

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

**Faculdade de Artes e Letras**

Departamento de Letras



**(Des) construir Conceitos em Didáctica  
da  
Literatura Infantil**

**MARIA JOÃO TOMÉ EMÍLIA REBOXO**

**Covilhã  
Junho  
2010**

**(Des) construir Conceitos em Didáctica  
da  
Literatura Infantil**

**Candidata:**

Maria João Tomé Emília Reboxo

**Orientadora:**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

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

**Dedico este trabalho à memória do meu Pai.**

Ler muito é um dos caminhos para a originalidade; uma pessoa é tão mais original e peculiar quanto mais conhecer o que disseram os outros. (Miguel Unamuno)

## **ÍNDICE GERAL**

Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract	10
<b>INTRODUÇÃO</b>	11
Organização do Estudo	13
Inserção do Estudo na Didáctica do Português	16
<b>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
1. Literatura Infantil e Compreensão Leitora	18
1.1. Estratégias e Modelos de Leitura	22
1.2. Mediação Leitora – o papel e as funções do mediador	29
1.3. Didáctica da Literatura Infantil	34
1.4. Competências no 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
1.4.1. Conceito de Competência	40
1.4.2. Competência e Linguagem	42
1.4.3. Competências Essenciais em Língua Portuguesa	43
1.4..3.1. Competências Essenciais do Ensino Básico definidas pelo DEB/ME	46
1.5. O Papel da Escola na Formação de Leitores	49
1.5.1. Formar Leitores Críticos, Competentes e Reflexivos	57
1.6. Contextos de Aprendizagem Motivadores: dinâmicas de literatura infantil	64
1.7. Complexidade e Abrangência do Conceito de Literacia: competências literácitas e literárias	68
1.8. Ler por Prazer: da “obrigação” à “sedução”	71
1.9. Envolvimento da Família em Práticas de Literacia Familiar	73

## **PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA: ACTIVIDADES**

2. Projecto “Leitores de Palmo e Meio”	76
2.1. Objectivos	76
2.2. Contexto	76
2.2.1. A Escola e o Meio	76
2.2.2. A Turma – Caracterização	77
2.2.3. Intervenientes	79
2.3. Prática Pedagógica: Síntese das actividades desenvolvidas	79
2.4. A Obra – “ Os Primos e a Bruxa Cartuxa”, de Ana Maria Magalhães	80
2.4.1. Breve Sinopse	80
2.4.2. Escolha da Obra: Justificação	82
2.5. Actividades / Estrutura	87
2.5.1. Estrutura: Justificação	87
2.5.2. Actividades de Pré-Leitura	91
2.5.3. Actividades durante a Leitura	101
2.5.4. Actividades de Pós-Leitura	113
2.6. Literatura Infantil: outras dinâmicas	133
2.6.1. Projecto de Promoção da Leitura: “Já Sei Ler” – Dinamizado com o apoio do PNL - (Plano Nacional de Leitura) – Ler em família	133
2.6.2. Cantinho da Leitura–dinamização e monitorização das actividades	136
2.6.3. O Blogue da Turma / divulgação de actividades e projectos	138
2.6.4. Articulação Curricular: expressão plástica e dramática	139
Considerações Finais	145
Referências Bibliográficas	148
Anexos	

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Estratégias envolvidas na leitura	24
<b>Figura 2</b> – Elementos que intervêm na comunicação literária de recepção leitora infantil	30
<b>Figura 3</b> – Prática Pedagógica: Síntese das actividades desenvolvidas	79
<b>Figura 4</b> – Estrutura das actividades desenvolvidas	87

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Descrição das actividades que correspondem às <i>estratégias de leitura e de aprendizagem</i>	38
<b>Quadro 2</b> - Caracterização Sócio-Cultural das Famílias	78
<b>Quadro 3</b> – Identificação e justificação dos temas presentes na obra	84
<b>Quadro 4</b> - Quadro síntese das questões formuladas durante a Pré-Leitura	99
<b>Quadro 5</b> - Projecto “Já Sei Ler” - Registo da opinião dos pais	135

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXO I</b> – Requerimento ao Sr. Director Executivo	II
<b>ANEXO II</b> - Informação/Autorização dos Encarregados de Educação dos alunos	III
<b>ANEXO III</b> - Caixa das histórias	IV
<b>ANEXO IV</b> – Personagem “Bruxa Cartuxa”	V
<b>ANEXO V</b> – Elementos Paratextuais da obra “ O book-talk”	VI
<b>ANEXO VI</b> – “Um Sábado especial” – 1.º Capítulo – “ Book – Bits”	VII
<b>ANEXO VII</b> – “ Um Recreio de Gatos” - 2.º Capítulo	VIII
<b>ANEXO VIII</b> - “ Mensagem à Hora do Lanche” – 3.º Capítulo	IX
<b>ANEXO IX</b> - “ Missão Difícil” – 4.º Capítulo	X
<b>ANEXO X</b> – “ 5.º Capítulo” – Previsão do título e justificação	XI
<b>ANEXO XI</b> – Características da Personagem com Prova Real	XII
<b>ANEXO XII</b> – Descrição (Recreio de gatos) – Leitura do 1.º parágrafo (pág. 10)	XIII
<b>ANEXO XIII</b> - Descrição / Acção dos personagens – 1.º parágrafo (pág. 10)	XIV
<b>ANEXO XIV</b> - Gráfico organizador das relações de causa efeito	XV
<b>ANEXO XV</b> – Sopa de Letras	XVI
<b>ANEXO XVI</b> – Prancha da história	XVII
<b>ANEXO XVII</b> – Mapeamento da história	XVIII
<b>ANEXO XVIII</b> – Sequencialização das ideias principais da história (2 folhas)	XIX
<b>ANEXO XIX</b> – Quebra – Cabeças	XXI
<b>ANEXO XX</b> – (Escrita criativa)	XXII
<b>ANEXO XXI</b> – Desenhar e caracterizar, em grupo, a personagem escolhida	XXIII
<b>ANEXO XXII</b> – Construção de versões diferentes da história “Os Primos e a Bruxa Cartuxa)	XXIV
<b>ANEXO XXIII</b> - Mapeamento da história construída	XXV
<b>ANEXO XXIV</b> – Auto-avaliação da obra “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”	XXVI
<b>ANEXO XXV</b> – Livro de Leituras (Plano Nacional de Leitura)	XXVII
<b>ANEXO XXVI</b> – Ficha de Leitura	XXVIII
<b>ANEXO XXVII</b> – O Nosso Projecto “ <i>Leitores de Palmo e Meio</i> ” – “Registo da Leitura Autónoma”	XXIX
<b>ANEXO XXVIII</b> - (Fotografias - pré- leitura, durante a leitura e após a leitura)	XXX

## **AGRADECIMENTOS**

A concretização deste trabalho exigiu uma enorme dedicação, mas só foi possível graças ao apoio daqueles que comigo partilham a minha vida familiar e profissional.

Não poderia deixar de agradecer em primeiro lugar à minha orientadora, Professora Doutora Maria da Graça Sardinha pela oportunidade, pelo incentivo e pelo entusiasmo que ultrapassaram em muito a responsabilidade de orientar esta dissertação, incentivando-me sempre a continuar, graças à sua simpatia e capacidade para me motivar. Além das qualidades humanas, devo enaltecer o seu saber e a clareza com que transmite os conhecimentos.

Agradeço aos pais dos meus alunos pela disponibilidade e envolvimento nos projectos da turma, realizados no âmbito da promoção da leitura, aspectos relevantes na concretização deste estudo.

De forma carinhosa agradeço aos meus alunos pelo empenho na concretização das actividades propostas, as quais muito contribuíram para reformular a minha prática pedagógica, proporcionando-lhes verdadeiros momentos de descoberta, interacção e partilha, motivando-os para a aquisição de hábitos de leitura e desenvolvimento da competência em leitura.

Agradeço ao meu filho, ao meu marido e à minha mãe pela ajuda, colaboração e incentivo, tão importantes e decisivos na prossecução deste meu objectivo.

Ao meu filho agradeço de forma reconhecida, a preciosa ajuda relativa aos aspectos de ordem informática e à elaboração do Power point de apresentação.

Um agradecimento também, à Dr.<sup>a</sup> Paula pela organização gráfica deste trabalho e de todos os procedimentos necessários relativos a este processo.

Agradeço às minhas colegas, companheiras de viagem, pelos bons momentos passados aquando das nossas idas à Covilhã.

Agradeço a Deus.

## RESUMO

A problemática da literatura Infantil tem trazido a lume querelas que não é nosso propósito analisar. Acreditamos que através das obras de literatura de recepção infantil é possível construir novas e renovadas visões do mundo. Assim, desenvolvemos o nosso projecto “Leitores de Palmo e Meio”, na Escola E.B. 1 N.º 3 do Cacém, dando especial relevo ao papel da escola no desenvolvimento e na formação do leitor, não deixando também, de envolver as famílias em práticas ligadas à promoção da leitura.

O conjunto de actividades desenvolvidas enquadra-se na perspectiva das autoras Hallie Kay Yopp & Ruth Helen Yopp que privilegiam o abrir e o fechar de outras portas, para além do desenvolvimento do vocabulário e funcionamento da língua.

As autoras referenciadas baseiam o seu programa de leitura fundamentado no pressuposto de que a literatura de qualidade é componente essencial para a aprendizagem em sala de aula e de que 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). Nesta perspectiva, os alunos levarão para o texto literário, pontos de vista, experiências e contextos únicos aquando da leitura, estando a interacção social no centro da aprendizagem.

As actividades realizadas, o seu enquadramento baseado numa teoria de recepção literária, e a reflexão sobre os resultados, contribuirão certamente, para o enriquecimento das práticas pedagógicas, tendo como principal objectivo o fomento de uma competência leitora.

A fundamentação teórica tem por base a opinião de vários autores que partilham a opinião de que o contacto e a interacção com a literatura e o desenvolvimento de uma competência literária são de extrema importância.

## **ABSTRACT**

The problematic of infant literature has been bringing disputes that it is not our purpose to analyze. We believe that through works of literature of infant reception, it is possible to build new and renewed visions of the world. Thus, we developed our project “Leitores de Palmo e Meio”, at school E.B. Nº 3, in Cacém, giving special attention to the role of school in the development and formation of the reader, and also not forgetting to involve the families in activities connected to the reading promotion.

The set of developed activities fits in the perspective of the authors Hallie Kay Yopp & Ruth Helen Yopp, who privilege The closing and opening of doors, besides the development of vocabulary and grammar.

The referenced authors base their reading program on the assumption that quality literature is an essential component to classroom learning and that teachers should involve their students in complex and structured thoughts about literature, establishing connections with it, and answering to literature in a way that enriches their life (Yopp & Yopp, 2006:vii). In this perspective, the students will take to the literary text, points of view, experiences and unique contexts at the time of reading, being the social interaction in the center of learning.

The performed activities, their fitting based on a theory of literary reception, and the reflection on the results, will certainly have a contribution to the enrichment of educational activities, having as a main goal the increase of a reading skill.

The theoretical basis has for principle the opinion of several authors that share the opinion that the contact and interaction with literature and the development of a literary competence are of extreme importance.

## INTRODUÇÃO

Aos alunos, devemos proporcionar variadas experiências que permitam o desenvolvimento da maturidade sócio-afectiva, a criação de atitudes e hábitos positivos de relação e de cooperação, num desenvolvimento cognitivo, estético e atitudinal, para além de muitas outras.

Deste modo, e tendo como referência as finalidades do Sistema Educativo, que visa principalmente desenvolver uma educação plena, para o maior número de pessoas possível, todas convergem para um objectivo comum: um novo cidadão (livre, responsável, autónomo, solidário, crítico e criativo...), respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, com capacidade para julgar o Meio Social e de se empenhar na sua transformação progressiva e construtiva.

Nesta perspectiva e tendo como referência o tema do Projecto Educativo: “Português Língua Viva – Linguagem e Comunicação”, entendemos que a prática pedagógica deve ser desenvolvida tendo como referência o seguinte pressuposto:

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como para o intercâmbio da cultura literária. Para tal, os professores devem fazer da literatura infantil um momento de lazer, onde o aluno sinta prazer em ler uma história e não veja isso como mais uma tarefa a cumprir.

A literatura infantil é hoje uma presença indiscutível no sucesso / aprendizagem dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico.

Durante um tempo, o manual foi o principal mediador e artefacto cultural que norteava a prática pedagógica. Actualmente, o próprio conceito de alfabetização que entretanto deu lugar ao vocábulo literacia exige que, à sala de aula, sejam levados outros documentos diferentes do Manual. Assistimos pois, à presença de documentos autênticos a par de obras de Literatura Infantil.

O PNL (Plano Nacional de Leitura) conferiu-nos legitimidade e tem-nos proporcionado uma vasta gama de obras, tornando esta selecção bastante fácil. Através do PNL pretende-se alargar e diversificar as acções promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais, promovendo a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional.

Graça Sardinha, in Fernando Azevedo (2007:2), reforça a importância do PNL, na formação de leitores competentes, leitores capazes de compreender e interpretar o texto escrito:

Com esta medida, espera-se estimular o prazer de ler nas escolas e nas bibliotecas, através de estratégias diversificadas, intensificando-se o contacto entre o livro e o leitor, por forma a poderem ser superadas as lacunas ao nível da compreensão leitora reveladas pelos jovens das escolas portuguesas.

Acrescenta ainda Maria da Graça Sardinha, in Azevedo (2007:2):

No ensino da Língua exige-se uma aprendizagem continuada e é melhor leitor aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para a vida. Deste modo, todo o sujeito, que ao longo da vida, vai através de leituras continuadas, desenvolvendo as suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais será, certamente, um bom leitor.

De facto, a essência da leitura, a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos escritos é o grande objectivo do ensino da leitura, ou seja desenvolver nas crianças as competências que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes.

Com base neste pressuposto, pretendemos com a nossa dissertação desenvolver na sala de aula, momentos que proporcionem verdadeiras e úteis competências, tanto literárias como literárias.

É relevante, a importância dada à leitura, enquanto fonte promotora dos avanços científicos, técnicos e tecnológicos, prosseguindo na senda do progresso.

De facto, a leitura assume um papel determinante na aprendizagem e no sucesso escolar e profissional, sendo considerada insubstituível e permitindo aos sujeitos leitores aceder a um conjunto de experiências e conhecimentos.

A familiaridade com a leitura e o manuseamento do objecto livro deve, iniciar-se bem cedo, antes do acesso à escola. Esta posição é partilhada por alguns escritores de literatura infantil, cuja experiência de décadas, os habilita a avaliar graves consequências da ausência de livros na infância.

Ana Maria Magalhães, autora em parceria com Isabel Alçada, da bem sucedida série "Uma aventura", considera o livro "fundamental para a estruturação do pensamento formal e para o enriquecimento pessoal do indivíduo.

Estamos certas que a Literatura infantil é um dos pilares para o desenvolvimento do processo criativo, pois oferece ao leitor conhecimentos vários e informações capazes de lhe provocar uma acção criadora. Assim, é no contacto com as histórias lidas ou ouvidas, que a criança vai adquirindo novas experiências. Daí a importância de lhe contar histórias desde os primeiros anos de vida, estimulando-lhes o gosto pela leitura, para que elas possam também adquirir os recursos necessários ao desenvolvimento da sua fantasia e criatividade.

Face ao exposto, enunciamos os objectivos que fundamentam a nossa dissertação:

- Aprofundar conceitos e metodologias acerca da leitura;
- Promover o gosto pela leitura, no contexto das actividades escolares na escola e para além desta;
- Desenvolver um projecto intitulado "Leitores de Palmo e Meio", na nossa escola.

## **Organização do Estudo**

Na organização da nossa dissertação tivemos como preocupação relevante que a mesma fosse apresentada de forma simples, cujas etapas tivessem um fio condutor sustentadas num quadro teórico que serviu de base ao projecto desenvolvido em sala de aula.

Assim, na *Introdução*, para além da pretensão da nossa dissertação, fazemos também uma breve abordagem à importância da sala de aula, como espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

De facto, no ensino básico, a criação de hábitos de leitura é fundamental, permitindo a apropriação da informação veiculada pela escrita e o desenvolvimento desta competência induz o enriquecimento do potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais.

Definimos ainda, os *objectivos* que nos propomos atingir com esta dissertação, os quais nortearam as diferentes etapas do trabalho desenvolvido.

Nesta perspectiva, reforçamos a ideia de que à escola compete, tal como refere Sim –Sim (1997: 28) em Lídia Maria Valadares (2003: 35).

Fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informações, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.

Acrescenta ainda a mesma autora, que é de todo relevante e evidente o carácter transversal do acto de ler, na promoção das aprendizagens escolares e no crescimento cognitivo do aluno.

Na 1.<sup>a</sup> PARTE do nosso trabalho e no âmbito do quadro teórico que apresentamos evidenciamos a opinião de vários autores que serviram de referência e fundamentaram o desenvolvimento das actividades no âmbito da Prática Pedagógica.

Na opinião de Graça Sardinha, in Azevedo (2007:2) é acentuada a importância de uma leitura continuada, como garante do desenvolvimento da competência em leitura.

Nesta sequência não podemos deixar de realçar também a opinião de Sequeira e Sim-Sim (1989), citadas por Graça Sardinha, in Azevedo (2007:2), ao afirmarem que o leitor competente é autónomo e proficiente. Este tipo de leitor é, na opinião das autoras, aquele que compreende e interpreta o que lê, consegue relacionar os textos entre si, sintetiza a informação e, de seguida aplica-a a novas situações.

Na 2.<sup>a</sup> PARTE da dissertação apresentamos o *Projecto “Leitores de Palmo e Meio”*, cujas dinâmicas de literatura infantil pretendem promover nos alunos o gosto pela leitura e o desenvolvimento de *competências literárias e literácitas*, cujas etapas se apresentam estruturadas segundo o programa de leitura fundamentado na literatura (Yopp&Yopp, 2006). Este programa valoriza o aluno/leitor, o seu conhecimento, as suas experiências e vivências, como contributos para a construção de sentidos (perspectiva cognitivo-construtivista e dando relevo à partilha e ao trabalho cooperativo, de certo modo, à promoção da interacção (perspectiva sócio cultural).

Com o projecto “Leitores de Palmo e Meio” pretendemos proporcionar aos alunos um conjunto de actividades de leitura orientada na sala de aula, com base na exploração da obra que escolhemos “*Os Primos e a Bruxa Cartuxa*”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Assim planificámos actividades obedecendo ao seguinte figurino:

*actividades de pré-leitura, actividade durante a leitura e actividades depois da leitura*, cujas competências evidenciaremos, certas de que ler requer esforço, sistematização e disciplina.

É nossa pretensão que o projecto desenvolvido na sala de aula, ultrapasse um leque variado de actividades programadas segundo o formato que assenta na teoria defendida por Yopp&Yopp, pretendendo também criar condições propícias ao gosto pela leitura em tempo livre, quer dentro da sala, quer fora dela, tentando assim, envolver a família no desenvolvimento da competência leitora.

Deste modo, destacamos também, a nossa participação no PROJECTO “*JÁ SEI LER*”, promovido pelo Plano Nacional de Leitura, a que aderimos e que divulgamos junto das famílias, no sentido de as envolver em leituras partilhadas, incentivando a leitura em família.

Para concretizar os objectivos da nossa dissertação, rentabilizamos também o *CANTINHO DA LEITURA / BIBLIOTECA DE TURMA*.

O referido espaço oferece uma maior proximidade com o livro, permitindo uma utilização mais imediata e variada, quer ao nível da leitura por prazer, quer em articulação com actividades programadas.

Como recurso concretizador do nosso propósito, *formar leitores e desenvolver competências literárias e literácitas*, realçamos a importância da biblioteca da nossa escola, inserida na rede de bibliotecas escolares, neste contexto e da participação dos alunos nas actividades por ela dinamizadas.

Nesta perspectiva, procuramos que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e saibam utilizar a informação em qualquer suporte ou meio de comunicação.

Pretendendo essencialmente dinamizar actividades promotoras da aquisição de competências tanto literárias como literácitas, referimos ainda, o carácter transversal da competência leitora.

Ainda no âmbito de *outras dinâmicas de literatura infantil*, fazemos também referência ao *BLOGUE DA TURMA*. Neste espaço divulgamos algumas actividades, nomeadamente as que se relacionam com a promoção da leitura.

Ao fazermos uso das tecnologias da informação (TIC), dinamizamos novos espaços de construção do conhecimento, motivando os alunos para a aprendizagem, através de novos recursos.

As actividades anteriormente referenciadas e que sustentam o nosso trabalho, embora específicas da leitura e escrita, permitem o desenvolvimento de competências várias, em diversos contextos e áreas do currículo. Ora, tal como diz Lídia Valadares (2003: 43), é de todo relevante a necessidade da integração dos saberes das diferentes áreas curriculares, destacando-se a importância da leitura neste âmbito, uma vez que o desenvolvimento das suas competências essenciais determina a aquisição de saberes nas restantes áreas.

Nas *Considerações Finais*, tecemos algumas conclusões, com base numa reflexão suportada pela nossa pesquisa teórica e pelas actividades realizadas com os alunos.

No final apresentamos a respectiva *Bibliografia* e em *anexo* organizámos todo o material de apoio relativo à Prática Pedagógica.

## **Inserção do Estudo na Didáctica do Português**

O desenvolvimento de *competências literárias e literárias*, no âmbito do espaço pedagógico exige metodologias actuais enquadradas na didáctica metodológica do ensino do Português.

Ao desenvolvermos actividades que pressupõem a aquisição e o desenvolvimento de competências várias, estamos a formar cidadãos activos, proficientes e críticos.

Com efeito, a leitura hoje, perspectivada no âmbito da transversalidade atinge e atravessa todas as áreas do currículo. É através dela que se desenvolvem as referidas competências colocadas ao serviço de todas as áreas do saber, como referido noutra lugar. Mas, a leitura exige modelos de compreensão que também proporcionem a aquisição de conhecimentos do mundo.

Os textos, o leitor e os contextos de onde este é oriundo exigem modelos explícitos enquadrados na metodologia do ensino da língua.

Assim, a leitura transforma a informação escrita em conhecimento e promove o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente.

É nesta base que consideramos o papel da escola de importância relevante, face ao livro e à leitura, na medida em que, e de acordo com (Aguiar e Silva, 1977): “A

competência literária, a par de outras competências, como a linguística, a comunicativa, a enciclopédica, terá de fazer parte integrante da preparação do leitor, ao longo da vida.”

Tal como refere Graça Sardinha, o leitor só se tornará leitor se desenvolver um comportamento de leitor, para tal será necessário fazer da leitura um projecto de vida.

# **PARTE I**

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1. LITERATURA INFANTIL E COMPREENSÃO LEITORA**

Na história da humanidade, a leitura sempre foi e deve continuar a ser uma actividade que envolve múltiplas e insubstituíveis faculdades (linguística, cognitiva, crítico-judicativa, memória, ...). Lemos porque reconhecemos no papel central do livro e da leitura o desenvolvimento de múltiplas competências.

Os prazeres e os proveitos da leitura são igualmente plurais e indispensáveis: lemos para saber e estar informados; lemos para conhecer e dominar a língua, solidificando as competências linguística e literárias; lemos para compreender e para reflectir; lemos para interpretarmos e sentirmos emoção estética; lemos para comunicar e para partilhar; lemos para ajuizar e para argumentar; lemos para nos comovermos e para sonharmos; lemos para sermos cidadãos mais habilitados a exercer direitos e deveres; lemos para aumentar o nosso capital simbólico tão necessário na interacção social; lemos para conhecer o mundo, os outros e a nós próprios; lemos porque só assim o texto alcança uma existência comunicante e significativa.

O termo literatura infantil nasce no século XVII junto com uma nova concepção de infância e com a reorganização do sistema educacional burguês. As histórias orais passam a ser registadas em livros, tendo como público-alvo as crianças. Antes do século XVII não havia necessidade de uma literatura específica para a infância, pois as crianças eram vistas como adultos em miniatura.

Numa perspectiva diferente, os escritores do século XIX produziram as suas obras por um impulso criador, com uma intenção educativa e para uma determinada assistência. Todavia, embora cada um pudesse imaginar o universo infantil de acordo com as suas experiências pessoais, não há dúvida, que os leitores faziam parte de um grupo restrito.

Com efeito, não podemos deixar de realçar a opinião de Pedro Cerrillo, citado por

Azevedo (2006:35) quando evidencia que no início deste século, emerge a necessidade de expandir o hábito leitor a um maior número de pessoas, porque se pensa, acertadamente, que a prática habitual da leitura trará benefícios inquestionáveis ao indivíduo, nomeadamente:

- Desenvolvimento pessoal;
- Facilidade para compreender o mundo e as suas transformações;
- Capacidade crítica para comunicar em diversos contextos;

Na verdade, a literatura infantil é um dos suportes básicos para o desenvolvimento do processo criativo, pois oferece ao leitor conhecimentos e informações capazes de lhe provocar uma acção criadora. No contacto com histórias lidas ou ouvidas, a criança vai adquirindo novas experiências, sendo de realçar a importância de ler e contar histórias às crianças desde os primeiros anos de vida, estimulando nelas o gosto pela leitura, para que elas possam também adquirir os recursos necessários ao desenvolvimento da sua fantasia e criatividade.

O domínio de uma compreensão leitora é fundamental na preparação dos cidadãos para se movimentarem com sucesso, no mundo globalizado da informação, de forma livre e crítica.

Numa sociedade evoluída, mostra-se essencial a existência de cidadãos esclarecidos, aptos a exercer os seus direitos de cidadania. Para isso, é fundamental que todos tenham salutar hábitos de leitura. É indispensável que se gere, desde a Aprendizagem mais elementar, uma verdadeira educação do gosto pela leitura, à luz da activa valorização do rico património literário e de uma dinâmica cultura da literacia.

O livro e a leitura são instrumentos essenciais de exercício de inteligência e de ginástica mental, de comunicação e de informação. Afinal, o livro e a leitura moldaram definitivamente a nossa memória e identidade individual e colectiva, bem como a nossa visão do mundo.

Referindo a opinião de Azevedo (2006:11), sublinhamos:

Através da leitura a criança tem possibilidade de aceder a um conhecimento singular do mundo, alargando os seus conhecimentos numa diversidade de perspectivas: cognitiva, linguística e cultural.

Nessa sequência afirma ainda o mesmo autor:

A literatura infantil e juvenil integra um amplo e diversificado *corpus* que compreende textos que possuem, como destinatário expresso, a criança ou o jovem, e textos que pertencem àquilo que Juan Cervera (1991) designa como *literatura dita de fronteira*, ou seja, obras que não foram escritas a pensar nos mais novos como destinatários, mas que se divulgaram sobretudo como tal, por diversas razões.

Partilhamos da opinião de que se lê como forma de desenvolvimento da inteligência humana, uma vez que a actividade da leitura, enquanto forma de comunicação diferida, exercita múltiplas capacidades e aptidões do ser humano. Estudos mais ou menos recentes, descrevem as múltiplas facetas da leitura como actividade complexa e plural, pois trata-se de um processo simultaneamente neuro-fisiológico (operação de percepção de signos), cognitivo (actividade de compreensão), afectivo (emoções desencadeadas), argumentativo (potencialidade ilocutória) e simbólico (relação com a cultura e o imaginário).

Lê-se para o aumento do domínio da linguagem e das suas criações, enquanto poderoso e incontornável instrumento de comunicação humana, uma vez que a nossa comunicação é eminentemente linguística e logocêntrica.

A influencia mútua no desenvolvimento das duas competências - *competência linguística e competência leitora*, é inquestionável. Ora, uma das grandes questões com que se debate a crítica literária contemporânea relativamente à chamada literatura infantil é a da sua legitimação enquanto *corpus textual* passível de uma abordagem científica sob o prisma de uma literatura de qualidade. De facto, ainda que à literatura infantil lhe seja unanimemente reconhecido um relevante papel na iniciação estética e leitora da criança, ela tem sido concebida como um objecto de estudo frequentemente menor ou como um objecto cuja concretização em termos de material estético não parece ser percebida como de natureza idêntica à da literatura maioritariamente lida por leitores adultos.

Deve assim prevalecer, segundo a opinião de Azevedo, (2006: 12), a expressão “Literatura de potencial recepção infantil” e não a expressão de “Literatura para a Infância” ou a designação “Literatura Infantil”, pela presença do atributo, que frequentemente é lido como referindo-se estilística e/ou estruturalmente ao nome que o acompanha, sugerindo a existência de marcas estilísticas e /ou estruturais que, exibidas pelos seus textos, os

diferenciaram da literatura dita canónica, parecendo segundo o autor, fontes de numerosos constrangimentos.

Assim, a relação triádica que se estabelece entre o leitor e o texto, constitui uma das principais características desta forma de comunicação.

Ao contrário de outras formas de interacção, na literatura de recepção infantil, a relação de diálogo leitor-texto é frequentemente indirecta ou assimétrica, na acepção em que decisiva e activamente intervêm aí os mediadores adultos: não possuindo e/ou não lhe sendo reconhecida, pelo menos nas primeiras idades, a autonomia e o sentido crítico necessário para seleccionar e adquirir os textos que vai ler, a relação da criança com o texto é imperiosamente mediada por adultos, os quais, num contexto de proximidade afectiva e educativa, interagem com ela. (Azevedo (2006:12)

Questionamo-nos muitas vezes, se os níveis de leitura são satisfatórios. Ora, devemos reflectir um pouco, na medida em que a expressão níveis de leitura é umas vezes usada para referir hábitos de leitura e outras vezes para referir desempenho em leitura. Contudo, hábitos de leitura e desempenho em leitura são duas realidades diferentes, embora complementares uma da outra. Assim, estamos certas que os *hábitos de leitura* promovem a *competência leitora* e esta é determinante para a criação de hábitos de leitura.

Apesar do crescimento do nível dos hábitos de leitura ser um sinal positivo, os resultados internacionais em literacia, segundo a opinião de Inês Sim-Sim & Glória Ramalho, 1993, mostram que os desempenhos na compreensão leitora dos alunos portugueses ainda apresentam níveis muito deficitários, na medida em que o aumento dos hábitos de leitura não é acompanhado por melhoria no desempenho na compreensão leitora. As mesmas autoras referem ainda que as estruturas cognitivas integram a enciclopédia pessoal de cada leitor, o que ele conhece acerca da língua e do mundo, fruto de leituras anteriores ou de experiências de vida. Ora, assim sendo, a quantidade de conhecimentos partilhados entre o autor do texto e o leitor constitui um factor essencial para a compreensão.

Assim, vejamos o que distingue na sua essência, o discurso literário, do discurso informativo porque, mais do que na mensagem, incide na forma como a veicula. O discurso utilizado no quotidiano não é discurso elaborado, ritmado. Aliás, no discurso corrente, geralmente fugimos da utilização de rimas, de aliteraões, de repetições. Pelo contrário, o texto literário serve-se destes recursos como pontos de apoio para uma redundância poética geradora de prazer estético. O discurso corrente, para passar mensagens, fornece os dados,

quer-se explícito. Pelo contrário, o texto literário constrói-se de implícitos, de ambiguidades, o que promove o jogo lúdico interactivo com o leitor, em que este é convidado a participar na sua descodificação.

É certamente com este pressuposto que se fazem e fizeram muitos dos livros que têm um papel decisivo no desenvolvimento do gosto pela leitura. Contudo, temos também muitos outros leitores que o são porque se interessaram por textos de natureza científica, ficcionais, ou não, e a quem a curiosidade levou a sentir necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre esses temas.

Poderemos então afirmar que os textos motivadores e responsáveis pela criação de novos leitores, são múltiplos e nem sempre possuem qualidades discursivas que os façam ascender à categoria de *texto literário*, o que não os desvaloriza aos olhos dos leitores, nem lhes diminui a centralidade que ocuparam em dado momento nas suas vidas.

Preocupante é sim, o grande número de crianças que acabam o 1.º ciclo do Ensino Básico sem um domínio de leituras que lhes permita usá-las como ferramenta de aprendizagem e de fruição. É pois necessário e imprescindível desenvolver o gosto pela leitura recreativa.

Tal como alertou Daniel Pennac, mesmo nas leituras lúdicas, se os leitores não sentem prazer logo no início da leitura, o texto é abandonado, de imediato. Afirma ainda Pennac, citado por Leopoldina e Marta Martins (2009:31):

Seja qual for a motivação inicial, se o texto não exerce a sua sedução em tempo proporcional à resistência à frustração de cada leitor, este começa a diminuir a velocidade de leitura, torna irregular o seu ritmo, ultrapassa etapas, diminui a compreensão leitora.

Na verdade, se a leitura é uma tarefa árdua, a criança despende um grande esforço para decifrar cada uma das palavras, não podendo estar, certamente, motivada suficientemente para ler, pelo que dificilmente se tornará leitora.

## **1.1. ESTRATÉGIAS E MODELOS DE LEITURA**

O acto de ler pressupõe compreensão, pois sem compreensão não há leitura. Tal como nos diz Maria de Lurdes Magalhães, em Azevedo (2006:74):

Basicamente, ler implica comunicar, entrar em diálogo com o escritor: concordar, discordar, conseguir informações necessárias para realizar algo, obter distrações, prazer, companhia...

Por outro lado, Mialaret (1974:16-17), in Azevedo (2006:74), afirma que saber ler é mais do que compreender, é também saber julgar: “a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico”.

Nesta sequência, referimos Emília Amor (2001), ainda em Azevedo (2006:74) que complementa a opinião de Mialaret, aludindo a vários factores que pesam sobremaneira no conceito de leitura, assim, refere:

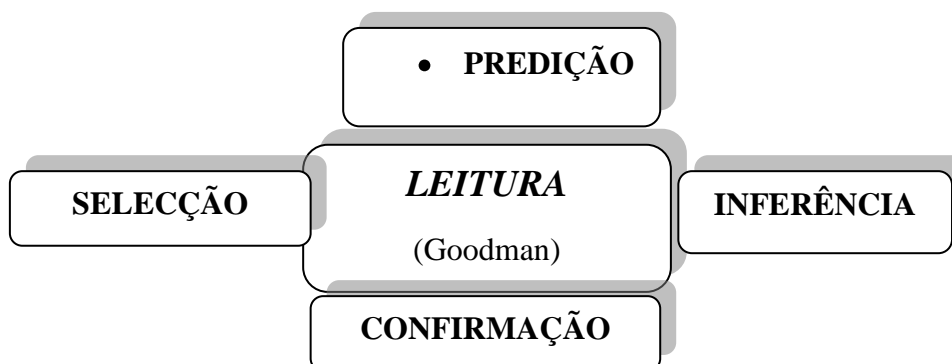
A leitura é, essencialmente, um “fazer interpretativo”, uma produção, revelando tanto do escrito como do não escrito, do texto como do leitor e do contexto do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da percepção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afectivas, mais complexas e profundas. (Amor, 2001:82-84)

Tal como salienta Graça Sardinha e Marta dos Santos, in Azevedo e Sardinha (2009: 116): “A compreensão da leitura é um processo que implica o recurso a várias estratégias para obter, avaliar e utilizar a informação.”

