

INTRODUÇÃO

Em Portugal, na Europa e no resto do Mundo, cada vez mais nos deparamos com sociedades multiculturais. O fluxo migratório, pelos mais diversos factores, obriga as pessoas a abandonar o seu país de origem e a escolherem uma nova pátria onde consigam refazer a sua vida com alguma qualidade.

Evidentemente que estas mutações abrangem uma enorme problemática, pois chegados aos países de acolhimento deparam-se, por vezes, com problemas de vária índole: sociais, culturais, político, económico, e, sobretudo linguísticos.

No presente trabalho, cingimo-nos, exclusivamente ao nível linguístico de algumas situações que advêm deste domínio. Todavia, numa perspectiva mais cultural, frequentemente o indivíduo apresenta problemas de integração pelos factores atrás referidos, e particularmente pela falta de fluência na língua, sendo que e os filhos ainda têm maiores obstáculos de integração e socialização, ao iniciarem o seu percurso escolar. Referimo-nos, particularmente, aos filhos, porque enquanto docentes no Primeiro Ciclo do Ensino Básico é esta a fase etária inicial que nos preocupa.

Sendo nosso propósito mobilizar as nossas crianças lusófonas a estarem despertas para a aceitação das diferenças do Outro, cabe à escola criar condições para as receberem sem constrangimentos, sem desconfiança, sem o sentido que as culturas dominantes tantas e tantas vezes impõem.

Para isso, o professor terá de reciclar a sua formação profissional, frequentando acções de formação contínua, ter espírito flexivo e aberto a novos modelos e métodos no ensino da língua portuguesa, abraçando projectos como o PNL (Plano Nacional de Leitura) como forma de despertar o gosto pela leitura nos nossos alunos e tentar, sempre que possível, organizar comunidades leitoras, em parceria com todos os parceiros envolvidos.

Nesta perspectiva, o professor deverá repensar que modelos e métodos se adequam ao público que lecciona, sobretudo quando se encontra em presença de outras etnias. A este respeito Suzanne Bukiet (1991: 3) escreve:

«Se é “multicultural” tudo o que favorece um diálogo verdadeiro com o outro, com o estrangeiro, aquele que fala uma outra língua, que tem porventura uma outra escrita, uma outra religião, outras referências distintas das nossas, então direi que partimos mal, que a nossa época apressada e superficial não é multicultural e que se encontra, além disso ameaçada por dois perigos mortais e contraditórios na Europa de hoje:

Testemunhamos, por um lado, a eclosão inquietante de nacionalismos e fundamentalismos cegos. Ao mesmo tempo, assistimos ao avanço insidioso e

vertiginoso de uma uniformização redutora, sob a hegemonia de uma cultura e de uma língua dominantes. A pouco e pouco, a insubstituível diversidade das línguas e das culturas corre o risco de nelas se diluir. É pequena a distância que vai do homem (...) barricado nos seus particularismos ao homem “unidimensional”.»

Nesse sentido, incentivamos o professor a aderir ao programa PNL, já referido, que visa aumentar os níveis de literacia dos portugueses, num patamar superior ao que se encontra, numa tentativa de se igualar aos restantes países europeus. Cremos que a leitura de obras ali apresentadas traz uma luz especial ao contexto pedagógico, ao tratarem temas deveras actuais e pertinentes.

De facto, os nossos governantes não se têm alheado desta questão, criando e apostando fortemente no programa já mencionado. A eles se juntou igualmente a Fundação Calouste Gulbenkian, promovendo formação aos bibliotecários, apetrechando Bibliotecas Municipais e BE/CRE¹, criando parcerias, dinamizando sessões de leitura, levando para as salas de aula «baús de leitura» com base nas directivas emanadas pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Cultura e Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares (ver em anexo 1), entre muitas outras iniciativas.

Nesta linha de pensamento, iremos reflectir sobre algumas noções e conceitos que irão enquadrar a nossa dissertação e que passamos a referir:

- Multiculturalismo;
- Interculturalidade;
- Educação Intercultural;
- Modelos de Interculturalidade;
- Modelos de leitura;
- Promoção de competências.

Mediante o exposto, o nosso objectivo principal será reflectir sobre as várias formas de divulgar a literatura na nossa sala de aula, como trampolim para distintas aprendizagens, numa perspectiva de Interculturalidade. Ora utilizamos a expressão *textos de potencial recepção infantil*, ora utilizamos a expressão *literatura infantil*. De facto, ao fazermos alguma pesquisa encontramos este assunto envolto em querelas que não vamos aprofundar. Azevedo (2007) refere-se a esta problemática.

Fazemos nossas as palavras de Azevedo (2007:150) quando diz:

¹ Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos

“Neste domínio, os textos de potencial recepção leitora infantil e juvenil, pela ligação afectiva que manifestam relativamente a uma arte de memória e à experiência partilhado do sentir e vivenciar a palavra, afiguram-se particularmente. Com efeito, se eles recuperam temas e estilemas já conhecidos por via de uma tradição oral, ligada à actividade ancestral dos contadores de histórias e/ou, num contexto mais urbano, às influências de uma indústria cultural...”

Para além do exposto, urge falar na figura do mediador enquanto primeiro receptor do texto.

Na literatura infantil, o mediador será sempre o primeiro receptor do texto, aquele que facilita o caminho para as leituras e para a escolha das obras, visto que a criança ainda é um ser em desenvolvimento, sendo o leitor infantil, o segundo receptor. Isto acontece na literatura infantil, visto tratar-se de uma literatura direccionada para leitores específicos.

De acordo com a teoria dos *polissistema* (Even-Zohar, 1978), 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. (Azevedo, 2006: 35)

Vejamos, ainda, as principais funções do mediador:

- Criar e fomentar hábitos leitores estáveis;
- Ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária;
- Orientar a leitura extra-escolar;
- Coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários;
- Preparar, realizar e avaliar animações. (Cerrilho, 2006: 36)

O *mediador*, sobretudo se é docente, não deve esquecer que formar leitores, no âmbito escolar, comporta uma série de dificuldades, cujo conhecimento lhe ajudará a superá-las em muitos momentos. As causas que provocam essas dificuldades têm que ver, *grossa modo*, com o seguinte:

- 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” com “aborrecida”;
 - A não sempre adequada selecção de leituras por idades;
 - A falta de ambiente de leitura no contexto extra-escolar da criança;
 - Os insuficientes fundos bibliotecários escolares e a falta de profissionais bibliotecários que trabalhem nessas bibliotecas.
- (Cerrilho, 2006: 37)

E síntese, o mediador deve ser suficientemente estimulador para a emergência de um leitor progressivamente autónomo e crítico, ele próprio (mediador) leitor do mundo, da vida, capaz de levar o aluno a conhecer os intertextos fundamentais da nossa memória colectiva.

Necessitamos, pois, de mediadores preparados, seguros, sem equilíbrios difíceis entre a leitura imposta e a levitação subjectiva, cuja ausência de uma forte formação os leva a confundir os direitos do texto com os direitos do professor que orientam as interacções pedagógicas, impondo a sua interpretação, não proporcionando ao aluno as condições para o estabelecimento de um diálogo efectivo e produtivo entre o leitor e o texto.

O nosso estudo obedece à seguinte organização:

Primeiramente procedemos a uma reflexão sobre os conceitos de Multiculturalismo; Interculturalidade; Educação Multicultural. Esta desconstrução parece-nos fundamental para, de seguida procedermos à escrita do **Capítulo I**, intitulado, **Interculturalidade na Escola Portuguesa**.

O **Capítulo II - Do infantil à narrativa**, trata o modo como as narrativas infantis podem contribuir para o desenvolvimento de várias competências que vão desde o alargamento do vocabulário à visão de outras realidades, ao desenvolvimento da estética e da sensibilidade.

O **Capítulo III - Promoção da leitura** - trata particularmente alguns objectivos do Plano Nacional de Leitura e aí apresentamos algumas obras que investem na representação do outro.

O **Capítulo IV - Selecção de obras e modelos** - remete para o estabelecimento de pontes entre as obras e os modelos que suportam práticas lectivas.

O último, **Capítulo V - Interculturalidade, propostas para as obras: “Ovos misteriosos”** de Luísa Ducla Soares, com ilustração de Manuela Bacelar, pela editora Afrontamento.

No final, apresentamos as considerações finais e a bibliografia, seguida dos anexos.

Multiculturalismo

Antes de construirmos o quadro teórico, é nosso propósito desconstruir alguns conceitos. Nesse sentido, iniciamos com o Multiculturalismo.

De acordo com a pesquisa efectuada acerca do multiculturalismo, verificámos que na década de 70 se assistiu a um reconhecimento e aceitação das diferenças que cada comunidade encerra em si, alterando-se também o paradigma da “uniformização disciplinadora” (Rettenmaier, 2006: 75). A sociedade via-se perante o fenómeno dos grandes fluxos migratórios, logo perante o “diferente” daquilo a que estava habituada e nesse choque de culturas, a sociedade, que se arvorava como detentora do conhecimento, passava a considerar-se uma cultura dominante por excelência. Assim, todas as outras culturas não tinham lugar na sociedade, muito menos na Escola. Estávamos perante uma dicotomia de visões sobre o modo de reagir perante a multiplicidade de culturas existentes, agora, numa só sociedade. Por um lado, estava uma cultura dominante que acreditava na sua superioridade ao longo dos tempos, que se via a si própria (e talvez ainda se veja) como intelectual, detentora do saber verdadeiro, “senhora da verdade”; por outro lado, surgiam as culturas populares, quase sempre marginalizadas, consideradas como “pobres” em termos de conhecimentos, deformadas/desestruturadas sendo, por isso, necessário estabelecer um padrão de conhecimento. Desta forma, a escola local de excelência do Conhecimento e do Saber disciplinaria as ditas culturas populares - que resistiam (e tentam resistir) à hegemonia preconizada pela cultura dominante. Evidentemente que a cultura popular sempre teve problemas em se afirmar enquanto tal.

Rettenmaier (2006: 75), referindo Grignon, enumera traços distintivos entre culturas dominantes e culturas populares que passamos a expor em quadro, por nós elaborado, partindo da informação recolhida:

CULTURAS DOMINANTES	CULTURAS POPULARES
<ul style="list-style-type: none"> • Expansionismo; • Economia de mercado (interesse do capitalismo); • Cultura técnica teórica; • Temporalidade cronometrada; • Predominância dos saberes escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Isolamento (visão redutora); • Economia doméstica e de ajuda mútua; • Técnicas manuais baseadas na prática; • Temporalidade medida pela duração das tarefas; • Predominância do património oral específico de cada cultura.

Quadro I - Traços distintivos entre culturas dominantes e culturas populares.

Ora, se na cultura popular cada grupo tem as suas especificidades logo, o conhecimento popular não se considera homogéneo. *“Ele é múltiplo, altera-se conforme as práticas e os valores de cada grupo, embora a sociedade burguesa e o mundo*

globalizado, subtaxando-o como um só, tentando uniformizá-lo...”, como opina Rettenmaier (2006: 76). Nesta linha de pensamento este autor classifica o conhecimento popular como um desvio às regras da cultura dita letrada conferindo à escola o papel de mono culturalismo. Neste propósito Rettenmaier (2006: 76) cita Sérgio Buarque Holanda (1971: 182):

“Pode-se dizer que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão, que continua socialmente muito desigual, dos saberes de alcance e de pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão. A escola não quer ver nas culturas populares mais que culturas no sentido antropológico do termo, e isso na melhor das hipóteses; e paralelamente reforça, ao mesmo tempo em que oculta, a relação que a cultura culta mantém com a cultura dominante.”

Assim, Grignon (1995) vem contrapor esta ideia defendendo que a escola deve estar alicerçada numa pedagogia relativista “... capaz de admitir e de reconhecer o multiculturalismo, isto é, a existência de culturas diferentes da cultura culta, legítima, dominante” e, que não seja negado o valor das culturas populares, uma vez que:

“multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, de ser cada uma «para si», somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser” (Freire, 2003: 158).

Assim tentamos responder à questão O que se entende por Educação Multicultural?

Pereira (2004) refere que a Educação Multicultural define-se como um conjunto de estratégias organizacionais curriculares e pedagógicas a serem implementadas nas escolas, no sistema educativo, com a finalidade de promover a compreensão e a tolerância entre os cidadãos de diversas etnias. Para isso, os professores deverão encontrar-se receptivos às mudanças de percepções e atitudes, tendo como base os Programas Curriculares que contemplem a diversidade de culturas, assim como o modo de vida dos mesmos. Também os autores Giroux e Maclaren (1989) e Banks (2000) abordam a questão da educação multicultural preocupando-se com a promoção da igualdade racial, abolindo qualquer forma de discriminação e opressão quer individual e institucional.

Interculturalidade

Se procedemos à desconstrução do vocábulo Multiculturalismo, cabe, nesta parte do estudo, saber como aquele pode ou não ter lugar, ou seja a Interculturalidade é, de algum modo, o Multiculturalismo em acção.

Na presença de diversas culturas, numa mesma sociedade, pretende-se que a coexistência entre as mesmas seja pacífica enriquecendo-se, mutuamente, se possível. Com o intuito de fomentar uma Educação Multicultural/Intercultural o Estado Português tem estabelecido parcerias com organizações não governamentais, movimentos de renovação pedagógica e diversos organismos internacionais (tais como ONU², UNESCO³, OCDE⁴, Conselho da Europa⁵).

De acordo com Peres (2000), este define a Interculturalidade como um processo com uma vertente social, cujos intervenientes devem tomar consciência da sua interdependência. O mesmo autor opina que o interculturalismo reconheça a diversidade de representações e valores com base no diálogo/ interacção entre diversos grupos. Desta forma, reforçado por (Fleuri 2003:73), reconhece-se o valor de cada cultura e respeitam-se os diversos grupos existentes na sociedade, assim como a construção de relações entre os vários grupos.

Peres (2000) designa o interculturalismo como *“um projecto, um desejo, uma hipótese, uma perspectiva, um trabalho de longo alcance a retomar sem cessar, um engajamento ético, um ideal”*; sendo axiomático, admite o diálogo entre as várias culturas, apresenta ideologias uma vez que assenta na ética e nas convicções.

² Organização das Nações Unidas. Fundada após a 2ª Guerra Mundial tem como propósitos “manter a paz e a segurança no mundo, fomentar relações amistosas entre as nações, promover o progresso social, melhores padrões de vida e direitos humanos.” (2010:site)

³ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Na Convenção celebrada em Londres em 16 de Novembro de 1945 os Governos do Estados declaram: “que a difusão e educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis à dignidade humana e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com espírito de assistência mútua.” (2010:site)

⁴ Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento. “Constitui uma importante e segura fonte de informação estatística ao recolher e tratar informação, analisar tendência e desenvolver análise prospectiva económica e social das principais políticas públicas como agricultura, cooperação e desenvolvimento, educação, emprego, ambiente, comércio, ciência, tecnologia, indústria e inovação” (2010:site)

⁵ Conselho da Europa. Criado em 1949 “...o intuito de promover a defesa dos Direitos Humanos e concluir acordos à escala europeia para alcançar uma harmonização das práticas sociais e jurídicas em território europeu” (2010:site)

Vejamos, agora, o interculturalismo em sala de aula, que é afinal aquele onde nos encontramos mais envolvidos.

De acordo com Celentin & Serragiotto (1996 cit. por Ferreira e Aguiar, 2004:site), estes afirmam que ao ensinarmos uma língua estrangeira não devemos apenas considerar aspectos linguísticos, mas também associá-los à cultura que eles representam. Segundo as mesmas autoras, língua e cultura influenciam-se reciprocamente; uma vez que a língua contextualizada com a respectiva cultura apreende-se/compreende-se com maior facilidade. Não se pode aprender uma língua sem conhecer a cultura dos falantes dessa língua.

Ao trabalhar em simultâneo língua e cultura em contexto de sala de aula proporcionamos um ambiente de contraste e/ou pontos comuns entre duas línguas, duas culturas. Neste choque de realidades diversas, de perspectivas culturais distintas, explorados de forma equilibrada (recorrendo a role-plays, simulações, actividades de leitura crítica, actividades de comparação, entre outras) a turma vai encarar de modo mais respeitoso e acolhedor o que até então lhe era estranho, aceitando as diferenças. Valorizar os aspectos culturais também significa valorizar os aspectos não verbais de uma cultura; Celentin & Serragiotto (1996, cit. por Ferreira e Aguiar, 2004:site) reforçam a ideia que linguagem corporal, gestos, posturas e expressões faciais quando incompreendidas, descontextualizadas poderão levar a mal entendidos, provocando conflitos. E neste seguimento de traços culturais distintivos de culturas diferentes inserem-se também adornos pessoais, objectos, vestuário, símbolos icónicos, entre outros. As autoras, atrás referidas, afirmam que:

“A Proposta em classe, entretanto, é importante, pois uma vez estabelecidos quais os valores e quais comportamentos devem ser ensinados, deve-se ver como isso deve ser feito. Uma vez que se entende o vínculo entre doutrina, cultura e língua conjuntamente ao conhecimento das diferenças culturais, distâncias, semelhanças, e como estas influenciam o aprendizado de uma língua, o professor estará inserindo cultura no currículo.” (1996 cit. por Ferreira e Aguiar, 2004)

Ao inserir cultura no currículo para facilitar a aprendizagem e aceitação de uma realidade diferente, o professor vai centrar a atenção no aluno para que este atinja a competência linguística. Segundo Zorzi (1996, cit. por Ferreira e Aguiar, 2004:site) estabelece-se uma “negociação” com os alunos predispondo-os para uma cooperação mútua e assim mais profícua. Zorzi conceptualiza que “a competência comunicativa intercultural consiste em obter uma recíproca adaptação e não somente a adaptação do aluno ao país que o recebe” (1996:4). Essa “negociação” assenta na procura de estratégias didácticas mais adequadas para facilitar a comunicação entre indivíduos de culturas diferentes, criando uma oportunidade de novas aprendizagens culturais e linguísticas. Para tal, urge alterar as concepções didácticas existentes fomentando consensos entre todos os

envolvidos, não deve ser apenas o aluno estrangeiro a adaptar-se a uma nova língua e cultura, os restantes também deverão respeitar a língua e cultura estrangeira. No entanto nenhum dos intervenientes deverá abdicar das línguas e culturas respectivas.

