

Departamento de Letras da Faculdade de Artes e Letras
Universidade da Beira Interior



LITERATURA INFANTIL
PROPOSTAS PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

MARIA DO CARMO NOGAL DIAS

Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários

Covilhã
Julho 2011

Departamento de Letras da Faculdade de Arte e Letras
Universidade da Beira Interior

LITERATURA INFANTIL
PROPOSTAS PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

MARIA DO CARMO NOGAL DIAS

Licenciada em História, Português e Ciências Sociais

Dissertação de 2.º Ciclo em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários conducente ao grau de Mestre, Apresentada à Universidade da Beira Interior para Obtenção do Grau de Mestre.

Professora Orientadora: Doutora Maria da Graça Guilherme D’Almeida
Sardinha

Covilhã
Julho 2011

AGRADECIMENTOS

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

Como tal, agradeço a disponibilidade, acompanhamento atento e colaboração demonstrados por todos os colaboradores: em primeiro lugar à minha orientadora, Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, pela oportunidade, disponibilidade, sabedoria e pelos ensinamentos constantes em todo o processo de orientação científica desta dissertação. Além das qualidades humanas, devo enaltecer o seu saber e a clareza com que transmite os conhecimentos.

Agradeço às minhas filhas pela ajuda, colaboração e incentivo, tão importantes e decisivos na prossecução deste meu objectivo. Agradeço-lhes também a preciosa ajuda relativa aos aspectos de ordem informática e à elaboração da apresentação em formato *Powerpoint*.

Ao meu marido, a paciência de me acompanhar em todas as viagens realizadas à Covilhã e o tempo desperdiçado à minha espera, dentro do carro ou num qualquer local da cidade.

Por fim, mas não menos importantes, aos meus alunos que corresponderam de forma entusiástica às actividades propostas, tornando possível a concretização deste trabalho.

Agradeço a Deus.

RESUMO

A Literatura Infantil é hoje uma presença cada vez mais constante na sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, das escolas portuguesas.

Sendo que algumas das obras estudadas poderão ser mais adequadas do que outras, ao seleccionar as nossas tivemos em conta os quadros presentes em Cerrilho, Larronaga e Yubero, cujos parâmetros apontam para além da idade das crianças, sugestões sobre os temas, estrutura literária e o desenho das obras.

Seguidamente apresentamos um conjunto de actividades onde o mediador/professor é alguém atento que conhece os passos da didáctica da Literatura Infantil. Duas das obras foram leccionadas na nossa turma, onde recolhemos dados que nos permitiram uma avaliação sobre a eficácia da nossa prática.

Palavras-chave

Leitura; mediação; didáctica; literatura infanto-juvenil.

ABSTRACT

Children's Literature is nowadays an increasingly constant presence in Portuguese primary school's classrooms.

Since some of the works studied may be better suited than others, our selection of those have considered Cerrilho, Larronaga and Yubero's frameworks, whose parameters go far beyond the age of children, pointing out suggestions for themes, literary structure and design of the works.

Then we present a set of activities where the mediator/teacher is someone attentive that knows the steps of teaching Children's Literature. Two of the works were studied in our class, where we collect data that allowed us to evaluate the effectiveness of our practice.

Key-Words

Reading, mediation, didactically, Children and Youth Literature

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	VI
ÍNDICE DE ANEXOS	VIII
INTRODUÇÃO	9
Organização do Estudo	13
CAPÍTULO I	14
1. Literatura Infantil e Compreensão Leitora	14
1.2. Estádios de Desenvolvimento da Criança	16
1.3. Competências do 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
1.4. Promoção da Leitura	22
1.4.1 Práticas Estimuladoras de uma Educação para a Literacia	27
1.4.2 Plano Nacional de Leitura	29
1.4.3 O mediador	31
1.4.4 Círculos de Leitura	34
CAPÍTULO II	38
2. Propostas Pedagógicas e Didácticas para o Contexto Pedagógico	38
2.1 Selecção das obras por idades	38
2.2 Obras seleccionadas	41
2.3 Propostas pedagógicas	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
BIBLIOGRAFIA	97
ANEXOS	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Processos de compreensão	27
Quadro 2- Papéis dos participantes num círculo de leitura	34
Quadro 3 - Estádio sensório-motor	39
Quadro 4- Estádio pré-operatório	39
Quadro 5 - Estádio operatório-concreto I	40
Quadro 6 - Estádio operatório-concreto II	40
Quadro 7 - Estádio operatório formal	41
Quadro 8- Obras seleccionadas do PNL	41
Quadro 9 - Propostas pedagógicas	42
Quadro 10 - Propostas pedagógicas	43
Quadro 11 - Propostas pedagógicas	44
Quadro 12 - Propostas pedagógicas	44
Quadro 13 - Propostas pedagógicas	45
Quadro 14 - Propostas pedagógicas	46
Quadro 15 - Propostas pedagógicas	47
Quadro 16 - Exemplo de diário de leitura	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ficha de organização do grupo	35
Figura 2 - Ficha de auto-avaliação	36
Figura 3 - Exemplificação da actividades descrita	48
Figura 4 - Cartões individuais	49
Figura 5 - Exemplo do envelope	50
Figura 6 - Rede semântica dos nomes concretos	51
Figura 7 - Grelha descrita na actividade	52
Figura 8 - Exemplificação do texto escrito	53
Figura 9 - Exemplificação de uma possível definição	53
Figura 10 - Possível <i>flashcard</i> para a actividade	54
Figura 11 - Exemplo de diário de personagem	56
Figura 12 - Preenchimento de mapa de contrastes	56
Figura 13 - Exemplo de mapa de personagens	57
Figura 14 - Exemplificação do poema em leque	57

Figura 15 - Exemplo do guião de tarefas realizadas	61
Figura 16 - Propostas de trabalho de escrita	64
Figura 17 - Tipos de mala que poderão ser utilizadas na actividade	71
Figura 18 - Exemplo de esquema semântico	72
Figura 19 - Exemplo do estendal dos autores	75
Figura 20 - Exemplo de caixa literária	76
Figura 21 - Mapa da história	76
Figura 22 - Mapa de paralelo entre personagens	77
Figura 23 - Ilustrações seleccionadas	78
Figura 24 - Ficha literária de ilustração	79
Figura 25 - Mapa de contrastes	80
Figura 26 - Guião de entrevista	80
Figura 27 - Molde de árvore para as respostas	81
Figura 28 - Exemplo de cesto e molde do livro	81
Figura 29 - Caracterização da turma por sexo e idade	85
Figuras 30, 31 e 32 - Actividades dos alunos	86
Figuras 33, 34, e 35 - Continuação das actividades	87
Figuras 36, 37, 38, 39 e 40 - Continuação das actividades de exploração da obra	88
Figura 41 - Ensaios para a peça de teatro	89
Figuras 42 e 43 - Apresentação da peça de teatro	89
Figuras 44, 45, 46, 47 e 48 - Oficinas de histórias com a escritora	90
Figuras 49, 50 e 51 - Trabalho de grupo	91
Figuras 52 e 53 - Aula assistida pela formadora do PNEP	91
Figura 54 - Apresentação do livro	93
Figura 55 - Actividades de leitura	93
Figuras 56, 57 e 58 - Actividades de pós-leitura	94

