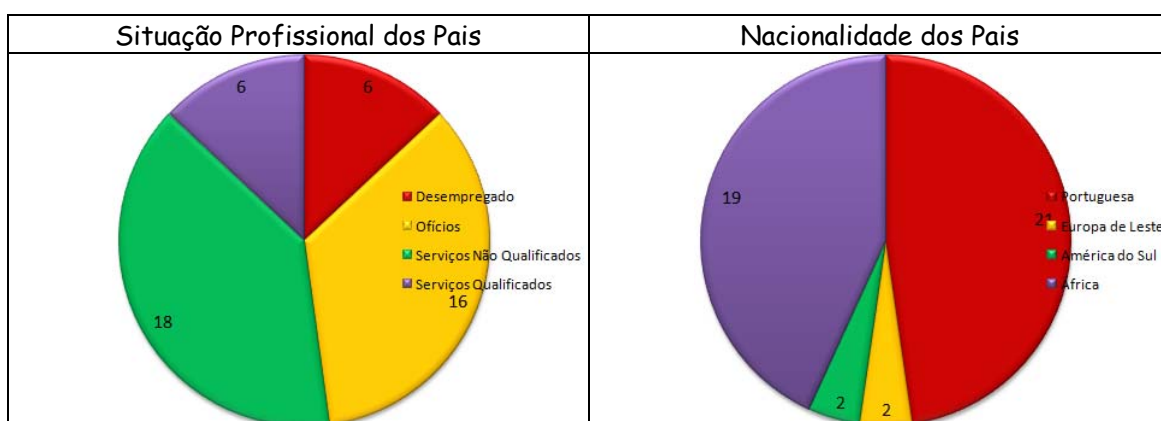
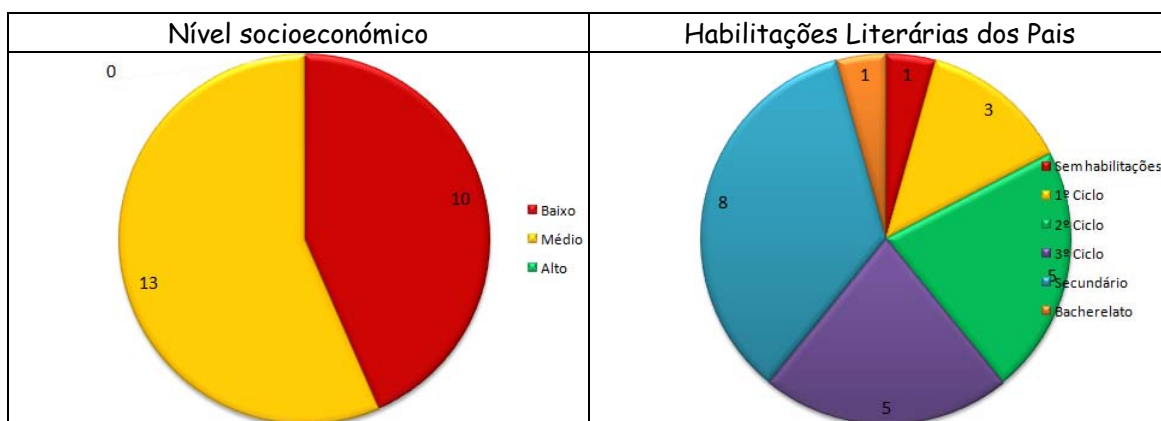
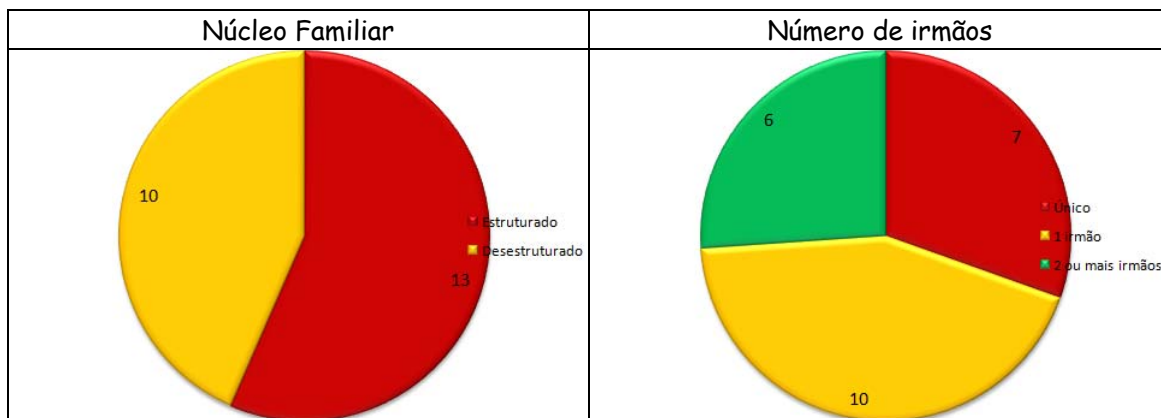
14 - O que é para si a leitura?



