

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Faculdade de Artes e Letras

Departamento de Letras



“Na Senda de uma Verdadeira Didáctica da Literatura Infantil”

A “Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen

Ângela Patrícia Duarte Braçais Ranito

Covilhã

Junho de 2010

Orientadora:

Professora Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Dissertação de 2º Ciclo em Estudos Ibéricos, conducente ao grau de Mestre, apresentada à
Universidade da Beira Interior.

Agradecimentos

Para a concretização desta dissertação, foi necessária a colaboração de outras pessoas, a quem não posso deixar de agradecer.

À Professora Doutora Graça Sardinha, que me orientou, pela sua disponibilidade, pelas críticas e sugestões feitas durante a orientação, pela cedência e indicação de alguma bibliografia relevante para a temática em análise e pela sua simpatia e amabilidade.

Aos meus amigos e familiares, que sempre estiveram presentes aconselhando-me e incentivando-me com carinho e dedicação.

Ao meu marido, que me apoiou e ajudou na realização desta dissertação, dando-me força para a levar até ao fim.

Ao meu filho, pelas horas que deixei de lhe dedicar.

A todos agradeço pela força e incentivo, por me fazerem acreditar que é sempre possível dar mais um passo em frente e que o sonho é quem comanda a Vida.

Resumo

Sendo o manual escolar entendido de algum modo, como uma forma de uniformização das mensagens educativas, cabe-nos, como docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico levar ao contexto pedagógico obras de potencial recepção infantil que o Plano Nacional de Leitura, veio legitimar. Após a construção de um corpo teórico sobre leitura e lugares da narrativa de recepção infantil, apresentamos uma proposta pedagógica que poderá ser levada à nossa sala de aula, para alunos do 4º ano de escolaridade, centradas na obra em estudo “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Tendo o manual mediado as nossas práticas até bem recentemente, desenvolvemos um olhar crítico sobre dez manuais escolares e, posteriormente, tentámos desenvolver uma panóplia de actividades enquadradas na obra supracitada, cujo perfil se desviou do modo como os textos têm sido explorados até aqui.

Résumé

Étant le manuel scolaire, en quelque sorte compris, comme une forme de standardisation des messages éducatifs, nous devons, comme enseignants du Premier Cycle de Enseignement Basic, amener au contexte pédagogique des œuvres de potentielle réception infantile que le Plan National de Lecture, est venu légitimer. Après la création d'un corps théorique sur la lecture et places de récit de réception infantile, nous présentons une proposition pédagogique qui pourra être appliquée a notre classe, pour les élèves de Quatrième année, centrées dans l'œuvre dans étude "A Fada Oriana" de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Ayant le manuel négocié nos pratiques jusqu'à bien récemment, nous avons développé un regard critique sur dix manuels scolaires et, nous avons essayé postérieurement, de développer une panoplie d'activités encadrées dans l'œuvre susmentionnée, dont le profil s'est dévié de la manière comme les textes ont été explorés jusqu'à ici.

Índice Geral

Introdução	10
Inserção do Estudo na Didáctica do Português	12

Capítulo I – O Cânone Literário

1- O Cânone Literário na Escola	14
1.1- Literatura Infantil e Juvenil, leitura e competência literária	22
1.2- Leitura e textos de Recepção Infantil: Que Interação?	27
1.2.1- Programa Nacional de Ensino do Português	29
1.2.2- Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos	30
1.3- Textos de Recepção Infantil: Na Senda do Tempo	32
1.4- Textos de Recepção Infantil ou Literatura Infantil (Teoria da Recepção)	40
1.5- Natureza, Fadas e resolução de conflitos	48

Capítulo II – Estudo Prático

2- A Vida e a Obra de Sophia de Mello Breyner Andresen	52
2.1- A Obra	53
2.2- A Presença de Sophia de Mello Breyner Andresen nos manuais do 1º Ciclo ..	57
2.2.1- Critérios para a selecção de Manuais Escolares	57
2.2.1.1- Aspectos de Organização e de Método	58
2.2.1.2- Características do Manual	59
2.3- Selecção dos manuais	60
2.4- O Conto Infantil em Sophia de Mello Breyner Andresen	73
2.5- Análise da obra “A Fada Oriana”	76
2.5.1- Breve Sinopse	76
2.5.2- Justificação da escolha da obra	79
2.6- Planificação do estudo da obra	81
2.6.1- Da obra seleccionada ao Projecto Curricular de Turma	81

2.7- Da escolha da obra ao Plano Nacional de Leitura	85
2.8- Competências do Currículo Nacional para o 4º ano de escolaridade	87
2.9- As Actividades de Leitura	89
2.9.1- Actividade de Pré-leitura	89
2.9.2- Actividades Durante a leitura	92
2.9.3- Actividades Após a leitura	94
2.10- Proposta Pedagógica sobre a Obra “A Fada Oriana”	96
Considerações Finais.....	112
Bibliografia	115
Manuais Escolares	121
Outra Bibliografia.....	122
Webgrafia.....	122
Anexos	123

Índice de Anexos

Anexo 1- Capa do manual “Clube dos Cinco”- 1º ano	124
Anexo 2- Capa do manual “Pirilampo 1”- texto/fichas	125
Anexo 3- Capa do manual “Colecção Fio-de-Prumo”- 2º ano	126
Anexo 4- Capa do manual “Vá de Roda”-2º ano - textos/fichas	127
Anexo 5- Capa do manual “Pirilampo 3”- texto/fichas	129
Anexo 6- Capa do manual “Colecção Fio-de-Prumo”- 3ºano	130
Anexo 7- Capa do manual “Saltitão”- 3º ano- textos/fichas	131
Anexo 8- Capa do manual “Novo Despertar 4”- texto/ficha	133
Anexo 9- Capa do manual “Pasta Mágica 4”- textos/fichas	134
Anexo 10- Capa do manual “Trampolim 4”- textos/fichas	137
Anexo 11- História colectiva	141
Anexo 12- Ilustração da história	142

Anexo 13- Sopa de letras	143
Anexo 14- Ficha de trabalho “O Peixe”	144
Anexo 15- Escala de “Pólos Opostos”	149
Anexo 16- Diálogo “A Floresta Abandonada”	151
Anexo 17- Ficha de trabalho de Estudo do Meio “Aglomerados Populacionais”	152
Anexo 18- Expressão escrita, final da história	154
Anexo 19- Ficha de Leitura	155
Anexo 20- Dramatização	157

Índice de Figuras

Figura 1- As componentes da variável leitor	25
Figura 2- Tipos possíveis de relação entre as variáveis leitor, texto e contexto	26
Figura 3- Objectivos da actividade de Pré-Leitura	90
Figura 4- Objectivos das actividades Durante a Leitura	92
Figura 5- Objectivos das actividades Após a Leitura	94

Índice de Quadros

Quadro 1- Identificação e justificação dos temas existentes na obra “A Fada Oriana” ...	79
Quadro 2- Competências para o 4º ano de Escolaridade, na área de Língua Portuguesa ..	87
Quadro 3- Descritores de Desempenho e conteúdos, referentes à activ. de Pré-Leitura ...	91
Quadro 4- Descritores de Desempenho e conteúdos, ref. às activ. Durante a Leitura	93
Quadro 5- Descritores de Desempenho e conteúdos, referentes às activ. Após a Leitura	95
Quadro 6- Possíveis questões a formular aos alunos-actividade 1	98
Quadro 7- Possíveis questões a formular aos alunos-actividade 2	100
Quadro 8- Possíveis questões a formular aos alunos-actividade 3	101
Quadro 9- Possíveis questões a formular aos alunos-actividade 4	102
Quadro 10- Possíveis actividades a desenvolver e respectivos níveis de desempenho ..	104
Quadro 11- Possíveis questões a formular aos alunos-actividade 6	106

Quadro 12- Possíveis questões a formular aos alunos-atividade 7	107
Quadro 13- Possíveis questões a formular aos alunos-atividade 8	108
Quadro 14- Possíveis questões a formular aos alunos-atividade 9	109
Quadro 15- Possíveis questões a formular aos alunos-atividade 10	110
Quadro 16- Possíveis questões a formular aos alunos-atividade 11	111

Índice de Imagens

Imagem 1- “Cesta Literária”- Cartola	97
Imagem 2- “Cesta Literária”, com algumas personagens da obra “A Fada Oriana”	97
Imagem 3- Capa e contracapa da obra, “A Fada Oriana” de Sophia de M. B. Andresen .	99
Imagem 4- Mapa Semântico	103

Introdução

A obra de Sophia de Mello Breyner Andresen para crianças tem sido levada ao 1º Ciclo do Ensino Básico, se bem que numa perspectiva, em nossa opinião, considerada redutora.

O desenvolvimento do vocabulário, deixando de parte outros conhecimentos e visões do mundo, tem marcado a sua presença nos manuais de Língua Portuguesa, como, aliás, atestam estudos de vária natureza.

Ora, até há bem pouco tempo os manuais de Língua Portuguesa eram os únicos textos que mediavam as práticas em todos os ciclos de ensino. Actualmente, cremos que há aspectos que estão a mudar conduzindo a novos cenários, como numerosas tipologias de textos nomeadamente os considerados de literatura infantil. Várias querelas têm surgido, porque o mercado editorial destinado a uma faixa etária em que a criança ainda não é leitora, tem-nos inundado com uma variedade tão grande que, dificilmente, distinguimos o que são textos bons e o que são textos menos bons, para desenvolver de forma eficaz na sala de aula.

Para Ana Maria Machado (2003), os livros para crianças incluem todo o tipo de livros como os de colorir, de banho, de jogos e as enciclopédias infantis. Mas, serão estes textos apropriados para uma correcta exploração textual dentro da nossa sala de aula? Algumas tensões e ambiguidades têm ocorrido neste âmbito, enquanto textos demasiado facilitadores que não podem ser considerados pedagógico/didácticos. Cremos poder afirmar que a pobreza contida nos textos, a observar-se, pode ser da responsabilidade do professor como mediador entre o texto e a criança leitora.

O Plano Nacional de Leitura tem valorizado e legitimado certas obras de literatura infantil que acreditamos poderem ser levadas à nossa sala de aula. Todavia, voltamos à importância do mediador enquanto responsável pela activação de conhecimentos da criança numa proposta de interacção com os conhecimentos de que já é portadora. Cremos então que muitas vezes os textos não são pobres. Necessitam, isso sim, de mediadores capazes de os explorar devidamente.

A literatura infantil permite dar sentido à experiência pessoal de cada aluno e ao mesmo tempo faz sentir a integração no mundo da literacia leitora e nas comunidades de leitores. Assim, estes textos, quando bem explorados, contêm um elevado potencial.

Cada aluno, neste tipo de interacção, dispõe de um saber que lhe permite exercer, ou não, o seu direito individual sobre a linguagem. Mas, como já referimos, para que tal aconteça o professor deve fomentar a adesão de cada criança com o texto apresentado, recriando o lúdico em jogos de linguagem, fazendo ver ao futuro leitor que a linguagem tem magia, sonoridade, ritmo e encantamento proporcionando variadas e ricas visões do mundo.

O nosso estudo, para além de reflectir sobre as questões relacionadas com a leitura e a existência ou não da literatura infantil, pretende problematizar o modo como os textos de Sophia de Mello Breyner Andresen são explorados, enquanto capazes de activar o conhecimento linguístico mas também cultural e estéticos dos nossos alunos.

Mediante o exposto e para além da crítica aos manuais propomos ainda construir uma proposta pedagógica/didáctica sobre a obra “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Com este trabalho pretendemos desenvolver um estudo assente numa verdadeira didáctica da literatura infantil, como nos propõem Yopp & Yopp (2006), e ao mesmo tempo fomentar a mudança quando utilizamos o manual.

Assim, para uma leitura mais adequada da nossa dissertação apresentamos de seguida a forma como se organiza:

Na primeira parte, construímos uma panóplia de conceitos sobre o cânone literário e a existência ou não da literatura infantil.

Na segunda parte, enquadrámos o estudo sobre os manuais, procurando a presença de Sophia de Mello Breyner Andresen, enquanto poeta consagrada no âmbito do panorama literário nacional e internacional. Problematizamos a forma como o texto está explorado, entendido numa perspectiva de natureza crítica, e, de seguida, adiantamos uma contraproposta.

Segue-se a construção de uma proposta pedagógica sobre a obra “A Fada Oriana”, da autora supracitada, baseada na didáctica da literatura infantil.

No final, apresentamos a bibliografia seguida de um corpo de anexos que sustentam a nossa dissertação.

Inserção do Estudo na Didáctica do Português

Nas narrativas infantis encontramos frequentemente temas enquadrados em desenlaces e resolução de conflitos. Assim, as crianças que ouvem ou lêem este tipo de narrativas organizam melhor o seu discurso e crescem cognitivamente. Também o campo dos afectos se vai desenvolvendo, no sentido de que deve ser dada às nossas crianças a possibilidade de aprenderem a ler a função simbólica dos textos. Para o efeito, devem desenvolver-se estratégias no âmbito de uma cartografia do emocional, tentando que elas venham a ser seres humanos mais equilibrados e concomitantemente mais felizes.

O contexto pedagógico é hoje tido como um lugar por excelência onde as narrativas infantis podem e devem ser estudadas. Todavia, a simples interpretação do texto recorrendo à pergunta/resposta, sem nos preocuparmos com as aprendizagens de cada leitor/ouvinte é uma metodologia desadequada e pouco eficaz. Em nossa opinião, o modo como desenvolvemos o estudo da obra, na segunda parte desta dissertação, remete para um conjunto de estratégias enquadradas em verdadeiros momentos de aprendizagens significativas, proporcionando aos sujeitos a abertura de novos e renovados mundos.

As fadas e o mundo em que se movem desenvolvem o imaginário das crianças, ajudando-as a clarificar o verosímil do inverosímil, ao mesmo tempo que vão desenvolvendo o seu imaginário e resolvendo conflitos. Os temas enquadrados na obra encontram-se alicerçados em valores como a tolerância, a par da ecologia e a preservação da natureza. Enquanto mediadores, as propostas apresentadas sobre a obra “A Fada Oriana” aproximam o aluno do texto, acompanhando-o nas suas trajectórias de leitura, deixando-se sempre que ele partisse da sua história de vida e que, em simultâneo, construísse relações com a história da obra, projectando-se no texto e através do texto, para assim construir o seu próprio texto.

Se na metodologia do ensino do português colocamos um olhar sobre os textos na sala de aula, também o nosso incidiu em dez manuais no sentido de formularmos opinião sobre a forma como os textos da autoria de Sophia de Mello Breyner Andresen são tratados em diversas perspectivas. Mediante o exposto, cremos poder afirmar que o estudo se insere na metodologia do ensino da língua materna, enquanto olhar crítico sobre os manuais seleccionados e enquanto proposta baseada em Yopp & Yopp, (entre outros), para levar a “A Fada Oriana” ao contexto pedagógico.

Capítulo I

Capítulo I – O Cânone Literário

1- O Cânone Literário na Escola

O nosso estudo recai na obra a Fada Oriana de Sophia de Mello Breyner Andresen. Sabemos à partida da dificuldade de seleccionar umas obras em detrimento de outras, e deste modo, sentimos necessidade de tentar definir um cânone de recepção leitora infantil e juvenil.

Diz-nos 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: serviam ao leitor de uma época. 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 cit. Azevedo F., 2006: 26)

Partilhando com a literatura códigos e convenções que, dependentes do mesmo sistema semiótico literário definem e avalizam os seus usos da linguagem (Wittgenstein, 1995:207), a literatura de recepção infantil e juvenil possui uma especificidade decorrente da natureza do seu processo receptivo. Na realidade, lida ou objecto de interacção por sujeitos com reduzida experiência vital, sujeitos que se encontram ainda em processo de desenvolvimento e formação e cujos saberes acerca dos textos e dos seus processos de funcionamento não são idênticos aos de um leitor adulto e experiente, esta literatura tem vivido, frequentemente e, por vezes naturalmente tutelada por preocupações de natureza educativa, ao ponto de uma das questões de especial relevância assumir neste âmbito ser a da determinação/definição de um bom texto, em termos de adequação simbólica e factual, ao seu público - leitor. (Peter Hunt, 1994: 138-154)

Ainda que à luz das teorias pragmáticas textuais, a literatura de recepção infantil e juvenil suponha, para uma definição apropriada, a consideração dos diversos elementos do

processo comunicativo – o contexto, os produtores e os receptores –, compartilhamos com Harold Bloom (2002: 15-16) a opinião de que ela não pode legitimamente ser identificada com tudo aquilo que comercialmente se produz sob essa designação, sendo que necessita de um olhar atento e concomitantemente crítico.

A publicação da obra *Stories and Poems for Extremely Intelligent Children of All Ages* (Bloom, 2002), na qual o conhecido e polémico autor de *O Cânone Ocidental* (Bloom, 1997) explicita os textos que, no seu entender, constituirão as metanarrativas de uma literatura que tem, entre o seu público leitor, “crianças extremamente inteligentes de todas as idades”, veio relançar o debate nos estudos literários acerca da necessidade, funções e modos de existência dos cânones literários, agora perspectivados na óptica da recepção infanto-juvenil.

Se a delimitação do público-alvo desta obra já anuncia, a recusa veemente de um certo conceito de literatura infantil e, particularmente, determinadas práticas a ela associadas. Está igualmente relacionada com o pressuposto de que o texto literário, independentemente dos seus receptores potenciais, constitui um objecto semiótico com uma natureza primordialmente estética e, nessa óptica, não parece ser concebível a possibilidade de existência de diferenças qualitativas entre textos literários, objecto de interacção por sujeitos com reduzida experiência de diálogo textual e textos literários lidos por sujeitos experientes. Em suma, a literatura infantil quando lida por crianças não atinge aqui o seu objectivo, enquanto objecto de recepção estética.

Na nota introdutória que acompanha a selecção de textos apresentada, o autor explicita alguns dos critérios que presidiram a esta organização, e através dos quais é possível deduzir funções e papéis atribuídos a uma literatura de recepção infantil e juvenil pela sua importância, vejamos, então, quais são:

- a dimensão não muito alargada das composições,
- a ênfase em textos do século XIX e séculos anteriores,
- a recusa explícita de textos modernistas, dado que, no seu entender, estes abalariam definitivamente uma certa visão do mundo com as características da especulação visionária e maravilhosa, e, nesse sentido, seriam incapazes de suscitar encantamento e sedução entre os seus leitores mais jovens. A principal função destes textos é a de entreter e iluminar, permitindo ao leitor conhecer-se a si próprio e ao outro. Assim sendo, apenas o maravilhoso e imaginário fariam parte integrante do conteúdo destes textos.

Quanto à modalidade de recriação destes textos pelo receptor, eles destinam-se a ser lidos em voz alta, recitados ou ouvidos.

Se alguns deles podem, para certos leitores, revelar-se difíceis, torna-se necessário o esforço e a perseverança, já que eles funcionarão, como assinala Harold Bloom (2002:21), como uma espécie de amigo invisível capaz de presentificar, perante cada leitor, o desejo e o saber – fazer de uma arte típica da memória, originando um novo poeta ou um novo contador de histórias. Mas, não é assim tão pacífico determinar o que faz parte do cânone relegando para segundo plano obras muitas vezes de valor incalculável.

Com efeito, a elaboração de um cânone, precisamente porque explicita e decreta uma fronteira topológica entre textos e autores que, promovidos ao estatuto de legítimos e objecto de aprovação social, merecem ser estudados, lidos e rememorados pelas gerações mais jovens, em detrimento dos que, não merecendo esse culto da memória, são excluídos, configura uma acção instituidora do sagrado. De facto, os textos seleccionados são quase objecto de culto, objecto de atenção e de leitura pelas comunidades interpretativas, que lhe outorgam valor, reconhecimento e importância, o texto passa a gozar de prestígio, de valor, quase de veneração, transformando-se, como enfatizou Frank Kermode (1998), numa espécie de valor trans - histórico, que se vê continuamente confirmado e intensificado, ainda que de formas múltiplas, pelos estudos e juízos de valor dessas comunidades ao longo dos tempos. Deste modo, a inclusão de um texto no âmbito do cânone, pela sua natureza de capital cultural (Guillory,1993) intencionalmente partilhável, permite-lhe adquirir uma importância de uma autoridade sobre os textos subsequentes: são os textos, que fazem parte do cânone, que fornecem os critérios, por processos de aproximação e/ou distanciamento, para avaliar outros textos (Lefevere, 1989:38; Szégedy-Moszák, 1991:378); é a partir deles e por referência a eles que os textos subsequentes serão objecto de leitura e de interpretação, as quais assinalarão ora a recuperação de vozes e matizes de natureza intertextual, que se inserem numa linha de confirmação dos códigos e convenções dos textos pertencentes ao cânone, ora a sua derrogação ou contestação mais ou menos violenta. Mas a própria definição de cânone também se insere no modo como os textos são lidos. De facto, se por definição, os cânones são constituídos por textos, eles constroem-se, como sublinhou Wendell V. Harris (1998:56), a partir do modo como esses textos são lidos. Neste sentido, poderão ser sempre construções convencionais: a preservação de certos textos e a sua promoção a objectos explícitos de rememoração faz-se segundo os paradigmas dominantes na memória do sistema semiótico literário, isto é, em função do valor e da ideologia de uma dada cultura e de acordo com a pervivência desses textos no

âmbito de uma memória colectiva, para a qual contribuem, em larga medida, as práticas interpretativas das comunidades de leitores e das comunidades de críticos, responsáveis pelos diversos discursos de natureza metatextual. Esta sua natureza torna os cânones igualmente objectos passíveis de investigação, em termos das condições de legibilidade e ilegibilidade simbólicas que fixam as regras e os limites da arte (Cella, 1998:14).

É neste enquadramento que referimos (Hirsch, 1998) ao assumir um cânone literário de recepção infantil e juvenil como um acto simbólico, capaz de contrariar alguma marginalização que esta literatura e, principalmente, os seus estudos críticos têm padecido.

As crianças, pela sua ainda reduzida experiência de interacção com textos, parecem encontrar na literatura infantil, independentemente do grau de inovação que ela manifeste, os lugares para uma iniciação à ludicidade do estranhamento e da surpresa, esperando-se que esses textos as auxiliem a desenvolver e a aprofundar a sua competência literária, facto que só poderá ser adequadamente conseguido se eles, não reiterando excessivamente experiências semióticas já conhecidas dos seus leitores, contribuírem, de facto, para um alargamento do conhecimento dos seus quadros de referência intertextuais. Segundo Jonathan Culler (1998:154-155), as humanidades não devem prescindir dos textos canónicos, uma vez que, quando objecto, por exemplo, de leituras críticas, estes se podem revelar poderosos desmistificadores das ideologias em vigor. Em nosso entender, tanto os textos canónicos como os de literatura infantil têm o seu lugar quando cumprem determinados objectivos.

O cânone literário de recepção infantil deveria incluir não só os textos aos quais as comunidades interpretativas sincrónicas e diacronicamente existentes concedem valor, e que coincidem, aliás, com aqueles que constituem, no fundo, o património de uma memória colectiva, mas também todos os outros que, concretizando mecanismos geradores de linguagens sempre novas, mantêm a sua capacidade de modelizar os *realia*. Nesta perspectiva, um cânone literário de recepção infantil seria constituído pelos clássicos, na acepção que lhe atribui José María Pozuelo Yvancos (2000:69) ou Italo Calvino (1994), sendo que, pelas razões supra enunciadas, em particular a sua relação de conexão directa com o próprio funcionamento semiótico da cultura (Lotman, 1992; Even-Zohar, 1999), ele jamais poderia ser assimilado a uma entidade definitivamente conclusa e encerrada à entrada nele de novos textos ressemantizadores, em termos de forma de expressão e/ou em termos de forma de conteúdo, dos códigos e convenções já instituídas (McGillis, 2003).

Quanto à instituição de um cânone literário de recepção infantil e juvenil, foram surgindo dúvidas quanto à sua real necessidade e segundo Roderick McGillis (2003) opina que, dada a natureza predominante elitista e de exclusão dos cânones e, principalmente, o seu carácter eminentemente local e temporário, é preferível encontrar na teoria o campo para a fundamentação e as práticas hermenêuticas. Esta opção metodológica permitiria abrir o campo dos estudos literários e 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 com outras linguagens, por vezes recusadas pelos estudos da crítica. 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 interactuam os paradigmas culturais das diferentes comunidades, bem como a percepção que os múltiplos leitores têm deles. É nesta perspectiva que actualmente o professor se pode socorrer do Plano Nacional de Leitura.

De facto, as opções são tantas que vale a pena uma abordagem aos princípios que lhe dão rumo.

O caminho feito para a aquisição de uma competência sólida do domínio da leitura é longo e difícil, são ainda necessárias muitas actividades de leitura orientada para se induzirem no aluno hábitos de leitura autónoma.

Para uma aquisição plena da competência da leitura, não é necessária apenas a descodificação do texto, é indispensável uma prática frequente na sala de aula e na biblioteca, durante vários anos, para se atingirem patamares superiores de compreensão. Deste modo, o treino da leitura não deve ser feito somente nos tempos livres, ou em casa. A promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual e só se atingem os patamares mais elevados, quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo.

Ora, para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprio de cada pessoa.

Os projectos realizados no âmbito da leitura devem rejeitar tentações de modelo único e fechado. Devem ter uma atitude aberta, flexível, onde façam parte os diferentes percursos de cada um, resultantes da diversidade humana que antes de mais é importante respeitar e nunca esquecer.

Mas, apesar de todos estes princípios, há aspectos a ter em conta. Vejamos o que nos diz Teresa Colomer (1998:49) no que concerne à herança do oral.

As manifestações literárias de transmissão oral são menos valorizadas quando comparadas com as transmissões literárias escritas, no entanto, é graças à sua incorporação na escrita literária para crianças, que essas manifestações literárias constituem ainda hoje, uma sociedade alfabetizada e tecnologicamente evoluída, uma forma literária viva.

Estando ligada a uma memória, colectiva e anónima, que se concretiza em lugares definidos por uma co-presença do intérprete e do receptor, e com o recurso a códigos bastante mais heterogéneos do que o policódigo da literatura escrita, a literatura tradicional oral é constituída por unidades semióticas que sistematicamente reiteram o princípio de uma tradição que se pode enriquecer, mas que é expressamente vedado alterar substancialmente. Este duplo princípio da variação/continuidade justifica-se não só pela natureza funcional dos seus actos de linguagem, como, principalmente, pela natureza ontológica dos mesmos.

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

Deste modo, lendas, mitos, fábulas e contos, permitem presentificar o Outro e mostrar que, graças à natureza simbólico-conotativa do mundo possível criado pelo texto, o Outro mantém uma comunhão íntima e dialógica com o Eu. De igual modo, também rimas, lengalengas, trava-línguas, aliteraões, isto é, elementos textuais que, procedendo a associaões inusitadas e inesperadas de vocábulos, transgridem frequentemente o semantismo de usos utilitários da língua, sublinhando o sentido de trans-racionalidade da linguagem e originando, pelas suas numerosas sugestões fónico-icónicas, uma visão da língua como entidade que encontra na sua dimensão lúdica uma das suas funções essenciais.

Essa presença do Outro, que, neste caso, se revela por um reclamar explícito do direito à imaginação.

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

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

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

A criança ainda não é detentora de um alargado e vasto conhecimento enciclopédico, devido ainda à sua tenra idade, é através da comunidade sócio-cultural em que está inserida e com a qual partilha experiências, possui ainda algum saber acumulado da sua interacção com textos da literatura tradicional oral, fruto, ora da sua pertença a uma comunidade onde o contador de histórias tem ainda o seu lugar, ora do seu contacto com produtos televisivos que recuperam e frequentemente ressemantizam alguns desses macro-textos. Utilizando a terminologia de Umberto Eco (1988:145), podemos dizer que a satisfação pelo reencontro do parcialmente já conhecido permite à criança exercitar, com sucesso, uma leitura gastronómica do texto, dimensão fundamental para que, à medida que for adquirindo maior experiência, possa exercitar leituras de outros níveis e interagir com textos progressivamente mais complexos e ludicamente abaladores das suas expectativas pré-definidas. Deste modo, é de primordial importância o contacto cada vez mais precoce da criança com textos literários de boa qualidade, que possibilitem um treino adequado da imaginação.

O texto literário de qualidade permite uma organização complexa da linguagem, e através deste conhecimento que vai sendo adquirido e assimilado ao longo do tempo, fornece à criança, a cada nova leitura, novos espaços para a aventura hermenêutica. Deste modo, os textos de literatura infantil, devem auxiliar no desenvolvimento linguístico da criança, outorgando, no entanto novas experiências linguísticas mais complexas de modo a aumentar o léxico e os seus quadros de referência intertextuais.

Sendo assim, um cânone literário para a infância deverá incluir não só os textos aos quais as comunidades interpretativas outorgaram valor estético e que coincidem com o património de uma memória colectiva, mas também todos os outros que, dinamizadores de linguagens novas, incentivam a renovação criativa dos mesmos.

1.1-Literatura Infantil e Juvenil, Leitura e Competência Literária

Diz-nos Azevedo (2006) baseando-se em autores que a seguir apresentamos que, os textos literários proporcionam aos seus receptores a aprendizagem de um saber-fazer acerca dos textos e do processo de comunicação em que eles ocorrem. Lendo e interagindo com textos literários, os receptores aprendem a conhecer e a dominar os códigos, as convenções e os princípios que, social e culturalmente aceites no âmbito das comunidades interpretativas sincronicamente existentes (Fish, 1980), regulam os processos de produção e de recepção das mensagens literárias e que, em conjunto com os saberes decorrentes da teoria da relevância (Sperber & Wilson, 1986; Pilkington, 1991), se consubstanciam numa capacidade de exercitação daquilo que autores como Juan Cervera Borrás (1997), Teresa Colomer (1995 e 1998), Antonio Mendoza Fillola (1999) ou Luis Sánchez Corral (2003), no seguimento de M. Bierwisch (1965), Van Dijk (1972), Jonathan Culler (1975) e Aguiar e Silva (1977), apelidaram de *Competência Literária*.

Aliás, esta competência vai buscar ao texto o crescimento do leitor enquanto ser humano.

Segundo Siegfried Schmidt (1987: 206), o texto é capaz de suscitar nos seus leitores uma modificação substancial dos seus ambientes cognitivos, acarretando importantes e significativos efeitos perlocutivos.

Mas, todos os textos, de uma forma mais ou menos implícita, transmitem valores de natureza social, histórica e ideológica, os quais, em conjunto com a expressão, fazem deles complexos artefactos verbais. Cada texto é, de algum modo, o retrato de uma determinada cultura, cujos valores são em larga medida fruto de uma certa ideologia edificadora.

Mazauric (2004:179), refere as dimensões éticas e morais compatíveis com os contextos contemporâneos da escrita, a um olhar acerca dos principais aspectos que as comunidades sócio-culturais sincronicamente existentes consideram centralmente importantes no campo das tradições e as suas aspirações acerca do presente e do futuro, podendo incluir-se nestas aspectos não só susceptíveis de perpetuar determinados valores, como também de os contestar ou de a eles resistir, de acordo com as posições ideologicamente assumidas pela(s) instância(s) emissora(s). Sobressaem como valores a explicitação da presença do outro, o respeito e a sua aceitação, assim como, a superioridade dos valores do bem sobre o mal, do amor, sobre o ódio e da justiça sobre a injustiça. A literatura proporciona à criança,

cuja competência enciclopédica está ainda em fase incipiente de formação, um alargamento do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas de valores alternativos ao seu. Interagindo com o texto literário a criança vai procurar muitas outras valências. Com efeito, é a literatura que irá possibilitar ao leitor ainda com pouca experiência, a capacidade de alargar o seu horizonte de expectativas adquirindo as ferramentas necessárias para poder interagir criticamente com os mais diversos produtos da indústria cultural. Através dela pode e deve criar novas visões do mundo.

Assim, uma das funções da literatura infantil e juvenil é, no entender de Teresa Colomer (1999:15 e ss.), a de oferecer à criança o acesso ao imaginário humano configurado pela literatura, mas também a de lhe permitir conhecer os modelos narrativos e poéticos próprios da literatura da sua cultura. Regina Zilberman (2003:132) sublinha, a este respeito, os seus papéis na prevenção do leitor enquanto dissidente da literatura e arte do seu tempo e/ou mero consumidor passivo de uma cultura despersonalizada.

Jacqueline Held (1987:159-172) corrobora esta ideia ao promover a adesão afectiva da criança a textos onde magia da recriação lúdica da linguagem se manifeste, suscitando oportunidades para que, configurando-se como agente activo, ela possa manusear não apenas usos utilitários e comunicacionais da linguagem, mas também aqueles que se afastam de uma concepção predominantemente representativo-conceptual e que adquirem, por meio de investimentos simbólicos variados, uma significação afectiva e eminentemente imaginativa.

Vejamos o que nos diz a autora a este respeito:

“en efecto, un texto es recibido no solo en el nivel de la inteligencia, sino en el nivel de la sensibilidad y de la imaginación a las que nutre por igual. La magia del verbo, bajo la forma múltiple de las sonoridades, los ritmos, los encantamientos, las formulitas y todo tipo de lenguaje salvaje, enriquecerá y afirmará en el niño las posibilidades imaginativas” (Held cit. Azevedo F., 2006: 45).