Educação Intercultural

Como proceder então no âmbito de Educação Intercultural?

Com o crescente fluxo migratório à escala planetária, surgiu a necessidade de diferentes culturas, que se cruzam, coexistirem numa sociedade de modo plural, democrático e harmonioso, respeitando - no caso europeu - os direitos humanos. Vocábulos como “multicultural” e “intercultural” ganham uma importância transversal a todos os níveis de uma sociedade (educativo, cultural, político, económico).

Ao nível educativo, segundo Morgado e Pires (2010: 57 cit. Zemni, 2002) :

“De modo genérico, tanto a educação multicultural, como a educação intercultural, se propõem lidar com a vida em sociedades multiculturais, plurais e globalizadas, divididas por relações de poder, de afirmação identitária e de reconhecimento político e económico do seu capital simbólico.”

Porém, e já mais recentemente, os objectivos de tais conceitos sobre as sociedades são considerados e utilizados de formas bem distintas, dir-se-ia mesmo opostas (Abdallah-Pretceille, 2009). No fundo “educação intercultural” e “educação multicultural” cruzam-se em políticas e práticas sociais que visam harmonizar relações desiguais de influência aos níveis: direitos linguísticos, currículos educativos, representação e reconhecimento políticos, naturalização simbólica. Desta forma, os fios discursivos, em termos educativos, traduzem-se em: atitudes e valores; currículos, objectivos e práticas; ampliação de competências individuais. As práticas educativas foram definidas numa parceria europeia com a elaboração de *Um guia prático para implementar educação intercultural na escola* onde se enumeram os princípios do que não deverá ser “educação intercultural (Morgado e Pires, 2010: 58 cit. Aguado et al, s/d):

1. Comemorações isoladas: os frequentemente chamados “Semana intercultural”, “dia gastronómico”, “dia gastronómico”, “dia da paz”, etc.;
2. Aprender apenas acerca das características de certos grupos como “outros”, para os “conhecermos melhor”;

3. Ter receitas para resolver conflitos, ou para nos dirigirmos aos chamados grupos rotulados de forma diferente;
4. Os programas educativos dirigidos a grupos específicos tal como as aulas de apoio e outros similares;
5. Misturar alunos de ambientes diferentes sem promover relações positivas ou outras finalidades mais alargadas;
6. Evitar conflitos! Os conflitos fazem parte da nossa vida de todos os dias, a chave é lidar com eles adequadamente, e termos consciência do nosso viés, aprendendo positiva e activamente a lutar contra a discriminação e os preconceitos. (Aguado e tal, s/d: 4).

Educação Intercultural e literatura infantil

Segundo Morgado e Pires (2010: 37-44) o surgimento da literatura infantil pode facilmente ser alicerçado na oralidade dos “contadores de histórias”, na literatura de cordel ou nas narrativas tradicionais reescritas com o intuito de educar e divertir as crianças das classes médias - objectivos primordiais da literatura infantil - tendo em conta que apenas estas beneficiavam, inicialmente, de uma educação em moldes formais. Tome-se, como exemplo, o contexto cultural inglês onde a literatura infantil marca, de forma clara, a barreira entre crianças da classe média e crianças de classe mais desfavorecida. Neste sentido, a literatura infantil evolui dando primazia à narrativa escrita, desvalorizando o património oral, seja por razões estéticas, políticas ou comerciais. No nosso país tal dicotomia não existiu, pois a Literatura Infantil apenas começou a ganhar um outro estatuto com o Plano Nacional de Leitura e com o reconhecimento do Dia Mundial da Criança.

Mas, o mundo mudou, e com ele a visão de cultura e educação destinadas exclusivamente a uma elite também se alterou alargando-se a concepção de literatura infantil destinada a uma população mais vasta - o fenómeno da educação e entretenimento de massas. As autoras (cit. O’Sullivan 2005:62) que considera a literatura infantil um veículo educativo assumindo importância ao tratar novos valores ou defender velhos valores ameaçados. Nesta perspectiva o Plano Nacional de Leitura em Portugal, criado em 2006, como afirmámos anteriormente, confere à literatura infantil um papel de destaque na tentativa de colocar as camadas mais jovens perante emoções e formas de

imaginação distintas das suas. Com efeito, hoje qualquer docente pode levar à sala de aulas obras legitimadas pelo Plano Nacional de Leitura e leccioná-las a todo o tipo de público. Tal imprime um debate/contraste de culturas, uma forma de educar a criança estética e moralmente segundo valores das classes médias onde a cultura literária assenta basicamente no livro impresso. Mas, no mundo em franca globalização, no qual as novas tecnologias ganham um papel cada vez maior, a literatura de recepção infantil deve ser incrementada estabelecendo sinergias entre a obra impressa e toda a panóplia de tecnologias disponíveis (filme, televisão, internet, música/discografia, entre outros). Neste sentido, entendemos que o professor, enquanto problematizador, deve formar-se continuamente, de modo a dar respostas que toda essa mudança vem exigindo.

Para tirar partido das obras propostas no PNL, no sentido de “contrariar” a literatura enquanto sistema de filtragem e controlo da designada literatura infantil, de forma a educar camadas mais jovens da sociedade pela literatura, as autoras destacam pressupostos (usados por diversos autores) a ter em conta na abordagem da literatura infantil, enquanto veículo facilitador de uma educação que se pretende intercultural. Tais pressupostos alinham-se em três níveis (Morgado e Pires, 2010: 42-43):

Ao nível da selecção de obras a partir do conceito “literatura infantil”:

- *O valor e funções pedagógicos dos livros infantis em termos da sua adequação a diferentes comunidades culturais e linguísticas.*
- *As relações entre os sistemas cultural e educativo: os papéis simbólicos e sociais da criança, a importância dada à leitura pela sociedade, a relevância da literatura infantil na academia e na escola.*
- *A existência de narrativas que valorizam a diversidade em vez da simplicidade ou da homogeneidade.*
- *Organização temática da literatura infantil em torno dos temas propostos por Arjun Appadurai (2009) como: **democracia, mercados livres, migração, pobreza, ambiente, conflito justo e bem-estar social**, aos quais adicionaríamos **a condição da mulher, as lutas de povos indígenas pela autodeterminação e iguais direitos, os meios de comunicação e as novas tecnologias, a marginalização, o colonialismo.***

Ao nível de obras individuais:

- *A presença, ao nível diegético do texto, de profundidade psicológica, de vozes narrativas múltiplas ou singulares que, em vez*

de autoritárias ou onnipotentes, criam espaço para dúvidas e pontos de vista alternativos.

- *A presença de marcas de incerteza e de ambivalência nas obras.*
- *A construção de narrativas lineares em vez de circulares; de final aberto em vez de fechado.*
- *A experimentação com a forma e a meta-ficção narrativas como modos de chamar a atenção dos leitores para os limites da própria narrativa.*

A utilização de intertextualidade, porque um livro fala sempre de outros livros, que cruzam referências e desestabilizam de forma divertida os textos e abalam a segurança do leitor, levando-o a adoptar uma atitude reflexiva e activa em relação ao que lê, para além de tornar visíveis os processos do discurso narrativo e da representação (Stephens, 1992: 6, cit. in O`Sullivan, 2005: 28).

Ao nível de leitura e análise:

- *Análise de representações do que é estranho, estrangeiro ou outro; da representação cultural pré-condicionada por estereótipos e preconceitos.*
- *Propostas de organização de actividades pedagógicas em torno dos textos de modo a promover a auto-consciência, a profundidade de análise e a reflexão crítica.*

Com efeito, também Azevedo, já citado, se refere a abertura de mundos e fechamento de outros que a Literatura Infantil proporciona.

Em suma, os pressupostos elencados pretendem promover uma educação intercultural, utilizando a literatura infantil, sem esquecer os constrangimentos que dela decorrem: *formas, conteúdos e modos de valoração, distribuição, circulação e consumo da literatura infantil* (Morgado e Pires, 2010: 44).

Quadro Teórico

CAPITULO I: Interculturalidade na Escola Portuguesa

O Ensino Básico em Portugal

Nos termos da *Constituição da República Portuguesa (CRP)*, na redacção da *Lei Constitucional, nº1/97, 20 de Setembro - Quarta Revisão*, os artigos 73º e 74º estabelecem os princípios sobre o direito à Educação, cultura e ciência e o direito ao Ensino, respectivamente:

Artigo 73º;

(Educação, cultura e ciência)

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.
3. O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.
4. A criação e investigação científicas, bem como a inovação tecnológica, são incentivadas e apoiadas pelo Estado.

Artigo 74º;

(Ensino)

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. O ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade.
3. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
 - a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
 - b) Criar um sistema público de educação pré-escolar;
 - c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
 - d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
 - e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;
 - f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;
 - g) Promover e apoiar o ensino especial para deficientes;
 - h) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa.

Também a *Lei de Bases do Sistema Educativo* - Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, é republicada e renumerada na sua totalidade - regulamenta o âmbito, os princípios e os objectivos do ensino em Portugal.

Deste modo, no Artigo 3º consagra o direito à educação é universal e visa:

“a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;

d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;

e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação.”

f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;

g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;

h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;

i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;

j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo.”

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. (LBSE, 2005)

A frequência escolar estende-se ainda a estrangeiros ou apátridas que se encontrem em Portugal (Decreto-Lei n.º 67/2004, de 25 de Março).

No art.º 4º (LBSE, 2005) determina o quadro geral do sistema educativo:

1 - O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

2 - A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

3 - A educação escolar compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.

4 - A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

O presente estudo incidirá fundamentalmente no quadro legal que diz respeito ao ensino básico, mais especificamente ao primeiro ciclo na Lei de Bases do Sistema Educativo.

No Artigo 8º, estabelece a organização do ensino básico:

1 - O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos, organizados nos seguintes termos:

a) No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;

b) No 2º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;

c) No 3º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

Os objectivos gerais do ensino básico integram os objectivos específicos do primeiro ciclo, no mesmo Artigo, definindo no Número 3:

a) Para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora;

No Artigo 19º contempla ainda modalidades especiais, adequando curricularmente os conteúdos a trabalhar em função das competências que cada aluno poderá atingir:

1 - Constituem modalidades especiais de educação escolar:

a) A educação especial;

(...)

Nesta sequência, estabelece no Artigo 20º o Âmbito e objectivos da educação especial:

“1 - A educação especial visa a recuperação e a integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

2 - A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

3 - No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;

b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;

c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;

d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;

e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;

f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;

g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.”

Sendo a educação especial uma área tão sensível no sistema educativo o Artigo 21º promove a Organização da educação especial:

“1 - A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.

2 - A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do educando.

3 - São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.

4 - A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.

5 - Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes.

6 - As iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.

7 - Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

8 - Ao Estado cabe promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência.”

Em relação à Promoção do sucesso escolar o Artigo 27º contempla também apoios e complementos educativos:

“1 - São estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.

2 - Os apoios e complementos educativos são aplicados prioritariamente na escolaridade obrigatória.”

O Artigo 28º segue esta linha actuação e refere os apoios a alunos com necessidades escolares específicas:

“Nos estabelecimentos de ensino básico é assegurada a existência de actividades de acompanhamento e complementos pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas.”

Deste modo, o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, complementa a LBSE definindo os apoios especializados a prestar na Educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário nos sectores público, particular e cooperativo.

Para além da vertente curricular, a Lei de Bases aponta ainda outros apoios que visam a promoção do sucesso de cada aluno, enquanto membro activo de uma sociedade. Assim, são considerados os artigos a seguir citados:

Artigo 29º Apoio psicológico e orientação escolar e profissional

O apoio ao desenvolvimento psicológico dos alunos e à sua orientação escolar e profissional, bem como o apoio psicopedagógico às actividades educativas e ao sistema de relações da comunidade escolar, são realizados por serviços de psicologia e orientação escolar profissional inseridos em estruturas regionais escolares.

Artigo 30º Acção social escolar

1 - São desenvolvidos, no âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar, serviços de acção social escolar concretizados através da aplicação de critérios de discriminação positiva que visem a compensação social e educativa dos alunos economicamente mais carenciados.

2 - Os serviços de acção social escolar são traduzidos por um conjunto diversificado de acções, em que avultam a participação em refeições, serviços de cantina, transportes, alojamento, manuais e material escolar, e pela concessão de bolsas de estudo.”

Na sequência, é publicado o Despacho Normativo 18987/2009, de 17 de Agosto, que regula as condições de aplicação das medidas de acção social.

Artigo 31º Apoio de saúde escolar

Será realizado o acompanhamento do saudável crescimento e desenvolvimento dos alunos, o qual é assegurado, em princípio, por serviços especializados dos centros comunitários de saúde em articulação com as estruturas escolares.”

Sendo os educadores e os professores os primeiros dinamizadores da escola, os artigos que seguidamente são apresentados estabelecem os princípios que devem nortear profissionalmente cada professor:

Artigo 33º Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores

1 - A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;

c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;

d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;

e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;

f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;

g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;

h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto aprendizagem.

2 - A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito.

Artigo 34º Formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário

3 - A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário.

Artigo 36º Qualificação para outras funções educativas

1 - Adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em estabelecimentos de ensino superior que disponham de recursos próprios nesse domínio.

2 - Nas instituições de formação referidas no Nº 3 e no Nº 5 do artigo 34º podem ainda ser ministrados cursos especializados de administração e inspecção escolares, de animação sociocultural, de educação de base de adultos e outros necessários ao desenvolvimento do sistema educativo.

Artigo 38º Formação contínua

1 - A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.

2 - A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

3 - A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

4 - Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.”

Também os espaços físicos e os recursos necessários ao bom funcionamento dos mesmos são objecto de enquadramento legal:

“Artigo 43º Estabelecimentos de educação e de ensino

1 - A educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares onde também seja ministrado o 1º ciclo do ensino básico ou ainda em edifícios onde se realizem outras actividades sociais, nomeadamente de educação extra-escolar.

2 - O ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário.

Artigo 44º Recursos educativos

1 - Constituem recursos educativos, todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa.

2 - São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção:

- a) Os manuais escolares;
- b) As bibliotecas e mediatecas escolares;
- c) Os equipamentos laboratoriais e oficinais;
- d) Os equipamentos para educação física e desportos;
- e) Os equipamentos para educação musical e plástica;
- f) Os centros regionais de recursos educativos.

3 - Para o apoio e complementaridade dos recursos educativos existentes nas escolas e ainda com o objectivo de racionalizar o uso dos meios disponíveis será incentivada a criação de centros regionais que disponham de recursos apropriados e de meios que permitam criar outros, de acordo com as necessidades de inovação educativa.

(<http://www.dgfdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>)

O currículo e os programas do Ensino Básico, assim como as orientações para a sua promoção encontram-se, actualmente disponíveis no endereço electrónico <http://www.dgfdc.min-edu.pt/index.php>; nele podem ser consultados os seguintes temas:

I. Currículo e Programa;

O Programa do primeiro ciclo do ensino básico incide sobre diversas áreas que assumem um carácter de interdisciplinaridade:

- Língua Portuguesa;
- Matemática;
- Estudo do Meio;
- Expressões Artísticas;
- Formação Pessoal e Social;
- Educação Moral e Religiosa Católica;
- Língua Gestual Portuguesa;
- Educação Moral e Religiosa Evangélica;
- Matemática do Ensino Básico.

As mesmas são conjugadas de forma a estabelecer uma Matriz curricular do 1º ciclo (Regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro que altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

COMPONENTES DO CURRÍCULO		
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas; Físico-Motoras.	
	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares (a): Área de projecto; Estudo Acompanhado; Formação cívica.
		Total: 25 horas
		Áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa (b): Educação Moral e Religiosa (b).
		Total: 1 hora
		TOTAL: 26 horas
		Actividades de enriquecimento (c)

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma.

(b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º1 do artigo 7.º O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

II. Avaliação;

Neste ponto são apresentados duas áreas:

- Avaliação de Aprendizagens (Pré-escolar; Ensino Básico; Ensino Secundário; Matrizes - provas de exame a nível de escola.
- Júri Nacional de Exames (onde se incluem: Missão; Notícias; Informações e Normativos legais; Estatísticas; Relatórios; Ligações; Áreas de escola).

III. Metas de Aprendizagem;

Em relação às Metas de aprendizagem delineadas para o primeiro ciclo que é neste nível de ensino que os alunos deverão:

- Consolidar e formalizar as aprendizagens das literacias de forma a adquirir um domínio dos diversos códigos linguísticos (língua

materna e línguas estrangeiras - cultura nativa e culturas diferentes; linguagem matemática; diversos códigos das expressões artísticas);

- Estruturar de forma sólida saberes essenciais para compreensão e inserção na sociedade através de conhecimentos de natureza científica, tecnológica; tais conhecimentos serão fundamentais para as abordagens em cada área dos Ciclos seguintes.

Para auxiliar a aquisição de competências no primeiro ciclo a organização e gestão curricular do ensino e as respectivas aprendizagens deverão ser promovidas de forma inter-relacionada recorrendo a estratégias de ensino/aprendizagem dotadas de intencionalidade pedagógica.

Também a questão da monodocência é afluada, considerando que esta questão contribui para a promoção de uma relação estável da criança desta faixa etária com um adulto de referência, neste caso o Professor Titular de Turma. Actualmente com o surgimento das Actividades de Enriquecimento curricular torna-se visível que é um excelente meio de preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência e a progressiva especialização dos saberes justificam situações de coadjuvação neste nível de ensino; contudo ao professor da turma cabe a tarefa de coordenar e gerir globalmente o currículo.

