

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Faculdade de Artes e Letras

Departamento de Letras



“A Menina do Mar”

(de Sophia de Mello Breyner Andresen)

Desenvolvimento de Competências Literárias e Literárias
- 5º Ano -

CARLA MARIA PEREIRA DOS SANTOS

Covilhã
Junho
2010

“A Menina do Mar”

(de Sophia de Mello Breyner Andresen)

Desenvolvimento de Competências Literárias e Literárias
- 5º Ano -

CANDIDATA: Carla Maria Pereira dos Santos

ORIENTADORA: Prof^a. Doutora Maria da Graça Sardinha

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

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	9
Resumo	10
Abstract	11
INTRODUÇÃO	12
Objectivos	13
Organização do Estudo	14
Inserção do Estudo no Âmbito da Metodologia do Ensino do Português	14
CAPÍTULO I: A LEITURA DO CONCEITO AO PROCESSO	17
1.1. Motivação para a Leitura	25
1.2. Aspectos Multifacetados da Motivação para Ler	27
1.3. Factores Relativos à Sala de Aula que Influenciam a Motivação para a Leitura	33
1.4. Modelos do Processo de Leitura	35
1.4.1. Modelos Ascendentes	35
1.4.2. Modelos Descendentes	35
1.4.3. Modelos Interactivos	36
1.5. Objectivos da Leitura	36
1.6. Formas de Leitura	36
1.7. A Compreensão na Leitura	38
1.7.1. O que é Compreender?	38
1.8. Estratégias de Compreensão de Textos	41

1.9. Consciência Fonémica e Aprendizagem da Leitura	42
1.10. Métodos de Ensino da Leitura	43
1.11. O papel do Mediador	44
1.12. Perfil de Competências do Mediador	45
1.13. O Mediador e a Selecção de Livros de Literatura Infantil	47
1.14. O Mediador e o Contexto Social	47
1.15. A Promoção da Leitura	49
CAPÍTULO II: A LITERATURA	56
2.1. O Poder da Literatura	58
2.2. Didáctica da Literatura Infanto-Juvenil: subsídios para a sua justificação	60
2.3. O Texto Dramático	62
2.4. O Texto Poético	63
2.5. O Texto Narrativo	65
2.6. O Conto	66
2.7. As Origens da Literatura Infantil	71
2.8. Século XVII- Época do Absolutismo e Classicismo-Doutrina Literária e Artística que se Baseia na Imitação da Antiguidade	79
2.9. Século XVIII- Época do Pré-Romantismo	82
2.10. Séc XIX - Romantismo e Realismo no Final do Século	83
2.11. Papel de Portugal para o Surgimento da Literatura Infantil	88
CAPÍTULO III	
3.1. A Obra: Justificação da Escolha da Mesma	99
3.1.1. Breve Sinopse	99
3.2. Os temas	102

3.3. Articulação com as Competências do Currículo Nacional	106
3.4. Articulação com o Projecto Educativo - Linhas Orientadoras para a Língua Portuguesa	110
3.5. A Escola (breve análise)	110
3.6. A Turma	112
3.7. Actividades	113
3.8. Divisão da Obra	116
3.9. Primeira Actividade	118
3.9.1. Justificação da Actividade	118
3.9.2. Competências a Desenvolver	118
3.9.3. Desenvolvimento da Actividade	118
3.9.4. Avaliação da Actividade	119
3.9.5. As Grelhas	119
3.9.6. Análise e Interpretação dos Resultados	120
3.10. Segunda Actividade	122
3.10.1. Justificação da Actividade	122
3.10.2. Competências a Desenvolver	122
3.10.3. Desenvolvimento da Actividade	123
3.10.4. Avaliação da Actividade	123
3.10.5. As Grelhas	123
3.10.6. Análise e Interpretação dos Resultados	124
3.11. Terceira Actividade	127
3.11.1. Justificação da Actividade	127
3.11.2. Competências a Desenvolver	127
3.11.3. Desenvolvimento da Actividade	127
3.11.4. Avaliação da Actividade	128
3.11.5. As Grelhas	128

3.11.6. Análise e Interpretação dos Resultados	128
Considerações Finais	132
Referências Bibliográficas	137
Outra Bibliografia	141
Anexos	

ÍNDICE de QUADROS

Quadro 1 - Termos a serem trabalhados	102
Quadro 2. Organização de Ideias	120
Quadro 3. Construção Frásica	120
Quadro 4. Vocabulário	121
Quadro 5. Clareza e Correccão	121
Quadro 6. Leitura Fluente/ Expressiva	124
Quadro 7. Leitura correcta	125
Quadro 8. Pontuação	125
Quadro 9. Deturpa Palavras	125
Quadro 10. Entoação	126
Quadro 11. Voz	126
Quadro 12. Adequação ao Tema	128
Quadro 13. Organização de ideias	129
Quadro 14. Construção de frases	129
Quadro 15. Criatividade/ Vocabulário	130
Quadro 16. Ortografia	130
Quadro 17. Pontuação	131

ÍNDICE de ANEXOS

Anexo I Modelo de Grelha de Avaliação da Expressão Oral	II
Anexo II Grelha de Avaliação da Expressão Oral	III
Anexo III Fichas aplicadas aos alunos	IV
Anexo IV Modelo de Grelha de Avaliação de Leitura	VII
Anexo V Grelha de Avaliação de Leitura	VIII
Anexo VI Ficha de Expressão Escrita Aplicada aos Alunos	X
Anexo VII Modelo de Grelha de Avaliação de Expressão Escrita	XI
Anexo VIII Grelha de Avaliação de Expressão Escrita	XII

AGRADECIMENTOS

Quero expressar os meus mais sinceros agradecimentos a todos os que permitiram tornar possível este trabalho.

À Professora Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha que, como orientadora me acompanhou em todos os momentos. Agradeço a sua atenção, disponibilidade, sugestões e o facto de me ajudar a crescer como professora.

Ao Conselho Executivo da Escola E.B 2 Pêro da Covilhã que colaborou neste projecto

Aos alunos da Turma 8 do 5º Ano da Escola E.B 2 Pêro da Covilhã, pelo entusiasmo e empenho que demonstraram na realização das actividades.

Ao Director de Turma da Turma 8 do 5º Ano, Luís Batista, pela sua atenção e colaboração

À Paula, pela sua ajuda no âmbito dos recursos informáticos.

À Guida pela sua amizade ao longo destes anos.

Aos meus pais pelo seu apoio incondicional, pelo amor, carinho e confiança que sempre depositaram em mim

Ao meu irmão, cunhada e sobrinha pela sua amizade e carinho.

A toda a minha família pela sua amizade.

RESUMO

O presente trabalho visa demonstrar a importância da leitura numa perspectiva transversal ao desenvolvimento de competências várias, podendo ser esta uma ferramenta indispensável para a concretização de um projecto de vida.

O estudo elaborado centrou-se na obra: "A Menina do Mar" de Sophia de Mello Breyner Andresen, cuja proposta assenta no programa de 5º ano de escolaridade.

Reflectimos ainda sobre o conceito de leitura, a motivação, os modelos explicativos do processo, bem como o papel da compreensão.

Desenvolvemos uma panóplia de actividades que, segundo Yopp & Yopp (2006) desenvolvem as competências literárias e literárias dos alunos. Procedemos, ainda, à respectiva avaliação.

ABSTRACT

This work demonstrates the importance of reading in a horizontal approach to the development of various competencies, which could be an indispensable tool for the realization of a life project.

This study focused on the book: "The Girl of the Sea" by Sophia de Mello Breyner Andresen which is a proposal for the 5 th grade programme.

We also reflected on the concept of reading, motivation, current models of the process and the role of understanding. We had developed a range of activities that, according to Yopp & Yopp develop student's literary skills. We also evaluated them.

INTRODUÇÃO

Como professora do 2º ciclo do Ensino Básico entendo que o estudo de obras literárias pode desenvolver nos nossos alunos competências de escrita e leitura bem como outras formas de sentir o mundo.

"A Menina do Mar" de Sophia de Mello Breyner Andresen faz parte da proposta do programa de 5º ano de escolaridade como obra de leitura obrigatória.

A nossa dissertação visa, fundamentalmente, apresentar um estudo sobre a obra citada, no âmbito da didáctica literatura infantil/juvenil. Todavia, para inserirmos na nossa sala de aula qualquer obra literária devemos motivar os nossos alunos para o valor formativo da leitura. Neste âmbito, deverá o professor conhecer as várias formas de assumir o conceito, bem como os modelos explicativos do processo e ainda os que podem ser integrados no ensino explícito.

Em Portugal, têm sido vários os estudos que têm trazido a lume a falta de hábitos de leitura dos nossos alunos. Sabemos, que as casas portuguesas, devido a problemas de várias ordens, mais particularmente a parte económica, não têm muitos livros e não têm também hábitos de leitura. Na escola, quando iniciamos as práticas de leitura, frequentemente nos deparamos com alunos que revelam pouca apetência neste campo. Ora, não se formam leitores sem mais nem menos. A leitura e o seu ensino exigem uma motivação constante sendo esta um dos aspectos mais importantes da educação. Sem o desejo de conhecer e a vontade de saber não há ensino que resista.

O professor deverá estar atento, uma vez que cada aluno é diferente de outro sendo que o processo de formação de leitores pressupõe, ainda, aspectos cognitivos, afectivos, sociais, linguísticos e metacognitivos.

O PNL- Plano Nacional de Leitura- veio trazer às casas portuguesas a mensagem da urgência da necessidade de ler para que as famílias possam interagir com a escola. Também aos professores trouxe uma panóplia de obras que podem ser levadas ao contexto pedagógico. A nossa escolha, recai como já afirmamos na " Menina do Mar". Todavia, existem modelos baseados na didáctica da Literatura Infantil que podem abrir portas aos nossos alunos na construção de novas e renovadas revisões do mundo. Entendemos, que a simples interpretação do texto no âmbito do desenvolvimento de competências linguísticas pode e deve ser alargada para o desenvolvimento de competências literárias. É, assim, neste enquadramento que pretendemos desenvolver a obra literária supracitada.

OBJECTIVOS

- Construir uma síntese sobre modelos explícitos do processo de ler;
- Promover práticas de leitura em contexto pedagógico:
- Desenvolver o estudo da obra: "A Menina do Mar" de Sophia de Mello Breyner Andresen numa perspectiva de verdadeira didáctica da literatura;
- Formar leitores.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Como qualquer trabalho de investigação também o nosso está organizado do seguinte modo: na primeira parte, para além da introdução e dos objectivos, enquadramos a justificação da escolha da obra, no âmbito da metodologia do ensino do português. Na segunda parte procedemos a uma revisão bibliográfica sobre o conceito de leitura, a motivação, os modelos explicativos do processo, bem como o papel da compreensão. A terceira parte da dissertação é composta por um conjunto de actividades que na senda de Yopp & Yopp desenvolvem não só as competências literárias mas também as competências literárias dos alunos. No final, apresentamos a bibliografia.

INSERÇÃO DO ESTUDO NO CAMPO DA METODOLOGIA DO ENSINO DO PORTUGUÊS

A estrutura deste trabalho gira à volta de três eixos que se cruzam: a motivação para a leitura e o seu desempenho e a obra literária já citada. O eixo mediador é composto pelo professor e pelos alunos, no sentido de que estes possam desenvolver competências em leitura visando formarem-se leitores críticos, autónomos e proficientes.

Perante um conjunto de teorias existentes para a inserção do estudo na área da metodologia/ didáctica do Português, utilizamos os estudos de Castro (1995, cit. por Sardinha 2005) que embora já um pouco antigos, nos disseram que aqui se desenvolvem teorias e metodologias relativas ao campo

específico do ensino do português. Vejamos como nos é apresentada pelo autor:

A disciplina que assim se desenha integra as Ciências Humanas, porque analisa processos educativos com relevo para o desenvolvimento linguístico e processos associados. Incorporando uma dimensão tecnológica, porque produtora de instrumentos, técnicas e princípios potencialmente orientadores da prática pedagógica, subordina-a à sua dimensão teórica. Em consequência, os processos (eminentemente verbais) de transmissão/aquisição de competências que têm lugar na aula de Português, representam o núcleo do objecto da disciplina/ metodologia do ensino do Português. (Castro, 1995:9)

Também Alarcão (1996, cit. por Sardinha 2005) considera nesta área da metodologia do ensino do Português um carácter obrigatório na formação de professores de Português.

Emília Amor (1994, cit. por Sardinha 2005) também se referia a esta área como um espaço de saberes científicos e saberes ensinados, saberes sobre aquele que aprende e saberes naquele que ensina, o professor, saberes sobre os processos, bem como sobre as teorias curriculares. Todavia, a didáctica metodológica do ensino do português e mais particularmente o caso da leitura, vai muito para além da sala de aula, uma vez que o modelo de compreensão de leitura que validamos neste trabalho implica um conjunto de processos bem como os textos seleccionados, as metodologias e os contextos. A escolha da obra em questão, tem, em nosso entender, uma panóplia de discursos que dá à criança a possibilidade de poder resolver conflitos no sentido de desenvolver a sua personalidade.

Ao privilegiarmos aspectos relativos à compreensão do mundo, estamos a enfatizar as relações entre a linguagem e o pensamento, as

memórias de cada um, as visões do mundo e todas as relações que se estabelecem. Acreditamos que este processo dinâmico vai mudando constantemente, em virtude das percepções que o aluno tem de si próprio, do meio que o rodeia, por forma a poder-se implicar nele como alguém capaz de fazer escolhas na sociedade onde se insere. Assim, este triângulo didáctico entre o professor, o aluno e a aprendizagem é enquadrado em metodologias activas do ensino da língua, mais particularmente no ensino da leitura nesta dissertação.

CAPÍTULO I

A LEITURA: DO CONCEITO AO PROCESSO

Actualmente, saber ler reveste-se da maior importância, sendo uma condição essencial para o futuro sucesso individual e profissional

No quotidiano, é fundamental saber ler fluentemente e escrever com correcção para a realização das inúmeras tarefas diárias.

Entende-se por leitura a capacidade de compreender e interpretar mensagens, possibilitando opinar e atribuir valor aquilo que se lê.

Ler é, pois, uma actividade cognitiva e compreensiva, na qual intervêm o pensamento e a memória, sendo uma actividade individual e voluntária, que permite uma formação autónoma ao longo da vida.

A leitura constitui uma forma de busca de prazer (evasão): o livro permite viver experiências gratificantes, distantes da realidade do dia-a-dia.

Outra razão pela qual se lê é a busca de sentidos (compreensão do mundo), ao ler o leitor busca sentido para o universo que por vezes é desordenado e sem sentido.

A leitura é também uma forma de o leitor se identificar com as personagens, viver sentimentos, procurando soluções (desenvolvimento

afectivo). A leitura permite ainda um desenvolvimento social, ao viver as situações das personagens, o leitor torna-se consciente de quem o rodeia, tornando-se mais tolerante.

A leitura pode ainda contribuir para o alargamento de conhecimentos (saber enciclopédico). Ler contribui também para o desenvolvimento das competências de leitura.

O conceito de leitura caracteriza-se também pela acção que relaciona o indivíduo que lê com o mundo que o cerca, uma acção que permite várias interpretações, desvendar de vários significados, em busca da consciência do ser no mundo.

Ler é uma acção complexa, que requer abstracção, capacidade para pensar e reflectir que envolve as informações apresentadas pelo texto que o leitor já tem. Desta interacção flui o pensamento crítico e abertura a novos mundos e horizontes.

Ler constitui uma experiência social, que estimulando a curiosidade, torna o leitor atento ás emoções, é sentir-se criador, vivo e reflexivo.

A aprendizagem da leitura permite não só o desejo de ler, mas é necessário que crie nos leitores o desejo de lerem textos mais elaborados e complexos significativamente relevantes.

Ler é uma actividade complexa que se apresenta como individual, requer esforço e força de vontade. No entanto, segundo o autor Cerrillo (2006) a experiência da leitura atinge-se pela emoção e pela prática. Ler é um acto livre, e um leitor forma-se lendo.

Motivar para a leitura é de extrema importância, esta não deve ser entendida como uma actividade ao serviço de outros objectivos, mas deve-se criar múltiplos espaços e lugares para a partilha de significados, um ambiente favorável ao prazer e participado por todos.

O papel do professor no ensino da leitura reveste-se da maior importância.

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes

É fundamental que na escola se desenvolva uma competência literária que permite ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, comparando com leituras e experiências anteriores e construindo novos conhecimentos. Consideramos importante que o professor motive e seja portador de estratégias que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

A formação de leitores literários requer um modelo de leitura centrado na literatura, num processo que envolve três etapas: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

As actividades de pré-leitura têm os seguintes objectivos: através da exploração dos elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações permite que o aluno expresse as suas ideias e partilhe as suas experiências, desenvolvendo a sua linguagem e enriquecendo a sua competência enciclopédica.

Estas actividades permitem também despertar a curiosidade dos alunos, despertando-os para a leitura. Faz -se também um levantamento das hipóteses acerca do conteúdo da obra que serão confirmadas no momento da leitura.

Nas actividades desenvolvidas durante a leitura permitem preparar o aluno para usar estratégias de compreensão, familiarizá-lo com a estrutura

do texto, focar a sua atenção na linguagem, facilitar a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave, colabora na construção de sentidos e interpretações. O aluno envolve-se com o texto, estabelece conexões, questiona. Estas actividades vêm valorizar o conhecimento e a contribuição dos alunos, estabelecendo uma relação afectiva com o texto, partilhando emoções que o mesmo lhe causou.

As actividades pós-leitura, constituem um momento de confirmação, ou não, de expectativas, de reorganização de ideias permitem encorajar respostas pessoais, promover a reflexão sobre o texto, organizar e sintetizar as ideias, partilhar e construção do significado com os colegas. Estas actividades poderão também proporcionar experiências de escrita.

Segundo Chall (1996, cit. por Sardinha 2005) existem seis fases do desenvolvimento da leitura: a fase zero - é a fase da pré-leitura em que as crianças desenvolvem comportamentos de futuros leitores. A fase um e dois caracteriza-se pelo "aprender a ler", a criança é capaz de ler textos simples e adquire o princípio alfabético. As fases três a cinco caracterizam-se pelo "ler para aprender", quando os textos se tornam mais diversificados e desafiantes cognitivamente e linguisticamente. A partir da fase três (do quarto ao oitavo ano de escolaridade), nesta fase a leitura é uma ferramenta para aprender, os textos apresentam palavras e ideias novas distanciando-se do seu conhecimento do mundo.

Nas fases quatro e cinco caracteriza-se pela capacidade do leitor de construir conhecimento abstracto, compreender vários pontos de vista. Na fase seis o leitor sintetiza o trabalho de outros e constrói conhecimento a partir daí.

Segundo Goodman (1990, cit. por Sardinha, 2005) durante o processo de leitura, o leitor usa estratégias, que o autor define como esquemas com o

objectivo de obter, avaliar e usar a informação. O leitor competente é capaz de seleccionar as indicações mais úteis e produtivas de forma a elaborar predições ou antecipações de finais de frases, contos...

Outra importante estratégia para completar a informação apresentada no texto é a inferência. Os leitores recorrem aos conhecimentos linguísticos, conceptuais e esquemas em memória, confirmando ou não as suas predições.

A leitura oferece informações, deste modo, o contacto com o livro toma uma forma afectiva. Nos livros encontra-se uma linguagem com a qual nos confrontamos, com a qual nos podemos agredir ou seduzir. O real e o imaginário estão em estreita relação.

Aos jovens a leitura permite tomar conhecimento com um mundo diferente. A criança ou o jovem, estimulados pela leitura, encontram-se em busca de linguagem e essa linguagem só a pode encontrar na leitura.

Ler, segundo Manguel (1998, cit. por Sardinha 2005), implica seguir o texto articulando o seu sentido através de um método emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras prévias, experiência pessoal e gostos próprios. O autor refere que o processo de leitura depende da nossa capacidade de decifrar e usar a língua, da nossa capacidade de descodificar a matéria verbal que constitui um texto e do próprio pensamento. Defende a necessidade de um certo individualismo, pois frisa que a capacidade de compreender um texto é individual, varia da capacidade que cada um tem para se emocionar, para sentir, dos conhecimentos de cada um, da própria alma:

Não apreendo meramente as letras, os espaços em branco das palavras que constituem um texto. A fim de extrair uma mensagem desse sistema de signos pretos e brancos, apreendo em primeiro

lugar o sistema de uma maneira aparentemente errática, através de olhares inconstantes, e, em seguida, reconstruo o código de signos por intermédio de uma cadeia de neurónios, - uma cadeia que varia de acordo com a natureza do texto que estou a ler - e impregno esse texto com algo - emoção, capacidade física de experimentar sensações, intuição, conhecimento, alma - que depende de quem sou e de como me tornei quem sou. (Manguel, 1998:50)

Manguel (1998, cit. por Sardinha 2005) considera que o que somos e onde estamos é fruto do mundo que nos rodeia e do que lemos a nós próprios. Ler é uma das nossas funções vitais.

O mesmo autor interroga-se acerca dos processos operados no indivíduo sobre a compreensão daquilo que se lê:

(...) através de que alquimia se transformam as letras em palavras inteligíveis? Que se passa dentro de nós quando nos confrontamos com um texto? Como é que as coisas vistas, as «substâncias» que chegam através dos olhos ao nosso laboratório interno, as cores, as formas dos objectos e das letras, se tornam legíveis? Que é, na realidade, o acto a que chamamos ler? (Manguel, 1998:40)

Sequeira (1989, cit por Sardinha 2005) privilegia na leitura um processo cognitivista - construtivista:

A leitura é um processo activo auto-dirigido por um leitor que extrai do texto considerando aqui não só como página escrita, mas também como combinações de imagem, diagramas, gráficos, etc, um significado que foi previamente codificado por um emissor. (Sequeira, 1989:54)

A autora refere a importância de certos conceitos presentes na aprendizagem da leitura:

- A percepção (processo de extrair informação de objectos, acontecimento e lugares através de estímulos);
- O desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da linguagem.

Ler é um processo de reconstrução confuso, labiríntico, comum e no entanto pessoal. Tal como Manguel (1998) também Withrock (cit. Manguel, 1998) realça o cunho pessoal da leitura. Todavia, este autor afirma que ler não é de forma alguma um processo anárquico, idiossincrático, monolítico e unitário. É antes um processo gerativo que reflecte uma tentativa organizada do leitor para construir um ou vários sentidos dentro das regras da língua.

Ao caracterizar a leitura como um processo, Goodman (1985, cit por Sardinha, 2005) remete para a realização de ciclos. Estes ciclos (óptico, perceptivo, sintáctico e semântico) desenrolam-se de forma não linear e cada um determina e é determinado pelo outro.

O autor esclarece-nos sobre a forma como "fixam" os "bons leitores" e os "maus leitores" ao lerem e remete para a importância do processamento da informação. No primeiro momento, o input visual - encontra-se o estímulo através do qual são fornecidas as decisões perceptivas que identificam letras, palavras e frases. Este momento traduz-se em movimentos de progressão dos olhos que são, por sua vez, separados em momentos de fixação e de regressão. Os movimentos de regressão ocorrem mediante correcção e confirmação da compreensão. Nos momentos de fixação, onde apenas parte do material impresso é percebido, é notória a diferença entre bons leitores e maus leitores. Os bons leitores não necessitam de processar palavra a palavra a informação textual e o que os olhos vêem é determinado pela compreensão. A possibilidade de o leitor poder predizer e inferir, depende deste, e de tudo o que possui armazenado na memória de longa duração (long term memory) organizada de forma estruturada em esquemas "schemata".

Sousa (1990:63) tendo como suporte os trabalhos de Goodman (1985), realça a importância da presença da compreensão e esclarece como esta se vai construindo: "(...) a compreensão é o produto do que se sabia antes mais o resultado da leitura feita"

Sobre a importância dos conhecimentos que o indivíduo já possui Spiro (1980, cit. por Sardinha) refere que as estruturas de conhecimento pré - existente (schematas) activadas durante a compreensão, determinam que variedades de interpretações qualitativamente diferentes serão dadas a um texto.