O contacto activo com textos literários possibilita àqueles que com eles interagem, seja enquanto leitores dos textos, seja enquanto ouvintes de uma leitura realizada por outros, aceder ao conhecimento e fruição da cultura, entendida quer numa perspectiva de bens simbólicos, quer numa perspectiva de ferramentas de conhecimento e de acção. É também nesta óptica de Peter Hunt (1994:17), que responde à questão: porquê estudar literatura infantil?

“From a historical point of view, children’s books are a valuable contribution to social, literary, and bibliographical history; from a contemporary point of view, they are vital to literacy and culture and are at the leading edge of the trends towards image-and-word, rather than simply written word. In conventional literary terms, their numbers acknowledged classic texts; in popular culture terms, they are central. They are probably the most interesting and experimental of texts, in that they use mixed-media techniques which combine word, image, shape, and sound.”(Peter Hunt cit. Azevedo F., 2006:46)

Lúdico, imaginário, cognição e novas visões do mundo em fases ora de conflitos, ora de resolução dos mesmos, assim parece crescer o sujeito leitor, neste caso a criança, quer enquanto ouvinte, quer enquanto leitor.

Mas, se o texto literário é fruição de cultura e de tantas valências de que forma o leitor acede ao texto? Quem é exactamente o sujeito leitor?

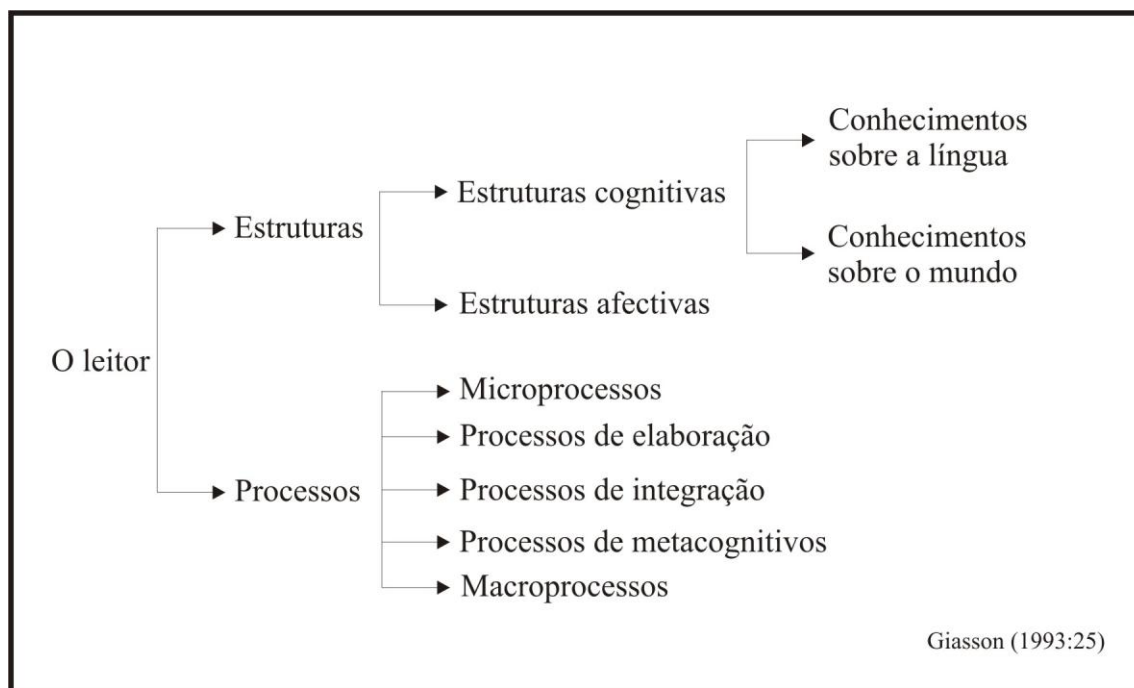


Figura 1 - As componentes da variável leitor

A figura 1 mostra-nos as componentes da variável leitor.

Para que os alunos se tornem leitores competentes, é preciso que o programa escolar seja rico em conceitos de todo o tipo: história, geografia, ciências, arte, literatura... Qualquer conhecimento adquirido por uma criança poderá eventualmente ajudá-la a compreender um texto. Um programa vazio de conceitos, que só se apoia em exercícios artificiais, pode bem vir a produzir leitores vazios que não compreenderão o que lêem. O que não sabem constituirá uma desvantagem para eles. (Wilson e Anderson cit. Giasson, 1993:28)

As possibilidades do sucesso na leitura estão proporcionalmente relacionadas com os conhecimentos adquiridos. Giasson exemplifica a afirmação anterior, dizendo que as crianças que tiveram experiências variadas, como visitas a museus, jardins – zoológicos, entre outras, estão mais bem preparadas para ler textos. No entanto, as vivências não são o suficiente:

[...] é indispensável que as crianças possam falar das suas vivências de modo a aumentarem a sua bagagem de conceitos e o seu vocabulário. Mais tarde, esses conhecimentos poderão ser utilizados para compreender textos. (Giasson, 1993:28)

A compreensão leitora é uma actividade complexa, que resulta também da interacção de processos cognitivos específicos que necessariamente acontecem na mente de um leitor.

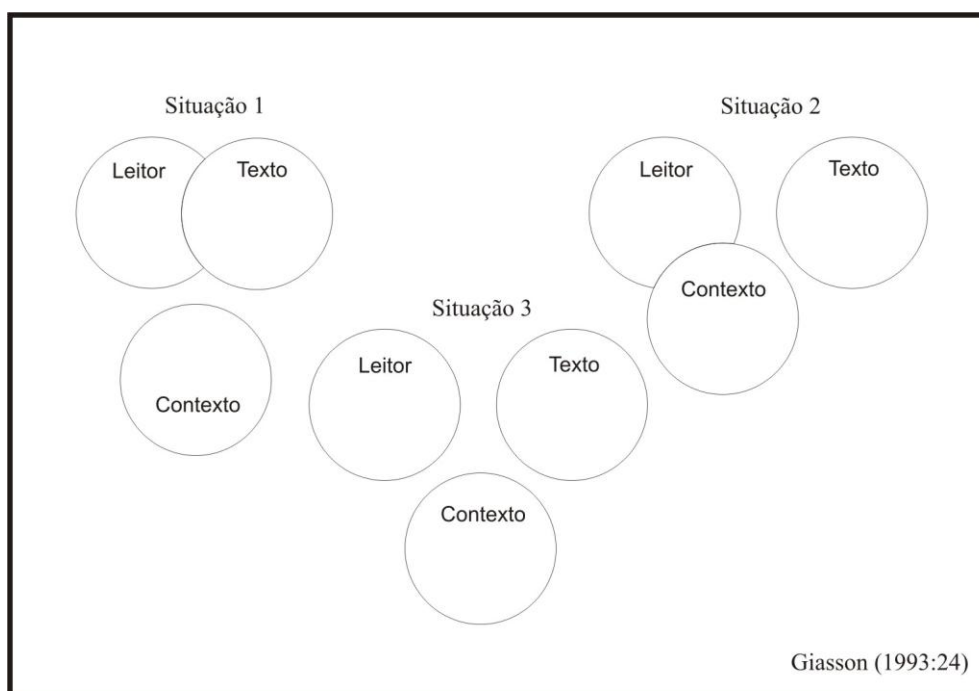


Figura 2 - Tipos possíveis de relação entre as variáveis leitor, texto e contexto

Situação 1 - O texto utilizado corresponde ao nível de habilidade do leitor, mas o contexto não é pertinente.

Situação 2 - O leitor é colocado num contexto favorável, mas o texto não é adequado às suas capacidades.

Situação 3 - Nenhuma das variáveis se relaciona. O aluno lê um texto que não está ao seu nível e, além disso, o contexto de leitura não é adequado.

1.2. Leitura e Textos de Recepção Infantil: Que Interação?

Para existir um compromisso com a leitura e com a literatura deve existir uma articulação entre o compromisso individual e o contexto de aprendizagem. Tal facto, deve-se aos aspectos holísticos da leitura. Diz-nos Sardinha (2005) que o acto de ler envolve muitas componentes e processos.

O compromisso individual consiste no querer ler, o envolvimento, o interesse, as expectativas e as estratégias associadas à motivação e os contextos de aprendizagem consistem na autonomia e responsabilização do aluno, a coerência e articulação de um currículo que se centra na leitura e na literatura para, a partir daí, promover o desenvolvimento de competências cognitivas, as interações sociais, entre outros. Só assim, se criarão ambientes de verdadeiras aprendizagens de leitura.

Existe de igual modo uma necessidade de criar no contexto pedagógico um ambiente propício à leitura e ao gosto para a literatura. Robert B. Rudell e Norman J. Unrau (1997: 118) referem-se, a este respeito, à concretização por parte do docente de um conjunto essencial de procedimentos que, grosso modo, implicam:

- A exploração da identidade, raízes e possibilidades dos alunos, tendo em conta que todos eles são portadores de saberes pessoais e intertextuais que é possível e desejável expandir e fertilizar;
- A planificação de actividades que intencionalmente valorizam os saberes e as aprendizagens dos alunos, permitindo-lhes não apenas tornarem-se eles próprios detentores de vozes interpretativas, partilhando a autoridade na interpretação dos textos e os critérios para a validade dessas interpretações, como também emergirem como sujeitos mais autónomos e responsáveis pelas próprias aprendizagens.

Tais directrizes obrigam a uma reflexão acerca do papel do mediador, que definimos mais adiante invocando Pedro Cerrillo.

Nancy L. Roser e Miriam G. Martinez (1995) realçam a importância de promover actividades como o “book talk” ou a leitura independente (por exemplo), a partir de obras seleccionadas quer pelos alunos quer pelo professor e objecto posterior de discussão e partilha. Os benefícios destas actividades não se resumem ao aumento da motivação intrínseca para a leitura: eles incluem, para além da possibilidade de contactar com literatura autêntica, também um alargamento dos conhecimentos, em termos de quadros de referência, e um aumento da fluência de leitura e de vocabulário, elementos com um impacto assumidamente positivo na proficiência da leitura.

Para além destas actividades muitas outras poderão ter lugar. Desde a Cesta Pedagógica, à Prova Real da personagem (Yopp & Yopp, 2006) todas devem ter o aluno como um sujeito activo.

Para que a criança consiga mergulhar neste mundo dos livros é necessário que ela tenha acesso aos livros, sem constrangimentos e com tempo, a um leque variado de obras apelativas e preferencialmente portadoras de alternativas cultural e linguisticamente enriquecedoras relativamente aos seus saberes. Se a escola não tiver tais preocupações, poderá contribuir para uma educação desigual.

A construção de uma comunidade de leitores, reflexivos e interactuantes, apreciadores do prazer dos livros e da literatura, pode fazer-se igualmente através de outras estratégias, tais como são referidos por Azevedo, já citado.

- Pela leitura de obras integrais, propostas pelo professor e/ou pelos alunos, aspecto que, posteriormente, poderá originar a constituição de círculos de discussão e de partilha colectiva das emoções e afectividades que os textos sugerem aos seus leitores;
- Pela leitura e valorização partilhada de textos criativos construídos pelos próprios alunos, e tantas vezes abandonados pelo professor;
- Pelo recenseamento de histórias do património da comunidade local onde a escola está inserida, processo que pode ser aproveitado para estimular o desenvolvimento de relações afectivas com os diversos membros da comunidade, construindo autênticos fóruns de saberes e tradições, de identidade e de cidadania;

- Pela leitura partilhada com os adultos, em ambiente familiar, de textos recomendados pelo professor e/ou escolhidos pelos alunos a partir de baús literários presentes na sala de aula ou na biblioteca. Quantas e quantas vezes a presença da família nesta partilha tem sido descurada?
- Pelo incentivo à criação e manutenção de diários de leitura, que, grosso modo, funcionam como registos de uma memória vivencial e afectiva relativamente aos textos cuja leitura mais seduz agrada os membros de uma comunidade interpretativa;
- Por meio de uma vivência em que todos os actores (alunos, pais, professores e agentes culturais) experimentem uma interacção activa com a leitura e a literatura e, nesse sentido, percebam a sua relevância enquanto elementos aglutinadores e potenciadores da prática educativa. Neste âmbito se realiza o próprio projecto educativo de escola onde todos, sem excepção, podem dar um valioso contributo.

“Se ler é essencialmente comunicar, torna-se fundamental aprender a comunicar com livros” (Magalhães, 2006).

Ora, os agentes de literacia detêm responsabilidades na forma como se processa a interacção entre o texto e o leitor.

Já mencionámos o Plano Nacional de Leitura, enquanto projecto nacional, vejamos outros:

1.2.1- Programa Nacional de Ensino do Português

O programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) teve início no ano lectivo de 2006/07 (Despacho nº 546/2007, do Ministério da Educação). Procura-se, com o PNEP, “responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita.” (Novos Programas de Língua Portuguesa, 2008: 155-156). Para isso, são concebidas e desenvolvidas actividades de formação de professores com a intervenção de Escolas Superiores de Educação; os professores que recebem formação são designados formadores residentes, actuando como tal nos respectivos agrupamentos de escolas.

1.2.2- Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos

O Programa rede de Bibliotecas Escolares tem por finalidade apoiar a criação e/ou desenvolvimento de bibliotecas escolares nas escolas públicas dos diferentes níveis de ensino. Cada Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE) deverá ser entendida como um centro de recursos multimédia de livre acesso, destinado à consulta e produção de documentos em diferentes suportes, devendo dispor de espaços flexíveis e articulados, mobiliário e equipamento específicos, fundo documental diversificado e uma equipa de professores e técnicos com formação adequada.

Definição e objectivos

A Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE) é uma estrutura pedagógica, um Centro de Recursos ao dispor de toda a comunidade educativa, vocacionada para as actividades culturais e para a informação, constituindo um instrumento essencial de desenvolvimento do currículo escolar.

As suas actividades estão integradas no Projecto Educativo e abrangem os seguintes domínios:

- Plano curricular
- Actividades de complemento curricular e projectos
- Actividades de animação pedagógica e ocupação de tempos livres
- Actividades de formação
- Actividades com a comunidade escolar

São objectivos da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos:

- Possibilitar a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes e dotar de um espólio documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e projectos de trabalho;
- Permitir a integração de materiais impressos, audiovisuais e informáticos e favorecer a constituição de conjuntos documentais, organizados em função de diferentes temas;
- Desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação;
- Estimular nos alunos o prazer de ler e o interesse pela ciência, a arte e a cultura;
- Apoiar os professores na planificação das suas actividades de ensino, bem como na diversificação de situações de aprendizagem;
- Associar a leitura, os livros e a frequência da biblioteca à ocupação lúdica dos tempos livres.

“O livro pode ser o suporte mais fascinante e complexo das narrativas e informações fundamentais de nossa cultura, mas ele corre o risco (e o desenlace pode ser fatal) de cair em mãos de quem não vê necessidade em ler, nem descortina prazer nessa acção.”

(Nunes cit. Azevedo F., 2006: 149)

Cabe, assim, a todos os agentes educativos, educar para a leitura literária, onde o livro é objecto de aprendizagem, fruição, prazer e conhecimento

1.3- Textos de Recepção Infantil: Na Senda do Tempo

Muitos autores se têm debruçado sobre o conceito de literatura infantil que alguns defendem tratar - se de uma literatura de recepção infantil, não enquadrada nos parâmetros da verdadeira literatura, como já afirmámos.

Em Glória Bastos (1999) encontrámos a problemática da literatura infantil em Portugal. Vejamos um pouco da história da mesma.

A literatura infantil atinge o seu ponto crucial no século XIX. Peter Hunt (1991) designa este momento por *maturity*, que vai desde 1860 até 1920. Também em Portugal este período surge como uma época de maturidade e de maioridade. Esta deve-se às profundas transformações sociais que se vão realizando, pelo desvendar de novas perspectivas em relação à importância da idade infantil, situação que levou a uma maior compreensão da escrita para crianças.

Começam a despontar-se preocupações mais amplas, como as múltiplas relações entre a educação e a escrita para crianças, a articulação entre a leitura útil e a leitura agradável por prazer, assim como, a presença da fantasia na literatura destinada às crianças, além do valor educativo das formas da literatura tradicional.

Nas primeiras décadas do século XIX, ainda nos deparamos com uma colagem significativa a padrões mais unilaterais no entendimento da escrita destinada aos mais novos, numa linha que se prende acima de tudo com a sua função educativa, pragmática e moralizadora.

A partir da década de 70, assistimos a um enriquecimento elevado no domínio das obras para crianças. As questões educativas passam a ter maior relevância e começa a notar-se

uma maior preocupação em relação à qualidade, adequação dos livros aos mais novos e às ilustrações.

Também naquele tempo surgem alguns escritores portugueses, que reflectem sobre a educação e a literatura para as crianças. É o caso de Eça de Queirós (“A Literatura de Natal”, Cartas de Inglaterra, 1877- 1882), Ramalho Ortigão (“Do Natal e das festas para crianças”, Farpas esquecidas, 1881), Júlio Dinis, em certos episódios de *As Pupilas do Senhor Reitor* (1867) e *A Morgadinha dos Canaviais* (1868), Trindade Coelho, em alguns contos de *Os meus amores* (1891).

Tentou-se nesta altura fazer a recuperação dos contos tradicionais para as crianças. Exemplos que mostram a recolha e divulgação destes contos são entre outros, os trabalhos de Adolfo Coelho (Contos populares portugueses, 1879 e contos nacionais para crianças, 1882; 2ª ed. Melhorada, 1884), ele alarga o seu interesse ao quotidiano infantil, onde deu conhecimento em *jogos e rimas infantis* (1883). O mesmo escreveu no posfácio; “A criança tem uma literatura que lhe é própria: a dos contos e rimas infantis tradicionais.”

Foi ele o primeiro a iniciar em Portugal, uma corrente de interesse por essa produção específica e tão importante para o desenvolvimento psicológico da criança, numa atitude plena de uma inovação que, aliás, marcou muitas das suas intervenções no plano pedagógico. Outros autores também se destacaram neste campo tais como, Guerra Junqueiro, na organização dos *Contos para a infância* (1881), outra obra bem aceite, se tivermos em conta o número de edições (quatro, até 1900) inclui histórias tradicionais, como “Branca de Neve”, “O Chapelinho Encarnado” ou “Os Pequenos no Bosque” e ainda a *Tragédia Infantil* (1887), narrativa em verso.

Ana de Castro Osório, distingue-se na área da divulgação de contos oriundos do folclore nacional por exemplo na revista *Para as crianças*, com início em 1897 e em 1899 publica “Alma Infantil” dedicado ao filho João.

José Travassos Lopes, publica “Os Contos da avozinha” (1899) é uma publicação em três volumes, ilustrada, com fábulas, lendas e contos.

Em 1897 F.X. de Ataíde Oliveira publica “Contos Infantis”, uma colecção em dois volumes que tinha como princípio principal a sua educação religiosa e civil. O primeiro volume é dedicado às meninas e o segundo aos meninos. Outra área privilegiada é a fabulística, aparecem algumas traduções a partir de alguns fabulistas como Esopo, Fedro, La Fontaine e ainda algumas produções nacionais onde se destaca o nome de Henrique O’Neil, Visconde de Santa Mónica com o seu monumental *Fabulário* (1885).

No que diz respeito à poesia, Antero de Quental, selecciona alguns textos de tradição popular, a par com alguns poemas de Gonçalves Crespo, António Feliciano de Castillo entre outros e cria a obra “Tesouro poético da infância” (1883).

Ainda dentro das escolhas poéticas podemos encontrar Gomes Leal que escreveu a sua “História de Jesus para as criancinhas lerem” (1883).

Também João de Deus é um dos poetas cuja presença é mais sentida em jornais e colectâneas para crianças.

Maria Amália Vaz de Carvalho, organizou juntamente com Gonçalves Crespo “Contos para os nossos filhos” (1882) com textos de Andersen e Grimm. Ela privilegia a fantasia nas histórias para crianças, conforme escreveu no prefácio do livro de Virgínia Castro e Almeida, “A fada tentadora” (1897:10), dando conta que um livro para crianças deverá ser: “Para se julgar um livro de crianças não se requerem regras de estética; o melhor título que ele pode ter é ser lido com prazer sem mistura por crianças, que tudo ignorando da vida, lhe pedem coisas que nós já não lhe pedimos, quer dizer que seja inverosímil, que seja imprevisto, que seja divertido e que varie continuamente de cenas”.

A imprensa vai ganhar também uma amplitude decisiva, no que diz respeito, ao progressivo interesse e consciencialização do papel e lugar da criança na sociedade. Aparecem deste modo as publicações dedicadas ao público infantil. As publicações com maior relevância surgem bem perto do último quartel de oitocentos, destacam-se “O Amigo da infância” (1874), “Jornal da Infância” (1883), “As Crianças” (1884), “O Almanaque das Crianças” (1892) e a “Revista Branca” (1898), onde colaboraram alguns nomes que se notificaram no campo da escrita para crianças no século XIX. Entre eles se destacam: Maria Rita Chiappe Cadet, Pinheiro Chagas, Alice Pestana.

Cerca do final do século XIX verifica-se já algum interesse pela criança em termos literários, assim como, uma preocupação na qualidade e diversificação das orientações de escrita, destinadas ao público infantil, tendo em conta os seus gostos e a sua faixa etária.

O Século XX em Portugal foi marcado por alguns acontecimentos políticos que directa ou indirectamente marcaram a produção literária no nosso país. Com a implantação da República em 1910, as ideologias vigentes vão influenciar as mentalidades e a escrita, foi também instaurado o ensino primário obrigatório e gratuito.

Partindo da escrita tentam levar à criança alguns saberes da vida, pondo um pouco de lado a fantasia dos contos para crianças. As histórias de Virgínia de Castro e Almeida “Céu Aberto” (1907) e “Em pleno azul” (1909).

Em Virgínia de Castro Almeida no prefácio do seu livro “Céu Aberto” (1907) a autora refere:

“Quería apenas em lugar de aproveitar a atenção das crianças assim presa ao interesse da narrativa, para lhes encher o espírito de inverosimilhanças e de falsidades, aproveitar essa atenção para lhes inculcar conhecimentos úteis: em lugar de lhes mostrar a equipagem da Gata Borracheira saindo de repente do interior de uma abóbora, mostrar-lhes a bolota de onde sai lentamente o sobreiro tão forte e poderoso; em lugar da Fera transformando-se no príncipe encantado, a transfiguração da crisálida...” (Almeida cit. Bastos G., 1999:42)

Durante as primeiras décadas do século XX a literatura para crianças surge assente em duas vertentes, uma que consiste na adaptação de contos tradicionais e outra no aparecimento de contos originais.

Seguem-se alguns exemplos de autores com uma escrita original de qualidade. Nos anos 20 temos Carlos Selvagem com “Bonecos falantes” (1920), Maria Sofia de santo Tirso, com “A boneca cor-de-rosa” e outros contos (1922), Aquilino Ribeiro e o seu “Romance da raposa” (1924), António Sérgio com vários títulos publicados em 1925, Irene Lisboa e “13 cantarelos” (1926), ou ainda Carlos Amaro e a peça “São João subiu ao trono” (1927). Numa certa linha de exotismo temos Fernanda de Castro e o livro “Mariazinha em África” (1925), seguido mais tarde por “As aventuras de Mariazinha” (1935) e “Novas aventuras de Mariazinha” (1959).

De igual modo também a imprensa para crianças demonstra alguma energia, surgindo alguns suplementos para crianças em alguns jornais e ainda alguns títulos dedicados exclusivamente a crianças, um dos primeiros e de maior renome terá sido o ABCzinho (1921-1932).

O Salazarismo e a 2ª Grande Guerra, vão influenciar de algum modo a escrita em Portugal, levando ao empobrecimento da literatura. Deste modo, surgem nos jornais algumas recomendações à escrita para crianças, valorizando tudo o que é útil e real, desvalorizando o maravilhoso e a fantasia, que faz a criança voar e viajar com a sua imaginação. Pretende-se deste modo, que a criança tenha os pés bem assentes na terra e siga os ensinamentos do regime que se encontra no poder.

Nesta altura vão surgir alguns escritos em jornais com recomendações e conselhos sobre a escrita para os mais novos. A escrita alusiva ao sentimental e à fantasia tem de dar lugar à realidade, aquilo que é útil.

Como refere Parente Figueiredo (Escola Portuguesa, nº74, Março de 1936); “A literatura infantil precisa de ter um objectivo, que não pode ser aquele que, até aos nossos dias, lhe foi atribuído: o de distrair, simplesmente! Divertir é muito, mas educar é mais.”

Ou ainda, “*o livro atenderá, antes de mais à moral, porque ou o livro é educativo ou tem de ser repellido em absoluto.*” (Oliveira Cabral, Escola Portuguesa, nº 460, Agosto de 1943)

No entanto, apesar da imposição do regime surgem alguns nomes que se destacam pela qualidade do seu trabalho, ainda que aqui e ali cedam a uma certa facilidade e a um tom moralista. Salientam-se Adolfo Simões Müller, José Lemos e Virgínia Lopes de Mendonça entre outros.

Em 1950 a Direcção dos Serviços de Censura publicaram as “Instruções Oficiais”, sobre a literatura infantil, onde se manifestava alguma preocupação com a parte gráfica, que vão desde a qualidade do papel, ao tipo de letra e às cores. No entanto, a questão relativa aos valores a serem transmitidos constitui o interesse central, assim como, os temas a escolher e a rejeitar.

Nas escolas tentou-se controlar a situação através do “livro único” em que os textos escolhidos eram representativos dos valores e modelos que o poder político pretendia propagar.

Os jornais, vão surgindo, alguns apoiados nos títulos iniciados em décadas anteriores, como é o caso de “O Mundo de Aventuras” (1949), ou “O Cavaleiro Andante” (1952-1962), o espaço destes jornais é quase todo preenchido por histórias aos quadradinhos de origem estrangeira.

Como melhores escritores de livros para crianças, surgem Sophia de Mello Breyner Andresen, Matilde Rosa Araújo, Ricardo Alberty, Ilse Losa, que iniciam a sua actividade em finais da década de 50. Demonstravam uma especial atenção, não só pela criança, mas também por uma literatura que lhe era destinada, com a devida qualidade.

É neste período que se iniciam as actividades das Bibliotecas da Gulbenkian, com a criação da rede itinerante em 1958 e as bibliotecas fixas em 1961, que vão facilitar o contacto da criança e do adulto com o livro.

Houve um alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, em 1964, o que vai levar a um aumento da população escolar, implicando uma necessidade de mais material de leitura e uma maior diversidade.

Com o 25 de Abril de 1974, surgiram novas alterações a vários níveis, a censura dá lugar à instauração da liberdade.

Depois da revolução é introduzido o estudo da literatura para crianças nas escolas do Magistério Primário.

Nos anos 80 dá-se um aumento no volume das edições e o aparecimento de novos autores, é chamado um novo período de “ouro”, nos parâmetros da qualidade e da quantidade.

Ora, deste modo, o trabalho realizado passou a ser reconhecido e surgem os prémios literários, que são um incentivo e consolidação da importância do livro para crianças. Entre outros prémios podemos referir: “ O ambiente na Literatura Infantil” da Secretaria de Estado do Ambiente, em 1976, o “Prémio de Teatro Infantil”, da Secretaria de Estado da Cultura, em 1978, o “Prémio Calouste Gulbenkian”, iniciado em 1980, mais recentemente juntam-se, os prémios de ilustração e de tradução.

Houve um alargamento da rede de bibliotecas públicas, com a integração de salas para crianças e jovens, por vezes com dinâmicas de funcionamento extremamente interessantes e activas, numa relação estreita com as escolas, local onde agora se avança igualmente com a organização, com cariz institucional, de uma rede de bibliotecas escolares.

Em Portugal começam-se a acentuar três tendências de escrita: a escrita de séries de tipo *aventura-mistério*, o incremento de livros para os *mais pequenos*, com a intervenção marcante de alguns nomes nacionais e o aparecimento, ainda que tímido, de algumas obras significativas na área do *livro-documentário* ou de informação. Como a oferta nacional ainda é reduzida, as editoras procuram alargar o seu leque de ofertas, recorrendo às traduções. Surgem livros diversificados para crianças, livros com música, livros que se desmontam, livros redondos, quadrados, com buracos, que tapam e destapam entre outros.

De autoria portuguesa aparece a colecção de quatro volumes, “Histórias e Canções em Quatro Estações” (Lisboa editora 1998), coordenado por Maria Alberta Menéres e que contou com um grupo alargado de escritores, ilustradores, actores, cantores e músicos. A este projecto vieram juntar-se outros tais como:

- “As cançõezinhas da Tila”, que integra poemas de Matilde Rosa Araújo, são poemas musicados por Fernando Lopes Graça e cantados pela banda “Os Gambuzinos”, edição da Civilização editora, 1998;
- “Cantigas de Encantar: pelos porquinhos e lobo mau”, de Vitorino (1991);
- A selecção de “Rimas e jogos infantis”, em livros e cassette áudio (1995);
- “Dez dedos dez segredos”, de Maria Alberta Menéres (1991).

Relativamente aos álbuns, predominam as obras de autores estrangeiros, podemos salientar do panorama nacional Manuela Bacelar, vencedora de prémios de ilustração e autora de álbuns de inegável qualidade.

As pioneiras na escrita de séries de aventura foram as escritoras Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. No entanto, outros escritores nacionais se interessaram por esta vertente da escrita e que alcançaram algum relevo no panorama nacional.

No que diz respeito ao *livro – documentário*, existe um deficit em Portugal, o existente centra-se essencialmente na História de Portugal, incidindo em particular na época dos Descobrimentos.

Segundo Bernardette Herdeiro, em artigo de 1990, as principais vertentes que esta escrita tem assumido são as seguintes:

- “uma reescrita da tradição e da oralidade e a reinvenção do maravilhoso”;
- “a exploração do humor, da imaginação, do fantástico e do *non-sense*”;
- “o percurso pelas vias da introspecção, emergindo o sujeito como sede de um olhar, de afectos, de interrogações e de linguagem”;
- “uma intensificação da exploração das potencialidades poéticas e rítmicas da língua, em prosa ou em verso”;
- “uma experimentação da língua, o jogo com as palavras, uma atenção crescente ao corpo da letra”;
- e finalmente, “o aparecimento de algumas experiências no domínio da conjugação de várias escritas e vozes e da articulação do escrito e do suporte áudio”.

A literatura infantil foi ao longo dos tempos conquistando o seu lugar na escrita e um especial interesse por parte das crianças, professores e educadores.

Os contos tradicionais fazem ainda hoje e farão, parte do nosso imaginário e do alicerce que a criança traz para a escola. No entanto, pouco a pouco outras obras foram ocupando um lugar de relevância. Não podemos deixar de salientar a importância ao Plano Nacional de Leitura, do qual temos oportunidade de referir mais à frente no nosso estudo, como um grande impulsionador da leitura, alargando os horizontes da criança e educadores.

1.4-Textos de Recepção Infantil ou Literatura Infantil (Teoria da Recepção)

De facto, durante muitos anos tentou-se negar a existência de um sistema semiótico literário infantil, por motivos de ordem histórica, social e cultural. Já falámos de algumas políticas sobre as crianças ao longo da história. Mas tais factos levantam querelas que nos cabe analisar.

De entre esses motivos podemos destacar os seguintes, baseando-nos em Diogo (1994):

- A pouca relevância e o descrédito concedidos pelos estudos epistemológicos, culturais e pedagógicos pré-rousseauístas à infância e às suas representações sócio-culturais e literárias (cf. JAN, 1985:8), com implicações directas ao nível da inaceitação da existência de uma produção textual (literária ou não-literária) destinada ao público infantil;
- O perspectivar a criança como um ser limitado ao nível das suas capacidades intelectiva, perceptiva e estético-valorativa, o que, por um lado, inviabilizaria o seu acesso ao universo simbólico e metafórico do texto literário (que não lhe seria, portanto, expressamente endereçado), e, por outro, obrigaria à imposição de “constrangimentos sócio-semióticos” que se traduziria pela perda do valor literário do texto e pela sua redução a um grau mínimo de inteligibilidade (quase) infantilizante.(Diogo, 1994:12)

Ou seja, a criança por própria incapacidade não consegue ler e compreender um texto literário, se pelo contrário, se tentasse adequar o texto ao seu nível literário deixava de se poder chamar literatura. Ambos os pressupostos corroboram, como facilmente se percebe, a tese da não existência da literatura infantil enquanto fenómeno literário, de acordo com estas perspectivas não existiria uma literatura especificamente destinada ao público infantil, mas apenas literatura. Textos e escritos lidos por adultos não poderiam ser considerados como tal.

Relativamente a esta problemática Juan Cervera (1992:9) diz-nos:

“en el momento actual nadie se atreve a negar su existência (da literatura infantil) y su necesidad, aunque logicamente abundan las discrepancias en torno a su concepto, naturaleza y objetivos”.

(Cervera cit. Mergulhão, 2007: 328)

De facto, se, por um lado, indicadores de carácter histórico comprovam a tradição ao nível da produção literária infantil, por outro, a actual proliferação, um pouco por toda a parte, de textos destinados a um destinatário extratextual privilegiado não adulto atesta uma dinâmica produtiva e editorial impossível de refrear, aliado a outros factores.