ANEXO 5
Caracterização da turma



ANEXO 6 Caracterização das famílias



Ficha - 1

Preenche a seguinte tabela.

	Sim	Não
Sei para que vou ler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percebi pelo título qual é o assunto do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revi o que já sei sobre o assunto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome: _____

Ficha extraída da brochura PNEP "O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos" de Inês Sim-Sim (2007), com colaboração de Cristina Duarte e Manuela Micaelo.

Ficha - 2

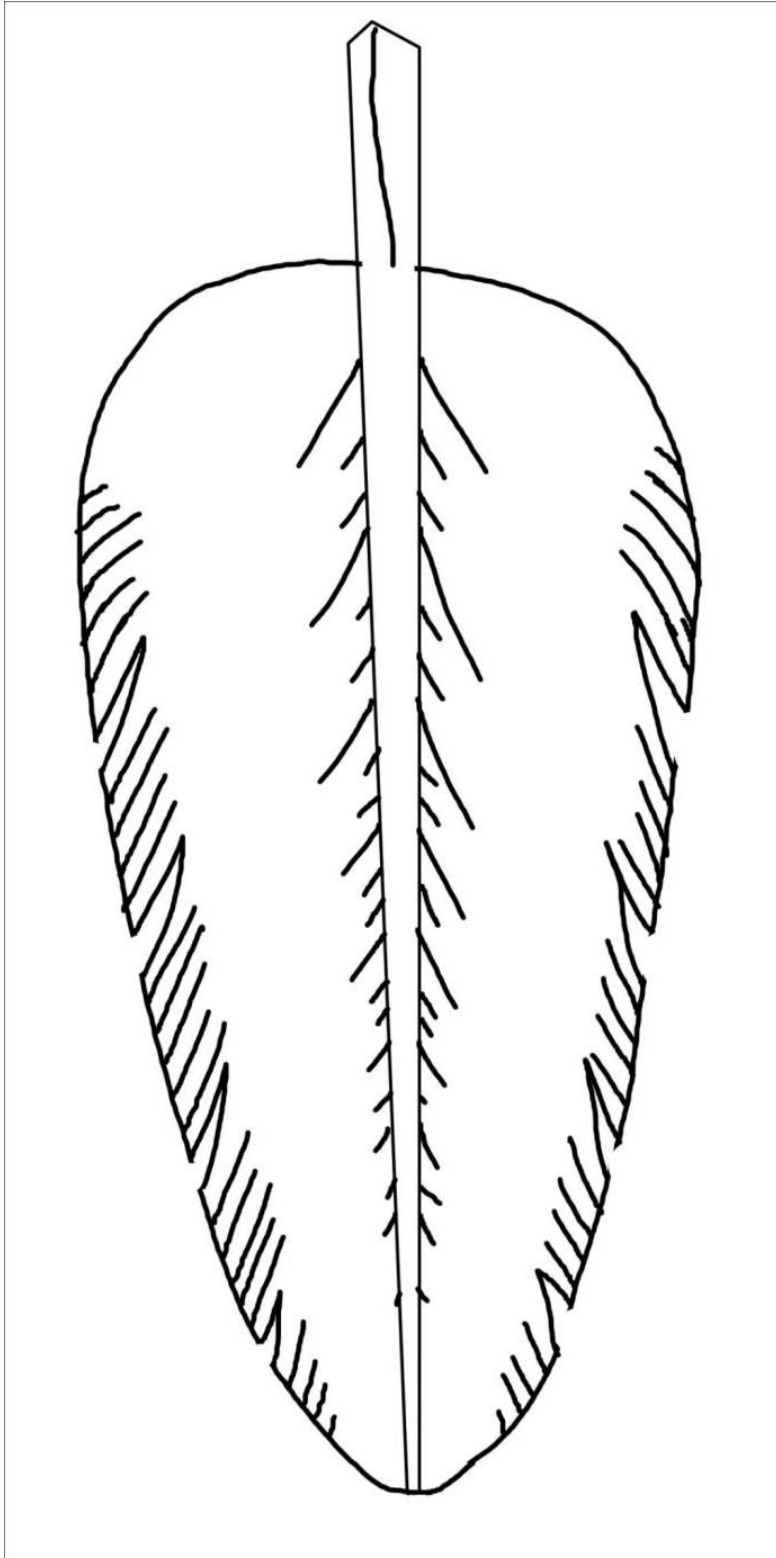
Preenche a seguinte tabela.