Mediante esta afirmação, o leitor reconstrói o seu próprio texto que Goodman (1985, cit por Sardinha) apelida de " texto dual".

O leitor constrói um texto paralelo e intimamente relacionado com o texto publicado. Para cada sujeito este torna-se um texto diferente. O texto do leitor envolve inferências, referências e co-referências baseadas nos "schemata" que se trazem para o texto. E é o seu texto que o leitor compreende o sobre o qual se baseará em referências futuras.

Ler como forma de comunicação, é para Éveline Chamaux (1991, cit. por Sardinha 2005) manter, numa comunicação diferida o papel de receptor". Para este autor são cinco as razões que nos levam a ler:

- Ler por prazer;
- Ler para se informar;
- Ler para seguir instruções;
- Ler para aprender;
- Ler para reflectir.

Contudo, segundo a autora estas razões implicam tipos de leitura diferentes:

- A leitura distractiva;

- A leitura superficial;
- A leitura cuidadosa;
- A leitura intensiva.

Em Solé (2001, cit. por Sardinha) encontramos os mesmos objectivos de leitura. A autora enfatiza a importância destes e refere que o leitor reage perante a leitura consoante os objectivos propostos:

Existe um acuerdo general sobre el hecho de que los Buenos lectores no leemos del mismo modo cualquier texto, y justamente un indicador de nuestra competencia reside ahí, en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias para cada caso. (Solé, 2001: 80)

1.1. MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

As motivações para a leitura são razões interiorizadas para ler que activam as operações cognitivas, tornando o indivíduo capaz de realizar actos tais como adquirir conhecimento, apreciar experiências estéticas, realizar tarefas e participar em contextos sociais. A aquisição das competências de leitura não podem ser explicadas só pelo modelo cognitivo, a leitura é uma actividade que requer esforço e envolve escolha (“vou ler ou fazer outra coisa?”) por isso a motivação tem um papel crucial (Guthrie e Wigfield, 2000, cit. por Sardinha, 2005).

A motivação para ler constitui uma propriedade porque muitos alunos correm o risco de ter insucesso na leitura por razões motivacionais (Palmer, Codling & Grambell, 1994, cit. por Sardinha, 2005). A explicação está, em parte, ligada ao facto de a leitura ser conotada com exercício escolar e,

portanto, os alunos consideram que o seu tempo livre não deve ser despendido com tarefas escolares.

Um estudo conduzido por Greaney (1980) sobre os tempos livres dos alunos do 5º ano demonstrou que só 5,4% desse tempo era dedicado à leitura e 22% não liam nada. Outro estudo realizado por Anderson, Wilson e Fielding's (1988) sobre a utilização do tempo fora da escola, revelou que 50% dos alunos do 5º ano liam 4 minutos por dia ou menos, 30% liam 2 minutos ou menos e 10% não liam qualquer livro durante os tempos livres.

A recente investigação sobre a motivação para a leitura, sobretudo a partir dos anos 80, baseia-se no constructo motivacional cognitivo (teoria da expectativa, teoria da atribuição, auto-eficácia, estabelecimento/orientação por objectivos), o que tem permitido uma abordagem mais rica e compreensiva da motivação para ler. Mas, é sobretudo nos anos 90 que a investigação na leitura se tem centrado na interacção entre motivação e o social, assim como nos aspectos cognitivos e metacognitivos tais como a aquisição de competências e estratégias auto-reguladoras (Gambrell, 1996, Guthrie 1996, cit. por Sardinha, 2005). Esta visão do desenvolvimento da leitura combina as competências e estratégias com actividades que promovam a motivação e o envolvimento (engagement) (Guthrie, & Wigfield (2000); Reed & Schallert, 1993; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Belmont, 1993; Skinner e tal., 1990, cit por Sardinha, 2005)

1.2.ASPECTOS MULTIFACETADOS DA MOTIVAÇÃO PARA LER

Na literatura actual encontramos conceitos como objectivos de leitura, motivação intrínseca e extrínseca e auto-eficácia. Estes aspectos motivacionais do leitor impulsionam os estudantes a escolher ler e a usar estratégias cognitivas e metacognitivas para compreender.

Os indivíduos orientados para os objectivos de aprendizagem procuram melhor as suas competências e aceitam os desafios que as actividades, nomeadamente, de leitura lhes proporciona tais como compreender ideias complexas num texto.

A motivação intrínseca é definida por Deci (1992, cit. por Sardinha, 2005) como a realização de actividades de leitura pelo prazer em si e não pelas consequências externas, nomeadamente, recompensas.

Os indivíduos motivados intrinsecamente prosseguem essas actividades no seu tempo livre (Morrow, 1996, cit. por Sardinha, 2005).

A investigação tem demonstrado que as ameaças, (Deci & Ryan, 1985 cit. por Sardinha, 2005) prazos (Amabile, DeJong, & Lepper, 1976 cit. por Sardinha, 2005), directivas (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984, cit. por Sardinha, 2005) e a pressão competitiva (Reeve & Deci, 1996, cit. por Sardinha, 2005) diminuem a motivação intrínseca porque os alunos sentem o seu comportamento controlado. Pelo contrário, a escolha, nomeadamente, dos livros e textos e a oportunidade de se auto-dirigir (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, & Deci, 1978 cit. por Sardinha 2005) parece aumentar a motivação intrínseca porque proporciona um maior sentido de autonomia.

O significado da autonomia versus controlo para a manutenção da motivação intrínseca tem sido claramente observado nos estudos sobre a

aprendizagem na sala de aula. Por exemplo, vários estudos têm mostrado que os professores que proporcionem autonomia e, ao mesmo tempo, apoio aos seus alunos, aumentam a motivação intrínseca, a curiosidade e o gosto pelo desafio (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Ryan & Grolnick, 1986, cit. por Sardinha, 2005). Os estudantes que são manifestamente controlados não só perdem a iniciativa como também aprendem menos quando a aprendizagem é complexa ou requer processos criativos (Benware & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987, cit. por Sardinha 2005). Contudo, é necessário sublinhar que a motivação intrínseca ocorrerá só para actividades que têm valor intrínseco para o aluno, as que fazem apelo à novidade, desafio ou valor estético para esse aluno. Para as actividades que não fazem esse apelo, estes princípios não se aplicam. Embora a motivação intrínseca seja primordial, ela não está presente em todas as actividades que as pessoas realizam. As exigências sociais e os papéis que os indivíduos assumem, requerem responsabilidade por tarefas que nem sempre são intrinsecamente motivantes. O problema central está, portanto, em como motivar os estudantes a valorizar e auto-regular tais actividades sem pressão externa.

A motivação extrínseca consiste no desejo de receber reconhecimento externo, recompensas ou incentivos (Deci, 1992, cit. por Sardinha). Por exemplo, um estudante que faz o seu trabalho por causa do medo das consequências, está extrinsecamente motivado porque vai fazer o trabalho por um motivo que lhe é exterior. Do mesmo modo, um aluno que faz o trabalho por acreditar que é importante para a sua progressão nos estudos, está também extrinsecamente motivado porque o faz pelo seu valor instrumental e não porque encontra interesse nisso. Ambos os exemplos envolvem motivação extrínseca, mas o último pressupõe um sentimento de escolha, um aval pessoal, enquanto o primeiro envolve

submissão a um controlo exterior. Os dois tipos de motivação extrínseca variam na sua autonomia relativa.

A motivação extrínseca não é simplesmente o oposto da motivação intrínseca. De facto, elas são moderada, mas positivamente correlacionadas. No que diz respeito à leitura ambas predizem o aumento e a frequência da leitura nas crianças (Guthrie e Wigfield, 1997, cit. por Sardinha, 2005).

Ryan e Deci (1985, cit. por Sardinha 2005) mentores da teoria da autodeterminação, introduziram os conceitos de *interiorização e integração*. Ambos são processos através dos quais os comportamentos, motivados extrinsecamente, se vão tornando mais autodeterminados. A forma mais autónoma de motivação extrínseca é a regulação integrada. A regulação integrada ocorre quando as regulações são inteiramente assimiladas pelo Eu. Quanto mais um indivíduo interioriza as razões para determinada acção e as assimila ao Eu mais as suas acções extrinsecamente motivadas se tornam autodeterminadas. As formas de motivação integrada partilham um denominador comum com a motivação intrínseca, ambas são autónomas.

Assim, a motivação extrínseca constitui um *continuum* que vai desde o comportamento não motivado até ao comprometimento pessoal activo, passando pela condescendência passiva.

A *não motivação* consiste na falta de intencionalidade para agir. No que diz respeito à leitura a não motivação resulta da não valorização desta actividade e do nível baixo de auto-eficácia. Uma criança que não compreende o que lê e não vê utilidade no desenvolvimento das competências e estratégias de leitura, não se sente motivado para esta actividade.

A categoria que representa a forma menos autónoma de motivação extrínseca, é a *regulação externa*. A pessoa age em função de uma exigência

externa, ou obter uma recompensa. Estes indivíduos sentem o seu comportamento controlado e percebem a causalidade das suas acções como sendo externas a eles próprios (locus de causalidade externa). Recordemos que na teoria do condicionamento operante de Skinner a regulação externa (recompensas) é o único tipo de motivação reconhecida.

O segundo tipo de motivação extrínseca é a *regulação introjectada*. A introjecção é um tipo de regulação interna ainda bastante controlada porque as pessoas se comportam de determinada maneira, a fim de evitar a culpa ou ansiedade, ou manter ou aumentar a auto-estima. Embora a regulação seja interna à pessoa, os comportamentos introjectados não são experimentados com fazendo totalmente parte do Eu e, por isso, ainda são de locus de causalidade externa.

A *identificação* é uma forma de motivação extrínseca mais autónoma ou auto-determinada. Aqui a pessoa identifica-se com a importância pessoal de um comportamento e aceita a regulação como sua. Uma criança que memoriza as regras ortográficas porque acha que é relevante para a escrita, sendo o objectivo a atingir a aquisição desta competência, identifica-se com o valor da sua aprendizagem.

Finalmente, a mais autónoma e auto-determinada forma de motivação extrínseca é, como afirmamos acima, a *regulação integrada*. Contudo, é extrínseca porque o comportamento motivado pela regulação integrada tem um valor instrumental no que diz respeito às consequências que estão separadas do comportamento, mesmo que valorizadas e desejadas pelo Eu.

Uma pessoa pode originalmente iniciar uma actividade por causa de uma regulação externa (ex: recompensa) e, se a recompensa não for percebida como demasiado controladora, pode conduzir a que a pessoa valorize as propriedades intrinsecamente interessantes da actividade. Ou,

pelo contrário, uma pessoa que se identifica com o valor de uma actividade, pode perder esse sentimento e recuar para o modo de regulação externa, se for demasiadamente controlada. Assim, embora haja razões para prever um movimento entre as orientações, não há necessariamente uma "sequência".

Foram encontradas diferentes atitudes associadas a estes três tipos de motivação extrínseca. Por exemplo, quanto mais os estudantes forem regulados externamente, menos interesse, valor ou esforço mostram pelas actividades e têm mais tendência para culpar os outros, nomeadamente professores, pelos resultados negativos.

A regulação introjectada está relacionada positivamente com o dispêndio de esforço, mas está também relacionada com mais ansiedade e com a dificuldade em lidar com os fracassos. A regulação tipo identificação está associada com maior gosto pela escola e com estilos positivos de lidar com os fracassos.

A razão pela qual é possível motivar extrinsecamente determinado comportamento é o facto desse comportamento ser valorizado pelos outros com quem a pessoa quer estar relacionada afectivamente (família, grupos de pares ou sociedade). A leitura e a escrita como fenómenos sociais, são influenciadas positivamente pelo valor que os pais e grupo de pertença atribuem a esta actividade. Numa família em que a leitura é valorizada, as crianças compartilham a leitura de livros com outros membros da família, nomeadamente, os pais e irmãos mais velhos. Estes servem como modelos, fornecem materiais, estabelecem expectativas e oferecem ajuda e encorajamento. Estas situações, em que os pais transmitem informação, conhecimento e competências relacionadas com a leitura, são mais vulgares em certos meios sócio-culturais do que noutros. Consequentemente, o desenvolvimento da leitura depende, em grande parte, do contexto social e

colaborativo em que ocorre. Não admira, portanto, que os estudos apontem uma correlação elevada entre o domínio destes conceitos e a classe social. Na sala de aula, isso significa que o sentimento de respeito e o carinho dos estudantes em relação ao professor é essencial no desejo de aceitar os valores adoptados na turma. O hábito de o professor ler alto um livro que suscite o desejo e a curiosidade dos alunos, mesmo no ensino secundário é uma prática motivadora.

Outra razão para uma pessoa adoptar um objectivo exterior como se fosse seu, tem a ver com a *competência* percebida ou seja, ter um sentimento de eficácia em relação a ele (auto-eficácia). Aplicando este conceito à leitura, Schunk e Rice (1993, cit por Sardinha, 2005) referem mover objectivos claros para as actividades de leitura e "feedback" durante os progressos na sua execução, aumenta a auto-eficácia e as estratégias para a compreensão do texto.

No que diz respeito à auto-eficácia, os estudos têm demonstrado que os alunos com elevada auto-eficácia encaram as tarefas difíceis de leitura como desafiadoras e trabalham diligentemente para as realizar com sucesso, usando estratégias cognitivas adequadamente (Shunk & Zimmerman 1997, cit. por Sardinha 2005).

O insucesso na leitura, surge muitas vezes porque os alunos perdem o seu entusiasmo inicial para ter sucesso, vão construindo uma imagem negativa de si próprias motivada pelas exigências das tarefas e pelas atitudes negativas dos professores assim como pela falta de interesse das actividades que lhe são propostas.

Na escola, por exemplo, parece que a motivação intrínseca declina com o avançar da escolaridade e aumenta a motivação extrínseca assim como a concentração nos objectivos de desempenho. Uma das explicações

desta mudança na motivação está relacionada com o facto das crianças se tornarem mais conscientes do seu desempenho, de se compararem com os seus colegas e acharem que não são capazes, o que leva à redução da motivação. Outra explicação assenta nas práticas de ensino muito baseadas na competição e na comparação entre as crianças ou adolescentes. Estas práticas tendem a aumentar a motivação extrínseca, nas suas formas mais externas de regulação.

1.3. FACTORES RELATIVOS À SALA DE AULA QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

Há muitos factores que afectam a motivação para ler. Factores relativos ao aluno (cognitivos, afectivos, volitivos, etc), relativos à sociedade (valores, cultura, etc), relativos à escola (cultura, clima, etc), relativos à vida do aluno (família, amigos, etc) e relativos à sala de aula (ensino, avaliação, recompensas e sanções, etc). O professor tem pouco controlo sobre os factores relativos à sociedade, à vida pessoal do aluno e à escola. Entretanto, o seu papel é crucial nos factores relativos à sala de aula.

Os alunos, de uma maneira geral, não estão auto-motivados para a leitura e escrita e não percebem automaticamente o seu valor. Para desenvolver leitores que procurem compreender, gostem de aprender, se responsabilizem pela sua aprendizagem e acreditem nas suas capacidades, o contexto social da sala de aula tem de preencher as necessidades básicas dos alunos, nomeadamente, a autonomia, a relação com os outros e a competência.

Para a teoria das atribuições, a autonomia está ligada ao locus de controlo interno e para a teoria da autodeterminação consiste no comportamento auto-determinado. Na sala de aula a autonomia é promovida pela liberdade que o professor dá aos alunos para tomarem decisões e se responsabilizarem pelo que fazem.

Como a leitura é, muitas vezes, uma actividade social, as actividades de leitura que permitem interacção social também contribuem para uma maior motivação para a leitura. A qualidade da relação interpessoal com o professor e os colegas, as actividades de grupo e o recurso à aprendizagem colaborativa contribuem para que os alunos tenham um sentimento de pertença e desenvolvam o espírito de equipa.

A necessidade de competência ou auto-eficácia diz respeito à consciência de que se é capaz de executar determinada tarefa. Esta percepção é baseada em experiências anteriores e em resultados de acções passadas. A competência depende das aptidões e do ensino/ aprendizagem. A competência afecta a escolha de actividades, o esforço e a persistência. Os alunos que não se sentem capazes em acompanhar uma tarefa tentam evitá-la. Pelo contrário, aquelas que acreditam que são capazes mostram-se mais disponíveis em participar nas actividades, trabalham mais e são mais persistentes perante as dificuldades.

Os factores que a seguir desenvolveremos, relativos à sala de aula são os que a investigação tem referido como mais importantes para a motivação e a aprendizagem da leitura. Por uma questão didáctica, abordaremos de forma isolada cada um deles, embora estejam interligados e constituam princípios e procedimentos de ensino/aprendizagem que devem ser aplicados de forma coerente.

1.4. MODELOS DO PROCESSO DE LEITURA

A partir dos anos setenta, surgiram muitas investigações centradas no comportamento do leitor e na compreensão textual. Assim, foram definidos de forma coerente e global modelos que explicam o processo de leitura.

1.4.1. MODELOS ASCENDENTES

Estes modelos consideram que o leitor efectua uma análise sequencial e serial dos dados, hierarquizada dos panos inferiores para os superiores.

A aprendizagem da leitura inicia-se a partir das competências de nível inferior (grafemas e fonemas), destacando-se o processo de decifração. O leitor parte dos grafemas para os lexemas, destes para a frase e da frase para o texto.

1.4.2. MODELOS DESCENDENTES

O leitor recorrendo dos seus conhecimentos e expectativas, prevê um sentido no texto, o qual será confirmado pela leitura. Este modelo valoriza o processo de predição e a aprendizagem orienta-se para a compreensão.

O leitor é portador de competências de nível superior (vocabulário, estruturas sintácticas e estruturas textuais). Sendo necessário aperfeiçoar as competências de tipo ascendente (discriminar grafemas e fonemas).

O leitor parte do texto/ frase para a palavra, desta para a sílaba e finalmente da sílaba para a letra.

1.4.3. MODELOS INTERACTIVOS

Durante o acto de ler, são implicados em interacção os processos ascendentes e descendentes. É necessário, na aprendizagem da leitura, um equilíbrio entre os dois processos.

1.5. OBJECTIVOS DA LEITURA

Enumeramos, de seguida alguns objectivos da leitura:

- Treinar a pronúncia: (na leitura oral);
- Enriquecer o vocabulário activo;
- Desenvolver o poder de expressão;
- Alargar a cultura e desenvolver o espírito crítico;
- Cultivar o sentido estético.

1.6. FORMAS DE LEITURA

Saber ler implica decifrar os caracteres de linguagem escrita, para lhes conferir correspondência com os sons que representam. Saber ler é ainda ter capacidade para discernir o sentido do texto, saber ler é ainda receber ou recusar a mensagem escrita.

A leitura oral pode revestir-se de três aspectos: individual, dialogada e coral.

Individual - constitui um dos melhores meios de aperfeiçoamento individual do leitor. Requer uma leitura modelo, uma vez que é difícil para a criança ler individualmente em voz alta.

Dialogada - É agradável pelo seu aspecto lúdico. Permite uma vivência mais intensa pelas crianças das situações emocionais vividas pelas personagens. Implica um conhecimento de natureza física e psíquica das personagens.

Coral - Exige uma escolha criteriosa do texto. Promove bons hábitos, articulatórios, corrige defeitos de pronúncia e é desinibitória.

Leitura Silenciosa - Permite uma interiorização perfeita, maior rapidez na leitura e compreensão perfeita e absoluta do texto lido. Constitui um ótimo exercício de preparação para uma leitura oral, quer individual ou dialogada. Este tipo de leitura é dirigida, utilizando-se questionários, esquemas em proposta prévia ou pós leitura.

São ainda consideradas as seguintes leituras:

Leitura "ampliação" - realçam-se as ideias fundamentais do texto, utilizando-se um coro que sublinha, repetindo ou acrescentando, frases destacadas ao longo do texto.

Leitura "Eco" - usa-se para intensificação de determinados efeitos de sons expressivos (ruídos do mar, vento, etc.) principalmente em poesia.

Leitura Onomatopaica - Imitação das vozes dos animais, sobretudo se se trata de fábulas.

Leitura Música e Ritmo - Leitura acompanhada de música adequada ou de marcação de ritmo. (poesia)

Leitura Interpretativa - utilização de mímica ou ainda de um coro para realçar os aspectos marcantes de um texto.

1.7. A COMPREENSÃO NA LEITURA

1.7.1. O QUE É COMPREENDER?

Por compreensão da leitura entende-se " a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto." "... O importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto".

Segundo F. Sequeira (1984, cit. por Sardinha 2005) é "apercebermo-nos de algo, retemos o seu significado, sermos capazes de o relacionar com factos já por nós conhecidos e usar ou aplicar essa informação numa situação nova".

É importante estabelecer uma distinção entre o que é ler e o seu objectivo - a compreensão.

A compreensão beneficia da experiência e do conhecimento que o leitor possui sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui. A leitura contribui para o alargamento do conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocabulário.

Dado que a compreensão de leitura é afectada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelas palavras que surgem no texto há algumas estratégias que o professor deverá utilizar: conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que irão ler e desenvolver intencionalmente o léxico das crianças.

A compreensão da leitura é um processo que depende do conhecimento que o leitor tem da sua própria língua, sobre a realidade e sobre a natureza dos textos a ler tendo em conta estratégias específicas para a obtenção do significado da informação. Essas estratégias deverão estar direccionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento das competências específicas da leitura.

O principal objectivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura. A rapidez na leitura envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, focando-se a atenção e memória na recuperação do significado da frase (e do texto) e permitindo o treino da leitura expressiva. Um leitor fluente reconhece as palavras sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e expressões do texto.

Um bom nível de compreensão de leitura resulta da convergência de quatro factores: a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras, o conhecimento da língua (essencialmente o domínio lexical), a experiência individual de leitura e as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor.

A figura que a seguir apresentamos expressa esquematicamente a relação entre estes quatro factores.

No ensino da compreensão da leitura deve-se privilegiar estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida.

É importante distinguir dois tipos distintos de compreensão: literal e inferencial.

A primeira remete para a informação que está explícita no texto e não requer um juízo crítico por parte do leitor.

A segunda baseia-se na capacidade de dedução lógica do leitor, nos seus conhecimentos e na sua capacidade para integrar e avaliar a informação de forma a apreender o sentido global do texto. Perguntas que requerem uma compreensão inferencial baseiam-se na interpretação das acções, intenções e opiniões do autor e das personagens.

Há alguns factores que influenciam a compreensão leitora, nomeadamente um conhecimento deficiente do vocabulário, dificuldades da compreensão do oral e incapacidade para inferir sentidos. Outro facto que limita a compreensão leitora é o conhecimento limitado de vocabulário, principalmente a partir do quarto ano de escolaridade que começam a aparecer textos com vocabulário menos familiar e menos usado na linguagem oral.

1.8. ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

Estratégias de compreensão são "ferramentas" ao dispor dos alunos para melhor compreenderem o que lêem. Estas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos. Deste modo, antes de iniciar a leitura o professor deverá explicitar o objectivo da leitura do texto, verificar o conhecimento que os alunos têm sobre o tema e antecipar os conhecimentos com base no título, imagens e índice do livro. Durante a leitura do livro, o aluno deverá fazer uma leitura selectiva do livro, elaborar um esquema mental do que foi lido, sintetizar à medida que avança na leitura, adivinhar o significado das palavras desconhecidas e usar materiais de referência, parafrasear frases do texto e sublinhar durante a leitura. Depois da leitura, o aluno deverá formular questões sobre o texto lido e responder, confirmar as previsões feitas com o conteúdo do texto, discutir com os colegas o texto lido, e reler o texto. É importante que o aluno se autoquestione e autoverifique a compreensão do texto.

O Ensino da leitura foi muitas vezes reduzida ao ensino da decifração, muitos alunos não conseguem descobrir como abordar um texto e perante textos de complexidade variada, não colhem a informação neles contida e a partir desta serem capazes de organizar a informação de que precisam para estudar.