O seguinte figurino referido pelas mesmas autoras é corroborado por Magalhães (2006) in Fernando Azevedo (2006) e mostra de forma esquemática as estratégias envolvidas na leitura. (Fig. 1)

Essas estratégias, referidas no esquema que passamos a apresentar, é também confirmado por Inês Sim-Sim & Viana (2007:58), in Azevedo e Sardinha (2009:116), no recente estudo “Para Avaliação de Desempenho de Leitura” e assim descritos:

A compreensão da leitura, qualquer que seja o tipo de texto, implica a mobilização de estratégias que permitam desenvolver e interpretar o significado de frases, parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido total ou parcial do texto. (Inês Sim-Sim: 2007)



**Fig. 1 - Estratégias envolvidas na leitura.** (Adaptado de Graça Sardinha e Marta Santos), in Azevedo e Sardinha (2009:116)

De acordo com K. Goodman (1990), citado por Maria de Lurdes Magalhães, em Azevedo (2006: 74), o processo de ler implica o recurso a estratégias que o autor define como amplos esquemas para obter, avaliar e usar informação. Refere ainda que as estratégias de leitura que os leitores usam desenvolvem-se e modificam-se durante o acto de ler.

Assim, na opinião do referido autor, a estratégia de *selecção* é muito importante, porque o leitor selecciona as indicações que o texto fornece, tendo em conta as características do texto, expectativas e sentido.

Por outro lado, através das *predições* ou *antecipações*, o leitor procura predizer os finais de palavras, frases, títulos, contos. Assim, os leitores utilizam todo o seu conhecimento disponível para predizer o conteúdo do texto e o seu significado. A rapidez da leitura silenciosa e da leitura oral expressiva mostram que os leitores vão seleccionando e predizendo à medida que lêem. (Goodman, 1990:17), em Azevedo (2006:75).

No que se refere à *inferência*, o leitor utiliza os conhecimentos linguísticos, conceptuais e esquemas de memória para inferir o que não consta ou não está implícito no texto, sendo esta, outra estratégia vantajosa que permite completar a informação apresentada no texto. Todavia, é através da confirmação que as inferências são confirmadas.

Com a *confirmação*, o leitor valida as suas inferências e desenvolve a auto-correcção. Na opinião de Goodman o leitor aprende a ler por meio do autocontrolo da sua leitura.

Além das estratégias agora apresentadas, o autor defende que os leitores utilizam também estratégias de autocorreção para repensarem e reconsiderarem a informação que

possuem ou procurarem mais informação, ou podendo considerar outra hipótese, em substituição da inicialmente suposta.

Será desejável, defende o autor, opinião que partilhamos, que estas estratégias sejam desenvolvidas de modo explícito, de modo a que os alunos envolvidos tomem consciência dos processos que utilizam a ler.

Façamos agora uma breve análise aos *Modelos ascendentes e descendentes* relativamente à aprendizagem da leitura, sendo que ambos conjugam determinadas competências, em detrimento de outras, embora o domínio de competências de ambos os modelos tenha papel decisivo na formação de um leitor experiente.

Com base em investigações, nomeadamente as que se debruçaram sobre a análise do processamento da informação, estudaram-se as diversas componentes do comportamento do leitor e a compreensão textual.

Deste modo, alguns investigadores tentaram integrar os dados parcelares desses estudos em “modelos coerentes e globais que permitem explicar o processo de leitura, tal como afirmam (Mendes & Martins, 1986: 31), em Azevedo (2006:76), por Maria de Lurdes Magalhães.

Adam e Starr (1982), in Azevedo (2006:76-77 e 78), apresentam uma classificação desses modelos, relacionando processos de leitura e aprendizagem, tal como referimos anteriormente e que passamos a explicar:

### **MODELOS ASCENDENTES**

Segundo estes modelos, o leitor procede a uma análise sequencial dos dados, hierarquizada dos planos inferiores para os superiores, tal como o próprio nome sugere. Quer isto dizer que o leitor parte do grafemas para os lexemas, destes para a frase e da junção de frases para o texto. Estes modelos consideram então, que de um modo geral, o acesso ao sentido se faz a partir das correspondências grafema-fonema.

Assim, nesta perspectiva, a aprendizagem da leitura deve iniciar-se pelas competências ditas de nível inferior (grafema e fonema), dando assim relevo aos processos de decifração.

Contudo, estes modelos não explicam a razão pela qual os grafemas são identificados com mais facilidade, integrados em palavras e estas, quando integradas em frases

significativas para o leitor. Além disso, as frases são ainda compreendidas com mais facilidade quando entre duas ou mais existe acordo semântico.

### MODELOS DESCENDENTES

Pelo referido anteriormente, estes modelos sugerem o contrário, na medida em que o leitor, activando os seus conhecimentos e expectativas, projecta um sentido no texto, o qual será ou não confirmado pela leitura. A via visual-semântica é valorizada como meio de acesso ao sentido. Segundo estes modelos, ler seria “(...) um processo de identificação directa de signos globais, de antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e de verificação das hipóteses produzidas”, tal como afirma (Mendes & Martins, 1986:32) in Azevedo (2006:77).

Ora, tais modelos valorizam os processos de predição, graças à sensibilização ao contexto linguístico e à mobilização do conhecimento semântico e conceptual do indivíduo, sendo a aprendizagem orientada, em primeiro lugar, para a compreensão.

Os leitores competentes, segundo estudos o têm demonstrado, recorrem a estratégias relativas aos dois modelos referenciados, sendo excelentes no emprego de competências de ambos os modelos.

Por um lado, os maus leitores têm mais dificuldade em ler palavras isoladas ou em reconhecer letras isoladas, enquanto os bons experientes aprenderam e automatizaram eficientemente estas competências de nível inferior, o mesmo não sucedendo com os leitores menos competentes.

### MODELOS INTERACTIVOS

Além dos modelos ascendentes e descendentes, surgem os *modelos interactivos*, como uma explicação mediana, relativamente aos anteriores, ultrapassando a dicotomia entre os processos já apresentados.

Estes modelos defendem que, no acto de ler, são implicados em simultâneo e em interacção, processos ascendentes e descendentes. Alertam também, o que nos parece de facto muito oportuno, relativamente à aprendizagem da leitura, que haja um equilíbrio no uso destes processos, afirmando que os as dificuldades do mau leitor podem dever-se ao uso

excessivo de um dos modelos. Frisam assim, que o aprendente pode adoptar uma estratégia em função da predição, mais ou menos ao acaso, afastando-se do sentido que o texto propõe ou, por outro lado, ao centrar-se na decifração, leva-o a perder no que à compreensão diz respeito, ficando com a memória perceptiva repleta de letras, sílabas, isto é, material linguístico não portador de sentido.

De acordo com Mendes & Martins (1986:33), em Azevedo (2006:78), os modelos interactivos parecem remeter o processo de aprendizagem para métodos tradicionais que os modelos ascendentes deixam supor.

Em qualquer das situações referidas, deverá a escola privilegiar o protagonismo dos alunos na aprendizagem, pois é fundamental que o aluno conheça as exigências da tarefa, que lhe é proposta, bem como a sua especificidade e finalidade, escolhendo então, a estratégia que melhor conduza aos objectivos traçados. Estamos então a falar de *conhecimento metacognitivo*.

### **ENSINO EXPLÍCITO DA COMPREENSÃO NA LEITURA**

Retomemos a opinião de Graça Sardinha e Ana Relvas, em Azevedo e Sardinha (2009:146), ao relevarem o *conhecimento metacognitivo*, que segundo as autoras compreende todo o conhecimento que o indivíduo tem sobre as suas potencialidades e sobre as suas limitações, sobre as tarefas e as estratégias para executar tarefas. Para que tal pressuposto seja válido, defendem as autoras as vantagens do *ensino explícito*, nas aulas de Língua Materna.

Na verdade, no desenvolvimento da *Metacognição* a motivação dos alunos para partilhar os seus progressos e as suas dificuldades, os processos que utilizaram, as percepções sobre os seus comportamentos cognitivos durante a realização das tarefas e também a explicitar e avaliar os processos após terem realizado as tarefas.

Ora, tal como nos acentuam Graça Sardinha e Ana Relvas, o *Ensino Explícito* é um modelo de ensino da estratégia como essencial para o desenvolvimento da autonomia por parte do aluno.

Assim, com base no Modelo definido por Giasson, na obra “A Compreensão da Leitura” (1993), o aluno é encarado como agente interventivo na sala de aula, *o professor é visto como um mediador*, que planifica as suas aulas, mas não segue um plano rígido.

Segundo as mesmas autoras este modelo assenta em *cinco etapas* que são essenciais na praxis do professor de Língua Portuguesa.

Descrevemos então, as cinco etapas do modelo definido por Giasson (1993), e referenciadas por Graça Sardinha e Ana Relvas, in Azevedo (2009:147):

- *Definir a estratégia e precisar a sua utilidade* – Esta etapa é de crucial importância, sendo tanto a estratégia utilizada como a sua justificação fundamentais, para que o aluno perceba por que razão, determinada estratégia é utilizada e as valências da sua utilização.

- *Tornar o processo transparente* – A importância desta etapa é essencial, na medida em que, o ensino de uma estratégia de leitura, segundo este modelo de ensino, pressupõe a explicação verbal daquilo que se passa na mente de um leitor consumado durante o processo. Na verdade, trabalham-se aqui processos cognitivos que não são directamente observados, pelo que o papel do professor assume aqui primordial relevância, pois, à partida, trata-se de um leitor consumado que poderá ilustrar a estratégia, tornando “transparente o processo cognitivo” (Giasson, 1993:52);

- *Interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia* – Nesta fase, já numa tentativa de diminuir gradualmente a ajuda dada nesta etapa, procura levar-se os alunos a dominarem gradualmente, a estratégia ensinada. Para isso, o professor discute com os alunos a estratégia e explicará o modo de utilização da mesma, incidindo, portanto, a acção na justificação do erro e não apenas na referência do erro. Justifica-se, neste momento, trabalhar em grupos, sendo que a partilha de saberes e de informações, bem como a negociação de ideias no seio do grupo torna-se salutar para que a autonomia aconteça em cada indivíduo;

- *Favorecer a autonomia na utilização da estratégia* – Na sequência dos aspectos já referidos nas etapas anteriores, esta serve como consolidação das aprendizagens. Segundo Giasson, nesta circunstância, o aluno assume praticamente toda a responsabilidade pela escolha e aplicação da estratégia, sendo o professor já um mero mediador que vai discutindo, sobretudo com os alunos que apresentem ainda dificuldades, de forma a que estes as ultrapassem de forma gradual, evitando a persistência das mesmas.

- *Assegurar a aplicação da estratégia* – Esta é uma das etapas finais do ensino explícito da compreensão, sobretudo porque ela incide já na sensibilização do aluno para a necessidade de utilizar as estratégias aprendidas nas suas leituras pessoais, destacando, todavia, a necessidade de evitar usos abusivos de determinada estratégia.

É preciso que o professor alerte o aluno para aquilo que Giasson considera ser a avaliação do momento específico para a sua utilização e que conduzirá à compreensão do texto.

Parece-nos desta forma oportuno reafirmar, que face ao modelo de *ensino da*

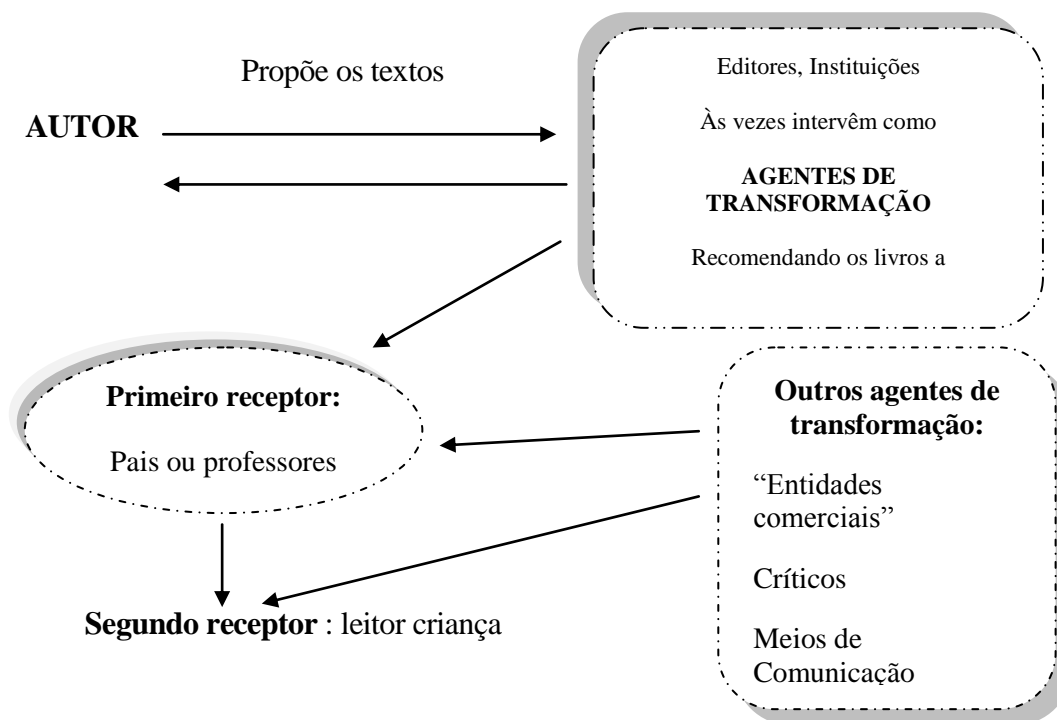
*compreensão na leitura* designado por *ensino explícito*, a escola terá necessariamente de privilegiar o protagonismo dos alunos na aprendizagem, clarificando tanto as exigências da tarefa a realizar, e de acordo consigo próprio e com a finalidade da tarefa, escolher a estratégia que melhor conduzam aos objectivos pretendidos. Deste modo, deve ser reconhecido ao modelo de ensino explícito, a sua eficácia na formação de leitores competentes.

## **1.2. MEDIAÇÃO LEITORA. O PAPEL E AS FUNÇÕES DO MEDIADOR**

Segundo a opinião de Pedro C. Cerrillo, citado por Azevedo (2006:35), é muito importante a figura do mediador, na promoção da leitura, sobretudo quando os destinatários da mesma são crianças ou adolescentes. O papel do mediador é normalmente um adulto com perfil específico, pais, professores, educadores, animadores, ou bibliotecários, acrescentando ainda o autor, que na mediação leitora deveriam ser também incluídos editores, autores e livreiros.

Ora, a importância do papel do mediador é muito importante, na medida em que estabelece a ligação entre os livros e os primeiros leitores, colmatando os desníveis ao nível da compreensão leitora e recepção literária, existentes de forma progressiva, na infância e na adolescência. Neste âmbito e seguindo o raciocínio de Pedro Cerrillo, o mediador torna-se o primeiro receptor do texto, sendo o leitor infantil o segundo receptor, facto que é relevante na literatura infantil, porque é uma literatura dirigida a um grupo de leitores com características específicas. Nesta sequência, referimos Even-Zohar (1978), citado por Pedro Cerrillo em Azevedo (2006:35), sobre a teoria dos *polissistemas*, e cito “tratar-se-ia de uma literatura “de fronteira” (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.

Atentemos na Fig. 2 que esquematiza os elementos que intervêm na comunicação literária de recepção leitora infantil, na opinião de Pedro Cerrillo, em Azevedo (2006:36)



**Fig. 2 – Elementos que intervêm na comunicação literária de recepção leitora Infantil (Lluch, 1998; Lluch, 1999), de Pedro Cerrillo, em Azevedo (2006)**

Na realidade, o primeiro receptor da obra é o quase sempre o mediador, como referido anteriormente. Cabe-lhe a responsabilidade tanto da escolha da obra, como da procura de estratégias dinamizadoras para a realização das leituras, porque o destinatário da mesma é ainda, um ser em desenvolvimento. Concretizando melhor estas afirmações, e citando Fernando Azevedo (2005:8), "...esse destinatário é um ser com pouca experiência de contacto consciente com os textos literários (a sua experiência limita-se à literatura oral), assim como com uma reduzida competência enciclopédica."

Apesar de opiniões controversas, em relação aos benefícios do papel do mediador, acrescentamos ainda e segundo a opinião de Cerrillo, in Azevedo (2006:36 e 37):

...não é de desprezar uma intervenção mediadora que, com conhecimento de causa, traga soluções para as dúvidas e que facilite, dentro do possível, a eleição de uma leitura adequada.

Ainda de acordo com Pedro C. Cerrillo, relativamente às principais funções do mediador, destacamos, aquelas que se referem ao mediador, enquanto professor. Assim, não nos devemos esquecer, segundo o autor, que formar leitores no âmbito escolar comporta

uma série de dificuldades; dificuldades essas que têm a ver, de uma forma geral, com os factores que passamos a enumerar e que o conhecimento ajudará, certamente a superar, em muitos momentos:

- A aprendizagem dos mecanismos de leitura e de escrita como uma actividade mecânica, sem a necessária atenção aos aspectos compreensivos.
- A tendência para identificar “livro” com “manual” ou “livro de texto”
- A excessiva “instrumentalização” da leitura, isto é, o seu uso para a aprendizagem de outros conhecimentos: a história, o contexto, a natureza, etc.
- A excessiva consideração da leitura como uma actividade séria e a facilidade com que se associa “séria” a “aborrecida”.
- Selecção de leituras por idades não ser sempre feita de forma adequada.
- A falta de ambiente de leitura no contexto extra-escolar da criança.
- Os insuficientes fundos bibliotecários escolares e a falta de profissionais com formação adequada para desempenhar tais funções;

Centremos agora a nossa atenção no que se refere à figura do *mediador-professor*, cuja formação universitária, não raras vezes os prepara para ensinar a ler e não para que criem bons leitores, deixando que essa vontade funcione quase como por vontade própria de alguns, fruto das suas inquietações, enquanto profissionais competentes e preocupados com o seu papel de dinamizadores activos na formação de novos leitores.

Assim, tal como referido anteriormente, e parafraseando Azevedo (2006:12 e 13):

Os bibliotecários, os professores, os educadores, os pais, os livreiros, os próprios editores e os membros das comunidades interpretativas responsáveis pelos metatextos da crítica literária desempenham, nesta perspectiva, um papel importante e imprescindível, já que, funcionando como primeiros receptores do texto literário, originam, pela sua acção, a transformação das crianças em segundos receptores desses textos.

Nesta sequência refere a investigadora israelita Zohar Shavit (2003:66) o carácter ambivalente dos textos de literatura infantil, in Azevedo (2006: 13):

... na acepção em que prevêem em simultâneo, dois tipos de *leitores - modelo* distintos, nomeadamente, o leitor modelo criança, com reduzida experiência vital e o leitor-modelo adulto, o qual constitui o principal “filtro”, que escolhe e facilita a promoção do objecto com que a criança interagirá, dando-lhe a ajuda necessária para que ela construa individual e socialmente os seus significados.

Deve contudo realçar-se que a par dos requisitos do mediador, na formação de leitores, não podemos deixar de relevar a escolha de bons livros, escolhidos com o propósito de transmitirem mensagens expressas com correcção linguística e qualidade literária, e pela sua capacidade para nos emocionar, fazer vibrar, sentir, sonhar e partilhar emoções.

É oportuno referirmos também, que ao mediador compete, na sequência do que já referimos, ser capaz de distinguir entre textos a seleccionar para promover o desejo de ler e textos para formar leitores. Queremos dizer então, que o primeiro objectivo deverá ser o de conquistar leitores para, posteriormente, os formar. Esta separação, embora não defensável do ponto de vista teórico quando falamos da formação de leitores e possa contrapor alguns argumentos anteriormente salientados, é contudo, pertinente quando na nossa prática pedagógica lidamos com crianças que têm uma relação distante e até conflituosa com a leitura.

O mediador deverá estar consciente que a selecção dos textos para motivar para a leitura terá de conter informações que se coadunem com os interesses e estejam de acordo com as preferências do leitor e estar sobretudo, adaptada à sua competência linguística e também, não menos importante, ter em conta os seus padrões culturais.

Quando os livros e os textos a ler estão relacionados com actividades estimulantes e com projectos significativos, a motivação para ler aumenta, essencialmente porque esta relação fornece objectivos e expectativas à leitura.

De facto, há que atender, aos gostos, aos interesses, à personalidade e, acima de tudo, às experiências anteriores de leitura e aos tipos e níveis de leitura. No que se refere aos gostos e interesses, estes constituem variáveis um pouco mais específicas e não serão analisadas agora, contudo, centremos a nossa atenção em pelo menos três aspectos que nos parecem merecedores de alguma reflexão mais atenta:

- a) a competência linguística
- b) a competência textual

c) conhecimento do mundo

Relativamente à *competência linguística*, geralmente os professores e educadores tendem a sobrevalorizar o conhecimento lexical como elemento definidor por excelência do acesso à compreensão leitora. Todavia, apesar de reconhecermos e valorizarmos a importância de um vocabulário rico e diversificado, um preditor de sucesso, na realidade estamos em crer que tudo depende do papel determinante ou não que cada vocábulo ocupa na descodificação de um texto. Frequentemente, quando o texto apresenta maior complexidade, dificilmente será descodificado por leitores com insuficiente competência linguística. Assim, um indício de sucesso na compreensão leitora, decorrente de uma proficiente competência linguística do leitor será, sem dúvida, o domínio compreensivo de uma sintaxe complexa, que normalmente serve um raciocínio complexo.

Os aspectos semânticos também deverão ser realçados, pois *a polissemia do texto literário* e o rigor científico, muito dependem da competência linguística neste domínio.

Tal como refere Fernanda Viana e Marta Martins (2009: 34):

Dificilmente seremos linguisticamente competentes se não soubermos adequar o discurso aos contextos de comunicação. O sucesso ou insucesso comunicativo e as relações interpessoais que se estabelecem, dependem sobremaneira da adequação da construção do discurso ao receptor.

Assim, relativamente à *competência textual*, e na opinião das mesmas autoras, devemos enaltecer o seguinte: “Promover a competência textual, é também, actualmente, ensinar o leitor a interferir no texto, recriando, partindo para a construção de novos textos”.

Assim, a competência textual está intrinsecamente articulada com a competência linguística e com o conhecimento do mundo. Esta *mundividência* de que cada leitor é portador, faz com que interaja com o texto, colocando, a obra em movimento, no acto da leitura, interpretando-a e reescrevendo-a.

De acordo com Mendonza Fillola (2000), in (Leopoldina Viana e Marta Martins, (2009:35):

leitor competente activa os seus conhecimentos, os conteúdos dos seus intertextos, do reportório e das suas estratégias de leitura; estabelece, com adequação e pertinência, a significação e a interpretação que o texto lhe oferece e busca correlações lógicas que lhe permitam articular as diferentes componentes textuais, com o fim de estabelecer normas de coerência que lhe permitam retirar um(o) significado do texto.

Assim, a enciclopédia pessoal de que o leitor é portador e conhecimento do mundo são fundamentais na qualidade da sua compreensão leitora, (Eco, 1992), em Yolanda Ribeiro e Fernanda Viana (2009:35).

Um leitor competente também se constrói através das suas vivências pessoais e mediatizadas, provenientes das suas experiências de vida e dos diversos tipos de textos com que contacta através de vários canais de comunicação como a televisão, o cinema, o teatro, a internet, a literatura...

Face aos argumentos apresentados podemos concluir que se houver conjugação dos factores referidos e que relembramos: competência linguística, textual e conhecimento do mundo, a motivação para a leitura crescerá certamente, de forma considerável.

Estudos mostram que as crianças lêem sobretudo livros que os pais, professores e amigos lhes referem ou que vêem aqueles ler. Deste modo, é evidenciado, uma vez mais, o papel dos mediadores de leitura (profissionais ou não), não podendo deixar de se realçar que o facto dos professores serem eles próprios também leitores, parece ser das estratégias mais eficazes para formar leitores nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico. Sendo importante também que os professores partilhem as suas leituras com os alunos, promovendo a circulação de livros e o debate sobre o que é lido.

Na escolha de leituras, a função do mediador é basicamente, a de proporcionar o contacto do livros que, em seu entender, serão adequados para os potenciais leitores, entendendo, sempre que a última palavra na escolha, deve tê-la o leitor.

### **1.3. DIDÁCTICA DA LITERATURA INFANTIL**

O conceito de Didáctica, empregue frequentemente associado a um outro, Pedagogia, é um conceito que remete para a articulação de vários saberes, com o fim de criar condições favoráveis à aprendizagem de determinada matéria. Daí que este conceito diga respeito não àquilo que se ensina, mas ao “como se ensina”, isto é, às formas, aos modos e aos meios encontrados e à sua interacção para facilitar e promover o ensino-aprendizagem de algo. Contudo, a DIDÁCTICA implica a reflexão sobre a acção, que implica, por sua vez, estudo, confronto de ideias, autores e práticas.

Associado ao como se ensina, importa repensar o uso de recursos materiais e

humanos fundamentais numa didáctica da língua.

Partilhamos da opinião de Fernando Azevedo, in Azevedo e Sardinha (2009:225) quando afirma:

Fomentar boas práticas em literacia implica olhar, com rigor, as metodologias utilizadas em contexto pedagógico, planificando e operacionalizando explicitamente formas de agir que garantam, ao aluno, o domínio de estratégias de estudo e de aprendizagem efectivas.

Assim, continuando a citar Fernando Azevedo:

Se as práticas pedagógicas são, muitas vezes, encaradas na perspectiva do ensino de alguma coisa, entender a literacia como ferramenta fortemente potencializadora de uma alteração da qualidade de vida daqueles que a usam supõe garantir aos utilizadores da língua contextos efectivos para que estes possam assumir e concretizar aprendizagens activas e significativas.

Kenneth Goodman (1990:4), em Azevedo e Sardinha (2009:225), refere que “a aprendizagem da língua é muito mais fácil quando esta é real e natural, se socorre de textos autênticos, está integrada e possui um propósito, ou seja, serve para alguma coisa.”

Será portanto importante que os contextos de aprendizagem devam ser, acima de tudo, motivadores.

Reforçamos a opinião de Fernando Azevedo (2009:226), ao referir que as aprendizagens são motivadoras quando possibilitam:

- *Escolha* – os alunos, conhecendo as tarefas a executar e podendo escolher quais realizar, investem muito mais nelas;
- *Desafio* – as tarefas que desafiem os alunos são cognitivamente mais interessantes e motivadoras;
- *Controlo* – o desenvolvimento da autonomia dos alunos é alcançada quando estes, de certo modo, controlam as aprendizagens que realizam;
- *Colaboração* – a cooperação e a interacção social são fundamentais para a motivação e a persistência;
- *Construção do conhecimento* – a responsabilização dos alunos e o tornarem-se construtores das próprias aprendizagens que realizam;

- *Avaliação* – os alunos que são incentivados a monitorizar e a avaliar as aprendizagens, reconhecendo a relevância pessoal e social do que foi aprendido, bem como as estratégias de melhoria com base na avaliação do que foi feito, são usualmente alunos mais motivados. (Adaptado de Brozo & Simpson, 2003:23), em Azevedo (2009): 226

Para além de motivadores, os contextos devem ainda e segundo Fernando Azevedo, permitir ao aluno, um contacto activo e efectivo com textos e objectos culturais das suas comunidades, bem como oportunidades para o exercício de uma literacia crítica acerca dos mesmos.

Deste modo, o aluno reconhecendo a relevância e a pertinência da matéria curricular, tendo a possibilidade de a experienciar em termos funcionais e em articulação com outras matérias, se assume, graças à iniciativa e ao estímulo constante do professor, como um sujeito autónomo, em larga medida, construtor do próprio conhecimento.

(Brozo & Simpson, 2003: 33), citados por Fernando Azevedo e Sardinha (2009:227), consideram que os alunos que realizam aprendizagens activas manifestam os seguintes comportamentos:

- Os alunos utilizam os seus *pré-conhecimentos* quando interagem com o texto;

Assim, é muito importante conhecer os pré-conceitos que os alunos já dominam acerca de uma determinada matéria curricular e expandir e fertilizar, pelas práticas docentes, os conhecimentos que fazem parte da *Competência Enciclopédica* do aluno, em particular, os chamados *quadros de referência intertextuais*.

- Os alunos *sumarizam e organizam a informação* quando interagem com o texto;

Esta situação implica ter a capacidade técnica para identificar a informação relevante. Contudo, esta capacidade técnica não se desenvolve espontaneamente, ela tem que ser explicitamente ensinada e treinada, tendo por base uma metodologia que recorra a uma pluralidade de textos, para além daqueles com que os alunos, habitualmente, se encontram familiarizados: os narrativos.

- Os alunos *pensam criticamente acerca do texto* e constroem o próprio conhecimento;

Neste âmbito, os alunos são capazes de efectuar uma leitura em profundidade do texto, ultrapassando aquilo que é dito de forma explícita ou patente. Assim, eles

conseguem identificar, com clareza e precisão, com relevância, profundidade e com lógica, a intenção do autor, os seus pontos de vista e concepções presentes no texto lido ou vivido.

- Os alunos *mostram-se activos*, sob o ponto de vista metacognitivo;

Este princípio significa que os alunos não apenas monitorizam constantemente as suas actividades de aprendizagem, como, igualmente, conhecem as tarefas que têm que realizar, os objectivos das mesmas, e as formas adequadas para o conseguirem.

Fortalecer e desenvolver a metacognição, segundo Fernando Azevedo e Sardinha (2009:229) passa por:

... questionar os alunos acerca do modo como chegaram a determinadas conclusões, exigindo-lhes não só uma reflexão acerca dos processos mentais envolvidos, como também a justificação para as respostas dadas.

- Os alunos possuem e são capazes de empregar uma *variedade de estratégias de leitura e de aprendizagem*;

É certo que quando os alunos dominam fluentemente, diversos conhecimentos estratégicos, facilmente escolhem e adaptam, com mais facilidade e eficiência, a estratégia de aprendizagem à situação requerida. Releva-se tanto mais esta capacidade, quando perante algumas situações imprevistas, se torna necessário modificar a estratégia de aprendizagem anteriormente, referido por Fernando Azevedo in Azevedo e Graça Sardinha (2009:229).

As *estratégias de leitura e de aprendizagem*, por uma questão metodológica, podem distribuir-se por três momentos, segundo Fernando Azevedo e Graça Sardinha (2009: 230):

- *Pré-estratégias* – utilizadas para perceber e contextualizar a situação;
- *Estratégias durante o processo* – utilizadas para a construção de novos significados para a informação nova;
- *Pós-estratégias* – utilizadas para verificar ou monitorizar a compreensão.

**Quadro 1 – Descrição das actividades que correspondem às *estratégias de leitura e de aprendizagem*, in Fernando Azevedo e Graça Sardinha (2009:230):**

<b>Pré-Estratégias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter os materiais adequados;</li> <li>- Determinar o tipo de tarefa que é solicitada. Compreender porquê e para quê é que a tarefa é solicitada;</li> <li>- Identificar o motivo pelo qual o autor escreveu o texto;</li> <li>- Identificar a ideia geral;</li> <li>- Formular questões que possam ser respondidas à medida que o texto é lido.</li> </ul>
<b>Estratégias durante o processo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procurar as ideias principais e os detalhes;</li> <li>- Verificar de que modo o conhecimento novo se articula com o pré-conhecimento;</li> <li>- Tomar notas;</li> <li>- Sumariar o texto;</li> </ul>
<b>Pós-estratégias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar como poderá o texto ser comunicado aos outros;</li> <li>- Elaborar um organizador gráfico;</li> <li>- Sumariar o texto por palavras próprias;</li> </ul>

Nesta sequência destacamos os *contextos de aprendizagem cooperativa* por se considerarem de grande utilidade e citando Azevedo e Graça Sardinha (2009: 233 e 234), reforçam essa utilidade, afirmando que esses contextos cooperativos valorizam a interacção social e o respeito mútuo, para além de estimularem os alunos a expressarem-se e a expandirem o seu raciocínio.

A exemplo do que afirmamos exemplifica Azevedo uma estrutura cooperativa: *Pensar / Par / Partilhar*.

Assim, num primeiro momento, os alunos pensam individual e silenciosamente, acerca da resposta a uma questão colocada pelo professor. Num 2.º momento, em grupos de dois, discutem as suas ideias. No 3.º momento, o professor solicitará a alguns alunos a expressão do ponto de vista do grupo (par), sendo esta actividade muito apropriada para questões que requerem reflexão e onde várias respostas são possíveis.

A organização dos grupos de alunos compete ao professor, os mesmos devem ser pensados de modo a assegurar aprendizagens activas e a consecução natural do sucesso

de todos, facto que pode ser feito seleccionando criteriosamente os mesmos, de modo a garantir uma eficiente interajuda entre pares: os melhores alunos podem, por exemplo, estar associados àqueles que manifestam maiores dificuldades em determinada matéria curricular.

Estes comportamentos comuns nos alunos que realizam *aprendizagens activas*, devem ser incentivados pelo professor não só em contexto de sala de aula, como igualmente, no contexto das estratégias de estudo, já que estas se relacionam positivamente com o desempenho académico dos alunos. A investigação tem demonstrado, segundo Azevedo em Azevedo e Graça Sardinha (2009: 234), que os alunos que recorrem, com frequência, a processos de elaboração e de raciocínio crítico – operações cognitivas de nível elevado, evidenciam melhores desempenhos nas suas provas e exames.

Ora, é por demais evidente, que em função da alteração contínua dos sistemas, que, cada vez mais caracterizam o mundo actual, se enaltece a importância e necessidade crescentes do ensino do *pensamento crítico*. É um dado adquirido, que o pensamento crítico é crucial na formação de indivíduos capazes de enfrentarem as exigências sociais e profissionais do séc. XXI.

Com efeito, devem proporcionar-se aos alunos oportunidades para que, de forma directa e explícita, mas também igualmente, por meio da demonstração e acompanhamento tutorial por parte do professor, que os alunos possam aprender estratégias de leitura e de aprendizagem, adquirindo rotinas no que respeita ao seu exercício.