	Sim	Não
Compreendi o sentido global do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consigno dizer o que aprendi com este texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percebi todas as palavras do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendi palavras novas com o texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tomei notas sobre algumas partes do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Já reli o texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apetece-me falar do texto que li a alguém?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

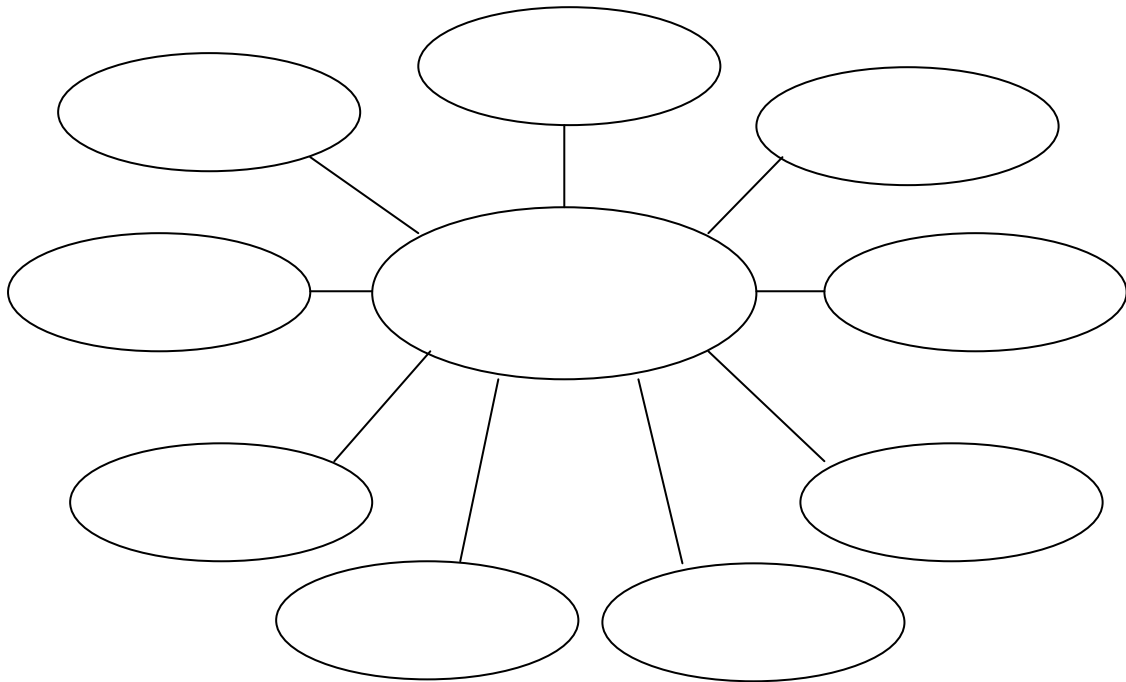
Nome: _____

Ficha extraída da brochura PNEP "O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos" de Inês Sim-Sim (2007), com colaboração de Cristina Duarte e Manuela Micaelo.

ANEXO 9
"A pena"



1. Regista o nome de alguns dos objectos de que falámos no nosso último encontro.



2. Constrói o puzzle e descobre a capa do livro que vamos ler.
3. Como verificaste falta o título do livro. Recordando tudo o que já falámos e observando a capa do livro, sugere um título para a história e justifica a tua escolha.

4. Cola o título do livro no puzzle e preenche os dados relativos ao livro que vamos ler.

Título : _____

Autora: _____

Ilustradora: _____

Editora: _____

5. Já leste algum livro desta escritora? _____

6. Porque será que a ilustradora escolheu estes desenhos para a capa do livro?

7. O título da história e os desenhos da capa estão relacionados? Justifica.

8. Agora que já sabes o verdadeiro título do livro e observando a capa, dá a tua opinião sobre o tema da história. Justifica.

NOMES:

ANEXO 11
DIÁRIO DE PERSONAGEM

Imagina que és o pequeno índio **Pé-de-Atleta** e conta-me como foi este dia da tua vida.