O ensino da compreensão de textos tem como objectivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitem ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura. Consoante a tipologia textual, o leitor deverá escolher as estratégias apropriadas para a respectiva finalidade de leitura.

1.9. CONSCIÊNCIA FONÉMICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA

A primeira fase de aprendizagem da leitura corresponde aos dois primeiros anos de escolaridade. Enquanto que numa primeira fase a aprendizagem deve incidir sobre mecanismos de descodificação das representações gráficas, numa segunda fase deve assumir uma maior importância o significado.

Salientamos os principais aspectos implicados na leitura: a descodificação e a compreensão.

Com o início da escolaridade, a instrução das correspondências entre letras e sons e a exposição a palavras escritas ajuda-a a refinar a sua capacidade de analisar a pronúncia das palavras e a tomar consciência da existência do fonema-consciência fonémica. Esta consciência fonémica desempenha um papel fundamental na aprendizagem da leitura. O treino e a realização de exercícios que chamam a atenção para os sons das palavras, treinam a divisão da sua pronúncia e ensinam a estabelecer a correspondência com as letras, tem um efeito bastante benéfico na aprendizagem da leitura e da escrita.

Alguns autores (Frith, 1985, Ehri, 1987-1992, cit. por Sardinha 2005) propõem que a aprendizagem da leitura se realiza numa sequência de estádios:

Estádio Logográfico - as crianças identificam as palavras com base em traços visuais. Na idade pré-escolar (3-5 anos) as crianças conseguem identificar palavras com base no reconhecimento do contexto onde aparecem.

Estádio Alfabético - a criança baseia-se no seu conhecimento de algumas letras do alfabeto e usa a relação letra-som para ler. Com o ingresso na escola, a criança passa a dominar o princípio alfabético, que permite a leitura de palavras desconhecidas, a partir da correspondência grafema-fonema.

Estádio Ortográfico - a leitura é feita através de um reconhecimento ortográfico. A representação ortográfica permite consolidar o conhecimento das correspondências.

1.10. MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA

No ensino da leitura têm sido utilizados dois métodos: global e fónico. O método global pressupõe um processamento logográfico das palavras e privilegiar o significado. As crianças memorizam visualmente as palavras apresentadas e oralmente as frases onde estas aparecem. Neste método o prazer de ler sobrepõe-se á relação entre grafemas e fonemas.

O método fónico baseia-se em actividades de discriminação visual e auditiva, na repetição de sons de forma a assegurar a tomada de consciência do fonema, compreendendo o princípio alfabético e consolidação do conhecimento da correspondência grafema - fonema.

O método misto combina a memorização oral de extractos de pequenos textos com o treino de processos de descodificação de palavras escritas.

Este método não é muito aconselhável pois a combinação de dois objectivos numa mesma actividade gera confusão nas crianças que ficam

sem saber o que ler. Esta estratégia influencia negativamente a progressão no processo de leitura e provoca desmotivação.

Referimos, ainda, o método das "28 palavras" que incide na identificação de sílabas para formação de novas palavras. Neste método é necessário aprender combinações diferentes para conseguir ler palavras novas. Este método não tem em conta o princípio de escrita alfabética e as vantagens de uma aprendizagem fundada na compreensão.

1.11. O PAPEL DO MEDIADOR

O mediador desempenha um papel fundamental na promoção da leitura. O mediador aproxima o leitor do texto, ou seja, facilita a relação entre o leitor infantil e o texto, cumprindo assim o primeiro papel de receptor do texto., sendo o leitor infantil, o segundo receptor. Como intermediário de leitura, o mediador tem possibilidade de levar o leitor a infinitas descobertas. Este papel é desempenhado principalmente pelos pais, educadores, animadores ou bibliotecários.

Na literatura infantil o mediador é, quase sempre, o primeiro receptor da obra, que facilita o acesso à informação, pois o receptor é ainda um ser em desenvolvimento com pouco contacto com obras literárias e com reduzidas competências.

1.12. PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO MEDIADOR

Segundo Pedro C. Cerrillo, já citado, as funções principais do mediador são:

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

O mediador deve reunir um conjunto de requisitos imprescindíveis para que possa formar leitores competentes:

- Ser um leitor habitual;
- Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura;
- Ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação;
- Ter uma certa dose de imaginação e criatividade;
- Crer firmemente no seu trabalho de mediador: compromisso e entusiasmo;
- Ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada;
- Possuir uma formação literária, psicológica e didáctica mínima, que lhe possibilite conhecimentos sobre:
 - O processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura;

- Um certo cânone de leituras literárias: obras que podem constituir uma iniciação na formação literária da criança, à margem das leituras escolares que fazem parte do currículo;
- A teoria e a prática de técnicas e estratégias de animação leitora;
- A literatura infantil e os seus mecanismos editoriais;
- A contextualização histórica da literatura infantil;
- A evolução psicológica do indivíduo na sua relação com a leitura.

O Plano Nacional de Leitura disponibiliza-nos também um perfil de competências de um “mediador” de leitura. De acordo com o Plano Nacional de Leitura um mediador em leitura tem como função:

- Sensibilizar para a importância da leitura desde a primeira infância, para a criação do gosto pela leitura e a construção progressiva da autonomia do leitor;
- Promover o contacto precoce com o livro;
- Narrar histórias;
- Ter técnicas de leitura em voz alta;
- Encontrar estratégias de animação centradas na relação entre a leitura e entre a leitura e as expressões plástica, musical, poética, teatral;
- Utilizar as novas tecnologias e da informação on-line para experimentação da leitura e da escrita;
- Criar instrumentos informáticos interactivos que estimulem a Leitura;
- Promover o contacto com o universo da poesia;
- Informar sobre livros, literatura para a infância e para a juventude.

1.13. O MEDIADOR E A SELECÇÃO DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

O mediador na adequada selecção de leitura, partindo da qualidade literária do texto, deverá ter em conta os seguintes aspectos:

- As características psicológicas e sociais do leitor;
- O seu nível de leitura e de compreensão de leitura;
- O contexto onde se estabelece a relação leitor/livro (contexto escolar, biblioteca, contexto familiar);
- As características do livro no que respeita a: edição, tipografia, número de páginas, tipo, frequência, distribuição das ilustrações, tema, desenvolvimento do seu conteúdo, tipo de vocabulário utilizado.

O mediador deverá seleccionar livros com capacidade para transmitir mensagens com correcção linguística e qualidade literária tendo capacidade para nos emocionar, fazer sonhar, sentir e partilhar sentimentos.

O mediador terá de promover um equilíbrio entre as leituras escolares, obrigatórias e as leituras voluntárias. Sendo a leitura escolar uma leitura instrumental em detrimento dos valores literários dos textos. O mediador deverá seleccionar leituras adequadas à capacidade compreensiva e interpretativa, que lhes permite despertar a imaginação e interpretar o mundo.

1.14. O MEDIADOR E O CONTEXTO SOCIAL

Os pais desempenham um papel muito importante pois são considerados os primeiros mediadores. Estes deverão compreender que ler

não é uma perda de tempo, ler é divertido, ler não deve ser considerado como um castigo mas sim um prazer. É importante que os pais partilhem leituras com os seus filhos, que lhes contem contos, leiam histórias, juntos devem frequentar livrarias e bibliotecas.

O segundo mediador (professor ou bibliotecário) deverá seleccionar leituras de diversos tipos com objectivos diferentes: informação, instrução, diversão e imaginação, desenvolvendo as suas capacidades de reflexão, juízo crítico e pensamento autónomo.

No contexto actual, o professor depara-se com algumas dificuldades cujas causas a seguir se apresentam:

- A aprendizagem da leitura e da escrita como uma actividade mecânica, descurando os aspectos compreensivos;
- A tendência para identificar "livro" com "manual" ou " livro de texto";
- A "instrumentalização" da leitura, o seu uso excessivo para aprendizagem de outros conhecimentos: a história, o contexto, a natureza;
 - A consideração da leitura como uma actividade "séria", "aborrecida";
 - A não adequada selecção de leituras por idades;
 - A falta de ambiente de leitura no contexto extra-escolar da criança;
- Os insuficientes fundos bibliotecários escolares e a falta de profissionais bibliotecários que trabalhem nessas bibliotecas.

É também de referir que actualmente, se denota uma escassa valorização social da leitura. O modelo de linguagem de prestígio que usavam os escritores foi substituído pelo modelo de linguagem dos meios de

comunicação de massas que utilizam uma linguagem plena de incorrecções e vulgarismos.

A televisão, e as novas tecnologias favoreceram a mudança de modelo cultural. Passámos de uma cultura textual, alfabética e impressa para uma cultura de imagens audiovisuais, provocando mudanças no uso da linguagem.

1.15. A PROMOÇÃO DA LEITURA

A promoção da leitura visa elevar os níveis de competência e de prática de leitura de uma dada população. Esta política baseia-se no reconhecimento da importância das competências e dos hábitos de leitura para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades.

Na sociedade actual, é de extrema importância perceber qual o papel da leitura no desenvolvimento e formação dos jovens leitores.

Até há bem pouco tempo o conceito de leitor limitava-se à frequência da leitura e ao uso das bibliotecas, na actualidade a expansão de ambientes digitais gera outras formas de acesso ao conhecimento. Neste processo a escola desempenha um papel importantíssimo dado que terá que desenvolver estratégias de forma a evitar a iliteracia.

Fomentar o gosto pela leitura, é prioritário. Deste modo, cabe aos mediadores familiarizar precocemente a criança com uma variedade de textos literários, permitindo-lhe aceder a obras em suportes variados, temas, géneros e modos diversificados. Principalmente, que sejam textos de qualidade e culturalmente enriquecedores.

É também fundamental que os mediadores sejam leitores que gostem de ler e que leiam regularmente.

A leitura não deverá ser encarada como uma actividade de punição ou obrigatoriedade mas sim como uma actividade de fruição e prazer.

A escola desempenha um papel fundamental na formação do jovem leitor. O mediador deverá ter em conta que a escolha da obra supõe que se leia algo de interessante ou significativo.

Outro aspecto a ter em conta, é que o mediador não deverá impor ao leitor os seus gostos ou os seus livros de forma a que se possa desenvolver a autonomia e a personalidade do leitor.

É importante que a criança adquira hábitos de leitura para toda a vida. Não basta saber decifrar mas encarar a leitura como um processo contínuo. Ao longo da vida o leitor irá desenvolvendo estruturas linguísticas, cognitivas e culturais.

O bom leitor é aquele que tem capacidade para inferir o sentido da informação que não está explícita no texto. Este baseia-se na dedução lógica e nos seus conhecimentos para construir o sentido do texto.

Segundo Sequeira e Sim - Sim (1989, cit. por Sardinha, 2005) o leitor competente é autónomo e proficiente. É o leitor que compreende e interpreta o que lê, relaciona os textos entre si, sintetiza a informação e aplica-a a novas situações.

O bom leitor baseia-se em quatro estratégias fundamentais: resumir, questionar, clarificar e predizer.

Ensinar a ler e motivar para a leitura terá que ser um projecto em que se acredite. Para isso, existem várias condições responsáveis para o despertar da motivação para a leitura.

Segundo Clary (1991, cit. por Sardinha 2005) é fundamental que haja capitalização de interesses, material de leitura acessível, ambiente favorável, tempo livre para ler, técnicas motivadoras e adultos responsáveis.

A autora salienta que é inadmissível que cada escola não tenha uma biblioteca, que os professores não saibam como ensinar uma criança a ler, que o professor não leia, que o professor não estimule o gosto pela leitura, que a criança não goste da escola, que a educação não seja a prioridade financeira do nosso país. (Sequeira, 2002, cit. por Sardinha, 2005)

Portugal tem vindo a revelar índices de literacia em leitura muito baixos tanto na população adulta como em jovens em idade escolar.

Os resultados do Project for International Student Assessment (PISA) de 2003 revelam que o desempenho médio dos nossos alunos na literacia em contexto de leitura, em comparação com os resultados médios da OCDE, verifica-se que os alunos portugueses se situam, em média, abaixo da média da OCDE e muito distanciados dos países que obtiveram melhores classificações médias. O valor médio da OCDE situava-se em 19,1% para os níveis muito baixos de literacia e em Portugal detinha 22,4%. Em relação aos níveis mais altos de literacia, enquanto o valor médio da OCDE era de 8,3% em Portugal registava-se 3,8%.

Também os resultados das provas de aferição, realizadas no final do primeiro ciclo confirmam que a maioria dos alunos transitam para o segundo ciclo sem ter adquirido as competências básicas no domínio da leitura e da escrita.

Em Portugal, no tocante à promoção da leitura, há essencialmente três destaques a fazer: O Plano Nacional de Promoção da Leitura (PNPL), da responsabilidade do organismo do Ministério da Cultura que tutela o sector do livro e das bibliotecas, O Plano Nacional de Leitura e o projecto denominado Casa da Leitura.

Em Setembro de 2006, O Plano Nacional de Leitura surge como uma resposta institucional, coordenada pelo Ministério da Educação, em

articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, à preocupação quanto aos baixos níveis de literacia da população, particularmente dos jovens.

Referimos que o Plano Nacional de Leitura visa promover a leitura diária em contexto escolar, familiar, bibliotecas públicas e outros contextos sociais, de forma a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura entre a população escolar.

Os objectivos gerais do Plano Nacional de Leitura são: alargar e diversificar as acções promotoras da leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais como os hospitais e as prisões, contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura, assegurar formação e instrumentos de apoio para os técnicos (bibliotecários, professores, animadores, outros mediadores), inventariar e otimizar os recursos e as competências para a leitura e a escrita, criar e manter um sistema de informação e de avaliação do Plano.

Salientamos também a importância da intervenção do sector da cultura na promoção da leitura. Referimos, assim, o alargamento dos concelhos abrangidos pela Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) e do número das bibliotecas públicas.

Segundo os resultados divulgados pelo *Programme for International Student Assessment (PISA)*, as crianças de grupos socialmente menos privilegiados gostam menos de ler.

As crianças que menos lêem, por prazer, têm menos possibilidades de desenvolver competências literárias. Sendo um fraco leitor, em criança, pode-se prever uma possível exclusão social, em adulto. Esta situação

poderá ser alterada se forem aproveitadas todas as oportunidades facultadas pela escola.

A Escola desempenha um papel fundamental na promoção da leitura: a sala de aula que proporciona várias experiências de leitura, a biblioteca com o acesso a obras de diversos géneros textuais, as actividades extra-escolares como feiras do livro, concursos, encontros com escritores. Motivar as crianças para a leitura proporciona o aumento de competências e deste modo evita a exclusão social.

A Escola poderá contribuir no combate á exclusão social se encorajar os seus alunos a serem leitores habituais. Deste modo, ao realizarem programas de leitura, consultando os jovens sobre as suas preferências, envolvendo-os na organização de actividades da biblioteca e na construção de materiais de leitura.

Um grande número de projectos promove acções que visam a leitura partilhada, são exemplos: clubes de leitura, encontros com escritores noites de leitura. São também elaborados diversos materiais de apoio à promoção da leitura: guiões de leitura, listagens de livros adequados para as diversas idades, materiais didácticos e lúdicos. Outro tipo de acções relacionam-se com a organização de encontros de formação e intercâmbio (conferências, encontros).

Em projectos que envolvem crianças e como objectivo a socialização precoce para a leitura, é recorrente o envolvimento da família no incentivo à leitura.

Os pais desempenham também um papel fundamental neste processo. Deste modo devem também eles serem encorajados a lerem em casa com os seus filhos. As actividades de audição e conto de histórias devem também ser desenvolvidas. As actividades lúdicas estimulam a sua criatividade

através de actividades artísticas, musicais e físicas, sendo uma forma de promover a leitura.

A comparação de textos literários de uma mesma temática, de épocas diferentes e culturas diferentes proporciona uma intertextualidade e interdisciplinaridade muito interessante.

Cabe também à escola desenvolver programas de parceria com instituições de apoio social e outras organizações educativas locais. As Bibliotecas Municipais, as Câmaras e Juntas de Freguesia também podem contribuir para a promoção da leitura.

As comunidades leitoras constituem uma forma de promover a leitura, nas quais os seus membros partilham leituras e significados. Os seus participantes aprendem a ouvir e saber ouvir os outros, contribuindo para a partilha colectiva de opiniões.

Outras formas de promover a leitura são os clubes de leitura. Estes são constituídos por pequenos grupos de cinco a dez pessoas que se reúnem em bibliotecas uma vez por mês para conversar acerca das obras seleccionadas e lidas pelos próprios participantes.

As rodas de leitura são constituídas por grupos mais vastos de participantes, cerca de cinquenta, com o auxílio de alguém especializado, um crítico ou professor de literatura, que ajuda os participantes a compreender melhor uma obra, um texto ou um autor. A leitura é verbalizada, acompanhada da audição colectiva de trechos musicais, proporcionando momentos de prazer e convívio.

A promoção da leitura requer a união de esforços entre a escola, família, bibliotecas, livrarias sem esquecer os decisores políticos.

O facto de levar idosos á biblioteca, partilhando com os mais novos histórias de vida, partilhar leitura de textos lidos constitui uma óptima forma de promover leitores.

Uma boa política de promoção da leitura deve proporcionar recursos a pais e educadores relacionados com a leitura, despertar a curiosidade e o interesse pelo mundo dos livros, proporcionar modelos leitores: personagens, atitudes, comportamentos, promover o empréstimo de livros, que as propostas sejam atractivas e divertidas e avaliar o trabalho.

Salientamos algumas actividades que achamos importantes na promoção da leitura: programas de visitas escolares ás bibliotecas, clubes de leitura, programas dedicados a comunidades com necessidades especiais, alfabetização de adultos.

Promover a leitura não constitui só impulsionar a criança e o jovem a ler uma obra, mas sim cuidar dos leitores que já existem e tornar essa actividade relevante em termos sociais e culturais.

CAPÍTULO II

A LITERATURA

O contacto precoce com textos literários de qualidade proporciona à criança aceder ao conhecimento do mundo, alargando os seus conhecimentos.

Ao abordar uma obra em contexto escolar deveremos ter em conta a experiência afectiva e emocional do leitor. Ao leitor cabe abordar o texto com as suas estruturas cognitivas, linguísticas, culturais e afectivas. O leitor encontra-se assim no centro deste processo.

Os paradigmas sobre o texto literário foram-se alterando desde os anos 60, em que o estudo da literatura sofre uma mudança de paradigma com a consolidação das teorias do Formalismo e do Estruturalismo: o texto passou a estar no centro das atenções, contendo em si todos os princípios. Para compreender o texto teremos que analisar as suas estruturas, analisar as personagens e as acções.

No paradigma actual a recepção do texto pelo leitor é o ponto fulcral. A significação é reconstruída pelo leitor. Este reconstrói o texto pela interpretação das suas vivências enquanto lê.

O texto literário é visto como fonte de prazer e fruição e não deve ser encarado como um pretexto para ensinar outros conteúdos.

A leitura literária de textos baseia-se no conhecimento e domínio por parte do leitor, de um conjunto de protocolos de leitura que o ensinam a ler e a interagir adequadamente com um texto literário. Este "saber fazer" promove um pensamento crítico e criativo, socialmente e culturalmente adquirido.

Os textos literários partilham com os seus leitores valores, implicitamente, de natureza social, cultural, histórica ou ideológica.

A literatura proporciona à criança, cuja competência enciclopédica está fase de formação, um alargamento das suas expectativas e ampliação da sua percepção do mundo e de outras culturas e conseqüentemente outros valores alternativos ao seu. A criança é sensibilizada para a existência da diferença e aprende a valorizá-la.

As formas de abordar o texto literário, não se devem basear numa metodologia de análise estruturalista, segundo a qual o aluno é confrontado com questões sobre o espaço, o tempo, a acção ou as personagens, mas sensibilizar o aluno para o sentido imagético das palavras.

O mediador deve promover a pluralidade de interpretações, mostrando que o texto é passível de várias leituras e não uma interpretação única e autoritária.

A intertextualidade é conseguida através de diversas formas: pela associação de textos que partilham uma mesma forma de conteúdo e de expressão.

Glenna Davis Sloan (1991, cit. por Sardinha, 2005) realça a importância de um contacto activo da criança com textos literários, familiarizando-a com ferramentas comunicativas, dando sentido à experiência pessoal e colectiva. O sujeito compartilha textos e interpretações numa comunidade.

O contacto com textos literários, possibilita aqueles que com ele interagem, aceder ao conhecimento e à cultura.

2.1. O PODER DA LITERATURA

A literatura infantil e juvenil desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação multicultural, na medida em que as mensagens veiculadas nestes textos, promovem a aquisição de conhecimentos relacionados com distintas culturas, com outras realidades e outros valores, auxiliando a criança na compreensão da diversidade do mundo que a rodeia. Este contacto permite à criança o desenvolvimento de atitudes de tolerância e aceitação.

Através do texto literário e das suas diferentes mensagens, o leitor compreende outras realidades, aumentando a sua competência linguística e enciclopédica.

Gomes (1997, cit. por Sardinha, 2005) salienta a importância para a criança de três tipos de livros, no conhecimento de outros países e outras culturas: os livros instrutivos ou de divulgação, as traduções de álbuns, contos e romances estrangeiros e os livros bilingues.

Para a compreensão do texto infantil e juvenil é importante salientarmos o imaginário, este não deve ser entendido como fantasia ou delírio mas sim como um espaço privilegiado para a significação mítico-simbólica.

O imaginário simbólico refere-se à relação do eu com o mundo na busca da compreensão do que o rodeia

Salientamos a importância do imaginário na interpretação de narrativas em contexto de sala de aula.

Torna-se fundamental a leitura diária de textos literários de recepção infantil na sala de aula, tal como o proposto no plano nacional de leitura.

A articulação entre o código escrito e o texto icónico presente na literatura infantil, permite às crianças várias interpretações sobre os textos, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança e para o desenvolvimento do seu espírito crítico, permite também o desenvolvimento da sua competência icónica.

A literatura infantil constitui um meio da criança interiorizar códigos culturais, identitários de um povo e de uma sociedade, também o respeito pelo outro, pela diversidade e compreensão de novos valores.

Segundo Cerrillo (2005) a criança deverá sentir prazer pelos livros, valorizá-los e ter uma experiência pessoal de leitura. Esta experiência pessoal permitirá ao leitor ter um conhecimento cultural vasto, analisar o seu mundo interior e ter capacidade para analisar a realidade exterior.

A criança necessita de construir o seu projecto pessoal de leitor, ela tem de descobrir e perceber porque quer aprender a ler e ouvir textos que lhe dêem prazer.

Os contos desempenham um papel marcante numa educação intercultural. A identificação entre a criança leitora e a personagem do conto, proporciona à criança o tomar contacto com o outro, contribuindo para a aceitação do outro.

2.2. DIDÁCTICA DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: SUBSÍDUOS PARA A SUA JUSTIFICAÇÃO

O conceito de didáctica é um conceito que remete para a articulação de vários saberes, com o fim de criar condições favoráveis à aprendizagem de determinada matéria.

Este conceito surge relacionado ao "como se ensina", isto é, às formas, aos modos e aos meios encontrados e à sua interacção para facilitar e promover o ensino - aprendizagem de algo.

Na literatura infantil a relação entre o leitor e o texto é frequentemente indirecta ou assimétrica uma vez que intervêm os mediadores adultos. Não tendo como crianças autonomia para seleccionar e adquirir os textos que vai ler, a relação entre a criança e o texto é medida por adultos. Desta forma, os textos de literatura infantil prevêm dois tipos de leitores: o leitor modelo criança com reduzida experiência e conhecimentos e um leitor modelo adulto que escolhe e promove o livro.

As crianças devem ser incentivadas a uma relação afectiva com os textos. Devem ser proporcionadas ao aluno oportunidades para que ele possa verbalizar e partilhar as razões emotivas os afectivas pelas quais se gosta ou não de um texto.