O sucesso ou o insucesso escolares, dependem das estratégias de estudo que o aluno usa e conseqüentemente como concretiza as aprendizagens curriculares, tendo sérias repercussões ao nível da motivação ou do abandono escolares.

Acresce ainda reforçar a opinião de Fernando Azevedo, ao afirmar e citamos:

Fomentar boas práticas de literacia e olhar para os processos pelos quais a aprendizagem do aluno e a sua aquisição de competências são desenvolvidas, deverá ser o objectivo primordial para formar sujeitos capazes de aprender de forma autónoma, independente, activa e crítica.

É evidente que o profissional, detentor do saber e do saber-fazer para a promoção de boas práticas em literacia, tomará estas ideias como sugestões e as adaptará, reformulando-as e amplificando-as, aos seus casos concretos.

## 1.4. COMPETÊNCIAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

### 1.4.1. Conceito de competência

São múltiplos os significados da noção de competência, não existindo uma definição clara e partilhada deste termo. É ainda um conceito em desenvolvimento, constituindo para Le Boterf (1994), em Lídia Valadares (2003: 19), quando refere:

... uma estranha, mas desafiante sedução, pela constatação da sua evolução do simples somatório de saberes, saber agir e reagir face a uma situação complexa.

Segundo Le Boterf (1994), o conceito de competência pode ser comparado a competência a um saber-mobilizar, entre outros saberes:

- um *saber mobilizar*: os saberes e saber-fazer num contexto particular;
- um *saber combinar*: aquele que é competente não se limita a adicionar saberes, mas sabe escolher e combinar, de forma pertinente, o seu manancial de saberes e saber-fazer; a competência é um saber combinatório;
- um *saber agir e reagir*: face a acontecimentos e situações complexas – aquele que é competente não se limita só a executar aquilo que está determinado, mas sabe ir mais além;
- um *saber transferir*: aquele que é competente não se limita a repetir – sabe inovar e promover a evolução da sua competência em função das modificações do seu contexto de trabalho;
- um *saber partilhar*: valoriza o trabalho de grupo, ninguém é competente sozinho – é cada vez mais importante saber articular as suas competências com as dos outros para assegurar a

produtividade das equipas e para gerir os processos e os projectos transversais.

Deste modo, as competências são globalmente constituídas pela capacidade individual e subjectiva de poder utilizar as suas qualificações, os seus saber-fazer e conhecimentos na realização de uma actividade, sendo impossível identificar competências objectivas definidas independentemente dos indivíduos onde elas “encarnam”.

Perrenoud (1999:7), define competências como e cito “uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situações, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

Todavia, Bernard Rey (1996: 55) faz ressaltar “as implicações polémicas da transversalidade”, concluindo que as competências transversais não existem verdadeiramente ou então que toda a competência é transversal, na medida em que ela relaciona situações análogas.

Perrenoud (1999) defende, em parte, esta última hipótese, tendo em conta que as competências permitem fazer face a “famílias” de situações cognitivas, oriundas de uma ou várias Áreas Curriculares e de outros saberes que não se localizam a nível disciplinar.

Chomsky, citado por Rey (1996:38), in Lídia Valadares (2003: 27), afirma que a competência é “uma capacidade de produzir infinitamente”, ou seja, de pronunciar um número infinito de frases diferentes, tendo como base a ideia do “aspecto criativo da utilização da linguagem”. Deste modo, a competência, tal como Chomsky a concebe, seria a capacidade de improvisar e de inventar continuamente o novo. Recorde-se, a propósito, que Chomsky, citado por Rey (1996: 47), admite que a “competência linguística é inata”, tese que Perrenoud (1999) refuta, considerando que a competência não é dada à partida, sendo sim uma virtualidade que é preciso transformar em competência, a partir de aprendizagens que não se produzem nem automaticamente, nem ao mesmo nível para todos. A competência constrói-se face uma “família” de situações análogas.

Esta ligação a uma “família” permite enfrentar com sucesso situações desconhecidas, admitindo que uma forma de intuição analógica permite mobilizar recursos (saberes, esquemas, atitudes) elaborados no decorrer de experiências

anteriores e que se integram numa acção nova através de um trabalho de transferência.

Este funcionamento cognitivo está simultaneamente associado à repetição e à criatividade, uma vez que a competência mobiliza experiências passadas e diversos conhecimentos, para inventar soluções parcialmente originais, respostas adequadas à especificidade da nova situação.

### **1.4.2. Competência e Linguagem**

Segundo alguns teóricos, a linguagem age decisivamente na organização do raciocínio, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção, a formação de conceito, assumindo especial importância como instrumento estruturante do pensamento (Vigotsky: 1998), citado por Lídia Valadares (2003: 29). Na opinião do autor:

A linguagem é a principal mediadora entre o sujeito e o objecto do conhecimento e é na interacção que o indivíduo estabelece com os outros membros da sua cultura e com os meios de comunicação em geral, que constrói o seu próprio sistema de significados.

Segundo Vigotsky, a linguagem fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objecto do conhecimento e é por meio dela, que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Defende ainda, que estas funções são construídas ao longo da história social do homem, na sua relação com o mundo, considerando assim, que a interacção social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento do indivíduo.

Há assim fortes razões, para se acreditar que a interacção mediada pela linguagem tem um papel preponderante, não apenas na construção do conhecimento escolar, como também no desenvolvimento de diferentes processos psicológicos, revelando-se como um instrumento indispensável para o desenvolvimento de competências transversais (instrumentais ou processuais) e funcionando como trave-mestra de todas as aprendizagens.

### 1.4.3. Competências essenciais em Língua Portuguesa

Tendo como base as necessidades educativas básicas referidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), em resposta às necessidades de Educação Básica cujo art.º 1.º, transcrevo parcialmente:

... Estas necessidades compreendem instrumentos de aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas) e, também, os conteúdos básicos de aprendizagem (os conhecimentos, as capacidades, os valores e as atitudes)...

Assim, afigura-se-nos inquestionável que as competências essenciais no ensino da língua materna se localizam a nível da compreensão oral, da leitura, da expressão oral, da expressão escrita e do conhecimento explícito.

Nesta sequência, passamos agora a fazer uma breve síntese dos fundamentos que presidem a cada uma das competências, citando Lídia Valadares (2003:32 e 33).

A *Leitura* transforma a informação escrita em conhecimento e promove o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente.

Por outro lado, o *desenvolvimento da compreensão* tem, como objectivos, a interpretação de discursos, a identificação de intenções comunicativas e a selecção e retenção da informação necessária ao objectivo em causa.

Através do *desenvolvimento da expressão oral e escrita*, pretende-se a fluência e a adequação da expressão oral em contextos diversos e o domínio das técnicas básicas da escrita, enquanto forma de expressão organizada do pensamento.

Com o *conhecimento explícito*, objectiva-se a aquisição do conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português padrão, como suporte de uma expressão correcta e eficaz.

Face ao exposto anteriormente, não podemos deixar de concordar com Lídia

Valadares (2003:23), quando refere que facilmente se conclui da irredutibilidade destas competências, cujo desenvolvimento se apresenta como indispensável ao sucesso escolar e social do indivíduo. É evidente que a competência linguística deve ser encarada como algo em construção, o que implica a definição de objectivos de desenvolvimento e níveis de desempenho intermédios e finais, na sequência do processo desenvolver ao longo da escolaridade.

Segundo a mesma autora, para que um currículo seja coerente, para além da interacção disciplinar e integração dos saberes, é absolutamente necessário a articulação e uniformização das percepções quanto ao domínio destas competências e ao seu impacto nas diferentes Áreas Disciplin角度ares, tendo sempre presente que tudo deve confluir para um ponto comum.

Acentuando a importância da compreensão oral no acesso ao conhecimento e na eficácia da comunicação, devemos realçar que o seu desempenho revela-se essencial para o sucesso escolar. Por outro lado, uma deficiente compreensão oral está frequentemente associada à incapacidade de prestar atenção à mensagem ouvida, sendo que a compreensão oral envolve a recepção e a descodificação da mensagem e resulta do acesso à Informação linguística registada permanentemente na memória.

Assim, e parafraseando (Sim-Sim, 1997), citada por Lídia Valadares (2003:34):

Deve ser função da escola, na sua globalidade, e não apenas da Área de Língua Portuguesa, ensinar os alunos a saber ouvir o emissor, a identificar o essencial da mensagem, a apreender o fio condutor de uma exposição e a participar adequada e eficazmente numa discussão em grupo.

Retomemos uma das competências essenciais no ensino da língua materna, a *Leitura*, para reafirmarmos que esta permite a apropriação da informação veiculada pela escrita e o desenvolvimento desta competência induz o enriquecimento do *potencial comunicativo* e a *expansão dos interesses individuais*. Assim, a aprendizagem da leitura deve conduzir à rapidez de decifração, precisão e eficiência na compreensão do significado do material lido, decorrendo daí a necessidade do treino.

Nesta perspectiva, compete à escola, segundo a opinião de Sim-Sim (1997:28):

Fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.

Dada a importância da leitura na promoção das aprendizagens escolares e no crescimento cognitivo do aluno, parece-nos evidente o carácter transversal que esta actividade pode assumir.

Esta competência deve ser entendida como instrumento transversal ao currículo, sendo então necessário que se criem condições para o seu desenvolvimento e que se dinamize o funcionamento das bibliotecas escolares e se proporcionem situações fomentadoras do gosto pela leitura. In Amor, 1997, citado por Lídia Valadares, 2003:35).

É certo que ler interessa a todos os saberes e a dinamização da leitura deve fazer-se em e a favor de todas as Áreas Curriculares.

A leitura é uma fonte de informação e o aluno que sabe utilizar um livro, retirando dele aquilo de que precisa, é um aluno potencialmente apto ao sucesso.

Assim, reforçamos a ideia de que a escola deverá proporcionar ao aluno e citamos:

... um saber-fazer de ordem linguística, cognitiva e social que lhe permita exprimir as suas interrogações e os seus pontos de vista, considerando o contexto, as reacções dos seus interlocutores, as suas expectativas e valores e ter uma imagem de si próprio que o faça sentir-se um interlocutor de pleno direito”. (Perrenoud, 1999, citado por Sim-Sim, 1997:29, in Lídia Valadares, 2003: 36).

Atendendo à importância de que esta competência se reveste em todas as Áreas, no âmbito da Comunicação/Interação comunicativa, e tendo em conta que, do seu grau de desenvolvimento, depende, em boa parte, o sucesso escolar dos alunos, torna-se imprescindível que todas as disciplinas proporcionem aprendizagens conducentes a uma expressão fluente, adequada aos contextos/situações, dotada de um vocabulário preciso, diversificado e de uma progressiva complexidade sintáctica.

Sendo evidente que a condição fundamental para a aquisição e aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo, torna-se assim, claro que se aprende a falar, falando.

Não poderemos deixar de referir que a par das competências já referidas, a *expressão escrita* é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que exige o domínio de técnicas e estratégias precisas e diversificadas. Assim, o ensino da expressão escrita não se limita ao conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas envolve também o planeamento da produção escrita (selecção e organização dos conteúdos a transmitir), a formação linguística de tais conteúdos, a revisão, correcção, reformulação e divulgação da versão final.

É óbvio que as competências essenciais da Língua materna atrás mencionadas podem ter níveis de exigência e de aprofundamento diferentes em função dos ciclos ou níveis de escolaridade em que são trabalhados.

### **1.4.3.1. Competências essenciais do ensino básico definidas pelo DEB/ME**

#### **COMPETÊNCIAS GERAIS**

##### **Princípios e valores orientadores do currículo**

Em nosso entender, todo o professor deverá possuir um conhecimento profundo sobre as Competências Essenciais do Currículo . Com efeito, só deste modo conseguirá articular todo o trabalho desenvolvido na prática pedagógica, com as directrizes ali presentes.

Quanto às competências gerais ali definidas , também nós tivemos o cuidado de as articular com os objectivos do nosso trabalho, tendo como principal pretensão o *desenvolvimento de competências literácitas e literárias*, objectivo geral da nossa dissertação.

O desenvolvimento das competências referidas pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência.

Assim, clarifica-se, para cada uma destas competências gerais, a sua operacionalização. Esta deverá ter um carácter transversal. Compete às diferentes áreas curriculares e aos seus docentes explicitar de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno.

Explicita-se ainda, para cada competência geral, um conjunto de acções relativas à prática docente que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento dessa competência nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica.

A Língua Materna é um importante factor de identidade nacional e cultural. No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, 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. A meta do currículo de Língua Portuguesa na Educação Básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:

- Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- Ser um leitor fluente e crítico;
- Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- 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.

Assim, tais competências são operacionalizadas de modo a que a disciplina de Língua Portuguesa, desempenha, sem dúvida, um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar

(abreviadamente, cger), nomeadamente as que melhor se adequam aos *objectivos gerais do nosso trabalho*:

- Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir) (cger 5);
- Transformar informação oral e escrita em conhecimento (cger 6);
- Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas (cger 1 e 7);
- Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa (ger 2, 3, 8 e 10);
- Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados (cger 3, 9 e 10).

(In Currículo do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001: 31) Ministério da Educação – DEB)

Nesta sequência gostaríamos de referir a opinião de Maria do Céu Roldão (2003: 20), ao afirmar e citamos:

Existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação ( ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.).

Deste modo e tendo em conta o referido anteriormente, é importante e em jeito de conclusão desta nossa reflexão a propósito de competências, referir que todos os saberes que adquirimos, ao longo da vida, incluído, evidentemente os do Currículo escolar, são responsáveis por nos tornar mais capazes de exercer competências.

Pretendemos, todavia, com esta breve abordagem às questões relacionadas com o conceito de competência, essencialmente realçar a importância da transversalidade.

A transversalidade dos conteúdos curriculares, nas diferentes áreas e que tanto referenciamos ao longo do nosso trabalho, é fundamental para que o professor planifique os conteúdos de forma articulada.

Assim, e tendo como referência os objectivos gerais da nossa dissertação, nomeadamente: aprofundar conceitos e metodologias acerca da leitura; promover o gosto pela leitura na escola e para além desta; desenvolver um projecto “**Leitores de Palmo e Meio**”, na escola, evidenciamos então, a importância da LEITURA na

promoção das aprendizagens e no crescimento cognitivo do aluno. Parece-nos assim, de todo, evidente o carácter transversal desta actividade, como temos vindo a afirmar.

## **1.5. O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

A escola deverá ser um lugar propício ao desenvolvimento de actividades de leitura, tendo uma enorme responsabilidade na alteração de práticas pedagógicas. Assim, reforçamos a opinião de Graça Sardinha e Marta Santos, em Azevedo e Graça Sardinha (2009:115)

Neste início de século, deve a escola, a par das famílias, tomar consciência que sem a entrada no mundo da literacia, nenhum cidadão poderá ser interventivo, livre e, em consequência, feliz.

Não temos dúvidas que o papel do professor será fundamental na descoberta de factores presentes ou ausentes da vida dos seus alunos e desocultar práticas pedagógicas que levem os alunos, a encontrar motivação intrínseca para a leitura.

A escola terá então, um papel preponderante na divulgação do livro de literatura infantil e na promoção de uma educação literária, não podendo, de modo algum, deixarmos de referir que para muitas crianças de extractos sociais mais desfavorecido a nível de literacia familiar, o único contacto que têm com o livro e consequentemente com o texto literário é na escola, nomeadamente no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Cabe assim à escola, reformular as suas prática pedagógicas de modo a ponderar no facto de e tal como refere Ângela Balça, em Azevedo (2007: 131):

A omnipresença do manual escolar, na aula de Língua Portuguesa, afasta as crianças do livro” e diz também e cito “ De facto, a promoção de uma educação literária, junto das crianças, tem sempre como recurso pedagógico privilegiado o texto literário de recepção leitora.

Refere ainda a mesma autora que de acordo com Dionísio (2005) , relativamente ao uso exclusivo do manual escolar:

Quer o manual, quer os textos que ele encerra configuram-se como textos fechados, na medida em que as práticas de interpretação, sugeridas pelos manuais e realizadas pelos alunos, transformam os textos em objectos de sentido único e os alunos em consumidores (e não intérpretes) de sentidos apontados por outros. (Azevedo, 2007:131).

Deste modo, não deverá o manual escolar ser o único e exclusivo recurso pedagógico a utilizar na sala de aula, se na realidade o professor pretender desenvolver nos seus alunos competência tão importantes para o sucesso escolar, como a leitura e a escrita.

Segundo a opinião de Conceição Rolo e Clara Silva, em Iolanda Ribeiro e Fernanda Viana (2009: 115), opinião que partilhamos, ao enunciarem a pertinência de desocultar práticas pedagógicas que levem os alunos a encontrar motivação intrínseca para a leitura. Assim, quando se trata de *factores endógenos*, como a organização da biblioteca da escola ou da sala de aula, ou ainda a formação de Professores, a escola pode e deve agir sobre eles. Contudo, se se trata de *factores exógenos*, como os hábitos de leitura da família, ou o convívio com bens da cultura clássica em casa, então, a escola precisa de envolver outros actores, para melhorar o seu próprio desempenho.

A arte de ler que os mais novos adquirem de forma natural no seio de famílias letradas pode, no entanto, ser causa de grande estranheza para quem, abruptamente, com ela se confronta pela primeira vez, na Escola.

Ler é um saber sagrado e mágico, na opinião de Conceição Rolo e Clara Silva, citadas por Iolanda Ribeiro e Fernanda Leopoldina (2009: 130), saber esse, inicialmente reservado apenas a alguns, uma minoria, situação que em Portugal perdurou até há pouco mais de um século.

É esta pesada herança que ainda ensombra a vida de muitos jovens que não tem em casa modelos de leitor. Muitos deles, tendo frequentado a escola e aprendido a ler, não criaram laços afectivos com a leitura e a escrita. Assim, uma tarefa continua ainda por fazer, no nosso país: *a fidelização à leitura*.

A Escola terá um papel decisivo na concretização deste nobre objectivo, juntando o saber técnico sobre ensino da leitura com os laços de afecto facilitadores das aprendizagens. Contudo, não podemos esquecer que certas aprendizagens são feitas tão precocemente, logo na primeira infância, ao colo dos pais, avós ou amas, que não podem ser controladas pela instituição escolar.

Todavia, de referir que a qualidade técnica e humana dos professores é a chave duma

política de leitura e, por consequência, de Sucesso para Todos na Escola / Escola Inclusiva. Assim, a formação contínua de elevado nível, concretamente nas áreas das Ciências da Leitura e da Educação, devem constituir-se como base de um sistema que vise a qualidade.

Com efeito, para ser mediador de leitura, é preciso conhecer o melhor possível, quer as necessidades dos “potenciais” leitores, como já referido anteriormente, mas também deve o professor-mediador conhecer um acervo significativo de obras que respondam adequadamente à curiosidade e à competência leitora de cada um. Sem esquecer, obviamente, cada etapa do seu desenvolvimento.

De facto, um efectivo domínio da leitura e da escrita assume um papel incontornável na vida escolar e social e, provavelmente, representa o modo mais válido para consolidar conhecimentos, já que, pela sua própria natureza, exige uma participação activa do leitor/escritor, permitindo-lhe a reflexão, o confronto, a planificação, a revisão e o repensar das posições expostas pelo autor do texto. No entanto, a aprendizagem da leitura e da escrita apresenta-se como um processo lento e complexo implicando, entre outros recursos, a utilização de conhecimentos linguísticos e recursos cognitivos, como a memória, a capacidade de análise e de síntese, o conhecimento ortográfico das palavras.

Por isso, exige também motivação, esforço e prática por parte do aluno e um domínio e explicitação claros e coerentes por parte de quem ensina.

Em Portugal, nas décadas de 60 e 70 do século XX as reflexões neste âmbito consideravam apenas as questões da alfabetização.

Actualmente, na chamada sociedade do conhecimento e da informação utiliza-se, preferencialmente, o termo *LITERACIA*, para salientar que a *COMPETÊNCIA LEITORA* deve permitir a todos, uma utilização plena da informação escrita.

Nesta sequência, será oportuno reflectirmos o modo como a Escola potencia alguns factores que influenciam o processo de motivar para a leitura, de modo a fidelizar leitores. A escola deverá partilhar responsabilidades, envolvendo as famílias, e até mesmo algumas instituições, que irão certamente ajudar a abrir horizontes neste percurso.

No que respeita à própria escola, há que repensar e reformular a forma de gerir o espaço e o tempo a dedicar ao ensino/aprendizagem da leitura, desenvolver estratégias de pilotagem e de clima de trabalho mais eficazes e, sobretudo, seleccionar cuidadosamente os conteúdos, procurando adequá-los aos diferentes públicos, Azevedo (2009:116).

Senão vejamos o que nos mostram os estudos, relativamente ao desempenho dos

alunos portugueses relativamente a outros alunos dos países participantes no referido estudo e que nos deixa, enquanto profissionais de educação, seriamente preocupados e ao mesmo tempo motivados para agir e tornarmo-nos agentes da inversão de tais resultados.

Com base nos dados apresentados pelo 1.º ciclo de estudo comumente designado por PISA (Programme for the International Student Assessment), da responsabilidade da OCDE, que teve lugar em 2000 e abrangeu estudantes dos 15 anos de 32 países industrializados, referenciado in Joaquim Azevedo (2003), (coord), verifica-se que os níveis de literacia dos jovens abrangidos pelo referido estudo é preocupante.

Para melhor justificarmos as preocupações relativas aos dados apresentados, e consequentemente melhor entendermos o significado dos níveis de proficiência, apresentaremos a seguir, uma definição do primeiro e do quinto níveis de literacia em contexto de leitura, segundo os resultados do PISA (2000).

Assim, estudantes com nível de proficiência 1 são capazes de realizar apenas as tarefas de leitura menos complexas desenvolvidas para o PISA, implicando a localização de uma única peça de informação, a identificação do tema principal de um texto, ou a simples conexão com o conhecimento do quotidiano.

Por outro lado, os estudantes com nível de proficiência 5 são capazes de realizar com sucesso tarefas sofisticadas, que envolvem processos tais como a gestão da informação, que é difícil de encontrar em textos não familiares; a compreensão em detalhe de tais textos e a inferência sobre qual a informação relevante para a tarefa; a avaliação crítica e a construção de hipóteses; o funcionamento com o conhecimento especializado; a adaptação de conceitos que podem ser contrários às expectativas, (Joaquim Azevedo, 2003: 23 e 24).

Face ao estudo apresentado, é razão para ficarmos preocupados, na medida em que, 25% dos jovens estudantes portugueses estavam no primeiro nível de literacia, ou não atingirem esse nível, em comparação com a média dos alunos nesta situação no espaço da OCDE a qual refere o estudo ser muito inferior (18%).

Face aos dados apresentados, uma conclusão parece óbvia: a escola ensina a ler, condição básica para a aquisição do gosto e do hábito de ler, no entanto tem dificuldade em criar laços duradouros com a leitura. Identificar eventuais causas para que isto aconteça ajudará a encontrar soluções. Alguns factores escapam ao controlo da Escola, é então, necessário procurar parceiros melhor posicionados para desempenhar certas tarefas.

É evidente, que as implicações pedagógicas do facto de qualquer língua ter de ser

ensinada/aprendida são múltiplas. Esta observação, que poderia parecer óbvia tem, contudo, uma forte razão de ser, pois a Escola actua, em muitas circunstâncias, como se a criança nascesse ensinada. Ora, a linguagem oral, uma parte da sua aquisição é feita em meio natural mas, posteriormente, é necessária uma aprendizagem formal através do ensino.

É certo que os níveis de literacia têm variado ao longo do tempo e de sociedade para sociedade; no entanto, a evolução da nossa sociedade, que caminha para uma época de informação tecnológica, requer cada vez mais e em todas as profissões níveis superiores de leitura, reconhecendo-se que dificuldades na leitura proporcionam inevitavelmente, um decréscimo de oportunidades de realização pessoal e de sucesso profissional. Nesta perspectiva, tem-se vindo a proclamar gradualmente a importância dos hábitos de leitura, uma vez que eles constituem uma das pedras basilares no desenvolvimento integral do indivíduo. É portanto, de grande importância estimular, precocemente, o interesse e a curiosidade das crianças pelo material escrito.

Neste âmbito, afirma Lopes (2008), citado por Iolanda Ribeiro e Fernanda Leopoldina (2009: 157).

Promover a motivação dos alunos para a leitura pressupõe desenvolver a inteligência, a vontade e um determinado tipo de sensibilidade. Na sociedade actual pegar num livro é uma opção que decorre de um gosto que precisa ser estimulado e educado o mais precocemente possível.

Não é demais reforçar a ideia de que a leitura é um acto complexo, muito dependente da iniciativa pessoal que, após o esforço inerente à aprendizagem inicial, necessita de uma prática continuada para que se converta de forma gradual, em hábito. O desafio que se coloca aos educadores é o de “saber como ajudar a criança a ganhar essa tendência preciosa para dedicar alguns momentos do seu dia-a-dia à leitura quando tudo à sua volta rema num outro sentido e com um ritmo diferente” (Lopes, 2008. P.197), citada pelas autoras referidas anteriormente (2009: 157).

É na família e na escola que crianças e jovens vão encontrar os modelos que mais os marcam e definem. Esta aquisição de interesses e de hábitos de leitura consistente desenvolve-se num processo contínuo, que se inicia em casa e deve ser reforçado na escola. Tais interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, um oportunidade única para o seu desenvolvimento e incremento, pelo que são de grande importância as atitudes e acção da escola face ao livro e à leitura. (Santos, 2000), citado por Iolanda

Ribeiro e Fernanda Leopoldina (2009: 157).

As mesmas autoras referem também Martins e Sá, ao afirmar e cito “para ter leitores é indispensável formá-los, não basta desejá-los”. Acrescenta ainda que formar leitores exige da escola e dos vários intervenientes no processo educativo atitudes que estimulem o pensamento e o sentido crítico e que respondam a desafios, apostando em objectos de leitura ricos e diversificados e numa postura de diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade. Acreditamos que se a criança for estimulada desde o Ensino Básico a percorrer universos poéticos e a saborear espaços metafóricos, daí retirando prazer, mais facilmente se habituará a não prescindir deles posteriormente porque vai aprendendo ou intuindo que a emoção que neles colhe é diferente da proporcionada por outros entretenimentos (Lopes, 2008).

A relação que a escola estabelece com o livro é de extrema importância. Apesar de todas as mudanças ocorridas recentemente na sociedade, o livro continua a ser, na escola, o suporte privilegiado das aprendizagens. Por isso, a sua utilização surge associada às rotinas e à obrigação escolar, contrastando com o carácter interactivo presente nas novas tecnologias que se tornam muito mais aliciantes (Lopes, 2008).

É por demais evidente que as novas formas de comunicação (internet, fóruns, correio electrónico, sms, msn) exigem competências de leitura e de escrita diferentes das que são utilizadas em sala de aula. Deste modo, é necessário efectuar ajustes e reformulações na gestão do currículo, adequando-se, da melhor forma, à nova realidade digital. Para além disso, afigura-se como pertinente que as actividades de leitura propostas aos alunos, na escola, façam apelo às suas vivências pessoais. Esta articulação entre o contexto escolar e familiar é, não só desejável, como crucial para que os alunos possam desenvolver de forma harmoniosa as suas competências. Na realidade, a importância do papel desempenhado pela família, neste processo, tem vindo a reforçar-se gradativamente.

Teresa Colomer referindo-se a uma visão estruturada da prática leitora na escola, salienta quatro pontos a partir dos quais se deve tecer a leitura global na escola. «Os actuais critérios educativos permitem pensar que a organização escolar deve ter em conta quatro âmbitos de actuação:

- a leitura autónoma;
- a leitura partilhada na sala de aula;
- a leitura relacionada com os diferentes objectivos curriculares;

- a leitura orientada pelo docente.

A escola deve então ser um espaço de sociabilização da leitura, promovendo a implicação e resposta de todos, professores e alunos, no processo, seja ele individual ou colectivo, livre ou orientado. A leitura socializada precisa de um espaço escolar em construção, não só em termos físicos, em que o papel dinamizador da Biblioteca Escolar é fulcral, como no que concerne os referentes de grupo. É por isso necessário estar atento às descobertas de leitura que os alunos levam a cabo autonomamente, para que estas sirvam de base a novas leituras. Quanto aos objectivos escolares, a leitura poderá estar sempre presente, por ser transversal a todas as áreas de conhecimento. A leitura orientada pelo docente deve ensinar a interpretar. Para isso, os textos longos são os mais adequados, porque permitem:

- estabelecer inferências;
- relacionar lógicas textuais;
- prever e produzir juízos de valor.

Em suma, os textos longos são a melhor forma *de estruturar a competência leitora*. O mesmo se passa com a *leitura cooperativa* que proporciona o desenvolvimento de diferentes estratégias interpretativas, críticas e inferenciais será mais proveitoso se os pares puderem partilhar dúvidas e progressos. É essencial que as actividades realizadas permitam a tomada de consciência, pelos alunos, de que estão a evoluir. Entre a consolidação da leitura como elo sociabilizante e o desenvolvimento da competência leitora está o segredo para o sucesso...

Reconhece-se, na opinião de Graff (1987: 23) que:

O contexto no qual a literacia (por inerência a leitura) é ensinada e adquirida é determinante e o meio no qual os alunos aprendem tem um impacto decisivo nas consequências cognitivas do domínio da capacidade e nos usos que dela podem ser feitos.

Assim, Graff (1987), citado em por Maria de Lurdes Dionísio em (2005:34), afirma também que, Leitores e leituras são afectados pelas condições sociais em que a identidade de leitor foi sendo construída. O mesmo é dizer que nem sentidos, nem práticas nem valores sobre a leitura podem ser dissociados daquelas condições em que a construção do leitor se processa. Estas condições são significativamente estabelecidas pelas práticas de escolarização que dotam os sujeitos não só das capacidades

sancionadas pela escola como legítimas para a leitura dos textos, mas também dos valores a atribuir-lhes, de concepções de texto socialmente válido, de valores acerca da leitura e do papel do leitor.

A *escola* é, assim, um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. E a escola deve ter como objectivo criar *leitores activos*; no entanto, nem sempre isso acontece, por motivos de vária ordem, alguns já referenciados em outro lugar.

Façamos agora uma breve abordagem às condições necessárias para que a leitura aconteça e que passam, por exemplo, por aspectos inerentes ao próprio acto de ler.

O *primeiro ciclo* do ensino básico tem, neste caso, uma situação privilegiada, resultante do facto de o professor poder gerir o seu tempo lectivo de forma a proporcionar momentos de contacto com o livro ou outras formas de leitura. Mesmo nas escolas que dispõem de uma biblioteca e com toda a importância anteriormente dada a este espaço, pensamos não ser suficiente apenas a requisição organizada de livros para ler em casa.

Na própria sala de aula deve ser criado um espaço *temporal* onde a *leitura recreativa* possa ter lugar, quer com livros trazidos de casa quer com livros existentes na escola, estando o professor disponível para ajudar ou simplesmente para falar com os alunos. Ler o que lêem as crianças, tem a indiscutível virtude do exemplo. Se realmente acreditamos no papel importante que o livro e a leitura desempenham na formação das crianças, então devemos começar exactamente por abrir o espaço da aula a momentos de leitura livre de questionários e outros constrangimentos avaliativos. Esta é uma atitude fundamental, para que o livro não acabe por adquirir a faceta de mera obrigação e exercício escolar, sobretudo nos casos em que também em casa não se fomenta a leitura de recreação.

Fazer nascer e manter o interesse pelos livros passa também pelo *recurso a meios diversificados*, sempre que possível com a *colaboração dos alunos*. Uma relação estreita com a biblioteca escolar ou pública, quando tal é possível, frequentando animações, exposições sobre autores, temas, recorrendo não só aos livros mas também a críticas de jornais e revistas, etc., pode constituir uma maneira interessante de motivar os alunos para a leitura, ao envolvê-los de forma diversificada e responsável.

Segundo Renée Léon (1994:208), citado por Glória Bastos (1999:287), salienta a necessidade de na escola se estabelecer uma coerência entre as várias actividades, e em particular de uma articulação da leitura com outras áreas, o que no 1.º ciclo do ensino básico é condição fundamental no desenvolvimento harmonioso da criança, como bem sabemos.

De que forma, então, é que a escola e em particular a *leitura* pode constituir um precioso auxílio na criação de actividades estruturantes e disciplinadoras do potencial criativo dos nossos alunos?

Em relação à leitura, ela deverá estar intimamente relacionada com a *vida* e a *actualidade*. Estes conceitos e segundo Glória Bastos (1999:289), remetem tanto para a Actualidade da turma acontecimentos da vida quotidiana das crianças: visitas projectadas, etc..., como para a vida e actualidade do meio: festas da localidade, hábitos culturais, etc...

Para além disto os referidos conceitos podem também remeter-nos para uma actualidade mais vasta, nacional ou outra: novas descobertas, relações entre os povos, acontecimentos de importância mundial, etc. Todos estes aspectos podem despolar leituras programadas ou espontâneas. Outra questão é a dos textos e do contacto com os autores estudados. Daqui resulta um entendimento diferente do próprio livro e da leitura, na medida em que as crianças e jovens sentem que de alguma forma existe uma relação mais estreita com os escritores e com eles, situação, hoje em dia, que se concretiza com a vinda de escritores às escolas e que serve de facto, como motivação para a leitura.

### **1.5.1. Formar leitores críticos, competentes e reflexivos**

Na verdade, o trabalho desenvolvido em diferentes quadrantes está longe de dar os resultados que correspondem às expectativas e aos anseios de todos aqueles que se esforçam por formar leitores capazes de:

(...) compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos e a desenvolver os seus próprios

conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. (definição de literacia difundida no estudo PISA 2000)

Numa sociedade marcada por avanços significativos, ao nível das tecnologias, é forçoso tornar os indivíduos activos, críticos e competentes e nesta medida, o domínio da competência comunicativa é essencial. Assim, é importante tornar a escola um espaço de aprendizagens sólidas, reflectidas e adequadas às múltiplas solicitações a que o indivíduo terá que responder, enquanto cidadão de um Mundo cada vez mais abrangente e inconstante.

É neste contexto que a língua materna assume particular relevo. Se por um lado, a oralidade se aprende no meio familiar, as competências da leitura e escrita exigem uma aprendizagem escolar.