Alguns críticos referem argumentos económicos, sociológicos e inclusive pedagógicos para justificar a existência de literatura infantil, uma vez que a crítica literária e a Teoria da Literatura só recentemente se interessaram por este fenómeno semiológico em rápido processo de consolidação.

Mas a opinião de alguns autores apontam todas no mesmo sentido: o da impossibilidade de negar a existência física de literatura infantil. Ela está em todo o lado. A escola não pode continuar a ignorar este facto.

Vejamos novamente a opinião de Cervera (1992:9):

“Aunque solo sea com la ayuda de argumentos sociológicos, el volumen de las ediciones de la literatura infantil, la cantidad de personas empleadas en su gestión y la variedad y transcendência de actividades que generan avalan la existência de la literatura infantil. El creciente número de lectores, la demanda en aumento de sus libros, y el auge en cantidad y calidad de los escritores a ella dedicados son un testimonio claro de su realidad” (Cervera cit. Mergulhão, 2007:329)

Também Isabelle Jan (1985:9), citada por Mergulhão atrás referida, recorre ao argumento económico para justificar a existência da literatura infantil:

“Assurément elle (la littérature enfantine) se porte bien économiquement”

Em Portugal e mais recentemente, Sérgio Sousa (1998:67) disse que: Em termos sociológicos, económicos (...) e pedagógicos não há qualquer dúvida sobre a efectiva existência do objecto “literatura infantil”

Também Sousa, se refere a tal facto dizendo:

- O nome literatura viu sobreposto o atributo “infantil”. Este seria um atributo redutor, que minimizaria o grau de exigência dos textos, ou seja, desprovidos de qualidade literária.

- À literatura infantil é-lhe atribuída uma função utilitário-pedagógica.

O excesso de didactismo que ainda se verifica em algumas práticas lectivas tem um efeito perverso e contraproducente: desvirtua a natureza e a dimensão estética do texto literário, despojando-o da sua riqueza plurissignificativa.

- Atribuição de uma dupla finalidade socializante e moralizadora

A criança ao saber que o livro pretende apresentar-lhe modelos sociais e transmitir-lhe uma certa moralidade, perde o interesse, o mesmo não iria acontecer se estes propósitos não fossem tão explícitos e evidentes.

(Sousa, 1998: 61)

Vejamos agora no nosso país como tal fenómeno tem evoluído e quais os factores se tornaram decisivos.

Com efeito, a literatura infantil nem sempre recebeu da parte da crítica o reconhecimento e a validação que merece, pouco estudada pelo cânone, tem sido entendida como uma forma literária menor ou, no limite, tem visto ser-lhe negado o seu estatuto de fenómeno literário.

Mas, também em Portugal esta tendência tem vindo a inverter-se nas últimas décadas.

Diversos factores terão contribuído, para essa mudança, como refere Mergulhão (2007).

- i) Proclamação do Ano Internacional do Livro Infantil, em 1974, e do Ano Internacional da Criança, em 1979;
- ii) A inclusão da disciplina de Literatura para a Infância nas Escolas do Magistério primário e, mais tarde, nas Escolas Superiores de Educação;
- iii) O alargamento da rede de bibliotecas públicas e, paralelamente, a revitalização das bibliotecas escolares;
- iv) O aparecimento de prémios literários atribuídos por entidades estatais, entre outros a Fundação Calouste Gulbenkian;
- v) O ressurgimento da secção portuguesa do IBBY (Internacional Board on Books for Young People), com diversas nomeações à respectiva Lista de Honra;
- vi) As candidaturas aos prémios Hans Christian Andersen;
- vii) O aumento do número de jornadas, colóquios e congressos nacionais e internacionais dedicados à Literatura para a Infância e Juventude, promovidos por universidades e Institutos Politécnicos;
- viii) A publicação, a partir dos anos oitenta, de diversas Histórias da Literatura Portuguesa para Crianças;
- ix) O eclodir de uma crítica especializada que, em algumas publicações pedagógicas, jornais e revistas, promove a divulgação de textos para os mais novos e que adquire maior magnitude com a publicação periódica da revista *Malasartes* (a partir de 1999);
- x) O aparecimento, nos anos noventa, de uma produção crítica e ensaísta de grande qualidade, em alguns casos resultante de investigações académicas sobre a Literatura para Crianças. (Mergulhão 2007: 331,332)

Parece, pois que a teoria da existência ou não da literatura infantil remete para a qualidade dos textos.

Com efeito, escrever para crianças e escrever para jovens não é a mesma coisa. Desta forma, uma produção literária destinada aos mais novos deverá à priori socorrer-se de mecanismos técnico-formais diferentes dos que são utilizados pela literatura especificamente destinada ao público juvenil.

A idade a par dos estádios que aquela envolve também não é alheia à querela que temos vindo a apresentar.

No entanto, e apesar de algumas destas designações apresentarem, como afirma Sérgio Sousa (1998:63), matizes semânticas diferenciadas relativamente ao âmbito cronológico desta literatura, a terminologia geralmente expressa é a de “literatura infantil” para referir a produção literária dirigida genericamente a um público não adulto, isto é, infantil, adolescente e juvenil.

A expressão “literatura infantil”, tem um âmbito mais restrito e deveria ser apenas utilizada, quando se refere a uma produção literária dirigida a crianças que se encontram nos estádios pré-operacional (dos 2 aos 7 anos) e das operações concretas (dos 7 aos 12), a expressão “literatura infanto-juvenil”, deve ser dirigida a um receptor em formação, sujeito a alterações cognitivas, psico-afectivas e comportamentais muito rápidas. (cf. Cervera, 1991: 25-27)

E porque os livros de literatura infantil não contêm apenas texto na perspectiva linguística já que uma das particularidades da literatura infantil, em particular, e dos livros em geral é a sua bitextualidade, ou seja, a articulação semiótica entre dois modos de representação e significação da realidade que se interpenetram e complementam: o texto verbal e o texto gráfico-plástico, este aspecto também deve ser tomado em conta.

O texto verbal facilita o processo de descodificação e interpretação. Através do texto verbal escrito o leitor tem a possibilidade de construir no seu imaginário as imagens que o texto escrito lhe oferece, mas, no caso das crianças mais novas, é necessário um suporte visual que facilite a compreensão do texto escrito. Caberá pois ao mediador interpretar os dois tipos de texto, já que normalmente a parte icónica é sempre muito rica.

Contudo, se, por um lado, a imagem se institui como um precioso auxiliar na captação de sentidos, pela capacidade de iluminar e recriar o texto escrito (cf. Maia, 2003:3), por outro lado, os elementos compositivos da narrativa gráfico-plástica inserem-se numa lógica de relativa simultaneidade e de espacialização temporal que obriga a criança a um esforço redobrado ao nível da percepção e da interpretação. Mais uma vez reiteramos a necessidade de um mediador atento.

A ilustração num livro para crianças é importante, essencialmente por estimular a imaginação, a capacidade imagética e compreensiva dos jovens (pré)leitores, para que se possa falar de literatura, o fundamental é a qualidade literária do texto verbal, porque, tal

como refere Juan Cervera (1992:20), “lo que produce el ilustrador no es literatura, sino imagen”. É justamente essa qualidade literária que confere especificidade à literatura infantil, permitindo distingui-la de entre a restante produção para os mais novos quer a nível formal quer semântico.

A escolha dos textos considerados de potencial recepção infantil não é tão clara como parece pois podemos dizer que nem todos os textos para crianças são considerados literatura. Vários autores, como Juan Cervera (1992:12) ou Isabelle Jan (1985) excluem da literatura infantil alguns livros para crianças, nomeadamente os escolares, de carácter informativo-didáctico, os álbuns, a banda desenhada e as adaptações de algumas obras universais – porque como dirá Isabelle Jan (1985:175) “le livre d’enfants n’est pas un livre d’adultes miniaturisé”.

Relativamente aos álbuns, existem os álbuns puros que só têm imagem e os álbuns em que existe texto, embora predominando a imagem.

O primeiro não pode ser considerado literatura, porque não tem texto apenas imagem, os álbuns que são realizados segundo um modelo narrativo, já é possível serem considerados literatura, devido à utilização de uma linguagem poética.

Aguiar e Silva (1981:11) diz-nos que, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças.

No entanto, as crianças não lêem somente a literatura que lhes é destinada, existem livros que são destinados a um público infanto-juvenil e uma certa literatura para adultos lida igualmente pelos mais novos.

A criança não um mero receptor passivo da literatura que lhe foi atribuída ela é um receptor dinâmico e selectivo com interesses próprios.

Segundo Juan Cervera (1992:13):

“Nesta literatura gañada ou adquirida se inclúem todas as produções que, embora non tenham sido escritas a pensar num destinatário extratextual infantil, as criançás conquistaram para si. É o caso dos contos tradicionais e maravilhosos, as rimas infantis, moitos romances ou cancións utilizados nos seus xogos”. (Cervera, cit. Mergulhão, 2007:336)

A criançá deve ter a liberdade de seleccionar as súas propias leituras. O adulto deve ser apenas un supervisor, alguém que lle apunta o camiño e lle dá a coñecer o inmenso leque de obras para criançás e jovens existente ao seu dispor no mercado.

Actualmente os temas deben obviamente ser pertinentes, no sentido de “dizerem” algo aos máis jovens. Por exemplo o tema da natureza, da ecología ao alicerçar percursos de educación para a cidadanía é a proposta de algúns autores.

De facto, as narrativas, literárias ou non, despertam emocións. Daí através da lectura ou audición de narrativas literárias para criançás sobre a natureza elas possam sofrer un desenvolvemento ecolóxico-moral que contribuirá, potencialmente, para unha forma de se olhar a si propia e ao mundo numa perspectiva descentrada do ser humano e olhando a natureza polo seu valor intrínseco e non apenas utilitarista.

Como salienta Joe Winston (1998) “a educación moral é máis problemática do que aprender regras e códigos (como “non deitar lixo para a rúa”, “proibido estragar a relva”, etc.). Assim de forma a promovermos unha outra forma de olhar o mundo e o noso lugar, como seres humanos neste conxunto, podemos socorrer-nos de narrativas literárias”.

A obra em estudo neste traballo, “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen, é tamén ela, un exemplo de unha narrativa literária para criançás, que transmite os valores da preservación da natureza, as plantas e os animais. Para iso, a autora fai uso do fantástico e do maraviloso, que cativam a atención e o interese da criançá e a axudan de unha forma recreativa e sen un cariz de obrigatoriedade, a aprender a respeitar a natureza.

Estas histórias que fazem referência à natureza, contribuem para um outro olhar sobre a Natureza, e para um processo de construção de identidade da criança, já que ela se insere numa cultura em que, segundo Francisco Teixeira (2004:14), “a forma narrativa e ficcional é modelo decisivo do pensamento e da acção sobre si mesmo”.

Actualmente na nossa sociedade, a relação das crianças com as histórias é muita vez feita através dos *media*, em situações de isolamento, desta forma mais importante se torna a leitura e/ou audição, promovida através do adulto (pai, mãe, avós, irmãos - no contexto familiar – ou educadores, professores – no contexto escolar) reforçando-se a relação de afecto que o adulto estabelece com a criança para conseguir transmitir valores, seja eles quais forem. Esta é uma afirmação recorrente, quando se fala da relação da criança com as histórias e o papel do adulto, mas torna-se ainda mais pertinente se tivermos em conta os estudos teóricos e empíricos de Vottorino Guidano, para ele:

(...) as emoções [organizam-se] enquanto “coerências operacionais internas”, como “esquemas emocionais” desde muito cedo, configuram-se como padrões de significação em função dos quais se vai aferindo o mundo “externo”, de modo a tornar significativo os fluxos experienciais, sendo que esses esquemas emocionais caracterizam, afinal, cada modo específico de conduta e perfil psicológico. Antes das habilidades cognitivas, onde, particularmente, se inscreve a linguagem como habilidade típica, e sobretudo através da construção da figura do apego (...). O que aqui está em causa é, então, estritamente, o facto de que esquemas emocionais básicos permitem organizar os conhecimentos perceptuais e cognitivos de modo altamente idiossincrático.

(Vottorino Guidano cit. Francisco Teixeira, 2004:148-149)

Esta importância do afecto e do apego aos “cuidadores” para uma espontânea receptividade ao que se transmite, leva-nos a falar do conceito de “nicho de referência”, apresentado por Clara Costa Oliveira (2004). No artigo “Auto-organização, educação e identidade pessoal” considera que:

“(...) ainda que a construção de uma identidade pessoal se gere ininterruptamente num sujeito, ela verifica-se a simultâneo com os outros que constituem o mundo de sentido para o sujeito”

(Clara Costa Oliveira, 2004:70).

Assim sendo, todos os educadores em contexto de escola ou família, devem ter uma responsabilidade acrescida na selecção dos livros que escolhem para ler às crianças, não descurando a relação do ser humano com a natureza.

1.5- Natureza, Fadas e resolução de conflitos

“ O poder dos contos para as crianças, os adolescentes e os homens de hoje reside em parte no facto de eles construírem, num modo imaginário, por participação, repetição ou recorrência «cenas» ou, melhor, cenários existenciais.” (Georges Jean cit. Bastos G., 1999: 68)

A educação para a cidadania, ao buscar aspectos ecológicos pode fazer-se de forma algo poética, já que as florestas sempre foram povoadas de seres que fizeram a nossa memória colectiva. As fadas presentes em tantas narrativas dão-nos uma visão do mundo plena de lições e ensinamentos que a todos fazem crescer cognitivamente e afectivamente.

Todos sabemos que no decorrer do seu crescimento a criança enfrenta alguns problemas de ordem psicológica, ela necessita de compreender o que se passa no seu consciente de forma a que possa enfrentar o que se passa no seu inconsciente. Ela pode conseguir este entendimento, não através de uma compreensão racional da natureza e do conteúdo do seu inconsciente mas familiarizando-se com este por meio de devaneios e fantasiando elementos adequados para responder a tensões inconscientes.

Os contos de fadas têm muito valor, porque oferecem à imaginação da criança novas dimensões que seria impossível ela descobrir só por si. A forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem à criança imagens através das quais ela pode estruturar os seus sonhos, e com isso orientar melhor a vida.

O inconsciente é muito importante e determinante no comportamento, quando o inconsciente é reprimido a personalidade pode ser gravemente afectada. De outro modo, quando se permite que material inconsciente, em certa medida, atinja a consciência e possa ser elaborado através da imaginação, o seu potencial para fazer o mal, a nós próprios ou a outros, torna-se muito reduzido, algumas das suas forças podem então ser dirigidas para fins positivos.

No entanto, acredita-se que a criança deve ser poupada de tudo aquilo que a perturba, alguns pais acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e que satisfaçam os nossos desejos devem ser oferecidos à criança. Deste modo, a criança só deve ser exposta ao lado belo das coisas, há uma recusa muito generalizada em deixar as crianças saberem que a fonte de muito do que vai mal no mundo é devido às nossas próprias naturezas, todo o homem tem uma propensão natural para agir de forma egoísta,

agressiva com raiva e angústia. Em vez disso, queremos que os nossos filhos acreditem que todos os homens são bons por natureza. Mas as crianças sabem que eles não são sempre bons, e muitas vezes quando o são, prefeririam não o ser. Isto vem contradizer o que os pais lhes dizem, o que faz com que a criança veja a si própria como um monstro.

Os contos de fadas trazem a mensagem à criança de que a luta contra graves dificuldades na vida é inevitável, faz parte intrínseca da existência humana, mas se o homem não se desviar dela e com coragem e determinação enfrentar as dificuldades, muitas vezes inesperadas e injustas, acabará por dominar todos os obstáculos e sair vitorioso.

Os contos modernos para crianças evitam sobretudo os problemas existenciais, ainda que estes sejam questões cruciais para todos. A criança precisa muito especialmente de sugestões, em forma simbólica, sobre como lidar com estes obstáculos para chegar sem risco à maturidade. As histórias «inócuas» não mencionam a morte ou a velhice, nem os limites da nossa existência ou o desejo de uma vida eterna. O conto de fadas, pelo contrário, confronta a criança sem rodeios com as exigências básicas do homem.

É característicos dos contos de fadas expor um dilema existencial, concisa e directamente, isto permite que a criança enfrente logo o problema na sua forma mais essencial, ao passo que um enredo mais complexo seria para ela mais confuso. O conto de fadas simplifica todas as situações. As suas personagens são definidas com clareza, os pormenores, a não ser que sejam muito importantes, são eliminados.

Contrariamente ao que acontece nos modernos contos para crianças, tanto a maldade como a virtude se encontram omnipresentes nos contos de fadas. Em praticamente todos os contos de fadas o bem e o mal aparecem sob a forma de algumas personagens e as suas acções, tal como o bem e o mal estão omnipresentes na vida e nas propensões para ambos se encontram em cada homem. É esta dualidade que põe um problema moral e exige uma luta para a resolver.

A convicção de que o crime não compensa é uma dissuasão muito mais eficaz, e é por isso que nos contos de fadas os maus perdem sempre.

As personagens dos contos de fadas não são ambivalentes, não são boas e más ao mesmo tempo, como na realidade o somos. Mas uma vez que a polarização domina o espírito da criança, ela domina também os contos das fadas. Uma pessoa é boa ou má, sem

meios-termos. Uma irmã é virtuosa e trabalhadora, a outra vil e preguiçosa, uma é bela as outras feias...

As personagens polarizadas permitem à criança compreender facilmente a diferença entre ambos os pólos, coisa que ela não poderia fazer facilmente se os protagonistas fossem desenhados mais próximos da realidade, com todas as complexidades que caracterizam as pessoas reais.

As preferências da criança baseiam-se não tanto na oposição entre o bem e o mal, mas em quem desperta a sua simpatia e a sua antipatia. Quanto mais simples e boa for uma personagem, mais fácil será para a criança identificar-se como o herói bom não por causa da sua bondade, mas porque a situação do herói encontra nela um eco profundo e positivo. A questão não está em querer ser boa, mas com quem quero parecer-me.

Nos contos de fadas *amorais* não existe polarização ou uma justaposição de personagens boas e más. A moralidade não é o objectivo destes contos, mas sim o sentimento de que é possível ser bem sucedido na vida. Deste modo respondem a um problema existencial, que consiste em encarar a vida com confiança, na possibilidade de enfrentar e resolver as dificuldades ou, pelo contrário, com o sentimento antecipado de derrota.

A criança é sujeita a sentimentos desesperados de solidão e abandono, e frequentemente sente uma angústia mortal, o medo do escuro, o medo de algum animal, situação que os pais tentam muitas vezes ignorar ou minimizar de modo a acalmar os receios da criança.

O conto de fadas leva muito a sério as angústias e dilemas existenciais e aborda-os directamente: a necessidade de nos sentirmos amados e o medo de que pensemos que não prestamos para nada, o amor pela vida e o medo da morte. O conto de fadas tenta oferecer soluções que a criança pode apreender de acordo com o seu nível de compreensão.

As crianças de hoje já não crescem na segurança de uma grande família ou de uma comunidade bem integrada. Deste modo, mais do que quando os contos de fadas foram inventados, é importante fornecer à criança moderna imagens de heróis que têm de se lançar sozinhos e que, apesar de não saberem à partida como as coisas se vão resolver, acham lugares seguros no mundo, seguindo em frente com enorme confiança interior.

Capítulo II

Capítulo II – Estudo Prático

Após a delimitação de algumas teorias e modelos, incidimos, nesta parte da dissertação, numa vertente mais prática a que Sophia de Mello Breyner Andresen deu voz. Tentaremos encontrar a autora nos manuais adiante seleccionados e posteriormente apresentaremos uma proposta para o estudo da obra “A Fada Oriana” no contexto de sala de aula. Antes de continuarmos, apresentaremos alguns dados referenciais sobre a vida e obra da poetisa e escritora.

2- A Vida e a Obra de Sophia de Mello Breyner Andresen

A escritora Sophia de Mello Breyner Andresen, tem origem dinamarquesa pelo lado paterno. O seu avô, Jan Henrik Andresen, veio para a cidade do Porto não voltou a abandonar esta região. Em 1895 o seu filho João Henrique comprou a Quinta do Campo Alegre, hoje Jardim Botânico do Porto. Em 1993, afirmou que essa quinta "foi um território fabuloso, com uma grande e rica família servida por uma criadagem numerosa". Passou toda a sua infância, na Quinta do Campo Alegre, tendo as lembranças dos verões passados na praia da Granja e os Natais celebrados fazendo uso da tradição nórdica vieram marcar a sua obra, de forma bem acentuada.

Foi criada na velha aristocracia portuense, educada nos valores tradicionais da moral cristã, foi dirigente de movimentos universitários católicos quando frequentava Filologia Clássica na Universidade de Lisboa (1936-39). Colaborou na revista Cadernos de Poesia, onde fez amizades com autores influentes e reconhecidos: Rui Cinatti e Jorge de Sena.

Tornou-se numa das figuras mais representativas de uma atitude política liberal, apoiando o movimento monárquico e denunciando o regime salazarista e os seus seguidores. Ficou célebre a sua Cantata da Paz "Vemos, Ouvimos e Lemos. Não podemos ignorar!"

Em 1946, casou-se com o jornalista, político e advogado Francisco Sousa Tavares e foi mãe de cinco filhos, sendo eles a sua fonte de motivação e de inspiração para escrever contos infantis.

Em 1964 recebeu o Grande Prémio de Poesia pela Sociedade Portuguesa de Escritores pelo seu livro *Livro sexto*. Já depois da Revolução dos Cravos (25 de Abril), foi eleita para a Assembleia Constituinte, em 1975, pelo círculo do Porto numa lista do Partido Socialista.

Também recebeu a distinção como contista (*Contos Exemplares*) e autora de livros infantis tais como: *A Menina do Mar*, *O Cavaleiro da Dinamarca*, *A Floresta*, *O Rapaz de Bronze*, *A Fada Oriana*, entre outros. Foi também tradutora de Dante Alighieri e de Shakespeare e membro da Academia das Ciências de Lisboa. Para além do Prémio Camões, foi também distinguida com o Prémio Rainha Sofia, em 2003.

A escritora faleceu, aos 84 anos de idade, no dia 2 de Julho de 2004 no Hospital da Cruz Vermelha.

Podem ser apreciados os seus poemas com temas alusivos ao mar, no Oceanário de Lisboa.

2.1- A Obra

A autora relativamente à sua infância e juventude, recorda sobretudo a importância das casas, lembrança que terá grande impacto na sua obra, ao descrever as casas e os objectos dentro delas, dos quais se lembra. Explica isso do seguinte modo: "Tenho muita memória visual e lembro-me sempre das casas, quarto por quarto, móvel por móvel e lembro-me de muitas casas que desapareceram da minha vida (...). Eu tento «representar», quer dizer, «voltar a tornar presentes» as coisas de que gostei e é isso o que se passa com as casas: quero que a memória delas não vá à deriva, não se perca".

A sua produção literária, corresponde a ciclos específicos, com o término da actividade da escrita durante a noite: "não consigo escrever de manhã, (...) preciso daquela concentração especial que se vai criando pela noite fora.". A vivência nocturna da autora é sublinhada em vários poemas ("Noite", "O luar", "O jardim e a noite", "Noite de Abril", "Ó noite"). Aceitava a noção de poeta inspirado, afirmava que a sua poesia lhe acontecia, como a Fernando Pessoa.

A sua vida e as suas próprias lembranças são uma inspiração para a Autora, pois, como refere Dulce Maria Quintela (1981:112), ela "fala de si, através da sua poesia".

Ela fez-se poeta já na sua infância, quando, tendo apenas três anos, foi ensinada "A Nau Catrineta" (Quintela, op.cit:112):

“Havia em minha casa uma criada, chamada Laura, de quem eu gostava muito. Era uma mulher jovem, loira, muito bonita. A Laura ensinou-me a "Nau Catrineta" porque havia um primo meu mais velho a quem tinham feito aprender um poema para dizer no Natal e ela não quis que eu ficasse atrás... Fui um fenómeno, a recitar a "Nau Catrineta", toda. Mas há mais encontros, encontros fundamentais com a poesia: a recitação da "Magnífica", nas noites de trovoada, por exemplo. Quando éramos um pouco mais velhos, tínhamos uma governanta que nessas noites queimava alecrim, acendia uma vela e rezava. Era um ambiente misto de religião e magia... E de certa forma nessas noites de temporal nasceram muitas coisas. Inclusivamente, uma certa preocupação social e humana ou a minha primeira consciência da dureza da vida dos outros, porque essa governanta dizia: «Agora andam os pescadores no mar, vamos rezar para que eles cheguem a terra» (...).(Quintela,1981 op.cit:112)

O contacto com a Natureza veio marcar profundamente a sua obra. A Natureza era para a Autora um exemplo de liberdade, beleza, perfeição e de mistério e é largamente citada na sua obra, quer citada pelas alusões à terra (árvores, pássaros, o luar), quer pelas referências ao mar (praia, conchas, ondas).

O Mar é um dos temas bem salientes na produção literária de Sofia de Mello Breyner Andresen: "Desde a orla do mar/ Onde tudo começou intacto no primeiro dia de mim". O efeito literário da inspiração no Mar pode ser observado em vários poemas, como, por exemplo, "Homens à beira-mar" ou "Mulheres à beira-mar".

Em variadas obras ela exprime a sua obsessão pelo mar, a sua beleza, a sua serenidade e os seus mitos. O Mar surge como símbolo da dinâmica da vida. Tudo vem dele e tudo a ele regressa. É o espaço da vida, das transformações e da morte.

Outro dos temas presentes é “a cidade”, ela constitui outro motivo frequentemente repetido na obra de Sophia ("Cidade" em *Livro Sexto*, 1962; "Há Cidades Acesas", *Poesia*, 1944; "Cidade" em *Livro Sexto*, 1962; "Fúrias", *Ilhas*, 1989). A cidade aparece como um espaço negativo, representa o mundo frio, artificial, hostil e desumanizado, o contrário da natureza e da segurança.

Outro tópico acentuado com frequência na obra de Sofia é o tempo: o dividido e o absoluto que se opõem. O primeiro é o tempo da solidão, medo e mentira, enquanto o tempo absoluto é eterno, une a vida e é o tempo dos valores morais ("Este é o Tempo", *Mar Novo*, 1958; "O Tempo Dividido", *No Tempo Dividido*, 1954). Segundo Eduardo Prado Coelho, o tempo dividido é o tempo do exílio da casa, associado com a cidade, porque a cidade é também feita pelo torcer de tempo, pela degradação.

Sofia de Mello era também uma admiradora da literatura clássica. Nos seus poemas aparecem frequentemente palavras de grafia antiga (Eurydice, Delphos, Amphora). O culto pela arte e tradição próprias da civilização grega são lhe próximos e transparecem pela sua obra ("O Rei de Itaca", *O Nome das Coisas*, 1977; "Os Gregos", *Dual*, 1972; "Exílio", *O Nome das Coisas*, 1977; "Soneto de Eurydice", *No Tempo Dividido*, "Crepúsculo dos Deuses", *Geografia*; "O Rei de Itaca", *O Nome das Coisas*, 1977; "Ressurgiremos", *Livro Sexto*, 1962).

(Besse, 1990, 11,13; Pessoa, 2006:15), resumiram o universo temático do seguinte modo:

- A busca da justiça, do equilíbrio, da harmonia e a exigência do moral
- Tomada de consciência do tempo em que vivemos
- A Natureza e o Mar – espaços eufóricos e referenciais para qualquer ser humano
- O tema da casa
- Amor
- Vida em oposição à morte
- Memória da infância
- Valores da antiguidade clássica, naturalismo helénico
- Idealismo e individualismo ao nível psicológico
- O poeta como pastor do absoluto
- O humanismo cristão
- A crença em valores messiânicos e sebastianistas
- Nudez
- Separação

O talento da autora é apreciado de forma unânime por vários críticos literários portugueses.

Vejamos o que refere Jorge Sena (1939)

"A poesia de Sofia de Mello Breyner Andersen é (...) uma das vozes mais nobres da poesia portuguesa do nosso tempo. Entendamos, por sob a música dos seus versos, um apelo generoso, uma comunhão humana, um calor de vida, uma franqueza rude no amor, um clamor irreduzível de liberdade – aos quais, como o poeta ensina, devemos erguer-nos sem compromissos nem vacilações." (Jorge de Sena, "Alguns Poetas de 1938" in Colóquio Artes e Letras, nº 1, Janeiro de 1959)

2.2-A Presença de Sophia de Mello Breyner Andresen nos Manuais do 1º Ciclo

Pertencem à categoria de manuais escolares os livros intencionalmente elaborados para o ensino e aprendizagem de uma determinada disciplina, em contexto escolar: “Les manuels (...) sont conçus dans l’intention, plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir de support écrit à l’enseignement d’une discipline au sein d’une institution scolaire”

(Alain Choppin cit. Sousa M.1999: 508)

Ora, embora o manual seja de facto um mediador e até um artefacto cultural, sempre presente nas práticas lectivas dos professores existem critérios no âmbito da sua escolha que ajudam o professor no momento da sua selecção. Cabe, nesta parte do estudo uma breve reflexão.

2.2.1-Critérios para a selecção de manuais escolares

A publicação dos critérios de selecção dos manuais escolares decorre do disposto no Decreto-Lei n.º 369/90, de 14 de Novembro, e tem como objectivo apoiar as escolas no processo de escolha e adopção de manuais escolares com qualidade científica e pedagógica.

Na situação actual, em que o sistema de ensino apresenta ainda graves carências no que se refere a recursos materiais, a utilização de manuais escolares continua a impor-se como prática corrente e necessária, embora não se dispense a elaboração e selecção de outros materiais de ensino/aprendizagem, a realizar por professores e alunos, como o recurso a outras fonte de informação.

Assim, porque constituem instrumentos de trabalho de intensa utilização, a tarefa da sua apreciação e selecção reveste-se de grande importância. O conjunto de critérios apresentados pretende constituir um auxílio no processo de adopção dos manuais escolares, tendo como pressuposto que é aos órgãos de gestão pedagógica da escola que compete a opção por aqueles que considerem mais adequados ao seu projecto educativo.

A apreciação dos manuais escolares pode processar-se em dois momentos:

a) Uma primeira apreciação de grelha larga, e da qual pode resultar de imediato a exclusão, do manual, caso se verifique:

1. Não corresponder adequada e equilibradamente aos objectivos do programa;
2. Conter erros científicos;
3. Não se adaptar pela sua linguagem à preparação e ao nível etário dos alunos;

b) Uma segunda apreciação de grelha mais fina cujo guião, destinado ao segundo momento de apreciação, se encontra organizado em blocos, tendo em vista a operacionalização da sua leitura. Esta estrutura deve ser interpretada com flexibilidade e não de forma rígida e compartimentada, dada a correlação existente entre os elementos que a constituem. Por isso, a escolha do manual deve resultar de uma apreciação global, em que cada item será ponderado segundo a especificidade de cada nível, grau de ensino e disciplina/área disciplinar.

2.2.1.1-Aspectos de Organização e de Método

- Corresponde aos objectivos do programa de ensino;
- Apresenta uma organização coerente e funcional;
- Está estruturado na perspectiva do aluno;
- Motiva para o saber e estimula a criatividade e a imaginação;
- Apresenta uma metodologia facilitadora da aprendizagem;
- Estimula o recurso a outras fontes de conhecimento;
- Proporciona possibilidades de trabalho autónomo;
- Contém auxiliares de leitura (índices alfabéticos, índices temáticos, léxicos, bibliográficos; etc.).

2.2.1.2-Características do Manual

- Apresenta robustez suficiente para resistir à normal utilização;
- Pelas suas características, permite a reutilização. Quando o manual contiver propostas de actividades, que apresentem espaços destinados ao registo das respostas, tal não deve ser considerado factor de eliminação, se os professores impuserem esse registo nos cadernos dos alunos;
- Apresenta vantagens que o tornam preferível, ponderados os interesses dos alunos e comparada a apreciação global do manual e o seu preço com os preços e a apreciação dos outros manuais avaliados.

2.3- Selecção dos Manuais

Antigamente num passado ainda recente o manual escolar era o livro único que norteava a prática pedagógica.

Actualmente, é absolutamente indispensável ao professor do 1º ciclo saber encontrar textos que vão para além do manual. Todavia, também cremos que embora certos manuais não sejam recomendáveis, podemos encontrar textos aliciantes e atractivos para o ensino da literatura infantil porque como nos diz Ana Maria Machado é através desta que encaminhamos o aluno para território de prazer e novas visões do mundo.

“ Es un absoluto desperdicio aprender a leer solo para leer manuales de instrucciones y guias de autoayuda. Todo ciudadano tiene derecho a poder acceder a la literatura y descubrir y compartir una herencia humana común. El placer de leer no significa solamente encontrar divertida una historia o seguir las peripécias de una trama atractiva y fácil; además de los placeres sensoriales que compartimos con otras espécies, existe un placer puramente humano: el de pensar, descifrar, argumentar, razonar, cuestionar, en fin, unir y confrontar ideas diversas. Y la literatura es una de las mejores maneras de encaminarnos hacia esse territorio de refinados placeres.”

(Machado cit. Azevedo F., 2006:13)

A literatura infantil dá ao aluno a capacidade de pensar por ele próprio e descobrir novos mundos.