IV. Programas/Projectos nas escolas;

No presente estudo abordamos o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). O referido programa foi implementado no ano lectivo 2006/07 e procura colmatar lacunas detectadas nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita. Para tal, estabeleceram-se sinergias entre agrupamentos de escolas e estabelecimentos de ensino superior que promovem a formação inicial de professores. O professor reflecte sobre as metodologias e as estratégias de ensino quer nas sessões de formação, quer no contexto de sala de aula.

No âmbito do PNEP foram elaborados Materiais didácticos de apoio à formação disponíveis em suporte de papel, através do catálogo do Espaço Noésis - *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos* (Inês Sim-Sim, 2007). Esta brochura reflecte sobre a importância de tornar o ensino da leitura de forma explícita, isto é, ensinando às crianças como se poderão tornar leitores fluentes através da aula de língua portuguesa, local onde a decifração, as “estratégias de monitorização da leitura” e o contacto com a literatura são cruciais para estimular a competência de

leitura dos alunos. É também apresentado um conjunto de actividades que desenvolvem a compreensão da leitura e a aquisição de técnicas para desenvolver a fluência de leitura.

Para além do PNEP destaca-se também o Plano Nacional de Leitura que tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus que será abordado no Subcapítulo *Promoção da Leitura* deste nosso trabalho.

V. Recursos educativos.

- Biblioteca Digital;
- Língua Portuguesa;
 - + Ensino do Português no Estrangeiro;
 - + Português Língua não Materna;
 - + Português para falantes de outras línguas;
 - + Escola com currículo português no estrangeiro.
- Acordo Ortográfico;
 - + Acordos Ortográficos e outra Legislação;
 - + Vocabulário Ortográfico do Português;
 - + Vocabulário da Mudança;
 - + Apresentação das Mudanças;
 - + **Lince** - Conversor Ortográfico;
 - + O Acordo nos Países da CPLP.

Com a sociedade em constante evolução, também a escola se encontra em permanente mudança. Assim, o professor deve ter a capacidade de reflectir sobre as evoluções/mudanças para poder adequar a sua actuação às necessidades dos diferentes públicos sob a sua responsabilidade, sendo essencial uma “*sensibilidade sociológica*” (Silva, 2001, 1993). Deste modo o docente deve manter um espírito de constante reflexão sobre a sua actuação pedagógica e recorrer a uma constante formação e cooperação com os demais profissionais da educação.

Na sociedade cada vez mais plural, o professor deverá ter pôr em prática uma “*pedagogia intercultural*”, isto é, um professor deve ser inter/multicultural. Assim, Stoer (2008:143) apresenta um “*contributo para a construção do conceito do(a) professor(a) inter/multicultural*”, apresentando pressupostos para boas práticas pedagógicas:

1. *Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino de ensino/aprendizagem;*
2. *Promove a rentabilização de saberes e de culturas;*
3. *Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas;*
4. *Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;*

5. *Defende a descentração da escola - a escola assume-se como parte da comunidade local;*
6. *Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.*
7. *Pressupostos estruturantes:*
 - *Cidadania baseada na democracia participativa*
 - *Igualdade de oportunidades - sucesso*
 - *Escola Democrática.*

CAPITULO II: Do infantil à narrativa

O contexto de sala de aula terá um papel decisivo no despertar da criança para a leitura da narrativa? De facto, esta questão merece-nos alguma reflexão, pois a escola é o lugar de aprendizagens mais formais.

Assim, sendo a escola, nas culturas ocidentais, a principal responsável pela promoção do saber, da literacia, cabe a esta instituição reflectir, de forma sistemática, sobre os caminhos a trilhar, as estratégias e/ou meios a utilizar no despertar da criança para o gosto pela leitura. Uma das estratégias passa pela mudança de práticas em sala de aula; o manual escolar é excessivamente utilizado recorrendo-se, com menor frequência, a obras literárias de recepção infantil. Com efeito, o manual, pela sua tradicional estrutura, não contribui de forma positiva para o crescimento de hábitos de leitura, pois *“os textos que ele encerra configuram-se como textos fechados, ma 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.”* (Dionísio, 2005, cit. por Balça, 2007: 131)

Desta forma, e corroborando Azevedo (2006), a ampliação de competências de leitura e escrita deverão ser promovidas com base em textos literários de recepção infantil, uma vez que estes, quando devidamente abordados, potenciam a formação de leitores literários *“através da palavra, de códigos da literariedade e de códigos simbólicos, antropológicos e imaginários”*. (Azevedo, 2006b, cit. por Balça, 2007: 131)

Assim, torna-se evidente que o professor, a escola, deve proporcionar ao seu público-alvo livros de literatura infantil, para que estes possam ser explorados na sua plenitude, não apenas em pequenos excertos ou capítulos, porque tal facto poderá condicionar, o aluno, na aquisição da competência literária. Neste sentido, o Plano Nacional de Leitura, já referido, coloca enfoque nas propostas que visam implementar práticas de leitura diária de textos literários de recepção infantil no contexto escolar, nomeadamente no Primeiro Ciclo, para promoção do desenvolvimento de uma educação literária, de modo a combater os baixos níveis de literacia ainda existentes em Portugal. No *Relatório Síntese do Plano Nacional de Leitura* tal é confirmado:

“Entre os estudos mais recentes, conta-se o PISA (Programme for International Student Assessment), lançado pela OCDE em 1997 para medir a capacidade dos jovens de 15 anos usarem conhecimentos na vida real. Os resultados relativos a avaliação de níveis de leitura (literacia de leitura), revelam que Portugal se encontra numa situação muito desfavorável. Os primeiros elementos, publicados em 2000, colocaram 48% dos jovens portugueses nos patamares inferiores (1 ou 2) de

uma escala de 5 níveis. E entre a primeira apresentação de resultados e a seguinte, em 2003, não se detectou evolução positiva. Também os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1º ciclo, tornaram evidente que a maioria das crianças faz a transição para o 2º ciclo sem ter adquirido competências básicas no domínio da leitura e da escrita". (Site ...)

Pelo uso quotidiano de textos literários de recepção infantil, em contexto escolar, a criança entra no mundo do imaginário, da fantasia. A mesma ideia surge reforçada em A mesma ideia surge reforçada em Bruno Bettelheim, (1998):

"Para que uma história possa prender a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade: Mas para estimular a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de a ajudar a estimular o seu intelecto e esclarecer as suas emoções (...)". (Bettelheim, Bruno 1998: 11)

Em estudos realizados por Balça (2004) a fantasia, actualmente, tem uma enorme prevalência nas narrativas infanto-juvenis portuguesas, sendo estas utilizadas como veículo para denunciar e criticar problemas actuais da sociedade. Segundo a mesma autora, o conhecimento/compreensão de textos literários de recepção infantil contribui para que as crianças desenvolvam valores de cidadania adquirindo, ao mesmo tempo, espírito crítico.

Anteriormente, Aguiar e Silva (1981) aferiram que a literatura infantil assume um papel fulcral na aquisição de convicções e valores, pela construção de universos simbólicos, pois a literatura infantil reflecte, frequentemente, os comportamentos e valores tidos como modelos de uma sociedade, fundamentais na formação das crianças.

Também Azevedo (2003a, 2003b) atesta que os textos literários, de potencial recepção leitora, revelam aos seus leitores valores éticos e educativos, contribuindo para uma visão mais plural do mundo.

Perante o exposto, os textos de literatura de recepção infantil promovem a educação para a cidadania, despertando a consciência para uma sociedade mais organizada, uma perspectiva cívica proactiva.

As Orientações para a Educação Pré-escolar e o Currículo Nacional do Ensino Básico reforçam o papel do texto de recepção infantil com o intuito de estimular e desenvolver a educação para a cidadania. Para tal, a área curricular de Formação Cívica (contemplada no *Currículo Nacional do Ensino Básico*) aborda diversas temáticas: educação ambiental, educação para a saúde, educação para os direitos humanos. Tais temáticas podem ser trabalhadas nas diversas áreas do Currículo de forma transversal.

Ao explorar estas temáticas, em contexto escolar, cabe aos educadores e docentes o papel de seleccionar, de forma cuidada, narrativas de recepção infantil que versem sobre: educação ambiental, educação para a democracia e educação multicultural.

Neste sentido, cabe à escola o papel de apresentar às crianças, de forma gradual, o conhecimento não só da cultura nativa, como também das culturas de outros de forma a incrementar uma atitude de igualdade perante realidades distintas. Trata-se de apreender o sentido da sua forma de pensar e agir e, em simultâneo, estar predisposto a aceitar outras formas de pensar e agir. Tal, torna-se possível com a aquisição de costumes, regras de condutas, opções religiosas ou sexuais do outro, quebrando barreiras, preconceitos, promovendo a igualdade e respeito.

Com vista a alcançar com sucesso as ideias apresentadas, cabe à escola, às bibliotecas e às famílias delinear estratégias para incrementar nas crianças o gosto pelo texto literário de recepção infantil, tendo sempre presentes dois códigos que se complementam: código escrito (o texto) e código plástico (as ilustrações).

Com a conjugação destes dois códigos, potencia-se a aquisição de uma competência estético-literária mais depurada, crítica, permitindo ao aluno interpretações/perspectivas diversas sobre um mesmo texto; tal revela-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, espírito crítico face ao mundo cada vez mais global - Multicultural/Intercultural.

A importância do texto escrito é, indiscutivelmente, uma mais-valia para despertar o gosto pela leitura; igualmente o texto plástico (pictórico) assume relevo.

A literatura infantil sai reforçada pela conjugação entre estes códigos potenciando um olhar crítico, e oferecendo à criança novas possibilidades visuais. O papel do professor e/ou mediador é fundamental para que a oferta seja baseada numa obra, cujo texto icónico seja de qualidade. Assim, os textos possuem uma dimensão plurissignificativa permitindo o desenvolvimento de diversos níveis de leitura.

Segundo Cerrillo (2005), a aposta na literatura infantil deverá ter como propósito a aquisição da competência leitora, que proporcione à criança sentimento (s) de prazer, ao apropriar-se de mais uma obra repleta de códigos culturais inerentes à sociedade da qual faz parte, mas também a predisposição a apreender/compreender outras culturas, no fundo, o respeito pela diversidade cultural.

Para Martins (1998), os textos propostos às crianças devem ser os que lhes suscitem maior interesse, que lhes proporcionem prazer; desta forma, a criança terá maiores probabilidades de também ela se tornar leitora, construindo o seu projecto pessoal de leitor. Neste sentido, em contextos familiares onde os níveis de literacia se apresentam baixos, a Escola é um importante agente na promoção/divulgação da literatura infantil que permite um aumento da educação literária.

Segundo Azevedo (2006a), para a formação de leitores literários, cujo modelo de ensino da leitura é centrado na literatura, devem ser consideradas três etapas:

- 1ª Etapa - Pré-leitura:
Desenvolvimento de actividades que motivem as crianças para a leitura, através de elementos paratextuais, despertando a sua curiosidade e colocando hipóteses sobre o conteúdo da história.
- 2ª Etapa - Leitura:
Planificação de actividades que, no processo de leitura, facilitem a compreensão dos textos, recorrendo a referências intertextuais, promovendo uma relação de prazer entre o leitor e a obra.
- 3ª Etapa - Pós-leitura:
Apresentação de actividades que conduzam o leitor a uma reflexão crítica não só sobre o texto em si, mas também às referências intertextuais de forma a conjuntamente ampliar a sua percepção sobre o mundo.

Mas, retomando o valor das narrativas, são muitos os estudos que provam que estas ajudam a construir a Enciclopédia Mental dos sujeitos.

Actualmente, ao termo Narrativa são atribuídos diversos significados. Pimenta (2005: 53), baseando-se no *Dicionário de Narratologia* (Reis, Carlos e Lopes, Ana C., 1994: 270-274) refere que o vocábulo Narrativa pode ser entendido como “*enunciado*”, ou “*conjunto dos conteúdos representados em determinado enunciado*”. Pimenta (2005: 53) corrobora citando:

“G. Genette falava de narrativa como «discurso» enquanto R. Barths a entendia como texto, não necessariamente prosa, caracterizando-se fundamentalmente, pela enunciação, através do narrador de um universo particular, constituído por personagens e eventos reais ou fictícios, situados no tempo e no espaço (Lamas, 2000).”

Segundo o mesmo autor, no *Dicionário de Narratologia* o estudo da narrativa surge, enquanto modo literário, assente num conjunto de elementos: a expressividade que os recursos verbais e/ou icónicos imprimem ao texto; a capacidade de se enquadrar tanto no universo literário como fora dele - relatórios, diários, imprensa entre outros. Para além dos elementos enunciados, no processo narrativo subjazem três variáveis:

- A variabilidade de distanciamento entre narrador e o que é narrado;
- A neutralidade assumida pelo narrador nas descrições/caracterizações de personagens, espaços, acção, no processo de produção de um universo narrativo;
- A dinâmica temporal presente na história relatada e no próprio discurso.

Na verdade, para que um texto se considere narrativa, a dinâmica temporal é fundamental, pois os diversos acontecimentos da acção estão interligados, conduzindo-a para um determinado final.

Assim, Pimenta (2005: 54) procura definir narrativa correndo o risco de “*a associar a uma «representação de acções e acontecimentos» Adam (1997-b: 18), no sentido que se trata da transposição (mais do que da imitação) da acção humana no e pelo próprio texto.*” Desenvolvendo a ideia continua:

“É o nexó de causalidade que entre elas se pode estabelecer, significando tal que umas devem resultar das outras; assim, a tão indispensável unidade de acção decorre em primeira análise, da relação causal que se estabeleça entre as suas acções e em muito menor grau, da sua lógica temporal, ou da possível presença de pelo menos uma personagem ao longo de todo o texto.” (Pimenta, 2005: 54)

Ao longo do tempo, conforme Aristóteles inferira (1999: 41 cit. por Pimenta, 2005: 54), para que este nexó de causalidade tivesse lugar a estrutura da narrativa obedecia a três critérios: ter princípio, ter meio e ter fim - comumente denominados por: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Contudo, Pimenta (2005: 54) considera ainda pertinente referir um outro conceito, o da *Transformação*, citando Adam (1997) onde “*esta realidade é muito mais do que a mera explicitação do fluir do tempo; é antes a mudança*”. Nesta linha de pensamento, Pimenta (2005) entende que em qualquer narrativa devem ser considerados seis componentes definidas por Adam (1997):

- I. Temporalidade - através da linha temporal decorre uma sucessão de eventos;
- II. Unidade temática - sustentada pela constante presença de, pelo menos, uma personagem;
- III. Transmutação de predicados;
- IV. Processos;
- V. Causalidade Narrativa;
- VI. Avaliação final.

“O esquema da narrativa é relativo a uma estrutura cognitiva geral no espírito de leitor, que este utiliza para tratar a informação da narrativa. O leitor utiliza este esquema para prever o que se vai passar a seguir, na história, para determinar os elementos importantes da mesma...” (Mandler e Johnson, 1977: 111 cit. por Giasson, 1993: 137)

Este conhecimento da narrativa é, segundo Giasson (1993) intuitivo, tendo o seu surgimento na pré-escolaridade, ainda que de forma mais limitada, e expandindo-se com a idade; desta forma, ao identificar as motivações e as intenções das personagens partindo da sua experiência pessoal, poder-se-á afirmar que o leitor compreende a narrativa.

Porém, vários estudos surgiram sustentando que para o leitor ter compreensão da narrativa terá que ter conhecimento da sua estrutura. Por conseguinte, surgem duas abordagens distintas relativas à compreensão da narrativa:

- Ensino directo das categorias da narrativa;
- Ensino indirecto, baseado em questões alusivas à narrativa, identificando a informação aí contida.

Mas, só o texto narrativo trabalhado na sala de aula poderá ter carácter redutor.

Fitzgerald (1989 cit. por Giasson, 1993) aponta aspectos positivos e aspectos negativos, relativamente à abordagem de ensino directo das categorias da narrativa:

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
– Ensinar a estrutura canónica da narrativa ajudará os alunos a compreenderem e a produzirem a maior parte das narrativas.	– Conhecer a estrutura canónica da narrativa não ajudará os alunos a compreenderem as numerosas narrativas não canónicas que encontrarão posteriormente.
– Vários alunos não adquirem completamente sozinhos os conhecimentos sobre a estrutura da narrativa.	– A maior parte dos alunos aprenderão por si próprios as partes da narrativa
– Certos alunos que só têm um conhecimento intuitivo da estrutura da narrativa poderiam beneficiar de um ensino que levasse a uma consciencialização dos seus conhecimentos.	– Não é necessariamente verdade que os alunos tenham necessidade de um conhecimento “consciente” das partes da narrativa.
– Para resolver o problema da preponderância da estrutura do texto sobre o seu conteúdo, o professor pode muito bem estar atento para que ambos sejam postos em evidência nas actividades sobre a narrativa.	– As actividades sobre as partes da narrativa insistem demasiado sobre a estrutura do texto e negligenciam o seu conteúdo.

Quadro II - Aspectos distintivos do ensino directo das categorias da narrativa (adaptado de Giasson 1993)

Em ambas as abordagens, o esquema da narrativa é fundamental no processo de compreensão. Porém, a diferença está nos meios usados para atingir a dita compreensão da narrativa. Isso mesmo é reforçado por Giasson (1993: 140)

“... é pertinente um professor utilizar as categorias da narrativa, se tiver sempre presente que as actividades centradas na estrutura da narrativa não têm como objectivo tornar os alunos mais hábeis em determinar as partes da narrativa, mas ajudá-los a compreender melhor as narrativas. É essencial não confundir os fins e os meios: o conhecimento da estrutura narrativa é um meio para compreender melhor um texto narrativo, não ser um fim em si (excepto nos cursos de literatura de nível superior).”