Citando Maria da Graça Sardinha e Ana Relvas, in Azevedo e Sardinha (2009:144):

De facto, a leitura é, antes de mais, um processo cognitivo que envolve a interacção entre pensamento e linguagem, leitura e texto, conhecimento linguístico e extra-linguístico. É no fundo, um acto de criação permanente. Neste sentido, o indivíduo cria e recria o seu sentido do mundo, construindo a sua própria personalidade enquanto leitor capaz.

Assim, a escola desempenha um papel fundamental quanto à problemática da leitura, podendo e devendo implementar estratégias conducentes ao desenvolvimento da relação do jovem com o livro e / ou com o texto, dando relevo a um facto incontornável: o valor pedagógico que a leitura assume na formação integral do indivíduo. Este facto torna-se mais pertinente se recordarmos os dados do PISA 2000, realizado no âmbito da OCDE com vista à avaliação das competências de literacia e das capacidades de utilização de conhecimento dos jovens adultos de diversos países aquando da sua saída da escolaridade obrigatória (14/15 anos), e tal como referido noutra parte, mostram que Portugal está, de facto, numa situação difícil. Sabemos também, que “o domínio deficiente da leitura e a falta de hábitos de leitura conduzem as nossas sociedades à pobreza tanto em termos financeiros como culturais”. (Castanho, 2002:43, in Azevedo e Graça Sardinha, 2009:144).

Assim, caberá à escola inverter rapidamente esta tendência que vigora na sociedade portuguesa. Nesta medida, deverá o aluno, ao entrar na escola, encontrar

profissionais atentos que conheçam modelos e métodos adequados ao desenvolvimento desta competência.

Ao professor, actualmente, é exigido que aprofunde conceitos que o ajudem a desenvolver metodologias activas e proficientes.

Na realidade, o desenvolvimento da consciência fonológica, fonémica, metalinguística, pragmática e metapragmática, bem como outros factores do foro linguístico, psicolinguístico, social e afectivo, apresenta-se como condição essencial no acto do ensino-aprendizagem da leitura.

Assim, o professor deverá estar preparado para desenvolver todas estas vertentes, de forma gradual, mas em interacção, para que possamos aumentar o número de cidadãos competentes em termos de literacia leitora, como é desejável. Partilhamos ainda, da opinião de Castanho(2002), in Azevedo (2009:145), citado por Graça Sardinha e Ana Relvas, relativamente aos grandes desafios que se colocam à educação no domínio da leitura “ensinar a ler criticamente; ensinar a gostar de ler; criar hábitos de leitura vitalícios”. Estes desafios prendem-se com o facto de vivermos hoje, numa sociedade cada vez mais exigente relativamente ao domínio da informação, porquanto a rapidez, a profusão e diversidade de informação nos chega através dos mais variados suportes, os quais geram e cito “a necessidade premente de nos apropriarmos da informação com eficácia e agilidade, sem o que nos tornaremos rapidamente desactualizados.” (Sim-Sim, 2001:32, in Azevedo, 2009:145).

Estamos assim, na opinião de Graça Sardinha e Ana Relvas, a assistir a um cenário marcado pelas “exigências literácitas da sociedade actual”.

É, por isso, competência da escola ensinar a ler, pois urge inverter os dados estatísticos relativos à literacia da sociedade portuguesa e de cada um em particular. Não poderíamos estar, portanto, mais de acordo com Sim-Sim quando afirma:

É neste contexto que faz sentido falar-se do conceito de literacia plena, como uma supra capacidade 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, in Azevedo e Sardinha, 2009: 145).

Ora, assim sendo, pensamos tal como afirma Morais (1988:3), em Azevedo e Sardinha (2009) que os alunos tornar-se-ão indivíduos gradualmente mais “autónomos

na aquisição dos conteúdos curriculares e sobretudo na sua aplicação, dentro e fora da escola”, se lhe forem fornecidas as mais variadas ferramentas linguísticas a utilizar de acordo com as componentes fundamentais da língua portuguesa – *oralidade, leitura e escrita*.

Desta forma para compreender um texto o aluno tem que aprender a pensar e isso deverá ser trabalhado na escola, para que esta aprendizagem se faça da melhor forma. A leitura e a interpretação de textos, na verdade, fazem emergir no aluno uma série de processos mentais que “requerem capacidades de pensamento básicas e outra e outra mais complexas”, (Morais, 1998:8). Assim, afirma (Giasson, 2000:18), que a compreensão na leitura é “um processo holístico”, o qual obriga ao domínio de estratégias cognitivas e metacognitivas e, obviamente, há a necessidade de encarar o aluno como um activo processador da informação (Morais, 1988).

A escola terá que privilegiar o protagonismo dos alunos na aprendizagem, como temos vindo a afirmar, sempre que falamos de metacognição e ensino metacognitivo.

A este propósito referimos ainda Flavell (1970), citado por Graça Sardinha e Rosa Rato, em Azevedo e Sardinha (2009: 146), refere-se, tal como temos vindo a afirmar, à *metacognição* como um conceito e citamos:

... conceito que se refere ao conhecimento e faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, pretendendo-se, com isso, mostrar que se está face a uma reflexão sobre o conhecimento.

Os pressupostos anteriormente registados são concretizáveis através do uso do ensino explícito nas aulas de língua materna, metodologia de trabalho já referida anteriormente. Na verdade, no desenvolvimento da metacognição é importante estimular os alunos a partilhar os seus progressos e as suas dificuldades, os processos que utilizaram, as percepções sobre os próprios comportamentos cognitivos durante a realização das tarefas, a explicitar e a avaliar os processos depois da realização das tarefas. Isto implica um novo conceito sobre o papel do professor na sala de aula. O professor, segundo a opinião de (Morais, 1998), deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a ser o mediador das aprendizagens. Daí será importante referirmos tal com Graça Sardinha e Ana Relvas in Azevedo e Sardinha (2009:146), que em contexto escolar, mais do que a utilização de estratégias, é importante o conhecimento

sobre o momento e o modo de utilização das mesmas, bem como sobre a sua utilidade, eficácia, oportunidade, em prol da promoção do sucesso individual, quer na escola, quer na vida profissional. Reforçamos então o conceito de metacognição (Flavell, 1970), que se refere ao conhecimento e faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, pretendendo-se, com isso, mostrar que se está face a uma reflexão sobre o conhecimento.

A Escola, como espaço socializador do conhecimento, fica com a tarefa primordial de assegurar aos seus alunos o aprendizado da leitura, devendo fazer circular em seu meio uma diversidade de materiais, com conteúdos ricos e variados, que promovam a formação de leitores livres. Concebe-se assim, a prática da leitura, não como habilidades linguísticas, mas como um processo de descoberta e de atribuição de sentidos que venha possibilitar a interação leitor-mundo.

De considerar, obviamente que ler criticamente é admitir a pluralidade de interpretação, desvendar significados ocultos, resgatar a consciência do mundo, estabelecendo, por meio dela, uma relação dialéctica com o texto, entendendo a compreensão da leitura, como temos vindo a afirmar, numa perspectiva crítica.

Pretendemos, na sequência do que foi anteriormente referido, continuar a reflectir sobre o que é possível ser feito nesta nova visão educacional dos actores principais da acção educativa, seja educadores actuando em órgãos educacionais ou educadores actuando em escolas, para que daí sejam propostas actividades que visem a mudança na práticas da formação de leitores capazes de se assumirem como *reflexivos, competentes e críticos*.

Assim sendo, entendamos o conceito de LEITURA caracterizado como acção racional que relaciona o indivíduo que lê e o mundo que o cerca, e entendemos que esta acção não pode ser mecânica, nem tão pouco estática, mas uma acção em que se admitem várias interpretações, o desvendar dos significados omitidos no texto que deixam ser deduzidos, inventados e uma busca da consciência do ser no mundo. Então, o leitor ao ler estabelece uma relação ampla com o texto e contexto em que está inserido. Face ao exposto, podemos concluir que o leitor, ao ler, estabelece uma relação ampla com o texto e uma acção mediadora entre ele, o texto e o contexto em que está inserido. Dai pudermos afirmar que ler é uma acção complexa que requer abstracção,

capacidade de pensar, reflectir, que envolve as informações apresentadas pelo texto com as que o leitor já possui.

A conquista do tão necessário pensamento crítico e divergente, a abertura a novos mundos e horizontes, um contacto próximo com uma escrita de qualidade, com riqueza e as potencialidades da língua, advém, precisamente, desta interacção.

Além de abrir caminhos e perspectivas de posicionamento crítico perante a realidade, a leitura também dá prazer, prazer esse que permitirá imaginar e conhecer lugares e pessoas nunca vistos, mas imaginados por pensamento, tal como afirma Bamberger (1988:29), em Azevedo (2007:70), referidos por Verónica Pontes e Lúcia Barros e citamos:

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

O leitor é um curioso dos outros e do mundo. A motivação para a leitura também se consegue aguçando a natural curiosidade das crianças, que será satisfeita através da leitura. Tal como afirma Eliana Yunes (2002), o leitor "... lê com as suas memórias, com as associações a textos anteriores, com o acervo de vivências, com o repertório de narrativas que *"escutou com os olhos"* (p.38), citado por Iolanda Ribeiro e Fernanda Leopoldina (2009:26).

A formação de leitores para a leitura do mundo terá, sobretudo, que incidir na promoção da curiosidade, da abertura ao desconhecido e ao sentido da descoberta. A Abertura também a diferentes tipos de leituras e de suportes comunicativos. Abertura ao diálogo inter e multicultural, à sedução pela diferença, ao conhecimento e à mudança. Só assim a leitura será portadora de *conhecimentos plurais de vozes* e o leitor se prepara para a intervenção e para o exercício da cidadania.

Na opinião de Gambrell & Marinak (1997) in Iolanda Ribeiro e Fernanda Leopoldina (2009:27), "A investigação tem demonstrado que crianças oriundas de meios desfavorecidos podem ser leitores ávidos, desde que a escola lhes proporcione o encontro com os livros."

Acresce ainda que se a promoção de hábitos de leitura for bem sucedida na Escola, ela terá repercussões no aumento da leitura por parte das famílias.

A Escola deverá ser então, um local em que as diversas estratégias implementadas devem atenuar, as carências formativas manifestadas pela família e tentar articular uma interacção com a oferta formativa oriunda dos mais diversos quadrantes da sociedade.

São vários os estudos e os autores que atestam a importância do contacto e interacção com literatura e o consequente desenvolvimento de uma competência literária (Cerrillo, 2002; Colomer, 1999; Mendoza Fillola, 1999). É esta competência que permite ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, prevendo, comparando com leituras e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretar e assim *contruir novos conhecimentos* (Azevedo 2007:71). Acresce ainda que é desta interacção que advém a conquista do *pensamento crítico e divergente*, a abertura a novos mundos e horizontes, um novo olhar sobre o outro, e, obviamente, um contacto próximo com uma escrita de qualidade, com a riqueza e as potencialidades da língua.

Retomemos então a ideia de que o *texto literário* é, como sabemos, um espaço onde confluem diferentes mensagens, a sua polifonia intertextual, quando devidamente orientada e experimentada, conduz o sujeito em aprendizagem a considerar outras realidades e, por isso, a aumentar, quer a sua competência linguística, quer a sua competência enciclopédica. Deste modo, e na opinião de Julia Kristeva (1978:121), em Azevedo (2007:108), citado por Gisela Silva, falar de texto literário coincide com a tomada de consciência do processo de leitura em si como um acto cooperativo e até de agressiva participação.

Parece-nos então, que é de extrema importância realçar que, ao abordar textos de qualidade literária, a criança forma uma *competência linguística* cada vez mais enriquecedora, permitindo-lhe adquirir e desenvolver uma *competência literária* cada vez mais abrangente, possibilitando-lhe reconhecer o valor da descoberta na fruição do texto enquanto objecto estético por natureza.

## **1.6. CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM MOTIVADORES: DINÂMICAS DE LITERATURA INFANTIL**

Ao lidar com a literatura infantil em sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com os alunos, com a sua cultura e com a sua realidade quando, para além de contar ou ler a história (informar os alunos sobre ela), cria condições para que lidem com a história a partir dos seus pontos de vista, trocando impressões sobre ela, assumindo posições e personagens, criando novas situações através das quais eles vão descobrindo a história original.

É nesta relação lúdica e de prazer da criança com a obra literária que se forma o leitor; é na exploração simbólica da fantasia e da imaginação que desabrocha o acto criador e se intensifica a comunicação entre texto e leitor.

A metodologia mais eficaz é o empenho e a criatividade, coadjuvados com os objectivos de trabalho, com os intervenientes e com a mensagem a ser transmitida.

É preciso que o professor goste de literatura infantil, que ele se encante com o que lê, pois só assim poderá transmitir a história com entusiasmo e emoção.

Antes de trabalhar um texto, o professor deve planificar a forma de motivar os alunos e sobretudo contá-la com entusiasmo, de modo a despertar-lhes o gosto e o interesse pela leitura, opinião de Maria Alexandre de Oliveira, em *Dinâmicas de Literatura Infantil* (2006: 21), a qual partilhamos.

As experiências de literacia, propostas aos alunos, em sala de aula, devem ser percebidas como significativas para os alunos. Daí que, se por um lado, são relevantes os materiais a utilizar, na medida em que estes devem estar adaptados aos alunos e às competências a desenvolver, não é menos importante o facto do docente ter como principal preocupação que os alunos envolvidos compreendam adequadamente, as tarefas propostas, os objectivos e as competências que se pretende que atinjam.

Nesta sequência devemos realçar a importância da partilha das actividades, com outros alunos, familiares e restantes membros da comunidade escolar. Neste âmbito destacamos algumas sugestões como actividades de partilha,

nomeadamente:

- dramatização: teatro de fantoches; teatro de sombras;
- visualização do texto através de cartazes, colagens, dobragens, pinturas; maquetas (tridimensionalidade da história / cenário);
- jogos de quebra-cabeças, de memória, de construção de dominós;
- desenho da história em banda desenhada ou em forma sequencial;
- criação de outra história, semelhante ou diferente;
- pesquisas temáticas ou bibliográficas;
- elaboração de um jornal de parede (seleccionar e editar notícias);
- elaboração de comentários críticos (divulgar os textos).

Estas e outras propostas de dinamização de actividades de leitura poderão, certamente, revelar-se fortemente motivantes, para além de possibilitarem o cruzamento de competências relativas a áreas diferentes, numa perspectiva interdisciplinar, tão importante para o desenvolvimento integral do aluno deste nível etário.

Para além da importância destas e de outras práticas relevantes na motivação dos alunos, é necessário familiarizar o aluno com modos diversificados de questionar os textos e os seus usos. Sobre este assunto destacamos a opinião de David Landis (2003:304), citado por Fernando Azevedo (2009:9), ao afirmar e citamos:

Não basta assegurar ao aluno um ambiente rico em produtos literários, mas é fundamental que, conhecendo os usos sociais da leitura e da escrita, na pluralidade dos seus contextos, os alunos tomem consciência das práticas e das oportunidades para a aprendizagem que a sociedade define e valoriza, acedendo ao conhecimento das estruturas ideológicas subjacentes a essas práticas.

Não nos podemos alhear de facto, das expectativas que temos e que deixamos transparecer sobre o desempenho dos nossos alunos e como as mesmas podem condicionar o seu desempenho. Assim, se os pais e a escola, agentes directamente envolvidos no processo de aprendizagem do aluno, mantiverem elevadas expectativas quanto ao desempenho dos alunos, certamente e como demonstra alguma investigação, maior será o seu empenho na consecução do sucesso destes. O

inverso é igualmente verdade, se as expectativas forem baixas, os resultados obtidos ficarão comprometidos.

Ora, tal como nos diz Fernando Azevedo em Azevedo e Sardinha (2009: 10):

Um princípio fundamental para essas expectativas elevadas é que tanto professores como educadores sejam pessoas culturalmente sensíveis, além de adequadamente qualificadas com uma formação científica e pedagógica actualizada.

Jane Braunger & Jan Patricia (2006:7), em Fernando Azevedo e Graça Sardinha (2009:10), salientam que no âmbito da educação para a literacia, em que as escolas são cada vez mais multiculturais, cujos alunos revelam experiências de literacia, culturas e línguas diversas, não poderemos seguir com rigor um único figurino curricular relativo a uma educação para a literacia. Entendem assim estes investigadores, que os professores devem poder adaptar e flexibilizar os currícula, aos contextos de aprendizagem, a partir dos quais se promoverão as aprendizagens.

Afirmam Bloom & Egan-Robertson (1993), em Azevedo e Sardinha (2009: 10):

construído conjuntamente, o conhecimento é negociado e partilhado na sala de aula, sendo o raciocínio crítico e as contribuições dos alunos fortemente valorizadas e estimuladas e as actividades de literacia são percebidas como poderosas práticas sociais que emanam desses contextos.

Segundo este princípio, o papel do professor deverá ser de um sujeito interveniente, activo e decisivo na realização de inovações curriculares, cuja relação pedagógica centra o ensino no aluno.

De forma gradual, será desejável que o professor procure responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem, torná-lo autónomo e sobretudo motivado. Este pressuposto faz do professor um profissional em permanente processo de adaptação e de (re)construção curricular.

Assim, citamos Maria Assunção Flores e Maunel Flores (1998:87), em Fernando Azevedo e Sardinha (2009:11):

Ora, tal acção implica um sujeito com capacidades investigativas, analíticas, reflexivas e deliberativas, além de uma capacidade também importante de flexibilidade e de adaptação.

É certo que um número crescente de autores defende que a promoção de uma literacia crítica deve começar nos primeiros anos de escolarização, sendo assim, imprescindível levar a cabo uma intervenção pedagógica explícita que desperte nos alunos os requisitos necessários para o desenvolvimento de atitudes críticas.

Por outro lado, e pelas razões referidas anteriormente gostaríamos de referir Renée Léon (1994:208), citado por Glória Bastos (1999:287) ao afirmar:

(...) é a necessidade de na escola se estabelecer uma coerência entre as várias actividades, e em particular de uma articulação da leitura com outras áreas.

Parece-nos importante realçar ainda, a opinião de Renée Léon ao distinguir na aula momentos de “leitura para si” e momentos de “leitura para os outros” ou de “troca”. A primeira será uma leitura individual, livre e silenciosa, uma leitura para o prazer, sem avaliação. A segunda, será uma leitura orientada para a circulação de informação – será uma leitura em voz alta, preparada, de um texto e ou excerto que se pretende dar a conhecer, uma apreciação crítica, etc.

Segundo a opinião de Glória Bastos (1999:298), poderíamos sintetizar a leitura em quatro momentos:

- 1º - existência de “projectos de leitura”;
- 2º - ligação da leitura à vida;
- 3º - momentos de leitura “livre”;
- 4º - articulação leitura e escrita.

Em síntese poderemos repensar o papel do livro e da leitura na escola em função do seu valor cultural, social e estético, como há alguns anos era opinião de Maria Bernardette Herdeiro (1980:45-46), em Glória Bastos (1999:289):

É preciso que a Escola valorize a leitura como prática que se justifique a si mesma e deixe de pôr a tónica exclusivamente sobre a leitura-exercício. (...) Se a pedagogia da leitura nos surge como uma importante linha de força num projecto educativo e cultural inovador, então é necessário que se comece por alguma ponta. E começar tem de significar transformar o sentido do acto de ler e o lugar do livro na escola.

Evidenciamos então, que os contextos de aprendizagem em que envolvemos os nossos alunos são determinantes no desenvolvimento da aprendizagem e da escrita, actividades que não só dependem uma da outra, como se complementam.

Na realidade, os alunos ao criarem hábitos de leitura, evidenciam, ao mesmo tempo, percepções acerca da estrutura frásica e lexical do texto lido, o que influencia, sem dúvida, a produção escrita, tornando-os, por essa razão, produtores de textos com uma escrita mais eficaz. Assim sendo, esta capacidade reflexiva é exigida ao nível do desempenho da leitura e da escrita numa perspectiva de transversalidade curricular.

Não gostaríamos de terminar esta reflexão sem realçar a opinião de Azevedo (2006), ao afirmar que a influência que a leitura exerce na escrita, pode também ser exercida enquanto fonte de informação. Assim, acrescenta o autor que tanto a competência enciclopédica, bem como os modelos de organização textual, são uma das muitas valências que a leitura fornece ao sujeito leitor, podendo então, a compreensão da leitura e escrita serem desenvolvidas com actividades lúdicas, em contextos de aprendizagem, de facto, motivadores.

## **1.7. COMPLEXIDADE E ABRANGÊNCIA DO CONCEITO DE LITERACIA: COMPETÊNCIAS LITERÁRIAS E LITERÁCITAS**

Formar crianças leitoras só é possível, através da leitura de textos de literatura infantil, permitindo à criança o diálogo com os textos, activando-lhe os seus conhecimentos intertextuais, possibilitando-lhe assim, o desenvolvimento da sua competência literária. Deste modo, não poderá a escola descurar um dos recursos essenciais que é a biblioteca, aproveitando as imensas potencialidades formativas da leitura. Valendo-se o professor deste importante recurso, onde evidenciamos igualmente o “Canto da Leitura”, heurística sala de aula, está a educar para a interacção Heurística e hermenêutica com que os textos preparam os alunos para aprenderem a lidar com a pluralidade de leituras relativas ao texto literários.

Assim, fomentar a aquisição eficiente de uma competência literária constitui, nos dias de hoje, uma das mais importantes preocupações com que se debate a escola.

De facto, atendendo a que a língua é genuinamente um capital cultural que se revela intrinsecamente condicionador do sucesso escolar e social do indivíduo, importa que todos os alunos que frequentam a escola possam aceder a formas de estruturação do discurso. Pelo contacto progressivo com discursos de maior complexidade ou de maior elaboração relativamente aos usos que eles já conhecem ou já dominam, estes possibilitam um crescimento cognitivo e linguístico, adquirindo o saber-fazer para aceder a uma utilização da língua na sua omnifuncionalidade semiótica. Neste sentido, como assinalámos noutra lugar (Azevedo, 2002: 290-291).

A escola não poderá nem deverá limitar-se a mimetizar os modos de expressão linguística de que os seus alunos já sejam portadores, sob pena de não conseguir responder adequadamente aos desafios de uma efectiva preparação para a vida.

Ora, é precisamente nesta dimensão de contacto com formas mais complexas e mais elaboradas da língua que nos parece extremamente útil a familiarização precoce da criança com textos literários de qualidade.

Nesta sequência, destacamos a importância de se envolver a criança, diariamente, em experiências de leitura de livros, nos primeiros anos de escolaridade, dando assim seguimento à metodologia usada no Jardim de Infância e respeitando a conceptualização da aprendizagem da leitura e da escrita como um desenvolvimento contínuo.

Assim, a leitura de histórias envolve imensos benefícios para o desenvolvimento da competência em leitura, desde logo, porque se por um lado, a leitura de histórias está embebida num contexto natural relevante, potenciando o envolvimento das crianças em experiências significativas, por outro lado, proporciona também, oportunidades de discussão livre e espontânea, encorajando as crianças a participarem activamente nas suas aprendizagens, dada a natureza interactiva desta actividade.

Por meio da literatura, concebida como espaço por excelência para a realização das virtualidades expressivas da língua, o aluno pode aprender as dimensões estilísticas e afectivas do uso pragmático dos vocábulos, observar e debruçar-se sobre a sua materialidade, perceber a língua concomitantemente como comunicação, mas também

como jogo ou como veículo expressivo, adquirindo um saber-fazer que se deseja perlocutivamente enriquecedor. Se a metáfora e a polissemia vocabular são para a criança uma das principais vias de acesso à dimensão lúdica da língua, serão também, meios de ela se ir familiarizando com os usos pragmáticos da mesma.

Através do contacto com os textos literários e dada a singularização perceptiva dos eventos que eles apresentam, a criança tem a oportunidade, desde uma idade precoce, de contactar com o uso da palavra que, apelando frequentemente à dimensão lúdica e à fantasia criadora, se revelam semioticamente enriquecedores e fertilizadores da sua ainda reduzida "competência enciclopédica".

Além disso, apelando explicitamente ao leitor para que preencha os "espaços em Branco" e se torne um co-produtor de significados, os textos literários contêm em si os mecanismos eficazes para fomentarem junto dos seus leitores o desenvolvimento de uma genuína *competência literária*, nomeadamente, no crescimento de vocabulário e da linguagem oral, no conhecimento das convenções e no gosto e motivação para a leitura.

Deste modo, é nos textos literários e na adesão emocional que frequentemente eles comportam, que os leitores podem manifestar face à leitura dos materiais escritos um prazer, um fascínio e uma satisfação que, sem dúvida, constituem condições importantes na definição e consolidação de um *leitor crítico e activo*.

Por outro lado, familiarizando precocemente a criança com a funcionalidade semiótica de determinadas formas de estruturação textuais e enriquecendo o seu conhecimento dos quadros de referência intertextuais, os textos da literatura infantil revelam-se igualmente importantes na formação da competência literária da criança (Mendoza Fillola, 1999: 11), aspecto que, como referimos noutra parte, potencializa, em larga medida, o seu êxito escolar e social futuros.

De facto, é este conhecimento do mundo, também designado, por vezes, como literacia cultural ou enciclopédica, que assegura ao sujeito grande parte do saber-fazer, necessário quando em situação de interacção semiótica com os materiais escritos.

Nesta medida, importa que a escola recorra a estratégias adequadas para promover o desenvolvimento da competência literária dos alunos, a par de outras competências como a linguística, a comunicativa, a enciclopédica, preparando o leitor

para as exigências da vida.

Em síntese, deve referir-se que o desenvolvimento da competência literária, na escola, é de uma importância considerável, desde logo, porque o texto literário é parte integrante do mundo dos textos e, também, porque do texto comunicativo em geral, já fazem parte aspectos do texto literário e influenciam, no leitor, a sua competência em leitura.

### **1.8. LER POR PRAZER: DA “OBRIGAÇÃO” À “SEDUÇÃO”**

A leitura da literatura de recepção infantil, conceito já referido quando citamos Fernando Azevedo, sabe-se hoje que quando feita por prazer, está inequivocamente associada a inúmeros benefícios.

As Bibliotecas Escolares são uma realidade, os professores estão mais tempo na escola e existem professores-bibliotecários. Parecem, pois, reunidas condições para acelerar a reconversão das Bibliotecas Escolares em espaços verdadeiramente funcionais. No entanto, mesmo existindo esses espaços nas escolas, a prática de muitos professores tem demonstrado que as Bibliotecas de Sala de Aula não são um excesso. Um fundo documental sempre à mão, torna o livro familiar às crianças, encorajando o seu contacto naquelas em cujas famílias tal artefacto cultural continua sem estatuto, tal como afirmámos noutra lugar.

De facto, a mediação, na escola, como anteriormente referido, é indispensável para a larga maioria dos alunos que carecem do incentivo constante do professor, nesta tarefa de envolvimento com a leitura.

Só quem não tenha experimentado dispor pelas mesas da sala de aula um lote de livros atraentes de literatura infanto-juvenil, persistirá na afirmação de que os alunos não gostam de ler. Além disso, os livros são preciosos aliados da disciplina, nos momentos de transição de tarefas. Enquanto uns terminam, outros folheiam ou relêem um volume da biblioteca de turma (cantinho da leitura).

Partilhamos da opinião de que as escolas devem, portanto, encorajar as crianças a ler na sala de aula, por simples prazer, sob o olhar do professor. Ler pelo

menos 30 minutos por dia, por gosto, faz a diferença, afirma o relatório PISA 2000 (p.116) e como aliás, recomenda o Plano Nacional de Leitura.

As conclusões do PISA 2000 são claras a respeito da leitura para fruição no desenvolvimento da competência leitora. Ora, assim sendo, o tempo dedicado à leitura durante os tempos livres tem um impacto directo no respectivo desempenho.

Nesta sequência devemos realçar que o objectivo primeiro de quem ensina a ler, deverá ser o de incutir nos alunos o gosto pela leitura. Com efeito, não é bom leitor aquele que sabe ler e usa esse saber apenas porque tem necessidade. Sê-lo-á, quando, por sua iniciativa escolher ler, em vez de brincar ou passear, porque ler passou a ser fruição, envolvimento, prazer. A leitura por prazer vai trazer novas exigências, vai obrigá-lo a questionar-se, a pensar as realidades que o envolvem, desde sempre.

A nossa tarefa enquanto professores e mediadores neste processo, é a de descobrir formas de motivar essa alegria de ler, referida por Pennac e opinião da qual partilhamos.

Assim, entendemos que a literatura é seguramente, uma das chaves para abrir as portas ao gosto e à alegria de ler. É na literatura que a língua se realiza na sua plenitude, através das diversas formas de dizer, de contar, deixando entrever sentidos, por entre os jogos em que se entretetece, para encantar o leitor. Este é levado por caminhos de sonho, de imaginação, esconde, questiona, enreda, sem deixar escapar o leitor que já entrou no jogo.

A literatura alimenta-se e alimenta-nos de mistério, poesia, cantilenas, estribilhos, oposição, comparação, conotação, metáfora, metonímia, sinédoque, violação entre o animado e o inanimado, humano e não humano, trocadilho, ambiguidade, alusão, rima, paralelismo, aliteração... De tudo isto e muito mais, é feito o jogo literário, o jogo por excelência, que a humanidade inventou e continua a inventar.

Por outro lado, estamos certas que as crianças que lêem voluntariamente em quantidade manifestam atitudes positivas face à leitura e tendem a ser melhores leitores. Na verdade, o desejo de ler estimula-se através da existência de materiais escritos relevantes e significativos, segundo Fernando Azevedo e tal como temos vindo a afirmar.

## **1.9. ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA EM PRÁTICAS DE LITERACIA FAMILIAR**

Reconhecendo o papel determinante da família, no contexto da leitura, sendo os pais os primeiros mediadores, concordamos com Mercedes Gomes del Manzano(1988:18), in Glória Bastos (1999:285), quando refere :

...cabe aos pais propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio; de valorização, de sossego.

Assim sendo, devemos salientar que a leitura começa muito antes da criança saber ler e, deste modo, desde muito cedo, os livros devem fazer parte do dia a dia da criança. Os primeiros livros, ricos em imagem, coloridas e cativantes, estimulam e desenvolvem, desde logo, a criatividade e a linguagem.

Glória Bastos reconhecendo o importante papel da família na promoção da leitura, salienta alguns aspectos a considerar, relativamente aos pais e familiares que acompanham as crianças, no sentido de contribuírem, de facto, para motivar as crianças para o mundo dos livros:

- Dar livros às crianças antes mesmo de saberem ler;
- Ler e contar-lhes histórias;
- Preservar momentos de leitura partilhada, mesmo quando a criança já souber ler. Chegará a altura em que definitivamente preferirá a leitura a sós;
- Evitar impor de forma autoritária os nossos gostos pessoais à criança;
- Compreender que a leitura vai desde os livros de ficção aos livros de informação, e que todos são importantes;
- Considerar que a leitura não deve servir apenas um objectivo utilitário.

É certo que sem o auxílio dos pais, são menores e mais difíceis as probabilidades de se desenvolver na criança uma atitude favorável em relação à leitura.

De facto, a importância da leitura em si, ultrapassa em muito o acto de ler, mas proporciona momentos afectuosos que se estabelecem entre o adulto e a criança, que lhes permitem, quanto a nós, criar conversas e trocar experiências, sentindo a criança que aqueles momentos lhe são inteiramente dedicados.

Na verdade, o clima afectivo extremamente agradável que se pode estabelecer entre a criança, o texto e o adulto, em redor da leitura é fundamental para a sua auto-estima, a par de despertar gradualmente o gosto pela leitura e estimular a autonomia.

De facto, os pais são um modelo com um papel decisivo, pois se eles forem leitores regulares, certamente conseguirão fomentar nos filhos a curiosidade pela leitura e o desejo de lerem. O crescimento da criança numa família que valoriza o livro, são aspectos que concorrem para que a criança possa ter uma maior tendência e uma maior motivação para a leitura.

Como dissemos em outro lugar, Pedro Cerrillo, in Azevedo (2006: 43) refere-se que o primeiro mediador é precisamente o que actua no âmbito familiar, tal como referido anteriormente. Estes mediadores, apesar de muitos não terem os conhecimentos necessários, recomenda Cerrillo que os mesmos devem ter em conta alguns factores:

- 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 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.

Também Santos (2000) propõe um conjunto de estratégias, que a família pode implementar, a fim de promover junto das crianças o gosto pela leitura. Deste modo, uma das estratégias propostas visa proporcionar à criança a constituição da sua própria

biblioteca, acompanhando-a a livrarias e a bibliotecas, auxiliando-a a escolher livros, que vão ao encontro dos seus interesses, e propiciando mesmo a aquisição desses livros.

A promoção do gosto pela leitura e a aquisição de hábitos de leitura é um processo contínuo, que começa na família, mas que deve ser reforçado assim que a criança faz a sua entrada na educação pré-escolar e ao longo de toda a sua escolaridade.

Diversos autores se têm debruçado sobre a relação existente entre variáveis do contexto familiar e variáveis relacionadas com a aprendizagem da leitura. Os referidos autores debruçaram-se sobre a relação existente entre o nível de aprendizagem da leitura na escola e factores tais como o nível educativo dos pais e das mães, a utilização de materiais escritos, a escrita em tarefas domésticas, o número de livros que se lêem em casa e a frequência de leitura de contos. Referem as experiências de escolarização familiar, com a atitude e a motivação para a leitura.

Assim, poderemos sugerir uma relação de causa-efeito na relação positiva entre um ambiente rico em oportunidades de interacção com material escrito e o interesse das crianças pré-escolares por livros e contos, bem como o interesse, mais tarde, em aprender a ler e escrever ou, por outro lado, que as práticas diárias de leitura pelos pais e o número de livros em casa são, igualmente, determinantes na motivação das crianças para a leitura .

Poderíamos concluir esta breve reflexão sobre o envolvimento da família nas práticas de literacia familiar, reafirmando que transmitir o gosto pela leitura não é tarefa fácil e exige um conjunto de atitudes sistemáticas e coordenadas.

Na verdade, a importância do papel desempenhado pelas famílias no processo da formação de leitores, é crucial, e antecede o da própria escola.

**O leitor tem o seu papel na obra: enriquece o livro.** (Jorge Luis Borges, 2000)

## **PARTE II**

### **Prática Pedagógica: Actividades**

#### **2. PROJECTO - “LEITORES DE PALMO E MEIO”**

##### **2.1. OBJECTIVOS**

- Formar leitores críticos, competentes e reflexivos;
- Desenvolver competências Literárias e Literácitas;
- Estimular a leitura em tempo livre;
- Desenvolver Práticas de literacia Familiar: Implicar as famílias nas actividades desenvolvidas.