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - Capa do livro “AS Cozinheiras de Livros”	II
ANEXO II - Actividades de pré-leitura (ficha de antecipação da história)	III
ANEXO III - Actividades de pré-leitura (ficha de antecipação da história)	IV
ANEXO IV - Peça de teatro escrita pelos alunos	V
ANEXO V - Ficha de leitura	VII
ANEXO VI - Ficha de leitura (gramática)	VIII
ANEXO VII - Escrita criativa (frases para o livro)	IX
ANEXO VIII - Livro viajante	X
ANEXO IX - Biografia do autor da obra	XI
ANEXO X - Capa do livro	XII
ANEXO XI - O Livro - Actividades de pré-leitura	XIII
ANEXO XII - A capa - Actividades de pré-leitura	XIV
ANEXO XIII - Ficha de leitura n.º 1- Actividades de leitura	XV
ANEXO XIV - Ficha de leitura n.º 2	XVI
ANEXO XV - Ficha de leitura n.º 3	XVII
ANEXO XVI - Ficha de leitura n.º 4	XVIII
ANEXO XVII - Ficha de leitura n.º 5	XIX
ANEXO XVIII - Ficha de gramática	XX
ANEXO XIX - Escrita criativa - Uma Amizade Invulgar	XXI
ANEXO XX - Ficha de pós-leitura	XXII
ANEXO XXI - Ficha de Gramática - Actividades de pós-leitura	XXIII
ANEXO XXII - Bilhete de Identidade da Carpa	XXIV
ANEXO XXIII - Identificar peixes do rio e peixes do mar	XXV
ANEXO XXIV - Identificar número de sílabas em palavras	XXVI
ANEXO XXV - Descobrir a mensagem (substituir símbolos por letras)	XXVII
ANEXO XXVI - Completar o desenho com elementos referidos no texto	XXVIII
ANEXO XXVII - Resumir o conto lido	XXIX
ANEXO XXVIII - Resumir o conto lido (continuação)	XXX
ANEXO XXIX - ABC da história	XXXI
ANEXO XXX - Ordenar as frases segundo a sequência da história	XXXII
ANEXO XXXI - Trabalhos realizados pelos alunos	XXXIII
ANEXO XXXII - Trabalhos realizados pelos alunos	XXXIV

INTRODUÇÃO

A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural. No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. O domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania. Aos alunos, devemos proporcionar variadas experiências que permitam o desenvolvimento da maturidade sócio-afectiva, a criação de atitudes e hábitos positivos de relação e de cooperação, num desenvolvimento cognitivo e estético. São vários os autores que nos dizem que a língua materna ajuda a estruturar a individualidade, o pensamento e a forma de agir, fornecendo o sentido de pertença a uma determinada comunidade.

A Escola deve, assim, proporcionar oportunidades educativas conducentes ao alargamento de proficiência linguística (Sim-Sim, 1989).

Nesta perspectiva e tendo como referência o tema do Projecto Educativo “Português Língua Viva - Linguagem e Comunicação”, entendemos que a prática pedagógica deve ser desenvolvida com o pressuposto de que a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como para o intercâmbio da cultura literária.

O contacto com os livros deve ser iniciado o mais cedo possível, não só pelo manuseio, como também pela história contada, lida e/ou ouvida, pela conversa ou pelos jogos rítmicos, no sentido de se fazer amar a leitura, para que o leitor se sinta o protagonista da sua aprendizagem.

Sabe-se que o desenvolvimento harmonioso, em todos os aspectos da personalidade infantil, exige, desde a idade pré-escolar, a interacção entre a teoria e a prática, entre o universo estético e o universo real.

Lucian Bóia (1998:207) defende que o Imaginário, penetrando todos os espaços do sujeito e da sua forma de ler o mundo, deve ser concebido como um motor da história, de toda a acção, de todo o pensamento e de toda a aventura do conhecimento, marcando as nossas ligações com o universo, com o desconhecido, com o tempo, com o espaço, as relações entre as nações, os grupos sociais e os indivíduos.

Com efeito, graças ao poder metafórico da palavra e à ligação afectiva que a criança, praticamente desde o seu nascimento, estabelece com a sua língua materna - os primeiros sons que o bebé ouve estão intimamente ligados aos ritmos vitais e à voz da mãe (Reis, 1992; Magalhães, 1999) -, o sujeito tem a possibilidade de experimentar a extraordinária capacidade de viajar no veículo imaginário da palavra e de aceder ao território simbólico da

utopia, questionando e subtraindo-se às coordenadas temporais e topológicas definidas pela fisicidade e materialidade da sua natureza.

Assim, conhecer a simbólica inerente aos textos objectos de leitura, estar familiarizado com os estilemas e com as imagens que eles propõem, partilhar essa memória cognitiva e cultural (Nobile, 1992: 19-20) corresponde, no fundo, não apenas a evocar uma experiência cultural do passado, como igualmente a ser capaz de a reproduzir de uma forma que contextualizará e estruturará a experiência presente dos leitores (Tratar, 1993:230).

É com o auxílio do livro, particularmente do livro infantil, que poderemos influir sobre a vida afectiva e estética da criança, já que ocupa um lugar privilegiado, pois é o ponto de encontro entre duas artes, a da palavra (texto) e a da forma (ilustração), de modo a aumentar a sua compreensão e eficácia.

Muitos de nós fomos influenciados por um livro quando crianças. O livro traz o conhecimento do mundo, do homem, das coisas... Os livros, além de auxiliares na aprendizagem do mundo, formam o gosto e possibilitam escolhas fundamentais na vida adulta. A adequada cooperação interpretativa entre o sujeito-leitor e o objecto estético implica o respeito por vários protocolos de leitura, sem os quais a fruição do texto literário não pode ter lugar.

Na sua obra *Seis Passeios nos Bosques da Ficção*, Umberto Eco questiona-se sobre a ligação afectiva que une o leitor e o texto. Na sua óptica, o texto literário é uma “máquina preguiçosa que apela ao leitor para que faça uma parte do seu trabalho” (Eco, 1997:55). Esta metáfora compreende, essencialmente, o verdadeiro sentido da literacia, enquanto uso das competências próprias do leitor obreiro relativamente ao texto, e sem as quais os seus poderosos mecanismos deixariam de funcionar, o que impossibilitaria a efectivação da necessária produção estética da fruição. Ora, deste modo, compreendemos que responsabilizar e consciencializar o leitor ainda criança é prepará-lo para um contacto permanente com um receptáculo avantajado em emoções e experiências semióticas cognitivas. Isto é, a literatura de potencial recepção infantil e juvenil deve proporcionar ao leitor experiências suscitadoras dos mais diversos efeitos perlocutivos, realizados pela sua interacção cúmplice e *inquieta* enquanto leitor implícito.