A literatura infantil e juvenil tem um papel fundamental uma vez que integra um amplo *corpus* que inclui textos que possuem a criança ou o jovem como destinatário. A literatura infantil permite às crianças o encontro com o livro, o enriquecimento do mundo imaginário e linguístico: incremento do vocabulário, de estruturas gramaticais, e competências metalinguísticas.

A Leitura de texto literários nas escolas permite aos alunos recriar sentidos presentes no texto, enriquecendo e dilatando o seu sentido, permitindo-lhes reflectir sobre o mundo que os rodeia, tendo uma visão mais crítica da sociedade.

Cabe ao professor, seleccionar e privilegiar, na sala de aula, a leitura de inúmeros e diversos textos literários de recepção infantil e juvenil que incluam valores sociais e literários, num âmbito em que a leitura deve ser encarada como prazer.

O desenvolvimento das competências no âmbito da leitura deve ser promovido com textos literários de recepção infantil, através da exploração da palavra, de códigos simbólicos, antropológicos e imaginários fundamentais para a formação de leitores literários.

O texto literário de recepção infantil surge como um recurso pedagógico para a promoção de uma educação literária.

O manual escolar não promove a leitura como uma experiência cultural e estética relevante, uma vez que transformam os textos em objectos de sentido único. Este não pode ser o único e exclusivo recurso pedagógico a utilizar na sala de aula para promover o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Sendo um dos objectivos de uma educação literária que os alunos consigam activar os intertextos e as enciclopédias individuais de forma a interpretar nos textos questões sociais, políticas e culturais e menções intertextuais, na escola devem ser abordados livros de literatura infantil para lerem e não apenas excertos, seguidos de questionários e exercícios de sentido único.

O Professor deverá ter em conta o nível de escolaridade, a faixa etária, o nível de desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, o projecto curricular da escola e o programa da disciplina.

É também importante, a exploração da materialidade do livro e dos seus elementos paratextuais, proporcionando ao aluno o conhecimento destes aspectos e do seu vocabulário específico.

Após a leitura do texto, seguida de um debate, entre os alunos, moderado pelo professor, pode revelar-se uma estratégia enriquecedora, propiciadora de várias leituras sobre a realidade.

A consolidação de algumas ideias e conhecimentos poderá ser feita através da expressão escrita, através de textos que possibilitem aos alunos a apropriação de diversas técnicas e modelos de escrita.

No âmbito da literatura infantil e juvenil os três géneros literários (conto, texto lírico-poético e texto dramático) complementam-se em diferentes formas de expressar a vida.

O vasto leque que integra a literatura para a infância, constitui excelentes oportunidades de aquisição, desenvolvimento e consolidação de competências linguísticas.

2.3. O TEXTO DRAMÁTICO

O texto dramático é uma das formas mais completas de envolver a criança na literatura de que é receptora, proporcionando situações de aprendizagem que envolvem a totalidade do ser do aluno. Sendo uma actividade lúdica, divertida e atractiva, o texto dramático aparece como

uma forma de motivar para a língua, uma vez que permite actividades de leitura, análise e interpretação.

Através do texto dramático, o aluno converte-se em "actor" da construção das suas aprendizagens, num clima de emoção, alegria e prazer em cooperação com os seus pares.

O ensino da leitura de textos de teatro deve incluir a compreensão do texto, a explicitação de palavras desconhecidas das crianças, a leitura oralizada do texto, a repetição activa da leitura do texto e a memorização de palavras do texto.

É importante que os alunos pesquisem e seleccionem textos dramáticos e autores, críticas sobre Teatro, leiam individualmente e em grupo os textos seleccionados; produzam os seus próprios textos, a partir de exemplos da vida quotidiana, de situações imaginadas, respeitando a estrutura formal do texto dramático. Promovendo o espírito de colaboração e de grupo, é importante distribuir papéis e proceder a pequenos ensaios; investigar informações complementares tais como a vida e obra dos autores, encenações de textos seleccionados, solicitar o envolvimento de outros agentes educativos nomeadamente pais e professores na construção de cenários, figurinos, definição de movimentos a efectuar.

Ir ao teatro constitui uma oportunidade de ver, ouvir, sentir e interagir, fomentar o desejo de vivenciar os textos em grupo.

2.4. O TEXTO POÉTICO

O texto poético reveste-se da maior importância no contexto educativo. Abordar o texto poético é abordar a dimensão subjectiva e

intima do ser. Ligada à música, a poesia em verso permite trabalhar ritmos, cadências melódicas, sonoridades e sentidos.

A leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua(rima, ritmo, som das palavras - aliterações e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica.

A poesia é um modo muito especial de literatura, uma vez que o sujeito encontra espaço para dizer e jogar múltiplas subjectividades. À escola compete desmistificar, explorar e promover a poesia.

O ensino da leitura de poesia implica encorajar as crianças a ler poesia, a desenvolver a compreensão da leitura de poemas, a treinar a leitura em voz alta e em coro, a memorizar e a recitar poesia, a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e a desenvolver o raciocínio metafórico.

Atendendo às características do meio, da escola, dos alunos e dos recursos disponíveis, o professor deve motivar para a leitura/ escrita de textos poéticos, desenvolver competências de leitura/ escrita expressiva, promover o recurso a «actividades/jogos indutores» também designadas por «actividades criativas» que desenvolvam a dimensão lúdica da linguagem e de poesia, desenvolver práticas criativas, inter e multidisciplinares com base em diferentes textos poéticos. É importante também pesquisar e seleccionar os mais variados textos poéticos, ler/recitar e escutar poesia de autores, temáticas e tipos diversos, analisar poemas, fazer tentativas de produção de textos poéticos. Os professores devem partilhar com os respectivos alunos as suas tentativas de escrita poética, convidar poetas dizer a sua poesia na própria escola, abrindo diálogo com alunos e professores.

De forma a dar visibilidade ao trabalho realizado no domínio do texto poético sugere-se: a organização de uma pasta pessoal ou de turma, na qual os alunos possam inserir textos seus recolhidos, criação de um quadro de parede, a colocar na sala de aula, criação de um site dedicado à troca permanente de textos próprios ou alheios, troca de correspondência poética interturmas e interescolar, criação de um "jornal poético" no qual possa colaborar toda a comunidade escolar, criar momentos e espaços de reflexão sobre os textos lidos e explorados.

Na iniciação à poesia, os alunos poderão descobrir um espaço e um modo de expressão de sentimentos, emoções, inquietações, um espaço de liberdade pessoal e artística.

2.5. O TEXTO NARRATIVO

O texto narrativo constitui um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê ou ouve. O objectivo principal da narrativa é a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade) no leitor ou no ouvinte.

As principais componentes da narrativa são as personagens, que têm objectivos e motivos para realizar determinados actos, os contextos espacial e temporal em que ocorrem as acções, a existência de problemas ou conflitos com que se confronta a personagem principal, a acção ou série de acontecimentos.

Segundo os teóricos da Narrativa, (Turner, Propp) há uma estrutura da narrativa em que começam com uma situação estável, esta situação é

quebrada, dando origem a uma crise que será resolvida com uma reorganização da situação anterior e assim sucessivamente.

Explorar a compreensão de textos narrativos implica trabalhar história curtas, pequenas histórias e obras completas adequadas à idade e interesse das crianças, promovendo a análise de acções, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, a apreciação valorativa do texto.

O ensino explícito da compreensão de textos narrativos deve incluir estratégias que visem uma compreensão global de todo o texto ou de partes específicas do mesmo (capítulos, parágrafos, frases, expressões, palavras). É importante que se desenvolva a interpretação, o relacionamento entre a compreensão do texto a experiência pessoal do leitor. As estratégias devem visar a análise da estrutura intratextual (organização e forma: como se ligam os capítulos numa obra ou os parágrafos num texto, como expressa o autor a passagem do tempo, como são caracterizadas as personagens, quais as palavras que melhor descrevem algo. O tema central, as personagens principais, os acontecimentos determinantes, os pequenos detalhes, devem também ser abordadas. O significado mais profundo do texto (subjacente ou explícito) deverá ser abordado através de discussão colectiva, para que as crianças aprendam acerca da vida, delas próprias e do poder de leitura de boas obras.

2.6. O CONTO

Conto designa uma história, historieta e constitui uma das mais antigas formas literárias.

O conto surge onde o homem existe em comunidade. A necessidade de ouvir e contar remonta à história da humanidade.

Por vezes, a mesma narrativa poderá apresentar várias versões, tendo o contador liberdade de recriar e inovar, usando a sua imaginação.

Não sendo possível determinar a origem do conto, este surge como um património oral de forma manter unida determinada colectividade.

O conto popular é relativo a um mundo estereotipado, onde os bons se opõem aos maus, os que ajudam ou dificultam, enquanto o conto literário se liberta de todo o tipo de convenções. No conto popular a linguagem tem uma forma simples, que varia frequentemente, no literário (forma erudita) é o autor quem determina a organização do texto. O conto consiste na arte do breve. Sendo as características da narrativa mais frequentes a acção, a personagem e o tempo. A acção desenrola-se de forma linear, organizando-se em torno de um acontecimento - chave único carecendo de intrigas secundárias. A trajectória das personagens, no enredo do conto é delimitada pelo factor temporal escasso que se reduz ao sumário e à elipse, desvalorizando a pausa descritiva.

É na prática oral enraizada que o escritor se baseia para fazer a transição para a adaptação literária. Estruturalmente, caracteriza-se por ser portador de uma acção que tende para a concentração de eventos, relatando um episódio, uma situação exemplar ou um caso; condensa o tempo e o espaço; confere pouca importância à narração e à descrição, tornando-se o diálogo, por vezes, muito importante; a personagem - ou personagens - tende a identificar-se com o tipo. Conto é sinónimo de história curta. Os contos podem ser classificados em contos tradicionais - de autor desconhecido - e contos literários - de autor identificado.

Destacamos a taxinomia tipológicas para contos, a do americano Stith Thompson, conhecida como AARNE - Thompson, (1927/28) que apresenta três grupos - I- Contos de animais; II- Contos maravilhosos; III- Anedotas e relatos engraçados. Na verdade, esta taxionomia foi elaborada, em 1910, por Antti Aarne, tendo sido revista por Thompson, em 1964. Esta classificação agrupa-se em vinte e três áreas, baseando-se nos próprios elementos da narrativa que definem os " motivos" que se subdividem em distintos grupos.

Denise Paulme apresenta outra proposta que se centra no "assunto" da intriga (já patente em Aarne) subdividindo-se em três subclasses - 1ª Contos de animais; 2ª Contos propriamente ditos; 3ª Anedotas. Cada ponto divide-se em sete categorias: 1- O inimigo mágico; 2- O conjunto mágico; 3- A tarefa mágica; 4- O auxiliar mágico; 5- O objecto mágico; 6- A força ou o conhecimento mágico; 7- Outros elementos mágicos.

Para Gobib, a tipologia para a classificação dos contos baseia-se na existência de três significações para o conceito de conto: a) relato de um acontecimento; b) narração oral ou escrita de um acontecimento e c) fábula que se conta às crianças para as divertir. Embora, a autora as reparta por alíneas individuais, elas constituem um todo, uma vez que apresentam um denominador comum - o facto de serem modos de contar, o que as torna narrativas. Se o conto, no início, começa por ser um relato oral que, posteriormente, passa à escrita só adquire um carácter literário, quando o narrador assume a função de contador/ criador/ escritor de contos.

Em 1989, Heda Jason classifica-os em três formas semânticas de "maravilhoso", "realista", e "carnavalesco". A pretensão de uma classificação dos contos surge no século XIX. Em Portugal, Teófilo Braga (1883), um dos primeiros a apresentar uma proposta, agrupando-os em três conjuntos: I-

Contos de Fadas e Casos da Tradição Popular (Secção I- Contos Míticos da Aurora, do Sol e da Noite; Secção II- Casos e Falácias da Tradição popular); II- Histórias e Exemplos de Tema Tradicional e Forma Literária; III - Lendas, Patranhas e Fábulas. Nos *Contos Populares Portugueses*, Consiglieri Pedroso (1910) não os agrupa, pois, considera que o leitor distingue os contos de fadas, as histórias morais, as fábulas, as anedotas e as lendas.

Alda da Silva Soromenho e Paulo Caratão Soromenho apresentam uma classificação por vários ciclos, que se associam em contos e lendas. Carlos de Oliveira e José Gomes Ferreira, em 1997, surgem com propostas classificativas, as quais ilustram a dificuldade de reduzir os contos a esquemas interpretativos, pois possuem aspectos semelhantes e diferentes entre si. Este facto conduz Marc Soriano a contestar o conceito de "arquétipo" apresentado por Jung e Marie Louise Von Franz.

O investigador soviético Vladimir Propp surge com uma outra classificação: as fábulas mitológicas, humanísticas e morais, prolongando-se até aos contos maravilhosos puros. Gobib salienta que o maravilhoso é um factor imprescindível para se conceber o conto, que deve ser entendido por todos, e criar no leitor/ouvinte, expectativas. Num estudo paradigmático dos contos, ao nível da psicanálise, Bettelheim, em 1994, refere que os contos de fadas, ou maravilhosos, apresentam funções que contribuem para desenvolver e estimular o intelecto, bem como a curiosidade nas crianças, auxiliando-as a enriquecer as suas vivências e desejos. Assim, o conto diverte e promove uma educação moral, transmitindo ensinamentos simples, ou mais profundos, aos seus interlocutores.

Os contos maravilhosos contêm personagens vulgares definidas com clareza, não se perdendo em pormenores que nas suas acções representam o

bem e o mal. Esta dicotomia exige uma solução para um conflito perante o problema moral, o que exerce, nas crianças de todas as idades, um sentido psicológico, pois é portadora de significações pessoais riquíssimas, facilitadoras de mudança de identidade de acordo com as problemáticas com as quais a criança lida. Para Maria Emília Traga, os contos populares contêm normas sociais, onde tudo gira em torno da transmissão de valores sociais e morais, prevalecendo o bem, o que lhes confere valor educativo.

Dependendo de como a realidade se encontra representada no conto, podem distinguir-se em contos realistas e não - realistas; incluídos neste grupo surgem, também, Contos Lúdicos, Misteriosos e Fantásticos. O conto realista reproduz, com exactidão, o mundo real em que nos situamos e como não - realista, se se afastar das leis naturais e normas lógicas. No que diz respeito aos Contos Lúdicos encontra-se presente o factor surpresa, o extraordinário, bem como o improvável, sempre com intenção de divertir. Neles, o autor não viola as leis, nem a lógica. Contudo, sente desejo de o fazer. Constatam-se situações semelhantes a um jogo, para resolver um problema ou um enigma. Nos Contos Misteriosos, o oculto, o nublado e o encoberto servem de elementos cénicos onde o autor, para (re) criar a ilusão da realidade, finge desviar-se da natureza e relata uma acção perturbadora pela estranheza que apresenta. O narrador sugere um ambiente sobrenatural, onde o Maravilhoso é aceite.

Alguns especialistas catalogam o Maravilhoso em - Maravilhoso Hiperbólico - os eventos não são sobrenaturais, a não ser pelas dimensões superiores em relação ao normal; Maravilhoso Exótico - visualizam-se locais que o leitor desconhece e, por isso, crê neles; Maravilhoso Instrumental - apresentam-se instrumentos que, sem o aperfeiçoamento técnico, eram impraticáveis. O conceito de fantástico define-se, relacionando-se com o de

real e de imaginário. O fantástico ocorre na incerteza. Os contos Fantásticos existem, apenas, na imaginação, conduzindo-nos o tema e a atmosfera para um universo distinto do concreto, de forma a possibilitar a sua transformação. Os contos de fada tradicionais como os compilados por Perrault, Grimm, e os criados por Andersen, constituem narrações fantásticas, onde se movimentam seres irrealis, imaginários, génios, bruxas que praticam acções possíveis de concretizar.

2.7. AS ORIGENS DA LITERATURA INFANTIL

O homem é um ser eminentemente social e desde sempre sentiu a grande necessidade de comunicar de forma a interagir com o seu grupo. Assim, o domínio da palavra é fundamental para a evolução do pensamento humano. A Literatura nasce, deste modo, com o Homem. As suas origens estão ligadas ao uso da palavra.

À literatura pertencem não só as obras escritas, como também as faladas. Ao longo da sua existência, o homem sentiu necessidade de contar as suas experiências, tentando explicar os fenómenos naturais, que por serem misteriosos, apresentavam-se sobrenaturais. Assim, ouvir e contar histórias é uma necessidade humana e constitui uma das suas mais antigas actividades.

A velha arte de contar histórias vai perpetuando a tradição oral, sob a forma de mitos, de lendas, contos maravilhosos, novelas de cavalaria, fábulas, contos de fadas, aventuras fantásticas.

Nos tempos em que a literatura era, essencialmente, oral, não se encontram sinais de uma literatura específica para crianças e jovens, mas

tudo leva a crer que as origens da Literatura Infantil " entroncam" com a literatura tradicional oral. Sendo a criança considerada um adulto em miniatura, com os mesmos interesses dos adultos, não havia a preocupação de seleccionar, para ela, qualquer literatura. Cada um procurava na Literatura o que mais lhe interessava. Essa literatura " primitiva" ou pré-lógica, a princípio, tinha uma função utilitária, ordenando, louvando, por forma a que a Natureza e outros poderes concedessem ao homem, o seu bem-estar.

Na primeira função da literatura a que se fez referência e que se prende com o uso da palavra, "como instrumento mágico", pedindo favores, importava, pois escolher bem aquele que melhor soubesse fazê-lo, oferecendo, assim, melhores condições de êxito. Estava em causa toda a arte de representar por parte dos contadores de histórias: a voz, a mímica, o gesto, a boa memória, a imaginação, o poder criativo na interpretação. Assim nasce o narrar artístico do ser humano. À fase da história da civilização em que o homem não separava a sua existência da natureza, atribuindo-lhe a sua própria alma (= animia), chamamos etapa animista. Dotava cada animal e toda a realidade que o cercava de uma vontade, criando-lhe, assim, uma existência paralela à sua.

O mito surge como o primeiro estágio da arte de narrar. Este, ligado ao sobrenatural e à superstição constitui uma forma de explicar as inexplicáveis interrogações perante as forças da natureza (= lendas naturais) e, também, de traduzir os seus desejos no que diz respeito aos trabalhos a realizar ou às batalhas a travar (= lendas bélicas). Enquanto que o mito envolve sempre o trágico, a lenda apresenta um final admirável, personagens sobrenaturais, ao mesmo tempo, marcada pela fatalidade contra a qual o homem se sente impotente para lutar, estando, sujeito a ela.

As origens da Literatura Infantil parecem situar-se nas narrativas orientais, principalmente na Índia.

Calila e Dimna é a mais importante colectânea de fábulas. Surge no século VI e compreende narrativas que, originalmente, pertencem ao *Pantschatantra* (os cinco livros, apólogos usados pelos pregadores budistas a partir do século V) e a *Mahabarata* (escrita entre os séculos IV a. C e IV d.C.), primitiva epopeia indiana, um poema épico dos mais belos da Índia. *Calila e Dimna* são o nome de dois irmãos chacais, personificando a supremacia dos fortes sobre os fracos. Tendo uma função didáctica, foi Afonso X, o Sábio, quem, a partir do Árabe, mandou traduzir esta obra. Chama-se *Calila e Dimna* em virtude do nome do primeiro conto, que é o maior. Esopo, por volta do século VI a. C, pegou nesse acervo das primitivas fábulas, originárias do Oriente e recriou-as, dando-lhes um cunho pessoal. São as conhecidas *Fábulas de Esopo* ou *Fábulas Esópicas*. No seu tempo era uma obra de conhecimento obrigatório e, um século depois (V a.C), as suas fábulas utilizavam-se nas escolas como primeiro livro de leitura. Séculos depois, Fedro, fabulista latino, voltou a pegar nas fábulas, sendo ele um grande divulgador da obra de Esopo e produziu um fabulário - *O Livro das Fábulas*. *O Livro das Fábulas* saiu quando Fedro tinha, já, uma idade avançada. Também de origem indiana e baseada nas anteriores fábulas, a *Hitopadesa* foi escrita por ordem do rei Amarassacti que queria educar os seus filhos. Esta colecção de fábulas, contos e apólogos, possuem uma moralidade evidente.

Outra fonte de narrativa popular, também originária da Índia, que competiu com *Calila e Dimna* e chegou à Península Ibérica por volta da segunda metade do século XII, é *Sendebâr* ou *Livro dos Enganos e Assanhamentos das Mulheres*. Era já conhecida pelos Árabes no século X.

O texto original sânscrito, o persa, perdeu-se, sendo o básico da narrativa transmitido noutras versões, feitas em árabe, siríaco, hebraico, grego e castelhano entre os séculos IX e XIII. O único que permaneceu foi o texto em castelhano, tendo servido de apoio aos orientalistas de todas as nações europeias no século XIX. O infante D. Fradique, irmão de Afonso X, o Sábio, empenhou-se para que estas aventuras fossem traduzidas em castelhano. E conseguiu-o. Esta obra data de 1253, é composta por vinte e seis narrativas e toda ela se desenvolve à volta da triáde - paixão, ódio, sabedoria,.. É entre o século X, em versão árabe e o século XIII, em castelhano, que esta obra tem a sua maior divulgação na Europa.

No Século XVIII, *As Aventuras de Simbad*, o marinheiro, contam-se entre alguns dos muitos episódios da obra de *Sendebâr*, que obtiveram o maior êxito.

Referimos o livro *As Mil e Uma Noites*. Esta compilação de contos, provenientes de várias gerações data de finais do século XV. Esta obra ficou conhecida na Europa (1704) com Antoine Galland, orientalista francês, introduzindo-a na corte do rei Luís XIV. Nesta colectânea, misturam-se contos com origem nas mais diversas regiões do oriente, os mais antigos pertencem ao Egipto.

Outro livro importante é a novela mística moralista de *Barlaam e Josafá*. Considera-se que o *Calila e Dimna*, o *Sendebâr* e o *Barlaam* são os três livros fundamentais que a novelística oriental transmitiu à Idade Média. Nos princípios da Idade Média começa a surgir, no Ocidente Europeu, uma literatura oral de feição popular. Referimos os *Isoteps*, narrativas em verso, conhecidas por "romance" que surgem em França no século X. A mais importante dessas narrativas é o *Romance da Raposa*, do século XII. O *Livro de Petrónio* ou o *Conde Lucanor*, do século XIV (1335), é

outra obra importante, cujo autor é o infante Don Juan Manuel, sobrinho de Afonso X. Dela fazem parte cento e cinquenta e dois contos e apólogos de carácter educativo. Apresentam um encadeamento semelhante ao Hitopadexa, Mil e Uma Noites e Entretenimentos de Nagan Tantrai. Muitos dos seus contos são comuns a vários povos. O livro é de moral prática, assenta na aprendizagem feita pelo exemplo. Sendo apontada como a iniciadora de novela europeia, de tradição medieval, esta compilação de episódios de personagens históricas, fábulas, contos novelescos de magia e lendas, partilha elevada distinção com a obra de Giovanni Boccaccio- II Decamerone (1355).

Em II *Decamerone* estão presentes variadas influências dos contos orientais, bem como de *Os Fabliaux* franceses. Nesta obra, não está presente a intenção moralizadora, mas sim um grande interesse pelo enredo, a observação do real e uma enorme sensualidade. Tais características fazem dela uma obra diferente que irá exercer, posteriormente, uma grande influência.