“ Literature can give children real reasons to make words work for them in order to share their thoughts. It can also help them gain the power to create worlds for others to discover.”

(Virginia G. Allen cit. Azevedo F., 2006:13))

Em nosso entender, o grande problema do manual pode passar pela forma como é feita a interpretação dos textos. Frequentemente, esta não vai além do sentido literal e superficial que o texto transporta.

Nesta perspectiva, iremos tentar apresentar uma pesquisa sobre alguns manuais do 1º ciclo seleccionados para o efeito, no que à exploração textual diz respeito.

De seguida, apresentaremos propostas que em nosso entender podem enriquecer o manual.

Neste âmbito, tentámos encontrar a presença da escritora Sophia de Mello Breyner Andresen em dez manuais.

Assim, foram seleccionados aleatoriamente dez manuais escolares de Língua Portuguesa, referentes ao 1º Ciclo do Ensino Básico que abrange desde o 1º ano até ao 4º ano de escolaridade.

Para o 1º ano analisámos o manual de Língua Portuguesa intitulado “Clube dos cinco”, de Alberta Rocha, Carla Lago e Manuel Linhares e revisão científica de Fernanda Botelho, Texto Editores, 2007 (Anexo 1). No manual analisado deparámo-nos com uma ausência total de textos da Sophia.

Ainda para o 1º ano analisámos o manual “Pirilampo 1”, de Noémia Torres, Edições Nova Gaia, 2007 (anexo 2). Na página 134 (Anexo 2) pudemos encontrar um pequeníssimo texto adaptado do livro “A fada Oriana” seguido de três questões de interpretação. Na página 141 (Anexo 2), encontrámos um pequeno texto adaptado do livro “A Noite de Natal” seguido de três questões de interpretação. Na página 143 (Anexo 2), encontrámos um pequeno texto adaptado retirado do livro “A menina do mar” seguido de quatro questões de interpretação.

Nesta obra os textos da autora são todos adaptados, de modo a simplificar de alguma forma, o tipo de escrita e facilitar a leitura e interpretação por parte das crianças do 1º ano.

Em qualquer um dos textos de Sophia de Mello, presentes neste manual, o tipo de questões de interpretação é muito idêntico, passo a exemplificar:

Exemplo:

Quem era Oriana?

Oriana era _____

Para onde a levou a Rainha das Fadas?

A Rainha das Fadas levou-a para _____

Tendo por base a página 134 e para uma abordagem enriquecedora do texto, em primeiro lugar o docente deve fazer uma activação do conhecimento sobre o tema em análise, partindo da personagem como prova real, que neste caso poderia ser utilizada uma fada. Depois de um diálogo com os alunos sobre a personagem apresentada, pode-se então partir para a leitura do texto, que na nossa opinião poderia ser maior, visto fazer parte do

final do manual, em que a maioria dos alunos, nesta altura, já consegue ler consideravelmente bem. Além de que, o texto não deve ter um cariz redutor e facilitador, mas sim alargar e potencializar os conhecimentos do aluno.

Depois da leitura do texto, poderá ser feita uma análise e neste caso o docente poderá pegar na frase “*E voaram as duas por cima de planícies, lagos e montanhas.*” e alargar os conhecimentos para a área de Estudo do Meio, fazendo-se assim, a interdisciplinaridade.

O questionário que acompanha o texto é muito simplificado tendo apenas como objectivo identificar Oriana e para onde ela se dirigia juntamente com a Rainha das Fadas.

O texto da Página 143 tem como título “ A Menina do Mar”, deste modo, como actividade de pré-leitura e de forma a activar a curiosidade poderá partir-se da imagem da Menina do Mar e de outras personagens que fazem parte da história tais como: o peixe, o polvo e o caranguejo.

O texto, tal como o referido anteriormente é acompanhado por questões de interpretação muito directas que visam essencialmente a identificação da menina e dos seus amigos.

Esta forma de abordagem e análise dos textos que constituem os manuais escolares do 1º ciclo, partindo da imagem como prova real, enriquece a exploração, activando o interesse e curiosidade do aluno. A mesma poderá ser feita de forma idêntica, na exploração dos textos dos restantes manuais, a analisar.

Para o 2º ano de escolaridade analisámos o manual “Colecção Fio – de – Prumo”, de António Monteiro, Livraria Arnado, 2004 (Anexo 3). No referido manual, não encontramos algum registo da escritora.

Ainda para o 2º ano de escolaridade, analisámos o manual “Vá de Roda”, de Maria Carolina Pereira Rosa, Edições Nova Gaia, 2004 (Anexo 4). Na página 16, (Anexo 4) pudemos encontrar um pequeno texto com lacunas e na página 17 (Anexo 4) uma ficha de trabalho com imagens (lacunas) presentes no texto para completar com os respectivos nomes. Na página 106 (Anexo 4), aparece um texto já de maior dimensão sobre “A Menina do Mar” e é acompanhado por uma ficha, para os alunos fazerem a identificação das personagens do texto. Na página 110 (Anexo 4), encontramos uma ficha de avaliação sumativa, com dois pequenos excertos adaptados do livro “Noite de Natal”, acompanhado cada um com duas perguntas de interpretação e ainda uma ficha de trabalho, com um

pouco de Funcionamento da Língua e uma composição sobre o Natal. Passo a exemplificar o tipo de questões presentes no referido manual.

Exemplo:

Em que dia se festeja o Natal?

Onde estavam as bolas de vidro e as velas acesas?

Funcionamento da Língua

Copia as frases substituindo as palavras destacadas por outras de sentido contrário.

As velas estavam acesas.

Joana saiu do quarto.

Em primeiro lugar devemos de salientar o facto deste manual apenas fazer referência aos autores, não referindo a obra de onde foi retirado o texto e a editora.

Relativamente ao texto da página 16 e respectiva ficha de trabalho da página 17, os mesmos apresentam um carácter mais lúdico do que propriamente, a intenção de activar o conhecimento dos alunos. No nosso entender, não terá sido a forma mais adequada de apresentar o texto.

O texto da página 106 retirado da obra “A Menina do Mar”, ao contrário do anterior é um texto já de uma dimensão considerável para o 2º ano de escolaridade, que o professor poderá explorar de uma forma mais rica, alargando o conhecimento para outras áreas do saber, no entanto, os autores do manual, no nosso entender não o aproveitam bem ao nível da exploração e interpretação. A ficha que o acompanha tem apenas como finalidade a caracterização das personagens que o compõe.

O texto da página 110, tem um carácter muito redutor, embora integrado numa ficha de avaliação sumativa do 1º período, as questões de interpretação são muito directas e o Funcionamento da Língua abordado de um modo muito sucinto e facilitador. No nosso entender, o texto retirado é o adequado tendo em conta a época a que se destina o mesmo, no entanto, entendemos que a interpretação e o Funcionamento da Língua deveriam ser

mais abrangentes levando o aluno à compreensão do que leu e à apresentação dos conhecimentos adquiridos.

Para o 3º ano de escolaridade analisámos o manual “ Pirilampo 3 “ (Anexo 5), de Noémia Torres, Edições Nova Gaia 2001. Na página 84 (Anexo 5) encontrámos um pequeno excerto da Fada Oriana, o mesmo é acompanhado por perguntas de interpretação, Funcionamento da Língua e ainda uma parte lateral, com uma nota explicativa, sobre o vocabulário e adjectivos.

Exemplo:

Compreender o texto

Lê o texto e responde ao questionário.

1. *Quem era Oriana?*

Conhecer as palavras

4. *Escreve o plural.*

Jardim – jardins

Homem- _____

Flor- _____

Devemos desde já salientar o tamanho do texto, visto ser muito pequeno para crianças do 3º ano de escolaridade, como já pude referir, devemos ir ao encontro do que o aluno sabe, mas mais importante ainda é aumentar esse saber e de modo algum, este pequeno texto consegue atingir esse objectivo. Relativamente à ficha de trabalho que o acompanha, todas as questões possuem um carácter directo, ou seja, remetem para processos inferenciais que não desenvolvem a compreensão. No que diz respeito ao funcionamento da Língua, é abrangente englobando um pouco a matéria ensinada, no entanto, os exercícios apresentam um cariz muito facilitador.

Não podemos deixar de fazer comparação entre este texto apresentado no manual “Pirilampo 3 “ e o texto apresentado no manual “Pirilampo 1”, o texto do manual do 3º ano tem apenas mais um parágrafo, que é constituído por duas linhas. Deste modo, é evidente o grau de facilidade presente neste manual, relativamente ao texto da obra “A Fada Oriana”. Os autores deveriam retirar da obra um excerto maior, indo ao encontro do ano de escolaridade a que se destina e aumentando assim o grau de dificuldade.

Os textos neste manual apenas fazem referência ao nome da autora, omitindo o nome da obra de onde foi retirado e o nome da editora.

Para o 3º ano de escolaridade analisámos o manual “Colecção Fio – de - Prumo”, de António Monteiro, Livraria Arnado 2005 (Anexo 6). No referido manual deparámo-nos com uma ausência total da escritora.

Para o 3º ano de escolaridade analisámos o manual “Saltitão”, de Júlia Fonseca e António Mota, Gailivro (Anexo 7). Na Página 99 (Anexo 7) encontrámos um texto retirado do livro “A Fada Oriana” intitulado “Chegou a Primavera”, é acompanhado por perguntas de interpretação e Funcionamento da Língua. Na página 108 (Anexo 7), temos outro texto retirado da obra “ A Fada Oriana” intitulado “ A fada e o peixe”, é acompanhado por um questionário, gramática e criação de texto.

Exemplo:

1- Qual foi a promessa que o peixe fez a Oriana?

Oficina

1-Completo as palavras que necessitam de til (~).

<i>Irmão</i>	<i>amanha</i>	<i>dança</i>	<i>leão</i>	<i>cancao</i>
<i>Maça</i>	<i>porção</i>	<i>orfa</i>	<i>pau</i>	<i>pao</i>

O texto da página 99, na nossa opinião foi bem escolhido, tendo em conta o tema a abordar “A Primavera”. No final do texto é feita referência à autora, obra e editora do modo como deve ser feita e a ficha de trabalho que acompanha o texto é em nosso entender muito completa. A ficha de trabalho está dividida em três partes: interpretação, oficina, criação de texto e os autores aproveitaram ainda a “Oriana” para fazerem a apresentação do Género e o Número dos nomes. Relativamente ao texto da página 108 o sistema de exploração é o mesmo, apenas o tamanho do texto é mais reduzido, que no nosso entender poderia ser mais extenso.

Aqui, será muito importante o papel do professor, na forma como irá fazer a exploração e análise dos textos. O Docente deverá levar os alunos a expressarem a sua opinião, não se fechando apenas num pedaço de texto, retirado de uma obra riquíssima, que permite ao Professor e alunos viajar na imaginação e no mundo da fantasia.

Para o 4º ano de escolaridade analisámos o manual “ Novo despertar 4 “, de Hortência Neto e colaboração de Franclim Pereira Neto, Edições Livro Directo 2006 (Anexo 8). Na página 105 (Anexo 8), pudemos encontrar um texto retirado do livro “A Fada Oriana” acompanhado com perguntas de interpretação e Gramática.

Exemplo:

Agora responde:

- 1. Em que estação do ano se passou esta história?*
- 2. Diz o que fez Oriana desde que saiu do tronco do carvalho até se sentar a ver correr a água.*

3.2. Qual é a classe gramatical a que pertencem as palavras que transcreveste?

A interpretação feita ao texto é muito restrita e limitada, não fazendo a autora uma separação entre a interpretação e a gramática e tem poucas questões tanto de interpretação como de gramática. O texto retirado da obra “Fada Oriana”, que devemos salientar é muito repetido nos diferentes manuais, pode levar a uma óptima exploração dependendo do tipo de análise e exploração realizadas pelo docente.

A exploração e análise são muito pobres, teria o professor de exercer o papel de mediador entre as actividades propostas no manual e as que ele próprio deverá desencadear. Poderá partir da imagem como prova real e assim despertar o interesse e curiosidade dos alunos. Sendo o texto destinado ao 4º ano de escolaridade, o professor poderá solicitar uma pesquisa sobre a autora e levar a obra para a sala de aula. Deste modo, partindo de um pequeno excerto poderá alargar os conhecimentos dos alunos, para o conteúdo integral que constitui a obra.

Ainda para 4º ano de escolaridade analisámos o manual “ Pasta Mágica”, de Cláudia Pereira, Isabel Borges, Angelina Rodrigues e Luísa Azevedo, Areal Editores 2009 (Anexo 9). Na página 8 (Anexo 9), encontramos um texto retirado do livro “A Menina do Mar” com o título “A Casa de Férias”. Na página 22 (Anexo 9), encontramos um texto retirado do livro “ A Floresta” com o título “Isabel na quinta”. Na página 114 (Anexo 9) está presente um excerto do livro “ A Floresta” com o título “A cozinheira”. Na página 140 (Anexo 9), encontramos um excerto do livro “A Menina do Mar”, intitulado a caixa mágica e na página 158 (Anexo 9) está presente outro excerto do livro “A Menina do Mar” intitulado “À procura da Menina do Mar”. Os textos das páginas 8, 22 e 140 são acompanhados com perguntas de interpretação, um pouco de gramática e escrita de texto, os textos das páginas 114 e 158 são textos de final de período e são acompanhados por uma ficha de trabalho mais exaustiva, mas contendo somente o Funcionamento da Língua.

De todos os manuais analisados, “A Pasta Mágica” é o manual que mais referencias tem sobre a escritora em estudo, no entanto, nenhum dos textos foi retirado da obra “A Fada Oriana”.

Exemplo:

Já posso responder...

1. *Descreve a casa do rapazito.*
2. *O que aparecia na maré vazia?*
3. *“Dizia-se vai ali um peixe e já não se via nada”. Explica esta frase por palavras tuas.*

Página 158/159:

4. *Lê a frase.*

Eles nadaram muitos dias e muitas noites.

a) *Retira da frase:*

GN- _____ - função de _____

GV- _____ - função de _____

Antes de mais devo salientar como aspecto bastante positivo, o facto de as autoras terem seleccionado uma variedade significativa de textos, retirados de obras da autora em estudo.

Relativamente às fichas que os acompanham, as perguntas de interpretação continuam na linha dos manuais que já tivemos a oportunidade de analisar, através de perguntas directas. No entanto, existe sempre uma questão em que é pedido ao aluno para explicar uma frase ou parágrafo, fazendo uso das suas próprias palavras. Devo vangloriar como aspecto positivo, pois leva o aluno a pensar, criticar, expressar sentimentos e aplicar um pouco as suas vivências que também vai adquirindo no seio familiar. Relativamente ao Funcionamento da Língua, todos os textos, excepto os de final de período têm apenas dois ou três exercícios para realizar.

Para o 4º ano de escolaridade analisámos o manual “Trampolim 4”, de Felisbina Antunes e Fátima Lemos, Porto Editora 2006 (Anexo 10). Na página 22 (Anexo 10) está presente um texto retirado do livro “A Menina do Mar”. Na página 36 (Anexo 10), encontrámos um texto retirado do livro “A Floresta”. Na página 54 (Anexo 10), encontrámos um texto do livro “A noite de Natal”. Na página 58 (Anexo 10), encontrámos um pequeno texto retirado de “Os três reis do Oriente”, todos os textos são auxiliados com um questionário de interpretação, uma análise gramatical e a auto-avaliação. Na página 85 (Anexo 10), encontrámos ainda um texto poético, retirado da “Obra Poética”, este poema não é acompanhado por qualquer ficha, apenas tem a indicação que está audível em CD áudio. Devo de salientar, que este manual em que me baseei é um exemplar do professor e foi o único que encontrei com as respostas todas dadas às questões, que eram colocadas nas fichas de trabalho. Parece-nos que foi uma forma de não serem feitas, quaisquer cópias do mesmo.

Exemplo:

1. *Responde.*

- *Quem são as personagens do texto?*

2. *Completa de acordo com o texto.*

O rapaz chegou muito _____ e _____, mas encontro a Menina do Mar com um ar _____.

Página 37

2. *Transcreve do texto a frase que nos transmite uma sensação olfactiva.*

5. *Responde.*

Isabel abriu a porta da casa e pensou que estava a sonhar. Porquê?

Página 58

5. *Lê a frase. Escreve os dois adjectivos que caracterizam a cidade.*

“ A cidade dormia escura e silenciosa ”

6. *Em que grau se encontram esses adjectivos?*

7. *Escreve uma frase em que utilizes o adjectivo “escura” no grau comparativo de superioridade.*

Antes de mais, temos de felicitar as autoras do manual, pela variedade de textos retirados de diversas obras da autora, Sophia de Mello Breyner Andresen.

O tamanho dos textos é bastante aceitável para um 4º ano de escolaridade e são acompanhados por perguntas de interpretação, gramática e escrita de texto, que em nosso entender são bastante exaustivas. No entanto, o sistema é repetitivo nos diferentes textos, as perguntas são essencialmente directas levando o aluno à procura da resposta no texto, escolha múltipla, preenchimento de lacunas *close*, exercícios de verdadeiro e falso, Funcionamento da Língua e escrita de texto.

Existe uma ausência de actividades que desenvolvam competências culturais e novas visões do mundo, na busca de sentidos abrindo novas janelas para a complexidade e totalidade da vida, bem como o desenvolvimento afectivo onde o leitor se identifica com as personagens, a compreensão dos outros, o alargamento enciclopédico, partindo de alicerce para novas aprendizagens.

Ora, o manual escolar é frequentemente concebido como um retransmissor ou um descodificador dos objectivos oficiais do ensino, ele constitui pelo seu estatuto de omnipresença funcional em contexto de sala de aula, um objecto pedagógico capaz de condicionar decisivamente a formação do leitor na sua apreciação valorativa daquilo que é a língua e os seus usos. De facto, pela selecção que opera de textos, géneros, temas e autores, pelas formas como interroga esses textos, e pelo modo como legitima certas formas de perceber a língua, o manual escolar nunca é passível de ser encarado como um objecto ideologicamente neutro.

Não podemos negar a importância que o manual escolar tem no quotidiano dos professores. Choppin (1992), ao apelidá-lo de “utilitário da aula”, confere-lhe estatuto e funções privilegiadas na medida em que é através dele que o aluno adquire, estrutura e avalia conhecimentos e saberes. É ainda através do manual escolar que se estabelece a relação entre o universo escolar e o universo familiar.

É notória a presença da autora Sophia de Mello Breyner Andresen, em quase todos os manuais escolares analisados, no entanto a análise e as formas de interrogar os textos, as questões de compreensão e de interpretação que são colocadas e a análise do funcionamento da língua, que esses textos propiciam, levantam-nos fortes dúvidas relativamente à concepção que ao leitor é proporcionada acerca daquilo que é a literatura e a língua nas suas utilizações estéticas.

No entanto, os manuais pecam no sentido em que essa análise é feita de forma muito semelhante. Não existe aquilo que poderíamos designar por abordagens distintivas, realçando o que de especial, particular, característico e essencial existe num determinado texto.

Vejamos como Souza (2006) nos indica algumas críticas a ter em conta:

- A ausência de relação entre o discurso de apresentação do autor e a prática, ou seja, os manuais apresentam um programa teórico que não alicerça as actividades propostas;
- A ausência de coesão entre as unidades que compõem o manual, não respeita a gradação no âmbito das dificuldades, remetendo para uma fragmentação de conteúdos;
- Normalmente, o manual apresenta uma estrutura comum, enquadrando-se na abertura de todas as unidades, com o texto seguido da exploração do mesmo;
- A ausência de questões inferenciais que levem o aluno à consulta de outros textos como os dicionários, gramáticas, obras integrais, é frequentemente notória;
- A linha demasiado facilitadora pode conduzir à selecção dos textos que podem, prejudicar, por sua vez, a interacção necessária entre aluno-leitor-texto;
- A exploração textual é sistematicamente bastante semelhante ignorando, especificidades do tipo e género.

Também Marisa Lajolo (2005:14) refere, que frequentemente os manuais comportam técnicas e soluções milagrosas, cujas questões que interrogam os textos passam ao largo dos conflitos das crianças.

Fanny Abramavovich (2004:143/145), sugere-nos que em vez das habituais fichinhas de leitura se deve proporcionar ao aluno tudo o que a história contém: as emoções que provoca, a tristeza ou alegria que desencadeia, as sensações, as portas que abre e fecha, as relações intertextuais que possibilita, em suma, poder dar ao aluno a possibilidade de estabelecer formas de diálogo fluído ajudando-o assim a crescer.

Como nos diz, Azevedo (2006), o texto deve transportar o leitor para outros mundos não podendo, de forma alguma, limitar o leitor em termos de interpretação. No âmbito de uma verdadeira didáctica da literatura, o texto não pode restringir o leitor. Os textos, mais especificamente os textos literários, são modos e tempos de arte, de ficção de linguagem poética, que devem levar o aluno-leitor à motivação e formação estética.

Ao serem elaborados os programas e respectivas directrizes tem-se em conta um conjunto de competências a desenvolver nos alunos, utilizando-se a leitura como saber transversal em todas as áreas do saber. Se o manual é um mediador e artefacto cultural que não podemos ignorar, deve oferecer uma panóplia de actividades que enriquecem o processo de ensino aprendizagem.

Como dizem vários autores, entre eles Azevedo, já citado, a escola não pode de forma alguma, ignorar as vivências dos alunos, deve partir delas e assim conseguir alcançar os objectivos definidos. Fazer de conta que não existem é criar contextos fictícios, palcos de teatro, longe do verdadeiro panorama que realmente se deseja.

Sendo assim, deve-se partir sempre das aprendizagens que os alunos já trazem, de forma a produzirem-se verdadeiros ambientes de aprendizagens significativas e a partir daí expandi-las e potencializá-las.

As propostas apresentadas nos manuais escolares, baseadas nos textos de Sophia de Mello Breyner Andresen, devem valorizar o aluno enquanto leitor, enriquecendo o seu conhecimento, as suas experiências e vivências, dando contributos para a construção de sentidos, para a interpretação do texto, numa perspectiva de aprendizagem significativa, ou seja, construída a partir das suas vivências, porque não há alunos ditos “*tábua rasa*”. Todos trazem já consigo um reportório cultural que é preciso valorizar e engrandecer.

2.4-O Conto Infantil em Sophia de Mello Breyner Andresen

“Os meus contos infantis surgiram quando os meus filhos tiveram sarampo e tinham que estar quietos. Eu tinha que lhes contar histórias e comecei a ficar muito irritada com as histórias que lia. Primeiro com a linguagem sentimental, com a linguagem « ta-te-bi-ta-te», etc. Então comecei a contar histórias a partir de factos e lugares da minha infância (sobretudo lugares). Por isso a primeira que apareceu se chama A Menina do Mar. Era uma história que a minha mãe me tinha contado quando eu era pequena mas que era uma história incompleta – ela tinha-me dito só que havia uma menina muito pequenina que vivia nas rochas e como a coisa que eu mais adorava na vida era tomar banho de mar, essa menina tornou-se para mim o símbolo da felicidade máxima, porque vivia no mar, com as algas, com os peixes... Então eu comecei a contar a história a partir disso. Depois os meus filhos ajudavam; primeiro porque não me deixavam parar e segundo porque perguntavam: «E o peixe o que é que fazia? E o caranguejo?» Essa história foi contada oralmente numa tarde. Quando a escrevi, tentei escrevê-la como a tinha contado sem cair em nenhuma espécie de literatura nem de «peso»... As outras histórias, algumas foram meias contadas, meias escritas... Eles influenciavam a lógica da própria história. E depois, como eu estava com crianças, eu própria era influenciada, por exemplo nisto: nunca usar palavras abstractas nem construções complicadas. A atenção dos outros guia-nos sempre. (...) Gosto de começar os livros para crianças todos da mesma maneira: Era uma vez... e de regressar a um certo número de marcos, de sítios. (...) as palavras têm que ser exactamente as palavras que conquistámos, quer dizer, não são só as palavras que sabemos: são as palavras que viveram e viverão connosco. (...) eu sou muito repetitiva por natureza. “

Sophia de Mello Breyner Andresen

A obra de Sophia de Mello Breyner Andresen, tem vindo a ser marcada por uma certa comunhão com a Natureza e, em particular, a natureza marítima. É, aliás, esta natureza marítima que está presente no conto “A Menina do Mar” em que toda a história decorre num cenário fantástico, povoado por mil e uma espécies que compõem a fauna real ou imaginada pela autora.

Também, a civilização grega é um modelo para Sophia, na qual procura um conjunto de valores perdidos: a inteireza, a harmonia e a justiça. A arte grega celebrizava o entendimento de uma aliança do homem com o mundo natural. O fascínio pelo mundo e mitologia gregos, originando talvez na sua formação em Filologia Clássica, manifesta - se em muitos dos seus escritos, especialmente em “ O Nome das Coisas” e no ensaio” O nu na Antiguidade Clássica”.

A autora mostra-nos nos seus temas literários uma paixão especial pelo mar, pela terra, pela casa familiar (de infância) e pela denúncia de uma realidade social adversa. Ainda no antigo regime, foi sócia fundadora da “Comissão Nacional de Socorro aos Presos Políticos” e chegou a fazer vendas de obras de arte em sua casa que revertiam a favor deles. Pela sua constante atenção aos problemas do homem e do mundo, criou uma literatura de empenhamento social e político, de compromisso com o seu tempo e de denúncia da injustiça e opressão.

A escrita de Sophia surge associada às mudanças poéticas que aconteceram em Portugal nos anos 50; a soberania da palavra poética, a exigência de uma palavra pura e justa, vinculação da justeza do poema à justiça na cidade e retorno de uma infinita exigência de sacralidade. Seguiu o seu caminho e adoptou um estilo muito próprio. Sophia utiliza no seu discurso um conjunto de símbolos e alegorias que fazem lembrar Fernando Pessoa, poeta que para ela foi uma referência.

Nos seus textos há um apelo às sensações visuais, tácteis e auditivas, através das quais se estabelece relação com a realidade criada pelas palavras. Utiliza, com frequência, termos cheios de um valor mágico que configuram cenários típicos relativos ao mar, à praia, à noite, aos valores que se lhes associam - mistério, sonho, justiça – ou desenham as suas figuras mais recorrentes – fadas, deuses, animais. Percorrendo as suas obras encontramos sempre presentes os quatro elementos primordiais do Universo: a Terra (jardim, flor e árvore), a Água (rio, fonte, mar), o Ar (vento e brisa). Estes três elementos dos estados sólido, líquido e gasoso são transformados uns nos outros através da acção do Fogo (luz e sol) que é a energia que proporciona esta transformação.

A quase totalidade da obra de Sophia de Mello Breyner Andresen recorre à construção de mundos secundários que, embora enraizados em problemas da realidade, são marcados por elementos e situações mágicas que adquirem uma forte carga afectiva.

É o caso de “A Menina do Mar” ou “A Fada Oriana. Publicadas na sua maioria, no final da década de 50 e nos anos 60, as suas histórias para crianças possuem um poder que continua a encantar os leitores de hoje. A autora utiliza uma linguagem musical e concreta, as suas narrativas tratam temas essenciais relacionados com a condição humana:

“São os elementos «perturbadores», inquietantes, de uma ordem natural e harmoniosa que são sujeitos de reflexão para Sophia. Deste modo, a falsidade, a injustiça, a fealdade protagonizam os valores sociais desagregadores, contra os quais se erguem de forma elegíaca os valores positivos da verdade, da harmonia, da justiça e beleza, como organizadores cósmicos. Estes valores, equacionados através de uma linguagem profundamente poética, seduzirão o leitor a persegui-los (Martins, 1995:85)

2.5- Análise da obra “A Fada Oriana”

2.5.1- Breve Sinopse

A obra “A Fada Oriana”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, retrata tal qual como outras obras, o gosto da autora pela natureza.

A obra aborda o bem e o mal, partindo do mágico e do maravilhoso. Existe a fada boa que faz o bem e que neste caso tem a missão de guardar e proteger a floresta. Para isso, a rainha das fadas deu-lhe uma varinha mágica que a ajudará a realizar os desejos de cada habitante da floresta, animais, plantas e os homens.

“- Oriana – disse a Rainha das Fadas -, entrego-te esta floresta. Todos os homens, animais e plantas que aqui vivem, de hoje em diante, ficam à tua guarda. Tu és a fada desta floresta. Promete-me que nunca a hás-de abandonar.” (pág.6)

A fada que tinha como nome Oriana era muito boa, muito bonita e muito feliz, vivia alegre e contente pela floresta ajudando os animais (“Era ela que prevenia os coelhos e os veados da chegada dos caçadores”), as plantas (“Era ela que regava as flores com orvalho.”) e os homens, o moleiro, a velha, o homem – rico e o poeta. Mas os humanos não tinham a capacidade de vê-la, apenas sabiam que ela existia pelo bem que lhes era feito sempre que necessitavam, somente o poeta tinha o privilégio de poder vê-la e conversar com ela.

O mais difícil de ajudar era sem dúvida o homem - rico que vivia rodeado de *coisas*, amontoadas numa sala sem espaço para mais nada, é aqui que a autora coloca os objectos, mesa, espelho, sofá a dialogarem com a fada. Eles sim, precisavam de ajuda porque não se sentiam felizes.

“Sou uma cómoda muito bonita e muito antiga. Durante dois séculos morei no solar de uma quinta. (...)” (pág.18)

Até que a fada, boa, feliz e *bonita* encontrou um peixe que necessitando de ajuda a solicitou à Oriana, é então aqui que ela descobre o seu reflexo na água do rio e toma

realmente consciência da sua beleza. Apesar de ser uma fada era mulher e a vaidade saiu ao de cima, tornando-se mesmo uma obsessão, que o peixe vai alimentando.

“ Mas mal voltava da cidade com a velha ia rapidamente para o rio, mirar a sua beleza e ouvir os elogios do seu admirador peixe.” (pág.34)

E assim continuou a fada cada vez mais vaidosa, esquecendo pouco a pouco cada um dos seus amigos da floresta que tinha como missão proteger de todo o mal.

Certo dia, estava Oriana junto ao rio a contemplar a sua beleza, ornamentada com pérolas que o seu amigo lhe arranhou, quando aparece a Rainha das Fadas e a chama à atenção. Como não cumpriu o que tinha prometido à Rainha das Fadas, foi sujeita a uma sanção.

“Não cumpriste a tua promessa. Durante uma Primavera, um Verão e um Outono passaste os dias e as noites debruçada sobre um rio, a ouvir os elogios de um peixe, apaixonada por ti. Por isso, Oriana, deixarás de ter asas e perderás a tua varinha de condão.” (pág.38)

Oriana deixa assim de ser fada, sem asas e varinha de condão sente-se perdida, sem saber o que fazer e vai pedir ajuda ao peixe, mas ele abandonou-a e não responde ao seu chamamento.

Quando começa a caminhar pela floresta apercebe-se que está tudo muito quieto e silencioso, então Oriana sente que a floresta foi abandonada. Tenta a todo o custo procurar os seus amigos animais, mas eles tinham fugido para o monte, o moleiro e o poeta tinham ido para a cidade. A fada decide deste modo ir procurá-los na cidade, mas eles não acreditam nela, pois já não tem asas como uma fada, nem varinha de condão.

A mulher do moleiro para acreditar que é mesmo uma fada pede-lhe para trazer o filho mais novo, que perdeu na floresta e o poeta pede-lhe para encantar a noite.

Certo dia, Oriana apercebeu-se da velha que vinha caminhando sozinha e vendo que ela vai de encontro ao abismo, tenta ajudá-la, então corre o mais depressa que pode para salvar a velha, mas ao tentar ajudá-la também cai no abismo. É neste momento que aparece a Rainha das Fadas e devolve as asas e a varinha de condão à pobre Oriana.

“Oriana, cumpriste hoje a tua promessa. Para salvar a velha, esquecendo-te de ti, saltaste no abismo. E teu dó pela tua amiga foi tão grande que nem te lembraste de ter medo. Porque tu és a fada Oriana a quem foram entregues as plantas, os animais e os homens da floresta. E és tu que os guardas para que eles possam viver em paz. Quando tu os abandonaste, os animais fugiram para os montes, as flores secaram e os homens foram para a cidade, onde se perderam nas ruas cruzadas. Mas hoje tu cumpriste a tua promessa. Por isso eu ordeno que de novo nasçam duas asas nos teus ombros.” (pág. 75)

A fada Oriana depois de recuperar as suas asas e a sua varinha de condão, remediou todo o mal que tinha feito aos animais, plantas e aos homens e a floresta volta deste modo a ser o que era dantes.

2.5.2-Justificação da Escolha da Obra

A Fada Oriana é uma obra seleccionada pelo Plano Nacional de Leitura, para a orientação de leitura no 5º ano de escolaridade, no entanto, a obra pode ser e “deve” ser aplicada a outros níveis de ensino.

O mundo da imaginação e do sonho, retratados nesta obra, apelam à curiosidade e ao desejo de conhecer e saber, sentimentos próprios das crianças.

A fantasia presente nesta obra, abre portas para uma aprendizagem de valores como a verdade e a solidariedade e possibilita uma vivência de inúmeros sentimentos.

A Fada Oriana de Sophia de Mello Breyner Andresen é uma obra interessante de analisar e estudar, ela transmite o valor da bondade e da importância em fazer o bem, assim como, o facto de quem faz o bem terá em troca uma recompensa e quem faz o mal será castigado.