Giasson (1993) baseia-se em autores como Whaley (1981), Stahl-Gemake e Guastello (1984), Spiegel e Fitzgerald (1986) na sua propor sugestões de actividades pedagógicas:

- Quadros da narrativa - servem de suporte para que os alunos se foquem nos elementos essenciais da narrativa e respectivo encadeamento, estruturando as diversas categorias da narrativa;

- Perguntas orientadas para a estrutura da narrativa - centram a atenção dos alunos nos componentes basilares da história, facilitando o reconto;
- Resumo de um livro - actividade baseada na organização de um questionário sobre a obra facilitando, deste modo, a competência de resumo da mesma por parte dos alunos;
- Previsões - esta actividade, dividida por etapas, pretende que os alunos façam previsões sobre cada uma das categorias da narrativa e não apenas para o final da história;
- Histórias para ordenar - dividindo o texto em função das categorias da narrativa aos alunos cabe a tarefa de as ordenar, reconstituindo o texto;
- Histórias cumulativas - nesta actividade, partindo da situação inicial da história, cada aluno escreve uma categoria da narrativa até a história estar completa;
- Gráficos - o texto narrativo é apresentado sob a forma de gráfico, facilitando a visualização das várias partes que constituem um todo.

Assim, apreender o esquema da narrativa é a base essencial para construir a Enciclopédia Mental dos alunos, porque compreender o esquema da narrativa torna-os em leitores mais activos com um espírito crítico, mais depurado. Para que tal seja possível, destaca-se importância que o reconto da narrativa adquire neste processo. Segundo Giasson (1993: 149):

“O facto de terem de recontar o texto obriga os alunos a reorganizarem os elementos informativos de modo pessoal. A selecção que fazem desses elementos revela a sua maneira de compreenderem a história.”

No entender do mesmo autor, o reconto é o acto no qual o aluno ao ler uma história consegue contá-la por palavras suas. Desta forma, o aluno foca a atenção na reestruturação do texto, exigindo uma capacidade de estruturar a informação. O reconto é uma actividade versátil, uma vez que pode ser oral ou por escrito e ao mesmo tempo permite aferir o que os alunos realmente pensam da narrativa. Assim, Giasson reforça esta ideia:

“O reconto fornece mais informações do que apreciação global sobre o texto feito pelos alunos. Se lhes perguntar o que pensam de um texto, dirão: «é interessante». «é aborrecido»..., mas se lhes pedir que contem a história, saberá muito mais sobre o que eles realmente pensam do texto.” (Kalmbach 1986, cit. por Giasson 1993: 149)

Em estudos realizados no âmbito da compreensão do texto, por parte dos alunos, concluem que a técnica do reconto assume um papel importante na aquisição da competência de leitura:

“Mais recentemente, os investigadores começaram a explorar esta técnica, utilizando-a como estratégia de leitura com alunos da Primária. Os resultados obtidos até agora mostram maior rendimento na compreensão do texto. Por exemplo, Grambell et al. (1995) compararam, em classes do quarto ano, dois grupos a quem pediram que voltassem a contar a história (ao primeiro); e que a ilustrassem (ao segundo). Os alunos do primeiro grupo lembraram-se de um maior número de elementos da história e responderam a mais perguntas literais inferências do que as do segundo grupo. Numa outra pesquisa, o reconto do texto revelou-se mais eficaz do que a imagem mental (Rose e tal., 1984). Finalmente, noutro ainda (Kapinus e tal., 1987), o reconto revelou-se tão eficaz como as perguntas de compreensão sobre o texto.” (Giasson 1993: 150)

Nem sempre esta actividade é utilizada da melhor forma, fruto da sua complexidade, os alunos tendem a produzirem recontos pouco coerentes e intermináveis. Giasson (1993), citando Koskinen et al., (1988), debruça-se também sobre esta problemática, apresentando uma proposta de orientação dos alunos na sua iniciação à técnica do reconto:

- I. **Explicar a estratégia** - sensibilizar os alunos para o treino do reconto de uma história para que desenvolvam a suas competências enquanto narradores e, em simultâneo, aferir se apreendem as histórias que descobrem;
- II. **Ilustrar a estratégia** - o professor deve colocar-se na posição de aluno e, partindo da leitura de um texto curto, fazer uma simulação de como se faz um reconto;
- III. **Orientar os alunos** - neste momento os alunos farão uma leitura silenciosa de um texto, igualmente curto, é facultado pelo professor; inicia-se o reconto em grupo mas com o apoio imprescindível do professor;
- IV. **Favorecer a utilização da estratégia** - o incremento de uma estratégia de trabalho de pares tendo por base a leitura de textos curtos e bem estruturados, com acompanhamento de uma matriz com os tópicos essenciais para o reconto da história - uma proposta de actividade de dez a quinze minutos;
- V. **Aplicação** - uma vez apreendida a técnica de reconto, aos alunos terão que recontar um texto que precisem reter mentalmente (um poema, por exemplo) aconselhando-os que a técnica de reconto facilita a compreensão e retenção de um texto.

CAPÍTULO III - Promoção da leitura

Plano Nacional de Leitura e o Programa do Ensino do Português - Recomendações

O Plano Nacional de Leitura (PNL), implementado em 2006, tem como propósito incrementar os níveis de literacia da sociedade portuguesa nivelando-a com as restantes sociedades europeias, já que Portugal devido a uma conjuntura histórica que não cabe neste trabalho ser explicitada, vem apresentando níveis de literacia pouco animadores.

Iniciativa do governo como prioridade política sob a responsabilidade do Ministério da Educação, articulando com o Ministério da Cultura e o gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, contando igualmente com o apoio de organizações da sociedade civil, profissionais e voluntários não só a nível nacional, como regional e local, tem vindo a impor-se de um modo bastante rápido. O papel das Bibliotecas Escolares tem servido de trampolim para que tal aconteça.

Do relatório síntese publicado em Março de 2006 pelo Plano Nacional de Leitura, coordenado por *Isabel Alçada* (anexo 2) são focados os seguintes pontos:

1. Justificação do Plano Nacional de Leitura;
2. Objectivos do Plano Nacional de Leitura;
3. Linhas de estratégia;
4. Públicos-alvo/estratégias de intervenção;
5. Fases de implementação do Plano Nacional de Leitura;
6. Programas para os diversos contextos (escolar - salas de aula e bibliotecas escolares; bibliotecas públicas; famílias/tempo livre; contextos não convencionais de leitura; instituições públicas, privadas e da sociedade civil);
7. Apoios/Formação;
8. Plano de Comunicação;
9. Estruturas de Coordenação e Acompanhamento;
10. Estudos/Avaliação do Plano Nacional de Leitura.

A par do Plano Nacional de Leitura também o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) procura responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica, principalmente na compreensão de leitura e nas expressões oral e escrita.

Disponível no sítio electrónico da Internet o Ministério da Educação coloca em destaque uma listagem dos materiais didácticos que servem de fio condutor para referido Programa:

1. **O ensino da leitura: A Compreensão de textos;**
2. **O ensino da escrita: A Dimensão Textual;**
3. **O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica;**
4. **O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística.**

Em suma, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e o Plano Nacional de Leitura (PNL) complementam-se de forma a elevar os níveis de literacia no contexto educativo português.

Representação do “Outro” no Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura e a produção da “criança leitora”

O discurso educativo na senda de definir/compreender a criança ganhou especial destaque nos últimos três séculos. Do processo de socialização da criança (nas vertentes escolar e lazer) surge o PNL propondo leituras que deverão ser trabalhadas em contexto de sala de aula, leituras que contarão com o apoio dos pais e leituras autónomas. Superar o deficit de literacia na sociedade é um imperativo de desígnio nacional reconhecido por todos, Ministério da Educação, professores, pais/encarregados de educação e outras organizações privadas tais como Fundações e editoras em que as obras são devidamente identificadas com o logótipo da PNL. Mas, não se trata apenas de um combate à literacia, trata-se também de um meio de superar a “diminuição do interesse e da prática de leitura (sobretudo) de livros (embora mais de certos géneros literários do que outros)” (Morgado e Pires, 2010: 46 cit. Lima dos Santos et al, 2007: 91). Assim, as obras propostas nas listagens do PNL propõem quebrar as resistências que cada criança e jovem revela na aceitação e respeito pelas distintas realidades sociais e individuais. Cabe à escola saber aproveitar tais propostas, uma vez que o caminho está aberto como nunca tinha estado anteriormente.

As listas de livros

A lista de livros apresentada (Morgado e Pires, 2010: 51-55) é meramente um exemplo de obras propostas, podendo ser substituídos por livros da mesma colecção desde que: (1) do mesmo autor, tradutor, ilustrador; (2) de autores lusófonos não portugueses ou autores estrangeiros em tradução; (3) a referência nos títulos a outros lugares e culturas; (4) referência à presença de um “outro”; (5) referência à interculturalidade (de forma explícita ou implícita); (6) obras que suscitem análise e reflexão multicultural.

- (1) Amaral, Fernando Pinto, *A aventura no Game Boy*
 Andersen, Hans Christian, *Contos; Contos de fadas; Contos imortais; Contos: a partir dos 10 anos; A pequena sereia; Contos de Andersen; A Rainha das neves; O soldadinho de chumbo*
 Andersen, Sophia, *O Bojador*
 Araújo, Matilde Rosa, *O capuchinho cinzento*
 Araújo Rosário A., *A história da pequena estrela*
 Carreira, Marta Alexandra, *Marta cabeça de vento*
 Coelho, Helena, *O romance da menina dos pés azuis*

- (2) Couto, Mia, *O gato escuro*
 López Nárvaez, Concha, *A lenda do viajante que não podia parar*
 Ondjaki, *Ynari, a menina das cinco tranças*
 Suzzoni, Hélène, *A vergonha de Takao*

- (3) Cherisey, Thérèse de et al (selec.), *O meu primeiro Larousse de lendas e mitologias*
 Durán, Rosa Navarro (adapt.), *D. Quixote xontado às crianças*
 Jané, Albert, *A volta ao mundo em 80 contos*
 Letria, José Jorge, *Lendas e contos indianos*
 Magalhães, Ana Maria e Alçada, Isabel, *Uma aventura nas Ilhas de Cabo Verde*
 Moreira, Rogério (dir.), *Lugares onde vamos; Places w ego; Les lieux où nous allons*
 Soares, Luísa Ducla, *Lendas de Mouras*
 Vieira, Alice, *Contos e lendas de Macau*

- (4) Vieira, Virgílio Alberto, *Os livros dos outros*

- (5) Ferro, Maria do Céu, *A viagem fantástica: conto intercultural para uma cidadania solidária*

- Magalhães, Ana Maria e Alçada, Isabel. *Contos de um mundo com esperança*
- (6) António Almeida et al, *Alerta no Zoo*
- Susana Cardoso Ferreira, *Minas, o lápis professor*
- Renata Gil, *O pinheiro aventureiro*
- Lídia Jorge, *O grande voo do pardal*
- Maria José Mestre, *A casa de pedra*
- António Mota, *A aldeia das flores*
- Fernando Nobre, *Histórias que contei aos meus filhos*
- Tiago Rebelo, *Amarguinha: a história do anjo da guarda*
- Pedro Stretch, *A arca de Noé*
- Vergílio Alberto, *Para não qubrar o encanto*

Segundo as autoras, o facto de o PNL não ser um fim em si mesmo mas antes um projecto de constante continuidade, contribui, em grande medida, para que possa ser uma partilha/alargamento de experiências múltiplas que por si só oferecem uma diversidade cultural. A organização em rede (investigadores, professores, escolas, bibliotecas) promove a interacção de diversos aspectos que constituem uma sociedade (diversos discurso sociais, pedagógicos, familiares, académicos) reforçando a “educação intercultural”/”educação multicultural”.

CAPÍTULO IV - Interculturalidade - selecção de Obras e Modelos

Para tentar dar respostas ao paradigma da multiculturalidade nas sociedades contemporâneas a par dos sucessivos movimentos migratórios, à exclusão social e à transformação dos modos de vida dos sujeitos por influência de questões económicas. Culturais e tecnológicas das mudanças que a escola vive, os editores e críticos de literatura infantil, bem como os professores, na sua praxis no âmbito do mundo contemporâneo, têm-se proposto vias diversas de utilização da literatura infantil. (Morgado e Pires, 2010) Todavia, toda esta problemática apresenta alguma controvérsia.

Vejamos a propósito o que nos diz Azevedo (2006: 17):

A agravar este estado de coisas, o mercado editorial destinado à infância, em particular para uma faixa etária em que a criança ainda não é leitora autónoma, é frequentemente inundado por toda uma panóplia de objectos que, podendo revelar-se úteis em determinados contextos sob os pontos de vista didáctico e ou lúdico, não pertencem, de facto, ao domínio da literatura, entendida como sistema semiótico. Estes objectos para crianças, a que Ana Maria Machado (Machado e Montes, 2003: 74) chama de «libros para niños», incluem, entre outros, livros para colorir, livros para o banho, livros-jogo, dicionários e enciclopédias.

Ora, o objectivo principal continua a ser o de aprofundar a análise da literatura infantil enquanto artefacto cultural, enquanto tipo de texto que sirva várias culturas. Com efeito, o que está no seu cerne é a questão de como levar a criança, pela leitura, à compreensão da ambiguidade e complexidade do mundo actual. Como é que ela experimenta a relação com o “outro”? Entendemos que os conceitos de cultura e de identidade ou de identificação cultural são importantes para clarificar esta relação.

Diz-nos Azevedo (2007) que os textos de potencial recepção leitora infantil partilham experiências e memórias já vivenciadas homogeneizando os seus destinatários.

Que tipologia de texto cabe então na literatura multicultural?

Estas são algumas das questões para as quais tentaremos encontrar respostas.

O que é então a Literatura Infantil?

Apresentando-se frequentemente como literatura cosmopolita (Diogo, 1994: 7) e como uma literatura «anexada» (Pires, s/d: 63-64) ou «gñada» (Cervera, 1991), as suas demarcações topológicas não parecem ser facilmente delimitáveis (Hunt, 1990), uma vez que, para além da natureza e especificidade do objecto em causa, a própria designação se revela também factor gerador de múltiplas tensões e ambiguidades. (Azevedo, 2007: 17)

Morgado e Pires (2010), já citadas, defendem o uso deste tipo de Literatura e referem que na literatura multicultural cabe a diversidade geográfica, representações topográficas de culturas específicas ao nível do texto e imagens, de formas de organização social, de estruturas familiares, lugares a que chamamos “lar”, a condenação da xenofobia e do racismo, a reescrita histórica de factos do passado para os tornar politicamente mais correctos, a correcção das relações de género dos contos tradicionais, a ficção de papéis positivos para personagens de grupos minoritários. As autoras propõem na Literatura Infantil aspectos do momento que vivemos ligados ao Multiculturalismo.

No momento presente, neste limiar do século XXI, quase que se poderia afirmar que não há literatura infantil que não seja multicultural. Qualquer livro abre sempre uma perspectiva sobre um outro modo de vida, uma outra forma de ser e de sentir, uma outra visão do mundo. (Morgado e Pires, 2010)

O que é então a Literatura Multicultural?

A **literatura multicultural**, de uma perspectiva literária, serão livros com conteúdos multiculturais quando se referem a sociedades multiculturais, ou quando representam a interacção entre culturas. Igualmente aponta nesta perspectiva quando se usa a língua da cultura dominante para se descreverem realidades de outras culturas que assim se tornam acessíveis à cultura dominante, porque como é sabido há sempre culturas que tentam dominar as restantes, ou seja, culturas que por várias razões se entendem e se interpretam como sendo superiores às outras.

De uma outra perspectiva, considerada mais pedagógica do que literária, a **literatura multicultural** versa as obras utilizadas para impedirem a cultura dominante e para corrigir os cânones do que deve ser lido, pois sabemos que há obras mais representativas da cultura de um povo do que outras. Não é o conteúdo dos livros em si que é multicultural, mas o facto de eles poderem ser utilizados para diversificar um cânone de livros, ou para representar culturas postas de parte numa determinada cultura que os torna multiculturais (Cai, 2002: 4 cit. por Morgado e Pires, 2010). A leitura da Literatura Infantil traz a interiorização de novos códigos culturais, identitários de um povo e de uma sociedade e igualmente a abertura ao outro, o respeito pela diversidade e a compreensão de novos valores (Balça 2007: 133). Há, por assim dizer uma relação intrínseca entre Multiculturalismo e Literatura Infantil. Mas o que torna um livro de Literatura Infantil legítimo de se levar à sala de aula? Que temas? Que assuntos?

Quanto ao cânone também tal questão apresenta alguma controvérsia. Vejamos o que nos diz Meireles (1984: 35):

«Os livros que hoje constituem a biblioteca clássica das crianças foram seleccionados por elas. Muitos não traziam, inicialmente, esse destino; outros, que o traziam, foram postos de lado, esquecidos. Ainda outros, envelheceram: serviram ao leitor de uma época, não ao de todas as épocas. Faltava-lhes eternidade. E, para a criança, como para o adulto, a eternidade é um sonho inconfessado mas vigilante, se não em termos divinos, pelo menos em humanos: reconhecer a continuidade do nosso destino na terra; sentir perpetuada esta interminável família humana, aconchego semelhante ao da enumeração bíblica, em que nos encontramos idênticos, desde sempre, para sempre, em nossas fraquezas e virtudes.» (Meireles, 1984: 35, cit. por Azevedo, 2006: 25)

Para McGillis (1999: xxv, cit. por Morgado e Pires, 2010), no entanto, o multiculturalismo estará presente nos livros para crianças e jovens ao procurarem lidar com sensibilidade e rigor com culturas diferentes da cultura anglo-europeia dominante nas sociedades “ocidentais”. As autoras referem ainda a hegemonia dos mercados onde certas Literaturas não têm lugar, o que significa que a canocidade é difícil de definir.

Quanto a nós retomamos McGillis (2003) que se refere à natureza elitista dos cânones, sendo preferível encontrar campos de fundamentação para as práticas da sala de aula. Esta visão é corroborada por Azevedo quando diz:

“Esta opção metodológica permitiria abrir o campo de estudos literários a novas formas de textualidade que, relevantes no campo artístico e especificamente no contexto da recepção infantil, são, pelo seu carácter mais híbrido e/ou de contacto dominante na academia. Além disso, evitando os prejuízos decorrentes de uma hierarquização do valor literário, ela asseguraria igualmente a possibilidade de explorar distintas realidades e avaliar o modo como interactivam os paradigmas culturais das diferentes comunidades, bem como a percepção que os múltiplos leitores têm deles.”