##### **2.2. CONTEXTOS**

###### **2.2.1. A Escola e o Meio**

#### **ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO E POPULACIONAL**

O Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho pertence ao Concelho de Sintra e localiza-se na cidade do Cacém.

O Cacém, a 19 de Abril de 2001, foi elevada à categoria de cidade e, por isso, surgiram as freguesias de Agualva, Cacém, Mira Sintra e S. Marcos.

Como curiosidade diria que existem alguns problemas comuns nas freguesias onde se insere o Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho. Todas elas têm características de zona suburbana, com um crescimento rápido, desordenado e anárquico com reflexos negativos na qualidade de vida dos seus habitantes.

## **A ESCOLA**

A *E.B.1 n.º3 do Cacém* está situada na Quinta das Flores na Rua do Olival, na freguesia do Cacém. 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, refeitório para os alunos, sala de refeições para adultos, cozinha, reprografia, sala de auxiliares, sala de apoio educativo, sala de direcção, sala de professores, sala de Auxiliares de Acção Educativa e 19 casas de banho. Possui uma extensa zona de recreio e um campo de jogos. (In Projecto Educativo 2009-2013)

### **2.2.2. A Turma / Breve caracterização**

A turma é constituída por 19 alunos do terceiro ano de escolaridade e dois alunos do 2.º ano, sendo que doze são rapazes e nove são raparigas.

De referir que no grupo do 3.º ano de escolaridade, um aluno está abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008 e tem apoio com uma professora do Ensino Especial, duas horas por semana.

Os alunos têm 8 anos e 9 anos, à excepção do aluno abrangido pelo ensino especial que tem 10 anos e está matriculado no 3.º ano, pela 2.º vez.

**Quadro 2 – Caracterização Sócio-Cultural das Famílias**

<b>Caracterização Sócio-Cultural das Famílias - Habilitações literárias do pai</b>			
Formação Superior	Ensino Secundário	< 12ºano	< 9ºano
4	7	6	4
<b>Caracterização Sócio-Cultural das Famílias - Habilitações literárias da mãe</b>			
Formação Superior	Ensino Secundário	< 12ºano	< 9ºano
3	8	4	6

(In Projecto Curricular de Turma- 200/2010)

**SÍNTESE DA CARACTERIZAÇÃO SÓCIO/CULTURAL DOS PAIS DOS ALUNOS E MOTIVAÇÃO  
FACE AO PROJECTO DESENVOLVIDO**

Os Pais/Encarregados de Educação dos alunos revelam interesse e participam, nas actividades relativas aos projectos dinamizadas na turma.

Nas reuniões de pais/enc. de educação debatemos frequentemente as vantagens dos pais colaborarem nas práticas de literacia familiar, de modo a promover o gosto pela leitura nos seus educandos.

Esta nossa postura para motivar os pais a valorizar a leitura e fomentar com os seus filhos a leitura de recreação, tem vindo ao longo destes três anos de trabalho com a turma, a dar os seus frutos. Todavia, ainda temos um longo caminho a percorrer, pois, tal como refere Graça Sardinha (2007) “ O aluno só se tornará leitor se desenvolver um comportamento de leitor. Para isso terá de fazer da leitura um projecto de vida”, tal como afirmámos em outro lugar.

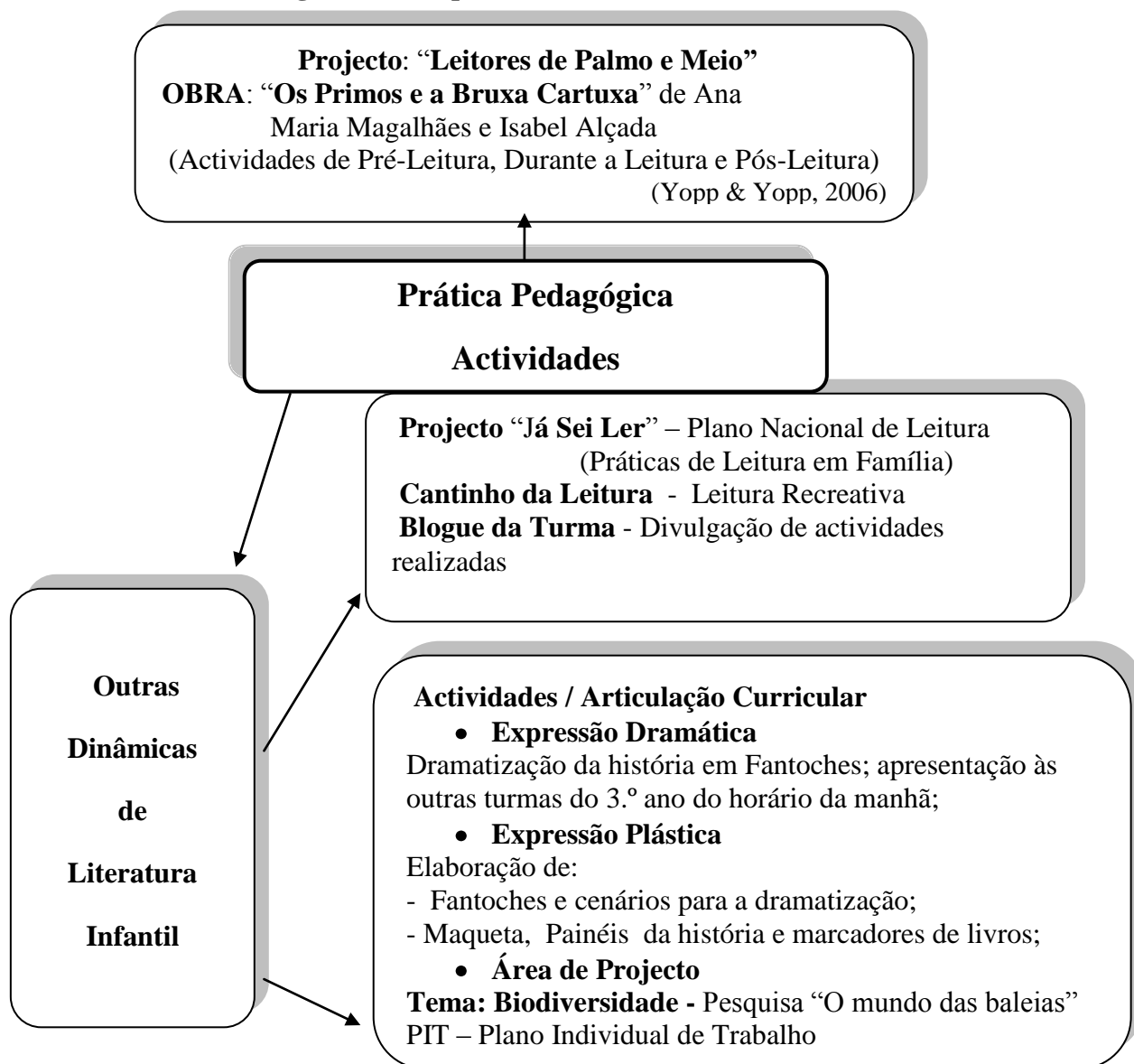
No entanto, muito parece já ter sido feito e sem dúvida, pensamos que a motivação dos alunos passa inevitavelmente pela valorização das actividades propostas, por parte das suas famílias, de modo a envolver significativamente os diferentes intervenientes: pais, alunos e escola, na concretização dos objectivos que nos propomos atingir, nomeadamente, formar leitores.

### 2.2.3. Intervenientes

- Alunos
- Professora titular de turma
- Famílias dos alunos

## 2.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA: SÍNTESE DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS

Figura 3 - Esquema das actividades realizadas



## 2.4. A OBRA – “OS PRIMOS E A BRUXA CARTUXA”



Este livro é recomendado para o 3º ano de escolaridade do 1º ciclo, pelo PNL (Plano Nacional de Leitura).

Outros volumes da mesma colecção (Floresta Mágica):

- “Os Primos e a Fada Atarantada”;
- “Os Primos e o Feiticeiro Lampeiro”;
- “Os Primos e o Mago Envergonhado”.

### 2.4.1. Breve Sinopse

O livro conta-nos as aventuras vividas pela Matilde e Gonçalo, dois primos muito curiosos, que adoram passar os fins de semana na quinta dos avós onde aproveitam para passear e dar grandes passeios de bicicleta.

Num desses passeios que habitualmente faziam, descobriram que a floresta, que ficava ao fundo da quinta, tinha várias entradas para lugares mágicos.

Quando, finalmente, conseguem entrar na Floresta Mágica, conhecem a Bruxa Cartuxa, que afinal eram uma bruxa alegre e simpática, tão diferente da imagem que tinham de uma bruxa, que tantas vezes, certamente, tinham ouvido falar, nas outras histórias que conheciam.

Com facilidade estabelecem uma relação afectiva com a Bruxa Cartuxa e acabam por fazer com ela e a águia, uma viagem especial, para salvarem uma baleia que estava presa num bloco de gelo e tinha enviado uma mensagem a pedir socorro.

A partir das aventuras vividas com a Bruxa Cartuxa, A Matilde e Gonçalo participaram noutras aventuras mágicas. Andaram por reinos de bruxas, magos, fadas e feiticeiros.

A mais valia dos «Os primos e a Bruxa Cartuxa» é a simplicidade do discurso que confere às sequências narrativas uma lógica quase temporal:

- Os primos encontraram-se;
- Foram dar um passeio para descobrir a floresta mágica;
- Conheceram a Bruxa na Floresta;
- Foram com a Bruxa salvar a baleia e finalmente regressaram a casa.

**Como em qualquer narrativa, também esta tem um problema para resolver:**

Como libertar a baleia que estava presa entre um rochedo e um bloco de gelo?

**Na resolução do problema há alguns contratempos, mas a solução acontece:**

Os primos mergulharam e começaram a raspar o gelo; em seguida, ataram uma corda ao corpo da baleia, dividiram-na em três partes e puxaram todos juntos. Esta solução foi fruto da imaginação e dos poderes mágicos da bruxa Cartuxa.

**Todas as histórias dão-nos sempre uma lição de vida:**

Moral da história: “O esforço em conjunto dá sempre resultado”.

O texto tem algumas *descrições* e *expressões em sentido figurado* e aposta nas *repetições* e nas *rimas*, bem como nas *palavras mágicas*.

A narrativa é apelativa, recorrendo a dois elementos centrais:

- A *idade das personagens* que corresponde à idade dos leitores, o que promove uma inevitável identificação;
- Os *poderes mágicos* constituem um atractivo reconhecível que deriva das histórias tradicionais.

Acresce ainda, que a *descrição* da garagem, no início da história, faz-nos pensar que a história está repleta de acontecimentos mágicos.

#### 2.4.2. Escolha da obra: Justificação

- A leitura transporta-nos para um *universo de imaginação*;
- Neste livro, conhecemos uma *simpática bruxa* chamada Cartuxa. Com a ajuda de dois primos, *vai salvar uma baleia* presa num iceberg;
- A história contém *elementos didácticos, informações, valores e mensagens éticas*;
- Fomenta a *relação lúdica e de prazer* da criança com a obra, através da exploração simbólica da fantasia e da imaginação;
- Revela *simplicidade no discurso*, adequada ao nível etário dos alunos e à sua competência leitora;
- Permite a *leitura por capítulos*, permitindo paragens estratégicas e previsões para os acontecimentos a descobrir nos capítulos seguintes;
- Ajuda a desenvolver o hábito de ler em continuidade, desenvolvendo a leitura autónoma, pelo facto de pertencer a uma colecção;
- *(Des)construção da imagem da bruxa*: A Bruxa Cartuxa é dona duma linguagem mágica e possui dois instrumentos de metamorfose: a vassoura e as palavras, só que os poderes mágicos de que é portadora, utiliza-os na defesa de causas importantes: é amiga dos animais, protegendo-os e ajudando-os quando eles estão em perigo;
- Conduz as crianças a *estabelecerem conexões* entre os poderes da bruxa Cartuxa e o das bruxas das outras histórias que ouviram;
- *Prende a atenção* das crianças porque a *protecção pela vida animal* é sempre muito relevante na vida de qualquer criança;
- *A Bruxa Cartuxa é muito jovem, bonita, simpática* e as crianças envolvem-se naturalmente na história;

- A ilustração dilui-se de forma natural no texto, e poderemos considerar que *facilita a passagem para livros com menos ilustrações*, apelando, de certa forma, à imaginação;
- *As obras/colecções das autoras são de valor reconhecido* na área da literatura infanto-juvenil;
- Facilita a leitura recreativa.
- *A pertinência dos temas* presentes na obra foram determinantes na nossa escolha: a preservação das espécies, tema predominante da nossa Área de Projecto (biodiversidade) e o valor da cooperação;
- Propícia o desenvolvimento de um *ensino interdisciplinar* (Estudo do Meio, Área de Projecto, Expressão Plástica, Expressão Dramática...);
- *Apela aos sentimentos*, afecto, amizade, contacto com a vida animal;
- Reforça *do valor da amizade e cooperação*;
- Permite, às crianças, o contacto com *discursos com algum grau de complexidade*, utilizando a Língua Portuguesa em contextos linguísticos mais elaborados, que despertem para um *conhecimento de natureza conotativo, simbólico ou tropológico* da língua.

As *ilustrações* mostram os momentos significativos da narrativa.

Com a obra «Os primos e a Bruxa Cartuxa», os alunos terão, certamente curiosidade em conhecer outras aventuras vividas pela Matilde e pelo Gonçalo, bem como conhecer outras personagens, protagonistas dos outros livros da mesma colecção, promovendo o desenvolvimento do hábito de ler em continuidade, uma vez que a obra trabalhada pertence a uma colecção: A Floresta Mágica

**Quadro 3 - Identificação e justificação dos temas presentes na obra.**

Modelo adaptado de Azevedo (2006:120)

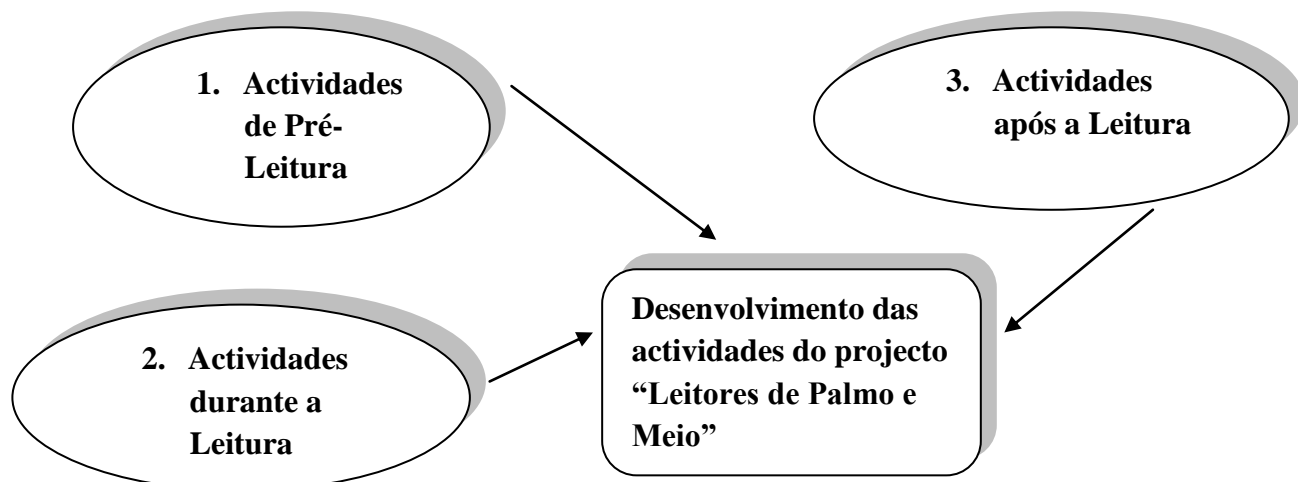
<b>Temas</b>	<b>Justificação</b>
<b>A Família</b>	Os primos passam habitualmente o fim de semana, em família, na quinta dos avós.
<b>A Natureza</b>	Os primos gostavam de dar longos passeios de bicicleta e sentir o vento nos cabelos e respirar ar fresco.
<b>Aventura</b>	A Matilde e o Gonçalo entram na floresta mágica.
<b>Curiosidade</b>	Persistem em entrar num espaço desconhecido, mesmo com algum receio.
<b>Poderes mágicos</b>	“O muro de verdura abriu como por encanto e os ramos formaram uma passagem em arco.” (p:9)
<b>Simpatia</b>	Apareceu a Bruxa Cartuxa, de olhos azuis, brilhantes e risonhos.
<b>Poesia</b>	A Bruxa Cartuxa usa rimas e fala frequentemente em verso, utilizando sons que transmitem sonoridade às palavras e encantam os leitores, apelando à sua repetição, por parte dos pequenos leitores. “ Já sei, já sei! Tenho a solução. Tudo resolverei, vamos cumprir a missão”, disse a bruxa Cartuxa. (p:22)
<b>Palavras mágicas</b>	“Alfralibum, alralixote, venha o que eu preciso num grande caixote”, dizia a bruxa Cartuxa. (p:20)
<b>Amizade</b>	A Bruxa Cartuxa ficou amiga dos primos e viveram juntos diversas aventuras. A bruxinha convida-os a voltar à floresta Mágica.
<b>Ajuda</b>	A Bruxa envolve os primos e a águia num plano conjunto para salvar uma baleia que está em perigo, presa entre um bloco de gelo e uma rocha.
	A Bruxa Cartuxa chamou a águia para transportar os

<b>Segurança</b>	primos em segurança. Matilde e Gonçalo instalaram-se direitos e bem agarrados para não caírem.
<b>Cumprimento de regras (organização)</b>	Os paus de giz receberam a mensagem da baleia e queriam escrever todos ao mesmo tempo no quadro, mas a bruxa Cartuxa disse-lhes que só um poderia escrever.
<b>Cooperação</b>	Em vez de ser um só a puxar a corda, iam tentar todos juntos: a águia, a bruxinha e os primos. “O esforço em conjunto dá sempre resultado.” (p: 24”
<b>Alegria</b>	A bruxa Cartuxa sentia-se feliz. Para dar largas à alegria, começou a voar à roda, em círculos. A águia perseguia-a na brincadeira.
<b>Partilha</b>	Os primos estavam satisfeitos por ter podido ajudar aquele ser marinho que, apesar de ser grande e forte, se encontrava em apuros.
<b>Biodiversidade</b>	Proporciona o contacto com animais e espécies muito diferentes.
<b>Preservação do ambiente</b>	Conduz a pesquisas sobre as condições de vida nos pólos e as causas do degelo, provocando alterações da vida animal fazendo com que alguns corram perigo de extinção. (conhecimento enciclopédico)
<b>Literatura</b>	Linguagem de <i>sentido figurado</i> : “ As folhas da laranjeira estremeceram...” (p: 10) “As lágrimas gordíssimas escorriam pelo corpanzil da baleia”... (p: 22) “...o sol descia devagarinho sob as águas, a noite estava a chegar.” (p: 26) “Da cabeçorra saíam esguinchos de felicidade.”(p: 24) <i>Descrições e adjectivações</i> : “Realmente, gatos não faltavam por ali. Três andavam à luta por causa do

	<p>baloço. Eram brancos, lingrinhas e com pêlo comprido. Cinco giravam à volta dos novelos de lã. Desses cinco, três eram pretos e dois eram malhados. No tronco da árvore dormia mais um gato amarelado, gorducho e com ar pachorrento.” (p: 10)</p> <p><i>Comparações:</i> “...sentiram-se tão confortáveis como se viajassem sentados numa almofada de penas .(p: 18)</p> <p>“ ...e a vassoura disparou porta fora como se fosse um avião.” (p: 17)</p> <p>“... o Sol brilhava como um disco de ouro no céu azul!” (p: 5)</p> <p><i>Rimas:</i> “ Afralibum, afralilanche, põe-te toalha, traz o meu lanche.”</p> <p>“ Afralibum, afralixote, venha o que preciso num grande caixote”.</p> <p>“ Voltar para casa / ao fim do dia / missão cumprida / que alegria”.</p>
<b>Valorizar e respeitar a diferença</b>	“ As baleias são enormes e pesadíssimas e nós somos pequenos”. (p: 16)
<b>Confiança</b>	A bruxa tentou acalmar a baleia “ Não estejas assim, tem confiança em mim...” (p: 22)

## 2.5. ACTIVIDADES / ESTRUTURA

Figura 4 - Estrutura das actividades desenvolvidas. (Yopp & Yopp, 2006)



Programa de Leitura fundamentado na literatura (Yopp & Yopp, 2006, in Azevedo, 2007: 71)

### 2.5.1. Estrutura / Justificação

As actividades que desenvolvemos foram programadas com base no programa de leitura fundamentado na **literatura de Yopp & Yopp** (2006), citado por Verónica Pontes e Lúcia Barros em Azevedo (2007:71) . Neste contexto, realizámos um conjunto de actividades ligadas à promoção da leitura, tendo como referencial teórico o programa de leitura baseado na literatura de Yopp & Yopp, como atrás referimos, a partir da leitura de um livro de literatura infantil **“Os Primos e a Bruxa Cartuxa”**.

Diz-nos Ângela Balça em Fernando Azevedo (2007: 134) que “a formação de leitores literários exige um modelo de ensino da leitura centrado na literatura, num processo que envolve três etapas – a pré-leitura; a leitura e a pós-leitura”.

Estamos certas que as referidas actividades contribuirão para valorizar o aluno/leitor, o seu conhecimento, as suas capacidades e vivências, contribuindo para a construção de sentidos, para a interpretação de um texto, defendendo a aprendizagem a partir desses mesmos conhecimentos e experiências (perspectiva cognitivo-

construtivista) e dando especial importância ao trabalho de grupo, à partilha, enfim, à promoção da interacção (perspectiva sócio-cultural), como afirmámos noutra lugar.

Com as actividades propostas, pretendemos desenvolver as competências essenciais específicas previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico, relativamente à área de Língua Portuguesa.

Através da leitura e exploração deste livro de literatura infantil vamos centrar os nossos objectivos, principalmente no desenvolvimento de competências literárias e literárias, fomentando:

- o raciocínio dedutivo;
- a análise de acções;
- a antecipação de acontecimentos,
- a previsão de consequências,
- o raciocínio inferencial e a apropriação valorativa do texto.

As competências referenciadas têm por base uma metodologia de compreensão da leitura, que incluem estratégias que:

- visem uma compreensão global de todo o texto ou de partes específicas do mesmo (capítulos, parágrafos, frases, expressões, palavras) e interligações entre as partes específicas;
- desenvolvam a interpretação, isto é, o relacionamento entre a compreensão do texto e a experiência individual do leitor;
- contemplem a análise da estrutura intratextual (organização e forma: como se ligam os capítulos numa obra, ou os parágrafos num texto; como expressam as autoras a passagem do tempo; como são caracterizadas as personagens; quais as palavras que melhor descrevem algo, etc...);
- explorem o tema central, as personagens principais, os acontecimentos determinantes, os pequenos detalhes;
- tomem em linha de conta todos os elementos da narrativa, isto é, eventos, personagens, contextos espacial e temporal, conflitos e a sua resolução;
- que explorem o significado mais profundo do texto (subjacente ou explícito), através da discussão colectiva, para que as crianças aprendam acerca da vida, delas próprias e do poder da leitura de outras obras. (Inês Sim-Sim, 2007:37)
- 

Na história “*Os Primos e a Bruxa Cartuxa*”, o texto tem as *características da narrativa*. Na sua essência a narrativa é um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem ouve ou lê.

Inês Sim-Sim (2007: 37) refere que:

Uma narrativa é uma descrição de eventos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas, seleccionadas por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê.

Citando Maria da Graça Sardinha e Rosa Rato, em Azevedo e Sardinha (2009:132):

Ouvir contos, visualizar as imagens relativas aos contos, desenvolve a capacidade de memorização e de compreensão, a lógica do pensamento, a afectividade e a atitude positiva perante a língua que se pretende apreender e aprender.

Pretende-se proporcionar aos alunos um leque diversificado de actividades, levando-os a ter prazer na leitura, a valorizar os livros e a ter a sua experiência pessoal de leitura. Como refere Ângela Balça, referindo Cerrillo (2005) em Azevedo (2007:133), citado por Ângela Balça:

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.

A partir da leitura da história “**Os Primos e a Bruxa Cartuxa**”, propomos também, um conjunto diversificado de actividades de escrita, com base no figurino de referência: **actividades de Pré-Leitura; Leitura e Pós- Leitura**, com as quais pretendemos que os alunos efectuem múltiplas leituras desse texto literário, proporcionadas pelo texto icónico e pelo texto verbal.

Ora, tal como refere Ângela Balça, in Azevedo (2007:136):

Através da expressão escrita, o aluno pode fruir, expor e partilhar olhares, sentimentos, sensações, ideias em redor do texto literário. No entanto, não ignoramos que a promoção do desenvolvimento das competências de leitura e expressão escrita potencia o desenvolvimento de outra competência, a leitura do texto icónico, basilar para a promoção de uma cultura visual e de uma educação estética entre as crianças.

É nossa convicção que a leitura da obra que escolhemos, conduz os alunos a um imaginário de magia, onde a alegria, a entre ajuda e a cooperação se interligam, numa

simbiose agradável aos seus interesses, tendo em conta precisamente essa mística de magia própria das histórias de fadas, bruxas, magos e feiticeiros. Para além de sensibilizar para questões pertinentes e actuais, como a Biodiversidade e preservação das espécies, apela ao trabalho cooperativo e à união de esforços em torno de um mesmo objectivo.

Estamos certas que as actividades relativas à narrativa que explorámos em contexto de sala de aula proporcionaram, aos nossos alunos, momentos mágicos portadores de afecto e carinho, permitindo *uma evolução gradual da sua condição de leitores*, através, precisamente do fomento de uma competência leitora e de uma competência literária, que facilitaram, sem dúvida, o desenvolvimento de um espírito crítico, tornando-as de forma gradual, mais críticas e empenhadas.

Nesta sequência lembramos as palavras das autoras já citadas, Maria da Graça Sardinha e Rosa Rato, em Azevedo e Sardinha (2009: 133), quando afirmam:

Ora, a leitura como refere Sardinha (2007), socorre-se de uma permanente interacção entre o leitor e o texto e da aprendizagem de um código – grafia, palavra, frase – passa-se, progressivamente, para conhecimentos de conteúdo e para o reconhecimento do desenvolvimento de esquemas mentais e estruturação semântica. Ler, passa, assim, do simples acto de descodificação do texto, para um processo complexo, que exige um leitor em permanente actualização. Torna-se, pois, fundamental activar constantemente os conhecimentos do aluno, recorrendo, sempre, às aprendizagens anteriores.

Parece-nos também de referenciar as palavras de Daniel Pennac, em *Como um Romance*, quando se refere à leitura afirmando: “Virtude paradoxal da leitura: consiste em fazer-nos abstrair do mundo para lhes encontrarmos um sentido”, citado pelas mesmas autoras, em Azevedo e Sardinha (2009: 143).

Devemos ainda salientar que *as nossas actividades obedecem a uma estrutura um pouco flexível* consoante a planificação de cada uma delas. Todavia, todas apresentam competências e conteúdos programáticos de referência de execução, bem como o desenvolvimento de cada uma.

**No final de cada etapa, (Pré-Leitura, Leitura e Pós- Leitura) é feita uma Reflexão/Avaliação.**

## 2.5.2. Actividades de Pré-Leitura / objectivos:

- *Activar e construir a competência enciclopédica do aluno:*

Através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações, os alunos expressam as suas ideias e partilham as suas experiências. Ora, esta conversa à volta do livro, possibilita a participação oral, e contribui para o desenvolvimento da linguagem,

- *Proporcionar e promover uma verdadeira igualdade de oportunidades a todos os alunos:*

Os alunos, com uma competência enciclopédica menos desenvolvida, beneficiam da partilha dos comentários do grupo, alargando assim, os seus conhecimentos, possibilitando deste modo, um contributo alargado e solidário de experiências e de vivências entre as crianças envolvidas;

- *Despertar a curiosidade nos alunos, motivando-os para a leitura:*

É uma das principais metas das actividades de pré-leitura e faz-se através do levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra, que serão confirmadas ou não, no momento da leitura. É também nesta fase que se estabelecem objectivos de leitura, que visam auxiliar o aluno na interpretação do texto, estimulando-o a interagir com o mesmo, a questioná-lo, a construir conhecimento, afirma a este propósito Pontes & Barros (2007), em Azevedo (2009: 85), opinião que partilhamos. (In Azevedo e Sardinha (2009: 85)



## ACTIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

### ACTIVIDADE N.º 1, N.º 2, N.º 3 E N.º 4

#### Planificação / Reflexão

**Competência Geral: (3)** Usar correctamente a língua Portuguesa para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para estruturar o pensamento próprio.

#### Competências e conteúdos programáticos de referência:

- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente);
- Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos a partir da capa, do título, das personagens;
- Comparar hipóteses levantadas com o conteúdo original da História;
- Desenvolver a interpretação (relacionamento entre a compreensão do texto e a experiência individual do leitor);
- Escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações Lúdicas;
- Auto-avaliar a correcção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento.

#### Referências de Execução:

##### Duração:

Actividade 1, 2 e 3 - (8h 15 / 10h 20 mins e das 11h 15m às 12h20 mins)

Actividade 4 – ( 8h 15mins / 10h 30 mins)

**Data:**

4 – 11 – 2009 (Actividade n.º 1, 2 e 3)

5- 11 – 2009 (Actividade n.º 4)

**Material:**

A Maleta Pedagógica (uma caixa de cartão, uma bruxa, um rapaz e uma rapariga, uma águia e uma baleia, uma árvore, um Sol, uma casa, e alguns gatos); elementos paratextuais: título, capa, autor e ilustrador; registos dos alunos; tiras de papel com pequenos excertos do texto; a obra “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”.

**Organização:**

Actividade N.º 1 - grupo

Actividade N.º 2 - individual

Actividade N.º 3 - individual

Actividade N.º 4 - colectiva e individual

**Descrição das Actividades / Metodologia**

**ACTIVIDADE 1**

Iniciámos o trabalho da obra, “*Os Primos e a Bruxa Cartuxa*”, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, recorrendo à estratégia da Maleta das Histórias, adaptado de Azevedo e Rita Simões, in Azevedo e Sardinha (2009:91) quando se refere à cesta literária.

A caixa foi apresentada aos alunos e foi-lhes dito que a mesma continha no seu interior algumas personagens e alguns objectos da história, cuja exploração se iniciava naquele momento. No exterior da caixa, além do nome (Maleta das histórias), estavam as palavras (Floresta Mágica), que propositadamente ali foram colocadas.

Dentro da Maleta das histórias estavam as personagens da história: uma bruxa, um rapaz e uma rapariga, uma águia e uma baleia e alguns gatos. Os referidos personagens estavam incluídos num cenário similar ao da história, a Floresta Mágica, com uma

árvore, uma casa, e alguns gatos. Estes adereços eram relevantes no contexto da obra que ia ser trabalhada.

A caixa foi aberta e de forma progressiva os vários objectos nela contidos foram mostrados aos alunos, tendo-lhes sido dito que todos faziam parte da história que iriam ouvir ler.

Dentro da caixa, para além dos objectos referidos estavam também, o título do livro, “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”.

Oralmente, foi proposto aos alunos que tentassem criar uma história em que todos os objectos da Maleta da História participassem.

Deste modo, ao motivarmos os alunos a darem a sua opinião, estamos a promover o diálogo, a partilha e a activação da competência enciclopédica de cada um.

#### **Os alunos fizeram predições do que poderia vir a acontecer:**

- “Os meninos estavam perdidos, a bruxa Cartuxa encontrou-os e deu-lhe um boleia para voltarem para casa”. (aluno A)
- “Avançaram muito na floresta e encontraram a bruxa que vivia lá”. (aluno B)
- “Os meninos perderam-se na floresta, gritaram para pedir socorro e uma bruxa que lá vivia tentou ajudá-los e deu-lhes boleia na sua vassoura.” (aluno C)
- “A Bruxa leva-os para casa e vai comê-los.” (Aluno D)
- “A Bruxa vai fazer mal aos meninos e leva-os para a floresta mágica.” (Aluno E)

De seguida, realizaram a actividade seguinte a pares: imaginaram e escreveram uma pequena história com os personagens e elementos contidos na caixa (**maleta das histórias – ANEXO III**). Em seguida, leram as histórias que imaginaram, confrontámos as diferentes opiniões e prosseguimos com outras estratégias de pré-leitura, de modo a ir gradualmente aumentando a curiosidade em relação à história que iríamos descobrir.

Não podemos, deixar então de evidenciar a técnica do “**book – talk**”, como se refere em Azevedo (2007: 74), e que usámos, em paralelo com a Maletas das Histórias, como sendo uma das formas privilegiadas de despertar a curiosidade dos alunos em

relação ao livro, na medida em que através da apresentação de **elementos paratextuais: título, autor e ilustrador** foi feita uma partilha colectiva destes elementos relativos à obra.

Tal como refere (Souza, Moura & Souza: 2006:68), “As crianças poderão ainda activar quadros intertextuais, e outros referenciais da sua competência enciclopédica”. Com base nas afirmações de Piaget (1932), citado por Virgínia Coutinho e Fernando Azevedo, em Azevedo (2007:47), “O conhecimento constrói-se através da interacção entre o que já sabemos (conhecimento prévio) e o conhecimento novo”. Assim, as actividades referenciadas pretendem mobilizar o conhecimento adquirido previamente pelos alunos para que compreendam melhor o conteúdo da história.

Relativamente à partilha das histórias criadas pelos alunos, partilhamos da opinião de Vygotsky (1978), citado por Otilia da Costa e Sousa, in Azevedo (2007: 48), quando sublinha a importância de deixar o aluno falar e reforça essa opinião quando diz “Quanto mais desafiante a tarefa mais importante é a verbalização.”

## ACTIVIDADE 2

Pretendia-se que a partir da actividade anterior, os alunos antecipassem sentidos. A conversa prévia para introduzir a história, centrava-se no título, nos elementos da Maleta das histórias e na problemática antecipada pela professora de que aqueles meninos, a Matilde e o Gonçalo iriam viver uma aventura com a Bruxa Cartuxa, numa floresta Mágica.

Na 2.<sup>a</sup> actividade de Pré-leitura, a proposta pretendia que os alunos, ainda sem conhecerem a capa do livro e obviamente a imagem da Bruxa Cartuxa, a imaginassem, a descrevessem e que sugerissem outro nome para a Bruxa.