Com efeito, o uso da literatura infantil como alicerce do escrito constitui uma “ferramenta” imprescindível para a realização dos primeiros passos no mundo ficcional e, “(...)para que isto seja possível, é necessário possuir esquemas mentais que possibilitem o planeamento e a representação de vários tipos de relação. Essas relações implicam a própria acção do indivíduo, as suas conseqüências nos objectos e suas relações(...)” (Saraiva, 2003).

Do ponto de vista *receptivo*, requer-se, antes de mais, a aceitação do texto literário por parte da criança, para que possa estimular tanto interesse que mereça a atenção da sua leitura ou do seu jogo. Esta aceitação proporrá uma relação com a competência cognitiva da criança. Esta, sem dúvida, tenta entender os contos que se lhe são contados (ainda que nem

sempre os entenda como os adultos), bem como as narrações que lê. Porém, a criança apropria-se e faz seus, por exemplo, textos de canções que lhe servem para brincar.

Como se acaba de apontar, do ponto de vista receptivo, inclui-se, também, a competência linguística, como condição prévia e com desenvolvimento posterior. Contar histórias é um costume antigo e foi a partir dele que, de algum modo, se originou a Literatura Infantil, surgida da adaptação de contos populares contados por pessoas comuns em rodas de história. Antes disso, não havia preocupação em incluí-las na família ou na sociedade, porque a infância era totalmente desconsiderada, as crianças participavam, juntamente com os adultos, da vida política e social, testemunhavam as guerras, a vida e as festas. “Antes não se escrevia para elas, porque não existia infância.” (Zilberman, 1985: 13)

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

O aparecimento da Literatura Infantil tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo estatuto concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. O seu nascimento deveu-se, antes de tudo, à sua associação com a Pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumento dela.

É a partir do século XVIII que a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. Os primeiros livros direccionados ao público infantil surgiram neste século. Autores como La Fontaine e Charles Perrault escreviam principalmente contos de fadas. A partir daí, a literatura infantil foi ocupando o seu espaço e apresentando a sua relevância, verificando-se o aparecimento de muitos autores, como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e outros, imortalizados pela grandiosidade das suas obras.

Como toda a obra de arte, a literatura infantil exerce a sua influência pedagógica ou educativa sobre o indivíduo, quer pela contribuição na formação do seu pensamento, quer pelos modelos que apresenta.

Na medida em que o contacto com a literatura molda a mente e o coração da criança, há que admitir que influi nela (pedagogicamente). Assim, a literatura infantil tem uma finalidade primária e fundamental que é a de promover, na criança, o gosto pela beleza da palavra, o deleite perante a criação de mundos de ficção. Para além disto, tem, ainda, a função de

arreigar as palavras no mundo mágico da criança, permitindo-lhe, não só entendê-las e usá-las, como também gozá-las e desfrutá-las no contexto da imaginação.

Nesta perspectiva, a literatura infantil é um conjunto de manifestações e de actividades que tem como base a palavra (com finalidade artística) que interessa à criança. O risco de interesse suscitado na criança insiste no aspecto de liberdade e na aceitação voluntária de elementos que, também, usará livremente para a construção da consciência da própria criança. A liberdade não exclui, logicamente, a motivação.

A literatura infantil procura pôr, perante os olhos da criança, alguns fragmentos de vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representações, quase sempre com uma chamada à fantasia. E tudo isto para responder às necessidades íntimas e inefáveis, ou seja, as que a criança sofre sem sequer saber formulá-las, e para que a criança jogue com as imagens da realidade que se lhe oferecem e construa, assim, o seu próprio sonho. É bom lembrar que a criança recebe imagens da realidade, mas não a própria realidade.

Assim, é nossa opinião que a escola/família/biblioteca deverá promover o desenvolvimento da dinâmica da criação imaginante através da articulação entre o universo coerente de um sentir, propiciador do desenvolvimento do pensamento simbólico que permita alimentar o imaginário infantil de temáticas preferenciais, advindas de um conhecimento pragmático do mundo.

Se tivermos em conta que “o leitor reflexivo estabelece um compasso ritmado que representa a verdadeira essência de uma intertextualidade entre a complexa organização semiótica que é o texto linguístico e os múltiplos códigos que o compõem e que são, por exemplo, aqueles que criam protocolos de leitura com o universo simbólico” (Silva, 2007:259), entenderemos que na base da selecção de imagens que emergem do texto cada aluno poderá construir a sua interpretação simbólica, ou seja, o seu estado de *rêverie*- apadrinhado por Gaston Bachelard -, originando uma realidade afectiva das figuras propostas pelo texto e que relacionam o Eu com o mundo, na busca da compreensão e do sentimento da vivência do *Homo symbolicus* presente em cada leitor-escrevente.

Igualmente avesso a esta noção de estrangulamento, Jean Burgos apoia o seu estudo na poesia moderna que “dá a ver outra coisa e dá a ver de outra forma” (Burgos, 1982:19) e propõe uma reflexão que tanto contempla os domínios do Imaginário como os da Linguística, o que nos permite compreender a obra como uma estrutura onde podem expandir-se as imagens reconciliadas com a língua que, a cada leitura ou releitura, deverão adquirir uma nova realidade. Tal como para Duborgel, Burgos compreende o mundo definido pela “sua `abertura´, pelas suas redes de comunicação, pela circulação do sentido que o irriga”, (Duborgel, 2003:213), pois este compõe-se de outras vozes, de associações e correspondências.

Compreendemos, assim, que o mundo onde a criança está inserida, apenas poderá ser entendido como um “cosmos vivo, articulado e significativo” (2003:213) se for capaz de se revelar enquanto linguagem, pois este “fala(rá) com o homem através do seu próprio modo de ser, das suas estruturas e ritmos” (Eliade, 1989:174).

Fácil é pois atestarmos que é a partir deste *continuum* efectivo da liberdade da imagem que a criança deve ser levada a descobrir o(s) procedimento(s) para a interpretação das imagens e permitir-se sonhar, participando no texto. Quando falamos de imagem basta reconhecer que “a imagem, para quem sabe apreendê-la, permite uma ‘*rêverie*’ promissora, e que dessa ‘*rêverie*’ irá nascer uma nova significação” (Burgos, 1982:37).

Organização do Estudo

Esta dissertação é composta essencialmente por dois capítulos.

Na primeira parte, constituímos um quadro teórico sobre o valor da leitura e da compreensão, bem como sobre o papel dos mediadores de leitura, enquanto sujeitos com uma formação e sensibilidade que lhes permitem desenvolver o imaginário das crianças e conseqüentemente motivá-las para a leitura de textos de potencial recepção infantil.

Na segunda parte, a que chamamos Capítulo II, propusemo-nos um conjunto de propostas pedagógicas e didácticas para o contexto pedagógico, bem como o desenvolvimento de duas obras seleccionadas, cuja amostra foi constituída pelos alunos da aula.