Sims (1982 cit. in Cai, 2002, 20-21) refere três tipos de obras: as que **promovem a consciência social** de crianças brancas sobre as experiências de afro-americanos, alertando-as para as injustiças, desigualdades, conflitos e discriminação que os afro-americanos sentem. Também a dos **livros “melting pot”** (caldeirão de misturas), onde diluem a experiência social afro-americana sob a capa de uma noção de universalidade humana, sendo a cor a única diferença visual. A terceira categoria, de **livros culturalmente sensíveis**, engloba os que se centram exclusivamente na experiência afro-americana, da sua própria perspectiva, usando protagonistas, temas e motivos afro-americanos. Haverá ainda **livros culturalmente neutros** que usam crianças afro-americanas como decoração.

No quadro desta classificação, Cai menciona uma subcategoria de **“cross-cultural literature”** (literatura trans-cultural) que define como aquela que apresenta relações de pessoas entre culturas, ou de autores, que representam uma outra cultura.

Em Morgado e Pires encontramos a forma de ler, ou seja, os modelos de abordagem a este tipo de Literatura, de uma forma a que chamam crítica.

Com efeito, baseando-se em Belinda Louie (2006) apresentam os seguintes parâmetros, onde se enquadra a perspectiva crítica:

- Verificar a autenticidade do que é representado no texto;
- Ajudar os leitores a compreender o mundo da perspectiva das personagens;
- Levar as crianças a procurar ver pelos olhos das personagens;
- Identificar valores que subjazam à resolução de conflitos entre personagens;
- Relacionar a experiência pessoal com o texto e com outros média;
- Usar variantes da mesma história para os alunos poderem compreender esquemas mentais básicos;
- Encorajar os alunos a falar, dialogar, escrever e reagir aos textos.
(Morgado e Pires, 2010:99)

No âmbito do Modelo de Leite e Rodrigues (2000: 31) outros modos de ler foram percebidos por Morgado e Pires:

- Verificar a presença/ausência de aspectos de diversidade: cultural, étnica, género, classe social e económica, religiosa, física...
- Verificar a forma como são apresentadas características da diversidade: estereotipada/ não estereotipada; enquadrada nos seus contextos/realçando apenas aspectos folclóricos; de forma etnocêntrica/ relativismo cultural; forma paternalista/ igualdade de direitos; realça as diferenças/semelhanças; desprezo/admiração...
- Identificar estilos de vida apresentados: diversos/uniformes; reconhece a existência de subgrupos/homogeneizadoras e uniformes; reais/incorretos, ...
- Identificar relações que se estabelecem entre sujeitos com características diversas: interacção/isolamento; relações biunívocas/unidireccionais; relações que conduzem a um conhecimento/reconhecimento; relações de partilha e solidariedade/dominação, relações de aceitação//intolerância;
- Identificar quem são e como são apresentados os heróis e/ou heroínas: grupos a que pertencem...
- Verificar as ilustrações: presença de sujeitos e situações diversas/ausência de sujeitos e situações diversas, apresentados na sua diversidade/ou como se fossem iguais, aspectos positivos/negativos, ...

- Verificar a estrutura da história: como é apresentada a situação ou problema; estimula a resistência activa/aceitação passiva;
- Identificar palavras discriminatórias e estimuladoras de racismo e xenofobia.
(Morgado e Pires, 2010: 99)

Um outro modelo com dimensão multicultural é o de Botelho e Rudman. Aqui ressalta a presença de histórias múltiplas numa mesma cultura, de perspectivas em polifonia, de fluidez, diversidade e dinamismo da experiência cultural representada, bem como de representação da distribuição desigual de riqueza e de poder (Morgado e Pires, 2010).

Ler como preparação para a vida é um outro modelo encontrado em Morgado e Pires (2010). Aqui podemos constatar um triângulo baseado em **literatura infantil, educação e sociedades multiculturais**, ilustrado na Figura 1.

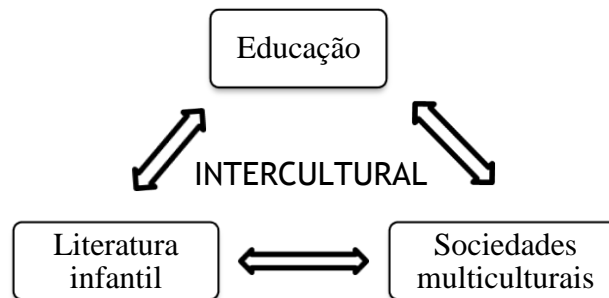


Fig. 1 Reflectir sobre literatura infantil e interculturalidade hoje (Morgado e Pires, 2010: 107)

As autoras propõem para além de todos os modelos apresentados, o seu próprio modelo assente nas premissas a seguir apresentadas:

a) **Caracterização das personagens: físicas; psicológicas; socioculturais;**

- i. Auto e hetero-identificação das personagens;
- ii. Etapas de desenvolvimento psicológico para indivíduos que pertencem a grupos minoritários e para indivíduos que pertencem a grupos dominantes (segundo a tipologia de Banks, 2009);
- iii. Estádios de sensibilidade cultural (de acordo com a tipologia de Bennett, 1986);
- iv. Caracterização das dicotomias marcantes nos textos em termos de relações de poder que se estabelecem (em função de idade, etnia ou raça, características individuais, auto e hetero-identificação, género, classe social);
- v. Caracterização de como as dicotomias em ii. determinam as relações de poder entre personagens (quem não tem poder e

- quem não o tem; quem tem voz ou não; quem é dependente ou independente; quem é popular ou impopular);
- vi. Atitudes representadas no texto face à identificação da diversidade, desde a exibição de preconceitos, à reflexão sobre pré-concepções e estereótipos, à discriminação activa ou passiva de outros, ou à procura de convivência.

b) Caracterização das relações entre personagens entre personagens e espaços físicos e socioculturais;

- i. Em função de estádios de desenvolvimento e de tomada de consciência étnico racial (auto-identificação) quando em contacto com outros e com situações discriminatórias com base em etapas descritas por Cross (1991);
- ii. Em função de estádios de desenvolvimento de indivíduos que integram grupos minoritários e têm poder (segundo Cross), quando confrontados com a diversidade étnica e cultural e com o seu próprio privilégio;
- iii. Em função de modelos de estádios de competência intercultural por contacto com experiências e situações de diferença cultural (a partir do modelo de Bennett);
- iv. Em função de formas diversas de organização do espaço/tempo; público ou privado;
- v. Em função dos modos de organização discursiva sobre princípios civilizacionais como sejam a relação do homem com a divindade, com o estado e o poder político;
- vi. Em função de manifestações culturais específicas de cada cultura;
- vii. Em função de modos de relação das personagens com a diversidade (de personagens e espaços) por intermédio de relações dicotómicas que definem relações de poder;
- viii. Em função da tipologia de relações e atitudes que se criam entre personagens e espaços diversos, em oposição, justaposição, comparação, rivalidade ou conflito e das propostas encontradas pelos textos para responder aos incidentes críticos de diversidade configurados. (Morgado e Pires, 2010: 112,113)

Creemos, apesar de tudo, que cabem outros modelos considerados mais abrangentes. Vejamos a proposta de Halliday (1976), no que se refere ao desenvolvimento da linguagem:

- **Modelo Instrumental:** o indivíduo verifica que utiliza a linguagem, para conseguir com que os seus desejos e as suas necessidades sejam satisfeitos.
- **Modelo Regulador:** aqui a linguagem é utilizada como meio de controlo, proporcionando uma experiência diferente.

- **Modelo Interpessoal:** a criança usa a linguagem para interagir socialmente e está bastante relacionado com a função anterior.
- **Modelo Pessoal:** relacionado com o uso interpessoal da linguagem. Ao falar o indivíduo faz escolhas, tem as suas preferências e responsabilidades.
- **Modelo Heurístico:** neste modelo a criança utiliza a linguagem verbal como meio de investigar e explorar tudo o que a rodeia; serve para aprender coisas e descrevê-las.
- **Modelo Imaginativo:** a criança também utiliza a linguagem para criar o próprio meio, mas não serve para aprender seja o que for. O meio deve estar em consonância com os seus desejos.
- **Modelo Representativo:** é baseado no conhecimento e utilização da linguagem para comunicar ou informar algo. Na opinião de Halliday (1976), o uso em que consiste este modelo poderá ser o último a exteriorizar-se ao longo do desenvolvimento dos mais jovens.

Finalmente, e particularmente no âmbito da Literatura, o modelo de Souza apresenta propostas a ter em conta quando tratamos com públicos mais jovens. A autora supracitada aponta alguns parâmetros a ter em conta:

- A vida de cada escola *“deverá desenvolver seu próprio programa de literatura de acordo com a história de vida e as habilidades de cada criança que a escola atende. Os professores e os bibliotecários devem conhecer tanto as suas crianças quanto o potencial do material disponível, além de compreender a estrutura da literatura”* (Souza, Renata J., 2006).
- O gosto pelos livros - *“a descoberta da alegria da leitura. Ao elaborar as actividades os professores devem questionar: «Isso aumentará o gosto das crianças pela leitura? Isso as fará continuar a ler?» O programa de literatura deve fazer com que as crianças aproveitem à leitura, desejem ler, se apaixonem pela literatura”*.
- A conexão entre a literatura e as experiências de vida - *“Os professores e bibliotecários devem encorajar as crianças a descobrir significados pessoais nos livros para que elas possam entender melhor suas vidas e aumentar a percepção quanto ao outro. Enquanto as crianças procuram os significados nos livros elas fazem esta conexão entre literatura e vida”*.
- O gosto e a consciência literária - *“Nós queremos que as crianças estejam cientes quanto aos géneros literários, e reconheçam as qualidades e os critérios singulares de cada tipo de literatura.”*
- Conexão dos conhecimentos do professor com aquilo que ensina - *“O conhecimento sobre a estrutura de determinada disciplina ajuda o professor na sua abordagem de ensino.”* (Souza, Renata 2006: 674-675)

Para Souza (2006:677) desta forma se criam e desenvolvem comunidades de leitores - *“Estas crianças se tornam uma comunidade de leitores, pois compartilham e indicam títulos. Os livros passam a ser uma parte essencial de suas vidas”*.

Imagem - veículo de sedução para a “criança leitora”

“Ver implica uma educação, que desenvolvida, possibilita uma maior relação com o espaço onde nos inserimos, permitindo-nos um maior auto-conhecimento. Na formação base de cada indivíduo, deverá ser encarada a educação visual como fundamental para a constituição da sua personalidade e do seu conhecimento. Há a necessidade de entendimento e conhecimento da gramática visual como apoio da fruição de uma maior compreensão da criação e da comunicação visual.”
(Gonçalves, 2009: 35)

Segundo Gonçalves (2009) a visão, e consequentemente a imagem, desempenham um papel fundamental na formação de cada indivíduo:

Assim, o autor citado elenca alguns *“conteúdos que servirão uma educação visual”* (Gonçalves, 2009: 37-46):

❖ *Visualização*

“... uma visualização, implica que neste processo do olhar sejam articulados elementos que ampliem o sentido e o entendimento, salientando e ampliando o sentido do entendimento.” (página 37)

❖ *Percepção*

“... estruturação do processamento cerebral. A informação é processada através de sentidos de equilíbrio físico e psicológico. (...) através de processos de comparação com dados que vão sendo interiorizados no cérebro e elementos externos que, devidamente comparados, permitem auferir de uma maior percepção, se bem que com margens para distorções ou ilusões.” (página 37)

❖ *Imaginação*

“Criam-se imagens, articulam-se formas, reinventam-se, manipulam-se para dar lugar ao que se poderá referenciar como espaço de imaginação. A imaginação não se associa obrigatoriamente ao acto criativo mas a todo um vasto exercício de pensamento como capacidade motora de desenvolvimento mental.” (página 37-38)

❖ *Descodificação*

“Perante a observação e criação da imagem, há uma necessidade de a descodificar, ..., utilizamo-la como meio de entendimento e comunicação e uma vez que estamos inseridos numa sociedade, estão associados códigos que lhe possibilitam articulações e definições comuns.” (página 38)

❖ *Interpretação*

“Interpretamos as imagens, que processamos recorrendo a uma base de comparações com outras imagens, sempre num intuito de ampliar o conhecimento das mesmas e evidenciar-lhes uma clarividência necessária ao seu entendimento e utilização.” (página 38)

❖ *Significado/Significante*

“O significante, relacionado com um sentido mais directo e perceptível da imagem (exemplo de pintura como tela que detém uma imagem), já o significado está obrigatoriamente ligado ao significante e tem um carácter mais psíquico e mais imaterial (a pintura representada na tela poderá conter imagens com leituras de paz, guerra, melancolia).” (página 38)

❖ *Intuição*

"Processamos e acumulamos um sem número de informações que constantemente estamos a usar. ... a intuição leva-nos a leituras e apreensões muito espontâneas que possibilitam articulações e contextualizações muito rápidas num sentido mais racional e em compreensão mais directa." (página 39)

❖ *Sensação*

"... activação de estímulos sensoriais produzidos no cérebro quando recebidas informações do exterior ,... , que contribuem para um conhecimento e apreensão da imagem do objecto ." (página 39)

❖ *Pensamento*

"Ao pensarmos, estamos a usar um fundo de imagens, que nos servem de suporte ao nosso processamento mental. ... Para a formação dessa base muito contribui o nosso interesse e estímulo para a apreensão e compreensão das imagens que potenciarão uma maior riqueza do acto de pensar e da evolução intelectual." (página 39)

❖ *Sentimento*

"... as imagens geram estados de sentimento associados a leituras mais psicológicas e sempre numa interacção com os signos de cada uma das imagens." (página 39)

❖ *Ilusão*

"A ilusão está associada a uma forma de percepção, não implicando obrigatoriamente deformações na percepção, mas processamentos cerebrais que não permitem leituras tão evidentes do que na realidade mais directa poderia estar a ocorrer. ... As imagens que se apreendem com a ilusão dão-nos outras possibilidades de abertura a novos espaços e a outros sentidos criativos, contribuindo para uma maior riqueza imagética do universo de cada um." (página 40)

❖ *Imagem*

"Ao pensamento está associada a imagem, esta permite e auxilia o acto de pensar. ... A nossa relação com o exterior faz-se através das imagens que concebemos, contudo na sua composição estão associados significados e significantes de forma a melhor sustentarem a sua existência." (página 40)

❖ *Conteúdo*

"O conteúdo de uma imagem gera-se a partir dos elementos que a compõem. ... São elementos apreendidos no universo de informação imagética, guardados por cada um de nós, articulando-se com novos elementos gerados e que no seu todo permitem sustentar o conteúdo." (página 40)

❖ *Espaço*

*"Ao espaço associam-se outros conteúdos de carácter cultural e histórico que influenciam o entendimento e a sua concepção Falar de espaço é assumir contextos de **bidimensionalidade** e **tridimensionalidade**. ... A utilização do **Ponto da Linha** e do **Plano** permite gerar espaços, como refere Kandinsky (1989), onde expões e clarifica estes elementos. ... A **profundidade** é um elemento essencial no entendimento do espaço, uma vez que estabelece a relação dos elementos e nos guia num entendimento e orientação perante os mesmos." (página 40-41)*

❖ *Perspectiva*

"A perspectiva gera uma possibilidade de representação da realidade. A ela se agregam um conjunto de regras geométricas que definem uma recriação da realidade. ... Com a perspectiva, mais do que recriar ou copiar a realidade, pretende-se uma aproximação, uma simulação dessa realidade, chega mesmo a trabalhar essa realidade através da sua deformação." (página 41)

❖ **Equilíbrio**

"O equilíbrio está na base do nosso sentido de visão/percepção. Para ver temos de organizar/orientar, definindo dados lumínicos, de dimensões e de distâncias. ... Ao equilíbrio é necessário associar o entendimento do espaço, enquanto meio onde distribuem e organizam os elementos. ... os principais factores que influenciam esse espaço e a distribuição dos elementos, ... **peso** ... não é um mero dado físico mas no caso dos elementos visuais é lhes atribuído maior ou menor peso consoante a posição que ocupam no espaço. ... **direcção**, como resultante das forças visuais geradas pelos elementos. Estas forças são causadas entre elas através dos seus pesos e das suas orientações estruturais. ... os elementos que se colocam no **alto** estão a desafiar a gravidade porque se encontram suspensos, já os que se encontram em **baixo** estarão a respeitar o sentido de atracção para o solo. ... **Esquerda/direita** ... Como a leitura se faz da esquerda para a direita, será mais fácil que os movimentos se processem neste sentido e que os elementos mais pesados partam da esquerda para a direita sem enfrentarem grande resistência, o que já não acontece num movimento oposto." (página 42-43)

❖ **Forma**

"Por forma podemos entender a configuração que é adquirida pelos elementos/conteúdos. ...as formas não têm uma configuração que remeta para uma leitura tão directa e imediata, muitas das vezes permitem mais do que uma configuração, adquirem também leituras simbólicas, obtêm configurações próprias" (página 43)

❖ **Luz**

"A luz apresenta-se no sentido de representação da claridade. Mediante a luz temos o contraste de claro/escuro. A escala que surge entre o ponto de luz mais forte (branco) e a escuridão (negro) permite uma escala de gradação de luminosidade." (página 42-43)

❖ **Cor**

"Para que se processe o fenómeno da cor é estritamente necessária a existência de luz. O universo das cores é estruturado com base nas três primárias a partir das quais se obtêm as distintas cores. O fenómeno da cor acontece através dos raios de luz que, uma vez não absorvidos pelos objectos, são reflectidos e processados pelo sistema visual, indicando-nos as cores associadas aos objectos. ... Para podermos definir e caracterizar uma cor é necessário enunciar-lhe os elementos que a caracterizam, como a sua **matiz** ou **tom**, a sua **luminosidade** e a sua **saturação**. ... No que respeita aos contrastes e seguindo os que foram estudados e apresentados por Itten (2001) ... **contraste da cor em si**, ..., **Contraste do claro/escuro**, ..., **Contraste do quente/frio**, ..., **Contraste das cores complementares**, ..., **Contraste de simultaneidade**, ..., **Contraste de qualidade**, ..., **contraste de quantidade** ... Às cores associam-se muitas simbologias e estados psicológicos, conforme as culturas ou épocas históricas. Contudo, para falar da cor é sempre necessário ter em conta o seu grau de imprecisão." (página 44- 45)

❖ **Movimento**

"A nossa compreensão do movimento não se pode restringir meramente aos elementos que se movem, pois o movimento pode acontecer mesmo com elementos que não se movem, mas que geram sensações de movimento. ... Uma vez que sabemos a força de atracção que o movimento exerce em nós,

temos de o ter em forte consideração quando compomos visualmente."
(página 45-46)

❖ *Expressão*

"Para a expressão temos de associar as formas como se revelaram e associaram os elementos que geram o acontecimento visual e perceptivo. As disposições e articulações de muitos dos campos abordados anteriormente asseguram, por parte dos que executam e geram os acontecimentos visuais, uma linguagem portadora de expressão. Esta permite gerar identidades e reconhecimentos dos acontecimentos, para além de estimular outras sensações de foro psicológico. À expressão estão também associados muitos estado de espírito fortemente relacionados com comportamentos humanos. À expressão associa-se a cor, as suas influências e simbologias, acabando por potenciar formas de expressão. Quando falamos de expressão estamos a activar um potencial de sensações que ajudam a uma maior fruição da percepção visual." (página 46)

De um ponto de vista histórico, a relação entre o homem e as imagens sempre foi muito estreita. A imagem, enquanto meio de comunicação e forma de representar a realidade inerente a cada época, permitiu à imagem ser um espaço de reflexão e assumir o papel de veículo transmissor de sentidos de compreensão do próprio indivíduo. Isso mesmo atesta Gonçalves, *"Associaram-se às imagens simbologias e significados que ainda hoje são herdados e sustentados como colunas vertebrais do nosso conhecimento e da nossa existência."* (Gonçalves, 2009: 36)

Desta forma, o texto pictórico e o texto escrito desempenharam ao longo dos séculos um papel considerável na comunicação. Na sociedade actual, a imagem mantém uma importância crucial, pois influencia a interpretação dos conteúdos presentes no texto escrito - a título de exemplo, na década que segue ao ano de 1970 surgem as bandas desenhadas, adquirindo grande popularidade, proporcionam ao leitor saber quem fala e onde fala, compreendendo as emoções transmitidas pelas imagens e consolidadas pelas legendas.