A proposta de trabalho ( **ANEXO IV**) estava dividida em 2 tarefas distintas. Na 1.<sup>a</sup> parte os alunos iriam prever como seria a bruxa Cartuxa. Foi-lhes então colocada a seguinte questão:

**“Então vamos imaginar como será a bruxa Cartuxa?”**

**Opinião dos alunos:** Tem cabelo comprido; tem um caldeirão; tem um nariz bicudo; Tem muitas rugas; Gosta de fazer feitiços; tem um gato preto; tem unhas compridas...

**Questionados sobre outras histórias onde também as bruxas têm um papel importante,** referiram:

A Branca de Neve; Bruxas e Fadas...

Foi apresentado o livro e foram colocadas algumas questões sobre a imagem da capa e o que lhes poderia sugerir.

Realizaram então a 2.<sup>a</sup> parte desta proposta de trabalho (actividade n.º 2). Desenharam a Bruxa Cartuxa (**ANEXO IV**), tal como se apresentava na capa e escolheram dos adjectivos apresentados, aqueles que melhor se adequavam à expressão da bruxa, apresentada na capa do livro e que em nada coincidia com a opinião que tinham, anteriormente.

Ainda na apresentação da capa, foram explorados os restantes elementos paratextuais: autoras, ilustradora e editora e explorada a imagem que a sustenta.

O objectivo era que os alunos correlacionassem as histórias que criaram, com os novos elementos da capa, em que os primos viajam alegremente, com a Bruxa Cartuxa, numa vassoura voadora, sem qualquer medo ou anseio, formando um conjunto leve e gracioso. Para além da ilustração da capa, feita pela ilustradora Helena Simas, contribui também, para acentuar essa leveza e ao mesmo tempo tranquilidade, a suavidade das cores do céu, a contrastar com as cores garridas das personagens e com o vermelho da capa e contra capa do livro.

Confrontados com a imagem da Bruxa, os alunos **compararam as suas previsões.**

O objectivo era **activar as expectativas para a leitura da história.**

Fizeram depois, o desenho da Bruxa Cartuxa e verificaram que a diferença entre as previsões e a imagem da bruxa eram significativas.

Destacam-se os comentários de alguns alunos, relativamente à capa do livro, (des)construindo deste modo a imagem da bruxa má e feia, numa bruxa alegre, feliz e brincalhona.

“ Ah! Afinal a bruxa Cartuxa é uma menina!”

“ Parece simpática!”

“É divertida e não é velha!”

### ACTIVIDADE 3

Dando sequência às actividades de Pré-leitura, e finalizando este conjunto de 3 actividades interligadas, os alunos fizeram o registo dos elementos paratextuais referidos anteriormente, numa ficha de trabalho elaborada para o efeito. (ANEXO V).

Registaram o nome das autoras, título do livro e editora. Descreveram o que viam na capa, completando lacunas numa frase e finalmente fizeram o desenho da imagem da capa do livro, com a bruxa Cartuxa e os primos, Matilde e Gonçalo.

### ACTIVIDADE 4

Para finalizar as actividades de Pré-Leitura e num contacto crescente com o texto escrito, fizemos uso de uma técnica recomendável para a concretização dos objectivos pretendidos, o “**Book Bits**”, referenciado por Verónica Pontes e Lúcia Barros, em Azevedo (2007: 74), através da qual foram apresentadas aos alunos, tiras de papel com algumas frases referentes ao capítulo um da história, retiradas com o propósito de levar os alunos a inferirem sobre o conteúdo da história, partilhando, ainda antes da interacção com o texto, as suas opiniões com os colegas.

A última das frases apresentadas era a seguinte:

**“O caminho acaba aqui. Devemos ter entrado na floresta mágica”.** (Bruxa Cartuxa: 7)

Em grupo, os alunos foram predizendo alguns acontecimentos em função das frases lidas e posteriormente, foi-lhes sugerido que imaginassem e registassem, quem viveria na floresta mágica e como seria essa floresta. (ANEXO VI)

Perante a questão formulada, surgem predições interessantes.

**“Quem viverá na floresta mágica?”**

Algumas respostas:

- “a bruxa Cartuxa”
- “um dragão mágico e a bruxa Cartuxa”
- “é a bruxa Cartuxa, lobos e muitas árvores com bichos”
- “a bruxa Cartuxa e os seus amigos”
- “fadas, borboletas, a bruxa Cartuxa e há um rio”
- “a bruxa Cartuxa e as árvores falantes”
- “fadas, cavalos voadores, bruxas, ogres, flores falantes, árvores que dão todos os frutos do mundo”
- “ogres, assassinos, fadas, bruxas, gnomos, a bruxa Cartuxa e um gigante.”

Com base nas resposta dadas, verificamos que a pergunta formulada conduziu inevitavelmente os alunos a um mundo de magia, onde vivem todos os seres imaginários que lhes são familiares noutras histórias lidas ou ouvidas.

No quadro seguinte registamos algumas questões formuladas aos alunos durante esta fase e que pretendiam prepará-los para as estratégias de exploração textual, a realiza no momento da leitura e depois da leitura, no sentido de lhes proporcionar o desenvolvimento de competências no âmbito da leitura e da expressão escrita.

**Quadro 4 – Quadro síntese das questões formuladas durante a Pré-Leitura**

(Adaptado de Graça Sardinha e Rosa Rato, em Azevedo e Sardinha - 2009: 135)

<b>Questões formuladas aos alunos na fase de pré-leitura e respectivos níveis de desempenho</b>	
<b>Questões</b>	<b>Níveis de desempenho</b>
O que farão os primos com a bruxa?	<p><b>Faz inferências criativas.</b></p> <p><b>Verbaliza convicções.</b></p> <p><b>Selecciona vocabulário.</b></p> <p><b>Defende pontos de vista.</b></p> <p><b>Caracteriza a bruxa Cartuxa.</b></p> <p><b>Activa quadros inter-textuais com outras histórias onde as personagens também sejam bruxas.</b></p> <p><b>Activa a competência enciclopédica;</b></p> <p><b>Desenvolve a imaginação, a fantasia e o sentido estético.</b></p> <p><b>Desenvolve a capacidade de argumentação.</b></p>
Que aventuras terão vivido?	
Como será a Bruxa Cartuxa?	
Que outras histórias conhecem com bruxas?	
Afinal como é a bruxa Cartuxa?	
Será que o Gonçalo e a Matilde não têm medo de voar na vassoura com a bruxa?	
Por que voam as vassouras das bruxas?	
Conheces outras histórias destas autoras?	
Descreve o que vez na imagem da capa.	
Por que imaginaram a bruxa feia, velha e com caldeirão?	
Para que serve o caldeirão das bruxas?	
Onde viverá a bruxa Cartuxa?	
Imagina quem viverá na floresta mágica e como será essa floresta?	

**Reflexão / Avaliação das actividades de Pré-Leitura**

Após concluídas as actividades de pré-leitura, cabe-nos reflectir e avaliá-las, sendo certo que, o nosso propósito nos parece ter sido conseguido, uma vez que os alunos para além de aderirem com entusiasmo às actividades que lhe foram propostas, nesta fase, estavam curiosos e motivados para que a leitura da história acontecesse.

Procurámos que os alunos correlacionassem o que já conheciam, com os novos elementos da história apresentados e que íamos ler e trabalhar com a profundidade proporcional à sua maturidade, a nível de competência leitora.

Destacamos nas actividades realizadas, os momentos de partilha, promovendo a interacção entre os alunos e sobretudo o aguçar da curiosidade relativamente à história.

Das actividades propostas destacamos aquela que nos pareceu encantar mais os alunos, a *Maleta das Histórias*. Uma simples caixa que guardava no seu interior personagens e alguns elementos relevantes da história. O factor surpresa suscita nas crianças deste nível de escolaridade, um encanto especial e até algum anseio.

A actividade referida é tal como afirma Rita Simões e Fernando Azevedo in Azevedo e Sardinha (2009: 91):

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.

Valorizámos, nas escolhas das actividades propostas e no ritmo da aplicação das mesmas, a *activação do conhecimento*, antes da leitura do texto que, nos pareceu proporcionar a aquisição de aprendizagens significativas, promotoras do desenvolvimento do gosto pela leitura, fazendo com que as mesmas fossem sinónimo de prazer e não de aborrecimento.

Nesta sequência evidenciamos as palavras do título, *A Bruxa Cartuxa*, cujo título sugere uma certa sonoridade e referência ao lúdico/ infantil, em que a bruxa é diferente das outras em seu comportamento e até fisicamente, porque é uma criança. Ela tem movimentos elegantes, risos ao invés de estridentes gargalhadas, tem um rosto angelical em vez de rugas e tem cabelos avermelhados, soltos ao vento. Ela não apresenta o estereótipo da bruxa e não é de sua natureza fazer maldades.

Neste contexto, a bruxa torna-se um elemento bastante representativo para uma observação da desconstrução da imagem de maldade da bruxa, inclusive com um trabalho de identificação do leitor com ela. Com relativa facilidade os alunos nutrem simpatia pela personagem, pela expressão fácil, alegria e atitude lúdica.

Mas nem tudo é desconstrução. Ainda existem marcas que possibilitam ao leitor activar certos quadros de referência intertextuais, levando-os a considerá-la, mesmo assim, uma bruxa, com os seus poderes mágicos, até porque vive na floresta mágica e também, o facto de usar um chapéu pontiagudo, possuir uma vassoura mágica, dizer palavras mágicas e gostar muito de gatos. Trata-se assim, duma imagem da bruxa que leva os leitores a questionarem determinadas visões do mundo, a activar os hipotextos respectivos, a expandirem a sua competência enciclopédica e, por fim, permite-lhes adquirir ferramentas para leituras de outros textos.

Por outro lado, reforçámos um dos grandes objectivos destas actividades de Pré-leitura e que anteriormente referimos, o facto de as mesmas estimularem o diálogo, a partilha e a activação da competência enciclopédica de cada aluno.

Destaca-se no âmbito das actividades que referimos, a *importância da oralidade e o falar* acerca do livro e do seu conteúdo, com manifesto entusiasmo espiciando a curiosidade dos receptores, que pretendeu ser um disfarçado convite à sua leitura.

Ora, reforçando a ideia de que se aprende a falar falando, é importante referir que a prática da oralidade deve assentar essencialmente no pressuposto, segundo Lídia Valadares (2003:37) de que a correcção do discurso oral, deve ter em vista a apropriação de uma expressão oral rica, fluente e adequada.

Concluimos assim, as actividades de pré-Leitura certas de que havíamos conseguido avivar a curiosidade dos alunos, sem deixarmos de reconhecer que o seu apreço especial por fadas, bruxas, magias e outros seres especiais, seriam determinantes no desenrolar da história.

Estavam reunidas as condições para iniciarmos a leitura da obra “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”, com o sucesso desejado.

### **2.5.3. Actividades durante a leitura**

Concluída a 1.ª fase relativa às actividades de pré-leitura, vamos agora iniciar a 2.ª fase das actividades realizadas: **as actividades durante a leitura.**

## Síntese dos objectivos das actividades durante a Leitura

Em Azevedo e Sardinha (2009: 85-86), referem-se as competências referidas por Pontes e Barros (2007:72):

- *Preparar o aluno* para usar estratégias de compreensão;
- *Familiarizar o aluno* com a estrutura do texto;
- *Focar a atenção do aluno* na linguagem, dado que o contacto com a riqueza oferecida pela linguagem literária favorece o enriquecimento da linguagem e do vocabulário;
- *Facilitar a compreensão* sobre as personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave;
- *Colaborar* na construção de sentidos e interpretações;

## ACTIVIDADES N.º 1, N.º 2, N.º 3, N.º 4 E N.º 5

### Planificação / Reflexão

**Competência Geral: (3)** Usar correctamente a língua Portuguesa para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para estruturar o pensamento próprio;

**Competência Geral: (8)** Realizar actividades de forma autónoma, responsável e Criativa;

**Competência Geral: (9)** Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns;

### Competências e conteúdos programáticos de referência:

- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente);
- Promover o gosto pelo uso correcto e adequado da Língua Portuguesa;
- Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa;

- Avaliar e controlar o desenvolvimento das tarefas que se propõe realizar;
- Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos;
- Experimentar uma relação afectiva com o texto e partilhar as emoções que este lhe provocou.

### **Referências de Execução:**

#### **Duração:**

5 períodos (8h 15mins / 10h 20 min)

#### **Data:**

13 – 11 – 2009 - actividade n.º 1

18 - 11 – 2009 - actividade n.º 2 e 3

23 - 11- 2009 - actividade n.º 4

24 – 11 – 2009 – actividade n.º 5

#### **Material:**

- obra (Os Primos e a Bruxa Cartuxa);
- Personagens e elementos da história feitos em cartolina;
- Fichas de trabalho
- Data show e computador portátil

#### **Organização:**

Actividade N.º 1 - individual

Actividade N.º 2 - individual

Actividade N.º 3 - individual

Actividade N.º 4 - em grupo

Actividade N.º 5 - em grupo

## Descrição das Actividades / Metodologia

### ACTIVIDADE 1 (13-11-2009)

Foi iniciada a leitura da obra, feita pela professora, com paragens estratégicas, de modo a proporcionar aos alunos momentos de confirmação e reorganização das ideias previstas. Deste modo, após concluída a leitura do 1.º capítulo “*Um sábado especial*”, iniciámos a leitura do 2.º capítulo “*Um recreio de gatos*”, colocando –se então, a dada altura, a seguinte questão:

#### **A Bruxa Cartuxa gostava de meninos com menos de dez anos. Imagina porquê?**

As respostas dadas foram semelhantes.

- - “Porque são mais divertidos”.
- “Porque gostam do lanche da bruxa”.
- “Porque a bruxa gostava de dar lanche aos meninos”.

Destacamos outro grupo de respostas:

- “Porque queria transformar os meninos em gatos”.
- “Porque a Bruxa Cartuxa pode transformá-los em coelhos”.
- “Porque eles têm mais carne, mais cálcio e são mais saborosos”.

Agrupámos as respostas dadas em *dois grupos distintos*. Por um lado, um grupo de alunos que já tem uma imagem (des)construída da bruxa, entendendo-a, tal como referido em outro lugar, como um ser alegre e que até gosta de crianças porque são mais divertidas, tal como ela também aparenta ser.

Por outro lado, temos um grupo restrito de crianças, que ainda convive com a imagem da bruxa que é sempre apavorante e até em certas situações comia criancinhas ou transformava-as noutros seres muito diferentes e até arrepiantes.

Parece-nos que relativamente ao 2.º grupo de alunos, a *componente icónica* que, segundo Azevedo (2006:13), dialoga e interage significativamente com o texto verbal, não lhe forneceu, as pistas necessárias de modo a (des)construir determinadas

representações culturalmente codificadas, como são por exemplo as que se referem à imagem da bruxa, contada nos tão conhecidos contos tradicionais.

A Bruxa Cartuxa convidou os primos, a Matilde e o Gonçalo, a entrarem na sua casa e prontamente preparou-lhe um lanche depois de ter dito algumas palavras mágicas.

Ainda relativamente a esta tarefa foi pedido aos alunos que imaginassem como seria o lanche que a bruxinha iria preparar. (ANEXO VII)

Apesar de podermos relacionar as escolhas feitas sobre os alimentos preparados pela bruxa, para o lanche dos primos, com a questão anterior, eles não diferem muito de aluno para aluno e assemelham-se, na medida em que todos referiram os alimentos que eles próprios costumam lanchar ou que mais gostam. Alguns alunos fizeram alusão aos poderes mágicos da bruxa (*activaram a sua competência enciclopédica*) e outros esqueceram esse pormenor e pareciam entender a confecção do lanche como eles próprios estão habituados, no seu dia a dia.

A leitura que antecedeu esta paragem também conduziu a este ambiente de magia, pelas circunstâncias em que a bruxa recebeu as crianças em sua casa e sobretudo pelos elementos que observaram, característicos de uma outra bruxa qualquer:

- As labaredas aqueciam um enorme panelão de ferro onde fervia um líquido verde-escuro que deitava fumo verde-claro. Seria aquilo o lanche? Que horror! (2.º capítulo, *Os Primos e a Bruxa Cartuxa*: 13)

Concluimos assim a leitura do 2.º capítulo e iniciámos a leitura do 3.º “*Mensagem à hora do lanche*”. A curiosidade estava ao rubro para desvendarmos o mistério do lanche, que quase todos tinham inferido ser parecido com qualquer lanche normal, outros referiam-se aos poderes mágicos da bruxa, talvez influenciados pela descrição da casa da bruxa, referido no final do capítulo anterior.

Afinal os primos ficaram um pouco admirados, não com os alimentos que compunham o lanche, mas com a combinação pouco habitual entre eles: quadrados de chocolate em cima de rodelas de banana, fatias gordinhas de maçã, com fatias fininhas de marmelada e rolos de fiambre recheados de caramelo.

Perante tal admiração a bruxa prontamente se ofereceu para lhe servir rabos de lagarto com mel. Os primos aceitaram imediatamente a proposta inicial, antes que aparecessem, por alguma magia estranha, os ditos rabos de lagartos com mel.

Esta referência aos rabos de largarto com mel, conduziu, momentaneamente, os nossos alunos, ao mundo de fantasia e magia próprio das bruxas e que eles tão bem conhecem de outras histórias, procedendo à *construção de redes textuais múltiplas*, organizadas à volta de personagens-tipo, como é o caso da bruxa.

Ultrapassado o enigma da composição do lanche e do ambiente mágico que o envolvia, prosseguimos a leitura, entrando na parte crucial da obra e que muito pesou na escolha da mesma, como referimos anteriormente: a *pertinência dos temas*, nomeadamente a *preservação das espécies (biodiversidade)* e o *valor da cooperação*.

## ACTIVIDADE 2 (18-11-2009)

Foi proposto aos alunos que lessem a mensagem que a bruxa recebeu, durante o lanche, em forma de quadra, cujo objectivo era descobrir o animal que estava em perigo e a pedir ajuda à bruxa Cartuxa.

Fiquei presa num rochedo

A minha sorte está feia

Se não vens morro de medo

A tua amiga ..... (*Os Primos e a Bruxa Cartuxa*: p.16)

De um modo geral, todos os alunos referiram o nome “**baleia**”, para completar a quadra e que tal como se pretendia, rimava com “**feia**”. (ANEXO VIII )

Pretendia-se trabalhar as rimas, e ao mesmo tempo aguçar-lhe a curiosidade, desenvolvendo-lhe a imaginação.

Desvendado o mistério sobre o animal que afinal estava em perigo e que era a baleia, era-lhes agora pedido que predizessem o motivo.

Registo da opinião dos alunos:

- “Estava muito vento e as ondas ficaram muito grandes”.
- “As ondas estavam fortes e a baleia foi contra as rochas”.
- “A maré estava a descer e ela ficou presa numa rocha”.
- “A baleia veio respirar e um bloco de gelo levou-a para um rochedo”.
- “Estava a ser perseguida e sem dar por nada ficou presa num rochedo”.
- “A baleia viu um tubarão e ficou assustada”.
- “Se calhar ouviu um barulho e assustou-se e ficou presa num rochedo”.
- “A baleia não respirava entre os cubos de gelo e o rochedo”.
- “Acho que ela viu um barco e desviou-se e foi contra o rochedo”.

As respostas dadas são, de certo modo, reveladoras da competência enciclopédica de cada um, na medida em que ao propormos à criança dar a sua opinião ou prever os acontecimentos seguintes, estamos a promover uma diversidade significativa de opiniões e respectivas justificações. Tal como diz Fernando Azevedo (2006:22):

(... ) a plurissignificação do texto literário, as formas de o interrogar jamais se poderão reduzir a uma única voz ou a uma interpretação única, monológica ou autoritária. O mediador deve esforçar-se por promover abertamente a pluralidade interpretações possíveis, mostrando que o texto é deliberadamente passível de múltiplas leituras.

Concluída a leitura do 3.º capítulo e depois da bruxa Cartuxa iniciar a viagem com os primos na sua vassoura voadora, para salvar a amiga baleia, surge-lhe um problema de segurança. A vassoura mágica não tem a estabilidade necessária para que a viagem fosse feita em segurança, mas a bruxa resolveu o problema.

### ACTIVIDADE 3 (18-11-2009)

Aos alunos foi-lhes pedido que imaginassem um título para o 4.º capítulo, em função dos acontecimentos já conhecidos.

#### **No quadro foram registadas as opiniões manifestadas:**

- “A baleia em risco”, “A aventura no mar”, “A salvação da baleia”, “A baleia em apuros A bruxa salva a baleia” . “A bruxa amiga da baleia”.

Iniciámos a leitura do 4.º capítulo “*Missão difícil*”, e face ao problema da segurança, a bruxa resolve chamar a sua amiga águia para transportar os primos em segurança.

Foi dado aos alunos uma proposta de trabalho (**ANEXO IX**) em que lhes era pedido que imaginassem o que iria acontecer nesta missão difícil. Para tal escreveram um pequenino texto, onde registaram as suas previsões, que de certo modo não estavam muito distantes do conteúdo da obra. Os alunos envolveram-se na história e tentaram, com alguma perícia arranjar as melhores soluções para o problema da segurança.

Duma coisa todos estavam certos: a baleia precisava de ajuda e todos estavam ali para ajudar. Por outro lado o título do capítulo não antevia planos fáceis, mas tal como os personagens envolvidos, os alunos também arranjaram planos diversificados, cujo objectivo era salvar a baleia que estava em perigo e embora enorme e forte, estava frágil e a precisar de ajuda.

Concluímos a leitura do capítulo 4, sem que o plano para salvar a baleia tenha ainda surtido efeito. Além disso, debaixo de água a Bruxa Cartuxa perdia os seus poderes e com novas palavras mágicas acabou por arranjar um equipamento de mergulho para os primos a ajudarem na salvação da baleia.

Neste capítulo, as autoras recorrem frequentemente a recursos de estilo, tornando o texto mais expressivo e tal como refere Fernando Azevedo (2006:26 e 27):

... a interacção com textos literários assegura ao leitor o acesso a usos da língua mais complexos e mais elaborados, os quais, familiarizando-o com actos de linguagem marcados por um complexo e potente interaccionismo sógnico do seu policódigo, intrinsecamente

fundador de uma visão singular, inusitada e criativa do real, representam, para o sujeito que inicia a escolaridade, um autêntico capital cultural (Bourdieu, 1982,1994), capaz de potenciar a consecução do seu sucesso escolar e social futuros.

#### **Registo de alguns recursos de estilo, capítulo 4:**

- “...sentiram-se tão confortáveis como se viajassem sentados numa almofada de penas.” **Comparação** (P: 18)
- “...e esperou pacientemente que a libertassem.” **Personificação** (P: 20)
- “... e começou a chorar.” **Personificação** (P: 22)
- “... As lágrimas gordíssimas escorriam-lhe pelo corpanzil e ela tão triste, tão aflita que metia dó.” **Personificação e adjectivação** (P: 22).

#### **ACTIVIDADE 4** (23 -11-2009)

Em grupo, os alunos sugeriram alguns títulos para o último capítulo (capítulo 5). As diferentes opiniões foram registadas no quadro.

Foi-lhes então pedido a pares resolvessem a tarefa seguinte:

Decidir o título que melhor se adequaria ao final da história e justificar a escolha.

(ANEXO X)

#### **Registo das sugestões apresentadas para o título do 5.º capítulo:**

- A ideia da bruxa;
- A equipa dos primos e a Bruxa Cartuxa;
- O trabalho em equipa;
- A bruxa Cartuxa salva a baleia;
- A Força da amizade;
- A salvação da baleia;

- Uma ideia genial;
- O dia do adeus;
- Um dia triste para a Bruxa Cartuxa.

### **Justificações apresentadas:**

Fica bem e tem a ver com a história; Tiveram sempre a trabalhar em equipa e conseguiram; Trabalhar em equipa é melhor; A baleia estava presa na rocha; Salvam a baleia e fazem mais amizades; Achamos que a bruxa Cartuxa e os primos vão salvar a baleia; A bruxa Cartuxa teve uma ideia espectacular, que foi puxarem todos em conjunto; É o dia em que a bruxa se despede dos primos e da baleia e fica outra vez sozinha; A bruxa Cartuxa ficou triste porque os primos tiveram que vir embora e deixar a Floresta Mágica.

Pretendíamos com esta actividade dar ênfase à *cooperação e partilha de opiniões*, para além de valorizarmos as *diferentes construções de sentidos e interpretações*. Verificámos que os alunos gostam de dar a sua opinião e as propostas apresentadas e respectivas justificações estavam, enquadradas na sequência da história.

Dois dos títulos propostos estavam próximos do verdadeiro (Dia do adeus e um dia triste para a Bruxa Cartuxa). Foi o que concluímos, na *reflexão conjunta* sobre a actividade.

## **ACTIVIDADE 5 (24 -11-2009)**

Actividade proposta, *Características das personagens com Prova Real*, adaptado de Verónica Pontes e Lúcia Barros, em Azevedo (2007:75), ( **ANEXO XI**)

Ao propormos a actividade referida, tínhamos como intenção principal que os alunos caracterizassem os personagens da história, quer física, quer psicologicamente, tendo como base de trabalho, uma tabela que teriam que preencher, em pequenos grupos.

Nessa tabela, colocariam os nomes dos personagens e através de uma citação do texto “*prova real*”, seria feita a caracterização dos referidos personagens.

A actividade implicava partilha de opiniões, e capacidade para localizar na obra, as palavras ou expressões que melhor caracterizavam os personagens.

Esta actividade gerou alguma dificuldade nos diferentes grupos, sendo necessária a intervenção, quer da professora, quer de alguns colegas de outros grupos que partilhavam a informação que iam conseguindo localizar na história. Este facto não tornou a actividade menos interessante para os alunos, antes pelo contrário tornou-a um pequeno desafio, cuja resolução requeria uma abrangência que ia além do próprio grupo de trabalho.

Cada grupo desenhou os personagens da história e organizámos o Painel das Personagens. Com esta actividade proporcionámos um trabalho de articulação com a área de Expressão Plástica, em que a interdisciplinaridade tem uma importância de relevo, neste nível de ensino.

No final fizemos uma leitura integral da obra, acompanhando a leitura, com o visionamento das imagens no data show.

É necessário que o professor adapte as suas metodologias de trabalho às novas tecnologias, em contexto de sala de aula.

O quadro seguinte apresenta uma síntese das questões que foram formuladas durante a fase da leitura, marcada por parágrafos usadas de forma estratégica, de modo a suscitar o interesse pela leitura e activar a competência enciclopédica das crianças.

## **Reflexão / Avaliação das actividades realizadas durante a leitura**

Concluída a fase das actividades realizadas durante da leitura da obra, reflectimos sobre as mesmas, sendo que estas decorreram com a normalidade prevista e sobretudo revelaram-se motivadoras, estimulando a curiosidade e o apetite pela leitura da história, visando uma compreensão global de todo o texto e de cada capítulo em particular.

Era nossa intenção que os alunos desenvolvessem a interpretação, resultando esta, do relacionamento entre a compreensão do texto e a experiência individual de cada aluno leitor.

Foi nosso propósito, essencialmente, proporcionar aos alunos o desenvolvimento de um conjunto diversificado de actividades que visassem principalmente o uso de

estratégias de compreensão, familiarizando-os com a estrutura do texto. Por outro lado, pelo facto da linguagem literária ser particularmente rica em recursos de estilo, torna-a mais expressiva, favorece o desenvolvimento e o enriquecimento da linguagem e do vocabulário. Destaca-se ainda, o facto de facilitar a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave e não menos importante, a possibilidade dos alunos envolvidos colaborarem na construção de sentidos e interpretações.

Nesta sequência, cito Mendonça Filola (2004:83), quando afirma:

El texto cobra nueva vida cada vez que se inserta en nuevos y múltiples contextos de lectores diversos, presentes y futuros. La recepción y apropiación de un texto através de la lectura es la actualización de su significado por un lector.

De facto, é durante a leitura que o aluno mais se envolve com a história, estabelecendo conexões, preenchendo os “espaços em branco” e tal como nos diz Azevedo (2006):

Experimentar uma relação afectiva com o texto e ter oportunidade de partilhar as emoções que o mesmo lhe provocou, assim como os horizontes que abriu (ou fechou), são também objectivos destas actividades.

Partilhamos da opinião de Fernando Azevedo (2006), quando afirma que durante a leitura o aluno cruza a informação do texto com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual.”

Desta forma, podemos afirmar que estas actividades, ao possibilitarem o uso de espostas pessoais relativamente ao texto, valorizam a contribuição de todos e de cada um em particular, quer em actividades individuais ou de pequenos grupos, partilhando as emoções que o texto lhe suscitou.

Tal como refere Gisela Silva em Azevedo (2007:108):

Se o texto literário é, como todos sabemos, um espaço onde confluem diferentes mensagens, a sua polifonia intertextual, quando devidamente orientada e experimentada, conduz o sujeito em aprendizagem a considerar outras realidades e, por isso, a aumentar, quer a sua competência linguística, quer enciclopédica.

Parece-nos então evidente que a competência linguística da criança tornar-se-á tanto mais rica, quanto mais e diversificados textos de qualidade literária explorar. Deste modo e tal como diz Azevedo (2007:108), a criança adquire e desenvolve uma competência literária cada vez mais abrangente. Assim, a partilha das actividades desenvolvidas permitiram um alargamento dos conhecimentos, na medida em que uns beneficiaram com os conhecimentos dos outros.

#### **2.5.4. Actividades após a Leitura**

As propostas realizadas nesta fase visaram principalmente que os alunos automonitorizassem o que compreenderam sobre o texto lido.

Tal como afirma Fernando Lopes em Azevedo e Sardinha (2009:86):

Neste momento da actividade de leitura entramos num momento de balanço, de confirmação ou não das expectativas criadas com as actividades preparatórias e com a exploração realizada na fase de leitura, propriamente dita. Enfim, é um momento de reorganização de ideias...

#### **Síntese dos objectivos das actividades após a Leitura**

Em Azevedo e Sardinha (2009: 85-86), referem-se as competências referidas por Pontes e Barros (2007:72):

- Encorajar respostas pessoais;
- Promover a reflexão sobre o texto, sendo os alunos incentivados a identificarem o que é mais significativo para eles;
- Facilitar a organização, análise e a síntese de ideias;
- Proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os restantes companheiros;

E também:

- *Associar* as suas personagens e acontecimentos a personagens e acontecimentos de outras leituras;

- *Relacionar o livro* com outros livros, pelo autor, o ilustrador, a editora, o formato, o assunto principal, etc...

**ACTIVIDADES N.º 1, N.º 2, N.º 3, N.º 4, N.º 5, N.º6, N.º7, N.º8, N.º 9, N.º 10, N.º 11, N.º 12, N.º 13 E N.º 14**

**Planificação / Reflexão**

**Competência Geral: (3)** Usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para estruturar o pensamento próprio;

**Competência Geral: (5)** Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;

**Competência Geral: (8)** Realizar actividades de forma autónoma, responsável e Criativa;

**Competência Geral: (9)** Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns;

**Competências e conteúdos programáticos de referência:**

- Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa;
- Avaliar e controlar o desenvolvimento das tarefas que se propõe realizar;
- Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos;
- Experimentar uma relação afectiva com o texto e partilhar as emoções que este lhe provocou;
- Manifestar preferência por personagens e situações da história;

- Recontar a história na perspectiva da personagem escolhida;
- Descobrir num contexto o uso de palavras desconhecidas;
- Escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas;
- Estabelecer a sequência de acontecimentos;
- Localizar a acção no espaço e no tempo;
- Praticar a leitura dialogada, realçando as intervenções das personagens;
- Construir versões diferentes da história inicial;
- Auto-avaliar a obra “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”.

### **Referências de Execução:**

**Duração:** Períodos com tempos flexíveis, adaptados à característica da actividade.

### **Data:**

25 - 11 - 2009 - actividade n.º 1 e 2

27 - 11 - 2009 - actividade n.º 3

15 - 12 - 2009 - actividade n.º 4 e 5

7 - 01 - 2010 – actividade n.º 6

23 - 02 - 2010 - actividade n.º 7

4 - 03 - 2010 – actividade n.º 8

10 - 03 - 2010 - actividade n.º 9

19 - 03 - 2010 – actividade n.º 10 e 11

12 - 04 - 2010 – actividade n.º 12 e 13

30 - 04 - 2010 – actividade n.º 14

### **Material:**

- Obra (Os Primos e a Bruxa Cartuxa);
- Personagens e elementos da história feitos em cartolina;
- Suporte em plástico (encaixar as personagens);
- Fichas de Registo;
- 12 exemplares - “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”.

- Maqueta da história;
- Cartões ampliados (imagens de cada capítulo);

### **Organização:**

Actividade N.º 1, 2, 3, 6, 7, 9 e 10 - individuais

Actividade N.º 4, 5, 8, 11, 12, 13 e 14 - em grupo

### **Descrição das Actividades / Metodologia**

#### **ACTIVIDADE N.º 1 E 2 (25 -11-2009)**

Estas actividades pretendiam desenvolver nos alunos a capacidade de atenção e também a criatividade. Com a 1.ª actividade, e após leitura integral da obra feita pela Professora, cada par dispunha de um livro, de modo a poder ler e reler o que achasse necessário, para concretizar as tarefas seguintes.

Assim, propunham-se nestas duas actividades que os alunos centrassem a sua atenção no 1.º parágrafo da página 10, actividade que fariam a pares, partilhando opiniões e dúvidas. **(ANEXO XII)**

Este parágrafo é particularmente rico em *descrições e comparações*, fazendo com que os nossos alunos, de forma gradual fiquem sensibilizados para os vários *recursos expressivos* que caracterizam este texto em particular e qualquer outro texto literário, transmitindo-nos uma intenção estética.

Na 1.ª tarefa, aos alunos era-lhes pedido que lessem atentamente, o 1.º parágrafo da página 10, do 2.º capítulo “*Um recreio de gatos*”, tal como referido anteriormente e que tendo em conta os pormenores descritos pelas autoras, relativamente aos gatos que se encontravam junto à casa da bruxa Cartuxa, e ao emprego abundante de adjectivos, os alunos imaginar-se-iam ilustradores da história e desenhariam tão próximo da descrição, quanto possível, os gatos descritos.

Em seguida, esta tarefa dava oportunidade a cada criança para escolher, face à descrição feita, o seu gato preferido e justificar essa escolha.