Referimos outros exemplos de fontes de tradição medieval como o *Livro de Maravelles* do escritor catalão Raimundo Lúcio, cuja publicação tem lugar em Paris, em finais do século XIII, conjuntamente com um bestiário, o *Livro dos Animais* e com as *Disciplinas Clericalis* que tem como autor Pedro Afonso. Trata de um pai que, para aconselhar o seu filho, se serve de fábulas. Referimos também o *Horto do Esposo*, da autoria de um monge português, anónimo, do século XV. O *Livro de Gatos*, do século XIV, de autor anónimo, é composto por seis dezenas de apólogos. Do Ocidente Cristão, surge a *Novela de Cavalaria* considerada " filha da tradição ocidental". Esta enaltece os ideais de cavalaria, relata as aventuras e feitos militares de cavaleiros que combatem por um ideal à procura de glória e por

amor a uma dama. Datam do século XI, os mais antigos registos, deles fazendo parte *A Canção de Rolando*, a *Peregrinação de Carlos Magno* e a *Canção de Guilherme de Orange*, que pertencem ao chamado Ciclo de Carlos Magno, imperador dos francos, no século IX. Mais tarde, no século XII, surge o Ciclo Bretão ou do amor cortês. Dele fazem parte as novelas do Rei Artur, os Cavaleiros da Távola Redonda, a *Demanda do Santo Graal* e o *Amadis de Gaula*. Esta novela é considerada portuguesa, da autoria de Vasco Lobeira, no século XIV. Classificado como o mais famoso romance de cavalaria escrito na Península Ibérica, relata as aventuras em que se envolve Amadis para conquistar o amor da sua dama, a formosa Oriana - a Sem Par. É de 1508 a sua primeira edição, em castelhano, feita por Rodrigues Montalgo. No prefácio, refere que procedeu à reformulação de um texto mais antigo, que existia, mas não menciona o seu verdadeiro autor. É considerado «livro de galantaria e manual de boas maneiras».

Outro romance português, igualmente famoso, é o *Palmeirim de Inglaterra* (ou *Crónica de Palmeirim de Inglaterra*), de Francisco de Moraes. Publicado em 1544, em Paris, é considerada uma das melhores novelas do século XVI. *Palmeirim*, procurando glória, não dava descanso a si próprio, sempre envolvido em torneios e grandes combates. Esta novela de cavalaria deu tanta notabilidade ao seu autor que D. João III lhe concedeu o apelido de *Palmeirim*. A *Crónica do Imperador Clarimundo*, de João de Barros é outra novela de cavalaria que foi escrita em 1522, quando o seu autor contava, apenas, vinte anos de idade, é dedicada ao príncipe D. João, filho de D. Manuel I. Contém relato de combates com turcos, sonhos e bruxedos e fantásticas descrições de viagens relacionadas com as descobertas marítimas dos portugueses.

La Gran Conquista de Ultramar é um conjunto de quatro livros sobre a História das Cruzadas. É o livro mais antigo escrito em Castelhana. A sua tradução foi concluída por Sancho, o Bravo, embora tivesse sido iniciada por Afonso X, seu pai. Podem-se apontar alguns nomes de cavaleiros que conheceram maior fama, como: Artur, Lancelot, Tristão, Amadis, Percival. Estão presentes os pequenos ouvintes, que compartilhavam, com os adultos, os mesmos espaços e as mesmas audições e leituras: as crianças

Outras narrativas medievais são os "exemplários". São contos que, pela sua intenção educativa e moralizante, devem ter sido muito ouvidos pelas crianças. De influência oriental, correspondem às chamadas " Pérolas de Sabedoria" oriental. Apelavam aos valores, despertando o desejo de perfeição. Um exemplo destes contos é o *Horto do Esposo* do Século XV. Eça de Queiroz, para o seu conto - *O Tesouro serve-se de uma história destes contos - Os Quadros Ladrões*.

Na Idade Média, o Teatro foi muito importante para a literatura infantil. Este está na base dos autos tradicionais, considerados antepassados do actual teatro infantil. Estes autos consistiam em representações litúrgicas que tinham lugar no Natal e na Páscoa e apresentavam diversas modalidades: os mistérios que eram encenações da vida de Cristo, as moralidades levavam à cena alegorias e, ainda, os milagres, em que se representavam vidas de santos. É muito provável que os Sermões burlescos ou monólogos constituam a génese do teatro já que continham modos de comunicação no teatro e na ficção infantil, tendo uma intenção moralizadora e didáctica. Gil Vicente, grande dramaturgo desta época, apresenta, na sua obra, muitos dos temas que estão na origem da Literatura Infantil: a liturgia no «mistério» *Monólogo do Vaqueiro* ou *Auto da Visitação*, em 1502, os relatos de viagens no *Auto da Índia*, em 1510, a

fantasia no *Auto das Fadas*, em 1527, e as histórias de aventuras de cavalaria no *Auto de D. Duardos*, em 1502, os relatos de viagens no *Auto de Amadis de Gaula*, em 1533. A publicação de muitas destas peças, em folhetos de cordel, permitiu que se tornassem conhecidas entre todas as camadas do público e, também, como é óbvio, entre as crianças, contribuindo para o aumento da sua popularidade. Foi Gil Vicente e outros autores dramáticos de milagres e vidas de santos que criaram as condições para o surgimento do interesse pelo teatro, nomeadamente do público infantil.

Nesta altura começa a surgir uma literatura culta, em Portugal (Camões e Bernardim Ribeiro, por exemplo) e em toda a Europa. Contudo, não é dessa literatura que a Literatura Infantil nascerá, mas sim da literatura popular, folclórica, de registo, no papel, das tradições orais dos povos. Como obras mais representativas da literatura folclórica, referimos *As Noites Agradáveis* de Gianfrancesco Strapola, cuja publicação é de 1554, em Itália. Outra obra importante é *Pentameron* ou *O Conto dos Contos*, de Giambatista Basile, de 1600, cujo autor, italiano (Nápoles), faz a recolha de histórias de encantamento e fabulários, no povo da sua região natal, desprezados pela literatura culta, este autor valorizou a riqueza da tradição oral popular. Perrault, no século XVII, escreveu onze contos, dos quais sete são de fonte italiana, sendo um do *Decameron*, de Boccaccio e seis de Basile, do *Pentameron*. Os outros quatro têm fontes diferentes. *Pele de Asno*, um dos seis contos inspirados em Basile, foi o primeiro conto que Perrault escreveu, na verdade, para a Criança, em 1694. Escrito em verso foi recitado nos salões literários da época. Pode afirmar-se, que a Literatura Infantil começa com o conto *Pele de Asno* de Perrault.

Os investigadores, segundo os seus critérios, apresentam alguma perplexidade entre quatro obras/datas: *Fábulas de Esopo* (1489) edição de

Juan Hurus; *Robison Crusoe* (1719), de Daniel Defoe; *Gulliver* (1726), de Jonathan Swift - ambas adoptadas pelas crianças, mas não escritas para elas- ; *Little Pretty Pocket Book* (1744), de John Newberry - primeiro livro ilustrado para crianças.

Na segunda metade do século XVI, Giule Cesare Croce escreve as *Astúcias Subtilíssimas* de Bertoldo. Conta as peripécias de um homem simples e ignorante que acaba por sair-se bem das dificuldades, na corte do rei dos Lombardos, traduzido em Portugal, em finais do século XVIII. Esta obra continuou com Bertoldinho e Cacasseno, filho e neto de Bertoldo, respectivamente. Todas estas obras fizeram a sua divulgação por via escrita e por via oral ou folclórica. Algumas obtiveram tanto êxito que à tradição oral ficaram a dever a sua difusão e enriquecimento. Por essa razão, se refere que o Folclore é uma fonte natural da Literatura Infantil. As traduções indianas foram uma contribuição valiosa para que a Idade Média se tornasse um alfobre e um centro de propagação da novelística e do fabulário. O Medievalismo enriqueceu-se, pois, com o surgimento e difusão dos contos orientais.

2.8. SÉCULO XVII - ÉPOCA DO ABSOLUTISMO E CLASSICISMO- DOUTRINA LITERÁRIA E ARTÍSTICA QUE SE BASEIA NA IMITAÇÃO DA ANTIGUIDADE

É no reinado de Luís XIV, no século XVII, que surge, pela primeira vez, a preocupação em conceber uma literatura para a criança. Nesta mesma época, em França, converte-se, em moda, o conto de fadas. Estas histórias

do maravilhoso, onde a fada, tem o condão, isto é, o poder de realizar os sonhos de qualquer mortal, são contadas pelos salões literários da capital. Também no Palácio de Versailles, se contavam os contos de fadas, oferecendo-se, assim, aos cortesãos, nobres e altos burgueses, uma forma de passar o tempo. Igualmente Madame d' Aulnoy ou Condessa d' Aulnoy, escritora, divulga os contos de fadas nos seus salões. Em 1967, publica um livro intitulado *Contos de Fadas* que obteve grande êxito. No ano seguinte, continua com *Novos Contos de Fadas* ou a *Moda das Fadas*. Destes livros fazem parte contos como *A Bela dos Cabelos de Ouro* e *O Pássaro Azul*.

A Literatura Infantil teve o seu começo, como já referimos anteriormente, com Charles Perrault, o "clássico dos contos de Fadas" ou o "criador da Literatura da Criança", no século XVII e, mais propriamente, com o conto *Pele de Asno*.

Dedicou-se á escrita de contos para crianças e escreve a obra: *Contos da Mãe Gansa - Histórias e Contos do Tempo Passado*. Escrita entre 1961 - 1967, dela fazem parte um conjunto de oito contos, como é o caso de *O Gato das Botas*, *A Bela Adormecida no Bosque*, *O Pequeno Polegar*, *A Gata Borralheira*, transformando-se num dos mais famosos clássicos da Literatura Infantil.

Charles Perrault deu primazia aos autores modernos sobre os antigos, gostava do burlesco e fazia uma apologia das mulheres. Perrault deu forma literária a narrativas tradicionais que corriam de boca em boca, ou que circulavam sob a forma de literatura de cordel.

Alguns anos antes, em 1968, Jean de La Fontaine publicou o seu livro de Fábulas que o imortalizou. Inspirou-se em Esopo e Fedro, dando-lhe o seu cunho pessoal, fruto da sua larga experiência. Concebeu, para cada fábula,

uma moralidade. A sua obra destinou-se a uma criança, filha de rei. Grande conhecedor das tradições populares deu enorme relevância às fábulas.

La Fontaine começou a escrever fábulas imitando os fabulistas tradicionais. Pouco a pouco os modelos enriquecem-se com variantes, transformando-se em fábulas narrativas. La Fontaine foi considerado o primeiro fabulista francês. Nas suas fábulas, serve-se dos animais para instruir os homens.

Outro autor importante, desta época, foi François Fénelon, também francês, de ascendência nobre e do mesmo tempo do Rei Sol, Luís XIV. As suas preocupações são de natureza pedagógica. Conhece os duques de Beauvilliers e torna-se preceptor das suas filhas. Foi neste período que escreveu o *Tratado da Educação das Meninas*, publicado em 1689. Fénelon, com o seu objectivo de instruir e educar o pequeno duque, escreveu *Fábulas*, em prosa, em 1690. Mas foram as *Aventuras de Telémaco*, publicadas em 1699, sem o seu consentimento, que o notabilizaram, convertendo-se em especial referência para outros escritores. É uma obra que se baseia na mitologia greco-romana, inspirando-se na *Odisseia de Homero*. Sendo um verdadeiro tratado de educação tem, por destinatário, o neto do rei. Sendo de carácter pedagógico, a obra continha tudo para cativar qualquer criança, mesmo a mais esquiva: lendas, aventura, heróis, maravilhoso, fantástico. Luís XIV, considerando que, nesta obra, vê, claramente, uma crítica ao seu reinado, exila Fénelon.

2.9. SÉCULO XVIII - ÉPOCA DO PRÉ- ROMANTISMO

É com a sociedade burguesa do século XVIII que surge a grande preocupação da literatura dirigida à criança. A criança é pela sua «individualidade, sua liberdade e seus direitos», graças a Rousseau, escritor e filósofo, que revolucionou a Educação, na sua obra *Emílio* ou *Da Educação* fez exposição de sua doutrina.

O século XVIII apresenta uma nova filosofia da educação: o ensino secundário, ou longo, do Liceu, destinava-se à burguesia e aristocracia; o ensino primário, ou curto, era para o povo. Estabelece-se uma distinção entre crianças ricas e crianças pobres. A descoberta da criança privilegia a criança bem - nascida, mas a criança pobre é, altamente, explorada e infeliz.

A Literatura Infantil não era uma literatura para a criança, porque não punha em primeiro lugar os seus interesses (recreação e lazer), mas sim aquilo que o adulto entendia que deveria ser o interesse da criança, numa perspectiva de servir uma classe privilegiada: a burguesia. O perfil do educador no século XVIII era o do pedagogo. O livro da criança, guiado pela enorme preocupação didáctica, apresenta-se como «um manual de ciência», que nada tem a ver com a sensibilidade e o imaginário da criança. Com a criação da escola da natureza, desenvolveu-se uma nova forma literária: a Aventura, que teve grande êxito. A Aventura responde aos imperativos da época (apelo à natureza, à ciência, à didáctica e à moral) e, ao mesmo tempo, satisfaz as necessidades psíquicas e emocionais do jovem: identificação com o herói na superação das dificuldades promovendo a sua auto-estima e auto-confiança. A Fábula, difundida por todo o mundo, conjuntamente com a Aventura, exerceram grande influência, levando Vincenzina Battisteli a

classificar o século XVIII o " Século da Fábula". Como sabemos, este século, também conhecido pelo Século das Luzes, foi o século das grandes revoluções: científica, industrial e sócio-económica. O grande desfecho foi a Revolução Francesa. A sociedade burguesa tinha alterado os costumes da sociedade feudal e patriarcal, acabando com as reuniões e convívios em grupo, para ouvir os contadores. A ruptura da tradição oral foi inevitável. Os contos de fadas foram relegados para o esquecimento e repudiados. Em seu lugar, fizeram carreira a Fábula e a Aventura, sendo pioneiro desta o escritor inglês Daniel Defoe, imortalizado na obra *Robison Crusoe*. Foram, igualmente, importantes, *as Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift.

Robison Crusoe, publicada em 1719, é uma aventura real, muito famosa, que conta as peripécias de um marinheiro escocês chamado Alexandre Selkvik ou Selcraig. Tão grande foi a influência deste novo género literário, que ficou a marcar um período de desenvolvimento da criança. Como é a partir dos 10, 12 anos que surge o interesse pela Aventura, passou a chamar-se a esse período "fase robinsoniana". Mais tarde, Jonathan Swift publicou, em 1726, *As viagens de Gulliver*. São aventuras fantásticas que falam de viagens realizadas às mais distantes regiões do mundo, onde o fantástico e o real se inter-relacionam.

2.10. SÉCULO XIX – ROMANTISMO E REALISMO NO FINAL DO SÉCULO

Romantismo foi um movimento literário e artístico, que se desenvolveu, na Europa, durante os séculos XVIII e XIX. Em oposição ao Classicismo, defende a imaginação sobre a razão. Este século é caracterizado por uma

literatura burguesa, onde estão presentes o sentimento religioso, o despertar da nacionalidade e o culto pela individualidade. O Romantismo, em oposição à relevância dada ao pedagogismo e à ciência, no Iluminismo, vai, neste século, consolidar a literatura para crianças, dando destaque ao imaginativo, recreativo e estético. A evolução das Ciências da Educação, nomeadamente da Psicologia e da Pedagogia, legitima os reais interesses da criança e do jovem, dando-lhes o lugar que, de direito, devem ocupar na sociedade. O Século XIX vem criar o clima propício ao regresso da fantasia e do maravilhoso dos contos de fadas. O escritor romântico sente-se atraído pelo fantástico e pelo maravilhoso e o reino de fadas e do maravilhoso constitui a melhor fonte de inspiração. Foram vários os autores que, em diferentes países, se preocuparam com a recolha dos contos tradicionais populares. Na Alemanha, surgem os irmãos Jakob e Wilhelm Grimm (1785-1863 e 1786- 1859, respectivamente), publicando, em 1812, a famosa colectânea, *Contos de Fadas para Crianças e Adultos*, sendo considerada como uma das obras-primas da Literatura Infantil e aquela que marca o início do verdadeiro estudo do Folclore, na Europa. Da sua vasta obra, fazem parte títulos como: *A Bela Adormecida; A Branca de Neve e os Sete Anões; A Gata Borralheira; O Lobo e os sete Cabritinhos; O Senhor Compadre; O Ganso de Ouro; O Pequeno Polegar; O Lobo e a Raposa*; entre outros. O *Pentameron* ou o *Conto dos Contos*, de Giambattista Basile foi uma fonte de inspiração comum a Perrault e aos irmãos Grimm.

Outro nome importante da Literatura Infantil, deste século, é o Hans Christian Andersen. Nasceu em 2 de Abril de 1805 em Odensee, filho de um sapateiro muito jovem e de uma mulher simples. Escreveu cento e cinquenta e seis maravilhosos contos. Muitas das suas histórias são reminiscências da sua infância, profundamente triste. Grande parte dos seus contos são

inspirados na realidade. Em obras como *O improvisador e Só um violinista* inspirou-se na recordação de sua mãe. Andersen narra contos populares que ouviu na roda das fiandeiras, como é o caso de *A princesa da ervilheira*. O escritor transforma os contos do povo, embelezando-os segundo a sua inspiração e influências dos poetas preferidos.

Algumas obras são autobiográficas, como por exemplo *O Patinho Feio* e a *Fábula da Minha Vida*. Faleceu em 1875, deixando toda a sua fortuna às crianças pobres ou abandonadas. Charles Dickens (1812-1870) é outro grande nome da literatura, contemporâneo e amigo de Andersen. A sua obra revela, como ele, grande sensibilidade, ternura e um sentimento humano muito profundo. Grande parte da sua obra dirige-se às crianças e aos jovens. Nasceu em Lundpost, perto de Portsmouth e a sua infância foi triste. Este período teve uma influência decisiva na escrita das suas obras.

De origem humilde, pertenceu, também, ao povo, que tão bem soube retratar. Os países industrializados cometeram um crime contra a infância: as crianças eram mal alimentadas, mal vestidas, trabalhavam de pé durante muitas horas e venciam, a pé, a muita distância que as separava do local de trabalho. Na sua época, foi o grande defensor da criança, sobretudo da criança pobre, infeliz, abandonada. Em 1830, publica *Sketches by Booz* (*Esboços de Booz*), que é o seu pseudónimo no *Gold Monthly Magazine*, a melhor revista de Londres, e os seus documentos póstumos do clube Pickwick. Surgem *Nicolas Nickleby* e *David Copperfield*. O protagonista desta obra representa a infância infeliz do próprio Dickens, sendo a denúncia de uma sociedade que permite tais coisas. A imagem da criança vítima - aponta para uma reforma dos costumes e uma maior consideração pela infância.

Sophie Rostopchine, Condessa de Ségur, nasceu em São Petersburgo (Rússia) em 1779. Filha do conde Rostopchine, que foi governador de Moscovo, casou com o conde francês Eugène de Ségur e foi viver para Paris. É considerada uma das escritoras francesas que maior influência teve na Literatura Infantil. Na sua obra, transparece uma narradora talentosa, com uma grande proximidade do mundo infantil, pelo que o estilo utilizado, simples, claro, emotivo e de suspense, depressa conquistou o interesse público jovem. Escreveu cerca de vinte obras, em língua francesa, dirigidas à juventude, tendo como principal preocupação educar, instruir e abrir caminhos para uma orientação na fé. A criança retratada nas novelas da Condessa de Ségur têm a vivacidade e a graça do seu tempo, sendo de todas as épocas, afastam-se da falsidade das crianças do Iluminismo que se moviam sem naturalidade e usavam uma linguagem convencional. Entre as suas obras de maior relevo destacam-se *Meninas Exemplares*, 1858; *Os desastres de Sofia*, 1864; *O Albergue do anjo da Guarda*, 1864 e *Memórias de um Burro*, 1860. Faleceu em Paris no ano de 1874.

Carlo Collodi (1826-1890), de nome Carlo Lorenzini (1826-1890) nasceu em Florença, onde estuda Filosofia, Letras e Teologia, mas a sua verdadeira vocação é o jornalismo. Adoptou o pseudónimo Collodi por ser este o nome dado aos camponeses da região, onde sua mãe nascera. Era uma homenagem à mãe. Em 1847 publica artigos na revista de Firenze. Funda o jornal *II Lampioni* e colabora no *Scaramuccia*. Em 1875 Collodi traduz Perrault, Mme D' Aulnoy, Mme Le Prince de Beaumont e publica o livro *I racconti delle fate* (*Contos de Fadas*). Em 1870 publica no *Giornali per i bambini* (Jornal para as crianças) o primeiro capítulo da *Storia d'un burattino*, ou seja, História de um boneco. Em 1883 são publicadas estas aventuras do boneco com o título de *Le avventure di Pinocchio* (*As aventuras de Pinóquio*).

Collodi entendia que a Literatura Infantil devia permitir a aquisição de conhecimentos, através de uma forma lúdica. Traduziu Perrault, adaptou contos tradicionais e escreveu livros de cunho educativo, tendo obtido enorme sucesso. Juntou o maravilhoso sobrenatural dos contos de fadas com o realismo dos contos exemplares. *As Aventuras de Pinóquio* (1883) é o nome do livro que o tornou famoso, mundialmente.

Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898) é conhecido, em todo o mundo, por Lewis Carroll. Nasceu em Inglaterra em Daresbury (Cheshire), sendo o mais velho de entre onze irmãos. O seu pai era o reverendo Charles Dodgson, vigário da igreja de Cristo de que mais tarde foi pastor. Era um estudante brilhante, estando, constantemente, a receber prémios escolares. Foi um notável professor de Matemática, conferencista e erudito. Iniciou a sua carreira como escritor em 1855, publicando poemas e contos no *The Comic Times*, mas a obra que o tornou famoso foi *Alice No País das Maravilhas*, em 1862. Nesta obra, o autor trata da "realidade das coisas", partindo do problema do tamanho. Alice está sempre a aumentar e a diminuir de tamanho. É uma forma de abordar o medo de crescer, tão natural nas crianças, mas por outro lado, o grande desejo de "ser grande", Lewis consagrou o "nonsense" ou realidade absurda ou, ainda, como é chamado pelos ingleses "assunto sem sentido". *Alice* é, sobretudo, uma obra de arte para crianças, que muito as diverte.

Esta obra foi escrita para Alice Liddell, sua aluna de Matemática. Ao escrevê-la, o autor, para além de criar todo um clima fantástico com que encantou Alice e todas as crianças, até hoje, teve também outra intenção: ridicularizar a falsidade e a hipocrisia do moralismo da época. Todos estes escritores abriam caminho à Literatura Infantil dos nossos dias.

2.11. PAPEL DE PORTUGAL PARA O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL

Em Portugal, a Literatura Infantil só surgiu na segunda metade do Século XIX, com nomes como Antero, Eça de Queiroz e Guerra Junqueiro.

No começo, a literatura que existia era uma literatura de expressão oral e popular, para todos, didáctica e moralizante, que se prolongou até meados do século XIX. Esopo, Fedro, enfim, todo o acervo medieval com as lendas, fabulários, bestiários, canções de gesta, exemplários, romances, novelas de cavalaria, relatos de viagens, foram obras que, não tendo sido escritas para crianças/jovens, eram lidas ou contadas para eles, com o objectivo de formar e recrear. Nesses tempos, a educação não estava generalizada, o livro manuscrito era muito caro e, por isso, privilégio só de alguns. Por outro lado, muitos não sabiam ler e, assim, os adultos como as crianças, só sabiam o que os livros continham, através de leitura feita em voz alta, aos serões ou, ainda, em praças públicas, pelos jograis e versejadores ambulantes. Às crianças, que viviam nas aldeias recônditas do nosso país, chegariam as histórias da chamada «literatura de cordel» vendidas em folhetos, por cegos ambulantes, que as levavam presas por um cordel.

Relativamente aos contributos portugueses, refiram-se as novelas do *Ciclo Bretão*, o *Amadis de Gaula*, o *Palmeirim de Inglaterra*, a *Crónica do Imperador Clarimundo e os Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*, livro de Gonçalo Fernandes Trancoso, publicado, em Lisboa, em 1575. Esta obra compõe-se de histórias, provérbios e adivinhas que o autor colheu, directamente, na tradição popular portuguesa com influências da tradição

árabe e, ainda, de Caravaggio e Giambattista Basile. Gonçalo Fernandes Trancoso, natural da vila de Trancoso, na Beira Alta, é considerado, por muitos, o primeiro contista português. Estas obras continham já ingredientes que, facilmente, conquistavam o interesse de adultos e crianças. Não se falando de Literatura Infantil, os contos populares podem ser considerados, como as origens da Literatura Infantil.