Com o crescimento da indústria da comunicação/informação, ampliada pela tecnologia, a era da globalização cria uma verdadeira civilização da imagem. Isso mesmo atesta Pina (2005: 1) afirmando, *"vivemos num mundo dominado pela imagem animada, à qual se juntou o som, distinto e diferente da imagem estática, sendo este um mundo que todos os dias nos influencia e que nos leva a modificar os nossos comportamentos"*.

Pela imagem, o texto ganha capacidades de motivação e transmissão de conteúdos: por um lado, o leitor assume várias posições de leitura; por outro, quebra a monotonia de textos extensos, contribuindo, de forma apelativa, para a construção mental das formas, personagens e cenários. Deste modo, é crucial sensibilizar os alunos para a observação das ilustrações como meio de interpretação e numa perspectiva artística de modo a ampliarem o seu capital de saberes. (Belmiro, 2000: 12-16)

Assim, Belmiro (2000: 22-24) confere às ilustrações quatro características:

- *Ornamento* - a vertente estética das imagens na estrutura das páginas;
- *Elucidação* - integração de desenhos de cariz científico (tabelas, gráficos, ...) para estruturação mental da informação;
- *Comentário* - a imagem complementa a descrição sobre o conteúdo dos textos;
- *Documento* - a imagem enquanto elemento central de análise.

Mais próxima do quotidiano da sociedade, a Imagem adquire um cunho de interdisciplinaridade de modo mais célere que o Texto. Desta forma, tem a capacidade de rapidamente transmitir valores e éticas, proporcionar emoções imediatas de um modo mais eficaz, facilitando a permuta entre diferentes culturas; o mesmo não sucede com o texto, pois essa mesma transmissão de valores e éticas tem que ser decifrada de uma forma mais complexa, logo não tão célere. A imagem está acima das diferenças linguísticas, contendo uma linguagem universal, assumindo um papel fundamental no desenvolvimento da literacia e na transmissão de valores culturais. Assim, numa sociedade onde a imagem é permanente, essa mesma linguagem universal contribui de forma inegável para transmissão de valores multiculturais. A escola, como parte integrante da sociedade, não se pode alhear desta realidade e, segundo Pina (2005: 2), ao recorrerem à imagem “... *na ilustração de textos, frases ou vocábulos, permitem que os alunos melhorem a compreensão daquilo que queremos comunicar e do que necessitamos saber.*” (Dias 1997: 467, cit. por Pina 2005: 7) Também Chalmers (1996, cit. por Badrul, 2006: 6) considera que se deve tirar partido do correcto uso da imagem nas diversas áreas do ensino fomentando a permuta de valores, crenças e hábitos entre culturas, ao mesmo tempo que desenvolve a imaginação e a compreensão de factos históricos. Pela observação de objectos culturais e imagens os alunos constataam as diferenças entre culturas, épocas e locais conseguindo assim, descrever factos históricos e culturais de um povo, de uma pessoa ao longo do tempo.

Contudo, segundo Belmiro (2000: 18), tais primazias, por si só, não significam que os alunos compreendam o conteúdo da imagem. Fruto da fraca formação, a competência de interpretar imagens pode conduzir os alunos a um analfabetismo visual, designadamente a estrutura, a cor e a perspectiva, entre outras. Também Gundara (2002: 43-44), considera importante despertar nos alunos as competências de ler e interpretar imagens, pois a imagem facilita a aquisição de mensagens e valores multiculturais. Para além disso, Pina (2005), citando Levin e Mayer (citados por Carney & Levin, 2002), considera que, se as ilustrações não forem interpretadas de modo mais correcto, ou se não tiverem relação com texto - inadequadas ao texto - podem ser prejudiciais nas aprendizagens dos alunos.

Assim, as imagens devem ser escolhidas de forma bem ponderada e relacionadas com o texto, de forma a facilitar a compreensão do mesmo.

Contudo, a imagem assume uma função polissémica: perante uma mesma ilustração podem surgir diversas interpretações. Qualquer imagem desperta em cada Ser um determinado sentimento, logo surgem interpretações distintas, segundo as vivências e aprendizagens que cada Ser detém.

Segundo Tavares (2007), a imagem poderá apresentar sete funções diferentes:

- *Função Contextual* - a imagem como factor de integração do leitor no texto, proporcionando-lhe uma visualização do mesmo;
- *Função Complementar e de Ancoragem* - faculta ao leitor elementos que o texto não fornece, ensinando o olhar do destinatário;
- *Função Provocadora, Humorística ou Lúdica* - confere ao texto um carácter mais lúdico, humorístico, caricatural, por vezes; reforça o próprio texto.
- *Função Narrativa* - complementa o texto com elementos de estrutura narrativa, imprimindo-lhe coerência, sugerindo histórias, cenas, acções (frescos, bandas desenhadas, filmes, são alguns exemplos);
- *Função Simbólica* - bandeiras, imagens convencionais (por exemplo um crucifixo), são alguns modelos que conferem à imagem uma função simbólica remetendo cada destinatário para o seu universo de informação imagética, orientando-se para significados metafóricos.
- *Função Estética* - capta a atenção do destinatário, pois a imagem depura a sensibilidade do leitor, visa a satisfação/prazer do belo, valorizando repetições, alternâncias ou contrastes dos elementos que a configuram como as linhas, as formas, a cor, a luz...
- *Função Cultural* - com esta pretende-se que o leitor alargue os conhecimentos de outras culturas, outras línguas.

Perante as funções apresentadas, o professor não deve menosprezar o papel que a imagem pode desempenhar na abordagem de uma narrativa.

CAPITULO V: As obras seleccionadas

Da selecta de obras escolhida a partir da listagem proposta pelo Plano Nacional de Leitura (anexo 3) apurámos uma que, em nosso entender, espelha a importância que quer o texto escrito, quer o texto pictórico podem desempenhar na Promoção do Multiculturalismo/Interculturalidade.

OBRA SELECCIONADA				
TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR	EDITORA	ANO
O menino de cor	Conto trad. Africano (adaptado)	Ale+Ale	Livros Horizonte	2007

- **Breve sinopse da obra:**

“Os ovos misteriosos”

Livro recomendado para o 1º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula - Grau de Dificuldade II. (Plano Nacional de Leitura)

História de uma galinha que todos os dias punha um ovo e todos os dias a dona lhe retirava o ovo. Considerando que tal era uma grande injustiça a galinha decidiu fugir para a floresta e aí construiu um ninho muito confortável onde pôs um ovo.

Na sua ausência para se alimentar, vários ovos apareceram no seu ninho: uns grandes, outros pequenos, uns mais claros, outros mais escuros. Embora surpreendida por tal insólito, a galinha chocou todos os ovos, dos quais viria a nascer uma ninhada sui géneris: um papagaio, uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e também um pinto. Todos irmãos, e todos diferentes, formavam uma ninhada engraçada, que a mãe-galinha tinha dificuldade em controlar e em alimentar. Mas todos, de modos também diferentes, defenderam a mãe quando esta se viu ameaçada por um ser humano.

Neste livro a autora aborda de uma forma muito harmoniosa (doseando humor e ternura) o tema do multiculturalismo.

- **Justificação da escolha das obras**

Papel da memória

Recordar o que já se sabe é e será sempre o papel da Escola.

As investigações realizadas sobre a recordação de histórias e contos nas crianças permitiram compreender melhor as suas habilidades cognitivas perante materiais complexos e significativos. De facto, as aprendizagens devem ser sentidas num *continuum*, ou seja sempre daquilo que os alunos já conhecem para conceitos mais elaborados.

Todas as crianças ouviram contos e nesse sentido todo o ser humano traz consigo um capital cultural transportado na sua memória. Parece estar claro que nas recordações podemos ver como se englobam as três fases da memória humana que, podem apresentar suma importância para o professor de Língua e Literatura, ao trabalhar três níveis considerados superiores: a compreensão, conservação e recuperação. (Pascuala Morote y M^a Teresa Torrecilla, 1999)

No âmbito do papel da memória, temos de ter presente que estamos perante a *memória de longo prazo* que, colocada em relação com a *memória de curto prazo* será, por assim dizer, activada no caso de qualquer sujeito, trazendo a evocação das recordações literárias, permitir recuperar vivências já esquecidas.

A memória é potenciada na primeira infância quando se estabelece uma relação afectiva da mãe com o filho. Assim o atestam investigações recentes que referem a forma de falar quente e carinhosa da mãe, facto que influencia as recordações posteriores da criança. (Kekenbosch, cit por Pascuala Morote y M^a Teresa Torrecilla, 1999: 120)

- 1) *Hay recuerdos de sucesos específicos que se graban en la memoria hacia los tres años. Se trata de la memoria autobiográfica que se puede definir como una especie de tesoro personal y social, un depósito continuo de conocimientos sobre el propio Yo y el de los demás, de ahí que el acumular en la memoria muchos cuentos pueda influir posteriormente en la vida personal y social de los individuos, pues este es un tipo de memoria exclusivamente humana de todas las culturas, que constituye el eje básico del aprendizaje de poemitas, canciones, relatos, historias...*
- 2) *La memoria de la primera infancia no es premeditada, sino que los niños recuerdan aquellos acontecimientos que les han impresionado vivamente.*
- 3) *Los niños recuerdan acontecimientos normales conectados con experiencias que se repiten (en alguna contestación de los estudiantes hemos observado que el recuerdo de la voz de su madre iniciando el mismo cuento há supuesto una agradable visión de su infancia. (Tessler, cit. por Nelson, K., 1989. Remembering:: A functional developmental perspective. In P. R. Salomon y Otros: Memory and interdisciplinary approach. N.Y. Springer Verlag. Cit. por Pascuala Morote y M^a Teresa Torrecilla, 1999)*

Tendo em conta a perspectiva destes autores, e baseando-nos no papel das memórias plenas de recordações de infância, seleccionámos as obras que a seguir apresentamos. cremos que todos os nossos alunos ouviram contos em crianças, seja na boca dos pais, dos avós ou até dos irmãos mais velhos.

• **Interculturalidade – os temas patentes na obra:**

Também o tema da interculturalidade, que em nosso entender faz parte da sociedade actual, nortearam a nossa investigação. Sobre este conceito, já foram abordados os modelos que o enquadram. (Morgado e Pires, 2010)

A competência literária dos nossos alunos, aliada ao desenvolvimento da fantasia, foi um outro factor de escolha. Teresa Colomer (cit. por Luis Sánchez Corral) num elucidativo estudo sobre a aquisição da competência literária coloca em destaque a ideia já referida, de como a ficção, que também constitui a literatura, potencia a experiência, e como o uso distanciado da linguagem que a obra literária requer tem início desde tenra idade através de narrações, canções ou poemas.

La reflexión psicológica, que se había interesado por el papel de la fantasía y del juego en la maduración de los niños, extendió pronto su consideración hacia el hecho literario [...] Los textos que los niños oyen o leen colocan los acontecimientos en un horizonte amplio y ordenado de «mundos posibles» [...] Así, por ejemplo, el hecho de que durante los primeros años de vida, realida y ficción aparezcan como una mezcla sutil contribuye a hacer de la literatura una manera poderosa de extender la limitada experiencia de los niños. (Colomer, T. : «La adquisición de la competencia literaria», en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, num. 4, pp 17 y 18)

Igualmente, os temas presentes nas obras foram merecedores da nossa opção.

❖ **Discriminação:**

– **“Os ovos misteriosos”**

- a diversidade Perante de animais que compunha a ninhada as galinhas do mato aconselhavam a galinha a cuidar apenas o seu “verdadeiro” filho.

“- Trata apenas do teu pinto. Não ligués aos outros bichos - aconselhava a perdiz.” (página 10)

❖ **Cidadania:**

– **“Os ovos misteriosos”**

- Respeitando e aceitando a pluralidade da sua ninhada a galinha cumpre os seus deveres enquanto mãe, enquanto “cidadã”, tratando a todos de igual modo.

*“De todos cuidava.
Coçava a serpente quando ela tinha cócegas, porque à pobrezinha faltavam as patas.
Enrouquecia de tanto tagarelar com o papagaio, que queria sempre conversa.
Cansava-se a carregar petiscos para a comilona da avestruz.
Esgravatava o chão em busca de sementes para o pinto.
E nos intervalos lavava as dentuças ao crocodilo.” (páginas 17 a 22)*

❖ **Amor:**

– **“Os ovos misteriosos”**

- A galinha, confrontada com a diversidade de animais na ninhada, não pensava abandoná-los pois já se sentia mãe de todos eles.

“Mas como podia ela abandoná-los depois de os ter chocado com tanto amor?” (página 11)

- Apesar dos cuidados distintos que cada animal exigia a galinha gostava de todos de igual modo.

“Mas ela de todos gostava. De todos cuidava.” (página 17)

- No terminus da narrativa os filhos da galinha cantam como sinal de agradecimento e amor por todos os cuidados recebidos.

“... Somos todos diferentes, /mas todos queremos bem/à boa da galinha/que é nossa mãe.” (página 31)

❖ **Pluralidade racial e social:**

– **“Os ovos misteriosos”**

- Com o nascimento de todos os filhos a galinha vê-se perante a diversidade que compõe a sua ninhada.

“O papagaio voava para as árvores e ela não sabia voar.” (página 12)

“O crocodilo só estava bem dentro de água e ela não sabia nadar.” (página 13)

“A serpente metia-se por todos os buracos e ela era gorda demais para a poder ir buscar.” (página 14)

“A avestruz, essa, devorava tudo, não havia comida que lhe chegasse.” (página 15)

“Só o pinto, naturalmente, se portava como um pinto.” (página 16)

- Apesar de os animais reconhecerem as suas características distintivas une-os o mesmo sentimento.

“Somos todos irmãos, /somos todos diferentes...” (página 31)

❖ **Recriminação:**

– **“Os ovos misteriosos”**

- A galinha recrimina o facto de todos os dias a dona lhe tirar os ovos.

“- Já pus 1000 ovos. Podia ser mãe de mil filhos. Mas não tenho nenhum por causa da gente gulosa - cacarejou certa manhã a galinha. - Vou fugir.” (página 1)

- As galinhas do mato censuram a galinha por esta cuidar de animais que não são seus filhos legítimos.

“- Trata só do teu pinto. Não ligués aos outros bichos
(página 10)

❖ **Maniqueísmo:**

– **“Os ovos misteriosos”**

- A vida corria pelo melhor no bosque: a galinha cuidava dedicadamente da sua ninhada. Eis que surge um rapaz e lhe rouba o seu verdadeiro filho, quebrando o sentimento de felicidade da galinha.

“Tudo parecia correr bem até que apareceu no bosque um rapaz.

- Ah, que belo frango! - disse ele, ao ver o filho verdadeiro da galinha. - Vou assá-lo para o jantar.”
(página 23)

❖ **Imutabilidade:**

– **“Os ovos misteriosos”**

- A história começa por fazer a apresentação da personagem principal, uma galinha que vivia de modo rotineiro as suas lides enquanto animal doméstico.

“Era uma vez uma galinha que todos os dias punha um ovo. E todos os dias vinha a dona, com um cestinha, tirá-lo.” (página 1)

❖ **Dever:**

– **“Os ovos misteriosos”**

- Perante o facto de ter um ninho de ter posto um ovo, a galinha sente o dever de chocar o seu ovo, alimentando-se, e preparar-se para poder ter um filho.