A autora recorre ao uso da fantasia e do maravilhoso para nos contar esta história, o que incentiva à imaginação e ao sonho.

De seguida, passaremos à identificação e justificação dos temas presentes da obra, “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Temas	Justificação
Bondade	A fada mostra a sua bondade ajudando quem mais necessita. <i>“As fadas boas (...) à noite põem moedas de ouro dentro dos sapatos dos pobres.”</i> (pág.5)
Maldade	As fadas más em vez de ajudarem os pobres, tiram-lhe o pouco que têm. <i>“As fadas más (...) roubam o dinheiro dos pobres.”</i> (pág. 5)
Magia/Ilusão	A autora faz uso da magia e da ilusão, para que Oriana consiga ajudar quem dela necessita. <i>“Quando uma fada boa vê uma árvore morta, com os ramos secos e sem folhas, toca-lhe com a sua varinha de condão e no mesmo instante a árvore cobre-se de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar.”</i> (pág.5)
Felicidade	Quem faz o bem e vive no meio da natureza é Feliz. <i>“Vivia livre, alegre e feliz dançando nos campos, nos montes, nos bosques, nos jardins e nas praias.”</i> (pág.6)
Velhice	O monólogo da velha, mostra a saudade que tem do tempo em que era nova e as dificuldades que tem de ultrapassar na velhice. <i>“Quando eu era nova ria o dia todo. Nos bailes dançava sempre sem parar. Tinha muito mais do que cem amigos. Agora sou velha, não tenho ninguém. Se não fossem as fadas que seria de mim?”</i> (pág.8)

Novidade	Referência a outros país e o que de bonito e interessante têm para ver, decorrente do diálogo entre Oriana e as andorinhas. “ <i>Na Oceânia há ilhas de coral cobertas de relva e palmeiras.</i> ” (pág.10)
Excentricidade	Na casa do homem - rico parece não faltar nada, há excesso de bens materiais. “ <i>Quando entro nas outras casas, faço aparecer as coisas que faltam. Mas aqui não falta nada. Aqui está tudo a mais.</i> ” (pág.20)
Avareza	O homem rico apesar de ter muito dinheiro não ajudava os pobres. (...)“ <i>ela começou a falar da sua pobreza e eu comecei a falar da minha falta de cabelo.</i> ” (pág.23)
Vaidade	A fada ao ver o seu reflexo na água, acha-se muito bela e apaixonada-se pela sua própria beleza. “ <i>Mas que bonita que eu sou. (...) hoje ainda estou mais bonita do que ontem.</i> ” (pág.28)
Castigo	Oriana não cumpriu o que tinha prometido, então será castigada. “ <i>Por isso, Oriana, deixarás de ter asas e perderás a tua varinha de condão.</i> ” (pág.38)
Altruísmo	Em primeiro, lugar deve pensar nos outros em detrimento de si própria. “ <i>Só tornarás a ter asas quando te esqueceres de ti a pensares nos outros</i> ”. (pág.39)
Arrependimento	Ela acaba por se arrepender e pede perdão. “ <i>Perdoa-me a minha vaidade. Eu sei que faltei à minha promessa (...).</i> ” (pág.39)
Solidão	O seu amigo peixe abandona-a quando mais precisa. “ <i>Peixe, peixe, vem-me consolar! (...) Mas o peixe não apareceu.</i> ” (pág.40)
Traição	O peixe trai a sua amizade, dizendo falsidades sobre a sua amiga. “ <i>Mas eu nunca me apaixonei pelo peixe. (...) Mas o peixe contou aos outros peixes, que contaram aos pássaros, que contaram aos coelhos (...)</i> ” (pág.43)
Desespero	A fada procura desesperadamente pelos amigos que abandonou e que fugiram para a cidade. “ <i>As ruas estavam cheias de gente e Oriana sentiu-se perdida e muito tonta no meio de tantas casas, de tanto barulho, de tanta agitação.</i> ” (pág.51)
Troça/Vergonha	As pessoas da cidade troçam dela. “ <i>e as pessoas riam-se: - É uma doida que vai a falar sozinha.</i> ” (pág.58)
Tentação	Oriana é tentada pela Rainha das Fadas Más, que tomou conhecimento do seu desespero. “ <i>Se queres que eu te dê estas asas, tens de prometer que de hoje em diante passarás a cumprir as minhas ordens.</i> ” (pág.70)
Perdão	Depois de Oriana agir com o coração tentando salvar a velha do abismo, a rainha das fadas perdoa-a. “ <i>Mas hoje tu cumpriste a tua promessa. Por isso eu ordeno que de novo nasçam duas asas nos teus ombros.</i> ” (pág.75)
Moral	Quem faz o bem sempre será recompensado.

Quadro 1- Identificação e justificação dos temas existentes na obra “A Fada Oriana”.

2.6-Planificação do Estudo da Obra

2.6.1- Da obra seleccionada ao Projecto Curricular de Turma

O presente Projecto Curricular de Turma decorre do previsto no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Este projecto Curricular de turma foi elaborado com intuito de ser implementado tendo em conta o perfil da turma, atendendo à sua situação concreta e actual. Pretende corresponder e fazer face às necessidades da turma e melhorar as competências dos alunos.

Tem por referência o Currículo Nacional, estabelecendo o conteúdo programático a desenvolver, ao longo do ano. Assim, o seu objectivo primordial será organizar o processo ensino/aprendizagem dos alunos, respeitando as capacidades das crianças em questão.

O mesmo, tem como finalidade tentar melhorar a actuação educativa, em relação à turma, contextualizar o Currículo Nacional do Ensino Básico e promover competências de investigação, reflexão e participação no conhecimento/desenvolvimento da comunidade, nunca esquecendo que a motivação e o interesse são elementos essenciais no processo ensino/aprendizagem. Só assim será possível proporcionar aos alunos uma correcta aquisição de conhecimentos, atitudes e valores, na busca de um verdadeiro desenvolvimento de competências, respeitando os seus verdadeiros interesses e reais necessidades.

O Projecto Curricular de Turma tem como base o tema “ **Da leitura à Escrita**”.

A leitura é nos dias de hoje muitas vezes substituída pela televisão, o computador, a playstation entre outros, as crianças cada vez menos procuram a leitura por prazer, devido muitas vezes à falta de estímulo, incentivo e modelos no seio familiar.

Sendo assim, a escola, tem cada vez mais um papel predominante de incentivo e de motivação, para a leitura e por conseguinte para a escrita.

Ao longo do ano lectivo, irão ser realizadas várias actividades que procurarão envolver as crianças na leitura e na escrita, na sua descoberta e no seu aperfeiçoamento.

Projecto

“ Os livros são esconderijos onde as palavras engalanadas se preparam para a festa das coisas enamoradas pelo mistério de quem conta mesmo sabendo que, ao contar, a história nunca está pronta porque em cada recanto do texto há sempre algo que desponta, só para nos encantar”

José Jorge Letria

A leitura abre um mundo completamente novo para a criança, um mundo que apenas a fala não consegue atingir. Com a leitura, e consequentemente a escrita, a criança é capaz de interagir e comunicar com um leque infinito de personagens, situações, acontecimentos.

Este tema foi seleccionado, depois de ter verificado nos alunos a existência de algumas dificuldades essencialmente na escrita, quer ao nível da correcção ortográfica, quer ao nível da organização sintáctica, com vista a atenuar e mesmo solucionar algumas destas lacunas.

Objectivos gerais do Projecto

- Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita de forma a permitir situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões e de curiosidade em aprender;
- Descobrir e desenvolver, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever;
- Contribuir para que o aluno, ao exprimir-se na Língua em que pensa, fala, lê e escreve, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário;
- Conhecer a partir da leitura lúdica as vivências de outras culturas e a importância que cada uma tem;
- Desenvolver a competência leitora nos alunos.

Objectivos específicos

- Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza em função de objectivos diversificados;
- Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade da situação;
- Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, leituras, debates, notas, resumos, esquemas);
- Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral e escrito;
- Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita;
- Promover a escrita como um meio de desenvolver a compreensão da leitura.
- Promover a divulgação de escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentido para a sua promoção;
- Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas;
- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção;
- Utilizar a leitura e escrita com finalidades diversas (prazer, divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e de enriquecimento da Língua);
- Apropriar-se de um texto lido recriando-o em diversas linguagens;
- Desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo;
- Explorar e estimular a capacidade imaginativa, com base no confronto entre elementos do mundo maravilhoso e do mundo real;
- Utilizar diferentes recursos expressivos com determinada intenção comunicativa (dramatizações, banda desenhada, cartazes...).

Áreas de Principal Intervenção

- Expressão Escrita
 - Ortografia
 - Caligrafia
 - Construção frásica
 - Ordenação de ideias na elaboração de textos
- Expressão Oral
 - Compreensão de mensagens
 - Expressividade
 - Reconto
 - Utilização de vocabulário adequado
- Leitura
 - Entoação
 - Clareza
 - Fluidez
- Funcionamento da Língua
- Interpretação de Enunciados

Principais Actividades

- Trabalhos de investigação acerca do tema em estudo que engloba a recolha, leitura, análise e síntese de documentos – escritos e audiovisuais;
- Trabalhos de recolha de património oral e escrito (canções, rimas, lendas, provérbios populares e adivinhas);
- Dramatização de algumas obras em estudo;
- Realização de actividades de Expressão Plástica;
- Leitura integral de obras infantis de autores portugueses e outros;
- Criação da Biblioteca de Turma;
- Participação oral e escrita nos diálogos e na produção de textos;
- Colaboração no projecto “Baú”, organizado pela Câmara Municipal da Covilhã.

Não é difícil articular o nosso estudo com o Projecto Curricular de Turma. Trabalhamos todas as áreas desde a Expressão Oral, Leitura e Expressão Escrita, mais particularmente.

2.7- Da escolha da obra ao Plano Nacional de Leitura

Segundo Isabel Alçada, Comissária Nacional do PNL, o programa visa “*eleva os níveis de literacia dos portugueses, colocando Portugal a par dos parceiros europeus, através do desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita e da criação de hábitos de leitura em contexto escolar, público e familiar*”.

Efectivamente, uma das formas de desenvolver o gosto pela leitura é permitir a todos os alunos o contacto com o livro. Na realidade, nem todas as crianças, antes da implementação do programa, tinham um contacto regular com o mesmo; ou porque não provinham de meios letrados ou porque as práticas pedagógicas adoptadas se restringiam ao manual escolar. Estes, porém, são tempos passados. Actualmente, as crianças podem descobrir nas páginas dos livros, novas gentes, novas paragens, novos mundos... Podem sonhar, sentir novas emoções... O livro passou a ser uma porta aberta para o mundo!

Não obstante, não chega ler. É preciso ler mais e ler melhor!

Poderemos dizer, que o Plano Nacional de Leitura, surge como uma tentativa de tornar a leitura num hábito prazenteiro, de promover a criação de laços afectivos com o livro e de elevar os níveis de literacia dos alunos. A articulação entre a sala de aula e a Biblioteca Escolar será fulcral, no que concerne ao aprofundamento da relação afectiva dos alunos com o livro, condição essencial para o sucesso individual e colectivo de uma comunidade.

Vejamos alguns princípios que ali considerados basilares vêm nortear a nossa escolha.

- O caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil;
- Para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas actividades de leitura orientada;
- A promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual, e só se atingem os patamares mais elevados quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo;
- Para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa;

- Os projectos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único. Exigem uma atitude aberta, flexível onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar.

Quanto aos objectivos do Plano Nacional de Leitura, também nós tentaremos:

- Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional;
- Criar um ambiente social favorável à leitura;
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura.

<ul style="list-style-type: none"> • Leitura • Expressão Escrita • Funcionamento da Língua 	<p>decifração da mensagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio dos mecanismos básicos da extracção de significado do material escrito. - Desenvolvimento do gosto pela escrita. - Desenvolvimento das competências da escrita. - Domínio das técnicas instrumentais da escrita. - Capacidade para produzir pequenos textos com diferentes objectivos comunicativos. - Valorização de intercâmbio da correspondência escrita com outros grupos e com a comunidade. - Conhecimento das técnicas básicas de organização textual. - Domínio progressivo da estrutura da língua, a partir de situações de uso. - Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita. - Descoberta de Regularidades e irregularidades da língua. - Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas.
---	---

Quadro 2- Competências para o 4º ano de Escolaridade, na área de Língua Portuguesa.

2.9- As Actividades de Leitura

Deste modo, gostar de ler é importante mas o fundamental é sem dúvida, o saber ler, sem ser de forma alguma forçado para isso e além de tudo ter motivação para a leitura.

Esta base deveria partir da família, mas como em grande parte dos ambientes familiares não existem ainda hábitos de leitura, é fundamental o papel do professor.

É de primordial importância que o professor se encontre munido de ferramentas que conduzam ao desenvolvimento e ao gosto pela leitura. Deste modo, a leitura deixa de ser uma obrigação, um aborrecimento e passa a ser vista de uma forma lúdica e cativante.

É neste contexto que surgem as actividades de pré-leitura, actividades durante a leitura e actividades após a leitura, como abordagem ao programa de leitura fundamentado na literatura (Yopp & Yopp, 2006).

Este programa valoriza o aluno/leitor, o seu conhecimento, as suas experiências e vivências, como contributos para a construção de sentidos, para a interpretação de um texto, defendendo a aprendizagem a partir desses mesmos conhecimentos e experiências (perspectiva cognitivo - construtivista), e dando especial importância ao trabalho de grupo, à partilha, enfim, à promoção da interacção (perspectiva sócio - cultural), (Azevedo,2007)

As autoras propõem que no âmbito das actividades de pré-leitura devemos utilizar actividades tais como:

2.9.1-Actividade de Pré-leitura

As actividades de pré-leitura têm como principais objectivos:

- Activar e construir a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais (a capa, o título, as ilustrações), encorajando a criança a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências. Conversando com as crianças em torno do livro/texto, favorece-se a participação oral, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem.

- Proporcionar e promover uma verdadeira igualdade de oportunidades a todos os alunos de terem acesso a conhecimentos enciclopédicos, designadamente aqueles que sejam portadores de deficits de informação motivada pelo desfavorecimento de meios sociais e familiares de que são oriundos e onde não lhes é facilitada e disponibilizada uma cultura de leitura e de informação.
- Despertar nos alunos a curiosidade, motivando-os para a leitura. Pretende-se com isto, fomentar as expectativas, aguçar o apetite da criança, consoante se aprofunde e se leve esta exploração a aspectos que provoquem construtivamente a curiosidade infantil.



Figura 3- Objectivos da actividade de Pré-Leitura.

Tendo por base o que referimos anteriormente, apresentaremos alguns Descritores de Desempenho e Conteúdos, de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (2009: 34,35).

Descritores de Desempenho	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Falar para aprender; - Expressar e construir conhecimento; - Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: <ul style="list-style-type: none"> - Relatar, descrever, partilhar informações e conhecimentos. - Respeitar as convenções que regulam a interacção: <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir os outros; - Esperar a sua vez; - Acrescentar informação pertinente. - Participar em actividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Justificar opiniões; - Justificar atitudes, opções, escolhas e comportamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação do discurso: identificação do tópico/tema; selecção e hierarquização da informação essencial de acordo com o objectivo. • Princípio de cooperação e cortesia. • Regras e papéis de interacção oral.

Quadro 3- Descritores de Desempenho e conteúdos, referentes à actividade de Pré-Leitura.

2.9.2- Actividades Durante a leitura

As actividades durante a leitura visam o desenvolvimento dos seguintes objectivos:

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

Como refere Azevedo (2006), é durante a leitura que a criança e jovem-leitor mais se envolve com o texto, que estabelece conexões, questiona ou cruza informação do texto com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual.

É possível identificar, ainda, outros objectivos alcançáveis com o desenvolvimento destas actividades, nas crianças, designadamente, o de experimentar uma relação afectiva com o texto e de partilhar as emoções que o mesmo lhe provocou.

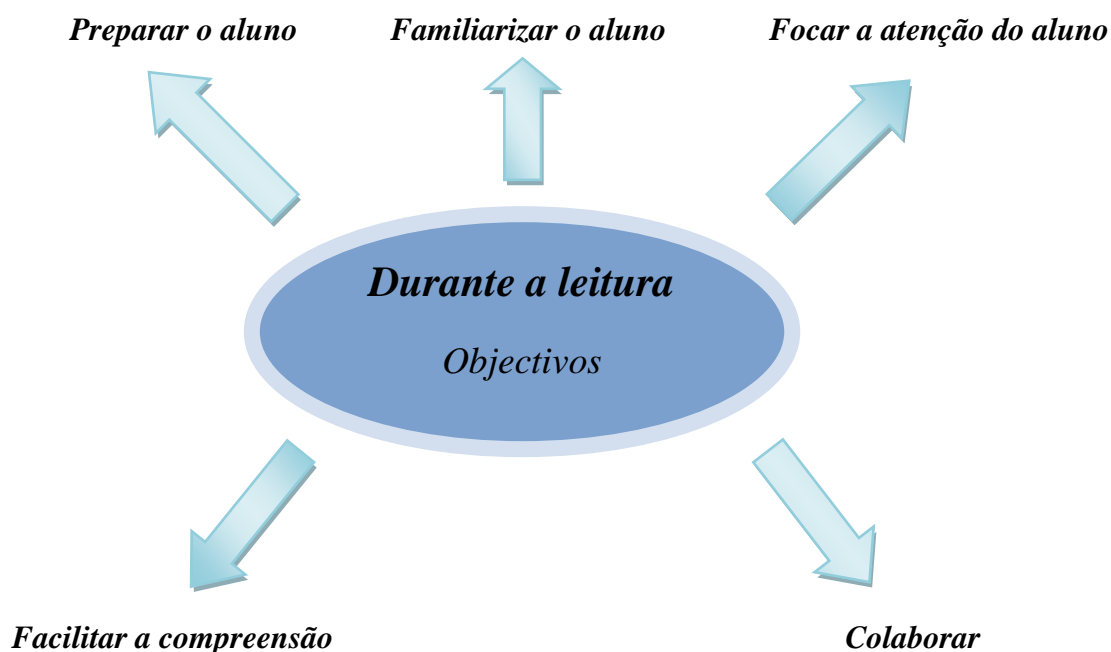


Figura 4- Objectivos das actividades Durante a Leitura.

Tendo por base o que referimos anteriormente, apresentaremos alguns Descritores de Desempenho e conteúdos, de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (2009: 38-40).

Descritores de Desempenho	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Definir o objectivo da leitura. - Fazer uma leitura que possibilite: <ul style="list-style-type: none"> - Confrontar as previsões feitas com o assunto do texto; - Identificar a intenção comunicativa; - Distinguir relações intertextuais; - Comparar um texto com outro(s) e detectar traços comuns e contrastes; - Transformar, parcial ou totalmente, textos lidos em quadros-síntese, mapas conceptuais, esquemas...; - Responder a questões; - Resumir textos, sequências ou parágrafos; - Ler em voz alta para diferentes públicos; - Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paratexto e vocabulário relativo ao livro (título, capa, contracapa, lombada, ilustrador...). • Funções e objectivos da leitura. • Intenção comunicativa (informar, recrear, mobilizar a acção) • Relações intertextuais: Parte-todo/causa-efeito/facto-opinião. • Esquemas, mapas, quadros. • Componentes da narrativa: personagens (principal, secundária(s)), espaço, tempo, acção

Quadro 4- Descritores de Desempenho e conteúdos, referentes às actividades Durante a Leitura.

2.9.3-Actividades Após a Leitura

A actividade após a leitura é um momento de balanço, de confirmação, ou não, de expectativas, de reorganização de ideias e têm como objectivos:

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

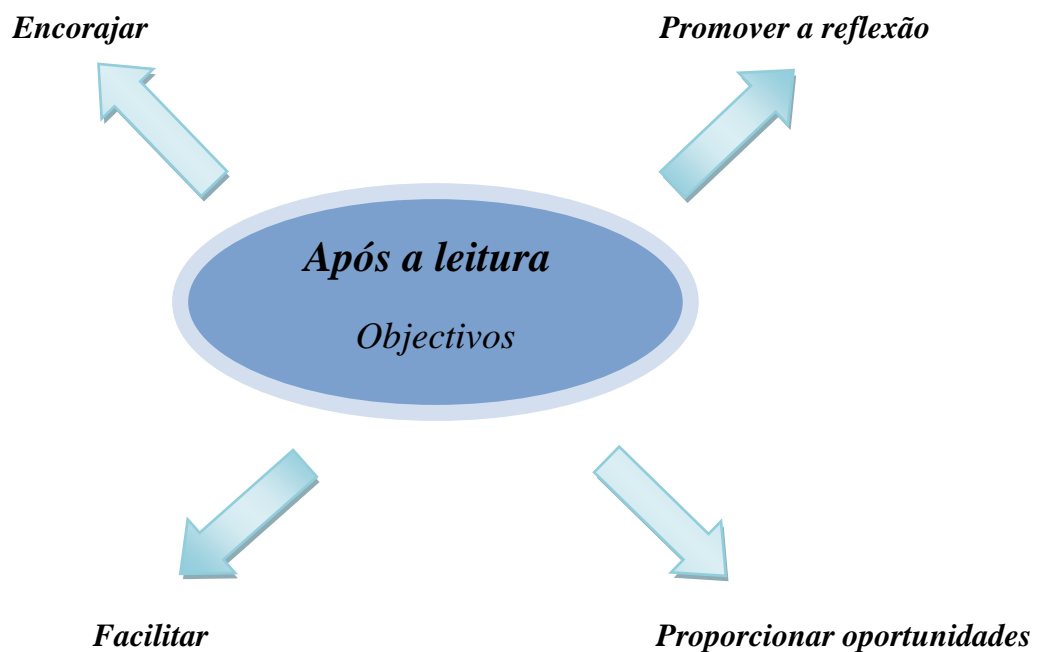


Figura 5- Objectivos das actividades Após a Leitura.

Como refere Azevedo (2007), as actividades após a leitura podem também proporcionar experiências de escrita, para além de consolidar uma comunidade de leitores, pode fazer com que este programa ajude a consolidar uma comunidade de escritores. Afinal, ler, escrever, ouvir e falar, são habilidades linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente.

Tendo por base o que referimos anteriormente, apresentaremos alguns Descritores de Desempenho e conteúdos, de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (2009: 44-47).

Descritores de Desempenho	Conteúdos
<p>-Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita;</p> <p>- Explicitar regras e procedimentos;</p> <p>- Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto) gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.</p> <p>- Elaborar uma descrição – de uma cena, objecto, paisagem, pessoas ou personagem;</p> <p>- Elaborar um texto, integrando situações de diálogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Textualização; • Escrita compositiva; • Texto narrativo,expositivo, descritivo, instrucional, conversacional; • Componentes da narrativa: personagens (principal, secundária(s)), espaço, tempo e acção; • Estrutura da narrativa:introdução, desenvolvimento e conclusão.

Quadro 5- Descritores de Desempenho e conteúdos, referentes às actividades Após a Leitura.

2.10- Proposta Didáctica/Pedagógica sobre a obra “A Fada Oriana”

Mediante o anteriormente exposto, procedemos agora à apresentação de propostas para levar ao contexto pedagógico a obra supracitada, que poderão ser aplicadas em alunos do 4º ano de escolaridade, no âmbito da transversalidade, uma vez que a monodocência no 1º Ciclo do ensino Básico não só permite como dignifica este tipo de prática.

Propomos que as actividades tenham lugar uma vez por semana, com o tempo mínimo de duração de quarenta e cinco minutos cada sessão. Para o efeito, dividimos o estudo da obra em onze sessões. Ao longo das mesmas recorreremos a Yopp & Yopp, cujos materiais adaptámos, consoante os objectivos pretendidos.

Primeira Actividade

Objectivos:

- Motivar os alunos para a actividade;
- Despertar a curiosidade e o interesse;
- Produzir um pequeno texto;
- Aprender a trabalhar em grupo.

Desenvolvimento da Actividade:

A actividade de pré - leitura terá início com a apresentação da motivação, com intuito de despertar na criança curiosidade e interesse pela história que irá ser tratada.

A motivação será a *cesta literária*, que neste caso poderá ser uma cartola, fazendo um pouco, a interligação entre a magia da fada e a magia dos mágicos, que utilizam a sua cartola para fazerem aparecer as mais variadas coisas.



Imagem 1- “Cesta Literária”- Cartola.

A *Cesta literária*, é um objecto no qual se colocam adereços considerados significativamente relevantes no contexto da obra que vai ser trabalhada. Esta é uma actividade simples, mas que se revela fortemente produtiva e gratificante para os alunos, já que não só lhes desperta a curiosidade e os motiva para a obra que vai ser lida, como os auxilia a efectuar inferências susceptíveis de preencher os espaços em branco do texto. (Azevedo, 2009)



Imagem 2- “Cesta Literária” com algumas personagens da obra, “A Fada Oriana”.

Dentro da cartola serão colocados alguns objectos que fazem parte da história, tais como: uma fada, uma varinha mágica, animais, uma árvore entre outros. As crianças serão questionadas e vão apresentando as suas ideias.

Questões	Níveis de Desempenho
-Qual será o tema da história? -Quais as personagens? -Qual será o local onde se passa a acção? -Porque será que saíram as personagens de dentro de uma cartola?	Identifica o espaço Faz inferências criativas Demonstra imaginação Apelou à fantasia

Quadro 6- Possíveis questões a formular aos alunos.

Sem ser feita referência ao título da história, pede-se aos alunos que tentem descobrir como será a história que vão ler e ouvir, e qual o tema. Oralmente as crianças vão dizendo as suas ideias, deste modo, será criada uma história colectiva escrita no quadro, com as ideias que os alunos vão tendo. Posteriormente será registada em folha própria para o efeito. (Anexo 11)

Segunda Actividade

Objectivos:

- Suscitar a curiosidade dos alunos;
- Interpretar a imagem da capa;
- Activar os conhecimentos prévios sobre a autora;
- Utilizar o computador “Magalhães”.

Desenvolvimento da Actividade:

Continuando com as actividades de pré – leitura e recorrendo à técnica de *book talk*, será feita a apresentação da capa e da contracapa, ocultando o título da obra.

book talk que corresponde a uma partilha breve da informação acerca da obra, recuperando, por exemplo, aquilo que os catálogos das editoras ou as contracapas dos livros apresentam. O seu objectivo principal é suscitar a curiosidade do leitor para o texto em causa, apelando à sua cooperação interpretativa. (Azevedo, 2009)

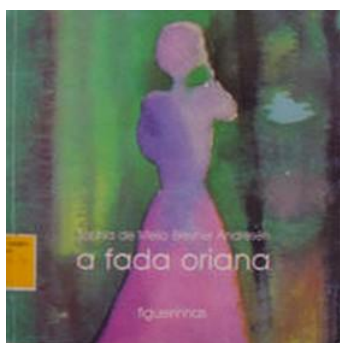


Imagem 3- Capa e contracapa da obra, “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen, Figueirinhas

No entanto, no que diz respeito à análise da capa e da contracapa, a mesma será feita de forma superficial visto o livro apresentar uma capa com uma imagem pobre e pouco sugestiva, transparecendo pouca beleza no traço e na cor, a contracapa apenas apresenta o código de barras. Devo de salientar que a edição da obra que eu possuo, é pouco rica em cor e imagem, não facilitando a imaginação visual.

De imediato será feita a apresentação da autora e da ilustradora, seguida de um breve diálogo, sobre a autora. Os alunos poderão fazer uma pesquisa na internet, recorrendo ao computador *Magalhães*.

Posteriormente, explora-se o título do livro “A Fada Oriana” e os alunos vão dando algumas ideias sobre o que o mesmo lhes sugere.

Questões	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> -O que te sugere a capa do livro? - O que achas do título? O que te sugere? - Já ouviste falar da autora? - Já leste algum livro da Sophia de Mello Breyner? Quais? 	<ul style="list-style-type: none"> Participa no debate Exprime a sua opinião Faz inferências criativas Demonstra imaginação Apelou à fantasia Demonstra interesse e motivação

Quadro 7- Possíveis questões a formular aos alunos.

Feito isto, a professora irá ler em voz alta o primeiro e segundo temas do livro. Dá-se então início à segunda fase “Durante a Leitura”.

Terceira Actividade

Objectivos:

- Participar em situações de interpretação oral;
- Ilustrar as situações apreendidas.

Desenvolvimento da Actividade:

No terceiro dia os alunos irão fazer um resumo oral da parte da história lida na sessão anterior, seguidamente irão fazer um desenho, ilustrando um pouco o que de mais interessante retiveram da história. (Anexo 12)

Questões	Níveis de Desempenho
- O que te pareceu a história? -Quais as características físicas da fada? -Quais as características psicológicas da fada? - O que mais vos cativou na Fada Oriana?	Exprime a sua opinião Caracteriza a fada de modo físico e psicológico Faz inferências criativas Desenvolve a memória

Quadro 8- Possíveis questões a formular aos alunos.

Quarta Actividade

Objectivos:

- Ler para apreender o enredo da história;
- Treinar a expressão oral;
- Participar em diálogos;
- Incorporar o papel da personagem;
- Identificar as personagens numa sopa de letras.

Desenvolvimento da Actividade:

Nesta actividade os alunos irão realizar a leitura de dois temas da obra em análise. Será feita a leitura de “O Homem Muito Rico” e “O peixe”.

Os alunos deverão ter uma participação activa na leitura, realizando o diálogo das personagens que participam nestes temas.

No final, irão realizar uma sopa de letras, onde irão encontrar os nomes de algumas personagens, que eles tiveram oportunidade de interpretar. (Anexo 13)

Questões	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none">- Quais as personagens que participam no tema “O Homem Rico” e no tema “O peixe”?- O que achas das atitudes do homem rico e do peixe?- Achas que o homem rico procede de uma forma correcta?- Como classificas a atitude da Fada Oriana?- O que é a vaidade? E a ganância?	<ul style="list-style-type: none">Exprime a sua opiniãoDesenvolve a memóriaParticipa no debateIdentifica as personagensJulga as atitudes das personagensExprime juízos de valor

Quadro 9- Possíveis questões a formular aos alunos.

Quinta Actividade

Objectivos:

- Realizar o mapa Semântico;
- Fazer a interdisciplinaridade com a área de Estudo do Meio;
- Interpretar o que leu;
- Aplicar o Conhecimento Explícito da Língua;
- Resumir;
- Desenvolver a criatividade;
- Pesquisar na internet.

Desenvolvimento da Actividade:

Partindo do tema lido na sessão anterior, os alunos irão construir um mapa semântico, relativamente à personagem o peixe.

Nome: _____ Data: ____/____/____

Completa o mapa semântico:

Qual o seu habitat?

De que se alimenta?

Qual é o revestimento do seu corpo?

Como se desloca?

Quais são os seus maiores inimigos?

Quais as espécies de peixes existentes na tua região?

Imagem 4 - Mapa Semântico.

Deste modo, será feita a interdisciplinaridade com a área de Estudo do Meio. Os alunos poderão utilizar o computador Magalhães, para fazerem uma pesquisa.

Seguidamente, realizarão uma ficha de interpretação sobre um excerto retirado do tema “O Peixe”, constituída por um questionário de análise do texto em questão, Conhecimento Explícito da Língua e um resumo do tema lido “O Peixe”. (Anexo 14)

Actividades	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> - Realização do Mapa Semântico relativo ao peixe - Pesquisa na internet - Resolução de uma ficha de trabalho 	<p style="text-align: center;">Preenche o Mapa Semântico</p> <p style="text-align: center;">Efectua a pesquisa de acordo com o tema solicitado</p> <p style="text-align: center;">Resolve a ficha de trabalho</p>

Quadro 10- Possíveis actividades a desenvolver e respectivos níveis de desempenho.

Sexta Actividade

Objectivos:

- Ler para apreender o enredo da história;
- Treinar a expressão oral;
- Participar em diálogos;
- Caracterizar a Fada Oriana numa escala de Pólos Opostos;
- Comparar a fada da história com outra conhecida.

Desenvolvimento da Actividade:

Nesta aula será feita a leitura do tema “A Rainha das Fadas”. A Fada Oriana é castigada, porque não cumpriu a sua promessa, abandonou a floresta e os seus amigos por causa da sua vaidade. A fada Oriana que os alunos conheceram no início nada tem a ver com a fada, que podem encontrar neste momento da história. Deste modo os alunos poderão realizar um mapa de “Pólos Opostos” (Anexo 15), onde será feita a oposição entre as qualidades e os defeitos da Fada Oriana, quando ainda cuidava da floresta e depois de ter visto a sua imagem reflectida na água, que fez despoletar a sua vaidade e interesse excessivo pela sua própria beleza.

O Mapa de “*Pólos Opostos*”, consiste na caracterização de algumas das personagens que fazem parte da história, opondo de um lado as suas qualidades e de outro os seus defeitos. Ou seja, deste modo será possível uma análise mais profunda das atitudes e valores que se podem subentender na história, favorecendo deste modo, o desenvolvimento do pensamento crítico.