No final apresentamos, como o próprio título sugere, algumas considerações sobre o trabalho realizado.

A Bibliografia seguida de um corpo de anexos encerra este trabalho.

CAPÍTULO I

1.1. Literatura Infantil e Compreensão Leitora

Quando falamos em Literatura Infantil, remetemos imediatamente para textos a serem lidos ou ouvidos pelas crianças e adolescentes. Iguamente quando falamos em leitura ocorre-nos de imediato o vocábulo compreensão, porque sem esta a leitura não faz sentido.

Ora, na história da humanidade, a leitura sempre foi e deve continuar a ser uma actividade que envolve múltiplas e insubstituíveis faculdades (linguística, cognitiva, crítico-judicativa, memória...). Lemos porque reconhecemos no papel central do livro e da leitura o desenvolvimento de múltiplas competências. A leitura é uma habilidade complexa que visa a passagem de um registo gráfico escrito para a sua significação. Implica desde a descodificação dos símbolos até à análise reflexiva do seu conteúdo, resultando na capacidade de compreender e usar os escritos produzidos pela sociedade e/ou valorizados pelo indivíduo (Braibant, 1997). Desse modo, atingir a compreensão plena de um texto depende de muitas variáveis, como seleccionar um esquema mental adequado, saber combinar esquemas prévios e mantê-los activados por tempo suficiente para relacioná-los com a informação lida a fim de lhe atribuir significado. Além disso, tem como objectivo impor rapidez no processo de descodificação, representação clara do conhecimento e estratégias eficazes para reter e evocar a informação obtida (Harris & Hodges, 1995; Ruddell & Unrau, 2001). Para tanto, na perspectiva da teoria cognitiva, é necessário que o leitor recupere um esquema mental já existente na memória com vocabulário e conhecimento que se relacionem às informações, tanto sintácticas quanto semânticas, presentes no texto que lhe possibilitem compreender o significado da mensagem (Anderson, 2001; Pearson & Camperell, 2001; Ruddell, 2001; Sternberg, 2000). A verificação da compreensão da linguagem escrita implica basicamente a leitura e interpretação de frases, enunciados e textos para que se possam verificar tanto as habilidades sintácticas quanto semânticas e lexicais que o leitor possui. As sintácticas, segundo Grégoire e Piérart (1997), referem-se à ordem das palavras na frase, às concordâncias, à localização de morfemas, às construções gramaticais e relações intersentenciais. No tocante às semânticas e lexicais é importante identificar-se a quantidade de palavras (vocabulário activo e passivo) que o leitor é capaz de classificar, ordenar e utilizar, além do reconhecimento da relação entre palavras, locuções e frases com os respectivos objectos, factos e conceitos que representam.

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

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

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

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

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

Nessa sequência afirma ainda o mesmo autor:

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

É fundamental incutir nos jovens leitores o desejo de mergulhar na literatura, para, através dela, fazer uma leitura do mundo, usando-a como ferramenta para reconstruir os significados que o sustentam. Só assim poderemos combater a iliteracia do panorama português, entrave fatal a um desenvolvimento pleno e sustentado do nosso país. Comprovam-no todos os estudos realizados, como o PISA, onde é possível correlacionar o nível de literacia com o progresso social. A verdadeira democracia nasce das competências linguísticas de um povo.

A prioridade do nosso trabalho assentou na vertente de histórias e na motivação para a leitura, quer fosse na escola ou em casa, com interesse escolar ou apenas como actividade recreativa.

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

Se por um lado, a prática em contexto escolar e a conseqüente análise de trabalhos desenvolvidos nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico nos têm demonstrado a importância de uma adequada formação e compreensão do conhecimento prático do Imaginário, por outro, a necessidade da sua identificação literácita, como componente de formação, tem-se revelado fundamental para a construção de uma formação sócio-escolar/familiar formativa das crianças. Por isso e com base neste sentido evolutivo e consciente da hermenêutica da linguagem simbólica, consideramos urgente abordar-se o estudo de um imaginário

contemporâneo em contexto escolar/familiar, enquanto potenciador absoluto de uma participação eficaz e voluntária do indivíduo em crescimento, visando-se o desenvolvimento do apego à leitura e conseqüentemente o gosto pela escrita (Silva, 2009:15).

Se o imaginário é um sistema polivalente, “organizador das imagens” que atribui profundidade/significado às mesmas ao ligá-las entre si, este permite-nos perceber que ele não é uma mera teoria constituída por uma “coleção de imagens reunidas (...) num *corpus*, mas uma teia de significados onde o seu sentido se manifesta através da sua relação” (Thomas, 1998:15).

Deste modo, na “leitura” que nos propomos empreender nesta abordagem mítico-simbólica, procuraremos compreender de que modo as imagens adquirem um significado próprio, dinâmico e gerador de sentidos na expressividade dialéctica entre dois espaços: o do empírico e histórico-factual e o do *outrificado* que acresce à sua significação uma outra mais ampla, na dinamização dos diversos sentidos (Silva, 2009:16)

O papel do imaginário no desenvolvimento da competência escrita: Se, por um lado, Carvalho (2005:47) afirma que “a leitura do livro infantil nos coloca (...) perante um desafio que tende a mobilizar o leitor a não se contentar com o argumento que corporiza a história e a desviar a atenção para a sua construção formal, para o jogo estético das diferentes linguagens presentes”, por outro, Silva (2007:108) reforça a ideia de que o texto literário, enquanto espaço de confluência de mensagens plurais, conduz o sujeito em aprendizagem (neste caso a criança que escreve) a desenvolver as demais competências que lhe permitem intervir, originando uma permuta sistemática entre os vários intertextos e o seu conhecimento em relação ao texto, o que o transforma num ser actuante na sociedade que o integra. O ensino/aprendizagem da língua escrita tem vindo a ser alvo de muitas investigações nestes últimos anos. Os estudos nas áreas da linguística e da psicologia têm sido um incremento significativo nesta abordagem, pois abrem novas perspectivas de estudo para a progressão do conhecimento do escrito. “A aprendizagem da língua escrita não é, como a aquisição da linguagem oral, um processo natural e espontâneo. Requer um ensino sistematizado e consciente e uma prática continuada de leitura (Sim-Sim, 2001:28).”