“- Vou encher a barriga antes de começar a chocar; que aqui ninguém me traz de comer - resolveu a galinha, afastando-se em busca de almoço.” (página 3)

❖ **Injustiça:**

– **“Os ovos misteriosos”**

- A galinha sentia-se injustiçada por lhe tirarem sempre os seus ovos; por isso não podia ser mãe.

“- Já pus 1000 ovos. Podia ser mãe de mil filhos. Mas não tenho nenhum por causa da gente gulosa - cacarejou certa manhã a galinha. - Vou fugir.” (página 1)

❖ **Solidariedade:**

– **“Os ovos misteriosos”**

- Certo dia um rapaz apareceu no bosque e ao ver o frango - filho verdadeiro da galinha - pensou levá-lo. Assim, todos os seus irmãos decidem unir esforços para o salvar.

“Foi então que a serpente, ao ver o que se passava, se pôs a assobiar à sua frente, mostrando os dentes de veneno.” (página 25)

“Foi a vez de o crocodilo avançar de boca aberta.” (página 26)

“Aí estava o papagaio, empoleirado numa árvore ...” (página 27)

“Mas logo atrás de si começou a ouvir uns passos, primeiro distantes, depois cada vez mais próximos. A grande velocidade. Era a avestruz.... Às costas da irmã avestruz, o frango voltou para casa.” (página 28 e 29)

❖ **Moralidade/Ética:**

– **“Os ovos misteriosos”**

- A principal mensagem desta obra é realçada na composição musical que finaliza a história - apesar das diferenças há um sentimento comum a todos a amizade/amor fraternal.

“Somos todos irmãos, /somos todos diferentes: / ... /Somos todos diferentes, / mas todos queremos bem/à boa da galinha/que é a nossa mãe.” (página 31)

❖ **Arte (Música):**

– **“Os ovos misteriosos”**

- A história termina com uma canção que todos os filhos da galinha cantaram festejando a união fraternal entre irmãos de espécies tão diferentes - um elemento de sensibilização à expressão artística do aluno.

“Somos todos irmãos, /somos todos diferentes:/há uns que têm bico, /outros que têm dentes, /há uns que têm escamas, /outros que têm asas, /na terra e na água/fazemos nossas casas. /Eu só tenho pescoço. /Eu voo pelo ar. /Eu nado a quatro patas. / Eu cá gosto de andar. /Somos todos diferentes, /mas todos queremos bem/à boa da galinha /que é nossa mãe.” (página 31)

❖ **Coragem:**

– **“Os ovos misteriosos”**

- A galinha ao ver um dos seus filhos ser atacado enfrenta corajosamente o rapaz.

“- Cocorocó - refilou a galinha, o que quer dizer na sua língua «Não lhe toques, senão pico-te».” (página 24)

❖ **Literatura:**

– **“Os ovos misteriosos”**

- A autora faz uso quer prosa, quer da poesia de forma enriquecer a narrativa.

❖ **Esperança:**

- “Os ovos misteriosos”

Para além do exposto, um outro factor pesou na selecção de propostas de obras de Literatura infantil: a importância da imagem enquanto veículo de sedução da criança para desenvolver o gosto e sentido crítico enquanto leitor e, simultaneamente, estimular as competências visuais, estéticas e artísticas, pois a Imagem desempenha um papel preponderante no universo pessoal de cada aluno.

Tendo em conta “*Conteúdos que servirão uma educação visual*” (Gonçalves, 2009: 37) e as *sete funções diferentes* que a imagem pode adquirir, fruto da sua *função polissémica* (Tavares, 2007), a *proposta de exploração de textos de potencial recepção leitora* da obra incidirá também na Imagem numa perspectiva de abordar *Multiculturalismo e Interculturalidade*.

Propostas de exploração de textos de potencial recepção leitora

Sendo o Plano Nacional de Leitura um Projecto implementado há relativamente pouco tempo, é notório o seu elevado nível de sucesso. O Ministério da Educação, Agrupamentos de Escolas, Professores, Bibliotecários e demais membros da comunidade envolvidos na educação, unem esforços na criação de hábitos de leitura, interpretação e escrita, de modo a reduzir, o ainda considerável, índice de iliteracia.

Assim, é possível verificar que os alunos já se encontram sensibilizados para adquirir competências leitoras recorrendo à exploração de narrativas. Contudo, o professor continua a assumir um papel fundamental no que diz respeito aos critérios que o levam às escolhas de obras literárias para cada grupo de alunos em concreto. Obras com textos escritos apelativos são um critério importante nas escolhas. Para além deste, há ainda outros a salientar: as temáticas pertinentes e o texto plástico - as ilustrações; sendo todos eles factores determinantes na sensibilização dos alunos.

A nossa proposta de exploração tem como base as três etapas apresentadas por Azevedo (2006a) que contribuem para a formação de leitores literários, num modelo de ensino da leitura centrado na literatura:

- 1ª Etapa - Pré-leitura;
- 2ª Etapa - Leitura;
- 3ª Etapa - Pós-leitura.

Execução da prática

Público-alvo: alunos de 2º ano de escolaridade;

Organização: grupo turma; grupos de pares;

Número de sessões: sete;

Duração de cada sessão: 2 blocos de 45 minutos;

Material: - “Cesta literária” (cesta em verga - artesanal, ovos em papel, letras em cartão;

- Texto narrativo - “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares, com ilustração de Manuela Bacelar, de Edições Afrontamento de 1994;
- Caderno do aluno com fichas de apoio (antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura);
- Fichas de Compreensão Leitora.

Num primeiro momento, apresentamos as actividades desenvolvidas em cada uma das fases, explicadas de forma mais aprofundada *a posteriori*.

- Na fase da Pré-Leitura, as actividades desenvolvidas são as seguintes:
 - Apresentação da “Cesta Literária”;

- Durante a fase da Leitura, as actividades apresentadas são:
 - Leitura do texto literário;
 - Diagrama;
 - Esquema de narrativa clássica (adaptado de Giasson 1993 - Cullin 1987);
 - Ficha Formativa.

- As actividades realizadas na fase da Pós-Leitura consistiram:
 - Reconto oral;

- Produção de texto escrito;
 - Texto em leque;
- Os momentos de avaliação consistem nas seguintes actividades:
- Fichas “ Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua”;
 - Ficha de Auto-Avaliação.

➤ 1ª Etapa - Pré-Leitura (1 sessão):

Desenvolvimento de actividades que motivem as crianças para a leitura, através de elementos paratextuais, despertando a sua curiosidade e colocando hipóteses sobre o conteúdo da história.

❖ Actividades de Pré-leitura:

Actividade 1

Justificação da actividade

Pretendemos com esta actividade desenvolver os seguintes objectivos:

- Exercitar a oralidade;
- Fazer inferências;
- Desenvolver a criatividade;
- Dar opiniões.

Como forma de motivação inicial para a exploração da obra “*Os ovos misteriosos*” é apresentada aos alunos uma “Cesta Pedagógica” (anexo 4) que contém: ovos feitos de papel (anexo 5) e letras em cartão (anexo 6). Os ovos feitos com recurso à técnica do balão revestido com tiras de papel - previamente mergulhadas numa solução de cola - e pintados de cores diferentes depois secos. Esta actividade, previamente desenvolvida na Área de Expressão Plástica, leva a um envolvimento maior com a narrativa.

Há uma referência aos ovos, com os quais os alunos já se encontram familiarizados. As letras dividem-se em dois conjuntos distinguidos pelas cores; há uma escolha aleatória de alunos que vão agrupá-las pela cor e, seguidamente, ordená-las de

forma a descobrir o título da obra a conhecer (anexo 7). O mesmo será registado no quadro e na Ficha de Pré-leitura (anexo 8).

Actividade 2

Justificação da actividade

Pretendemos com esta actividade desenvolver os seguintes objectivos:

- Activar a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais, a capa, o título e as ilustrações, as guardas;
- Encorajar os discentes a expressar as suas ideias e partilhar experiências;
- Desenvolver a oralidade;
- Educar para a cidadania.

➤ Valor simbólico do texto;

Partindo das palavras registadas no quadro, ditas pelos alunos poder-se-ão colocar hipóteses sobre a relação entre os vocábulos “ovos” e “misteriosos” - com as sugestões do professor acerca das diferentes cores e tamanhos dos ovos. Este esquema de palavras irá ser comparado posteriormente com as palavras que serão ditas na fase de Leitura.

➤ Valor sugestivo da ilustração;

Procede-se à apresentação do livro (anexo 9) no que diz respeito: forma do livro; aos caracteres gráficos e às ilustrações - elementos paratextuais - apelativas e coloridas, bem como a marca linguística do título sugestivo:

- Colocar questões de exploração da capa;
- Trocas de opiniões - os alunos colocam hipóteses que serão registadas no quadro e nos respectivos cadernos;

Relativamente às possíveis questões a formular, aos alunos, na fase de Pré-Leitura, pretendemos aferir os seguintes Níveis de Desempenho:

Questões	Níveis de Desempenho
Na imagem quais os animais que observas?	Faz inferências criativas Faz inferências lógicas Selecciona vocabulário Participa no debate Verbaliza convicções Desenvolve a imaginação Desenvolve a fantasia Desenvolve o sentido estético
Ao pensares no título, o que achas que vais descobrir na história?	
Qual é o animal que se encontra no centro da capa?	
Achas que a avestruz é a personagem principal?	
Que outros objectos observas na capa?	
Quais são os outros animais da imagem?	
Que frutos estão na imagem?	
Será que estes animais falam?	

As Propostas de antecipação da história apresentadas pelos alunos terão como fundamento: a leitura do texto icónico; da leitura do texto icónico à expressão escrita; da expressão escrita às múltiplas leituras do texto icónico.

No momento de Pré-semantização poder-se-ão recorrer a um determinado leque de questões de modo a apreciar os Níveis de Desempenho apresentados:

Questões	Níveis de Desempenho
Qual é a personagem principal da história?	Faz inferências criativas Faz inferências lógicas Caracteriza as personagens apresentadas Selecciona vocabulário Menciona vocábulos
A avestruz está contente?	
Descreve a avestruz fisicamente.	
Onde estará o “mistério” desta história?	
Por que razão os ovos são de várias cores?	
A cor de cada ovo terá um animal diferente?	
Que animal sairá de cada ovo?	
Será uma história feliz?	
Que palavras iremos encontrar no texto?	

➤ 2ª Etapa - Leitura (4 sessões):

Planificação de actividades que, no processo de leitura, facilitem a compreensão dos textos, recorrendo a referências intertextuais, promovendo uma relação de prazer entre o leitor e a obra.

- ❖ Actividades de leitura:

Actividade 1

Justificação da actividade

Pretendemos com esta actividade desenvolver os seguintes objectivos:

- Desenvolver a oralidade;
- Fazer inferências;
- Desenvolver a criatividade;
- Dar opiniões.

Durante a leitura haverá lugar para os devidos momentos de pausa.

Assim, o texto literário é dividido em quatro partes (quatro sessões de leitura):

1. Sessão de leitura - da página 1 a página 3 (anexo 10);
2. Sessão de leitura - da página 4 à página 10 (anexo 11);
3. Sessão de leitura - da página 11 à página 23 (anexo 12);
4. Sessão de leitura - da página 23 à página 31 (anexo 13).

Esta divisão da obra será um contributo para que os alunos possam captar o sentido de *estrutura da narrativa* destacando as ideias fundamentais, explorando as temáticas presentes e dando lugar também à observação das ilustrações promovendo, desta forma, a expectativa para o desenvolvimento da acção. A imagem proporciona um elo de ligação entre o texto e o leitor/ouvinte, conferindo-lhe veracidade, provocando um envolvimento entre o texto e o leitor. A leitura será feita pelo professor, de forma expressiva e em voz alta, de cada uma das partes da narrativa mostrando aos alunos, nos momentos de pausa, as imagens que compõem esta história.

Nas sessões é feito o registo de frases que caracterizem cada parte da história e também um desenho ilustrativo de cada uma das partes (anexo 14).

Para que os alunos possam estruturar/visualizar a sequência da narrativa são apresentados aos alunos um Diagrama (anexo 15) e um Esquema de Narrativa (anexo 16). Este esquema baseia-se no “*Esquema de narrativa clássica*” é proposto por Cullin (1987) e adaptado por Giasson (1993):

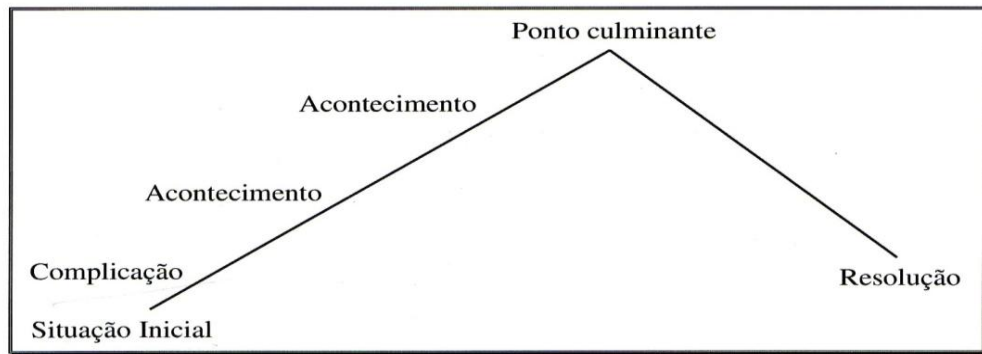


Gráfico de uma narrativa clássica. (adaptado de Giasson 1993 - Cullin 1987) Quadro III -

No sentido de aferir as aquisições relativamente às sessões de leitura, os alunos preenchem uma Ficha Formativa de Leitura (anexo 17).

Durante as sessões de leitura, as actividades desenvolvidas permitirão a aquisição dos seguintes Níveis de Desempenho:

Questões	Níveis de Desempenho
A galinha gostava do local onde vivia?	Faz inferências criativas Faz inferências lógicas Caracteriza os personagens de modo físico e psicológico Focaliza a atenção na linguagem Alarga o vocabulário Identifica personagens Identifica acontecimentos Compreende temas/ideias patentes no texto Constrói sentidos e interpretações
Porque decidiu mudar de lugar?	
Que atitude tomou?	
Que lugar escolheu para viver?	
Quantos ovos pôs a galinha?	
Que surpresa teve a galinha ao regressar ao ninho?	
Como se sentiu perante ovos que não eram os seus?	
E tu, terias a mesma atitude? Justifica.	
Que atitudes diferenciavam cada um dos filhos da galinha?	
A galinha tratava os filhos de igual modo?	

➤ 3º Etapa – Pós-leitura (2 sessões):

Apresentação de actividades que conduzam o leitor a uma reflexão crítica não só sobre o texto em si, mas também às referências intertextuais de forma a conjuntamente ampliar a sua percepção sobre o mundo.

❖ Actividades de Pós-leitura:

Actividade 1

Partindo das imagens produzidas os alunos ordenam as frases igualmente produzidas nas 4 sessões de leitura e a partir daí, tendo os ovos e os animais que saíram dos mesmos como objectos de exploração, os alunos irão fazer a dramatização das partes essenciais da história.

Pretendemos com esta actividade desenvolver os seguintes objectivos:

- Aferir a capacidade de interpretação múltipla sobre o texto;
- Desenvolver o espírito criativo;
- Ilustrar os vários momentos da história.

Actividade 2

O Reconto, enquanto promotor de reflexão do texto, pretende alcançar os seguintes objectivos:

- Realçar o que é mais significativo;
- Facilitar a organização, a análise e a síntese de ideias;
- Criar oportunidades de partilha;
- Construir significados.



Confirmação de expectativas

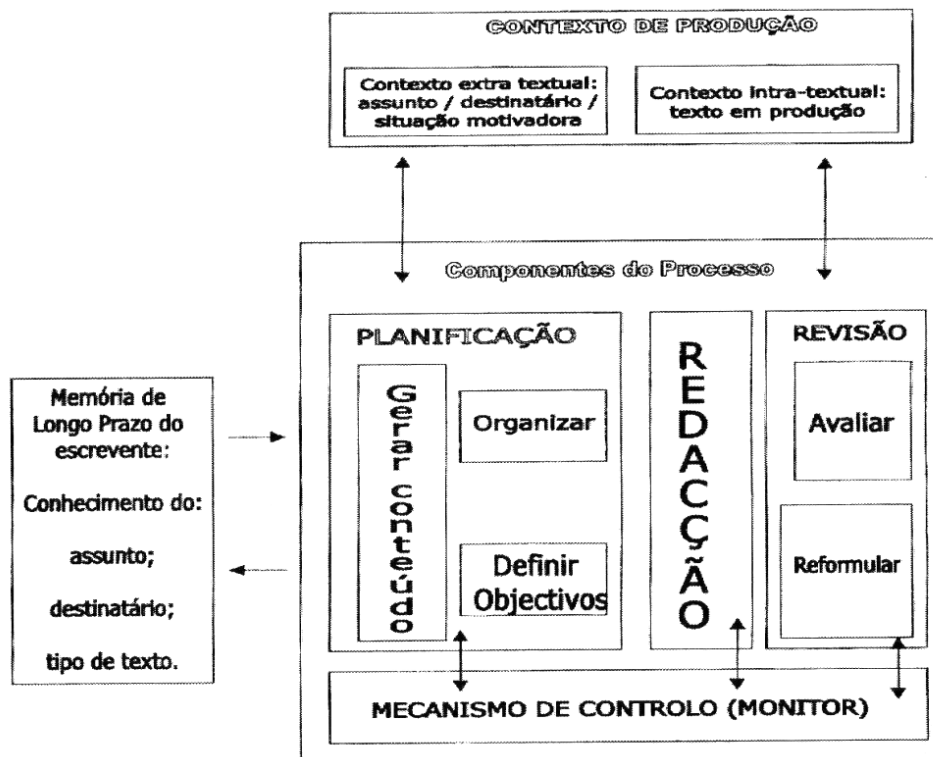
A actividade de reconto terá como base as frases e as imagens produzidas durante a etapa da leitura. Pelo recurso ao reconto cria-se a possibilidade de aferir as actividades *Pré* e *Pós-leitura*.