No século XVII não houve participação portuguesa significativa, em termos de inovação literária. Apenas a *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, publicada em 1614, teria conteúdo para interessar os jovens com os relatos de viagens, sobressaltos, aventuras. Ainda, neste século, aparece a publicação da *Vida e Fábulas do Grego Esopo*, em 1603, por Manuel Lyra. Nos dois séculos seguintes continuam, ainda, as traduções do Fabulário: às de Esopo sucedem-se as de Fedro e, depois, as de La Fontaine. No decorrer dos séculos XVII e XVIII surgem, no nosso país, várias colectâneas de adágios e provérbios: em 1640 de Frei Aleixo de Santo António; em 1651 de António Delicado; em 1707 de Fradique Espírola; em 1603, de adivinhas, o *Passatempo* de Francisco Lopes e outros. Nos finais do século XVIII, têm lugar as traduções de novelas e diálogos, salientando, em 1776 a primeira tradução e edição portuguesa do *Telémaco*, de Fénelon. Constata-se, pois, que os autores portugueses não apresentam, até à data, significativa contribuição.

Todas as obras referidas não constituem Literatura Infantil, dado que não existe uma produção com destinatário específico, isto é, a criança. Estando sim na sua origem. Existem «crianças» só a partir do século XVIII, sob a influência de Rousseau, que marcou as ideias psico-pedagógicas, não só em toda a Europa e em todo o mundo. Afirmava que a experiência real da criança não devia ser antecipada por nenhum livro, com excepção para

Robison Crusoe, a única obra defendida para Emile. O grande número de traduções nos séculos XVIII e XIX de Fénelon, Perrault, Andersen, Mme Leprince de Beaumont, Irmãos Grimm, Berquin, permitiu que surgisse, nos escritores portugueses, a intenção de escrever para crianças portuguesas.

A necessidade de uma escrita dirigida à criança surge, em Portugal, com a Geração de 70. O interesse, pela criança, manifestado por intelectuais e pedagogos, em Portugal, nasceu, apenas, no fim do século XIX. Garrett, Teófilo Braga e Adolfo Coelho procedem à recolha dos romances populares que publicam. São obras literárias muito importantes, sob o ponto de vista da preservação da tradição oral e dirigem-se a um público diversificado.

Por esta altura (1880), as nossas crianças liam versões das fábulas de La Fontaine, Fedro e Esopo, escritas por Francisco do Nascimento e Curvo Semedo.

Guerra Junqueiro, em 1877, publica *Os Contos para a Infância Escolhidos dos Melhores Autores*. Para esta obra, traduziu e compilou contos tradicionais portugueses e estrangeiros.

Antero de Quental (1842-1891) publica, em 1883, o *Tesouro Poético da Infância*. Reúne poesias de sua autoria e de outros poetas portugueses, como Almeida Garrett, João de Deus e, ainda, do romanceiro popular.

João de Deus de Nogueira Ramos, o maior pedagogo deste século, mas também fabulista e poeta, na sua obra *Campo de Flores*, cuja 1ª edição é de 1893, destina um capítulo às crianças - Fábulas. São oito fábulas em verso: *A Cigarra e a Formiga; O cão e a Presa; A águia e o corvo, entre outras*. Em 1876, editou a *Cartilha Maternal* ou *Arte de Leitura*. Consistia num novo método global de leitura, que conduzia a criança a uma aprendizagem feita

com alegria, com motivação. Do método proposto por João de Deus fazia parte, também, *A Arte de Contar e a Arte da Escrita*.

Em 1882, Adolfo Coelho, autodidacta e introdutor da filologia científica em Portugal, publica, no Porto, *Os Contos Nacionais para a Infância*

Da obra fazem parte contos como: *A Moura Encantada; O Príncipe Sapo; O Príncipe com Orelhas de Burro; a História da Carochinha*. Em 1883, Adolfo Coelho edita *Jogos e Rimas Infantis*.

Teófilo Braga, em 1883, publicou a colectânea *Contos Tradicionais do Povo Português* com um estudo da novelística em geral. Maria Amália Vaz de Carvalho (1847-1921), em colaboração com o poeta Gonçalves Crespo, seu marido, procede à compilação de um conjunto de contos de Grimm e Andersen num livro intitulado *Contos para os Nossos Filhos*. Poucos livros: divertir as crianças». Esta escritora evidencia um forte interesse e empenho pelos problemas da educação como testemunham outras obras suas: *Mulheres e Crianças* (1880) e *As Nossas Filhas - Cartas às Mães* (1904), em que dava conselhos às mulheres sobre educação.

Como pioneira não se pode deixar de salientar, também, a escritora Rita Chiappe Cadet, com os seus *Contos da Mamã* (1883), *Flores da Infância* (1880) e um número significativo de pequenas peças de teatro, para crianças, sendo, na sua maioria, comédias em um acto. Nos últimos anos, do século XIX, assiste-se à revelação de escritores, cujo trabalho será determinante na literatura infanto-juvenil, nas primeiras décadas do século XX. Refira-se Virgínia de Castro e Almeida e Ana de Castro Osório. À primeira pertencem obras como *A Fada Tentadora*, com edição em 1895, seguindo-se-lhe, em 1907, *Céu Aberto, Em Pleno Azul e Terra Bendita*. Nos primeiros anos da República publica, ainda, em 1911, *Pela terra e Pelo Ar e,*

em 1913, *As Lições do André*. Também, a *Colecção Biblioteca para Meus Filhos*, merece referência especial. A sua actividade literária não se resume a originais seus, pois desenvolveu um importante trabalho de adaptação de textos. Publicou séries de contos tradicionais em fascículos, coligindo obras de Grimm e Andersen, contos tradicionais portugueses e alguns originais seus, reunidos sob o título *Para as crianças*. Escreveu, ainda, outros livros, de carácter patriótico e educação cívica como: *A Minha Pátria*, em 1906, *Uma Lição de História*, em 1909, *De Como Portugal foi Chamado à Guerra*, *História para crianças* em 1919 e a *Colecção Biblioteca para Meus Filhos*. Da sua vasta obra destaca-se, ainda, *Teatro Infantil* e duas novelas de aventuras.

Com a implantação da República é notório um grande interesse pela literatura para crianças que começara a manifestar-se, já, em finais do século XIX. Também, nesta altura, foram tomadas medidas no sentido do alargamento da alfabetização, a rede escolar foi expandida e a escolarização contou com todo o apoio. Era necessário melhorar o nível sócio-educativo das crianças e jovens. A leitura destinada às crianças ocupava um lugar de destaque. Neste período, surge ainda uma personalidade literária de significativo vulto como Afonso Lopes Vieira. Não sendo seguidor de escolas literárias, a sua atenção dirigia-se muito à História de Portugal e aos temas nacionais. Em 1911, é editada a obra *Animais Nossos Amigos; o Conto do Amadis de Portugal Para os Rapazes Portugueses*. Em 1912, publicou, em verso, *Bartolomeu Marinheiro* e, ainda, *Canto Infantil*, musicado por Tomás Borba. Referimos Maria Sofia de Santo Tirso. *Alegre-a-Linda*, *Outros Contos para as Crianças de Portugal* e *A Boneca Cor-de-Rosa* são algumas das suas histórias. Ainda outros nomes do período da República: Emília de Sousa Costa e Maria Paula de Azevedo.

Henrique Marques Júnior, um dos primeiros escritores portugueses para crianças, juntamente com Ana de Castro Osório, em 1896, na revista *Branco e Negro*, publicou um conto infantil, sendo o seu primeiro trabalho. Deu a conhecer o que melhor se fazia no estrangeiro sobre Literatura Infantil, traduzindo, adaptando e coligindo muitas obras. Na *Biblioteca das Crianças* (1898 e 1910) aparecem traduções suas de Perrault, Grimm, e Andersen com a colaboração de Teófilo Braga, D. João de Castro, Sousa Viterbo, D. Carolina Michaelis de Vasconcelos, Albino Forjaz de Sampaio e Gomes leal. Para além de tradutor e escritor (escreveu originais e peças de teatro), foi um grande investigador de Literatura Infantil. O seu valioso livro - *Algumas Achegas para uma Bibliografia Infantil* -, publicado em 1928 pela Biblioteca Nacional, a importância de um trabalho de pesquisa na área da Literatura Infantil. Fez um levantamento sobre tudo o que se publicara, até então, incluindo os fabulários, o teatro e os jornais para crianças.

Os anos vinte foram anos de lançamento de numerosas obras, algumas das quais de elevada qualidade. Citamos Aquilino Ribeiro, com o seu *Romance da Raposa* e outras e António Sérgio com as suas adaptações de lendas e contos tradicionais. A par destes, aparecem ainda Carlos Selvagem, Jaime Cortesão e Fernanda de Castro.

O panorama editorial dos livros para crianças sofreu reveses nas décadas de 30 e 40, devendo-se, em grande parte, a dois acontecimentos que abalaram o mundo inteiro: o colapso da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, e a Segunda Grande Guerra (1939-1945). Internamente, com a crescente expansão do regime Salazarista e com a crescente expansão da imprensa, rádio, cinema, e banda desenhada, que despertam a curiosidade e admiração dos mais jovens. Este sistema governativo, consagrado a partir da entrada em vigor da "Constituição de 1933", sob a tutela de Salazar, caracterizava-

se por um forte autoritarismo do Estado que condicionava as liberdades individuais ao interesse da nação. Defendia tudo o que era genuinamente português e respeitava as tradições nacionais. Entre 1930 e 1937 são impostas novas directrizes no âmbito da Educação: as classes infantis são extintas nos estabelecimentos de ensino oficial, reduz-se a três anos a escolaridade obrigatória e são encerradas as Escolas do Magistério Primário. Num contexto desfavorável ao desenvolvimento da ficção nacional, regista-se um significativo abrandamento na sua produção. Contudo, obtêm progresso os jornais, páginas infantis, emissões radiofónicas e de teatro radiofónico para crianças. Em 1930, Raul Brandão e Angelina Brandão, sua mulher, escreveram, para crianças, *Portugal Pequenino*. A *Viagem Maravilhosa de Nils Olgersson Através da Suécia*, obra de Selma Lagerlof, exerceu grande influência nestes autores que quiseram escrever algo que se lhe assemelhasse. Esta não pode ser considerada literatura infanto-juvenil. Virgínia de Castro e Almeida prossegue a sua actividade literária, assim como Emília de Sousa. Contudo, de entre estes escritores e outros não referenciados, não podemos esquecer Adolfo Simões Muller, expoente máximo desta época.

Nos anos trinta, quarenta, conta-se, ainda, com a presença de outros autores igualmente importantes, que se interessam em escrever para crianças. É de realçar o trabalho de Fernando de Castro, Pires de Lima, Branquinho da Fonseca, Carlos de Oliveira e José Gomes Ferreira e o poeta António Botto que, já em 1912, publicara *O Barco Voador*, regressa com *O Meu Amor Pequenino* em 1933 e edita, em 1942, *Os Contos de António Botto para Crianças e Adultos*. Com o despontar do neo-realismo, nos anos quarenta, o nacionalismo que o Estado Novo soube explorar, foi reforçado com a valorização da literatura tradicional. Surgem as marchas populares,

realizadas em Lisboa e Porto, arraiais, touradas, bandas, marchas e ranchos populares, folclore, paradas e desfiles militares. Nestas festividades, incentivadas, especialmente, ao longo dos anos quarenta e cinquenta, encaixa o desabrochar de um certo tipo de literatura - canções, quadras, provérbios, contos, romances, especialmente ligados à ruralidade e aos seus rituais: romarias, arraiais, grupos de folclore, serões passados à lareira, trabalhos no campo acompanhados de cantares.

A Censura à imprensa foi instituída em Junho de 1926. Mantida, desde então, foi-se estendendo, progressivamente, aos outros meios de comunicação: o teatro, o cinema, a rádio, a televisão. Os livros que fossem considerados perigosos ao Regime podiam ser retirados do mercado por ordem das autoridades. Jornais e livros estrangeiros, também, podiam ser confiscados ou impedidos de entrar no país. A Mocidade Portuguesa, instituição do Regime, edita jornais, revistas, banda desenhada, livros e teatro infantil, no sentido de controlar a acção cultural juvenil. Entretanto, o cinema desenvolve-se como "outra forma de cultura", aperfeiçoa-se e ganha muitos adeptos. Invadem o nosso mercado obras para crianças, ilustradas, de autores estrangeiros, a preços mais baixos. A qualidade dos textos e ilustração assumem uma importância cada vez maior. Na década de cinquenta, são vários os escritores portugueses que se interessam pela literatura infanto-juvenil, alguns dos quais com obra feita no domínio da prosa e poesia. Ilse Losa, Ricardo Alberty, Matilde Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner Andresen, Patrícia Joyce, Lília da Fonseca, Maria Isabel de Mendonça Soares, Arthur Lambert da Fonseca, Margarida Castel-Branco, Irene Lisboa, Alice Gomes, Odette de Saint- Maurice, Sidónio Muralha, Papiniano Carlos, Maria Rosa Colaço, Maria Alberta Menéres, António Torrado, Luísa Ducla Soares, Madalena Gomes, Manuel Ferreira e Mário

Castrim são nomes que fazem parte da «nata» de escritores que muito contribuíram para o enriquecimento da literatura infanto-juvenil portuguesa, durante o período de vigência do Estado Novo.

As décadas do pós-guerra, os anos cinquenta e sessenta apresentam alterações que provocarão algumas mudanças na Literatura Infantil: alterações no esquema pedagógico, transformações a nível social, no meio familiar, com modificação dos modelos de vida provocados pela guerra.

Na década de sessenta têm lugar importantes alterações, a nível pedagógico, favorecedores do aumento das publicações: a escolaridade obrigatória passa de três para quatro anos, também para as raparigas, passando, em 1964, para seis anos e surge, em 1968, o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. A escola exerce uma influência de suma importância no incremento da leitura, incentivando a leitura extra-escolar, que é reforçada e beneficiada pela acção das bibliotecas fixas e itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian.

É importante referir que começa a ser valorizada a dimensão da fantasia e do irreal para a imaginação da criança. Existem duas publicações periódicas a testemunhar dois movimentos estético-literários: a revista *Presença* e a revista *Seara Nova*. A *Presença* publica-se entre 1927 e 1940. A *Seara Nova* publica-se entre 1921 e 1979. Segundo alguns estudos feitos ao percurso da revista *Presença*, é no nº 40 (Dezembro de 1933) que, pela primeira vez e, afinal, única, se encontra incluído um texto recolhido da tradição oral «em Freixeda, Almeida - Guarda, pertencente à obra de Afonso Duarte: o Ciclo do Natal na literatura Oral Portuguesa». Trata-se de «O enxoval do menino» Queremos, também, realçar que António Botto constitui o último testemunho do interesse pelos textos recolhidos da tradição oral, no nº 46 (Outubro de 1935) no texto «Justiça», onde o leão, o

burro, a cabra, o lobo e a ovelha intervêm como personagens e cuja construção é feita como se de uma fábula se tratasse.

Com a Revolução do 25 de Abril de 1974, muitos autores da década de cinquenta regressam com novos trabalhos. O momento que se vivia era de grande esperança. Escritores como Matilde Rosa Araújo, Ilse Losa, Maria Rosa Colaço e de poetas como Sophia de Mello Breyner, Maria Alberta Menéres, António Torrado ou Sidónio Muralha voltam a estar presentes com obras de qualidade, como já era habitual. A Literatura Infantil portuguesa conhece uma nova época onde, apesar da invasão do nosso mercado pela concorrência das traduções estrangeiras, vai prosseguindo com êxito. Na década de setenta é abolida a censura e o estudo da literatura é introduzido nas Escolas do Magistério Primário, dando lugar à realização de cursos, colóquios, sessões de esclarecimento. Tudo isto conduz a um incremento das publicações e o aparecimento de novas colecções, muitas delas apresentando, só, escritores portugueses. A década seguinte, 1980, é beneficiária dos acontecimentos anteriores. Regista-se uma intensa actividade que o Ano Internacional da Criança (1979) promoveu. Realizam-se colóquios, encontros, acções, encontros entre crianças, ilustradores e autores. A rádio e televisão, também, participam nestas movimentações, apresentando programas para a Infância. Toda a movimentação que o Ano Internacional da Criança gerou, bem como as alterações efectuadas ao nível do ensino, constituem a «herança valiosa» para os anos do início da década de oitenta.

A Fundação Calouste Gulbenkian atribui, pela primeira vez, em 1980, os Prémios Gulbenkian de literatura para crianças, um conjunto de prémios, neste sector, de grande vulto. Também a Secretaria de Estado do Ambiente atribui prémios a obras com objectivos ecológicos. A Editorial Caminho abre

um concurso de originais comemorativos do Ano Internacional da Criança. A Direcção Geral do Ensino Básico e a Fundação Calouste Gulbenkian promoveu uma série de Encontros, que se foram realizando todos os anos, contando, por vezes, com a participação de especialistas estrangeiros - Raoul Dubois em 1980 e Denise Escarpit, em 1982. A secção portuguesa do «International Board on Books for Young People» (IBBY) intensifica as acções com exposições, sessões em escolas e a abertura de um centro de investigação, que conta com uma colecção muito valiosa de livros e jornais. Também as Escolas e outras instituições tomam a iniciativa de promoverem os contactos das crianças com escritores e ilustradores. São momentos de convívio muito importantes, pois o jovem leitor tem a oportunidade de descobrir, nos autores, pessoas de verdade, isto é, reais e contemporâneos. A Radiotelevisão Portuguesa e a Radiodifusão Portuguesa apresentam programas sobre livros para crianças. O panorama literário nestes primeiros anos da década de oitenta revela-se, presumivelmente, promissor. Aumenta o número de novos escritores, os consagrados mantêm a produção, tanto em texto como em imagem. Segundo uma evolução influenciada pelos modelos europeus, a literatura para crianças tem registado um movimento em ascensão até aos nossos dias, sendo desejável que as nossas crianças disponham de livros de qualidade, lugares e tempo para os lerem, oportunidades para seleccionar e rejeitar.

CAPÍTULO III

3.1. A OBRA: JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DA MESMA

3.1.1. BREVE SINOPSE

A história inicia-se numa praia nas dunas, onde havia uma casa branca. Nela morava um rapaz que passava os dias inteiros a brincar na praia. O rapaz adorava as rochas, o verde das algas, o cheiro da maresia e a frescura das águas.

Após uma noite de temporal, foi brincar para as rochas. Após o décimo banho nas poças deitou-se numa rocha a apanhar sol.

Enquanto estava deitado ouviu quatro gargalhadas estranhas. Escondido entre duas pedras viu um polvo, um caranguejo, um peixe e uma menina a rir, a cantar e a dançar

Quando a dança acabou entraram os quatro numa gruta. Como a gruta era muito pequena o rapaz não conseguiu lá entrar e regressou a casa muito espantado com o que tinha visto.

No dia seguinte o rapaz voltou à praia e escondido entre duas rochas viu os quatro a fazer uma roda dentro de água.

O rapaz curioso, deu um salto e agarrou a menina. A menina muito aflita suplicou aos seus amigos que a salvassem. Estes muito assustados tinham-se escondido atrás de umas algas.

O rapaz pediu-lhe que não se assustasse, que só a queria ver bem pois nunca tinha visto uma menina tão pequenina e que lhe dissesse quem era e como vivia.

Sentados numa rocha a menina contou-lhe que era uma menina do mar e que uma gaivota a tinha levado para aquela praia. O polvo, o caranguejo e o peixe tinham tomado conta dela. Os quatro viviam numa gruta muito bonita. Após lhe ter contado a história, levou-a para o mesmo sítio onde a tinha agarrado e onde os seus amigos a esperavam.

O rapaz combinou com a menina, o polvo, o caranguejo e o peixe para voltarem no dia seguinte, à mesma hora, àquele sítio. A menina pediu ao rapaz que lhe levasse uma coisa da terra.

No dia seguinte, o rapaz levou-lhe uma rosa encarnada e perfumada. Encontraram-se, no dia seguinte, no mesmo sítio e o rapaz levou-lhe uma caixa de fósforos e acendeu um fósforo. O rapaz contou-lhe como eram as coisas da terra: a sua casa, o seu jardim, as cidades, os campos, as florestas e as estátuas.

O rapaz desejava mostrar-lhe as coisas da terra e a menina queria mostrar-lhe o fundo do mar.

No dia seguinte o rapaz levou-lhe vinho e explicou-lhe de onde vinha. A menina bebeu-o e ficou a conhecer o seu sabor e a sua alegria.

A menina pediu ao rapaz que a levasse a ver a terra. O rapaz teve, então, a ideia de levar um balde, enchê-lo com água do mar e algas e levar a menina a ver a terra.

No dia seguinte o rapaz chegou com o balde todo entusiasmado. A menina chorava, pois os búzios tinham contado à Raia e esta ordenou aos polvos que não a deixassem passar.

O rapaz sugeriu-lhe que fugissem. Então colocou a Menina do Mar dentro do balde e pôs-se a correr. Nesse momento, surgiram os polvos que o rodearam. Um polvo enrolou-se à volta do pescoço e apertou-o, até que o rapaz desmaiou.

Quando acordou a mãe tinha subido, o rapaz levantou-se e foi para casa.

Passaram muitos dias, o rapaz voltou muitas vezes à praia mas nunca mais viu a menina.

Quando chegou o Inverno, sentado na praia a pensar na menina do mar, viu uma gaivota que vinha do mar alto com uma coisa no bico. Era um frasco com água muito clara e luminosa. A gaivota contou-lhe que a menina do mar já sabia o que era a saudade e pediu-lhe para ir ter com ela ao fundo do mar. Se bebesse o suco de anémons e plantas mágicas passaria a ser como a menina do mar. O rapaz bebeu o filtro. Um golfinho esperava-o para lhe ensinar o caminho. O rapaz agarrou-se ao golfinho e nadaram muitos dias e noites, até que chegaram a uma ilha rodeada de corais. O golfinho levou-o até a uma gruta onde se encontrava a menina do mar. O rapaz entrou e todos se abraçavam e riam. A menina do mar contou ao rapaz que o Rei do Mar chamou a gaivota e mandou-a ir à sua procura. Os dois juraram nunca mais se separar.

3.2. OS TEMAS

A obra em estudo pareceu-nos de extrema importância pois trata de temas actuais e que dizem respeito à criança. O quadro a seguir apresentado mostra a panóplia de temas a serem trabalhados.