Questões	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> - O que achas do castigo que a Rainha das fadas deu à fada Oriana? - Será que ela o mereceu? Porquê? - Refere as qualidades e defeitos da Fada Oriana antes de encontrar o peixe? - Quais as qualidades e defeitos da Fada de pois de encontrar o peixe? - Qual a Oriana que gostam mais? - Conhecem outras fadas? Quais? 	<ul style="list-style-type: none"> Exprime a sua opinião Desenvolve a memória Participa no debate Caracteriza a Fada Compara a fada Julga as atitudes das personagens Exprime juízos de valor

Quadro 11- Possíveis questões a formular aos alunos.

Sétima Actividade

Objectivos:

- Ler para apreender o enredo da história;
- Treinar a expressão oral;
- Elaborar um texto, integrando situações de diálogo.

Desenvolvimento da Actividade:

Será feita a leitura do tema “A floresta abandonada”.

Os alunos poderão participar activamente na leitura deste tema, fazendo o diálogo entre a Oriana e as diferentes personagens que estão descontentes com o seu comportamento de abandono pela floresta.

Os alunos no decorrer desta sessão vão tentar continuar o diálogo, anteriormente lido. Para tal, irão fazer uso das suas capacidades criativas e tentar imaginar outras possíveis personagens que habitam a floresta e aí recriarem um diálogo com a Fada Oriana, onde continuem a mesma atitude de descontentamento. A actividade poderá ser realizada numa folha de trabalho, conforme mostra o anexo. (Anexo 16)

Questões	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none">- Porque é que os animais abandonaram a floresta?- Ninguém acredita que Oriana era fada. Porquê?- Achas que a fada Oriana se arrependeu da sua atitude?- Devemos cumprir sempre as nossas promessas. Porquê?	<ul style="list-style-type: none">Exprime a sua opiniãoParticipa no debateIdentifica as personagensReconhece atitudes e valoresExprime juízos de valorFaz inferências criativasDemonstra imaginação e criatividade

Quadro 12- Possíveis questões a formular aos alunos.

Oitava Actividade

Objectivos:

- Ler para organizar o conhecimento;
- Interligar com a área de Estudo do Meio;
- Responder a um questionário.

Desenvolvimento da Actividade:

Esta actividade terá início com a leitura de mais um tema da obra em análise, “A Cidade”.

Nesta sessão poderá ser feita a interdisciplinaridade com o conteúdo da área de Estudo do Meio, referente ao 4º ano de escolaridade, “Os Aglomerados Populacionais”.

Depois de feita esta ligação com a área de estudo do Meio, os alunos poderão realizar uma ficha de trabalho, sobre “Os Aglomerados Populacionais”. (Anexo 17)

Questões	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none">- Porque é que as personagens humanas da história, foram viver para a cidade?- Será que a fada tinha motivos para estar tão desesperada? Quais?- As personagens estão felizes ou tristes?- O que é uma cidade?- Quais os Aglomerados Populacionais que conheces?	<ul style="list-style-type: none">Exprime a sua opiniãoFaz inferências criativasParticipa no debateIdentifica as personagensExprime juízos de valorResolve a ficha de trabalho

Quadro 13- Possíveis questões a formular aos alunos.

Nona Actividade

Objectivos:

- Ler para organizar o conhecimento;
- Desenvolver a criatividade;
- Fomentar o gosto pela escrita;
- Propor soluções/alternativas distintas.

Desenvolvimento da Actividade:

Nesta sessão será feita a leitura do tema “A árvore e os animais”, em que os alunos terão um papel activo na leitura, participando no diálogo. Assim, de certo modo, terão oportunidade de encarnar as personagens, enquanto leitores e agentes activos no desenrolar do enredo da história.

Questões	Níveis de Desempenho
- Ninguém acredita na fada. Porquê?	Exprime a sua opinião
- Neste momento como se sentia a Fada Oriana?	Julga as atitudes das personagens
- Ela continua a ser vaidosa?	Exprime juízos de valor
- Quais são agora, os seus interesses?	Desenvolve a fantasia
	Recorre à imaginação

Quadro 14- Possíveis questões a formular aos alunos.

Finalizada a leitura e faltando apenas um capítulo para terminar a obra, os alunos poderão fazer uma antecipação ao final da história. Deste modo, cada aluno irá escrever, em folha própria, como será que ele imagina o final da história que tem vindo a ler e a ouvir ler ao longo de várias sessões. (Anexo 18)

Décima Actividade

Objectivos:

- Desenvolver a Expressão Oral;
- Partilhar conhecimentos;
- Desenvolver o espírito crítico;
- Organizar as ideias.

Desenvolvimento da Actividade:

A actividade terá início com a leitura, feita por cada um dos alunos, do final que deram à história feito na sessão anterior. Individualmente, irão partilhar com os restantes colegas, as suas ideias e a sua capacidade imaginativa.

Terminada esta actividade, realizada pelos alunos, a professora fará a leitura do final da obra “A fada Oriana”.

Depois de finalizada a leitura e análise da obra “A Fada Oriana”, poderemos então dar início à terceira fase, “Após a Leitura”.

Seguidamente, será feita a comparação entre os finais propostos pelos alunos e o final apresentado pela autora, Sophia de Mello Breyner Andresen.

Por fim os alunos irão preencher uma ficha de leitura, onde cada aluno irá expressar a sua opinião relativamente à obra analisada. (Anexo 19)

Questões	Níveis de Desempenho
- Qual a tua opinião acerca da obra?	Exprime a sua opinião
- Qual das personagens te agradou mais?	Participa no debate
- Qual das personagens te agradou menos?	Julga as atitudes das personagens
- Na tua opinião, a Professora fez uma boa escolha ao seleccionar este livro?	Exprime juízos de valor

Quadro 15- Possíveis questões a formular aos alunos.

Décima Primeira Actividade

Objectivos:

- Dramatizar;
- Desenvolver a memorização;
- Trabalhar em grupo;
- Desenvolver a criatividade;
- Organizar o conhecimento prévio.

Desenvolvimento da Actividade:

Toda a turma irá fazer uso da sua capacidade de memorização e de imaginação e criar uma dramatização, em trabalho de grupo, alusiva à história analisada. Depois de ensaiada, será apresentada aos restantes colegas da escola.

Em anexo, uma possível dramatização a ser representada pelos alunos. (Anexo 20)

Actividades	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none">- Realização de uma pequena dramatização em trabalho de grupo.- Memorização do texto a representar;- Ensaio da dramatização;- Apresentação aos restantes membros da escola;- Treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.	<ul style="list-style-type: none">Exprime a sua opiniãoDesenvolve a memóriaIdentifica as personagensRevela criatividadeEscreve respeitando as regrasDramatizaParticipa activamente

Quadro 16- Possíveis questões a formular aos alunos.

Considerações Finais

Após a elaboração da nossa dissertação, esperamos que a literatura infantil venha a ter uma presença viva em todas as escolas. Cremos poder afirmar que é através dela que se criam pontes que ligam as letras ao sentido, à análise, à interpretação, à realidade e ao sonho, para se criarem verdadeiros sentidos de vida, na vida e para a vida.

A escola não pode continuar a ensinar os indivíduos apenas a ler e a escrever mas também a serem verdadeiros cidadãos. Nesta perspectiva, deve proporcionar-se à criança, desde muito cedo, o contacto com textos que a ajudem a compreender-se a si própria, a perceber as coisas que a rodeiam e a entender a relação entre ambas.

O primeiro professor da criança é a família, principalmente os pais. Aqui, normalmente, adquiriu saberes que a escola deve não só valorizar mas também potenciar. Através da obra seleccionada “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen, colocamos perante os olhos da criança alguns fragmentos de vida, do mundo, da sociedade, do longe, do perto, do exequível ou não, quase sempre com uma mensagem que recorre à fantasia e ao sonho. Entendemos que, assim, a criança pode ir construindo a sua própria cosmovisão. Mas, para que tudo isto seja possível, a figura do mediador torna-se tão importante que problematiza até a própria existência do texto enquanto literatura infantil. Nesta perspectiva, tal como Pedro Cerrillo (2006) alerta, não é possível adequar um texto à turma sem acautelar as escolhas feitas, a forma como são exploradas, as características psicológicas e sociais do ouvinte, bem como o seu nível de leitura e de compreensão leitora. Devemos, ainda, acrescentar que o leitor não nasce, faz-se. Mas, um não leitor também se faz.

A figura do mediador como primeiro receptor da obra deve ter em conta que o destinatário, neste caso o aluno, é um ser com pouca experiência leitora, logo com uma reduzida competência enciclopédica. Nesta perspectiva, primeiramente diremos que o mediador deve ser alguém que acredite no valor formativo da leitura e voltando a Pedro Cerrillo, deve ser um leitor habitual, culto, criativo, com conhecimentos sobre a literatura infantil e os seus mecanismos individuais, bem como ser alguém que criteriosamente seleccione as leituras para o contexto pedagógico.

O nosso trabalho, como qualquer outro, constitui uma pesquisa em aberto. As propostas que, por questões temporais, não aplicámos na sala de aula, podem reforçar a relação de afecto que o adulto estabelece com a criança para transmitir valores como a solidariedade,

a tolerância, a par do desenvolvimento ecológico moral e da construção da identidade pessoal e social.

No âmbito da escolha dos manuais, cremos ter desenvolvido um trabalho que nos permite diferenciar a exploração superficial, cujos questionários tendem a privilegiar uma metodologia eminentemente estrutural. Assim, adquirimos uma nova consciência que nos permite propor metas de uma verdadeira exploração capaz de proporcionar o acesso à partilha da memória cognitiva e cultural, cuja interacção com os textos se concretiza nas relações polifónicas intertextuais potenciando leitores activos e proficientes.

De facto, as crianças ao partilharem experiências desenvolvem ainda as estruturas linguísticas, enquanto perspectivadas na sua própria enciclopédia de leitores.

Com a nossa proposta pedagógica tentámos contrariar tendências, sobretudo as que nos apresentam os manuais e ainda precaver – nos contra eventuais defeitos que, por nos parecerem actos normais, deixavam no contacto com os textos um manancial de portas às quais os nossos alunos não tinham acesso. Também a perspectiva de transversalidade faz parte da proposta apresentada, pois ao estarmos integrados na monodocência, não poderemos consentir uma visão compartimentada de cada área: apresentamos, assim, actividades integradas na área de Estudo do Meio. Aliás, a obra em estudo é um manancial de temas sobre a ecologia, a cidadania, o respeito pela natureza..., como tivemos oportunidade de, a seu tempo, referir.

Esta dissertação trouxe-nos uma nova consciência, como afirmámos, um novo olhar: o manual, sempre que possível, numa outra visão que nos remeta para além daquela que ali fora apresentada: outros textos, seleccionados com critérios, por forma a tornarem-se atractivos, capazes de despoletar o prazer da leitura e, concomitantemente, novas e renovadas aprendizagens.

Bibliografia

Bibliografia

Abramovich, Fanny (2004), *Literatura Infantil. Gostosuras e bobices*, São Paulo: Editora Scipione.

Allen, Virginia G. (1995), «Children's literature, language development, and literacy», in Marilou Sorensen & Barbara Lehman (Ed.), *Teaching with children's books. Paths to literature-based curriculum*, Urbana: National Council of Teachers of English, 40-48.

Azevedo, F. (2002), *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*, Braga: Universidade do Minho – Centro de estudos Humanísticos.

Azevedo, F. (2006), Literatura Infantil, Recepção leitora e competência literária, in Língua Materna e Literatura Infantil, Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico, coord. Azevedo, Edições Lidel.

Azevedo, F. (2006), Literatura Infantil e Leitores, Da Teoria às Práticas, Universidade do Minho.

Azevedo, F. (2007), Formar Leitores das Teorias às Práticas, coord. Azevedo, Edições Lidel.

Azevedo, F. (2007), “Imaginário, Identidades e Margens”, Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil, Gailivro

Bastos, Glória (1999), Literatura infantil e Juvenil, Universidade aberta.

Besse, Maria Graciete (1990), Sophia de Mello Breyner, Publicações Europa – América, Sintra.

Bettelheim, B. (1995), *Psicanálise dos contos de fadas*, Venda Nova: Bertrand (tradução de *The Uses of Enchantment*, 1975), 14-20

Bettelheim, B. (1998), *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Lisboa: Bertrand.

Bierwish, M. (1965), “Poetics and linguistics”, in D. C. Freeman (Ed.), *Linguistic and literary style*, New York: Rinehart & Winston, 96-115.

Bloom, Harold (1997), *O cânone ocidental. Os livros e a escola das idades*, s/l: Temas e debates. [Edição original: (1994), *The western Canon. The books and school of the ages*, New York: Harcourt Brace].

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

Bourdieu, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard.

Bourdieu, Pierre (1994), *O poder simbólico*, Lisboa: difel. [Edição Original: (1989)].
Cabral, Oliveira (1943), Escola Portuguesa, nº 460.

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

Castro, Rui V.; Rodrigues, Angelina; Silva, José L; Sousa, Maria L. D.(1999), *Manuais escolares: Estatuto, funções, história* ed. 1, 1 vol.. Braga: Universidade do Minho.

Cella, Susana (1998), “Canon y otras cuestiones”, in Susana Cella (comp.), *Dominios de la literatura acerca del Canon*, Buenos Aires: Losada, 7-16.

Cerrillo, Pedro (2006), “Literatura Infantil e mediação leitora” in *Língua Materna e Literatura Infantil*, Elementos Nucleares, (coord.) Fernando Azevedo, Lidel

Cervera, Juan (1991), *Teoria da Literatura Infantil*, Bilbao: U Desto/ Ediciones Mensajero.

Cervera, Juan (1997), *La creación literária para niños*, Bilbao: Mensajero.

Choppin, Alain (1992), *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.

Colomer, Teresa (1995), “La adquisición de la competência literária”, *Textos de Didáctica de la lengua y literatura*, 4, Barcelona: Graó Educación, 8-22.

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

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

Culler, Jonathan (1975), *Structuralist poetics. Structuralism, linguistics and the study of literature*, London: Routledge & Kegan Paul.

Culler, Jonathan (1998), “El futuro de las humanidades”, in Enric Sullà (Org.), *El canon literário*, Madrid: Arco Libros, 139-160. [Edição Original: (1988), “The humanities tomorrow”, in *Framing the sign*, Oxford: Basil Blackwell, 41-56].

van **Dijk**, Teun (1972), *some aspects of text grammar*, The Hague: Mouton.

Diogo, Américo Lindeza (1994). *Literatura Infantil – História, Teoria, Interpretações*, Col. Mundo de Saberes, nº9, Porto: Porto Editora.

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

Even-Zohar, Itamar (1999), “Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la teoría de los polisistemas”, in Montserrat Iglesias Santos (Org.), *teoría de los polisistemas*, Madrid: Arco Libros, 23-52. [edição Original: (1997), “Factors and dependencies: a revised outline for polysystem culture research”, in *Canadian review of comparative literature/Revue canadienne de littérature compare*, Março, 15-34].

- Figueiredo**, Parente (1936), Escola Portuguesa, nº 74.
- Fish**, Stanley (1980), *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge-Mass.: Harvard University Press.
- Giasson, I.** (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa
- Guillory**, John (1993), *Cultural capital – the problem of literary Canon formation*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Harris**, Wendell V. (1998), “La canonicidad”, in Enric Sullà (Org.), *El canon literario*, Madrid: Arco Libros, pp. 37-60. [Edição Original: (1991). “Canonicity”, in PMLA, 106: 1, 110-121].
- Held**, Jacqueline (1987), *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*, Barcelona – Buenos Aires – México: Paidós. [Edição Original: (1977), *L’imaginaire au pouvoir. Les enfants et la littérature fantastique*, Paris: editions Ouvrières].
- Herdeiro**, Bernardette Pereira (1990), “Literatura para crianças e jovens em Portugal”, *Ler – edição internacional*, Círculo de Leitores/IPPL.pp.36-38.
- Hirsch Jr**, E. D. (1998), *Cultural literacy. What every American needs to know*, New York: Random House.
- Hunt**, Peter (1991), *Criticism, theory and children’s literature*, London: Blackwell.
- Hunt**, Peter (1994), *Criticism, theory & children’s literature*, Oxford and Massachusetts: Blackwell [1ª ed.: (1991)].
- Jan**, Isabelle (1985), *La Littérature Enfantine*, 5ª ed., Paris: Les Editions Ouvrières.
- Jameson**, Frederic (1981), *The political unconscious: narrative as a socially symbolic art*, Ithaca: Cornell University Press.
- Jean**, Georges (1981), *Le pouvoir des contes*, Paris: Castermann.
- Kermode**, Frank (1998), “El control institucional de la interpretación”, in Enric Sullà (org.), *El Canon literário*, Madrid: Arco Libros, 91-112. [Edição Original: (1979), “Institutional control of interpretation”, in *Salmagundi*, 43].
- Lajolo**, Marisa (2005), *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, São Paulo: Editora Ática.
- Langer**, Judith A. (1995), *Envisioning literature, Literary understanding and literature instruction*, New York & London: Teachers College Press & international Reading Association.
- Lefevere**, André (1989), “The Dynamics of the system: convention and innovation in literary history”, in Theo D’Haen, Rainer Grübel & Helmut Lethen (Ed.), *Convention and innovation in literature*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, 37 – 55.

Lotman, Iurij. M. (1992), *La semiosfera. L'asimetria e il dialogo nelle strutture pensanti*, Venezia: Saggi Marsilio.

Machado, Ana Maria (2003), «Panorama de la literatura infantil brasilinã», in Ana Maria Machado & Graciela Montes. *Literatura infantil. Creación, censura y resistència*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 73-78.

Magalhães, Maria de Lurdes (2006), “A aprendizagem da leitura” in Fernando Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para Professores do ensino Básico*, Lisboa: Lidel (no prelo).

Maia, Gil (2003). “O visível, o legível e o invisível”, in *Leitura, Literatura Infantil*, Ilustração, Braga: Universidade do Minho.

Martins, Maria Marta (1996), *Ler Sophia*, Porto: Porto Editora

Mazauric, Catherine (2004), “Les moi volatils dès guerres perdues’. La lecture, construction ou deconstruction du sujet? “, in Annie Rouxel & Gérard Langlade (Dir.), *Le Sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 179-189.

McGillis, Roderick (2003), “What literature was: the Canon becomes ploughshare”, in Ángel Cano Vela e Cristina Pérez Valverde (Coord.), *canon, literatura infantil y juvenile y otras literatures*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 31-42.

Meireles, Cecília (1984), *Problemas da Literatura Infantil*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Mendoza Fillola, Antonio (1999), “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literária”, in Pedro C. Cerrillo e Jaime García Padrino (Coord.), *Literatura infantil y su didáctica*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 11-53.

Mergulhão, Teresa (2007), *Literatura para Crianças: Contributos para uma (Re) Definição* in Azevedo, F. (2007), “*Imaginário, Identidades e Margens*”, Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil, Gailivro

Nunes, E. (1997) “Prefácio. Da Teoria à Prática: Ler pode ser a Saída” in Marly Amarilha. *Estão Mortas as Fadas? Literatura Infantil e Prática Pedagógica*. São Paulo: Vozes, 9-11.

Oliveira, C.C. (2004). Auto-Organização, Educação e Identidade Pessoal. In Teixeira, F. (coord.). *Identidade Pessoal: Caminhos e Perspectivas*. Coimbra: Quarteto.

Pessoa, Luísa (2006), *Sophia de Mello Breyner Andersen. Introdução ao Estudo da Obra*, Edições Bonanza, S. João do Estoril.

Pilkington, adrian e. (1991), “Poetic effects: a relevance theory perspective”, in Roger d. Sell (Ed.), *Literary pragmatics*, London: routledge.

Pozuelo Yvancos, José Maria (2000), “capítulo III. La retórica de la crisis. Identidades y diferencias”, in José Maria Pozuelo Yvancos & Rosa María Aradra Sánchez, *Teoría del Canon y literatura española*, Madrid: Cátedra, 63-76.

Roser, Nancy I. & Martinez, Miriam G. (Ed.) (1995), *Book talk and beyond. Children and teachers respond to literature*, Newark: International Reading Association.

Rudell, Robert B. & Unrau, Norman J. (1997), “The role of responsive teaching in focusing reader intention and developing reader motivation”, in John T. Guthrie & Allan Wigfield (Ed.), *Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction*, Newark: International Reading Association, 102-125.

Sánchez Corral, Luis (2003), “ El texto y la competência literária infantil y juvenil”, in Pedro Cerrillo & Santiago Yubero (Coord.) *La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*, Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla-La Mancha, 171-182.

Sardinha, Graça (2005), “*As Estruturas Linguísticas Cognitivas Culturais e a Compreensão Leitora*”, (Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior), Covilhã.

Sardinha, Graça (2009), *Modelos e Práticas em Literacia*, Edições Lidel.

Schmidt, Siegfried J. (1987), “La comunicación literária”, in José António Mayoral (Org.), *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/ Libros, 195-212.

Sena, Jorge (1988), *Estudos de Literatura portuguesa III*, edições 70, Lisboa

Silva, Vítor Manuel de Aguiar e (1977), *Competência linguística e competência literária. Sobre a possibilidade de uma poética gerativa*, Coimbra: Almedina.

Silva, Vítor Manuel de Aguiar (1981), “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”, in Sá, Domingos Guimarães de, *A Literatura Infantil em Portugal*, Achegas para a sua história, Braga: Editorial Franciscana.

Sousa, S.(1998), *Literatura Infantil: Uma literatura na literatura*, in palavras nº13: Lisboa, App.

Sousa, Maria Elisa (1999), *A Formação de Leitores – O Contributo do Manual Escolar* in Castro, Rui V.; Rodrigues, Angelina; Silva, José L; Sousa, Maria L. D.(1999), *Manuais escolares: Estatuto, funções, história* ed. 1, 1 vol.. Braga: Universidade do Minho.

Souza, R. J., Moura, A. M., e Souza, S. F. (2006), *Leitura Independente: Estratégias de leitura a partir do texto literário*, in Fernando Azevedo, *Literatura Infantil e leitores. Da teoria às práticas*, Braga: Instituto de Estudos da Criança.

Sperber, Dan & Wilson, Deirdre (1986), *Relevance. Communication and cognition*, Oxford: Blackwell.

Szégédy-Moszák, Mihály (1991), “ The illusion of (un)certainly. Canon formation in a postmodern age”, in *Dedalus, revista Portuguesa de Literatura Comparada*, Lisboa: Associação Portuguesa de Literatura Comparada – Edições Cosmos, 377-402.

Tauveron, C. (2002), Lire la Littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique! De La GS au CM, Paris: Hatier.

Traça, M. E. (1992), O Fio da Memória – Do conto popular ao conto para crianças, Porto Editora.

Teixeira, F. (2004) (Coord.), *Identidade Pessoal: Caminhos e Perspectivas*. Coimbra: Quarteto.

Winston, J. (1998). Drama, *Narrative and Moral Education: exploring traditional tales in the primary years*, London: Flamer.

Wittgenstein, Ludwig (1995), *Tratado lógico-filosófico. Investigações filosóficas*, tradução e prefácio de M. S. Lourenço, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.[Edições originais: (1961), *Tractatus lógico-philosophicus*, Routledge & Kegan Paul; (1985), *Philosophical investigations*, Basil Blackwell & Mott].

Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2006) *Literature Based Reading Activities*, Boston: Pearson.

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

Manuais Escolares

Clube dos Cinco – Língua Portuguesa – 1º ano (2007), Alberta Rocha, Carla Lago e Manuel Linhares e revisão científica de Fernanda Botelho, Texto Editores

Pirilampo 1 – Língua Portuguesa (2007), Noémia Torres, Edições Nova Gaia

Colecção Fio – de – Prumo – Língua Portuguesa – 2º ano (2004), António Monteiro, Livraria Arnado

Vá de Roda – Língua Portuguesa - 2º ano (2004), Maria Carolina Pereira Rosa, Edições Nova Gaia

Colecção Fio – de – Prumo – Língua Portuguesa – 3º ano (2005), de António Monteiro, Livraria Arnado

Pirilampo 3 – Língua Portuguesa (2001), Noémia Torres, Edições Nova Gaia

Saltitão – Língua Portuguesa – 3º ano de Júlia Fonseca e o António Mota, Gailivro

Novo Despertar 4 – Língua Portuguesa (2006), Hortência Neto e colaboração de Franclim Pereira Neto, Edições Livro Directo

Trampolim 4 - Língua Portuguesa (2006), Felisbina Antunes e Fátima Lemos, Porto Editora

Pasta Mágica – Língua Portuguesa – 4º ano (2009), Cláudia Pereira, Isabel Borges, Angelina Rodrigues e Luísa Azevedo, Areal Editores

Outra Bibliografia

Almeida, Virgínia de Castro (1907), “*Céu Aberto*”

Andresen, Sophia, “A Fada Oriana”, Figueirinhas

Quintela, Dulce Maria, Silva, Maria Alda, Barroso, Maria Luísa (1981), *Temas de Língua e Cultura Portuguesa* – 12º ano de escolaridade, Editorial Presença, Lisboa, pp. 112-122.

Ministério da Educação (2009), “*Programas de Português do Ensino Básico*”

Webgrafia

Poemas de José Jorge Letria

<http://homepage.mac.com/luacintilante/blogwavestudio/LH20040911120311/LHA20050522124009/index.html> - 20/10/2009

A Vida e a Obra de Sophia de Mello Breyner Andresen

http://pt.wikipedia.org/wiki/Sofia_de_Melo_Breyner - 24/10/2009

<http://www.triplov.com/sophia/sophia1.html> - 24/10/2009

Legislação para selecção dos Manuais Escolares

<http://www.esec-v-n-paiva.rcts.pt/professores%20legislacao.htm> - 21/12/2009

Plano Nacional De Leitura

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt> - 09/01/2010

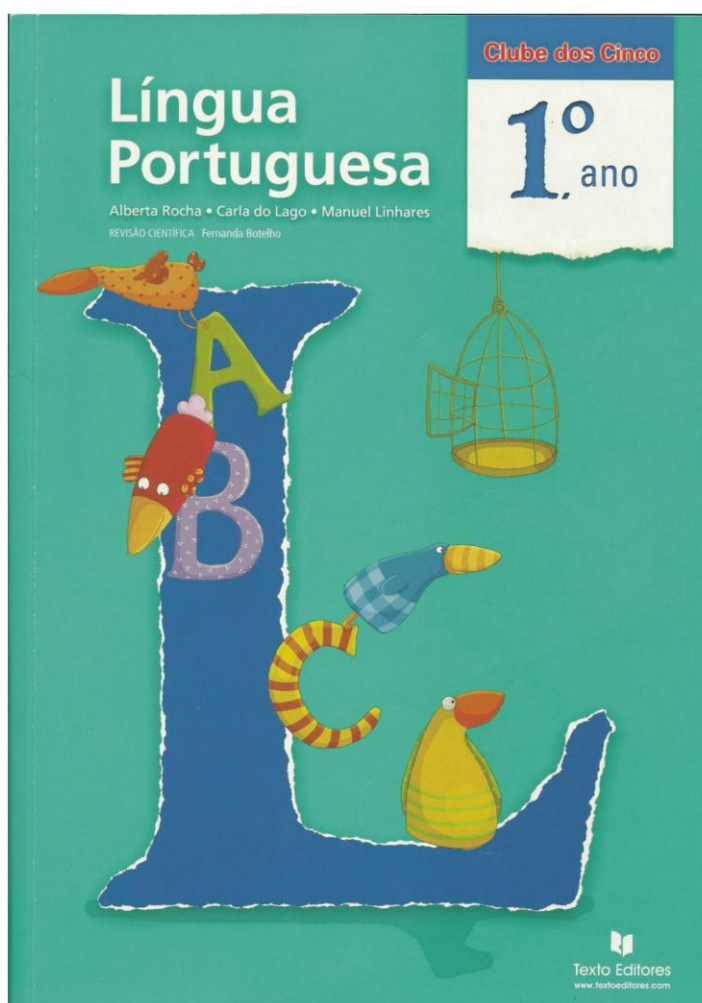
Programas de Português do Ensino Básico

http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas_LPEB.pdf-
09/01/2010

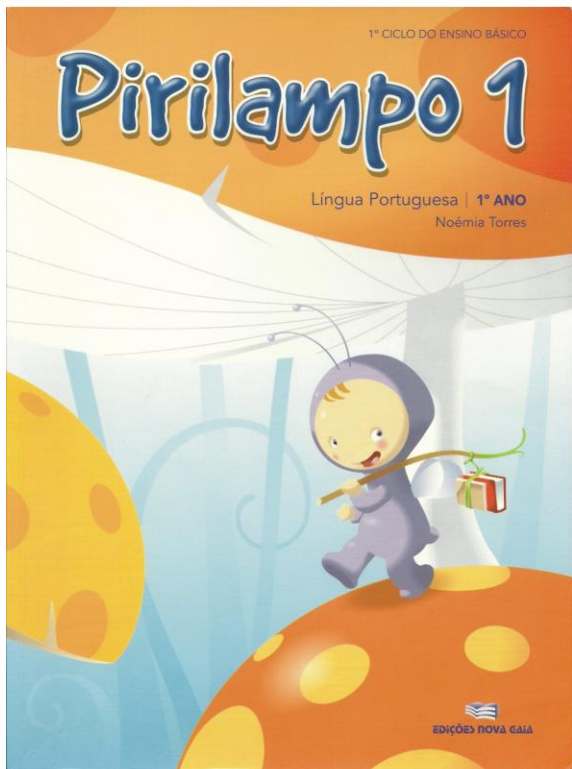
Programa Nacional de Ensino do Português

<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx> - 09/01/2010

Anexos



Anexo 2



Era uma vez uma fada chamada Oriana. Era uma fada boa e era muito bonita. Vivia livre, alegre e feliz dançando nos campos, nos montes, nos bosques, nos jardins e nas praias.

– Oriana, vem comigo.

E voaram as duas por cima de planícies, lagos e montanhas. Até que chegaram a um país onde havia uma grande floresta.

– Oriana – disse a Rainha das Fadas – entrego-te esta floresta. Tu és a fada da floresta.

Sophia de Mello Breyner Andresen,
A fada Oriana, adaptado

* Completa as respostas.

Quem era Oriana?

Oriana era _____

Para onde a levou a Rainha das fadas?

A Rainha das fadas levou-a para _____

Por onde voaram as duas?

As duas voaram por cima de _____

134

A casa dos anões

Era uma vez uma casa pintada de amarelo com um jardim à volta. No jardim havia tílias, bétulas, um cedro, uma cerejeira e dois plátanos. Era debaixo do cedro que Joana brincava. Com musgo, ervas e paus fazia muitas casas pequenas encostadas ao grande tronco escuro. Depois imaginava os anõezinhos que, se existissem, poderiam morar naquelas casas. E fazia uma casa maior para o rei dos anões.

Sophia de Mello Breyner Andresen, A Noite de Natal, adaptado

* Completa as respostas.

De que cor é a casa?

A casa é _____

Como se chama a menina?

A menina _____

Para quem eram as casas que a menina construía?

As casas que a menina construía _____

141

A menina do mar

– Eu sou a menina do mar. Chamo-me Menina do Mar e não tenho outro nome. Não sei onde nasci. Um dia, uma gaivota trouxe-me no bico para esta praia. Pôs-me numa rocha na maré vaza e o polvo, o caranguejo e o peixe, tomaram conta de mim. Vivemos os quatro numa gruta muito bonita.

Quando a maré está vazia, brincamos nas rochas; quando está maré alta, damos passeios no fundo do mar.

Sophia de Mello Breyner Andresen, A menina do mar, adaptado

* Responde às perguntas.

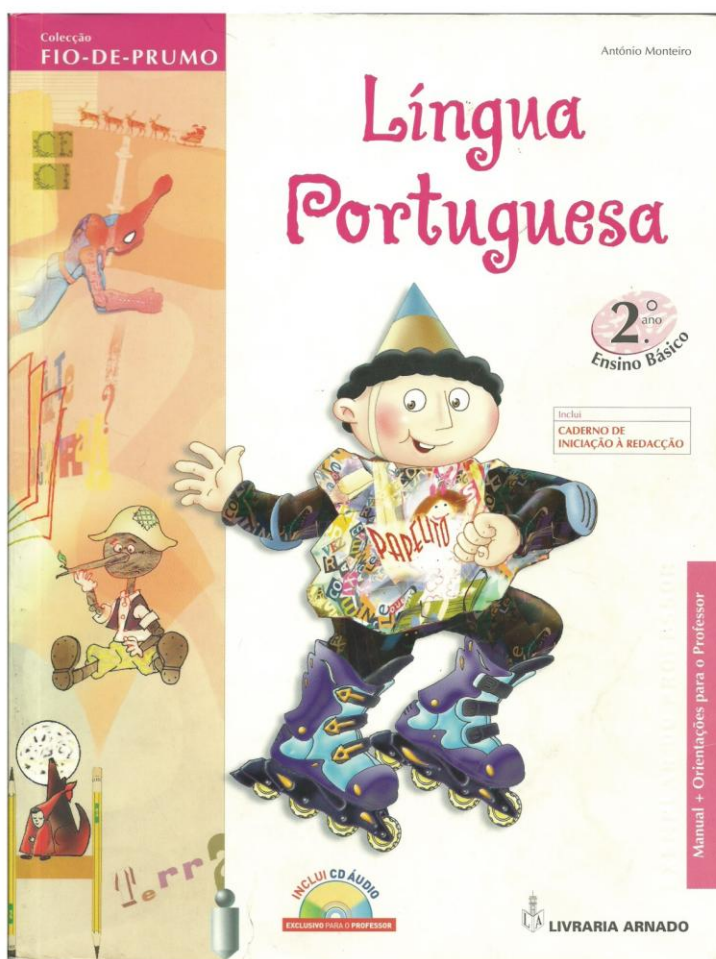
Como se chama a menina?