Partindo da técnica de reconto apresentada por Giasson (1993) citando Koskinen et al. (1988), apresentamos uma proposta de orientação: recorrendo à explicação da estratégia o professor sensibiliza os alunos para o treino do reconto de uma história para que desenvolvam a suas competências enquanto narradores e, em simultâneo, aferir se apreendem as histórias que descobrem; pelo incremento de uma estratégia de trabalho de pares, tendo por base a leitura do Diagrama anteriormente preenchido que contém os tópicos essenciais para o reconto oral da história - uma proposta de actividade de dez a quinze minutos de modo a favorecer a utilização da estratégia - os alunos terão que recontar o texto que retiveram mentalmente aconselhando-os que a técnica de reconto facilita a compreensão e retenção de um texto.

Actividade 3

➤ Produção de texto escrito:

Tendo como base o modelo de Flower e Hayes (1981), abaixo exposto, a produção de texto pressupõe três fases:



Quadro IV - Produção de texto escrito - modelo de Flower e Hayes.

1. Planificação - onde o aluno constrói uma ideia geral do texto que pretende escrever;
2. Textualização ou redacção - o aluno coloca em prática as ideias a abordar no texto, visualizando facilmente as ideias;
3. Revisão - o aluno compara o texto inicial com a produção final ajustando-o.

A produção de texto escrito será um trabalho colaborativo de grupo, em parceria com a Área de Formação Cívica, tendo como tema: Multiculturalismo - a Cidadania.

Cada aluno emite/cria uma frase acerca do tema proposto tentando construir uma história com a mesma estrutura da obra trabalhada “Ovos misteriosos”, alterando os personagens, os espaços (anexo 18).

Actividade 4

➤ Produção de texto em leque:

Para esta actividade o professor apresenta a actividade indicando que a frase retirada do texto “*Somos todos diferentes, mas...*” (página 31). Cada aluno escreve uma frase assim iniciada e depois dobra a folha no sentido de os colegas não poderem saber qual é a frase produzida. Quando todos os alunos registarem as frases respectivas, estas serão escritas num cartaz.

Na fase de Pós-leitura, propõe-se uma carteira de actividades para verificar a aquisição dos Níveis de Desempenho:

Actividades	Níveis de Desempenho
<p>Reconto</p> <p>Produção de texto escrito</p> <p>Texto em Leque</p>	<p>Refere vocábulos à volta da área vocabular</p> <p>Visualiza o esquema vocabular das palavras ...</p> <p>Compara vocábulos</p> <p>Dá opiniões</p> <p>Verbaliza convicções</p> <p>Participa no debate</p> <p>Faz o resumo/reconto</p> <p>Treina a compreensão</p>

Texto em Leque - “*Actividade lúdica de construção colectiva de um texto, inspirados nos preceitos do cadavre-esquis divulgado pelos surrealistas.*” Azevedo, F. F. e Sardinha, M.^a Graça (2006) Modelos e Práticas em Literacia- Porto: Lidel - Edições Técnicas, Lda

Considerações Finais:

São muitos os Projectos de Educação Intercultural e Literatura Infantil.

A título de exemplo apresentamos os que encontramos em Morgado e Pires (2010: 76-78).

(Projectos de comprometimento social e político com a transformação da sociedade, pela inclusão de minorias e a promoção da justiça social e dos direitos humanos)

<p><i>COLIBRI. CONOSCERI COM IL LIBRI (CONHECER COM OS LIVROS)</i> PROJECTO DE BIBLIOTECA INTERCULTURAL COMO RECURSO PARA A ATUALIZAÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. ENFOQUE NA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS E NO CONHECIMENTO RECÍPROCO NO QUADRO DA EUROPA.</p>
<p><i>Papel de los cuentos populares infantiles en la integración educativa (Papel dos contos populares infantis na integração educativa)</i> Projecto dirigido para a educação inclusiva de crianças de origem árabe com especial ênfase na aprendizagem de língua do país de acolhimento e da valorização da língua árabe. Recolhe contos populares árabes de tradição oral e procede à sua tradução para a língua do país de acolhimento com ilustrações, para utilização posterior em sala de aula. Evita a exclusão deste grupo minoritário nas sociedades ocidentais europeias e promove a integração, ao mesmo tempo que combate o racismo e a xenofobia.</p>
<p><i>I paesi del mediterráneo (Os países do mediterrâneo)</i> Projecto de criação e difusão de material bibliográfico sobre o tema da sensibilização intercultural para ser utilizado nas escolas, pelos professores e pelos alunos, com especial enfoque nas famílias imigrantes. Visa actualizar conhecimentos sobre os países de origem dos imigrantes e quebrar barreiras e preconceitos.</p>
<p><i>Biblioteca del Mediterraneo (Biblioteca do Mediterrâneo)</i> Projecto de criação de uma biblioteca e de um centro de documentação e informação multiculturais. Pretende organizar seminários para pais, professores, alunos e bibliotecários para debater problemas que eventualmente existam relativos à integração de imigrantes na zona de Murcia, Espanha, e dinamizar acções dirigidas a professores, pais dos alunos, alunos, associações e imigrantes para apoiar na resolução desses problemas e promover a tolerância. A iniciativa estende-se aos países da zona mediterrânica e o seu enfoque recai no encontro de culturas e na orientação de imigrantes e pessoal escolar e de bibliotecas para uma melhor acção intercultural.</p>
<p><i>Intégrer les contes populaires et l'oralité dans les pratiques d'enseignement pour une éducation à la citoyenneté planétaire (Integrar os contos populares nas práticas de ensino para uma educação para a cidadania planetária)</i> Projecto de recolha de contos populares tradicionais e de histórias maravilhosas orais para articular a diversidade cultural patrimonial de cada cultura com as vivências globais da contemporaneidade. Os contos são utilizados para descobrir a paz, a tolerância, a equidade e a justiça sócia, os direitos do homem e a sustentabilidade do planeta.</p>
<p><i>School as a culture center (A escola como centro cultural)</i> Projecto de transformação de uma escola num centro intercultural para famílias imigrantes de modo a criar as mesmas oportunidades para os filhos de imigrantes que têm as crianças das culturas nativas, reduzindo as fronteiras entre pais e a escola. A integração preconizada passa pela criação de uma biblioteca onde decorrem aulas de literacia para essas famílias, e pela aprendizagem da língua norueguesa. A literatura (infantil), um pequeno contributo para o projecto, é facultada no original da língua dos imigrantes e na versão norueguesa.</p>
<p><i>BARFIE Picture Book Collection (Colecção BARFIE de livros de imagens)</i> Projecto de criação de uma colecção europeia de livros de imagens organizada segundo critérios de inclusão de um livro por nação europeia envolvida na rede temática BARFIE (Books and reading for Intercultural Education). Os critérios de escolha dos livros são temas interculturais como o combate ao racismo a xenofobia, o acolhimento do outro, a inclusão de cidadãos portadores de dificuldades de aprendizagem ou de inserção na sociedade, a vivência da diversidade. A colecção de livros é acompanhada de materiais pedagógicos para sua utilização em sala de aula numa perspectiva de educação intercultural.</p>
<p><i>BARFIE. Books and reading for Intercultural Education (Livros e leitura para a Educação Intercultural)</i> Rede temática com vários projectos: <i>BARFIE Picture Book Collection</i>; Catálogo de projectos europeus sobre educação intercultural com exemplos de boas práticas. No geral, a rede temática identifica como seus objectivos ajudar as crianças que pertencem a minorias, que são bilingues ou que têm dificuldades de aprendizagem ou de inserção na sociedade, bem como crianças que são vítimas de racismo e xenofobia, a melhor interagir com os seus diversos ambientes sociais. Fomenta igualmente uma tomada de consciência de todas as crianças sobre as semelhanças e diferenças na Europa e a problemática de exclusão/inclusão, imigração e integração social, racismo e combate à xenofobia.</p>
<p><i>Only Connect. Using New Translations of Children's Books to Foster Inter-European understanding (Usar novas traduções de livros infantis para promover a compreensão inter-europeia)</i> Projecto de traduções bilingues para apresentar a crianças de quatro países a literatura infantil de todos. O projecto decorre através da criação de actividades e cursos para alunos e professores numa troca via fax e correio electrónico. O objectivo de promoção de atitude reflexiva em relação ao "outro" pela tolerância, respeito e compreensão assenta no manuseamento de textos em versão bilingue. O projecto incide na desocultação de estereótipos, aumento da compreensão intercultural e comunicação entre leitores e tradutores.</p>
<p><i>European Children's literature on war and peace.</i> (vide acima).</p>
<p><i>Échange d'expériences et d'idées dans le domaine de la littérature de jeunesse (Troca de experiências e de ideias no domínio da literatura para a juventude)</i> Projecto sobre semelhanças e diferenças entre as várias culturas a partir de um conjunto de obras de literatura juvenil europeias. Estudam-se os pontos em comum no tratamento de diferenças e semelhanças e a partir destas desenvolve-se a interdisciplinaridade e projectos interculturais na formação de professores através de módulos e materiais. Os temas de enfoque são a língua materna, as línguas estrangeiras e as expressões artísticas. Criação de uma base de dados de obras de literatura infantil europeia e enfoque no conteúdo das obras.</p>
<p><i>Anne Frank - a history for today, Stage III: Implementation in various EU countries (Anne Frank, uma história contemporânea, III: implementação em diversos países europeus)</i> Projecto baseado na narrativa de Anne Frank com objectivos anti-racistas e anti-xenófobos; inclui uma exposição, materiais pedagógicos para professores e a produção de uma versão internacional do Diário de Anne Frank. Os recursos utilizados são disponibilizados em nove línguas e acompanham a exposição itinerante.</p>

Os nossos, embora com uma dimensão mais modesta, assentam, fundamentalmente, no desenvolvimento de competências geradoras do respeito pelo outro, pelas diferenças do outro, pelo modo de sentir do outro.

A proposta da obra que desenvolvemos tem em conta a tolerância, o amor, a amizade, a entreatajuda, a vida, valores tantas e tantas vezes descuidados quando educamos as crianças.

Nessa sociedade de globalização, num século tão conturbado, cabe à Escola uma responsabilidade acrescida na formação de verdadeiros cidadãos.

Este género de trabalhos de investigação não nos traz respostas no imediato. Porém, faz nascer em nós uma outra consciência. O mundo está em mudança trazendo a confluência de raças e etnias na procura de soluções comuns. Nem sempre os povos conseguem as respostas que procuram, tão depressa quanto seria desejável. À Escola cabe educar no sentido da valorização dos códigos culturais seja de um povo, seja de outro. Respeitar ambos, sem valorizar um em detrimento do outro.

A abertura ao outro, o respeito pela diversidade linguística e cultural, a compreensão do outro podem ser encontradas no manancial de leituras que temos ao nosso alcance. Enquanto formamos leitores, formamos verdadeiros sujeitos, com respeito pela sua identidade e igualmente pela do próximo. Torna-se, assim, urgente que cada vez mais o professor, como verdadeiro mediador, saiba encontrar os textos adequados ao momento que se vive.

O professor, enquanto crítico, deve saber usar o manual com peso e medida, para desenvolver uma prática mais autónoma. A selecção das obras, hoje propostas pelo Plano Nacional de Leitura e pelas BE/CRE – Bibliotecas Escolares –, constitui um manancial que deve ser aproveitado e potenciado.

Que a Escola saiba formar os leitores que a sociedade necessita!

Bibliografia

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2004). L'éducation interculturelle, PUF, Collection: « *Que sais-je?* » n° 3487
- AGUIAR, V. & SILVA, M. (1981). Nótulas sobre o conceito de literatura infantil. In Sá, Domingos Guimarães, *A Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana
- ALÇADA, I. et al. (2006). *Relatório Síntese*. Plano Nacional de Leitura Ler+. Lisboa: Ministério da Educação
- AZEVEDO, F. (2003a). Estudos Literários para a infância e fomento da competência literária. In *Saberes e práticas na formação de professores e educadores*. Actas das Jornadas DCILM 2000. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Línguas Maternas, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- AZEVEDO, F. (2003b). A criança, a língua e o texto literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projecto educativo. In *A criança a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. Actas do I Encontro Internacional. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- AZEVEDO, F. (Org.) (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico, Lidel
- AZEVEDO, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores: da Teoria às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho
- AZEVEDO, F. (Org.) (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contexto não escolares. *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas*, Ed. F. Azevedo, Lisboa: Lidel
- AZEVEDO, F. Araújo, J. Pereira, C. & Araújo, A. (Org.) (2007). Imaginário, Identidades e Margens. *Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*, V. N. de Gaia: Gailivro
- AZEVEDO, F. F. e SARDINHA, G. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*, Porto, Lidel - Edições Técnicas, Lda
- BADRUL, I., (2006). *Multiculturalism in Art Education.: A Malaysian Perspective*. Faculty of Education. Universiti Teknologi Mara. Malaysia. P: 3-6.
- BALÇA, A. (2004). *A finalidade educativa das narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais*, Tese de doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora
- BALÇA, A. (2007). *Competências Nucleares em Língua Materna*, Ed. F. Azevedo: Lidel

- BANKS, J. (2000). *Ethnic diversity and citizenship education in multicultural nation-state*. Bellagio: Center of Multicultural Education/University of Washington
- BELMIRO, C. A. (2000). A imagem e as suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação e Sociedade*. Vol.21. nº72. Campinas. p:12-16,18,22-24.
- BETTELHEIM, Bruno (1998). *A Psicanálise dos contos de fadas*, Editora Paz e Terra
- BUKIET, Suzanne (1991). *Cultures plurielles et littérature de jeunesse - les accents internationaux du livre*, CRILJ, 43. Paris
- CAI, M. (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on critical issues*. Westport: Greenwood Press
- CELENTINI, Paola; SERRAGIOTTO, Graziano. Il fattore Culturale nell’Insegnamento della Língua. Disponível em http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_didattica_it_prospettiva.pdf
- CERRILLO, P. (2005). *Los nuevos lectores: la formación del lector literário*, disponível no sítio electrónico, http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/cursos%202005/promocion_lectura/ponecia/Los%20nuevos%20lectores.%20Pedro%20Cerrillo.pdf
- CERRILLO, P. (2006). *Literatura Infantil e a Mediação Leitora* In F. Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lidel
- COLOMER, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 17-18), 4, Barcelona: Grao Educación.
- FLEURI, Reinaldo Matias - Org. (2003). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP& A.
- FLOWER & HAYES (1981). “*The Pregnant Pause: Na Inquiry into the Nature of Planning in Research in Teaching of English*”, University of California
- FREIRE, P. (2003) *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- GIROUX, H. e MACLAREN, P. (1988) - “Beyond the Discourse of Critique and Anti-Utopianism”. 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação - *A Sociologia da Educação na Formação de Professores*. ESE. Instituto Politécnico de Faro.

- GRIGNON, Claude (1995) Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. in: silva, Tomaz, Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*.
- GIASSON, J. (1993) - A Compreensão da Leitura, *Colecção Práticas Pedagógicas*, Porto, Edições Asa
- GONÇALVES, A. (2009) in O que realmente podemos ver; (Org.) Azevedo, F. e Sardinha, M. *Modelos e Práticas em Literacia*, p. 35-47
- GUNDARA, J. S. (2002). Multiculturalism in Canada, Britain and Australia: The Role of Intercultural Education. *Journal of Canadian Studies*. Institute of Education. University of London. Londres. vol.17. p:40,43,44.
- HALLIDAY, M. A. K. (1976). System and function in language. Seleção e org. G. Kress. Oxford: Oxford University Press
- MARTINS, Margarida Alves e NIZA, Ivone (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MORGADO, M. e PIRES, M^a da N. (2010). *“Educação Intercultural e Literatura Infantil”*. Lisboa: Colibri
- MOROTE, P. y TORRECILLA, M.T. (1999): en Literatura infantil y su didáctica, Cood. Pedro C. Cerrillo y Jaime García Padrino. Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca, pp. 117-137
- O’SULLIVAN, E. (2004). Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez
- PEREIRA, Anabela (2004) - Educação Multicultural - *Teorias e Práticas*, Edições. Asa, Porto
- PERES, Américo (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições.
- PIMENTA, J. M. R. (2005). O Processo de Compreensão Leitora: o desenvolvimento de capacidades de leitura na narrativa, em alunos do 8º ano de escolaridade. *Relatório de Investigação*. Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho
- PINA, José (2005). *Um estudo exploratório sobre o papel das imagens nos manuais de ciências Físico-químicas e na construção pelos alunos de modelos que explicam*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Tecnologias

Educativas. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa.

RETTENMAIER, Miguel (Setembro, 2006). “A cultura que resiste à unidade... (leitura e multiculturalismo)” In. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, nº 3, p. 67-82 disponível no sítio electrónico http://www.google.pt/search?sourceid=navclient&hl=pt-PT&ie=UTF-8&rlz=1T4ADRA_pt-PTPT397PT397&q=letras+de+hoje+Rettenmaier

STOER, Stephen R. (2008). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica in *Educação Sociedade & Culturas*, n.º 26, p. 133-147, disponível no site <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Construindo.pdf>

SOUSA, Renata J. (2006). O leitor em formação: múltiplos caminhos (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, 120p

TAVARES, F. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto Editora

WEBGRAFIA

http://www.apambiente.pt/Rel_Int/OCDE/Paginas/default.aspx

<http://www.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

<http://www.dgpj.mj.pt/sections/relacoes-internacionais/anexosorgint2/o-que-e-a-onu/>

http://www.dgpj.mj.pt/sections/relacoes-internacionais/copy_of_anexos/o-que-e-o-conselho-da4586/

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=5>

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/627/1/LC313.pdf>

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/viewFile/616/447>

http://www.ufsm.br/lec/01_04/AngelaMarcia.htm

http://www.unesco.pt/cgi-bin/info_e_docs/info_e_docs.php

ANEXOS