1.2. Estádios de Desenvolvimento da Criança

Até o início do século XX assumia-se que as crianças pensavam e raciocinavam da mesma maneira que os adultos. A crença da maior parte das sociedades era a de que qualquer diferença entre os processos cognitivos entre crianças e adultos era sobretudo de grau: os adultos eram superiores mentalmente, do mesmo modo que eram fisicamente maiores, mas os processos cognitivos básicos eram os mesmos ao longo da vida. Piaget, quando descreve a aprendizagem, tem um enfoque diferente do que normalmente se atribui a esta palavra. Piaget separa o processo cognitivo inteligente em duas palavras: aprendizagem e

desenvolvimento. Para Piaget, a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não. Enquanto que o desenvolvimento seria uma aprendizagem de facto, sendo este o responsável pela formação dos conhecimentos. Foi a partir da observação cuidadosa de seus próprios filhos e de muitas outras crianças, que concluiu que em muitas questões cruciais as crianças não pensam como os adultos. Por ainda lhes faltarem certas habilidades, a maneira de pensar é diferente, não somente em grau, como em classe, e as pessoas apresentam estruturas cognitivas qualitativamente diferentes. Cada uma dessas estruturas representa um estágio de desenvolvimento psicológico que, apesar das características que lhe são peculiares, apresenta alguns traços do estágio que o precedeu e prepara o indivíduo para o estágio seguinte. Outra tese piagetiana é de que o desenvolvimento cognitivo é um processo sequencial marcado por etapas caracterizadas por estruturas mentais diferenciadas. Em cada uma dessas etapas a maneira de compreender os problemas e resolvê-los é dependente da estrutura mental que a criança apresenta naquele momento.

Os **Estádios de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget** dividem-se em:

1. Estádio Sensório-motor (0-2 anos);
2. Estádio Pré-operatório (2-7 anos);
3. Estádio das Operações Concretas (7-12 anos);
4. Estádio das Operações Formais (a partir dos 12 anos).

Passamos a fazer uma descrição sumária dos estádios acima enumerados.

1. Estádio Sensório-Motor

A actividade cognitiva durante este estágio baseia-se principalmente na experiência imediata através dos sentidos em que há interacção com o meio; esta é uma actividade prática. Na ausência de linguagem para designar as experiências e assim recordar os acontecimentos e ideias, as crianças ficam limitadas à experiência imediata e, assim, vêem e sentem o que está a acontecer, mas não têm forma de categorizar a sua experiência. Assim, a experiência imediata durante este estágio significa que quase não existe nada entre a criança e o meio, pois a organização mental da criança está em estado bruto, de tal forma que a qualidade da experiência raramente é significativa. O que a criança aprende e a forma como o faz permanecerá como uma experiência imediata tão vivida como qualquer primeira experiência.

2. Estádio Pré-Operatório

Durante este estágio o pensamento sofre uma transformação qualitativa. Assim, as crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato. É nesta fase que surge na criança a capacidade de substituir um objecto ou acontecimento por uma representação. Esta

substituição é possível, conforme Piaget, graças à função simbólica. Contudo, lembra que o Sensório-motor não está esquecido ou abandonado, mas refinado e mais sofisticado, pois verifica-se que ocorre uma crescente melhoria na sua aprendizagem, permitindo que a mesma explore melhor o ambiente, fazendo uso de mais e mais sofisticados movimentos e percepções intuitivas.

No estágio anterior começaram a desenvolver algumas imagens mentais, como por exemplo, a permanência do objecto. Neste estágio, expandem essa capacidade e aumentam a capacidade de armazenamento de imagens, como as palavras e as estruturas gramaticais da língua. O desenvolvimento do vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e usar palavras, é especialmente notável.

Neste estágio dão-se importantes progressos, uma vez que este é o período em que as crianças estão mais abertas à aprendizagem da língua. Os adultos que usam a linguagem para comunicar com as crianças têm um efeito marcante no seu desenvolvimento linguístico. O modo de aprendizagem predominante neste estágio é o intuitivo, pois as crianças neste período não se preocupam particularmente com a precisão mas deliciam-se a imitar sons e a experimentar dizer muitas palavras diferentes. Assim, podemos afirmar que, quanto mais rico for o meio verbal durante este período, mais provável será que a linguagem se desenvolva; no entanto, o ensino é quase desnecessário, pois a vantagem do modo intuitivo é que as crianças são capazes de livres associações, fantasias e significados únicos ilógicos (podem fingir, por exemplo, que os bonecos são reais, que têm amigos imaginários, ou mesmo ter conversas inteiras consigo próprias ou com objectos inanimados). Estas são algumas das formas que as crianças usam para experimentar a linguagem, isto é, para se ensinarem a si mesmas, pois a intuição permite-lhes experimentar independentemente da realidade. As crianças privadas da fala durante este período sofrem um atraso no desenvolvimento que pode ser irreversível.

Piaget demonstrou que as crianças nesta idade têm dificuldades em aperceber-se da natureza reversível das relações. Assim podemos afirmar que a criança não é um adulto em miniatura, pois a compreensão da criança é qualitativamente diferente da do adulto. Podemos dizer portanto que as estruturas mentais no estágio pré-operatório são intuitivas, livres e altamente imaginativas. Neste estágio as crianças podem mostrar alguns sinais de autodisciplina. Tal como acontecia no período sensório-motor, são também evidentes neste estágio alguns atributos do estágio seguinte, porém estas novas características são muito frágeis.

3. Estágio Operatório Concreto

No estado anterior, o estágio pré-operatório, as crianças são sonhadoras, têm pensamentos mágicos e fantasias em abundância, enquanto neste estágio, o das operações concretas, as crianças compreendem as relações funcionais porque são específicas e porque podem testar os problemas. Ao abandonarem sem reservas o seu pensamento mágico, fantasias, e amigos

imaginários, tornam-se quase exageradamente concretas, a sua capacidade de compreender o mundo é agora tão lógica quanto anteriormente era ilógica.

É neste período que as crianças se deliciam a fazer as suas piadas, pois comparado com o período anterior em que simples expressões com palavras que para elas eram novas eram consideradas hilariantes, o humor do estágio concreto é mais sofisticado, se não mesmo mais atraente até do ponto de vista dos adultos.

Enquanto no estágio anterior, do pensamento intuitivo, as crianças demonstravam alguma capacidade, embora pouca, para raciocinar de forma concreta, da mesma forma, durante o estágio concreto, a criança exibe uma frágil capacidade de raciocínio abstracto. Existe, portanto, algum pronúncio do estágio seguinte.

4. Estádio Operatório Formal

A transição para o estágio das operações formais é bastante evidente dadas as notáveis diferenças que surgem nas características do pensamento. É no estágio operatório formal que a criança realiza raciocínios abstractos, não recorrendo ao contacto com a realidade. A criança deixa o domínio do concreto para passar às representações abstractas.

É nesta fase que a criança desenvolve a sua própria identidade, podendo haver, neste período problemas existenciais e dúvidas entre o certo e o errado. A criança manifesta outros interesses e ideais que defende segundo os seus próprios valores e naquilo que acredita.

De acordo com a definição de estádios de desenvolvimento cognitivo aqui apresentada, afirmamos que o crescimento é mais qualitativo do que quantitativo e que se caracteriza por grandes saltos em frente, seguidos por períodos de integração, mais do que por mudanças de grau lineares.