### **Algumas escolhas dos alunos e respectivas justificações:**

- “Prefiro o que está à sombra da árvore, o amarelo, porque é amarelo e fofinho.”
- “Os gatos bebés são os meus preferidos, porque são mais queridos.”
- “Prefiro o gato malhado, branco e preto, porque é igual ao da minha avó.”
- “Prefiro os que estão na zona das panelas furadas.”
- “Gosto mais do que está a dormir, porque é parecido com o meu gato.”
- “Gosto mais dos malhados que brincam com o novelo de lã.”
- “Eu gosto mais do gato preto, porque gosto muito da cor preta.”
- “O meu preferido é o branco, porque é mais forte.”

Esta tarefa entusiasmou imenso os alunos, porque a descrição dos gatos, bem como a própria ilustração era tão real, que alguns acabaram por fazer escolhas de acordo com o seu quotidiano e fizeram-nas tendo como referência os afectos, relacionando a escolha feita com um gato específico ou com aquele que gostariam de ter na realidade.

Com esta actividade explorámos também, a *noção de parágrafo*, como correspondendo a uma pausa importante, que representa uma ligeira mudança de assunto, obriga à mudança de linha e o parágrafo seguinte deve começar sempre um pouco mais à frente, na linha seguinte.

Nesta sequência, na 2.<sup>a</sup> tarefa, teriam que preencher um quadro, ainda relativo ao mesmo parágrafo. O quadro tinha 2 colunas; na 1.<sup>a</sup> iriam reler o referido parágrafo e *registar as descrições* feitas sobre os gatos (quantos eram, como eram...), na 2.<sup>a</sup> coluna descreviam as *acções* realizadas por cada gato ou grupo de gatos, consoante a descrição feita. (ANEXO XIII)

#### **Alguns registos dos alunos :** (descrição/acção dos personagens)

Três gatos brancos, lingrinhas e com pêlo comprido (descrição)

Andavam à luta por causa do baloiço. (acção)

Ou

Cinco gatos (três pretos dois malhados) (descrição)

Giravam à volta dos novelos de lã. (acção)

Ou

Uma gato malhado gorducho e pachorrento (descrição)

Dormia à sombra de uma árvore. (acção)

Ou

Muitos filhotes de vários tamanhos (descrição)

Corriam e saltavam, arranhavam-se na brincadeira, miavam e reboavam pelo chão.  
(acção)

A actividade decorreu normalmente e foi motivante para os alunos. Embora de registo individual, os alunos partilharam os saberes, ajudando os alunos com mais dificuldade na correspondência descrição /acção dos gatos.

Contudo, no final da actividade fizemos uma reflexão conjunta e enumerámos caso a caso, as descrições de cada gato ou grupo de gatos e respectiva acção realizada. Registámos os resultados no quadro.

### **ACTIVIDADE N.º 3** (27 -11-2009)

Os alunos preencheram uma grelha, (**ANEXO XIV**), adaptada do modelo do gráfico organizador das relações de causa-efeito, sugerido por Verónica Pontes e Lúcia Barros, em Azevedo (2007:77). A actividade teve registo individual, mas partilha a pares e posteriormente discussão no grupo turma.

Foi uma actividade que inicialmente se revelou difícil para os alguns alunos, que precisaram um pouco mais de ajuda dos seus pares e de mais orientação da professora.

Pretendia-se com a actividade que os alunos localizassem e identificassem acções que aconteceram antes e depois das registadas na referida grelha. Ao preencherem este mapa (grelha) de acções e ou atitudes, os alunos podem mais facilmente estabelecer

relações de causa-efeito entre os diferentes acontecimento, adaptado de Azevedo (2007:77).

### **ACTIVIDADE N.º 4 E 5** (15 -12-2009)

Enquadrado na época Natalícia que se aproximava, foi lida outra obra da mesma colecção “Floresta Mágica”, intitulado “**Os Primos e o Mago Envergonhado**”, cuja história está relacionada com o Natal da Bruxa Cartuxa.

Depois de algumas predições feitas pelos alunos, sobre o conteúdo do livro, fez-se uma leitura integral da obra, de modo a descobrirmos então, onde e com quem passava a Bruxa Cartuxa o Natal.

Proposta: **Sopa de Letras (ANEXO XV)**

#### **Objectivo:**

Estabelecer relações entre histórias diferentes;

Identificar aspectos comuns nas duas histórias.

Em pequenos grupos foi sugerido aos alunos que resolvessem a sopa de letras sobre a história: “**Os Primos e o Mago Envergonhado**”, da colecção “**Floresta Mágica**”, relativo ao 4.º capítulo da obra. (ANEXO XV)

**O Mago perdeu a varinha mágica. Precisa de encontrar as 12 palavras da sopa de letras, antes que a sua amiga a Bruxa Cartuxa chegue com os presentes.**

**Ajuda-o!**

Esta actividade lúdica foi motivante para os alunos, porque constituía um desafio e assim sendo, resolveram-na com prazer.

**“Os Primos e o Mago Envergonhado”**

### **Justificação da Leitura da obra:**

A leitura da obra surge na sequência da época Natalícia e da construção do painel colectivo “O Natal da Bruxa Cartuxa”. Assim, esta história, além de repleta de criatividade e imaginação, remete-nos para um Natal diferente, com pessoas especiais, onde até a amiga da bruxa Cartuxa, a águia Leucádia é convidada.

A leitura foi feita pela professora, e os alunos acharam imensa piada às aventuras vividas, neste Natal especial. A compreensão oral da história serviu de base à construção do painel de Natal na floresta mágica.

### **Sinopse da história:**

A Matilde e o Gonçalo vivem uma história de Natal diferente, marcada pela fantasia, magia e pelo inesperado.

Esta história proporcionou, na sala de aula, momentos alegres, pelas aventuras que descreve e em simultâneo apela à amizade, à solidariedade e à entajuda, valores tão importantes e tão lembrados nesta época do ano e tão necessários preservar.

O objectivo desta proposta foi conseguido: **ler uma história de Natal diferente** e ao mesmo tempo saber um pouco mais da vida da Bruxa Cartuxa e dos seus amigos, para além de ficarmos a saber também, que a águia que está sempre pronta a ajudar a bruxa, se chama “**Leucádia**”, nome pelo qual passou a ser tratada, a partir daquele momento.

Ora tal como afirmam Verónica Pontes e Lúcia Barros em Azevedo (2007:73): “Ao estabelecer conexões entre diferentes textos e diferentes experiências, os alunos estão a construir novo conhecimento, conforme afirmam Yopp & Yopp (2006:100)”, sendo esta uma das principais pretensões, no desenvolvimento da actividade proposta.

Os alunos entusiasmaram-se imenso com a leitura da história.

Proposta: **Painel Colectivo: “O Natal na Floresta Mágica”**

Na sequência da actividade anterior, os alunos elaboraram um painel colectivo, com base na história do Mago Envergonhado, sobre o Natal da Bruxa Cartuxa, na Floresta Mágica.

Os alunos desenharam as personagens e os elementos necessários para compor um painel de Natal muito especial. De referir que a Expressão Plástica é uma área muito do agrado dos alunos, e, incluí-la nas actividades de leitura, oferece ao aluno, a possibilidade de “prolongar o prazer de ler” e também, em consequência disso desenvolver o gosto por esse “prazer”, objectivo primordial das nossas propostas de trabalho.

**ACTIVIDADE N.º 6** (7 – 01 - 2010)

Actividade: **Relação Sequencial dos componentes da história, ( prancha da história)**, adaptado de Inês Sim-Sim (2007:40) (**ANEXO XVI**)

Objectivo principal da actividade seguinte:

- Desenvolver a compreensão global da história “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”;

Foi apresentado aos alunos a estrutura de uma prancha, de modo a que individualmente, representassem de forma sequencial a história. A estrutura da prancha estava dividida em 6 espaços: no 1.º, registavam os elementos paratextuais (autoras e título da obra) e nos seguintes, imagem e frases alusivas a cada capítulo. Pretendia-se que os alunos procurassem frases, livremente em cada capítulo, as ilustrassem e obtivessem a sequência temporal dos acontecimentos relevantes da história, em cada capítulo.

## ACTIVIDADE N.º 7 (23 -02 - 2010)

Actividade: **Mapeamento visual da história (ANEXO XVII)** Adaptado de Inês Sim-Sim (2007:40).

Os alunos preencheram as “caixas” referentes às **personagens**, ao **problema**, aos **contextos** (onde e quando), **soluções**, **mensagem da história** e acontecimentos mais importantes (**resumo**).

Previamente foi feito o reconto oral da história, por alguns alunos, de forma sucinta, evidenciando os acontecimento mais importantes em cada capítulo, tendo como suporte a estrutura do mapeamento construído.

As actividades propostas depois da leitura, podem também proporcionar actividades de escrita, o que além de consolidar comunidades de leitores, pode também ajudar a formar comunidades de escritores.

Ora como se refere em Azevedo (2007:73) “Afinal, ler, escrever, ouvir e falar são habilidades linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente.”

É uma verdade indiscutível que o acto de ler/escrever é fundamental na formação do aluno e não temos dúvidas que a escola tem uma parcela enorme de responsabilidade no desenvolvimento das capacidades literácitas e literárias.

De salientar que sendo o processo de produção de texto escrito uma actividade que exige consciência metalinguística e estratégias metacognitivas mais profundas do que as evidenciadas no discurso oral, a escrita requer uma sintaxe própria, como sejam os conectores e as inferências, processos de integração que constituem uma habilidade necessária para abordar o texto, segundo Giasson (1993), in Azevedo e Sardinha (2009:149).

Assim, um dos objectivos desta actividade foi treinar o resumo, como um meio de conduzir o aluno a aprender a sintetizar os acontecimentos essenciais da história, procurando que reconheçam as valências do resumo em situações comunicativas diversificadas, tanto escolares ou sociais.

O trabalho inicial que antecedeu o resumo feito por cada aluno, foi de extrema importância, ou seja as regras essenciais para a construção do resumo. Em grupo,

evidenciaram-se as ideias principais de cada capítulo da história, e concluído este procedimento, cada aluno elaborou o seu resumo, fruto também da partilha de opiniões.

Partilhamos a opinião de Graça Sardinha e Ana Relvas, em Azevedo e Sardinha (2009:148) ao referirem que o resumo desenvolve a competência textual do falante e também proporciona o desenvolvimento de outras competências, nomeadamente:

- A capacidade de distinguir um aglomerado heteróclito de frases de um texto coerente;
- A capacidade de condensar ou resumir um texto, resolvendo questões relativas à ambiguidade frásica, pela integração de frases no todo coerente que é o texto.

Continuando ainda a referir as mesmas autoras: “Resumir não é tarefa fácil, mas a sua aprendizagem é progressiva e será mais eficaz quanto for alvo de um ensino explícito.”

Refere ainda Graça Sardinha e Ana Relvas, in Azevedo e Sardinha (2009:156): “É competente a resumir textos o escrevente que compreendeu o que leu.”

Contudo, ler não é inato, pressupõe aprender a ler, a compreender o texto escrito, como já referido noutra lugar. Deve então o professor planificar verdadeiras sequências didácticas, quer para a aprendizagem da leitura, quer para a aprendizagem da escrita, opinião que partilhamos com as autoras referidas.

### **ACTIVIDADE N.º 8 ( 4 -03 - 2010)**

Actividade: **Sequencialização das ideias centrais das histórias**, adaptado de Inês Sim-Sim (2007:45)

Foi distribuído a cada grupo de alunos uma folha com um conjunto de 10 frases desordenadas, correspondendo 2 a cada um dos 5 capítulos da história.

Pediu-se aos alunos que organizassem, de forma sequencial as frases, de acordo com a história.

A actividade envolvia leitura, recorte, organização e sobretudo partilha de opiniões e foi gratificante.

Os alunos estavam motivados para resolver a tarefa e não revelaram dificuldade.

### **ACTIVIDADE N.º 9 ( 10 -03 - 2010)**

Objectivo da actividade:

- **Desenvolver a compreensão intratextual.**

Foi proposto aos alunos que preenchessem um **quebra-cabeças**, baseado na história “ Os Primos e a Bruxa Cartuxa”, usando palavras importantes para a compreensão do texto, sem apresentação de soluções. (**ANEXO XIX**) (adaptado de Inês Sim-Sim, 2007:44)

Pretendia-se com a actividade que os alunos desenvolvessem a compreensão e através desta actividade lúdico/pedagógica esse objectivo foi amplamente conseguido, porque à semelhança da sopa de letras, as tarefas que constituem desafios, são sempre do agrado dos alunos deste nível etário.

Destacamos nesta actividade, além do objectivo relacionado com a compreensão, a intenção em proporcionarmos condições para desenvolver nos nossos alunos outras competências muito importantes e que só os textos literários poderão proporcionar. Com a actividade proposta os alunos desenvolveram as seguintes competências:

- Identificar palavras-chave importantes para a compreensão do texto;
- Identificar rimas, recursos expressivos, adjectivos...
- Localização da acção no espaço;
- Identificar o nome das escritoras;
- Conhecer outros personagens de outros textos da mesma colecção;

## **ACTIVIDADES N.º 10 E 11 ( 19 –03 – 2010 e 22 – 03- 2010)**

### **Actividade: Escrita criativa - Reconto do texto na perspectiva de uma Personagem (ANEXO XX)**

A tarefa proposta tinha como primordial intenção que cada aluno recontasse a história, na perspectiva de uma personagem, o que o levaria evidentemente, a colocar-se no lugar do outro e ao mesmo tempo manifestar e justificar preferências por este ou aquele personagem da história.

De referir que as escolhas foram muito diversificadas e não recaíram, como era suposto, maioritariamente sobre a bruxa Cartuxa, e houve até quem manifestasse preferência pelos gatos, que não desempenhando um papel decisivo na história, são descritos minuciosamente pelas autoras, acabando por encantar os alunos, tal como verificámos ao analisar as escolhas feitas pelos alunos e as razões que fundamentam as referidas escolhas.

### **Registo das opções feitas pelos alunos e justificações apresentadas:**

#### **BRUXA CARTUXA**

- “É engraçada, alegre, feliz, risonha e também fala em verso, que é uma coisa que eu gosto bastante.”
- “ Fala em verso; é muito simpática, meiga, engraçada, risonha, amiga dos animais e gosta de meninos com menos de dez anos”.

#### **BALEIA**

- É uma baleia feliz e simpática.
- Era a vítima da história.
- Não se esqueceu de agradecer.
- Os animais grandes também choram, tal como esta baleia.

#### **ÁGUIA**

- É rápida, ajuda a bruxa, é bonita e gosto do nome Leucádia.

- É bonita e além disso ajuda a bruxa Cartuxa, quando é preciso.

### **MATILDE**

- Na história tinha um ar muito risonho e parecia muito brincalhona.
- A Matilde é alegre, engraçada, brincalhona e espertalhona.
- É muito engraçada, muito bonita, ajuda o primo e é muito brincalhona.

### **GONÇALO**

- O Gonçalo foi um grande ajudante, porque a bruxa perdia os poderes dentro debaixo de água e ele ajudava. Também ajudou a puxar a baleia.
- Ele está sempre pronto para ajudar, porque ele fazia-se forte e tinha uma prima espectacular.
- Foi debaixo de água com a prima e ajudaram muito.

### **GATOS**

- São fofinhos, fazem uns barulhos muito estranhos, são queridos e muito peludos.

As opiniões são reveladoras da importância que a personagem escolhida tinha para cada aluno, sendo que as razões que fundamentam as escolhas mencionam sempre as características mais fortes e relevantes no papel de cada uma na história.

Estas características são igualmente reveladas no reconto do texto, na perspectiva da referida personagem. Deste modo, é solicitado ao aluno uma maior elaboração do pensamento, uma especulação pessoal que visa acrescentar informação ao próprio texto, um pensamento de natureza inferencial. Isto pressupõe que o aluno use uma linguagem mais natural e menos estilizada.

A actividade proporcionou, por outro lado, um trabalho ao nível da língua, exigindo uma mudança no sujeito do discurso.

Nesta proposta de trabalho era pedido ainda aos alunos que recordassem e legendassem um momento significativo da história com sua personagem preferida.

**Registo da opinião dos alunos/momentos significativos dos personagens preferidos, vividos na história:**

**BRUXA CARTUXA**

- quando a bruxa recebeu uma mensagem;
- quando puxaram a baleia;
- o encontro da bruxa com os primos;

**BALEIA**

- quando estava presa;
- quando ela agradeceu;
- o salvamento da baleia;
- quando a baleia deitou guinchos de felicidade;

**ÁGUIA**

- quando a águia apareceu;
- quando a bruxa e a águia estavam a brincar;
- a águia a voar;

**MATILDE**

- andar de bicicleta;
- a ajudar o Gonçalo;

**GONÇALO**

- quando ele saltou para as costas da águia;

**GATOS**

- gostei mais da parte que o gato estava a dormir;
- eu gostei mais quando ele estava à roda dos novelos de lã.

Na sequência desta actividade, os alunos agruparam-se em função dos personagens escolhidos.

No grupo apresentaram o motivo das suas escolhas aos colegas, desenharam o personagem escolhido pelo grupo e seleccionaram os adjectivos que melhor se adequavam à personagem. Em seguida, escreveram-nos em tiras de papel e colaram junto do personagem desenhado. (ANEXO XXI)

Finalizaram o trabalho com apresentação aos outros grupos e ainda com a leitura do momento mais significativo que esse personagem desempenhou na história, na opinião de cada elemento do grupo.

Foi um trabalho de partilha que motivou os alunos e lhes proporcionou várias leituras sobre a história, possibilitando-lhe reflectir criticamente sobre o texto, através da indagação e construção de sentidos, possibilitando o diálogo com o texto.

### **ACTIVIDADE N.º 12 E 13** (12 -04 - 2010)

Actividade: **Escrita criativa:** Reconto da história criando versões diferentes.

#### **Objectivos da actividade:**

- Acrescentar informação ao próprio texto (misturar histórias);
- Construir o mapeamento da história criada;
- Recontar oralmente a história, com suporte do mapeamento construído;

Em grupo, os alunos criaram uma nova versão da história da Bruxa Cartuxa, recorrendo, a outras histórias da mesma colecção e a outros personagens. (ANEXO XXII)

Depois de terem construído e registado a história que criaram, completaram o mapeamento da sua própria história. (ANEXO XXIII)

Cada grupo apresentou a sua história à turma, e explorámos posteriormente o preenchimento das diferentes “caixas”, referentes às personagens, aos contextos (onde e quando), ao objectivo central da história, ao problema, aos acontecimentos mais importantes e à solução do problema.

Foi uma actividade muito interessante a que os alunos aderiram com muito entusiasmo.

## **Auto-Avaliação do Projecto “Leitores de Palmo e Meio”**

Os alunos fizeram o registo da auto-avaliação da história explorada, registaram e justificaram as suas escolhas. (ANEXO XXIV)

Nesta actividade de balanço do trabalho realizado confirmámos as expectativas que tínhamos sobre o interesse que a história escolhida teria para os nossos alunos.

### **Registo da opinião dos alunos:**

#### **Gostaram do livro essencialmente, porque:**

- “A bruxa era simpática e diferente das bruxas das outras histórias”;
- “A bruxa era amiga das crianças”;
- “A bruxa gostava de ajudar os animais”;
- “A bruxa fala quase sempre em verso e usa palavras mágicas com rimas”;
- ”A história tem dois primos muito corajosos”;
- “A bruxa diz que é bom trabalhar em equipa.”

Além da obra “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”, alguns alunos referiram ter lido também outros livros da mesma colecção, nomeadamente:

“Os Primos e a Fada Atarantada” e os “Primos e o Mago Envergonhado”.

## **ACTIVIDADE N.º 14 (30-04-2010)**

Actividade: **Dramatização em Fantoques da história “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”**

### **Objectivo:**

- Desenvolver formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem, articulando-os com outras áreas;
- Questionar a realidade a partir de improvisações,

- Explorar a voz, o espaço e os objectos, enquanto instrumentos expressivos;
- Participar na criação oral da história;
- Experimentar novas formas de expressão;
- Transformar formas narrativas em formas dramáticas;
- Inventar, construir e utilizar adereços e cenários;
- Desenvolver a prática reflexiva;
- Partilhar actividades com outras turmas.

Os alunos prepararam os fantoches (desenharam e pintaram os personagens) e em grupo turma, construímos um pequeno texto para dramatizar a história.

Foram revistas as regras correctas para escrever um texto em diálogo. Esta competência ainda não é dominada por um número significativo de alunos, pelo que actividades baseadas em histórias exploradas, facilitam a concretização do objectivo proposto.

Convidámos as outras turmas do 3.º ano do turno da manhã e na biblioteca da escola, os alunos apresentaram aos colegas uma pequena dramatização e umas quadras relativas à história, elaboradas por alguns alunos.

Os alunos fizeram também uma breve apresentação, aos colegas, da maleta das histórias e da maquete que construíram.

Foi um momento de partilha muito significativo, dando oportunidade aos alunos, de divulgarem o trabalho realizado, no Projecto “Leitores de Palmo e Meio”, através da exploração da obra “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”.

No final da actividade, os alunos ofereceram um marcador de livros para cada colega e professoras das outras turmas.

### **Reflexão / Avaliação das actividades realizadas após a leitura**

Concluídas as actividades realizadas após a leitura, acreditamos que nos preocupámos com a valorização do saber de cada aluno, enaltecendo as respostas pessoais e divergentes, face ao texto lido, através da reflexão, confronto e partilha que proporcionaram e pelo ambiente, de certa modo lúdico em que se desenvolveram as actividades de leitura e escrita propostas.

As actividades realizadas contribuíram, certamente para o desenvolvimento do espírito crítico e sobretudo para a abertura a novos mundos e horizontes, bem como um novo olhar sobre o outro e a tentativa progressiva dos alunos contactarem com uma escrita de qualidade, com a riqueza e as potencialidades da língua.

Tivemos como principal preocupação que as estratégias utilizadas fossem programadas com o intuito de proporcionar o gosto pela leitura, para que a mesma se transformasse em momento de prazer.

É nossa convicção que face a alguma relutância dos alunos relativamente à escrita, tal como afirma Ângela Balça, in Azevedo (2007: 134): “É necessário que os professores proponham aos alunos actividades de escrita que os envolvam e que tenham sentido.”

Com as actividades de expressão escrita propostas aos alunos, a partir da história lida, as mesmas permitiram-lhes, certamente, reflectir sobre o que leram, colocar questões e ter opiniões pessoais em relação à referida história, escrevendo com sentido e lendo aquilo que escreveram.

Citando Pereira (2005:144), em Azevedo (2007:135), por Ângela Balça:

(...) fazer com que o aluno aprenda a falar dos textos com as suas próprias palavras, procurar que os descubra pela sua própria reescrita, parecem-me condições de possibilidade para conhecer a literatura.

Acrescenta ainda Ângela Balça que deste modo, o aluno estabelece com o texto literário de recepção infantil uma relação afectiva, potenciadora da formação de leitores literários.

De acordo com (Pereira:2005):

Numa genuína relação leitura/escrita, a leitura funciona como mais valia no desenvolvimento da escrita, mas a escrita configura-se como um importante contributo para a aprendizagem da compreensão leitora.

A narrativa, os “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”, cujas etapas metodológicas acabámos de expor, promove, sem dúvida, uma consciência cívica nas crianças e ambiental, precisamente por transmitir valores fundamentais e pertinentes no mundo em que vivemos. O facto da baleia ser um animal tão grande e sentir-me ameaçada,

precisando da ajuda de outros seres fisicamente mais frágeis e o realce para o valor do trabalho em equipa, uma vez que cada um por si não conseguia puxar a baleia que estava presa entre um bloco de gelo e uma rocha, transmitiram valores morais relevantes. O plano da bruxa foi a solução, dado que tal como ela referia: “O esforço em conjunto dá sempre resultado”. (*Os Primos e a Bruxa Cartuxa*, 2003: 24).

Todavia, apesar do valor pedagógico das actividades referenciadas, outras acabaram por ser propostas, na sequência de questões formuladas a partir da história lida, como exemplo referimos o interesse pela vida das baleias e os seu habitat.

Elaboraram-se *Planos Individuais de trabalho*, com pesquisas realizadas pelos alunos, constituindo um factor de enriquecimento cultural.

Estamos certas, que através da narrativa que trabalhámos em sala de aula, proporcionámos momentos de carinho e afectividade entre os alunos/alunos e alunos/professora e também de forma mágica, com os personagens da história, o que em função do trabalho continuado, acabou por estabelecer com cada um de nós uma mística especial e laços de afecto notórios, acabando por envolver, inevitavelmente a família, o que foi de facto, muito gratificante. Apesar da biblioteca da escola ter doze exemplares desta colecção e facilitar a leitura a pares, como orientações do Plano Nacional de Leitura, rapidamente um número significativo de alunos fez questão de comprar o livro (*Os Primos e a Bruxa Cartuxa* e até outros exemplares da mesma colecção), nomeadamente: *Os Primos e a Fada Atarantada*, *Os Primos e o Mago Envergonhado*.

Para concluir o exposto sobre as actividades práticas do nosso Projecto Leitores de Palmo e Meio, citamos Graça Sardinha (2007):

A leitura socorre-se de uma permanente interacção entre o leitor e o texto e da aprendizagem de um código – grafia, palavra, frase, passa-se progressivamente, para o conhecimento de conteúdos e para o reconhecimento do desenvolvimento de esquemas mentais e estruturação semântica. Ler, passa, assim, do simples acto de descodificação do texto, para um processo complexo, que exige um leitor em permanente actualização. Torna-se, pois, fundamental activar constantemente os conhecimentos do aluno, recorrendo, sempre, às aprendizagens anteriores.

Acrescenta ainda a autora:

Desde sempre os contos fizeram parte da nossa memória colectiva e, deste modo, forneceram respostas que variam consoante a cultura e a forma como se organiza o tecido social de um povo.

Não poderíamos terminar esta reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida em torno de uma obra de literatura infantil, sem referirmos a importância do papel do professor neste processo, sendo que a escola é um espaço privilegiado de aprendizagem e de preparação dos alunos para o seu papel interventivo na sociedade do futuro.

Ora, assim sendo, ao professor exige-se que seja um profissional reflexivo, capaz de intervir no sistema, de modo a promover aprendizagens comunicativas de qualidade, nas diversas vertentes da Língua Portuguesa.

## **2.6. LITERATURA INFANTIL: OUTRAS DINÂMICAS**

### **2.6.1. Projecto: “Já Sei Ler”**

#### **Justificação**

Entendemos que as famílias são peças fundamentais no desenvolvimento da competência leitora dos seus educandos.

Ora, se as competências literárias são como diz Azevedo (2006) competências que se traduzem em novas e renovadas visões do mundo, qualquer projecto desenvolvido em contexto de sala de aula, não pode alhear-se do envolvimento das famílias. Com efeito, também o nosso: “Leitores de Palmo e Meio” não se fechou sobre si mesmo, pelo contrário, enquadrou-se noutras valências e deu outros frutos. Assim, desenvolvemos o projecto “**Já Sei Ler**”, promovido pelo **Plano Nacional de Leitura (PNL)**, que pretende incentivar a leitura em família, através da interacção entre a escola e as famílias dos alunos, disponibilizando materiais e sugestões de actividades.

Com o objectivo de dar continuidade ao trabalho desenvolvido no âmbito da motivação para a leitura e de tirar partido do contexto favorável criado em torno dos livros, o projecto “**Já sei ler**” coloca ao dispor das escolas e das famílias materiais de

apoio para o desenvolvimento de actividades que promovam a leitura e o gosto pelos livros.

Salientando a responsabilidade da escola nas práticas conducentes à formação de leitores, este projecto do PNL parte do pressuposto de que a colaboração da família é determinante para a criação de hábitos de leitura nos primeiros anos de escolaridade, considerados relevantes para o sucesso escolar dos alunos

### **Materiais de Apoio do projecto “Já Sei Ler”**

- Uma mochila (uma para cada cinco alunos);
- Um livro de leituras (um por aluno); (ANEXO XXV)
- Um folheto para professores;
- Um folheto para pais;
- Diversas propostas de registo de leitura; (ANEXO XXVI)

É nosso propósito com o projecto "Já Sei Ler" privilegiar o empréstimo domiciliário de livros da biblioteca escolar adequados para a leitura em família, que pode ser realizado a par da troca de livros entre alunos, recorrendo à utilização da mochila para levar livros para casa, de forma rotativa, enquanto estratégia de diversificação da leitura.

Entre as outras estratégias recomendadas, é de salientar o registo das leituras feitas por cada aluno em casa, recorrendo ao *Livro de Leituras*, seguido do acompanhamento da leitura em família, mediante registos simples em quadros elaborados para o efeito.

Cabe-nos a tarefa de mediar a escolha dos livros que as 5 crianças, em cada semana levam para ler em família, monitorizar essas leituras e promover a partilha das leituras feitas em família, com os colegas da turma, promovendo o prazer da leitura partilhada.

### **Descrição da Actividade / Metodologia**

Todas as sextas-feiras, são distribuídas cinco mochilas a cinco alunos. Cada mochila leva um livro da biblioteca escolar, requisitado pelo aluno, um livro de leituras,

onde regista a data da leitura, título do livro, tempo dedicado à leitura / dia, comentários e assinatura da pessoa que acompanhou o aluno na leitura.

Na segunda-feira próxima, os alunos apresentam aos colegas o livro que leram, com quem leram e os comentários feitos.

Nos registos feitos sobre a obra lida, os alunos fazem ainda, uma ficha de leitura, onde registam o título, o autor (a), a editora, fazem uma breve sinopse do livro lido e desenham o que mais gostaram, legendando com uma frase, esse momento.

Fazem também uma auto-avaliação da leitura.

Pretendemos com estas iniciativas afastar um modelo de leitor solitário, prevalecendo a interacção a partilha, contribuindo para o reconhecimento social da leitura.

É nosso propósito com a dinamização deste projecto, apoiar os pais no encorajamento da leitura em casa, uma vez que as práticas conjuntas casa-família na criação de hábitos de leitura propiciam o aumento da competência leitora, sendo que a leitura não é só uma competência a desenvolver unicamente no âmbito escolar.

#### **Quadro 5 - Projecto “Já Sei Ler” - Registo da opinião dos pais**

##### **Registo de algumas opinião dos pais e ou familiar sobre o projecto “Já Sei Ler”**

“Este incentivo à leitura é muito gratificante. Eu e a Joana gostámos imenso deste livro, é muito divertido.”

“ Penso que este é um livro muito bem conseguido. A história simples e divertida é um desafio à imaginação das crianças. Ler em conjunto já é algo habitual cá em casa, por isso gostámos muito desta actividade.

Obrigada! E... Parabéns!”

“O livro não contava só uma história, também tinha um desafio.”

“Foi divertido como sempre que eu e a minha filha lemos juntas.”

“ Gostámos muito de ler o livro juntos. É muito importante o tempo que dedicamos à leitura e verificamos a importância de estarmos atentos às necessidades das nossas crianças.”

“ Gostei muito desta ideia, espero que se repita.”

“ Foi muito interessante e divertido passar este tempo de leitura em família.”

“ Foi muito engraçado lermos o livro em conjunto. Vamos repetir!”

“ Gostei muito do livro. Para além de ter sido o meu filho a lê-lo, gostei de ver o interesse pela leitura da parte dele.”

“ Foi muito interessante, combinámos o adulto fazer de narrador e o Guilherme lia os diálogos. A história proporcionou momentos de muito boa disposição e foi lida para a família.”

“ Um livro giro, com muita imaginação e criatividade.”

“Eu gostei muito, porque era interessante e bonita a amizade dos dois animais tão diferentes.”

“ Nós queremos fazer isto outras vezes.”

Os comentários feitos pelos pais, relativamente à leitura feita com os filhos são interessantes e dão-nos incentivo para prosseguirmos com as actividades propostas neste projecto e revelam a receptividade que o projecto “Já Sei Ler” tem junto das famílias dos nossos alunos.

A colaboração da família, lendo em conjunto com os filhos, é de extrema importância, tanto na promoção de hábitos de leitura, como no reforço dos afectos, tão importantes na auto-estima de cada criança.

## **2.6.2. Cantinho da Leitura**

### **Justificação**

A consciencialização do fio temporal de cada obra pode fornecer à criança uma visão autónoma e descomplexada, nas pequenas coisa do dia a dia.

É evidente que a biblioteca da escola é sem dúvida, uma das instâncias socializadoras da leitura e ocupa um papel primordial na promoção dos hábitos de leitura. Por outro lado, a biblioteca é para algumas crianças, o único contacto que têm com a leitura literária, principalmente as que pertencem a ambientes mais desfavorecidos ao nível do contacto com os livros.

No entanto, mesmo tendo na nossa escola uma biblioteca integrada na rede de bibliotecas escolares e com actividades frequentes de dinamização da leitura, envolvendo alunos e comunidade escolar, reconhecemos a importância do "Cantinho da Leitura", na sala de aula.

Como nos diz Glória Bastos (1999: 287), a este propósito:

Mesmo nas escolas que dispõem de uma biblioteca, pensamos não ser suficiente apenas a requisição organizada de livros para ler em casa. Na própria sala de aula deve ser criado um espaço temporal onde a leitura recreativa possa ter lugar, quer com livros trazidos de casa quer com livros existentes na escola, estando o professor disponível para ajudar ou simplesmente para falar com os alunos.

E acrescenta ainda a autora, que devemos começar por abrir o espaço da aula a momentos de leitura, livre de questionários e outros constrangimentos avaliativos.

Deixando assim, e na opinião de Glória Bastos, o livro de adquirir a faceta de mera obrigação e exercício escolar, principalmente nos casos em que, em casa, também não se fomenta a leitura de recreação.

Partilhando desta e de outras opiniões, pensámos enriquecer o cantinho da leitura na sala de aula, solicitando aos alunos e familiares, a partilha de livros. Era nossa intenção, não obstante as condições de espaço não serem as mais adequadas, que na sala de aula o nosso cantinho da leitura fosse um pouco mais rico e isso só seria possível com o apoio da família.

A proposta foi bem aceite por todos, e em pouco tempo, contribuíram para enriquecer este espaço da sala de aula, que ficou repleto de livros trazidos pelos alunos.

Não temos dúvidas que este canto proporciona aos alunos momentos de leitura recreativa, onde todos os livros estão acessíveis às crianças de forma a escolherem aquele ou aqueles que no momento preferem ler. Acreditamos que neste espaço de livre acesso e contacto directo com o livro, as crianças lêem por prazer e não por obrigação.

Os alunos habitualmente registam os livros que vão lendo, na folha (*Registo da minha leitura autónoma*), (ANEXO XXVII )

Pretendíamos inicialmente com estes registos, cativar a criança a ler mais e mais livros, em tempo autónomo e como alternativa a outras propostas de trabalho autónomo. De momento, verificamos que alguns alunos nem sempre procedem ao respectivo registo, o que não é impeditivo de ler, ler imenso.