Quadro 1. Termos a serem trabalhados

TEMAS	FRASES OU EXPRESSÕES	PÁG.
<i>Amizade</i>	" Trago-te aqui uma flor da terra -disse - chama-se rosa".	p.19
	"iam contando um ao outro as histórias do mar e as histórias da terra"	p.23
	"Amanhã vou contigo dentro do balde de água"	p.26
<i>Tolerância</i>	"Viu um grande polvo a rir, um carangejo a rir, um peixe a rir e uma menina muito pequenina a rir também"	p.10
	" O peixe não faz nada porque não tem mãos como eu, nem braços com ventosas como o polvo, nem braços com tenazes como o caranguejo"	p.16 p.17

<i>Respeito pelo</i>	"Tu és da terra."	p.15
<i>Outro</i>	" Eu sou uma menina do mar."	p.14
	"Não grites, não chores, não te assustes." "Quero que me contes quem tu és, como é que vives, o que é que fazes aqui no mar e como é que te chamas"	p.15
	"Não te quero fritar nem te quero fazer mal nenhum."	p.14
<i>Saudade</i>	"o polvo, o caranguejo e o peixe tomaram conta de mim."	p.15
	"Mas é o meu melhor amigo."	p.16
<i>Sufrimento</i>	"- A saudade é a tristeza que fica em nós quando as coisas de que gostamos se vão embora".	p.20
	"Tem cara de má e come homens e peixes e está sempre com fome"	p.17
	"O polvo, o caranguejo e o peixe, mal a viram, pararam de chorar e atiraram-se os três como	p.18

	três cães aos pés do rapaz e começaram outra vez a mordê-lo e a picá-lo"	p.10 p.34
<i>Medo</i>	"Levantou-se e todo o seu corpo ainda lhe doía, coberto de marcas deixadas pelas ventosas dos polvos"	p.36
		p.10
<i>Alegria</i>	"Mas eu não gosto nada da Raia e tenho medo dela". "Eu sei que me vais fazer mal..."	p.31 p.20
<i>Imaginário</i>	"A Menina do Mar dançava, batia palmas e ria com Gargalhadas claras como água".	p.20
<i>Arte (música e dança)</i>	" Uma menina com um palmo de altura" "os búzios começaram a cantar uma cantiga antiquíssima."	p.16 p.24
	"Nunca vimos dançar tão bem."	p.30
<i>Solidão</i>	"Num instante, o polvo, o caranguejo e o peixe transformaram-se numa orquestra"	

<i>Terra</i>	"...viram os icebergues majestosos e brancos na Solidão do oceano".
<i>Mar</i>	"As coisas da Terra são esquisitas" "Na Terra há tristeza dentro das coisas bonitas" "No Mar há monstros e perigos, mas as coisas bonitas são alegres"
<i>Estações do Ano</i>	"Nunca foste ao fundo do Mar e não sabes como lá tudo é bonito".
<i>Mutabilidade</i>	"Agora já sei o que é o sabor da Primavera, do Verão e do Outono". "Se beberes agora este filtro passarás a ser como a menina do mar"

3.3. ARTICULAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS DO CURRÍCULO NACIONAL

O Currículo Nacional do Ensino básico (2001), foi publicado pelo Ministério da Educação e define as "competências gerais" e as "competências específicas" estabelecidas para aquele nível de ensino.

A designação do termo *competência* entende-se como: "O conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem" (Programa de Português do Ensino Básico, 2009 :15).

As "competências gerais" são aquelas que permitem realizar actividades de todos os tipos, incluindo as actividades linguísticas. Estas competências incluem o saber e o fazer (competência de realização); afirma modos de ser e de estar (competência existencial); capacidade de aprender o saber (competência de aprendizagem); a capacidade de explicitar os resultados da aprendizagem formal (conhecimento declarativo). Referimos ainda as competências linguístico-comunicativas que permitem ao indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos de forma a relacionar-se com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou produção.

No âmbito das competências específicas da Língua Portuguesa é fundamental que em cada ciclo de escolaridade, o aluno desenvolva competências no domínio da compreensão e da expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua.

A Leitura é entendida como "o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o

significado ou os significados do segundo" A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.) em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal).

Considerando que uma das metas do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permite serem leitores fluentes e críticos, para que a competência específica, no domínio da leitura seja desenvolvida é necessário estabelecer metas de desenvolvimento por ciclo de escolaridade assegurando a continuidade do processo ao longo dos três ciclos de educação básica.

No primeiro ciclo, pretende-se que o aluno aprenda os mecanismos básicos de extracção de significado de material escrito, sendo capaz de decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto.

No final do primeiro ciclo os níveis de desempenho exigidos são os seguintes:

a) Automatização do processo de decifração

- Reconhecer globalmente palavras;
- Antecipar palavras pelo contexto e pela forma gráfica;
- Discriminar com rapidez características gráficas fonologicamente relevantes;
- Fazer leitura sussurrada.

b) Domínio dos mecanismos básicos de extracção de significado de material escrito.

- Apreender o significado global do texto;
- Identificar as ideias principais do texto;
- Estabelecer a sequência dos acontecimentos principais;
- Identificar a sequência cronológica das acções a realizar para executar uma determinada actividade;
- Localizar no texto a informação pretendida;
- Antecipar informação a partir de capas, gravuras, títulos, e primeiras linhas.

c) Capacidade para perseverar na leitura de um texto

- Tomar a iniciativa de ler;
- Ler, na versão integral, pequenos narrativas e poemas.

Relativamente ao 2º ciclo, o aluno deverá revelar autonomia e velocidade de leitura e criar hábitos de leitura, sendo capaz de ler com autonomia, velocidade e perseverança e ter conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito.

Os níveis de desempenho do aluno, no final deste ciclo, deverão ser os seguintes:

a) Autonomia de leitura

- Identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas;
- Procurar num texto a informação necessária à concretização de uma

tarefa a realizar;

- Seleccionar a estratégia de leitura adequada ao objectivo em vista.

b) Capacidade de usar a leitura como forma de aprendizagem

- Extrair e condensar a informação;
- Construir chaves indiciadoras que permitam a posterior recuperação da informação;
- Verificar a compreensão do que está a ler;
- Ler em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto;
- Utilizar estratégias diversificadas na recolha de informação;
- Sublinhar e tomar notas com objectivo de estudo.

c) Capacidade para espontaneamente ler com regularidade

- Ler voluntária e continuamente, para recreação e para obtenção de informação;
- Ler textos de temas variados de literatura portuguesa e traduções de qualidade de literatura universal. (DEB- ME- 2001).

Salientamos que de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico o 1º ciclo do ensino básico compreende uma fase inicial da descoberta da linguagem escrita e de aquisição de técnicas de decifração, seguindo-se uma fase de desenvolvimento de competências de leitura.

No 2º ciclo os alunos são capazes de desempenhos mais complexos usando e compreendendo registos mais formais da língua falada e escrita, desenvolvendo a fluência na leitura.

3.4. ARTICULAÇÃO COM O PROJECTO EDUCATIVO- LINHAS ORIENTADORAS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com o projecto curricular da disciplina de Língua Portuguesa da Escola E.B 2 Pêro da Covilhã, a obra "Menina do Mar" de Sophia de Mello Breyner Andresen é sugerida como uma obra de leitura integral no 5º ano de escolaridade.

No domínio da competência específica da leitura pretende-se no 5º ano de escolaridade os alunos leiam e oiçam ler textos próprios ou de outros; leiam com alguma expressividade parte ou totalidade de textos; utilizem guiões de leitura; identifiquem acontecimentos principais; estabeleçam sequência de acontecimentos, localizem a acção no espaço e no tempo; descubram as características das personagens; recontem histórias; proponham títulos para um texto lido; manifestem preferência por personagens; apreciem, em livros, aspectos como: capa/ilustrações/formato; façam leitura individual, por escolha própria, de obras integrais.

3.5. A ESCOLA (BREVE ANÁLISE)

A Escola Básica Pêro da Covilhã é uma escola de 2º ciclo Esta foi criada em 1968, através da portaria nº 23.600, publicada em 9 de Setembro com a designação de " Escola Preparatória Pêro da Covilhã" A escolha do seu patrono teve em consideração as sugestões apresentadas pelas autoridades locais, consultada para o efeito. As aulas iniciaram-se a 21 de Outubro. Inicialmente, sem instalações próprias, a escola funcionou numa casa

particular, na rua dos Combatentes da Grande Guerra. O quadro do pessoal docente e pessoal administrativo, embora tivesse sido publicado em anexo à portaria nº 23.600, não tinha sido provido à data da sua entrada em funcionamento. As aulas iniciaram-se devido ao enorme esforço e dedicação de três professores, pertencentes aos quadros do Liceu e da Escola Técnica, da Covilhã: Clara Teixeira, Isaque Oliveira e Fernando Proença.

Em Julho de 1969 foi nomeado Director da Escola o Dr. Álvaro Moniz Rebelo, pertencente ao quadro da Escola Secundária Frei Heitor Pinto, que indicou a Professora Clara Teixeira para o cargo de Sub-Directora e para Secretário o Professor Isaque de Oliveira. Esta equipa directiva dirigiu a escola desde Setembro de 1969 até Setembro de 1974.

Com a demissão do Director da Escola, em 31 de Setembro de 1974, a gestão do estabelecimento de ensino ficou assegurada pelos restantes elementos da equipa directiva.

As primeiras eleições para o Conselho Directivo da escola realizaram-se a meio do ano lectivo de 76/77.

O elevado número de alunos de 5º e 6º anos, decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória após o 25 de Abril, originou que algumas turmas frequentassem as aulas em outros edifícios anexos. Primeiro, no palacete Melo e Castro, junto ao jardim; depois nas instalações deixadas vagas pela F.A.E.C, junto ao tribunal.

A mudança da Escola Preparatória Pêro da Covilhã, para as actuais instalações efectuou-se em 1979 com a Professora Clara Teixeira, como Presidente do Conselho Directivo.

Em 1986/87 chegou a leccionar o 7º ano de escolaridade. Pela portaria 560- A/97 a Escola passou a designar-se a "Escola E.B 2/3 Pêro da Covilhã,

tendo no ano seguinte voltado a designar-se: "Escola Básica 2 Pêro da Covilhã", pela portaria 549/98.

Actualmente, a Escola Básica Pêro da Covilhã é sede do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã O Agrupamento é constituído por oito Jardins de Infância: Refúgio, Rodrigo, S. Silvestre, Stº António, A Lã e a Neve, Boidobra, Alampada e Peraboa num total de 189 alunos. As escolas do primeiro ciclo que constituem o agrupamento são: EB 1 Amália Vasconcelos, EB 1 Jardim, EB1 Boidobra, EB1 A Lã e a Neve, EB 1 Rodrigo, EB1 Refúgio, E.B 1 Santo António, E.B 1 São Silvestre, num total de 811 alunos. A Escola E. B 2 Pêro da Covilhã tem um total de 457 alunos de 5º e 6º anos e 23 alunos dos cursos EFA. O agrupamento tem um total de 1268 alunos.

3.6. A TURMA

A turma é constituída por catorze rapazes e doze raparigas. A grande maioria só tem um irmão ou nenhum. A maioria dos pais dos alunos apresenta uma escolaridade ao nível do ensino secundário, sendo as habilitações das mães, em quase todos os casos, superior à dos pais. Só uma minoria dos pais tem escolaridade inferior ao nono ano, havendo só um caso em que esse se situa ao nível do primeiro ciclo. A maioria dos alunos aspira a estudar até ao ensino superior ou, no mínimo até ao 12º ano (7 casos). Só dois alunos consideram ficar pelo nono ano de escolaridade. A quase totalidade dos pais dos alunos encontra-se empregado e em situação profissional mais ou menos estável. Quanto à avaliação dos alunos, na disciplina de Língua Portuguesa a turma não obteve qualquer nível negativo, o que nos revela que não têm

dificuldade nas várias competências. No domínio da leitura os alunos gostam de ler.

3.7. ACTIVIDADES

As actividades serão desenvolvidas tendo em conta as sugestões de Yopp & Yopp (2006). Assim haverá sempre actividades de pré-leitura, de leitura e de pós leitura. Vejamos cada uma delas.

PRÉ-LEITURA - Estas actividades terão como principais objectivos activar e construir a competência enciclopédica do aluno, explorando os elementos paratextuais (capa, título, ilustrações, autor) levando o aluno a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências. Este diálogo sobre o livro/texto promove a participação oral e contribui para o desenvolvimento da linguagem, verificando-se uma partilha dos comentários em grupo, assim os alunos alargam os seus conhecimentos.

As actividades de pré-leitura contribuem também para despertar a curiosidade dos alunos motivando-os para a leitura. Faz-se um levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra, que serão ou não, posteriormente confirmadas no momento da leitura. Nesta fase estabelecem-se objectivos de leitura, que visam auxiliar o aluno na interpretação do texto, estimulando-o a inter-agir com o mesmo, a questioná-lo, a construir conhecimento.

O «book talk» revela-se como uma boa técnica de aproximação da obra á leitura. Corresponde a uma partilha de informação acerca da obra. O seu objectivo é despertar a curiosidade do leitor para o texto em causa.

Segundo Souza, Moura & Souza (2006), as crianças poderão ainda activar quadros intertextuais, como outras histórias onde as personagens sejam as mesmas.

«Book Bits» - O *book bits* consiste na apresentação, aos alunos, de algumas frases ou de pequenos excertos do texto, em tiras de papel, os quais, depois de lidos, permitirão aos alunos inferir informação acerca da história, partilhando, ainda antes da interacção com o texto, as suas opiniões com os colegas. Yopp & Yopp (2006)

AS ACTIVIDADES DURANTE A LEITURA - preparam o aluno para usar estratégias de compreensão, familiarizando-o com a estrutura do texto. Estas actividades focam a sua atenção na linguagem, dado que o contacto com a riqueza da linguagem literária favorece o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário. A compreensão sobre as personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave são facilitadas.

As actividades durante a leitura permitem uma colaboração na construção de sentidos e interpretações. Segundo Mendoza Fillola (2004): "La recepción y apropiación de um texto através de la lectura es la actualización de su significado por un lector".

O aluno envolve-se com o texto, estabelece conexões, questiona.

Como refere Azevedo (2006) cruza a informação do texto com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual. Deste modo, estas actividades durante a leitura valorizam o conhecimento e a contribuição de todos os alunos e de cada um em particular, sendo o cruzamento de informação uma das linhas orientadoras deste programa. O autor já mencionado refere ainda que estas actividades permitem uma relação

afectiva com o texto e ter oportunidade de partilhar emoções e abrir horizontes.

Seguidamente enumeramos algumas das actividades durante a leitura:

CARACTERÍSTICAS DE PERSONAGEM COM PROVA REAL - Esta actividade consiste no preenchimento de uma tabela, onde são colocados os nomes das personagens e através de uma citação do texto ("prova real") é feita a sua caracterização. (Azevedo, 2007:75)

MAPA DE COMPORTAMENTOS - Consiste no preenchimento de um mapa, onde são referidos os nomes das personagens, as suas atitudes ou comportamentos e uma avaliação das mesmas, dizendo se fez bem ou se fez mal e porquê. (Azevedo, 2007:75)

ACTIVIDADES APÓS A LEITURA - consistem num momento de confirmação ou não de expectativas, de reorganização de ideias. Estas actividades permitem: encorajar respostas pessoais, promover a reflexão sobre o texto, levando os alunos a identificar o que é mais significativo para eles. Facilitam a organização, a análise, a síntese de ideias e proporcionam oportunidades de partilha e construção de significados. Estas actividades podem também proporcionar experiências e escrita. (Azevedo, 2007:73)

Enumeramos de seguida algumas das actividades após a leitura:

DIÁRIOS DE LEITURA - constituem momentos de escrita a partir de citações consideradas significativamente estimuladoras. Os diários de leitura promovem a reflexão acerca do texto, a interacção entre o leitor e o texto e integram uma dimensão escrita. Em duas colunas, os alunos escrevem de um lado a citação ou excerto que consideram mais significativa e do outro a reacção pessoal a esse momento do texto. No final é feita a partilha dos diários. (Azevedo, 2007:76)

ESCRITA CRIATIVA - Através da análise da polissemia e dos jogos de palavras presentes no texto verbal, poderá ser proposto aos alunos a criação de um texto poético. Poderá ainda ser solicitado aos alunos, o reconto da história pela voz de uma personagem. (Azevedo, 2007:76)

Assim, as nossas actividades obedecem à seguinte estrutura:

1. Justificação da actividade;
2. Competências a desenvolver;
3. Desenvolvimento da actividade;
4. Avaliação.

3.8. DIVISÃO DA OBRA

A obra foi dividida em três partes. A primeira parte da história passa-se numa praia, numa Dunas onde se encontrava situada uma casa branca virada para o Mar. Nela vivia um rapaz que desejava ser um peixe para poder nadar até ao fundo do mar. Um dia deitado numa rocha a apanhar sol, ouviu umas gargalhadas. Escondeu-se atrás de umas rochas e viu um caranguejo, um polvo, um peixe e uma Menina, todos muito divertidos.

Na manhã seguinte, foi novamente até à praia cheio de curiosidade e viu novamente os quatro amigos a cantar e a dançar, cheio de curiosidade agarrou na Menina e prometeu-lhe que não lhe faria mal algum.

Sentaram-se então os dois numa rocha, um em frente ao outro, e a Menina contou-lhe a sua história e falou-lhe do fundo do mar e de tudo o que lá existia. Ela podia respirar dentro da água como os peixes e fora da água como os homens

O rapaz também lhe contou sobre as coisas na terra: o sabor da Primavera, do Verão, e do Outono. O sabor dos frutos, a frescura das árvores, o calor das montanhas e do sol. O rapaz também lhe contou da saudade, do sentimento que fica no coração quando as coisas de que gostamos se vão embora.

A Segunda parte trata da longa interrupção causada pelo castigo infligida à menina pela Grande Raia. Este consistia no exílio da menina numa praia distante da qual não se sabe o nome nem localização. O inverno chegou e ambos ficaram muito tempo sem se ver.

A terceira parte trata do aparecimento da gaivota com a mensagem de que ela já sabia o que era a saudade. A Menina também mandou perguntar se ele queria ir ter com ela ao fundo do mar. Como ele não podia ir porque não era um peixe, a gaivota traz ao rapaz um frasco com suco de anémonas e de plantas mágicas que lhe permite viver dentro de água como os peixes e fora de água como os homens. Viu então que um golfinho o esperava para o levar para o mar. Nadaram muitos dias e muitas noites através de calmarias e tempestades até chegarem á gruta onde vivia a Menina do mar. E o rapazinho ali ficou a viver, forte como o polvo, sábio como o caranguejo e feliz como um peixe.

3.9. PRIMEIRA ACTIVIDADE: PRÉ- LEITURA

3.9.1. JUSTIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE

Como base no «book talk» pretendemos desenvolver a competência enciclopédica dos alunos, favorecendo a sua participação oral, desenvolvendo a linguagem e partilha dos comentários em grupo

3.9.2. COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

No âmbito da *expressão oral*, pretende-se que o aluno use com precisão um repertório de termos relevantes para o assunto que está a ser tratado; produza textos orais; apresente os seus pontos de vista e funde-os em argumentos válidos; relacione os seus contributos com os dos restantes participantes; produza textos orais combinando com coerência uma sequência de enunciados; distinguindo com clareza uma introdução e um fecho.

No âmbito da *leitura* pretendemos que o aluno antecipe o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores. (identificação do título, autor, ilustrador, editor)

3.9.3. DESENVOLVIMENTO DA ACTIVIDADE

- O professor apresenta em "powerpoint" várias imagens do mar (dunas, mar calmo, mar em dias de tempestade, fundo do mar)

- O professor pergunta aos alunos que sentimentos o mar lhes transmite.
- O professor regista no quadro uma " família de palavras/ campo lexical" a partir das respostas dos alunos.
- O professor em diálogo com os alunos pede-lhes que observem a capa do livro.
- O professor pergunta se gostam da capa do livro e porquê.
- O Professor pede aos alunos que relacionem o título do livro com a cor da capa e da contracapa.
- Com as informações que fornecem a capa e as primeiras páginas, o professor solicita ao aluno que identifique o título, o autor, o ilustrador e o editor.
- O professor solicita aos alunos que pesquisem a vida e obra da autora do conto: Sophia de Mello Breyner Andresen.

3.9.4. AVALIAÇÃO DA ACTIVIDADE

3.9.5. AS GRELHAS

Os parâmetros que fazem parte da nossa grelha (anexo I) são os seguintes:

- Organização de ideias;
- Construção frásica;
- Vocabulário;
- Clareza e correcção.

3.9.6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos permitem-nos a seguinte análise aos quadros em anexo (II)

Quadro 2. Organização de Ideias

Parâmetro	Percentagem
Satisfaz	44,4%
Satisfaz Bem	33,3%
Satisfaz Muito Bem	22,2%

No domínio de organização de ideias, o parâmetro satisfaz prevalece sobre os outros.

Quadro 3. Construção Frásica

Parâmetro	Percentagem
Satisfaz	40,7%
Satisfaz Bem	33,3%
Satisfaz Muito Bem	22,2%

No domínio da construção frásica, a percentagem do item satisfaz surge em primeiro lugar.

Quadro 4. Vocabulário

Parâmetro	Percentagem
Satisfaz	44,4%
Satisfaz Bem	37%
Satisfaz Muito Bem	18,5%

No domínio do vocabulário o item satisfaz surge com uma percentagem maior.

Quadro 5. Clareza e Correção

Parâmetro	Percentagem
Satisfaz	44,4%
Satisfaz Bem	33,3%
Satisfaz Muito Bem	22,2%

No domínio clareza e correção o item satisfaz apresenta uma maior percentagem.

Após uma análise reflectida sobre os resultados obtidos importa referir que na expressão oral nos domínios de organização de ideias, construção frásica, vocabulário, clareza e correção o parâmetro satisfaz

surge com maior percentagem, seguindo-se o Satisfaz Bem e Satisfaz Muito Bem

Num total de vinte e sete alunos no domínio da expressão oral 44,4% obtiveram Satisfaz, 33,3% obtiveram Satisfaz Bem e 3,7% obtiveram Satisfaz Muito Bem.

3.10. SEGUNDA ACTIVIDADE: DURANTE A LEITURA

3.10.1. JUSTIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE

Baseámo-nos nas actividades «durante a leitura». Deste modo, utilizamos «características da personagem com prova real» e «mapa de comportamentos», dado que preparam o aluno para usar estratégias de compreensão, familiarizando-o com o texto, desenvolvendo e enriquecendo a linguagem e o vocabulário e facilitando a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave.

3.10.2. COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

No âmbito da *leitura* pretendemos que o aluno leia para construir conhecimentos: defina uma orientação de leitura e se fixe nela; faça uma leitura que possibilite confirmar hipóteses previstas; identifique o contexto a que o texto se reporte; explicita a intenção comunicativa ou função dominante e registo utilizado; demarque diferentes unidades de forma-

sentido; identifique pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas; capte sentidos implícitos, faça inferências, deduções, explicito o sentido global de um texto.

3.10.3. DESENVOLVIMENTO DA ACTIVIDADE

- Depois de lido o texto pelo professor e acompanhado silenciosamente pelos alunos, o professor distribui uma tabela com os nomes das personagens e respectiva caracterização. (Anexo III)
- De seguida, os alunos são convidados a preencherem um mapa onde são referidos os nomes das personagens, os respectivos comportamentos e avaliação dos mesmos. (Anexo III)
- Os alunos resolvem uma ficha de gramática relativa à descrição dos vários espaços: casa, praia, jardim, fundo do mar. (Anexo III)

3.10.4. AVALIAÇÃO DA ACTIVIDADE

3.10.5. AS GRELHAS

Os parâmetros que fazem parte da nossa grelha (em anexo IV) são os seguintes:

- Leitura fluente/ expressiva;
- Leitura correcta;
- Leitura hesitante;

- Soletra;
- Pontuação;
- Deturpa palavras;
- Entoação;
- Voz

3.10.6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos permitem-nos a seguinte análise aos quadros em anexo (V).

Quadro 6. Leitura Fluente/ Expressiva

Parâmetro	Percentagem
Satisfaz	51,8%
Satisfaz Bem	33,3%
Satisfaz Muito Bem	14,8%

Neste domínio verificamos que o item satisfaz surge com maior percentagem, seguindo-se o satisfaz bem e satisfaz muito bem.

Quadro 7. Leitura correcta

Parâmetro	Percentagem
Satisfaz	11,1%
Satisfaz Bem	37,03%
Satisfaz Muito Bem	51,8%

Neste domínio o item satisfaz muito bem apresenta maior percentagem, seguindo-se satisfaz bem e satisfaz.

Quadro 8. Pontuação

Parâmetro	Percentagem
Satisfaz	51,8%
Satisfaz Bem	40,7%
Satisfaz Muito Bem	7,4%

Neste domínio a percentagem maior surge no item satisfaz, seguindo-se satisfaz bem. O item que apresenta menor percentagem é o satisfaz muito bem

Quadro 9. Deturpa Palavras

Parâmetro	Percentagem
Satisfaz	51,8%
Satisfaz Bem	40,7%
Satisfaz Muito Bem	7,4%

Neste domínio o item satisfaz surge com maior percentagem, seguindo-se satisfaz bem. O item que apresenta menor percentagem é o Satisfaz Muito Bem.