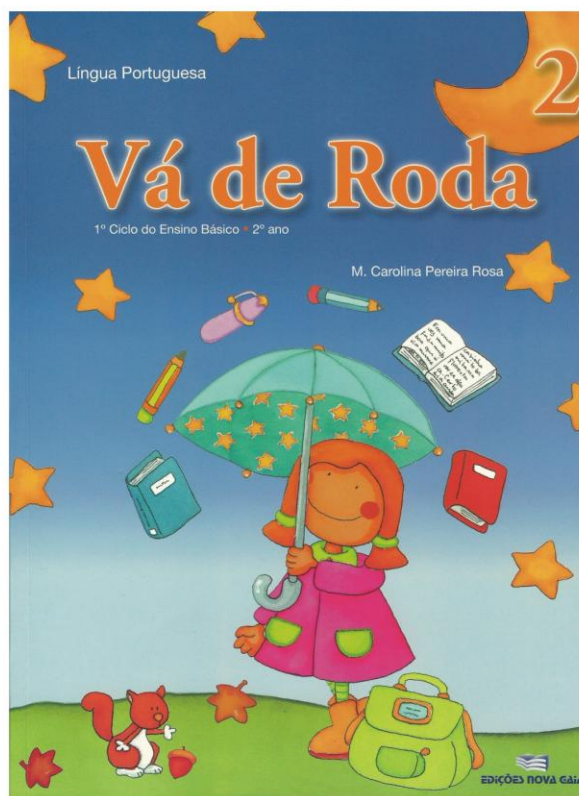
Quem são os seus amigos?

O que fazem quando está maré vaza?

E quando está maré alta?





143











Despedida



■ Lê o texto substituindo as figuras pelos seus nomes.




O Verão já tinha levado consigo o zumbido das  as  os  e as .

As , os  e os  eram já uma doce recordação.

Era agora o tempo das  dos  e das .

Os dias ficavam mais curtos e mais dourados.

Nos jardins havia  e .
















O chão cobria-se de  amarelas e secas que se desprendiam dos altos galhos das . Dos castanheiros caíam os primeiros  verdes.

Sophia de M. Breyner Andersen

• abelhas	• rosas	• cravos	• túlipas	• cerejas
• morangos	• pêssegos	• uvas	• figos	• maçãs
• dâlias	• crisântemos	• folhas	• árvores	• ouriços

LEGENDA

■ Legenda com o auxílio dos nomes da página anterior. Pinta o que falta.

			
_____	_____	_____	_____
			
_____	_____	_____	_____
			
_____	_____	_____	_____
			
_____	_____	_____	

A menina do mar

— Eu sou uma menina do mar. Chamo-me Menina do Mar e não tenho outro nome. Não sei onde nasci. Um dia uma gaivota trouxe-me no bico para esta praia. Pôs-me numa rocha na maré vazia e o polvo, o caranguejo e o peixe tomaram conta de mim.


Vivemos os quatro numa gruta muito bonita. O polvo arruma a casa, alisa a areia, vai buscar a comida. É de nos todos o que trabalha mais porque tem muitos braços. O caranguejo é o cozinheiro. Faz caldo verde com limos, sorvetes de espuma, e salada de algas, sopa de tartaruga, caviar e muitas outras receitas. É um grande cozinheiro. Quando a comida está pronta o polvo põe a mesa. A toalha é uma alga branca e os pratos são conchas.



Depois, à noite, o polvo faz a minha cama com algas verdes e muito macias. Mas o costureiro dos meus vestidos é o caranguejo. E é também o meu ourives: ele é que faz os meus colares de búzio, de corais e de pérolas. O peixe não faz nada porque não tem mãos. Só tem barbatanas e as barbatanas só servem para nadar. Mas é o meu melhor amigo. É com ele que eu brinco. Quando a maré está vazia brincamos nas rochas, quando está maré alta damos grandes passeios no fundo do mar.

Sophia de Mello B. Andressen

■ Preenche as fichas de identificação das personagens.

Nome _____ 


Naturalidade _____

Morada _____

Profissão _____

Amigos _____

Passatempo preferido _____

Nome _____ 


Naturalidade _____

Morada _____

Profissão _____

Amigos _____

Passatempo preferido _____

Nome _____ 


Naturalidade _____

Morada _____

Profissão _____

Amigos _____

Passatempo preferido _____

Nome _____ 

Naturalidade _____

Morada _____


Profissão _____

Amigos _____


Passatempo preferido _____

Avaliação Sumativa 1

■ Lê o texto com muita atenção. Responde e completa.



É Natal. No dia de Natal, Joana pôs o vestido novo, os sapatos novos e muito bem penteada saiu do quarto. Foi à casa de jantar ver se a mesa já estava posta.

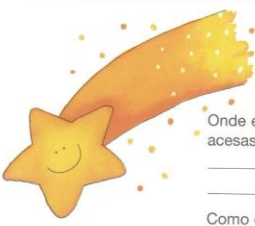


Em que dia se festeja o Natal?

O que foi Joana fazer à casa de jantar?

Em cima da mesa havia coisas maravilhosas e extraordinárias: bolas de vidro, pinhas douradas, velas acesas. Também a árvore de Natal estava coberta de luzes e de laços e dela nascia um brilho maravilhoso. Era como se o brilho de uma estrela se tivesse aproximado da Terra. Era Natal!

Sophia de Mello Breynner



Onde estavam as bolas de vidro e as velas acesas?

Como estava a árvore de Natal?

■ Copia as frases, substituindo as palavras destacadas por outras de sentido contrário.

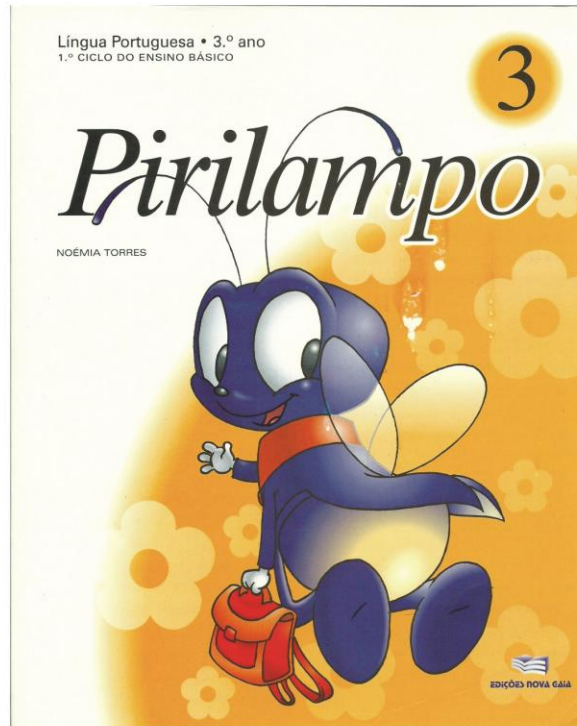
As velas estavam acesas .	Joana saiu do quarto.
Vamos pôr a mesa.	Muito bem penteada.

■ Escreve palavras da família de: ■ Legenda as figuras numeradas.


 _____  _____  _____  _____	 ①  ②  ③  ④ 1 - _____ 3 - _____ 2 - _____ 4 - _____
--	--

■ Numa pequena composição diz como gostarias que fosse o teu Natal, este ano. Dá um título ao teu trabalho.

Composição



■ Oriana



Era uma vez uma fada chamada Oriana. Era uma fada boa e era muito bonita. Vivia livre, alegre e feliz dançando nos campos, nos montes, nos bosques, nos jardins e nas praias. Um dia a Rainha das Fadas chamou-a e disse-lhe:

— Oriana vem comigo.

E voaram as duas por cima de planícies, lagos e montanhas. Até que chegaram a um país onde havia uma grande floresta.

— Oriana — disse a Rainha das Fadas — entrego-te esta floresta. Todos os homens, animais e plantas que aqui vivem, de hoje em diante, ficam à tua guarda. Tu és a fada desta floresta.

De noite dormia dentro do tronco de um carvalho. De manhã acordava muito cedo, ainda antes das flores e dos pássaros. O seu relógio era o primeiro raio de sol.

Sophia de Mello Breyner Andersen

■ Compreender o texto

Lê o texto e responde ao questionário.

1. Quem era Oriana?
2. Para onde foi ela com a rainha das fadas?
3. Que responsabilidade lhe atribuiu a rainha?

■ Conhecer as palavras

1. Explica por palavras tuas o sentido da última frase do texto.
2. Liga as palavras sinónimas.

guarda •	protecção	• tiro-te
	entrego-te •	• confio-te
	• vontade	
3. Escreve na forma negativa a frase:

Entrego-te esta floresta.
4. Escreve no plural.

jardim	— jardins	sol	— _____
homem	— _____	pais	— _____
flor	— _____	monte	— _____
5. Completa com três adjetivos do texto.

 Oriana era uma fada { _____
6. Pinta as palavras da família de campo e escreve-as.

campónio	campismo
campeão	campinha
campestre	camponês
campino	campal

Vocabulário

bosque – mata; floresta.

planície – terreno plano.

Toma atenção

Há palavras que podem aparecer junto dos nomes atribuindo-lhes características. São os **adjectivos**.

monte **alto** 

jardim **florido** 

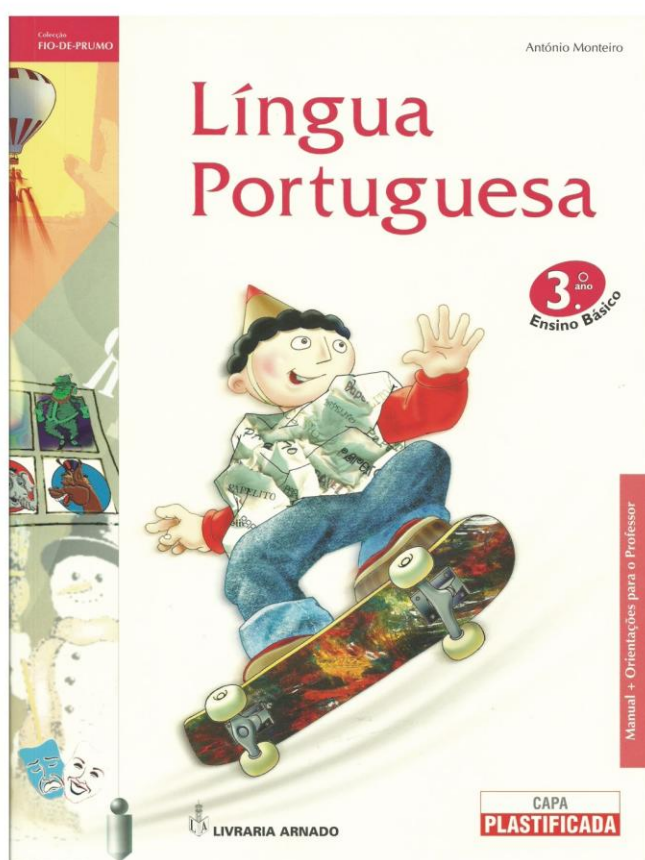
rainha **bondosa** 

As palavras **alto**, **florido** e **bondosa** são adjectivos.

Em casa

Escreve o nome de alguns contos de fadas que conheças e diz qual é o teu preferido, justificando a tua escolha.





A fada e o peixe



A fada voltou-se e viu um peixe a saltar na areia.
 – Salva-me, Oriana – gritava o peixe.
 – Dei um salto atrás duma mosca e cai fora do rio.
 Oriana agarrou no peixe e tornou a pô-lo na água.
 – Obrigado, muito obrigado – disse o peixe, fazendo muitas mesuras. – Salvaste-me a vida e a vida de um peixe é uma vida deliciosa. Muito obrigado, Oriana. Se precisares de alguma coisa de mim lembra-te que eu estou sempre às tuas ordens.
 – Obrigada – disse Oriana. – Agora não preciso de nada.
 – Mas lembra-te da minha promessa. Nunca esquecerei que te devo a vida. Pede-me tudo quanto quiseres. Sem ti eu morreria miseravelmente asfixiado entre os trevos e as margaridas. A minha gratidão é eterna.
 – Obrigada – disse a fada.

Sophia de Mello Breyner Andresen, A fada Oriana, Livr. Figueirinhas

- 1 – Quem é que a fada viu?
- 2 – Por que razão estava o peixe fora do rio?
- 3 – O peixe agradeceu a Oriana o facto de ter salvo a sua vida. Qual foi a forma do peixe agradecer a Oriana?
- 4 – Qual foi a promessa que o peixe fez a Oriana?
- 5 – Que aconteceria ao peixe se Oriana não o tivesse salvo?

OFICINA

- 1 – Escrevo, por outras palavras.
 - Disse o peixe fazendo **mesuras**.
 - Sem ti, morreria **miseravelmente** asfixiado.
- 2 – Completo as palavras que necessitam de **til** (-).
 irmão amanhã dança leão canção
 maçã porção orfa pau pão
- 3 – Formo frases com os seguintes pares de palavras:
inchada/enxada – _____
cacho/caixa – _____
há/hà – _____
- 4 – Usando as formas verbais do verbo **haver**, completo as frases.
 Ontem _____ peixe no jantar.
 Amanhã _____ peixe no jantar.
 Hoje _____ peixe no jantar.
- 5 – Assinalo **X** no lugar correcto.

	Formas	
	Afirmativa	Negativa
Agora não preciso de nada.		
A fada viu um peixe.		

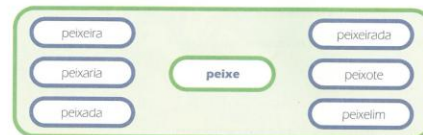


- 6 – Invento uma história em que os personagens sejam um peixe pequenino e uma fada.

BEM FALAR E BEM ESCREVER

Família de Palavras

Todas estas palavras formaram-se a partir da palavra **peixe**:

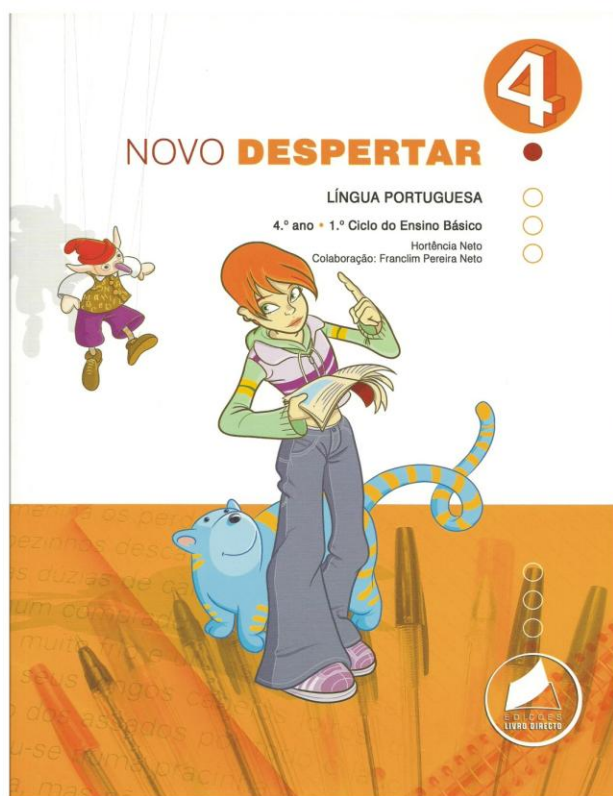


Estas palavras têm a mesma raiz (a mesma origem) em **peixe**:

- Completa com palavras da família de flor, tendo em atenção que uma das palavras não tem raiz em flor.



Se não conseguires lembrar-te das palavras que pertencem a uma mesma família, consulta um dicionário. Vais descobrir imensas palavras. Queres experimentar? Procura no dicionário palavras da família de **mosca** e copia-as para o teu caderno de trabalho.



Chegou a Primavera

Passou um Verão, passou um Outono, passou um Inverno.

E chegou a Primavera. E, certa manhã de Abril, Oriana acordou ainda mais cedo do que o costume. Mal o primeiro raio de sol entrou na floresta, ela saiu de dentro do tronco de carvalho onde dormia. Respirou fundo os perfumes da madrugada e fez uns passos de dança. Depois penteou os cabelos com os dedos das mãos a fazerem de pente e lavou a cara com o orvalho.

– Que manhã tão bonita! – disse ela. – Nunca vi uma manhã tão azul, tão verde, tão fresca, tão doirada!

E foi pela floresta fora, dançando e dizendo bom dia às coisas. Primeiro acordaram as árvores, depois os galos, depois os pássaros, depois as flores, depois os coelhos, depois os veados e as raposas.

A brisa dançava com as ervas dos campos. Ouviam-se os pássaros a cantar. O ar parecia cheio de poeira de ouro. Oriana foi pela floresta fora, correndo, dançando e voando, até chegar ao pé do rio. Era um rio pequenino e transparente, quase um regato; nas suas margens cresciam trevos, papolas, margaridas. Oriana sentou-se entre as ervas e as flores a ver correr a água.

Sophia de Mello Breyner. A fada Oriana

Agora, responde:

1. Em que estação do ano se passou esta história?
2. Diz o que fez Oriana desde que saiu do tronco do carvalho até se sentar a ver correr a água.
3. Repara na frase: "Nunca vi manhã tão azul, tão verde, tão fresca, tão doirada!" (Linhas 6 e 7)
 - 3.1.1 Transcreve da frase, as palavras que caracterizam a manhã.
 - 3.1.2 Qual é a classe gramatical a que pertencem as palavras que transcreveste?
 - 3.1.3 Quais são os recursos estilísticos usados nessa frase: comparação, personificação, adjectivação ou repetição?

CHEGOU O OUTONO!

Rodeia as palavras relacionadas com quinta.

animais	barco	galinheiro
plantas	mota	frutos
comboio	adega	jardim
estufa	árvores	escola

A Isabel na quinta

Em geral Isabel brincava sozinha. Mas às vezes passeava com o velho jardineiro chamado Tomé que era seu grande amigo. Tomé ensinava-lhe os nomes das árvores e das flores e Isabel ajudava-o a regar e a arrancar as ervas más. E também com Tomé ela ia aos sítios onde não podia ir só. Pois a porta da estufa, a porta do galinheiro e a porta da adega estavam sempre fechadas à chave. Na estufa enorme, sob o telhado de vidro caído, o ar era húmido e quente. Ai cresciam as avencas maravilhosas, finas e leves, as begónias roxas, as orquídeas verdes e sarapintadas com o seu ar de bichos venenosos, e outras plantas e flores que tinham os seus nomes esquisitos escritos numa placa de alumínio atada aos seus pés com rafia.

No galinheiro Isabel distribuía o milho e logo uma multidão de galinhas a cercava cacarejando. Então ela gritava «Peru velho». E o peru logo respondia inchando todas as suas penas: «Glu, glu, glu». E havia sempre uma nova ninhada de pintos amarelos e castanhos. Isabel apanhava-os do chão com muito cuidado, rodeando com as duas mãos o leve calor das suas penas onde palpitava um pequeno coração rápido e afiuto.

Tomé, depois, levava-a à adega. Lá dentro tudo estava escuro. Isabel gritava «Hu!» e logo uma revoada de morcegos se desprendia das paredes. Então ela atava um lenço à cabeça para que os morcegos não se prendessem nos seus cabelos. Havia ali grandes tableiros de madeira onde as peras e as maçãs acabavam de amadurecer depois de colhidas. E por isso na adega cheirava sempre a Outono.

Sophia de Mello Breyner Andresen, A Floresta, Figueirinhas

Procura no dicionário...
... as palavras sublinhadas e outras que não conheças.

22

Já posso responder...

- Qual é a profissão do amigo de Isabel?
- O que costumavam fazer os dois, quando passeavam pela quinta?
- No texto, o que é comparado a bichos venenosos?
- Explica por palavras tuas a frase que inicia o segundo parágrafo.
- Como tratava Isabel a nova ninhada de pintos?
- De que se defendia a Isabel quando atava um lenço à cabeça?

Vou praticar...

gramática

• Completa o quadro.

Rodeia as consoantes	Copia os ditongos	Copia os dígrafos	Faz a divisão silábica
telhado			
Outono			
chão			
galinheiro			

• Retira do texto:
uma onomatopeia: _____ uma palavra onomatopaica: _____

No meu caderno...

"E por isso na adega cheirava sempre a Outono."
Escreve um texto em que fales das sensações do Outono.
(Consulta o: **Como escrever...**)

23

Vou verificar se aprendi...

Depois de leres o texto, verifica o que aprendeste sobre o **funcionamento da língua**.

A cozinheira

No outro lado da casa ficava a cozinha, a copa e a rouparia. Aí havia sempre barulho e agitação e as criadas iam e vinham, lavando, arrumando, cozinhando e conversando. Nesse lado da casa a pessoa mais importante era a cozinheira, sempre ocupadíssima, rodeada de carnes, ovos, legumes e galinhas. No Verão ela mexia, num enorme tacho, o doce de morangos, no Outono fazia marmelada que ficava durante muitos dias a secar ao sol da varanda virada para o Sul. No Natal assava os perus recheados de castanhas e farófia, na Páscoa metia no forno os cabritos perfumados de ervas. Trazia sempre um molho de chaves pendurado à cintura e era ela quem reinava na despensa, reino misterioso e sombrio, onde pairava um perfume de baunilha e canela.

A cozinheira tinha muito mau génio e resmungava todo o dia com a sua ajudanta, a Emília, que descascava as batatas, lavava os tachos e depenava as galinhas. Mas quando estava bem disposta dava a Isabel magníficos presentes: às vezes eram pequenos bolos redondos e doirados, ainda quentes, acabados de sair do forno. Outras vezes eram barras de duro chocolate de fazer bolos que ela guardava na despensa, ou uvas passas e figos secos.

Assim Isabel conhecia bem (...) aquela casa!

Sophia de Mello Breyner Andresen, A Floresta, Figueirinhas (texto adaptado e com supressões)

- Lê a frase. *A cozinheira está sempre ocupada.*
 - Sublinha o GN e rodeia o GV.
 - Acrescenta à frase um GM.
 - "A cozinheira" – função de _____
_____ – função de predicado.
- Reduz esta frase: "No Verão ela mexia num enorme tacho, o doce de morangos."
- Expande esta frase: "A marmelada demorava a secar."

114

- Transforma esta frase.
No Natal assava perus. – forma afirmativa
_____ – forma negativa
_____ – tipo interrogativo
- Retira do texto:

Determinantes			
Artigos		Demonstrativos	Possessivos
Definidos	Indefinidos		

- Lê a frase e sublinha o adjectivo.
Eram pequenos bolos.
- Escreve o adjectivo qualificativo nos graus pedidos.
 - _____ – grau comparativo de superioridade
 - _____ – grau comparativo de igualdade
 - _____ – grau comparativo de inferioridade
 - _____ – grau superlativo absoluto sintético
 - _____ – grau superlativo absoluto analítico
 - _____ – grau superlativo relativo de superioridade
 - _____ – grau superlativo relativo de inferioridade

"A Isabel conhecia bem aquela belíssima casa."

- Classifica morfologicamente as palavras sublinhadas na frase.

115

DIAS MAIORES!



Qual é a coisa
Que é vermelha, avermelhada,
E caminha no mato
E não na estrada?

A caixa mágica

- Bom-dia disse a Menina. - O que é que me trouxeste hoje?
O rapaz pegou na Menina do Mar. Sentou-a numa rocha e ajoelhou-se a seu lado.

- Trouxe-te isto - disse. É uma caixa de fósforos.
- Não é muito bonito - disse a Menina.
- Não, mas tem lá dentro uma coisa maravilhosa, linda e alegre que se chama fogo. Vais ver.
E o rapaz abriu a caixa e acendeu um fósforo.
A Menina deu palmas de alegria e pediu para tocar no fogo.
- Isso - disse o rapaz - é impossível. O fogo é alegre mas queima.
- É um Sol pequenino - disse a Menina do Mar.
- Sim - disse o rapaz - mas não se lhe pode tocar.
E o rapaz soprou o fósforo e o fogo apagou-se.
- Tu és bruxo - disse a Menina - sopras e as coisas desaparecem.
- Não sou bruxo. O fogo é assim. Enquanto é pequeno qualquer sopra o apaga. Mas depois de crescido pode devorar florestas e cidades.
- Então o fogo é pior do que a Raia? - perguntou a Menina.
- É conforme. Enquanto o fogo é pequeno e tem juízo é o maior amigo do homem: aquece-o no Inverno, cozinha-lhe a comida, alumia-o durante a noite. Mas quando o fogo cresce de mais, zanga-se, enlouquece e fica mais ávido, mais cruel e mais perigoso do que todos os animais ferozes.

Sophia de Mello Breyner Andersen, *A Menina do Mar*, Figueirinhas

140

9

Procura no dicionário...
... as palavras sublinhadas e outras que não conheças.

Já posso responder...

- Identifica as personagens do texto.
- Localiza a acção do texto no tempo e no espaço.
- "É um Sol pequenino." A que se refere a Menina do Mar?
- A Menina do Mar chamou bruxo ao rapaz. Porquê?
- Resume o texto em três frases.

Vou praticar...

gramática

Rodeia o radical e escreve a palavra primitiva de:
 enlouquece ajoelhou perigoso ferozes

Classifica morfológicamente as palavras sublinhadas na frase:
 A alegre Menina bateu palmas e pediu-lhe para acender um fósforo.

No meu caderno...

Reflecte sobre as vantagens e as desvantagens do fogo.
 Elabora um trabalho sobre este tema.

141

Vou verificar se aprendi...

Depois de leres o texto, verifica o que aprendeste sobre o **funcionamento da língua**.

À procura da Menina do Mar

- Ali no mar - disse a gaivota - está um golfinho à tua espera para te ensinar o caminho.
O rapaz olhou e viu um grande golfinho preto e brilhante dando saltos atrás da rebentação das ondas. Então disse:
- Adeus, adeus gaivota. Obrigado, obrigado.
E correu para as ondas e nadou até ao golfinho.
- Agarra-te à minha cauda - disse o golfinho.
E foram os dois pelo mar fora.
Nadaram muitos dias e muitas noites através de calmarias e tempestades.
Atravessaram o mar dos Sargaços e viram os peixes voadores. E viram as grandes baleias que atiram repuxos de água para o céu e viram os grandes vapores que deixam atrás de si colunas de fumo suspensas no ar. E viram os icebergs majestosos e brancos na solidão do oceano. E nadaram ao lado de veleiros que corriam velozes esticados ao vento. E os marinheiros gritavam de espanto quando viam um rapaz agarrado à cauda de um golfinho. Mas eles mergulhavam e desciam ao fundo do mar para não serem pescados.
Aí estavam os antigos navios naufragados com os seus cofres carregados de ouro e os seus mastros quebrados cobertos de anémonas e conchas.
Depois de nadarem sessenta dias e sessenta noites chegaram a uma ilha rodeada de corais.
O golfinho deu a volta à ilha e por fim parou em frente de uma gruta e disse:
- É aqui: entra na gruta e encontrarás a Menina do Mar!


Sophia de Mello Breyner Andersen, *A Menina do Mar*, Figueirinhas

- Completa o quadro.


	Divisão silábica	Classificação quanto ao n.º de sílabas	Sílabas tónicas	Classificação quanto à acentuação
céu				
mastros				
anémonas				

158

2. Completa a família de palavras.



3. Escreve palavras da área vocabular de:

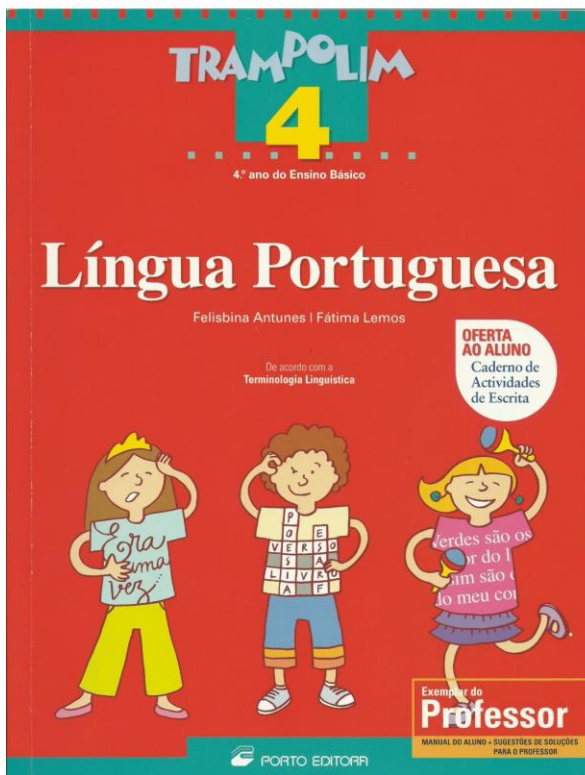


4. Lê a frase.
 Eles nadaram muitos dias e muitas noites.
 a) Retira da frase:
 GN - _____ - função de _____
 GV - _____ - função de _____
 b) Acrescenta a esta frase um GM, de acordo com o texto.

 c) Agora, muda a frase inicial para uma frase:
 - negativa _____
 - interrogativa _____

5. Lê as frases.
 Eles encontraram, na solidão dos mares, antigos navios naufragados com os seus cofres cheios de ouro.
 Aquele rapaz percorreu os oceanos agarrado à cauda do golfinho preto, durante sessenta dias e noites. Conseguiu, por fim, encontrar a Menina do Mar.
 Classifica morfológicamente, no teu caderno, as palavras destacadas nas frases.

159



Aventuras e viagens

Gosto de ouvir/Gosto de falar

- ▶ Conta aos teus colegas uma aventura que tenhas vivido.
- ▶ Ouve as aventuras que os teus colegas têm para contar.

Gosto de ler

▶ Lê o texto.

O rapaz e a Menina do Mar

(...)

E assim o rapaz e a Menina do Mar passaram o resto da manhã a fazer planos para a aventura do dia seguinte. Até que a maré subiu e o rapaz foi-se embora.

No outro dia o rapaz veio para as rochas com o balde. Vinha muito alegre, entusiasmado com o seu projecto, cantando e dando saltos. Mas quando chegou à poça de água encontrou a Menina do Mar com um ar muito desesperado e o polvo, o caranguejo e o peixe todos três com cara de caso.

– Bom dia – disse o rapaz. Trago aqui o balde. Vamos embora depressa.

– Eu não posso ir – disse a Menina do Mar. E desatou a chorar como uma fonte.

– Mas porquê? – perguntou o rapaz.

– Por causa dos búzios. Os búzios têm muito bom ouvido, ouvem tudo, são os ouvidos do mar. E ouviram as nossas conversas e foram contá-las à Raia que ficou furiosa e agora eu já não posso ir contigo.

– Mas a Raia não está aqui. Mete-te dentro do balde e vamos embora depressa.

– É impossível – disse a Menina do Mar. A Raia ordenou aos polvos que não me deixassem passar. As rochas estão cheias de polvos escondidos que nós não vemos, mas que nos vêem e espiam cada um dos nossos gestos. Tenho que te dizer adeus para sempre. Amanhã já não volto aqui porque a Raia, para me castigar de eu ter querido fugir, decidiu que esta noite ao nascer da lua eu serei levada pelos polvos, para uma praia distante, que eu não sei como se chama, nem onde fica. Nunca mais nos poderemos encontrar.

– Vamos experimentar fugir – disse o rapaz. Eu com as minhas duas pernas corro mais do que os polvos com os seus oito braços que nem são braços nem são pernas.

E, tendo dito isto, pôs a Menina do Mar dentro do balde e pôs-se a correr.

Sophia de Mello Breyner Andresen, A Menina do Mar, Figueirinhas, s.d.



22

2

1. Responde.

• Quem são as personagens do texto?

As personagens do texto são a Menina do Mar e o rapaz.

2. Assinala com X a expressão que, de acordo com o texto, completa a seguinte afirmação.

O rapaz foi embora, porque:

já estava de noite.

a maré subiu.

já se sentia cansado.

3. Responde.

• O que trouxe o rapaz no dia seguinte?

No dia seguinte, o rapaz trouxe um balde.

4. Completa de acordo com o texto.

O rapaz chegou muito alegre e entusiasmado, mas encontrou a Menina do Mar com um ar muito desesperado.

5. De acordo com o texto, assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as afirmações falsas.

A Menina do Mar não podia ir embora, porque...

- os búzios ouviram as conversas. V
- se arrependeu do que tinham combinado. F
- a Raia lhe pediu que não fosse. F
- os búzios contaram tudo à Raia. V
- a Raia ordenou que os polvos não a deixassem passar. V

23

Aventuras e viagens

6. Responde.

• O que decidiu fazer a Raia para castigar a Menina?

A Raia decidiu mandar os polvos levarem a Menina para uma praia distante.

7. O rapaz tinha esperança de conseguir fugir aos polvos. Justifica esta afirmação com uma frase do texto.

"Eu com as minhas duas pernas corro mais do que os polvos com os seus oito braços que nem são braços nem são pernas."