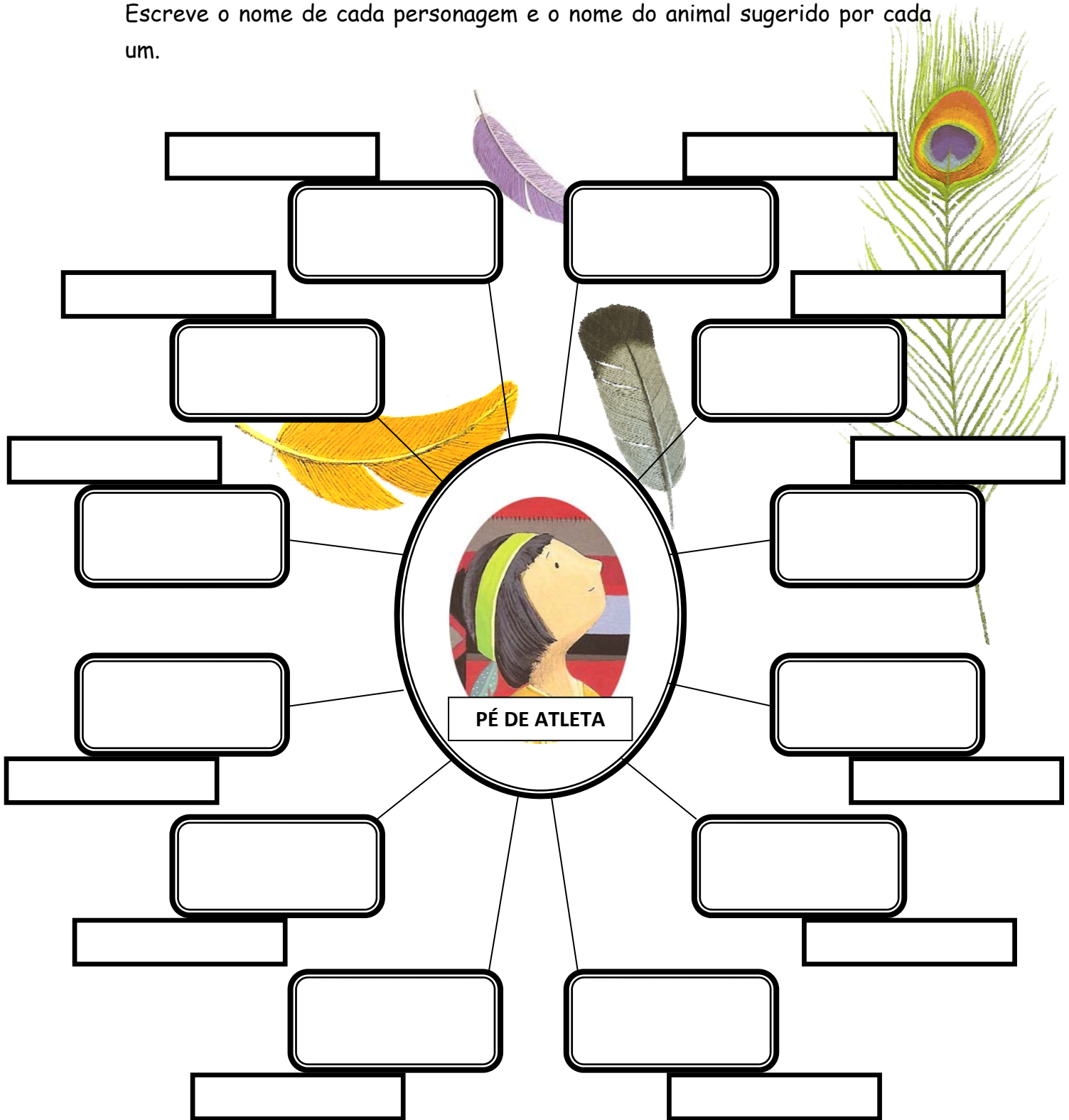
A large rectangular area with a thick black border, containing 20 horizontal lines for writing. The bottom right corner of the area is folded over, showing a grey underside.



Nome _____

ANEXO 12
TEIA DE PERSONAGENS

Escreve o nome de cada personagem e o nome do animal sugerido por cada um.

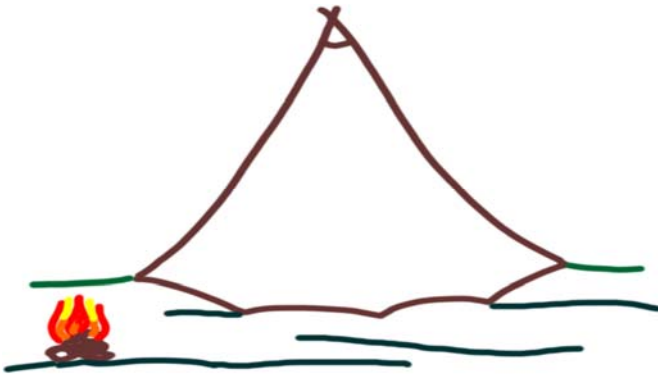


Nomes: _____

Ficha 1

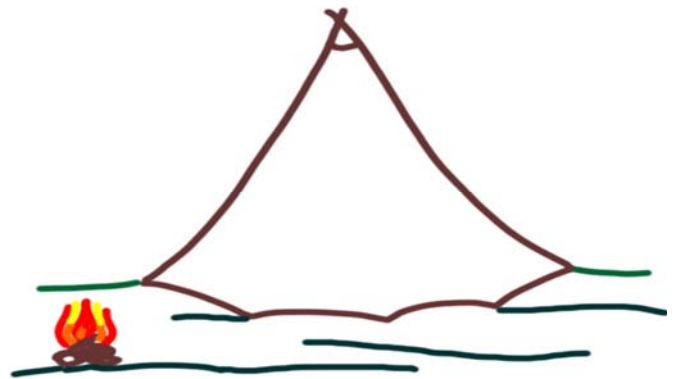
Desenha a personagem e copia da história a frase que a descreve.

PÉ-DE-ATLETA



A large rounded rectangular box with an orange border, containing four horizontal lines for writing.