Piaget chegou a todas estas conclusões com base em observações repetidas de crianças em contexto natural. Todo este trabalho deu origem a uma nova significativa teoria sobre o progresso de desenvolvimento cognitivo através de estádios, estádios esses que se definem em função do sistema de pensamento e da idade modal. Podemos realçar ainda e como maneira de concluir que, apesar de a criança geralmente pensar de acordo com o estágio apropriado à sua idade, por vezes é capaz de um pensamento próprio do estágio seguinte e os professores devem encorajar esse desenvolvimento, isto porque é a criança que está a evoluir por si sem pressões do exterior. Como referiu Jean Piaget:

O essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos a impedir que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela.

1.3. Competências do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Todos sabemos que a motivação e o interesse são elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Sabemos igualmente que é possível levar os alunos à aquisição de conhecimentos, atitudes e valores, ou seja, ao desenvolvimento de competências, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades.

São múltiplos os significados da noção de competência, não existindo uma definição clara e partilhada deste termo. É ainda um conceito em desenvolvimento, constituindo para Le Boterf (1994), em Lídia Valadares (2003: 19), “...uma estranha, mas desafiante sedução, pela constatação da sua evolução do simples somatório de saberes, saber agir e reagir face a uma situação complexa.”

Ainda segundo Le Boterf (1994), o conceito de competência pode ser comparado a:

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

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

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

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

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

Chomsky, citado por Rey (1996:38), in Lídia Valadares (2003: 27), afirma que a competência é “uma capacidade de produzir infinitamente”, ou seja, de pronunciar um número infinito de frases diferentes, tendo como base a ideia do “aspecto criativo da utilização da linguagem”.

Deste modo, a competência, tal como Chomsky a concebe, seria a capacidade de improvisar e de inventar continuamente o novo. Recorde-se, a propósito, que Chomsky, citado por Rey (1996: 47), admite que a “competência linguística é inata”, tese que Perrenoud (1999) refuta, considerando que a competência não é dada à partida, sendo sim uma virtualidade que é preciso transformar em competência, a partir de aprendizagens que não se produzem nem automaticamente, nem ao mesmo nível para todos. A competência constrói-se face a uma “família” de situações análogas.

Esta ligação a uma “família” permite enfrentar com sucesso situações desconhecidas, admitindo que uma forma de intuição analógica permite mobilizar recursos (saberes, esquemas, atitudes) elaborados no decorrer de experiências anteriores e que se integram numa acção nova através de um trabalho de transferência.

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

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

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

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

Explicita-se ainda, para cada competência geral, um conjunto de acções relativas à prática docente que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento dessa competência nas diferentes áreas. A meta para o 1.º Ciclo no âmbito da leitura remete para “a aprendizagem do currículo de Língua Portuguesa na Educação Básica” a fim de desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:

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

Assim, tais competências são operacionalizadas de modo a que a disciplina de Língua Portuguesa desempenhe, sem dúvida, um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais (cger) de transversalidade disciplinar, nomeadamente as que melhor se adequam aos *objectivos gerais do nosso trabalho*:

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

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

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

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

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

1.4 Promoção da Leitura

O gosto pela leitura é construído num processo que é simultaneamente individual e social e se desde os primeiros anos de vida a criança tem contacto com histórias - ouvindo, manuseando livros, vendo as figuras - terá prazer em ler. O estímulo e o acompanhamento pela família acabam por ter implicações positivas, quando a criança inicia a aprendizagem formal da leitura na escola. Assim, Marques assinala que inúmeros autores têm comprovado que as crianças que melhor lêem no início da sua escolaridade são as que possuem um ambiente familiar, em que a leitura e a escrita são actividades quotidianas.

Na verdade, a família, para além de favorecer o contacto da criança com o livro, deve estar atenta aos gostos das crianças. Os pais, quando escolhem livros para os seus filhos, em geral estão mais preocupados com o facto de estes irem ou não ao encontro dos interesses particulares das crianças, do que propriamente centrados em aspectos relacionados com a qualidade das obras.

Na verdade, podemos afirmar que o gosto de ler e a aquisição de hábitos de leitura, por parte das crianças, resultam de uma educação com início nos primeiros anos de vida, dentro do seu ambiente familiar. A promoção do gosto pela leitura e a aquisição de hábitos de leitura é um processo contínuo que começa na família, mas que deve ser reforçado assim que a criança faz a sua entrada na educação pré-escolar e ao longo de toda a sua escolaridade.

Além de abrir caminhos e perspectivas de posicionamento crítico diante da realidade, a leitura também dá prazer e este prazer levará a imaginar conhecer lugares e pessoas jamais vistos, mas imaginados no seu pensamento, conforme afirma Bamberger (1988:29):

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

São vários os estudos e os autores que atestam a importância do contacto e interacção com a literatura e o conseqüente desenvolvimento de uma competência literária (Cerrillo, 2002; Colomer, 1999; Mendoza Fillola, 1999). É esta competência que permite ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, prevendo, comparando com leituras e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretando e, assim, construir novos conhecimentos. É desta interacção que advém “a conquista do pensamento crítico e divergente, a abertura a novos mundos e horizontes, um novo olhar sobre o outro e saberes específicos que se materializam no domínio do uso de estratégias pedagógicas apropriadas, sabendo como usá-las, quando usá-las e porque usá-las.”

O processo de leitura é obviamente, um contacto próximo com uma escrita de qualidade, com a riqueza e as potencialidades da língua.

A linguagem oral deve ser estimulada como um meio para transmitir o pensamento e para descrever a realidade, formando sujeitos capazes de transmitir informações ao interlocutor em diferentes situações e por diferentes meios.

Segundo Inês Sim-Sim, “a construção de autonomia, confiança e eficácia para ensinar a ler, objectivo final da formação de professores, exige o conhecimento estruturado de conteúdos da criança e deve ser feito em colaboração com os pais, a escola e a biblioteca.”

Nem sempre é fácil motivar para a leitura, pois a sociedade actual oferece outros produtos para ocupação dos tempos livres que requerem menos esforço que a leitura de um livro. No entanto, a leitura desde cedo é fundamental para a formação da personalidade, pois clarifica crenças e valores e desenvolve a capacidade crítica e criativa.

Convém que o estímulo pelo gosto da leitura seja feito antes de a criança saber ler. É fundamental que se contem histórias aos mais pequenos e que tomemos consciência da importância da leitura e da literatura infantil no desenvolvimento da compreensão da criança leitora e da passagem gradual que requer o encontro progressivo com a obra literária.

Os diversos níveis de leitura devem ser progressivos para que, à medida que são atingidos, se obtenha um maior gosto pelo acto de ler.

Num primeiro nível, é importante escolher o texto com o qual a criança vai entrar em contacto. Deve ser adequado à sua idade, à sua cultura e aos seus interesses. O primeiro sentimento que a criança deve ter no contacto com o texto é o prazer.

Num segundo nível, deve tomar consciência daquilo que leu.

Uma vez compreendida a mensagem do texto passa ao terceiro nível, que é a distinção entre a realidade e a ficção. Neste momento, a criança já é capaz, não apenas de ler, mas de compreender e, também, de ter uma posição crítica perante a leitura.