8. Que título escolherias para este texto? Justifica a tua escolha.

9. Lê o texto em silêncio para treinares a tua leitura. Sublinha as palavras em que sentiste maior dificuldade. Lê-as de novo.

10. Lê o texto em voz alta, de forma expressiva, com mais dois colegas. Um lê a parte do narrador, outro a parte do rapaz e outro a da Menina do Mar.

Palavra a palavra

1. Procura, no teu dicionário, sinónimos para as palavras sublinhadas. Escolhe um deles e escreve de novo cada uma das frases.

O rapaz vinha muito alegre.

A Menina do Mar foi para uma praia distante.

2. Lê as frases seguintes. Em que tempo e modo estão as formas verbais sublinhadas? *Prérito perfeito do Indicativo.*

Preenche os espaços em branco com as formas correctas dos dois verbos que estão entre parênteses. Que tempo utilizaste? Porquê?

O rapaz chegou à poça e (ver) via a Menina do Mar. Depois (pousar) pousou o balde e falou com ela.

3. Assinala com X os nomes de animais que se encontram no grau diminutivo.

joaninha ratito galinha

polvo caranguejo cãozinho


24

2

4. Escreve seis palavras em que utilizes letras da palavra destacada, como no exemplo.

entusiasmado

saia
suado
meia
teia
massa
neto



Caranguejo

Gosto de escrever

"(...) – Vamos experimentar fugir – disse o rapaz. Eu com as minhas duas pernas corro mais do que os polvos com os seus oito braços que nem são braços nem são pernas.
E, tendo dito isto, pôs a Menina do Mar dentro do balde e pôs-se a correr."

► Escreve um texto em que contes como aconteceu a fuga. Antes de começares a escrever, lê com atenção as seguintes sugestões que poderão ajudar-te na elaboração do teu texto.

- O que terão feito os polvos?
- Será que o rapaz se conseguiu libertar deles? Como?
- Se conseguiu, para onde terá levado a Menina?
- Se não conseguiu, o que lhe terá acontecido? E à Menina?

25

De que tamanho somos

Gosto de ouvir/Gosto de falar

- Já algum dia pensaste construir uma pequena casa num tronco de árvore?
- Quem gostarias de ter lá dentro?

Gosto de ler

► Lê o texto.



O anão

O nevoeiro da noite ainda não se tinha levantado e tudo estava envolvido numa grande nuvem branca e suspensa. As árvores pareciam flutuar e o fundo dos caminhos não se via. O ar estava maravilhosamente perfumado a Outono, a maçã e a alecrim.

Saltando e correndo Isabel dirigiu-se para o pequeno bosque. Ia tão apressada que nem se lembrava de comer o pão que levava na mão. Ia cheia de curiosidade e de medo pois temia que alguém tivesse destruído a sua obra.

Mas quando chegou em frente do velho tronco sorriu de alegria. A casa estava intacta com o telhado de casca de plátano muito bem coberto de musgo e a porta de cana muito bem fechada. E tinha um ar extraordinariamente sossegado e confortável.

Isabel ajoelhou-se no chão e com cuidado abriu a porta.

Aquilo que viu deixou-a imóvel, muda, com a boca aberta, com os olhos esbugalhados e as mãos erguidas e abertas no ar.

Durante alguns momentos o seu espanto foi tão grande que nem se podia mexer, nem podia pensar no que via.

Depois, devagar, esfregou os olhos. Abriu-os muito e murmurou:

– Estou a sonhar!

Pois dentro da casa tinha acontecido uma coisa extraordinária e incrível: Em cima da cama estava deitado um verdadeiro anão.

Esse anão dormia. E dormia tão profundamente que até ressonava. A sua cara era vermelha como um morango e as pontas da sua longa barba tocavam o chão.

36

3

No meio do seu espanto Isabel sentia uma grande alegria e uma grande ternura. Pensando bem parecia-lhe que durante toda a sua vida tinha estado sempre à espera daquele anão. Encontrá-lo agora, ali, era uma coisa extraordinária mas também muito simples.

Mediu-o com o olhar e calculou que ele devia ter exactamente um palmo de altura.

– Os anões ainda são mais pequenos do que eu imaginava – pensou ela.

Apetecia-lhe acordá-lo pois tinha a maior curiosidade de saber se ele falava e em que língua. Temia que existisse uma língua dos anões que ela não fosse capaz de entender. Pensou chamar baixinho por ele:

– Senhor anão!

Mas teve medo de o assustar. E resolveu esperar que ele acordasse.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *A floresta*, Figueirinhas, s.d. (excerto)

1. Completa de acordo com o texto.

A acção da história aconteceu numa _____ manhã _____ de _____ Outono _____.

Isabel encontrou na casa um _____ anão _____ que _____ dormia _____ profundamente.

Admirada, descobriu que os anões ainda eram _____ mais _____ pequenos _____ do que ela pensava.

2. Transcreve do texto a frase que nos transmite uma sensação olfactiva.

"O ar estava maravilhosamente perfumado a Outono, a maçã e a alecrim."

3. De entre as afirmações apresentadas, umas são verdadeiras e outras são falsas. Assinala com X as que, em relação ao texto, são verdadeiras (V) e as que são falsas (F).

	V	F
Isabel, nesse dia, levantou-se tarde e dirigiu-se para o bosque.		X
Depois de tomar o pequeno-almoço, foi para a escola toda contente.		X
Isabel ia com receio porque temia ver a sua obra destruída.	X	

4. Descreve a casa que Isabel construiu.

A casa tinha um telhado de casca de plátano coberto de musgo e uma porta de cana.

5. Responde.

• Isabel abriu a porta da casa e pensou que estava a sonhar. Porquê?

Isabel pensou que estava a sonhar porque em cima da cama havia um anão a dormir.

37

De que tamanho somos

6. Completa de acordo com o texto.

O anão media um _____ palmo _____ de _____ altura _____, a sua _____ casa _____ era _____ vermelha _____ e tinha uma _____ barba _____ comprida.

7. Prepara a leitura do texto:

- lê-o com cuidado, silenciosamente;
- diz em voz alta as palavras em que sentiste maior dificuldade.
- lê as falas das personagens, de forma a expressares o que está no texto.

8. Junta-te com outro colega:


- um lê o texto em voz alta de forma expressiva;
- o outro mima a personagem da menina (Isabel).

Não te esqueças de caracterizar bem as diferentes reacções de Isabel:


- caminha apressada cheia de curiosidade e de medo;
- quando chega junto do carvalho vê a casa e sorri de alegria;
- abre a porta da casa e fica tão espantada que não se consegue mexer;
- devagar esfrega os olhos, abre-os muito para tentar perceber se está a sonhar;
- durante algum tempo observa o anão, demonstra intenção de o chamar, mas não o faz com medo de o acordar.

Palavra a palavra


1. Observa as imagens. Lê as frases.




Isabel estava a passear quando encontrou o anão.



– Não acredito, um anão!



– Queres brincar comigo?



– Vem, por favor, vem brincar comigo.

2. Lê de novo as frases em voz alta.

A entoação com que lês cada uma destas frases é a mesma? Porquê?

38

3

3. Liga correctamente, de acordo com o exercício 1.

pedido *

pergunta *

* 1

* 2

* 3

* 4

informação

admiração

Repara

Há **quatro tipos de frases**:

declarativo – quando é apresentada uma informação;

exclamativo – quando se transmitem emoções e sentimentos (admiração, surpresa, irritação, etc.)

interrogativo – quando se faz uma pergunta;

imperativo – quando se dá uma ordem, um conselho ou se faz um pedido.

4. Lê as frases. Liga correctamente.

Gostavas de encontrar um anão?

Meu Deus, como tu és pequenino!

Durante a tarde brincaram juntos, sem parar.

Cuidado, não saltes daí.

declarativa

exclamativa

imperativa

interrogativa

Gosto de escrever

“Apetecia-lhe acordá-lo pois tinha a maior curiosidade de saber se ele falava e em que língua. Temia que existisse uma língua dos anões que ela não fosse capaz de entender. Pensou chamar baixinho por ele:

– Senhor anão!

Mas teve medo de o assustar. E resolveu esperar que ele acordasse.”

▶ Escreve um pequeno texto, no teu caderno, a contar o que terá acontecido.

Tens aqui algumas pistas que te poderão ajudar.

- Qual terá sido a reacção do anão, quando acordou?
- Em que língua falaria o anão?
- Ter-se-á entendido com a menina?
- De que terão falado?

39


Espaços com laços

Gosto de ouvir/Gosto de falar

- ▶ Que palavras associas ao Natal?
- ▶ Habitualmente, que aspecto têm as serras e as regiões montanhosas na época de Natal?
- ▶ Dialoga com os teus colegas sobre os vários aspectos que envolvem a festa de Natal: paz, solidariedade, presentes, compras...

Gosto de ler

- ▶ Lê o texto.



Noite de Natal

Joana deu uma volta à roda da mesa. Os copos já lá estavam, tão frios e luminosos que mais pareciam vindos do interior de uma fonte de montanha do que do fundo de um armário.

As velas estavam acesas e a sua luz atravessava o cristal. Em cima da mesa havia coisas maravilhosas e extraordinárias: bolas de vidro, pinhas douradas e aquela planta que tem folhas com picos e bolas encarnadas. Era uma festa. Era o Natal.

Então Joana foi ao jardim. Porque ela sabia que nas Noites de Natal as estrelas são diferentes.

Abriu a porta e desceu a escada da varanda. Estava muito frio, mas o próprio frio brilhava. As folhas das tílias, das bétulas e das cerejeiras tinham caído. Os ramos nus desenhavam-se no ar como rendas pretas. Só o cedro tinha os seus ramos cobertos.

E muito alto, por cima das árvores, era a escuridão enorme e redonda do céu. E nessa escuridão as estrelas cintilavam, mais claras do que tudo. Cá em baixo era uma festa e por isso havia muitas coisas brilhantes: velas acesas, bolas de vidro, copos de cristal. Mas no céu havia uma festa maior, com milhões e milhões de estrelas.

54

4

Joana ficou algum tempo com a cabeça levantada. Não pensava em nada. Olhava a imensa felicidade da noite no alto céu escuro e luminoso, sem nenhuma sombra. Depois voltou para casa e fechou a porta.

– Ainda falta muito tempo para o jantar? – perguntou ela a uma criada que ia a atravessar o corredor.

– Ainda falta um bocadinho, menina – disse a criada.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *A noite de Natal*, Figueirinhas, 1989 (excerto)

1. Lê o primeiro parágrafo do texto. Completa.

Em cima da mesa já estavam os copos _____ frios _____ e _____ luminosos _____.

Não pareciam tirados do _____ fundo _____ de um _____ armário _____, mas antes vindos do _____ interior _____ de uma _____ fonte _____ de _____ montanha _____.

2. Lê o segundo parágrafo do texto.

Transcreve alguns elementos que indiquem que se tratava da festa de Natal.

Bolas de vidro, pinhas douradas e uma planta que tem folhas com picos e bolas encarnadas.

3. Responde.

• Por que motivo foi Joana ao jardim?

Joana foi ao jardim porque sabia que na Noite de Natal as estrelas são diferentes.

4. Procura no quadro B as palavras que formam uma frase de acordo com o texto. Escreve-a. Vê o exemplo no quadro A.

A	Joana	estava	escuros
	O cedro	pareciam	a escada
	Os copos	desceu	despido
	A mesa	era	alta

B	Os copos	pareciam	incompletos
	A Joana	estava	triste
	O cedro	ficou	partidos
	A mesa	tinha	os ramos cobertos

A Joana desceu a escada. *O cedro tinha os ramos cobertos.*

5. Lê o quinto parágrafo do texto. Responde.

• Que cores usarias para pintar este parágrafo? Justifica a tua opinião.


55

Espaços com laços

6. Responde.

• Quais são os sentimentos que te invadem nas noites de Natal?

7. Escreve três adjetivos que, na tua opinião, melhor caracterizem o Natal. Justifica a tua escolha.



Palavra a palavra

1. Lê as frases. Muda os verbos sublinhados para o presente do indicativo. Reescreve as frases.

“Joana deu uma volta à roda da mesa. Os copos já lá estavam, tão frios e luminosos que mais pareciam vindos do interior de uma fonte de montanha do que do fundo de um armário.”

Joana dá uma volta à roda da mesa. Os copos já lá estão, tão frios e luminosos que mais parecem vindos do interior de uma fonte de montanha do que do fundo de um armário.

2. Lê a frase. Sublinha a azul o adjectivo.

Aquela noite era mais luminosa do que o sol.

3. Assinala com X o grau em que se encontra o adjectivo que sublinhaste na frase anterior.

Grau normal Grau comparativo de superioridade

Grau comparativo de igualdade Grau comparativo de inferioridade

4. Substitui o adjectivo sublinhado na frase seguinte por outro de sentido idêntico. Reescreve a frase.

“Cá em baixo era uma festa e por isso havia muitas coisas brilhantes: velas acesas, bolas de vidro, copos de cristal.”

Cá em baixo era uma festa e por isso havia muitas coisas cintilantes: velas acesas, bolas de vidro, copos de cristal.

56

4

5. Escreve uma frase em que utilizes esse adjectivo no grau comparativo de igualdade.

A propósito...

Podes construir um móbil com estrelas e anjos.
Escreve uma mensagem nas estrelas e nos anjos.

1. Começa por arranjar o material necessário:

- arame fino ou palhinhas;
- cartolina de cor;
- tesoura;
- fio de pesca.



2. Organiza um grupo com mais três colegas.

3. Começam por desenhar duas estrelas e dois anjos.

- Recortam as estrelas e os anjos.
- Cada um escreve uma mensagem nas estrelas e nos anjos.
- Prendem com fio de pesca nas palhinhas, como mostra a figura A.
- Passam o fio de pesca nas estrelas e nos anjos (podem utilizar uma agulha).
- Prendem depois cada um deles nas extremidades das palhinhas (figura B).

Figura A  Figura B 

57

Já sou capaz!

▶ Lê o texto atentamente.


Melchior

Nessa noite, depois da Lua ter desaparecido atrás das montanhas, Melchior subiu ao terraço e viu que havia no céu, a Oriente, uma nova estrela.

A cidade dormia, escura e silenciosa, enrolada em ruínas e confusas escadas. Na grande avenida dos templos já ninguém caminhava. Só de longe em longe se ouvia, vindo das muralhas, o grito de ronda dos soldados.

E sobre o mundo do sono, sobre a sombra intrincada dos sonhos onde os homens se perdiam tacteando, como num labirinto espesso, húmido e movediço, a estrela acendia, jovem, trémula e deslumbrada, a sua alegria.

E Melchior deixou o seu palácio nessa noite.



Sophia de Mello Breyner Andersen, *O rei rei do Oriente*. Figueirinhas, 2004

1. Responde.

* O que viu Melchior quando subiu ao terraço?

Melchior, quando subiu ao terraço, viu uma nova estrela a Oriente.

2. A cidade estava silenciosa e deserta. Justifica esta afirmação com expressões do texto.

"A cidade dormia, escura e silenciosa."

"Na grande avenida dos templos já ninguém caminhava."

3. Completa de acordo com o texto.

A estrela trémula e deslumbrada brilhava alegremente sobre a cidade onde os homens dormiam e sonhavam.

58

4

4. "E Melchior deixou o seu palácio nessa noite." Onde terá ido Melchior? Justifica a tua resposta.

5. Lê a frase. Escreve os dois adjectivos que caracterizam a cidade.

"A cidade dormia escura e silenciosa..."

Escura Silenciosa

6. Em que grau se encontram esses adjectivos?

Grau normal.

7. Escreve uma frase em que utilizes o adjectivo "escura" no grau comparativo de superioridade.

Passo a passo... vou crescendo!

	Sem dificuldade	Com alguma dificuldade	Com muita dificuldade	Se tive dificuldade consulto o(a) colega(s)
Dialogo com os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48-49
Expresso a minha opinião.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50
Leio os textos em voz alta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54
Respondo a questionários sobre os textos que leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51
Completo esquemas sobre os textos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55
Explico os graus dos adjectivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52-56
Escrevo textos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53

59

6

3. Escreve palavras da família de pesca.

peixaria peixar
peixado peixador

4. Escreve palavras para encadear. Vê o exemplo.

peiscador bruma
dorme
melancólico
colorido
domador

A propósito

▶ O texto que leste de Luísa Dacosta tem o mar como tema central.
▶ Lê agora este poema da Sophia de Mello Breyner, onde o mar também está presente.
▶ Memoriza o poema. Di-lo em voz alta para os teus colegas.

Fundo do mar

No fundo do mar há brancos pavores
Onde as plantas são animais
E os animais são flores.

Mundo silencioso que não atinge
A agitação das ondas.
Abrem-se rindo conchas redondas,
Baloia o cavalo-marinho.
Um polvo avança
No desalinho
Dos seus mil braços,
Uma flor dança,
Sem ruído vibram os espaços.

Sobre a areia o tempo poisa
Leve como um lenço

Mas por mais bela que seja cada coisa
Tem um monstro em si suspenso.



Sophia de Mello Breyner Andersen, *Obra poética I*. Caminho, 1991

85

Anexo 12

Nome: _____ Data: ____/____/____

Faz a ilustração do que mais gostaste da história lida, até ao momento:



Anexo 13

Nome: _____ Data: ____/____/____



Procura, na sopa de letras, palavras relacionadas com os temas “Homem Muito Rico “ e “ O Peixe”, da obra “A Fada Oriana”.

H	J	K	F	A	D	A	L	Ç	P
U	I	O	C	A	B	E	L	O	L
B	A	I	L	A	R	I	N	A	Y
T	P	F	L	O	R	E	S	G	B
H	O	M	E	M	U	R	I	C	O
D	S	N	J	Ç	P	E	N	B	V
X	Z	V	C	M	O	G	G	H	T
W	Q	T	R	R	X	A	Z	P	N
D	I	C	I	S	E	T	Y	E	W
M	N	A	A	V	S	O	C	I	X
I	N	B	D	N	P	J	H	V	Ç
A	V	M	O	T	E	S	A	E	O
T	Y	I	S	U	L	O	P	M	J
M	N	B	V	X	H	T	Y	O	P
L	M	C	Ó	M	O	D	A	K	Ç
P	O	E	T	A	Ç	O	P	H	J

Ficha de Trabalho de Língua Portuguesa

Nome: _____ Data: ____/____/____



O Peixe

Cá fora a tarde estava maravilhosa e fresca. A brisa dançava com as ervas dos campos. Ouviam-se pássaros a cantar. O ar parecia cheio de poeira de ouro.

Oriana foi pela floresta fora, correndo, dançando e voando, até chegar ao pé do rio. Era um menino pequenino e transparente, quase um regato e nas suas margens cresciam trevos, papoilas e margaridas. Oriana sentou-se entre as ervas e as flores a ver correr a água. E ouviu uma voz que a chamava:

- Oriana, Oriana.

A fada roltou-se e viu um peixe a saltar na areia.

- Salva-me, Oriana – gritava o peixe. – Dei um salto atrás de uma mosca e caí para fora do rio.

Oriana agarrou no peixe e tornou a pô-lo na água.

- Obrigado, muito obrigado – disse o peixe, fazendo muitas mesuras. – salvaste-me a vida e a vida de um peixe é uma vida deliciosa. Muito obrigado, Oriana. Se precisares de alguma coisa de mim lembra-te que eu estou sempre às tuas ordens.

- Obrigada – disse Oriana -, agora não preciso de nada.

- Lembra-te da minha promessa. Nunca esquecerei que te devo a vida. Pede-me tudo quanto quiseres. Sem ti eu morreria miseravelmente asfixiado entre os trevos e as margaridas. A minha gratidão é eterna.

- Obrigada – disse a fada.

- Boa tarde, Oriana. Agora tenho de me ir embora, mas quando quiseres vem ao rio e chama por mim.

E com muitas mesuras o peixe despediu-se da fada.

Oriana ficou a olhar para o peixe, muito divertida, porque era um peixe muito pequenino, mas com um ar muito importante.

E quando assim estava a olhar para o peixe viu a sua cara reflectida na água. O reflexo subiu do fundo do regato e veio ao seu encontro com um sorriso na boca encarnada. E Oriana viu os seus olhos azuis como safiras, os seus cabelos loiros como as searas, a sua pele branca como lírios e as suas asas cor do ar, claras e brilhantes.

Sophia de Mello Breyner Andersen, “A Fada Oriana”, Ed. Figueirinhas

Interpretação do texto:



1- Escreve o tempo e o espaço em que se passa a acção.

2- Como era o rio?

3- Quem é que chamada a Oriana?

4- O que tinha acontecido ao peixe?

5- Porque ficou a Oriana a olhar para o peixe?

6- Oriana viu o seu reflexo na água. Descreve a fada.

7- Ordena as frases que se seguem, de acordo com a sequência das acções na história, numerando-as de 1 até 7:

- Oriana foi pela floresta fora, correndo, dançando e voando.
- Lembra-te da minha promessa.
- Oriana viu os seus olhos azuis como safiras.
- Sem ti eu morreria miseravelmente asfixiado entre os trevos e as margaridas.
- Oriana foi pela floresta fora, correndo, dançando e voando.
- A fada voltou-se e viu um peixe a saltar na areia.
- E com muitas mesuras o peixe despediu-se da fada.

Conhecimento Explícito da Língua:

1- Escreve o adjectivo sublinhado nos seguintes graus:

Era um rio pequenino e transparente.

Grau Comparativo de Superioridade

Grau Superlativo Relativo de Inferioridade

Grau Superlativo absoluto Sintético

2- “Cá fora a tarde estava maravilhosa e fresca.”

2.1. Sublinha o verbo e diz em que tempo se encontra.

2.2. Escreve a frase anterior nos seguintes tempos:

Presente - _____

Futuro - _____

3- Copia do texto uma frase do tipo Declarativo, na forma negativa.

4- Procura no texto:

Determinantes		Pronomes Pessoais
Artigos		
Definidos	Indefinidos	

5- Sublinha na seguinte frase o Grupo Nominal, Grupo Verbal, Grupo Móvel:

“A fada Oriana corria pela floresta, na Primavera.”

5.1. Escreve novamente a frase alterando a posição do Grupo Móvel:

6- Classifica morfológicamente as palavras sublinhadas:

“Oriana viu os seus olhos azuis como safiras.”

Nome: _____ Data: ____/____/____



Faz a caracterização da fada Oriana que cuidava da floresta e a Fada Oriana depois de ver a sua imagem reflectida na água.

1- Pinta na escala de Pólos Opostos, as qualidades e (ou) defeitos que o caracterizam.

<i>A Fada Oriana que cuidava da floresta</i>	
<i>cuidadosa</i>	<i>descuidada</i>
<i>amiga</i>	<i>inimiga</i>
<i>responsável</i>	<i>irresponsável</i>
<i>atenta</i>	<i>desatenta</i>
<i>simples</i>	<i>vaidosa</i>
<i>A Fada Oriana depois de ver a sua imagem na água</i>	
<i>cuidadosa</i>	<i>descuidada</i>
<i>amiga</i>	<i>inimiga</i>
<i>responsável</i>	<i>irresponsável</i>
<i>atenta</i>	<i>desatenta</i>
<i>simples</i>	<i>vaidosa</i>

2- Segundo o teu ponto de vista, faz a caracterização da Fada Oriana e de outra fada que conheças:

<i>Fada Oriana</i>	_____

3- Desenha cada uma das fadas que caracterizaste anteriormente:

<i>Fada Oriana</i>	_____

Nome: _____ Data: ____/____/____



1- Quais são os Aglomerados Populacionais que conheces? Em qual deles se refugiaram o Moleiro e o Poeta, da História “a Fada Oriana”?

2- Indica algumas diferenças entre a Cidade e a Aldeia.

3- Faz corresponder a cada um dos aglomerados populacionais.

Zona urbana ●

Poucas casa e pequenas ●

● *Cidade*

Air puro e sem poluição ●

Muitos habitantes ●

Muito comércio e indústria ●

● *Aldeia*

Vida muito agitada ●

Anexo 17

4- Qual é a cidade capital do distrito onde vives?

4.1- Pinta-o no mapa.

4.2- Escreve o nome de outras cidades pertencentes ao teu distrito.

4.3- Identifica os distritos assinalados com os seguintes números:

1- _____

5- _____

9- _____

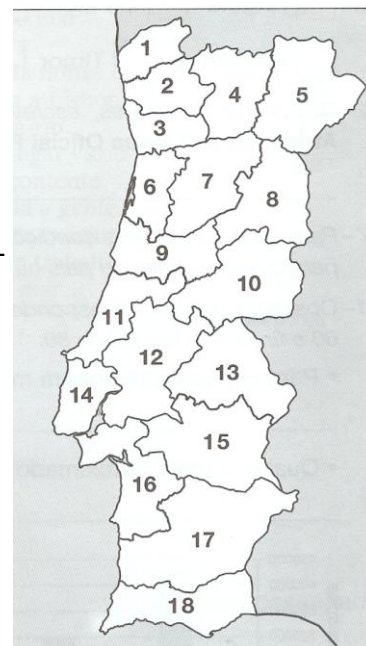
15- _____

4- _____

7- _____

13- _____

18- _____



5- Indica a zona de Portugal com maior Densidade Populacional. Justifica a tua resposta.

Nome: _____

Data: ___/___/_____



Ficha de Leitura

Livro meu amigo!

O teu autor foi _____, e
deu-te o seguinte título: _____.
Comecei a ler-te em _____ e acabei em _____.

Agora já posso falar de ti e dar-te a minha opinião. Queres ver?

És um livro

- De contos
- De aventuras
- De viagens
- De fábulas
- Histórico
- Biográfico



Falas de “coisas”

- Que realmente sucederam
- Imaginadas
- Reais e imaginadas

Vou recordar as personagens com quem convivi durante este tempo:

O mais importante pareceu-me:

Aquela que mais gostei foi:

Vou dizer em poucas frases o que nos contas:

Vou referir a passagem que mais me agradou:

Quanto ao modo como terminas:

- Estou de acordo
- Não estou de acordo
- Preferia outro fim como: _____

Enfim a tua leitura proporcionou-me:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aborrecimento | <input type="checkbox"/> Divertimento |
| <input type="checkbox"/> Alegria | <input type="checkbox"/> Entusiasmo |
| <input type="checkbox"/> Conhecimentos | <input type="checkbox"/> Prazer |
| <input type="checkbox"/> Desagrado | |



Dramatização

Obra: “A Fada Oriana”

Autora: Sophia de Mello Breyner Andresen



Personagens: Fada Oriana, Rainha das Fadas, Rainha das Fadas Más, árvore, Papoila, malmequer, tulipa, coelho, galo, leão, peixe, velha, poeta e Narrador.

Oriana

A Dramatização terá como cenário a floresta, junto do carvalho onde Oriana dormia.

Narrador: Era uma vez uma fada chamada Oriana, ela era muito boa e muito bonita. Vivia livre e feliz dançando nos campos, nos montes, nos bosques, nos jardins e nas praias.

Narrador: Aproximando-se, a Rainha das fadas diz-lhe:

Rainha das Fadas: Oriana, vem comigo.

Narrador: As duas voam por cima de planícies, lagos e montanhas. Até chegarem a um país onde havia uma grande floresta.

Rainha das Fadas: Entrego-te esta floresta. Todos os animais, plantas e homens ficam à tua guarda.

Fada Oriana: Prometo nunca os abandonar.

(Oriana rodopia cheia de felicidade, cantarolando uma bela melodia.)

Narrador: Passou um Verão, passou um Outono, passou um Inverno. Oriana acordou muito cedo e...

(Oriana sai de dentro do tronco, respira fundo e faz uns passos de dança.)

Fada Oriana: Que manhã tão bonita! Nunca vi uma manhã tão azul, tão verde, tão fresca e tão doirada.

(Vai-se afastando e dizendo bom dia a todas as personagens, presentes no palco.)

Anexo 20

Narrador: Oriana cordou as árvores (que levantam os ramos), os galos (fazem có-có-ró-có-có), os pássaros (começam a abanar as asas), as flores (movem a cabeça com as pétalas e os braços-folhas), o coelho (começa a saltitar), o veado e as raposas.

(A Fada vai acordar os homens e dirige-se à casa da velha.)

Narrador: Era uma senhora muito velha, que vivia numa casa velhíssima, cheia de coisas velhas. Enquanto arrumava a casa ia dizendo:

Velha: Que negra vida, que negra vida! Estou tão velha como o tempo e ainda preciso de trabalhar. E não tenho nem filho nem filha que me ajude. Se não fossem as fadas que seria de mim?

(A Fada pega na varinha e arruma a casa, acende o lume e põe-lhe comida em casa.)

Narrador: Nenhum humano conseguia ver a fada somente o poeta.

(A um canto do cenário vê-se o poeta sentado a escrever. A Fada Oriana, circula pelo palco e aproxima-se do poeta.)

Fada Oriana: Sabes poeta, às vezes gostava que as pessoas me vissem. Tudo seria bem mais fácil. (Rodopia pelo palco.)

Poeta: Achas? Como irias explicar as tuas asas e a varinha de condão?

Narrador: Oriana pede ao poeta para lhe ler um poema e ficam os dois juntos durante longas horas.

O Peixe

Narrador: Certo dia andava Oriana voando e dançando pela floresta até chegar perto do rio.

(Oriana aproxima-se do rio.)

Peixe: Salva-me Oriana! Dei um salto atrás de uma mosca e caí para fora do rio.

(Oriana pega no peixe e coloca-o na água.)

Narrador: Quando olhou para a água, a fada viu o seu reflexo e...

Fada Oriana: Mas que bonita que eu sou! Que grandes são os meus olhos, que fino é o meu nariz, que doirados são os meus cabelos, e os meus olhos brilham como estrelas azuis!

Narrador: Oriana apaixonou-se por si própria e a sua vaidade fez com que esquece-se os seus amigos e deixou abandonada a floresta.

(As árvores, as plantas e os animais caem no palco como se estivessem mortos.)

Anexo 20

Narrador: Quando a Rainha das fadas soube o que se estava a passar, ficou muito zangada e aproximando-se da fada fez um gesto com as mãos e tirou-lhe as asas e a varinha de condão.

Rainha das Fadas: Vai pela floresta e vê o mal que fizeste. Vê o que aconteceu aos homens, aos animais e às plantas que tu abandonaste. A tua vaidade fez com que abandonasses os outros.

Fada Oriana: Dá-me outra vez as minhas asas e a varinha de condão. Eu preciso delas para ajudar os que precisam de mim.

Rainha das Fadas (virando-se para o público, diz em voz firme): Não! Não o mereces! Só voltarás a ter as asas e a varinha de condão quando te esqueceres de ti e pensares nos outros.

(A Rainha das Fadas sai do palco e Oriana senta-se no chão a chorar.)

O Abismo

Narrador: Oriana voltou à floresta mas já ninguém confiava nela, ela não encontrou os seus amigos humanos, o moleiro, o lenhador, nem tão pouco o seu amigo poeta. Então Oriana foi procurá-los na cidade.

(Oriana debruça-se, junto do rio chamando pelo peixe.)

Narrador: Então ouviu atrás de si uma voz doce, meiga e ondulada que a chamou:

Rainha das Fadas Más: Oriana! Eu sou a Rainha das Fadas Más e se quiseres que eu te dê estas asas (mostra-lhe umas asas), tens de prometer que de hoje em diante passarás a cumprir as minhas ordens.

Fada Oriana: Quais são as tuas ordens?

Rainha das Fadas Más: Sujar a água das fontes, fazer secar as sementes que estão na terra a germinar, roubar a voz dos rouxinóis, azedar o vinho, roubar o dinheiro dos pobres, atormentar os animais, desencantar o mundo.

Fada Oriana: Não! Não! Não! Eu não quero fazer essas coisas. Quero ser boa, mesmo que por isso não possa ter asas. Eu vou conseguir recuperar os meus amigos.

(O narrador entra em cena, senta-se no meio do palco com as pernas cruzadas e com as personagens em seu redor, narra o resto da história.)

Narrador: Oriana caminha em direcção à cidade, a meio do caminho viu um vulto que vinha da cidade e apercebeu-se logo que era a velha. Ela caminhava sozinha por um caminho perigoso mesmo ao lado do abismo. Apressou então o passo para ir ao seu encontro, mas Oriana estava muito longe e a velha estava muito perto do abismo.

Quando a fada já estendia o seu braço para a agarrar a velha deu um passo em frente e caiu no abismo. Esquecendo-se que não tinha asas, saltou no abismo para salvar a velha senhora.

Mas de súbito, como um relâmpago, apareceu no ar a Rainha das Fadas. Estendendo o seu braço, ela tocou em Oriana com a sua varinha de condão. E no mesmo instante Oriana parou de cair e ficou imóvel, suspensa no ar, segurando a velha.

A Rainha das Fadas como Oriana tinha acabado de cumprir a sua promessa devolveu-lhe as asas e a varinha de condão.

Oriana foi buscar o lenhador, o moleiro e o poeta à cidade. Quando chegaram à floresta o poeta pediu-lhe que encantasse tudo.

(Neste momento apagam-se as luzes, apenas uma luz ilumina a fada que se levanta.)

Oriana levantou a sua varinha de condão e tudo ficou encantado. (As restantes personagens, ligam pequenas lanternas, que no meio do escuro, quase que parecem pirilampos.)

Fim