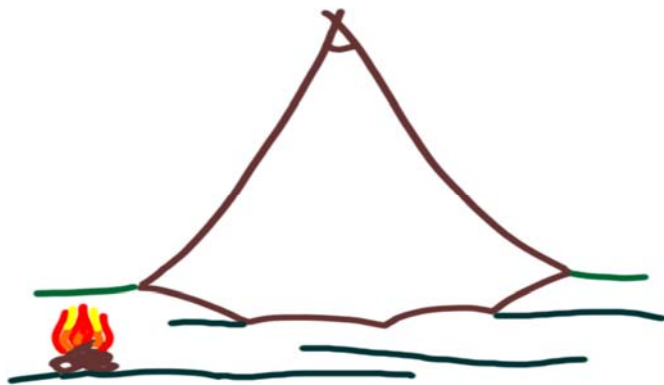
A large rounded rectangular box with an orange border, containing four horizontal lines for writing.



PÉ-COXINHO

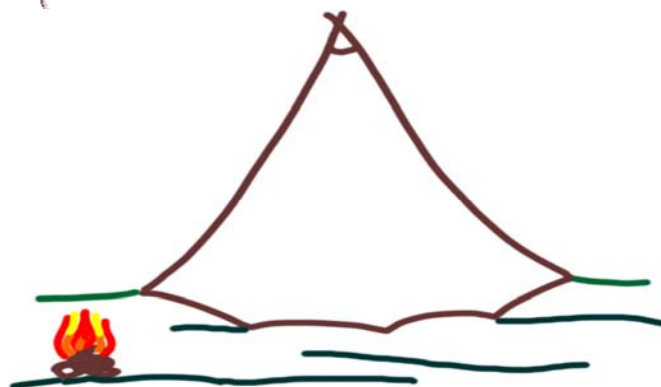
Desenha a personagem e copia da história a frase que a descreve.

PÉ-FIRME



A large rounded rectangular box with an orange border, containing four horizontal lines for writing.

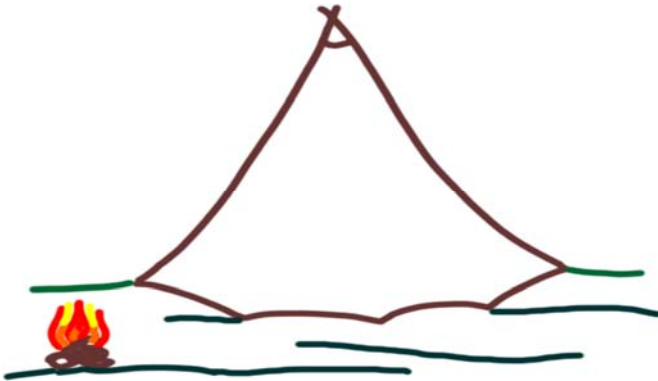
A large rounded rectangular box with an orange border, containing four horizontal lines for writing.



PÉ-CHUMBO

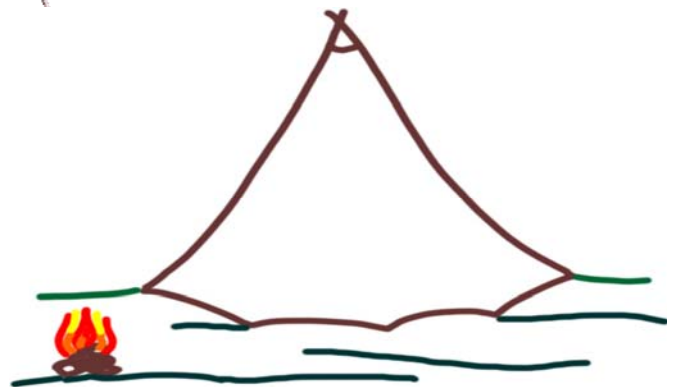
Desenha a personagem e copia da história a frase que a descreve.

SEM-PÉ



A large, rounded rectangular frame with an orange border. Inside the frame, there are four horizontal lines for writing, positioned in the lower half of the frame.

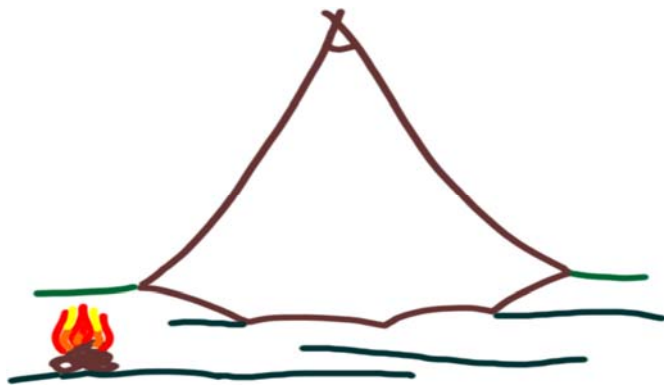
A large, rounded rectangular frame with an orange border. Inside the frame, there are four horizontal lines for writing, positioned in the lower half of the frame.