A literatura infantil deve satisfazer a fantasia da criança; criar-lhe um mundo rico em possibilidades recreativas e gratificantes; dar entrada, sem complexos, aos interesses morais, sociais e técnicos; facilitar um deleite estético adequado à idade dos leitores para que conheçam a tradição popular, fantasiem, sonhem e constatem outras realidades.

A criança deve viver a leitura, envolver-se com a história, identificar-se com as personagens. Os pais, professores e mediadores devem estimular estratégias criativas de condução da leitura. As narrações orais com entoação adequada, a dramatização e os debates são excelentes formas de promoção da leitura.

A forma como a criança é iniciada na leitura é fundamental para esta se tornar ou não um leitor competente e motivado.

A leitura é, essencialmente, um “fazer interpretativo”, uma produção, revelando tanto do escrito como do não escrito, do texto como do leitor e do contexto do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da percepção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afectivas, mais complexas e profundas. (Amor, 2001:82-84)
Tal como salienta Graça Sardinha e Marta dos Santos, *in* Azevedo e Sardinha (2009: 116): “A compreensão da leitura é um processo que implica o recurso a várias estratégias para obter, avaliar e utilizar a informação.”

O acto de ler pressupõe compreensão, pois sem compreensão não há leitura.

A Leitura no séc. XXI coloca-nos desafios múltiplos e complexos, para os quais a escola e a biblioteca têm de encontrar as respostas adequadas. Adequadas na forma e no tempo.

Perceber o papel, a importância e as funções da leitura nas sociedades contemporâneas (...) será, porventura, o grande repto da biblioteca escolar e das bibliotecas em geral.

Se até há bem pouco tempo o conceito de leitor se associava à frequência de leitura e ao uso de bibliotecas, hoje a expansão dos ambientes digitais recoloca este conceito numa outra representação formal e literária, emancipada do tempo e espaço em que a actividade leitora se concretiza.

A alteração de modelos e modos de leitura gerou a emergência de outras representações no acesso ao conhecimento, indutoras, ainda, de mudanças cognitivas, recolocando com pertinência a necessidade da escola e das bibliotecas encontrarem as estratégias adequadas, no tempo e no espaço, para que se evite a fractura digital, esse novo mecanismo de exclusão individual, profissional e social (Azevedo, 2007:XI).

Retomando a problemática deve distinguir-se o leitor competente do leitor pouco competente (Van Dijk & Kintsch, 1983). Até há bem pouco tempo, ao falar de leitura estabelecia-se, de

imediate, uma relação com a aprendizagem ao nível da escolaridade elementar. Acreditava-se que ao sair da escola primária, os alunos já sabiam ler. Actualmente dizemos que já sabem descodificar. Hoje, esta visão apresenta um carácter redutor, espera-se do leitor um outro desempenho. No ensino da leitura exige-se uma aprendizagem continuada e é melhor leitor aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para a vida. Deste modo, todo o sujeito que ao longo da vida vai, através de leituras continuadas, desenvolvendo as suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais será, certamente, um bom leitor (Sardinha, 2000). Na opinião de Sequeira e Sim-Sim (1989), o leitor competente é autónomo e proficiente. É o tipo de leitor que compreende e interpreta o que lê, consegue relacionar os textos entre si, sintetizando a informação e, de seguida, aplica-a a novas situações. O leitor competente é um sujeito reflexivo porque monitoriza a sua aprendizagem e, perante o texto, consegue interagir com este de forma a absorver a nova informação introduzindo-a na informação já existente. O bom leitor apoia-se, de forma consistente, em quatro estratégias fundamentais: resumir, questionar, clarificar e predizer. Para Smith (1987:16), na ausência de compreensão do texto escrito reside o que diferencia um bom leitor do mau leitor.

A sociedade actual exige aquisição e desenvolvimento de competência leitora de modo a permitir aos sujeitos o desenvolvimento de outras competências. O conceito de literacia em leitura está, obviamente, relacionado com mudanças constantes que se operam na sociedade. A este respeito Pinto (2002:95) escreve:

A literacia é vista como um processo que à semelhança da alfabetização enquanto processo individual se encontra em permanente construção sujeita a uma actualização continuada, em virtude da necessidade de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade [...] a identidade de cada um de nós nunca é definitiva, é sempre imperfeita e não pode ser assumida sem uma participação activa na sociedade.

De cada cidadão espera-se um investimento constante atendendo a que se trata de um processo que se encontra continuamente envolvido; da sociedade a que pertence espera-se a abertura indispensável à actualização desta particular narrativa em torno da identidade pessoal, que, seguramente, mais do que qualquer outra se caracteriza por se revelar sempre imperfeita.

Como refere Manguel (1998:50), é necessário ler correctamente, com eficácia, encher a nossa memória, independentemente do método utilizado: “ Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são capacidades extraordinárias que adquirimos através de métodos incertos”.

Corroboram esta ideia de esforço e persistência que a aprendizagem exige Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997:27):

A leitura não é nenhuma actividade natural nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem ainda que imprescindível da tradução da letra - som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito.

Vejamos como Manguel (1998:182) se refere ao leitor:

Seja qual for a forma como os leitores lêem, o resultado é que o texto e leitor se tornam um só. O mundo que o texto é, devora o leitor que é uma letra no texto do mundo. Assim se cria uma metáfora circular. Nós somos aquilo que lemos. O texto e o leitor entrelaçam-se [...] é por isso que nenhuma leitura pode ser infinita [...] 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 [...] e impregno esse texto com algo - emoção, capacidade física de experimentar sensações, intuição, conhecimentos, alma - que depende de quem sou e de como me tornei quem sou.

Todavia é o próprio texto que exige do leitor uma interacção permanente como nos sugere Eco (1993:54) *“O texto requer movimentos cooperativos, activos e conscientes por parte do leitor”*.

Sequeira (2002:56) menciona como estruturas básicas as casas, as escolas, as bibliotecas:

Não podemos falar de literacia sem falar da necessidade de criação de estruturas básicas para a igualdade social, para que todas as crianças tenham condições para o seu sucesso escolar: crianças em risco são, na maior parte dos casos, as que vivem em casas degradadas, em promiscuidade, sem alimentação cuidada, etc... [...] crianças tristes são, muitas vezes, as que frequentam escolas desconfortáveis, sem aquecimento, sem telefone, sem pátio, sem flores... [...] sem cantina, sem segurança, sem biblioteca. Ignóbil [...] escolas sem livros, sem bibliotecas...

Actualmente ensinar a ler é um projecto muito mais ambicioso. O aluno só se tornará leitor se desenvolver um comportamento de leitor. Para isso terá de fazer da leitura um projecto de vida. Deste modo, em momento algum da nossa existência podemos afirmar que já adquirimos a nossa competência máxima em leitura. Ler até morrer, como nos diz Chauveau (1993). Uma certeza porém: só teremos bons leitores se nós próprios formos leitores assíduos e conscientes. Ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite, pois nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor.