Nesta diversificação de leituras, tantas vezes partilhadas, a pares ou em pequenos grupos, funciona como motivação para novas e diversificadas leituras.

Com a dinamização do Cantinho da Leitura na sala de aula, acreditamos estar a sensibilizar alunos e pais para a prática da leitura, motivando os alunos a ler, ler muito, ao sabor da sua própria vontade. Este simples, mas tão precioso espaço pode ser o início do projecto pessoal de leitura de cada aluno.

Citando Pennac (1992:11), por Graça Sardinha, em Azevedo (2007:5): “O verbo ler não suporta imperativos.”

### **2.6.3. O Blogue da Turma**

**Link: [www.leitoresdepalmoemeio.blogspot.com](http://www.leitoresdepalmoemeio.blogspot.com)**

#### **Justificação**

As novas tecnologias devem entrar na sala de aula com o equilíbrio necessário. O blogue é um recurso útil, na medida em que constitui uma estratégia pedagógica que, além de motivadora para os alunos, contribui para o processo ensino/aprendizagem, através da divulgação das actividades realizadas em ambiente escolar. É inevitável que a escola abra as portas às novas tecnologias, sob pena de não conseguir acompanhar a evolução nesta área do conhecimento e ficar aquém do desenvolvimento do mundo actual.

Assim, deverá a escola modificar a sua concepção tradicional e começar a abrir-se a renovadas situações de aprendizagem.

A escola de hoje não pode alhear-se destes princípios e só assim poderá ser uma mais valia cultural e formativa, não esquecendo o factor motivação no êxito das

aprendizagens.

Pretendemos com a criação do blogue da nossa turma, torná-lo uma ferramenta pedagógica e um espaço de disponibilização de informação, nomeadamente as actividades de dinâmica de literatura infantil.

Apesar da recente criação deste blogue, cumpre à partida um dos objectivos pelo qual o criámos: a motivação dos alunos e a partilha de experiências escola/família, na divulgação de projectos da turma. Contudo, outros benefícios serão alcançados, nomeadamente:

- o incentivo à pesquisa;
- o desenvolvimento da criatividade;
- a sensação de competitividade;
- o reconhecimento de autorias.

Segundo opinião de Santos (2005), em Azevedo e Sardinha (2009:171): “O blogue proporciona ainda óptimas potencialidades ao nível da leitura/escrita para as crianças, por várias razões. “

As vantagens relativamente à comunicação entre professores e os pais, há autores que referem a relevância de algumas práticas pedagógicas, nomeadamente a construção de um blogue, para envolver a comunidade em práticas de literacia familiar. (Azevedo, 2009:7).

Por outro lado, o interesse dos alunos pelos computadores e pelas iniciativas com eles relacionadas constituem factor considerável de motivação.

#### **2.6.4. Articulação Curricular/Actividades**

##### **Justificação**

As Áreas de Expressão e comunicação, para além de motivarem os alunos, promovem e desenvolvem um conjunto de experiências, lúdico/pedagógicas, que lhes proporcionam a descoberta e a exploração de novas e substanciais aprendizagens em domínios diversificados e apelativos, nomeadamente estético e artístico.

A Expressão Plástica e as suas vivências, são recursos úteis em qualquer actividade, e obviamente, na exploração duma história, porque influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os contextos. São formas de expressão que articulam a imaginação e a emoção.

No 1.º Ciclo, as Áreas de Expressão devem ser trabalhadas de forma integrada e consideradas essenciais, na medida em que proporcionam metodologias, facilitadoras da articulação com outras áreas do Currículo Escolar.

## **Expressão Dramática**

### **Dramatização da história com fantoches de cartão**

Em nosso entender, a Expressão Dramática promove e facilita o enriquecimento das formas e meios de expressão verbal e não verbal, através de actividades de exploração da voz, do espaço e do corpo.

Tal como refere Lopes (1999:10), em Azevedo (2006:259): “ são inúmeras as áreas do saber que se enraízam no teatro e tão diversas quanto os campos de acção que delas irradiam.”

Continuando a referenciar Lopes (1999:10), em Azevedo (2006:257) citamos:

(...) as expressões artísticas contribuem decisivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências diversas, nomeadamente de natureza proxémica – gestão do espaço comunicacional – cinésica – movimento corporal, gestos – e prosódica – articulação e entoação verbais.

## **Expressão Plástica**

- Maqueta da história;
- Painel da história;
- E elaboração de Marcadores de livros;
- Construção dos fantoches em cartão.

Os alunos elaboraram a maquete da história, com a colaboração do pai de um aluno. Também fizeram o painel da história com os personagens e os momentos mais significativos, para cada grupo. Fizeram marcadores de livros e construíram os fantoches.

Pretendíamos que os alunos desenvolvessem as seguintes capacidades:

- Identificar e descobrir mensagens visuais;
- Transportar a imagem mental da história para um plano tridimensional, identificando os vários tipos de espaço;
- Criar momentos de reflexão, diálogo e debate de ideias e projectos;
- Elaborar cartazes, articulando imagem e palavra;
- Desenvolver o sentido estético.

## Área de Projecto

### Tema: **Biodiversidade**

Baseados no problema principal da história: “O salvamento de uma baleia que estava presa entre um bloco de gelo e um rochedo”, os alunos fizeram pesquisas sobre o mundo das baleias e partilhámos essas pesquisas, reflectindo sobre o aquecimento global do Planeta e respectivas causas e consequências. Pretendendo-se com esta actividade, o desenvolvimento das seguintes competências:

- Aperfeiçoar a capacidade de pesquisa, selecção e organização do material necessário;
- Seleccionar as fontes mais adequadas ao objectivo proposto;
- Praticar o uso das tecnologias da informação;
- Divulgar o trabalho realizado;
- Aperfeiçoar a capacidade de comunicação e de argumentação.

Neste cruzamento de competências a desenvolver em todas as áreas curriculares e não curriculares, a língua, como realidade ontológica e transversal, é uma área privilegiada, na medida em que propicia o exercício de Metalinguagem, na compreensão do próprio sistema linguístico. (in Azevedo, 2006:257)

## **Reflexão/Avaliação das dinâmicas de literatura Infantil desenvolvidas**

### **PROJECTO “JÁ SEI LER” – Plano Nacional de Leitura (PNL)**

Os alunos e as famílias aderiram com entusiasmo ao Projecto que dinamizamos, promovido pelo Plano Nacional de Leitura e o principal objectivo está a ser atingindo, na medida em que estamos a mobilizar os principais agentes responsáveis pela educação, em simultâneo: pais, professores e alunos.

O Projecto é recente e a dinamização iniciou-se em 8 de Fevereiro, mas estamos motivadas para continuar a sensibilizar alunos e pais, para a importância de despertar, desenvolver e preservar hábitos de leitura em tempo autónomo, de forma livre e agradável.

O registo da actividade é muito simples e consta dum *livro de leitura*, onde os alunos e os pais fazem um breve comentário ao livro lido e o familiar que partilhou a leitura com a criança assina esse comentário, proposta do Plano Nacional de Leitura). Além disso cada aluno preenche um Ficha de Leitura, onde regista os elementos paratextuais relevantes (autores, título e editora) e desenha o momento da história que mais lhe agradou, legendando-o com uma frase.

O Projecto continua a ser desenvolvido e no final do ano faremos a monitorização do seu impacto, relativamente à motivação para a leitura e o envolvimento da família nas práticas de literacia familiar.

### **CANTINHO DA LEITURA (Práticas de Leitura Recreativa)**

O Cantinho da Leitura é um lugar muito apelativo, onde as crianças vão com regularidade, tanto para ler como para folhear os livros. Recorrem a este espaço, durante o tempo lectivo, com muita regularidade e já estão a conseguir gerir esses tempos, conjugando o Plano da Aula, com os tempos autónomos para ir ao Cantinho da Leitura.

Este espaço sempre existiu na sala, mas fruto da vontade de todos os envolvidos, temos conseguido torná-lo um pouco mais rico e atraente, tornando assim, o ambiente favorável para a aquisição do gosto pela leitura.

Por outro lado, reforçamos a opinião de Glória Bastos (1999:298), relativamente à importância do Canto da leitura, ao afirmar:

É essencial que o canto da leitura não seja apenas o canto onde se vai quando se termina o trabalho, mas que seja vivo, familiar, explorado, continuamente renovado. Constatamos então, que o cantinho da leitura constitui um recurso significativo, sobretudo se mais do que uma simples troca de livros, se der também lugar a um intercâmbio de ideias e à criação de momentos de leitura recreativa.

Os alunos que já lêem com regularidade e de forma continuada, fazem os seus registos, comentam as leituras feitas, fazem analogias com obras lidas de forma orientada, na sala de aula.

Contudo, o importante é que aquele canto da sala seja um pretexto para se contactar com livros e ler quando cada um assim o entender, sendo certo que o papel de mediador, desempenhado pelo professor são de especial importância.

### **BLOGUE DA TURMA** (Divulgação de actividades realizadas)

O Blogue da turma também é uma actividade recente que está a encantar os alunos e os pais. Pretendemos essencialmente coadjuvar as vantagens pedagógicas da criação de um blogue, em contexto escolar, como já referimos em outro lugar, com a motivação para a leitura e o desempenho da competência leitora. (site em anexo)

No blogue divulgamos as actividades relacionadas com os projectos dinamizados na turma, dando especial relevo aos que desenvolvemos no âmbito da promoção da leitura, nomeadamente: “Leitores de Palmo” e “Meio e Já Sei Ler”.

O blogue foi criado no início do 2.º Período e além da divulgação das actividades realizadas na turma tem também sugestões de sites e leituras recomendadas.

## **Actividades/Articulação Curricular**

As actividades realizadas resultaram do cruzamento de competências relativas às Áreas de:

- Expressão Dramática;
- Expressão Plástica;
- Área de Projecto;
- Tecnologias da Informação (TIC).

### **Tema: Biodiversidade (Área de Projecto)**

- **PIT – Plano Individual de Trabalho** – Actividade de Pesquisa

Com base na história lida “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”, os alunos desenvolveram actividades de leitura e escrita, envolvendo a pesquisa.

Pesquisaram sobre a biografia das autoras do livro “ Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada” e também fizeram alguma pesquisa sobre a vida e habitat das baleias.

Apresentaram à turma o trabalho realizado.

Estamos convictas que as actividades referenciadas irão, certamente, de forma gradual, contribuir para fazer dos nossos alunos futuros cidadãos leitores, críticos e interventivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa dissertação intitulada “(Des)construir conceitos em Didáctica da Literatura Infantil”, e tendo como pretensão o desenvolvimento de competências tanto literácitas como literárias, dos nossos alunos, ajudou-nos indiscutivelmente a crescer como profissionais de ensino. Assim, sem alimentarmos querelas no âmbito de uma verdadeira didáctica da Literatura Infantil, baseámos o nosso estudo na teoria de Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp (2006). Segundo a perspectiva das autoras, os alunos levarão do e para o texto literário, pontos de vista, experiências e contextos únicos aquando da leitura, estando a interacção social no centro da aprendizagem.

É neste contexto que desenvolvemos as actividades de pré-leitura, durante a leitura e após a leitura, como abordagem ao programa de leitura baseado na literatura de (Yoop & Yopp: 2006), tentando valorizá-las e rentabilizá-las enquanto forma de abordar o texto e promotoras do desenvolvimento de competências literácitas e literárias nos nossos alunos, como era aliás, o nosso propósito.

Assim, com base neste programa que valoriza o aluno / leitor, enquanto membro activo das aprendizagens, o seu conhecimento, as suas experiências e vivências, como contributos para a construção de sentidos, para a interpretação de um texto, defendendo a aprendizagem a partir desses mesmos conhecimentos e experiências (perspectiva cognitivo-construtivista) e dando especial importância ao trabalho de grupo, à partilha, à interacção (perspectiva socio-cultural), programámos e desenvolvemos, na sala de aula uma gama diversificada de actividades enquadradas na leitura do livro “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”, que cremos foram aperfeiçoando o desempenho em leitura, dos nossos alunos.

Com efeito, desde sempre nos habituámos a explorar o texto, fosse de que tipo fosse, sem nos preocuparmos com os momentos de pré-leitura, da leitura e pós-leitura, já referidos. Ora, esta perspectiva trouxe, de imediato, uma nova luz às práticas.

O facto de se trabalhar a Pré-Leitura, permite que os alunos interajam, quer entre eles, quer com a professora, trazendo para a sala de aula, as vivências do seio familiar. É neste sentido, que as suas aprendizagens são valorizadas e rentabilizadas.

Na senda do Goodman (1990), a leitura também é adivinhação. Ora, os alunos,

no âmbito das actividades de Pré-Leitura, conseguem formular hipóteses acerca do conteúdo da obra, permitindo-lhes, posteriormente, uma leitura mais acessível enquanto conhecedores dos temas a tratar, dos vocábulos encontrados, bem como uma outra motivação, uma vez que se aproveitaram todos os comentários, conhecimentos e sugestões que eles foram tecendo.

Este trabalho não se constituí, de modo algum, como algo acabado. Pelo contrário, é um trabalho em aberto porque o modo como o desenvolvemos, nos proporcionou a certeza de que a ambivalência contida nos textos de literatura infantil contribui para a formação de leitores verdadeiros, proficientes e autónomos, dando-lhes a possibilidade de se construírem individualmente e socialmente, através de novas visões do mundo.

Os afectos que tiveram oportunidade de manifestar e ampliar constituem elementos susceptíveis de ajudar a criança leitora a participar cooperativamente no texto e com o texto e a formar os seus próprios textos, fundamentais no desenvolvimento das suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais.

Temos consciência que o contacto activo com os textos literários de recepção infantil permitem aceder e fruir a cultura de cada um, entendida como património capaz de desenvolver a enciclopédia do leitor, como temos vindo a afirmar.

Não será demais salientarmos que o texto de literatura infantil continuará a ser uma presença constante na nossa prática lectiva por forma a permitir a todas as crianças usufruir de tudo o que este tem para nos formar.

Como profissionais de educação que somos, não nos alharemos mais de todas as reflexões a que este trabalho nos conduziu e que serão, certamente, o garante de uma prática pedagógica que propicie, aos alunos, o acesso a textos diversificados com diferentes suportes e formatos.

Como todo o projecto, o nosso não teve um fim à vista. Pelo contrário, ramificou-se estabelecendo pontes com outros. Do nosso projecto “*Leitores de Palmo e Meio*”, outros percursos se palmilharam:

- *O projecto “Já Sei Ler”;*
- *O “Cantinho da Leitura”;*
- *O “Blogue da Turma”.*

Estes outros caminhos que percorremos, coadjuvados com o projecto desenvolvido vieram enriquecer e tornar possível o que norteou inicialmente a nossa dissertação:

- Aprofundar conceitos e metodologias acerca do livro;
- Promover o gosto pela leitura, no contexto das actividades escolares, na escola e para além desta;
- Desenvolver um projecto intitulado “Leitores de Palmo e Meio”, na escola.

**Formar leitores competentes, activos e interventivos foi o nosso lema.**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ADAMS**, Marilyn Jager & Starr, Brenda J. (1982). *Les modèles de lecture. Bulletin de Psychologie*, 356, 695-704. Paris. Université de Paris.

**AGUIAR E SILVA**, Vitor (1977). *Competência Linguística e Competência Literária: sobre a possibilidade de uma poética generativa*: Coimbra Almedina.

**AMOR**, Emília (2001). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*, Lisboa: Texto Editora.

**AZEVEDO**, Fernando Fraga de (2002). *Texto Literário e Ensino da Língua. A escrita Surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos – Universidade do Minho.

**AZEVEDO**, Fernando Fraga de (2005). “*Ética y estética en la literatura de recepción infantil*”, in OCNOS. Revista de Estudos sobre lectura, n.º 1, 7-18. CEPLI. Cuenca.

**AZEVEDO**, Fernando Fraga de (2009). “Organizar a aprendizagem, desenvolver competências e autonomizar o aluno”. In AZEVEDO, Fernando Fraga de e SARDINHA, Maria da Graça (Coord) . *Modelos e Práticas em Literacia*. Lidel. Lisboa.

**AZEVEDO**, Fernando Fraga de (2009). “Literacias: Contextos e práticas”. In AZEVEDO, Fernando Fraga de & SARDINHA, Graça (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*: Edições Lidel. Lisboa.

**AZEVEDO**, Joaquim (2003). *Avaliação dos resultados escolares*. Medidas para tornar o Sistema mais eficaz: Edições ASA. Porto.

**BALÇA**, Ângela (2007). “Da Leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil”. In AZEVEDO, Fernando Fraga de (coord) *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lidel. Lisboa.

**BAMBERGER**, Richard (1988). *Como Incentivar o Hábito de Leitura*. São Paulo: Loyola.

**BASTOS**, Glória (1999) *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa ,Universidade Aberta.

**BLOOM**, David & EGAN-Robertson, Ann (1993). *The Social Construction of Intertextuality In Classroom Reading and Writing Lessons*, *Reading Research Quarterly*, 28 (4), International Reading Association, Inc. Newark, pp. 304 -333..

**BORGES**, José Luís (2000). *Este Ofício de Poeta* .Lisboa: Editorial Teorema.

**BOURDIEU**, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. M'économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard.

**BOURDIEU**, Pierre (1994). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.

**BRAUNGER**, Jane & LEWIS, JAN Patricia (2006). *Building A Knowledge Base In Resding*. Newark, DE – Urbana, IL: International Reading Association / The National Council of Teacher of English.

**BROZO**, William & SIMPSON, Michael (2003). *Readers, Teachers, Learners. Expanding Literacy Across the Contents Areas*. New Jersey: Merril prentice Hall.

**CASTANHO**, Graça (2002). *ALL Aprender a Ler Lendo: Projecto de Literacia para o século XXI*. In Funk, G. (org.). (Re)Pensar O Ensino Do Português. Lisboa: Edições Salamandra , pp. 41-53.

**CERRILHO**, Pedro, LARRAÑANGA, ELISA & YUBERO, Santiago (2002). *Livros, Lectores y Mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

**CERRILHO**, Pedro (2006). “Literatura Infantil e Mediação Leitora”. In AZEVEDO, Fernando Fraga de (coord) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

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

**COLOMER**, Teresa. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil Y Juvenil*. Madrid: Editorial Sinteseis.

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

**DIONÍSIO**, Maria de Lurdes (2005). “Pedagogia da Leitura. Princípios e Práticas”. In *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. 5. Investigação e Prática Docente. Coimbra: Edições Almedina pp: 29-39

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

**ECO**, Umberto (1992). *Lector in Fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativa*. Milano: Bompiano.

**ECO**, Umberto (1992). *Interpretation and overinterpretation*. New-York: Cambridge University Press.

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

**FLAVELL**, John Hurley (1970). “Developmental Studies of Mediated Memory”. In H. W. Reese & L.P. Lipsitt (des). *Advances in Child Development And Behavior*. New York: Academy Press, vol. 5 pp. 181-211

**FLORES**, Maria Assunção e FLORES Manuel (1998). “O Professor – Agente de Inovação Curricular”. In J. A. Pacheco; J. M. Paraskeva & A. M. Silva (org.) *Reflexão*

*e Inovação Curricular: Actas do Colóquio Sobre Questões Curriculares*, 3, Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 79-99.

**GAMBRELL** . Linda & **MARINAK**, Barbara Ann (1997). “Incentives and intrinsic motivation”. In Jonh T. Guthrie & Allan Wigfield (Eds.), *Reading engagement: motivating readers trough integrated instruction*. DeLaware: I.R.A, pp. 205-217.

**GRAFF**, Harvey (1987). *The tabyrinths of literacy. Reflection on literacy past and present*. London / N, York / Philadelphia: The Falmer Press.

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

**GIASSON**, Jocelyne (1993). *A compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições Asa.

**GÓMEZ DEL MANZANO**, Mercedes. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.

**GOODMAN**, Kenneth (1990). *El Lenguage Integral: Un Camino Fácil Para El Desarrollo Del Lenguage*. *Lectura y vida*, ano 11, n.º 2, pp. 2-13

**GOODMAN**, Kenneth (1990). “O Processo de Leitura”. In Emília Ferreira & Margarida Palacio (Coord). *Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas*, 3.<sup>a</sup> ed., Porto Alegre: Artes Médicas, pp.11-12

**GONZÁLEZ ALVAREZ**, Cristóbal. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. *Lenguaje y textos*. 15. Universidade da Coruña, 71-80.

**KEITH** E. Stanovich (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, (21, 360-407). International Reading Association. Inc. Newark.

**HERDEIRO**, Maria Bernardette (1980). Dimensão pedagógica da leitura, in Jacinto do Prado Coelho et al, *Problemática da leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*, Lisboa: INIC, pp. 35-47.

**KRISTEVA** , Julia (1978). *Sémiotike Recherches pour une Sémanalyse*. Paris: Seuil.

**LANDIS**, David (2003). *Reading And Writing As Social, Cultural Practices: Implications For Literacy Education* .

Reading & Writing Quarterly, 19 (3), 281-307. Philadelphia. Routledge.

**LÉON**, Renée (1994). *La littérature de jeunesse à l'école*, Paris: Hachette, pp. 167-215.

**LE BOTERF** , Guy (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d' Organization.

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

**LLUCH**, Gemma (1999). La cominucación Literaria y el tipo de Lector Modelo que propone la actual Literatura infantil. *In Educación y Biblioteca*, 105, pp. 20-27. Madrid. Tilde, Serviços Editoriais.

**LOPES**, Maria Virgílio Cambraia (1999). *Texto e Criação Teatral na Escola*. Porto: Asa.

**LOPES**, Maria Virgílio Cambraia (2008). “Brinca Brincand , vai-se lendo a sério...” In *Revista Saber (e)ducar*. Porto. ESE de Paula Frassinetti. , pp 13, 197-201

**LUÍS**, Barbeiro (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

**MAGALHÃES**, Ana Maria & **ALÇADA**, Isabel (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Escola Superior de Educação de Lisboa, Caminho.

**MAGALHÃES**, Maria de Lurdes (2006). A Aprendizagem Da Leitura. in Fernando Azevedo (coor). *Língua Materna e Literatura Infantil*, Lisboa: Lidel, pp 73-92

**MANZANO**, Mercedes Gómez del (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora (tradução de *Como hacer a un niño lector*, 1985).

**MENDES**, Quintas & **ALVES**, Martins (1986). *Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura*. *Análise Psicológica*. I (V), 25-43. Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada.

**MENDONZA FILLOLA**, António (1999). “Función de la literature infantil y juvenil en la formación de la competencia literária. In Pedro Cerrillo & Jaime Garcia Padrino (coord). *Literatura infantil y didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

**MENDONZA FILLOLA**, António (2000). *El lector ingenuo y el lector competente: Pautas para la reflexión sobre la competência lectora*. Málaga: Aljibe.

**MENDONZA FILLOLA**, António (2004). *La Educación Literacia. Bases para la Formación de la Competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe

**MIALARET**, Gaston (1974). *A Aprendizagem da Leitura*, Lisboa. Editorial Estampa, 15-19.

**MORAIS**, Maria Margarida (1988). *Pensar Sobre o Pensar: ensino de Estratégias Metacognitivas Para Recuperação de alunos do 7.º Ano na Disciplina de Língua Portuguesa*. Tese de Mestrado. F.P. Universidade de Lisboa.

**OLIVEIRA**, Maria Alexandra (2006). *Dinâmicas de Literatura Infantil Pia Sociedade Filhas de S. Paulo*. S. Paulo.

**PENNAC**, Daniel (1998). *Como um romance*. Porto: Edições ASA

**PEREIRA**, Luísa Álvares (2003). “A Produção Escrita tal como se Pensa – alguns Dados de um Inquérito “ In Cristina Melo (Coord.) *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, 313-319.

**PEREIRA**, Luísa Álvares (2005). “ Se a Literatura nos Ensina, como Poderemos (Não) ensiná-La?” in *O Português Nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Edições Almedina, 133-145.

**PEREIRA**, Íris (2009). Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade in AZEVEDO, Fernando Fraga de & SARDINHA, Graça (2009) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Edições Lidel.

**PERRENOUD**, Philippe (1999). *Construir as Competências desde a escola*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul.

**PINTO**, Liliana “Motivar, ler e escrever: Alguns exemplos”. In AZEVEDO, Fernando Fraga de & SARDINHA, Graça (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Edições Lidel.

**POMBO**, Olga (2004). *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa: Relógio d'Água.

**PONTES**, Verónica & AZEVEDO, Fernando Fraga de (2009). “O espaço de leitura como fonte de prazer”. In SARDINHA, Maria da Graça & AZEVEDO, Fernando Fraga de (Coord). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.

**PONTES**, Verónica & **BARROS**, Lúcia (2007). “Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura.” In AZEVEDO, Fernando Fraga de (Coord) *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

**PRESSLEY**, Michael (2002). “Metacognition and Self-Regulated Comprehension.” In A. E. Farstrup & S. Samuels (eds.). *What Research has to Say about Reading Instruction*. Newark, DE: International Reading association, pp. 291-309

**RAMALHO**, Glória (2003). “As aprendizagens no sistema educativo português: Principais resultados de estudos realizados”. In AZEVEDO, Joaquim (coord) *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições Asa.

**REY**, Bernard (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF Éditeur.

**RIBEIRO**, Iolanda & **VIANA**, Fernanda Leopoldina (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que queremos. Ideias e Projectos para Promover a Leitura*. Centro de Estudos da Criança . Universidade do Minho: Edições Almedina.

**RIBEIRO**, Iolanda, **LEAL**, Maria José, **RIBEIRO**, Marta, **FORTE**, Ana & **FERNANDES**, Ilda (2009). “Hábitos de Leitura de Filhos e de Pais”. In **RIBEIRO**, Iolanda & **VIANA**, Fernanda Leopoldina. *Dos Leitores que Temos aos Leitores que queremos. Ideias e Projectos para Promover a Leitura*. Centro de Estudos da Criança . Universidade do Minho: Edições Almedina.

**RIBEIRO**, Iolanda, **VIANA**, Fernanda Leopoldina (2009). “*Dos Leitores que Temos aos Leitores que queremos.*” Ideias e Projectos para Promover a Leitura. Centro de Estudos da Criança . Universidade do Minho: Edições Almedina.

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

**ROLDÃO**, Maria do Céu (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

**ROLO**, Conceição & **SILVA**, Clara (2009). “A Escola e o Gosto de Ler. Da “obrigação” à “devoção”. In **RIBEIRO**, Iolanda & **VIANA**, Fernanda Leopoldina (Orgs.) *Dos Leitores que Temos aos Leitores que queremos. Ideias e Projectos para Promover a Leitura*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Almedina.

**SANTOS**, B. A. (2005). *Ciberleitura: O Contributo das TIC para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Editora Profedições.

**SANTOS**, Elvira Moreira (2000). *Hábitos de Leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.

**SARDINHA**, Maria da Graça (2007). “Ontem e hoje”. In **AZEVEDO**, Fernando Fraga de (Coord) *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

**SARDINHA**, Maria da Graça (2009) & **SANTOS** Marta (2009). “Proficiência da compreensão na Leitura: Avaliação da Compreensão Leitora”. In **SARDINHA**, Maria da Graça & **AZEVEDO**, Fernando Fraga de (Coord). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.

**SARDINHA**, Maria da Graça (2009) & **RELVAS**, Ana (2009). “O Resumo: Técnicas de ensino explícito”. In **SARDINHA**, Maria da Graça & **AZEVEDO**, Fernando Fraga de (Coord). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.

**SARDINHA**, Maria da Graça (2009) & **RATO**, Rosa (2009). “Narrativa, identidade e literatura infantil”. In **SARDINHA**, Maria da Graça & **AZEVEDO**, Fernando Fraga de (Coord). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.

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

**SILVA**, Gisela (2007). “O imaginário na literatura infanto-juvenil: Leituras entre mãos”. In AZEVEDO, Fernando Fraga de (Coord). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

**SEQUEIRA**, Maria de Fátima & **SIM SIM**, Inês (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho.

**SILVA**, Lino Moreira da (2005). “Biblioteca Escolar e Desenvolvimento da Competência Literária, no 2.º Ciclo do Ensino Básico”. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. In VIANA, Fernanda Leopoldina, COQUET, Eduarda & MARTINS, Marta (Coor). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustrações. 5 Investigação e Prática Docente*. Coimbra: Almedina.

**SIM-SIM**, Inês (1997) *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

**SIM-SIM**, Inês e RAMALHO, Glória (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças?* Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP).

**SIM SIM**, Inês (2001) *Aprender a Ler: Quando começar e Como*. In Noesis, 59..Lisboa. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação, pp. 28 – 33

**SIM- SIM**, Inês, e DUARTE, Ferraz Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

**SIM- SIM**, Inês & VIANA, Fernanda (2007) *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**SMITH**, Frank. (1987). “Une préoccupation constante: les sens”. *Cahiers Pédagogiques*, n.º 254, 245, Mai-Juin, Paris. Editeur: Les Cahiers Pédagogiques, p.16

**SOARES**, Magda (1999). “ A escolarização da literatura infantil e juvenil”. In: ENVAGELISTA, Aracy A. M. ; BRANDÃO, HELIANA M. B. (Org.) *A esscolarização da leitura Literária: O jogo do livro infantil e juvenil*, Belo horizonte: Autêntica, pp. 17- 48.

**SOARES**, Maria Almira (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Editorial Presença. Lisboa: Barcarena.

**SOUSA**, Maria Elisa & **GOMES**, José António (1994). *Ler é preciso? A escola e a leitura*. Centro de Formação dos Professores de Pombal, Secção Portuguesa do IBBY.

**SOUZA**, Renata Junqueira de, **MOURA**, André Muniz de, y **SOUZA**, Silvana Ferreira de (2006). “Leitura Independente: Estratégias de Leitura a partir do texto literário.” In Azevedo, Fernando. *Literatura Infantil e Leitores*. Da teoria às práticas. Braga. Instituto de Estudos da Criança, pp. 65-70.

**TAPIA**, Jesus Alonso (2003) “A Avaliação da Compreensão em Leitura”. In C. Lomás (2003). *O valor das Palavras (I). Falar, Ler e Escrever nas aulas*. Porto. Edições ASA. Pp. 179-200

**VIEIRA**, Maria do Carmo (2009). *A Arte é Mestra da Vida*. Lisboa: Quimera. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho: Edições Almedina.

**VIANA**, Fernanda Leopoldina, **MARTINS**, Maria Marta (2007). Percursos de lectura Y percursos de vida. In Pedro Cerrillo, C. Canãmares & C. Sánchez (Coor). Actas del V Seminário Internacional de Lectura y Património – Literatura infantil: *Nuevas lecturas nuevos lectores.*( Pp. 439-451). Cuenca AP: Ediciones de la Universidad de Castilla-la-Mancha.

**VIGOTSKY**, Lev Semenovitch (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

**VIGOTSKY**, Lev Semenovitch (1998). *Pensamento e Linguagem*, S. Paulo, Martins Fontes.

**VIANA**, Fernanda Leopoldina & **MARTINS**, Maria Marta (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos Ideias e Projectos para Promover a leitura*. Coimbra: Almedina.

**WILKINSON**, Karen ( 2003). Children's favourite books. *Journal of Early Childhood Literacy*. London: Sage Publications, 3, Vol. 3, 275-301.

**YOPP**, Hallie Kay, & **YOPP**, Ruth Helen (2006) *Literature Based Reading Activities*. Boston: Person

**YUNES**, Eliana (2002). *Pensar a Leitura: complexidade*. S. Paulo: Edições Loyola.

## **OUTRA BIBLIOGRAFIA**

**AZEVEDO**, Fernando Fraga de (Coord) (2006). «Língua Materna e Literatura Infantil.» In *Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

**AZEVEDO**, Fernando Fraga de (Coord). (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

**AZEVEDO**, Fernando Fraga de & **SARDINHA**, Maria da Graça (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.

**MAGALHÃES**, Ana Maria e **ALÇADA**, Isabel (2003). *Os Primos e a Bruxa Cartuxa*. Alfragide: Caminho.

**MAGALHÃES**, Ana Maria e **ALÇADA**, Isabel (2005). *Os Primos e o Mago Envergonhado*. Alfragide: Caminho.

**OLIVEIRA**, Maria Alexandre (2006). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo.

**RIBEIRO**, Iolanda & **VIANA**, Fernanda Leopoldina (Org.) (2009). «Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos.» *In Ideias e Projectos para Promover a Leitura*. Coimbra. Almedina.

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

**SIM-SIM**, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Colaboração: **DUARTE**, Cristina & **MICAELO**, Manuela. Ministério da Educação. DGIDC.

**SOARES**, Maria Almira (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Editorial Presença. Barcarena: Lisboa.

**VALADARES**, Lúcia Maria (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições Asa.

**VIANA**, Fernanda Leopoldina, **COQUET**, Eduarda, **MARTINS**, Marta (2005) *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração.5 . Investigação e Prática Docente*. Coimbra: Almedina.

## **OUTROS DOCUMENTOS**

*Currículo Nacional do Ensino Básico*, Competências Essenciais (2001). Ministério da Educação. DEB. Lisboa.

**Decreto-Lei n.º 6 / 2001** de 18 de Janeiro. A Reorganização Curricular do Ensino Básico.

**Despacho** - Orientações para a Gestão Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Programa do 1.º Ciclo** do Ensino Básico (1990). Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS).

**Plano Anual de Actividades**, 2009-2010

**Projecto Curricular de Agrupamento**, 2009-2013

**Projecto Curricular de Turma** 2009-2010

**Projecto Educativo** 2010-20013

**PISA – 2000.** *Programme for International Students Assessment* (2001).

Resultados do estudo internacional. Ministérios da Educação. GAVE

**UNESCO (1990).** **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Lisboa:

Ministério da Educação.

## **WEBGRAFIA**

[http://www.leiturasnaescola.org/textos/oficinas/textos\\_completos/leitura\\_na\\_escola.pdf](http://www.leiturasnaescola.org/textos/oficinas/textos_completos/leitura_na_escola.pdf)  
exto. *Leituras na escola* – reflexões pedagógicas (acedido em 30-01-2010)

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt> (acedido em 30-01-2010)

<http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa>.

O papel da família na formação de crianças leitoras

Ângela Balça, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, CIEP – Universidade de Évora (acedido em 18 -4- 2001)

GAVE,

[http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf) (acedido em 30-01-201)