PÉ-ANTE-PÉ

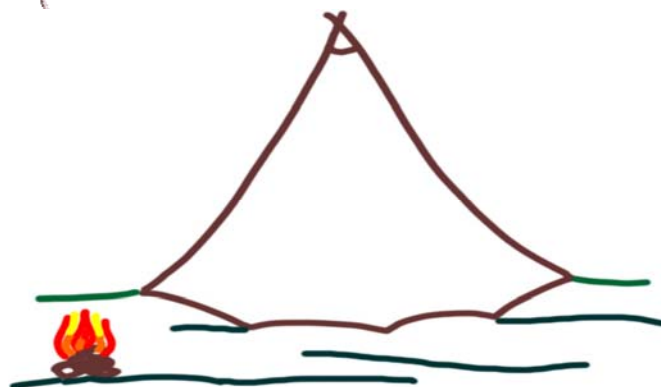
Desenha a personagem e copia da história a frase que a descreve.

PÉ-SUJO



A large rounded rectangular box with an orange border, containing four horizontal lines for writing.

A large rounded rectangular box with an orange border, containing four horizontal lines for writing.



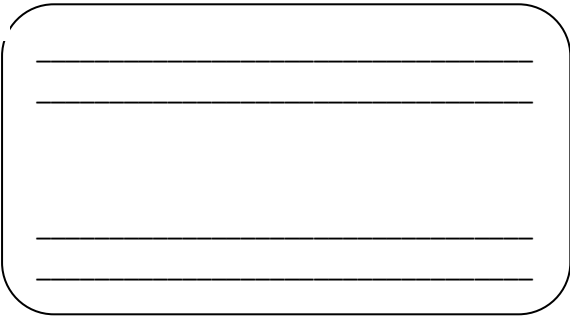
PÉ-LEVE

ANEXO 14 PRANCHA DA HISTÓRIA

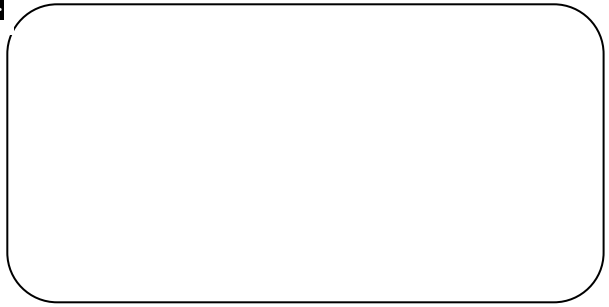
Desenha em cada rectângulo uma imagem e escreve por baixo um pequeno texto, respeitando as seguintes indicações:

1. Escreve o título da história e o nome da autora.
2. Diz onde e quando se passou a história e indica as personagens.
3. Conta um acontecimento importante do início da história - problema que surgiu.
4. Conta um acontecimento importante do meio da história.
5. Conta um acontecimento importante que contribuiu para a resolução do problema.
6. Conta o fim da história.