Quadro 10. Entoação

Parâmetro	Percentagem
Satisfaz	51,8%
Satisfaz Bem	40,7%
Satisfaz Muito Bem	7,4%

Neste item o parâmetro satisfaz surge com maior percentagem, seguindo-se Satisfaz Bem. O item Satisfaz Muito Bem surge com uma percentagem menor.

Quadro 11. Voz

Parâmetro	Percentagem
Satisfaz	48,1%
Satisfaz Bem	44,4%
Satisfaz Muito Bem	3,7%

Neste domínio o item Satisfaz surge com maior percentagem, seguindo-se Satisfaz Bem. O item com menor percentagem é Satisfaz Muito Bem.

Após uma análise dos resultados podemos concluir que num total de 27 alunos, 51,8% leem satisfatoriamente, O item Satisfaz Bem apresenta

uma percentagem de 40,7% e o item Satisfaz Muito Bem tem uma percentagem de 7,4.

3.11. TERCEIRA ACTIVIDADE: PÓS - LEITURA

3.11.1. JUSTIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE

Esta actividade consiste numa actividade de «pós- leitura» que tem como objectivos: confirmar ou não as expectativas, reorganizar ideias, encorajar respostas pessoais, promover a reflexão sobre o texto, organizar e sintetizar ideias, proporcionar oportunidades de partilha com os colegas.

3.11.2. COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

No âmbito da *escrita* pretendemos que o aluno redija um texto articulando as diferentes partes planificadas; seleccione o vocabulário ajustado ao conteúdo; construa dispositivos de encadeamento lógico, de retoma, e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido; dê ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; respeite regras de utilização da pontuação.

3.11.3. DESENVOLVIMENTO DA ACTIVIDADE

- A professora solicita aos alunos que elaborem um texto escrito, continuando a história, inventando outras personagens e outrofinal. (Anexo VI)

3.11.4. AVALIAÇÃO DA ACTIVIDADE

3.11.5. AS GRELHAS

Os parâmetros que fazem parte da nossa grelha (em anexo VII) são os seguintes:

- Adequação ao tema;
- Organização de ideias;
- Construção de frases;
- Criatividade/vocabulário;
- Ortografia;
- Pontuação

3.11.6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos permitem-nos a seguinte análise aos quadros em anexo (VIII).

Quadro 12. Adequação ao Tema

Parâmetro	Percentagem
Satisfaz	0%
Satisfaz Bem	0%
Satisfaz Muito Bem	100%

Todos os alunos adequaram o texto ao tema proposto.

Quadro 13. Organização de ideias

Parâmetro	Percentagem
Satisfaz	40,7%
Satisfaz Bem	33,3%
Satisfaz Muito Bem	25,9%

Neste item, existem uma percentagem maior de alunos que organizam as ideias satisfatoriamente, seguindo-se o item satisfaz bem e uma percentagem menor organiza as ideias muito bem.

Quadro 14. Construção de frases

Parâmetro	Percentagem
Não Satisfaz	3,7%
Satisfaz	37%
Satisfaz Bem	37%
Satisfaz Muito Bem	22,2%

Neste item os alunos construíram frases em igual percentagem no parâmetro Satisfaz Bem e Satisfaz. Segue-se o parâmetro Satisfaz Muito Bem. O parâmetro Não Satisfaz vem em último lugar.

Quadro 15. Criatividade/ Vocabulário

Parâmetro	Percentagem
Não Satisfaz	3,7%
Satisfaz	44,4%
Satisfaz Bem	44,4%
Satisfaz Muito Bem	7,4%

Neste domínio os itens Satisfaz Bem e Satisfaz surgem com maior percentagem, seguindo-se Satisfaz Muito Bem. O item Não Satisfaz surge com menor percentagem

Quadro 16. Ortografia

Parâmetro	Percentagem
Não Satisfaz	3,7%
Satisfaz	25,9%
Satisfaz Bem	14,8%
Satisfaz Muito Bem	55,5%

A nível de ortografia, concluímos que o item Satisfaz Muito Bem surge com maior percentagem, seguindo-se Satisfaz e Satisfaz Bem. O item Não Satisfaz surge com menor percentagem

Quadro 17. Pontuação

Parâmetro	Percentagem
Satisfaz	7,4%
Satisfaz Bem	7,4%
Satisfaz Muito Bem	85,1%

Neste domínio os alunos utilizam os sinais de pontuação muito bem na sua maioria. O item Satisfaz e satisfaz Bem apresentam percentagens semelhantes.

Após análise reflectida dos resultados concluímos que no âmbito da expressão escrita, num total de 27 alunos, o parâmetro Satisfaz Bem apresenta uma percentagem de 48,1%. O parâmetro Satisfaz Muito Bem apresenta uma percentagem de 40,7% e Satisfaz com 11,1%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma incorrecta aprendizagem de leitura pode desmotivar os alunos, comprometendo o seu futuro escolar e a cidadania. De facto, a iliteracia atinge cerca de oitenta por cento da população portuguesa, apresentando Portugal uma taxa de abandono que é mais do dobro da União Europeia e seis vezes mais do que a média dos dez países que entraram há cerca de dois anos. Todavia, ainda há quem pense que a experiência é tudo, ignorando que não há boas práticas sem uma boa formação teórica.

A leitura surge como pedra angular de base de competências, onde se destaca a leitura literária. Entendemos, como docentes que qualquer método pode ser bom, se proporcionar à criança uma efectiva aquisição de uma técnica que, progressivamente, lhe dará autonomia. Cremos que é o poder de ler que garante à criança o acesso ao sentido dos enunciados escritos e à sua dimensão simbólica. A propósito vejamos a seguinte citação:

Quem cria literatura tem um determinado horizonte de expectativa relativamente ao leitor ideal para quem escreve; ora, se a literatura infantil se caracteriza pela especificidade do seu destinatário extratextual, torna-se claro que o escritor tem plena consciência das lacunas que marcam o trabalho de descodificação por parte do receptor. Assim, o texto literário vai exigir do leitor um esforço, que não é antónimo de prazer, para penetrar no seu âmago e aí apoderar-se do seu sentido e da dimensão estética que ele

comporta. A multiplicidade de experiências de leitura literária constrói o leitor, dando-lhe uma imensa capacidade de compreender o mundo e de descobrir-se como um ser em devir e aberto a todos os possíveis. (Velo, 2007:668)

É sabido que as primeiras experiências de leitura surgem ainda no berço, através de rimas infantis, que dizem ou cantam. Mais tarde, os breves contos são importantes para o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e afectivo dos sujeitos. O prazer que as crianças manifestam nos actos de leitura quando ainda não sabem ler vai motivá-las para o querer ler, ao longo da vida.

A elaboração de um projecto pessoal de leitor passa pelas representações que a criança vai construindo do mundo da leitura e do livro, sendo fundamental o estímulo da família e a atitude do professor.

Cabe aqui sublinhar quão importantes são as interacções de natureza linguística que o livro lido gera, precisamente porque há, por parte da criança, uma reflexão sobre a teia de relações entre o escrito e o oral que conduz a uma competência meta linguística indispensável às aquisições que se avizinham. (Velo, 2007: 669)

Actualmente, as palavras-chave cidadania, espírito crítico, desenvolvimento da personalidade, são conceitos que não se dissociam da ideia de prazer sendo a leitura e a sua aprendizagem consolidada ferramentas indispensáveis para a concretização de projectos de vida.

A leitura literária, concretizada em voz alta, constitui um poderoso factor de sedução e compreensão. Quando ela é bem executada pelo professor, os alunos interpretam o texto mais facilmente e vivem o ritmo e musicalidade nele presentes.

Enquanto a leitura de um texto informativo implica uma articulação clara, marcando bem as articulações argumentativas, a leitura da narrativa literária não pode negligenciar a imaginação dos ouvintes, assim como a da poesia exige regras muito restritas.

Aqui fazemos nossas as palavras do autor, corroboradas aliás, ao longo de todo o nosso trabalho. Cabe ao professor equilibrar os momentos de leitura em voz alta com os que têm de ser feitos silenciosamente, já que esta será a modalidade mais frequente quando a criança conquistar a autonomia e o poder de ler. O professor deverá conhecer estratégias e modelos de ler para poder desenvolver a criatividade da criança, porque como refere Veloso:

A leitura literária oferece um alimento insubstituível para a imaginação da criança receptora. A criatividade, que é uma capacidade que tem de ser estimulada para não cristalizar, encontra no imaginário um território fundamental para a sua expansão.

Ora, a "hora do conto" reveste-se de grande importância pois constitui um momento mágico vivido pela criança com uma entrega total; trata-se de uma leitura literária, já que o mediador intervém, respeitando e valorizando a verdade do texto, para que o receptor frua a plenitude da experiência estética. Mas, esta actividade não se destina a ser avaliada no sentido de realização de uma ficha ou de resposta a questionários orais ou escritos.

O texto não deve continuar a ser pretexto para aprendizagens de ordem cognitiva. A dimensão simbólica das narrativas, em particular dos contos maravilhosos, é altamente enriquecedora para a criança, em todos os sentidos.

Várias pesquisas, como referimos, indicam que crianças têm muita dificuldade em se formar leitores. Uma boa solução para resolver este problema é fomentar na escola um programa de leitura onde se utilizam de livros de literatura. Um dos maiores objetivos deste programa é oferecer às crianças a oportunidade de experimentar a literatura, de entrar num livro e envolver-se com ele. Foi, assim, o que nós recriámos. O objetivo de todos os programas de leitura não deve ser apenas o ensino de leitura, mas também o despertar para o gosto pelos livros, à descoberta da alegria da leitura. Outro propósito importante para usar os livros no programa de literatura é ajudar as crianças a fazerem a conexão entre a literatura e as suas experiências de vida e desenvolverem o gosto e consciência literária. Em suma, devem aproveitar-se sempre a vivência dos alunos, bem como as suas visões do mundo.

As crianças aprendem estratégias de leitura de muitos tipos de textos através da leitura real e da investigação. Não são usados livros de exercícios nem folhas de actividades. Ao invés disso, as crianças registam nos seus diários de leitura, criando os seus próprios livros e projectos. Cada criança tem um portfolio contendo amostras das suas produções escritas, trabalhos de arte, relatórios de pesquisas desde o começo da vida escolar. As crianças tornam-se, de facto, numa comunidade de leitores, pois compartilham e indicam títulos.

Criar alunos pensantes, leitores críticos, formadores de opinião e principalmente crianças que sintam a necessidade da literatura - para dar forma aos sentimentos e à visão do mundo - é função do programa de leitura.

Rematamos, acreditando que com a nossa dissertação, iniciámos um programa de Literatura, de leitura literária, sempre na senda da formação de leitores críticos e proficientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, L. (2007). «A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas». In *Formar Leitores*, Azevedo, F. (coord), Lidel.

AZEVEDO, F. (2007). «Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares». In *Formar Leitores*, Azevedo, F. (coord), Lidel.

BALÇA, A. (2007). «Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil». In *Formar Leitores*, Azevedo, F. (coord), Lidel.

BALÇA, A. (2006). «A promoção de uma educação multicultural através da Literatura infantil e juvenil». In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*, Azevedo, F. (coord), Lidel.

BENAVENTE, A. et al (1996). *A Literacia em Portugal - resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação.

CERRILLO, P. (2006). «Literatura infantil e mediação leitora». In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*, Azevedo, F. (coord), Lidel.

CERRILLO, P. et al. (2002). *Libros, Lectores y mediadores- La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*, Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha.

CERRILLO, P e YUBERO S. (2007). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha.

COUTINHO, V. e AZEVEDO F. (2007). «A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura. O papel da escola». In *Formar Leitores*, Azevedo, F. (coord), Lidel.

COUTO, J. M. (2006). «Explorando as potencialidades da Língua e da Literatura infantil e juvenil». In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*, Azevedo, F. (coord), Lidel.

FERNANDES, P. F. P. (20079). «Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e Lieracia emergente em contexto de jardim- de- infância». In *Formar Leitores*, Azevedo, F. (coord), Lidel.

GIASSON, J. (1993). *A compreensão na Leitura*, Lisboa: Edições ASA.

LEITE, I., FERNANDES T., ARAÚJO, L., FERNANDES S., QUERIDO L., CASTRO, S. L., VENTURA, P. e MORAIS, J. (2006). «Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita». In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*, Azevedo, F. (coord), Lidel.

LLUCH, G. (2006). «Para uma selecção adequada do livro das capas ao estilo da literatura comercial». In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*, Azevedo, F. (coord), Lidel.

LOMBA, C., SIMÕES, R. e SOUZA R. J. (2007). «Do livro à leitura: O uso da literatura infantil na formação do leitor crítico». In *Formar Leitores*, Azevedo, F. (coord), Lidel.

MATEUS, M. M. A. N. (2007). *Configurações Semânticas na Construção do Discurso de António Botto. Do(s) conto(s) à Cultura e à(s) Pedagogia(s)*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior (Não editada).

PONTES, V. e BARROS, L. (2007). «Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentada na literatura». In *Formar Leitores*, Azevedo, F. (coord), Lidel.

RENATA, J. S.(2007). «Programa de Leitura: A Literatura ao serviço da formação de Leitores». In *Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*, Azevedo, F., Araújo, J. M., Pereira, C. e Araújo A. (Coord), Lisboa: Gailivro.

SÁINZ, M. C. A. (2007). «A promoção da leitura nas bibliotecas municipais de A Corunha». In *Formar Leitores*, Azevedo, F. (coord), Lidel.

SARDINHA, M. G (2005). *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*. Tese de Doutoramento (não publicada), Covilhã: UBI.

SILVA, G. (2007). «O imaginário na literatura infanto-juvenil: Leituras entre mãos». In *Formar Leitores*, Azevedo, F. (Coord), Lidel.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Departamento de Educação Básica.

SOUSA, R. J. (2007). «Programa de Leitura: A literatura ao serviço da formação de leitores». In *Imaginário, Identidades e Margens*, Azevedo, F., Araújo, J., Pereira, C. e Araújo, A. (Coord), Lisboa: Gailivro.

VELOSO, R. M. (2007). «Leitura Literária, A Filha Bastarda da Prática Pedagógica». In *Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil* Gailivro, Azevedo, F., Araújo, J. M., Pereira, C. e Araújo, A. (Coord), Lisboa: Gailivro.

VILLASANTE, C. B. (1977). *História da Literatura Infantil Universal*, Veja.

OUTRA BIBLIOGRAFIA

www.planonacionaldeleitura.org.pt

ANDRESEN, S. M. B (2004). *A Menina do Mar*, Porto: Edições Figueirinhas.

ESCOLA PREPARATÓRIA PÊRO DA COVILHÃ, *25 Anos de História*
(contributos para uma monografia)

DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: DEB-ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009), *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *GAVE-Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 - Programme for International Student Assessment*.

ANEXOS

ANEXO II
GRELHA DE AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL

REGISTO DE ANÁLISE DE EXPRESSÃO ORAL

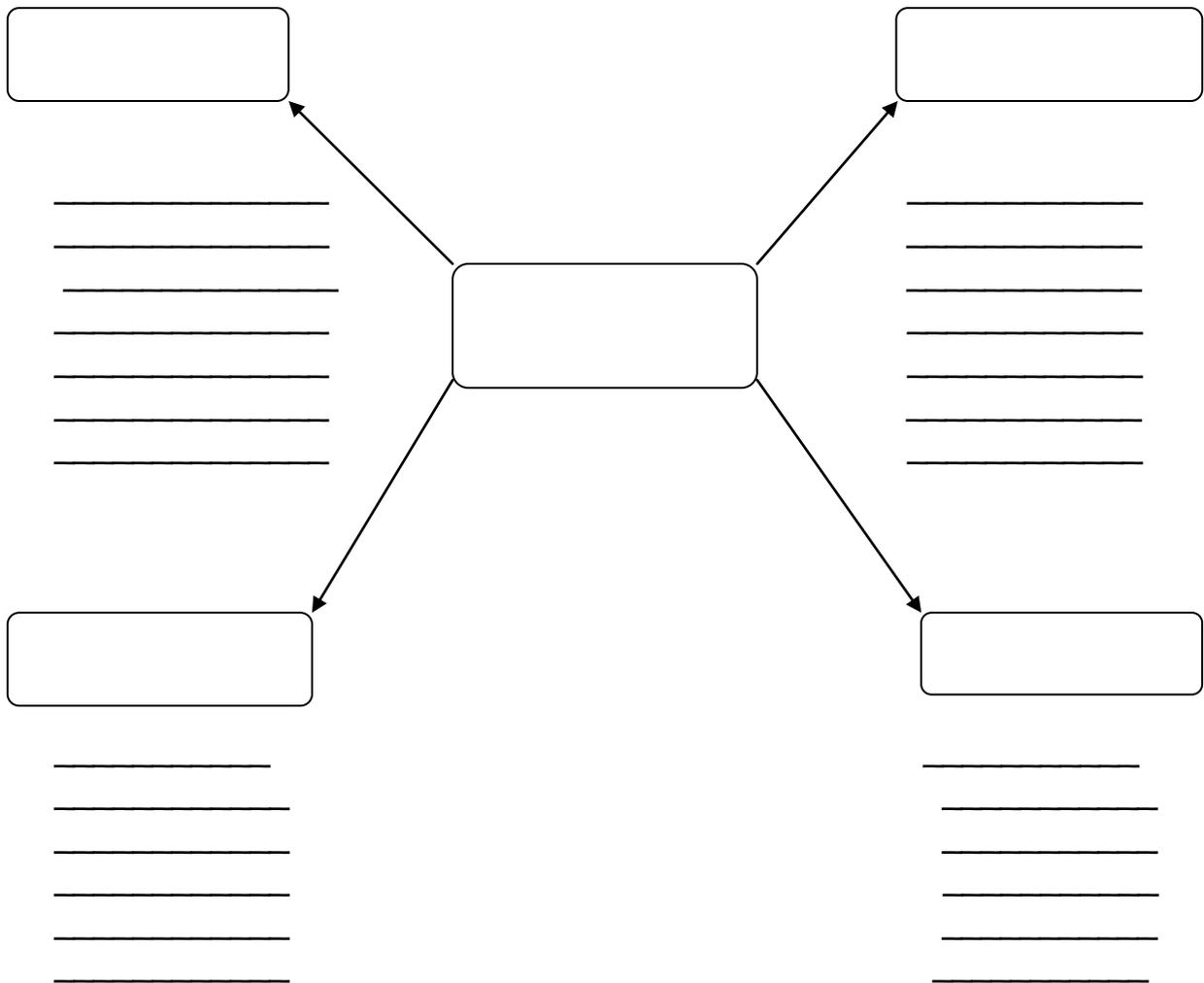
	Organização de ideias	Construção frásica	Vocabulário	Clareza e correcção	Total
1	3	3	3	3	12
2	4	4	4	4	16
3	3	3	3	3	12
4	3	3	3	3	12
5	4	4	4	4	16
6	5	5	4	5	19
7	3	3	3	3	12
8	4	4	4	4	16
9	4	4	4	4	16
10	4	4	4	4	16
11	5	5	5	5	25
12	4	4	4	4	16
13	5	5	5	5	20
14	4	4	4	4	16
15	3	3	3	3	12
16	3	3	3	3	12
17	5	5	5	5	20
18	3	3	3	3	12
19	5	5	5	5	20
20	4	4	4	4	16
21	4	4	4	4	16
22	3	2	3	3	10
23	3	3	3	3	12
24	5	5	5	5	20
25	3	3	3	3	12
26	3	3	3	3	12
27	3	3	3	3	12

ANEXO III

Fichas aplicadas aos alunos de:

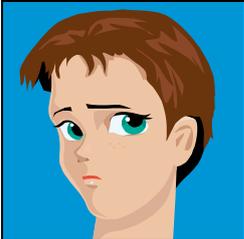
- ◇ Características da personagem com prova real
- ◇ «Mapa de comportamentos»
- ◇ Descrição de espaços

Caracteriza as personagens da história, utilizando expressões do texto.



Nome _____ Nº ____ Ano ____ Turma: ____

Enumera algumas das acções praticadas, fazendo-as corresponder às respectivas personagens.

PERSONAGENS	ACÇÕES
 <p>Menina</p>	
 <p>Rapaz</p>	
<p>Caranguejo</p> 	
<p>Polvo</p> 	
 <p>Peixe</p>	

Descreve:

<p>A casa</p> 		
<p>O Jardim</p> 		
<p>A praia</p> 	<p>na maré alta</p>	<p>na maré vazia</p>

Nome _____ Nº ___ Ano ___ Turma

ANEXO V
GRELHA DE AVALIAÇÃO DE LEITURA

REGISTO DE LEITURA

Nº	Nome	Fluente/ Expressiva	Leitura			Pontuação	Deturpa palavras	Entoação	Voz	Total
			Correcta	Hesitante	Soletra					
1	3	3				3	3	3	3	18
2	4	4				4	4	4	4	24
3	3	3				3	3	3	3	18
4	3	3				3	3	3	3	18
5	3	3				3	3	3	3	18
6	4	4				4	4	4	4	24
7	3	3				3	3	3	2	17
8	3	3				3	3	3	3	18
9	4	4				4	4	4	4	24
10	4	4				4	4	4	4	24
11	5	5				4	4	4	4	26

12	5	5			5	5	5	5	4	29
13	4	4			4	4	4	4	4	24
14	4	4			4	4	4	4	4	24
15	3	3			3	3	3	3	3	18
16	3	3			3	3	3	3	3	18
17	4	4			4	4	4	4	4	24
18	3	3			3	3	3	3	3	18
19	5	4			4	4	4	4	4	25
20	4	4			4	4	4	4	4	24
21	3	3			3	3	3	3	3	18
22	3	3			3	3	3	3	3	18
23	4	4			4	4	4	4	4	24
24	5	5			5	5	5	5	5	30
25	3	3			3	3	3	3	3	18
26	3	3			3	3	3	3	3	18
27	3	3			3	3	3	3	3	18

ANEXO VII

MODELO DE GRELHA DE AVALIAÇÃO DE EXPRESSÃO ESCRITA

Nº	Nome	Adeq ao tema	Organiz. Ideias	Construção de frases	Criatividade/ Vocabulário	Ortografia	Pontuação	Total

ANEXO VIII
GRELHA DE AVALIAÇÃO DE EXPRESSÃO ESCRITA

REGISTO DE ANÁLISE DE EXPRESSÃO ESCRITA

Nº	Adeq ao tema	Organiz. Ideias	Construção de frases	Criatividade/ Vocabulário	Ortografia	Pontuação	Total
1	2,5	1,5	1,5	1,5	2	2,5	11,5
2	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	14,5
3	2,5	1,5	1,5	1,5	2,5	2,5	12
4	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	11
5	2,5	2	2	2	2,5	2,5	13,5
6	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	15
7	2,5	2	2	2	2,5	2,5	13
8	2,5	2	2	2	2,5	2,5	13,5
9	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2,5	11
10	2,5	2	2	2	2,5	2,5	13,5
11	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	15
12	2,5	2	2	2	2,5	2,5	13,5
13	2,5	2	2	1,5	1,5	2,5	12
14	2,5	2,5	2,5	2	2,5	2,5	14

15	2,5	1,5	1,5	1,5	2,5	2,5	12
16	2,5	1,5	1,5	1,5	2,5	2,5	12
17	2,5	2,5	2,5	2	2,5	2,5	14
18	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2,5	11
19	2,5	2,5	2	2	2	2	13
20	2,5	2,5	2,5	2	2	2,5	14
21	2,5	2	2	1,5	2,5	2,5	13
22	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	10
23	2,5	2	2	2	2	2	12,5
24	2,5	2	2	2	2,5	2,5	13,5
25	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	10
26	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2,5	11
27	2,5	1,5	1	1	1	2,5	9