1



2



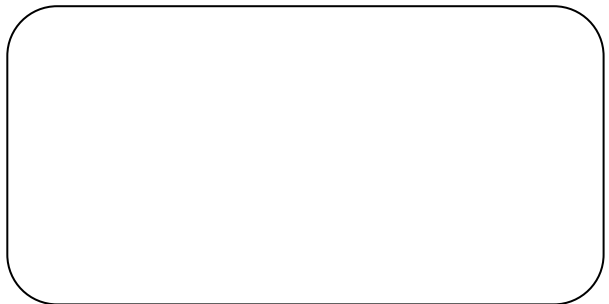
Na planície

3



Enquanto descansava

4



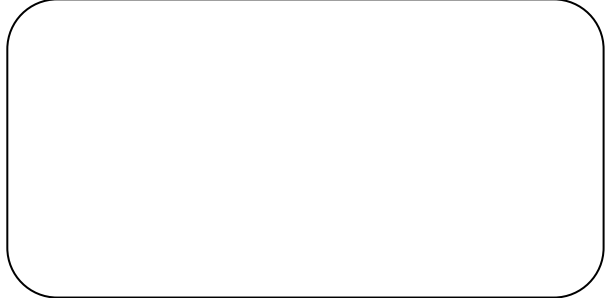
Pé-de-atleta pede

5



O chefe da tribo

6

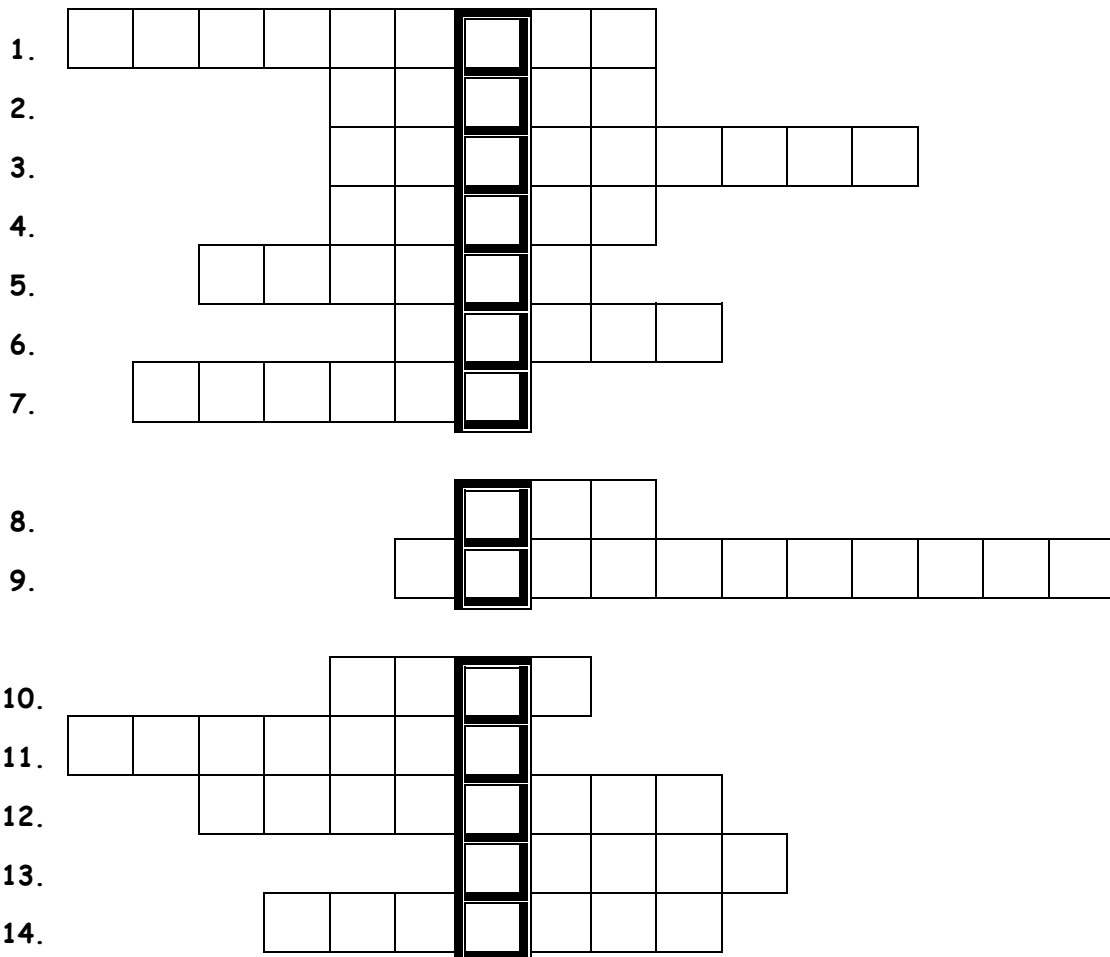


Pé-chato

ANEXO 15
 "QUEBRA - CABEÇAS"

Preenche o crucigrama e descobre as palavras que se encontram na vertical.

- | | |
|---|--|
| 1. Ditado popular. | 8. Idade do Pé-de-atleta. |
| 2. Primeiro nome da autora. | 9. Nome da tribo dos índios. |
| 3. Estação do ano em que se passa a história. | 10. Nome da tenda dos índios. |
| 4. Objecto que a tia Pé-de-Meia está a coser. | 11. Sentimento que sentia a índia Pé-chato. |
| 5. A irmã da índia Pé-chato está a estudar para ser ... | 12. Refresco de sumo de limão, açúcar e água. |
| 6. Adorno usado nas orelhas. | 13. Animal que dá nome á planície. |
| 7. Povo sobre o qual fala a história. | 14. Índio que só tomava banho quando o chefe fazia anos. |



Nome: _____

ANEXO 16
"DESCOBRIR O INTRUSO"

1. Lê com atenção as frases e descobre a que é um intruso.
2. Recorta as frases e coloca-as por ordem fazendo um resumo da história, deixa de fora o intruso.

Pé-de-atleta procura a índio Pé-chato e pergunta-lhe se aquelas penas lhe pertencem.

Todos dão as mais diversas opiniões, mas não se chega a acordo.

Pé-de-atleta fazia o seu passeio matinal quando encontrou seis lindas penas.

Pé-de-atleta procurou no céu aves ou anjos a quem pertencessem as penas.

Pé -chato explica ao amigo que tem muitas saudades da irmã que está a estudar na cidade grande, para ser médica, e por isso tem muitas penas na sua alma e no seu coração.

O chefe da tribo e os seus três conselheiros reúnem e concluem que não são penas de aves, mas sim de gente.

O curioso Pé-de-atleta pede ajuda aos índios da tribo para descobrir a quem pertencem aquelas penas.

Os índios são um povo com grandes tradições e respeito pela opinião dos mais velhos.

Com as penas, Pé-chato mandou fazer uns lindos brincos para oferecer à sua irmã, no seu aniversário.

Se a vida te dá um limão azedo, junta-lhe água e açúcar e tens uma limonada.

ANEXO 16A
"DESCOBRIR O INTRUSO" (Folha de Apoio)

1. Na terra do Pé-de-atleta existem 4 tribos de índios. Cada tribo tem o números de índios de acordo com a seguinte figura:

Cada cara  representa 20 índios.

TRIBO	Número de Índios				
SEMPRE-EM-PÉ					
CABEÇAS-DURAS					
MÃOS-LARGAS					
NARIZES-EMPINADOS					

- 1.1 Qual a tribo que tem mais índios? Quantos índios tem?

- 1.2 Qual a tribo que tem menos índios? Quantos índios tem?

1.3 Quantos índios existem ao todo, na terra do Pé-de-atleta?

1.4 A tribo do Pé-de-atleta, os Sempre-em-pé foram visitar os Cabeças-dura. Sabendo que a carroça do Pé-na-tábua leva 15 índios de cada vez, quantas viagens foi preciso ele fazer para levar toda a tribo?

1.5 Durante a visita fizeram uma grande festa com muita comida. Doze (12) índios dos Sempre-em-pé comeram muito e não voltaram para o seu tipi. Quantos índios regressaram da visita? Assinala a resposta correcta.

Regressaram 52 índios.

Regressaram 38 índios.

Regressaram 48 índios.

Regressaram 50 índios.

1.6 Assinala a resposta correcta.

Todas as tribos têm um número par de índios.

Todas as tribos têm um número ímpar de índios.

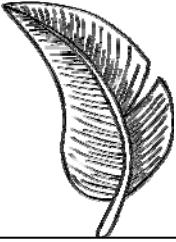




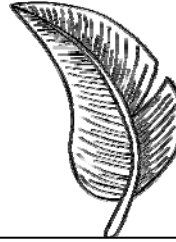
Há tribos com número par de índios e tribos com número ímpar de índios.

2. O Pé-de-atleta encontrou seis penas de cores diferentes.

2.1 Pinta as penas de acordo com as cores dadas.

2.2 O Pé-dali vai fazer um brinco de duas penas. Quantos brincos pode ele fazer?

Mostra como chegaste à tua resposta. Podes fazê-lo usando palavras, desenhos ou contas.

					
VERDE	LILÁS	AMARELO	AZUL	COR-DE-LARANJA	COR-DE-ROSA

Nome: _____

ANEXO 18
CESTA PEDAGÓGICA



"Espanta Espíritos"



"Asas de Anjo"



"Brincos de Penas"



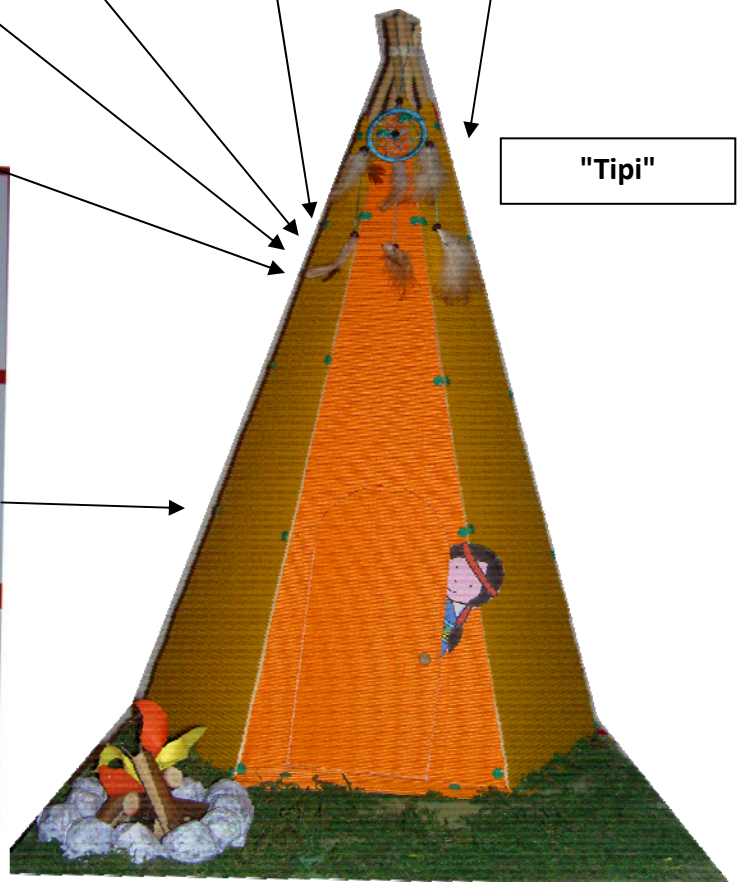
"Colar e Pulseira de Osso"



"Cachimbo"



"Penas e sua origem"



"Tipi"

A HISTÓRIA DOS BRINCOS DE PENAS



3º D
E.B. nº 1 do Cacia



"Cesta Pedagógica"
O Objecto que mais gostei

ANEXO 19
"BOOK-TALK"



ANEXO 20
VISITA DA ESCRITORA