De acordo com várias investigações recentes sobre a aprendizagem da leitura, ensinar todas as crianças a ler não é tarefa fácil nem tão pouco existe uma receita mágica para o fazer. Há, contudo, um consenso geral sobre os aspectos determinantes em diferentes fases da aprendizagem da leitura (Ehri, 2004).

Durante uma primeira fase de aprendizagem, correspondente aos dois primeiros anos de escolaridade, as crianças aprendem a ler e, subsequentemente, lêem para aprender. Enquanto numa primeira fase a aprendizagem deve incidir sobre os mecanismos de descodificação das representações gráficas, numa segunda fase deve assumir maior importância na extracção do significado do material escrito.

A finalidade da leitura é a compreensão da mensagem escrita (Morais, 1997). Aprender a ler vai permitir que uma criança processe a informação escrita e, em última instância, que aprenda através da compreensão das leituras que faz.

A falta de fluência na leitura, ou seja, uma leitura sílaba a sílaba ou palavra a palavra, tem efeitos devastadores: faz com que as crianças leiam menos e que se esquivem a ler textos mais complexos (Chall e Jacobs, 2003). A capacidade para inferir o sentido da informação que

não está explícita no texto caracteriza os bons leitores. Estes são capazes de fazer deduções lógicas e de se basear nos seus conhecimentos para construir o sentido de um texto (Yuill e Oakhill, 1991). Vários estudos demonstram que a prática (treino) em estratégias cognitivas e metacognitivas podem levar os alunos a melhorar consideravelmente a compreensão inferencial. O treino que envolve levantar questões durante a leitura, prever acontecimentos, clarificar sentidos ambíguos e resumir pequenas parcelas do texto cria um modelo mental que tem um impacto positivo na compreensão leitora (Palincsar e Brown, 1985). O treino em estratégias metacognitivas proporciona uma capacidade de reflexão que também surte efeitos na compreensão leitora. Levar os alunos a caracterizar o tipo de compreensão a que correspondem as perguntas de um texto, é levá-los a reflectir sobre as operações mentais que têm de efectuar e avaliar se a resposta está no texto, se é preciso juntar informação de várias partes do texto ou pensar e deduzir com base nos indícios do texto e no conhecimento do mundo (Raphael, 1986).

Qualquer tipo de avaliação da leitura deve ter em conta os aspectos acima referidos. Por exemplo, um teste com perguntas de compreensão tem em conta a fluência leitora ao estipular um determinado tempo de resolução do mesmo. Espera-se que um aluno do quarto ano leve mais tempo a ler do que um aluno mais velho, com mais experiência como leitor. Na verdade, existem médias indicativas quanto à velocidade leitora, mas ainda não para a língua portuguesa (Rasinski e Padak, 2001). De uma forma simplificada, podemos dizer que as perguntas sobre compreensão textual que aparecem em testes nacionais (Ministério da Educação, Provas de Aferição 2004) e internacionais (*PIRLS, International Report 2001*) correspondem a 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 da parte do leitor. A segunda, pelo contrário, apoia-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 de um texto.

Quadro 1 - Processos de compreensão segundo Fernando Azevedo

INFORMAÇÃO TEXTUAL EXPLÍCITA	INFORMAÇÃO TEXTUAL IMPLÍCITA
<p><u>Respostas baseadas no texto</u> Localizar informação ou ideias que estão expressas de forma explícita no texto</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Compreensão Literal</p>	<p><u>Respostas baseadas no texto e no leitor</u> Fazer deduções lógicas; usar o conhecimento do mundo; considerar a perspectiva do autor e das personagens; avaliar usos de linguagem.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Compreensão Inferencial</p>

in *Formar Leitores* (2007:12)

1.4.1 Práticas Estimuladoras de uma Educação para a Literacia

Por literacia entenderemos o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros actos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de

desempenho. (...) Ler é um processo multifacetado e complexo, e requer uma aproximação pela aprendizagem que integre vários elementos.

As disputas actuais em torno dos modelos curriculares em jardim-de-infância têm sido desenvolvidas em torno de dois pólos: por um lado, modelos mais académicos e centrados na aprendizagem, e, por outro, modelos curriculares activos e interactivos mais centrados no desenvolvimento, de forte inspiração construtivista (Fernandes, 2005).

Os modelos centrados na aprendizagem têm-se desenvolvido em torno da necessidade de desenvolver a mestria da criança nas questões de literacia e numeracia (Katz & Chard, 2000). Esta perspectiva instrutivista conceptualiza a criança como dependente do adulto para desenvolver a aprendizagem, e esta como fundamental para o sucesso nas aprendizagens posteriores.

As perspectivas curriculares activas - conhecidas como perspectivas construtivistas - e interactivas opõem-se às anteriormente descritas uma vez que se conceptualizam as crianças como construtores activos da sua própria aprendizagem. O grande objectivo de um currículo de linha construtivista será o de oferecer oportunidades de exploração, descoberta e construção de conhecimento. A ausência de níveis de autonomia na infância associada à natureza do conhecimento que deverá desenvolver no âmbito da literacia (altamente culturalizado e marcado por princípios e convenções não decorrentes da experiência oral) tem estado no centro das críticas aos modelos construtivistas (Whitehurst, 2001; Whitehurst, 2002).

Consensual parece ser a ideia de que programas de educação pré-escolar estruturados e sistematizados, sob a forma de programas académicos, serão importantes para crianças cujo meio social e ambiente cultural não oferece estímulos e experiências que sustentem uma aprendizagem informal de um conjunto de conhecimentos básicos (vocabulário, nomes das cores, letras do alfabeto, etc.).

Vários estudos realizados sobre medidas educativas no âmbito do desenvolvimento da literacia destacam a pertinência de planificar medidas caracterizadas pela qualidade (Gunn, Simmons & Kameenui, 1998b). Na verdade, o nível de formação dos educadores, elevada formação nas áreas da linguagem, qualidade do modelo linguístico, e baixo rácio educador-aluno são características de programas avaliados como de qualidade.

Como já referimos, a aprendizagem da leitura e escrita é um processo contínuo cujo sucesso é determinado em grande medida pela acção intencional de educadores e pais. A proposta que se segue não é exaustiva, mas pode ilustrar o conjunto de tarefas que podem determinar este desenvolvimento.

Hoje sabemos que a leitura da literatura de recepção infantil, feita por prazer, é associada efectivamente a inúmeros benefícios e a escola, sobretudo a Escola Básica, terá que encontrar o seu caminho para tentar, em conjunto com os seus parceiros sociais, descobrir mais espaços de diálogo com a promoção da leitura.

A leitura de literatura feita por prazer tem sido, por exemplo, associada ao aumento de competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento (Guthrie, 2003:56).

As crianças que lêem pouco não podem aproveitar nem apropriar-se destes benefícios e conseqüentemente quando elas não são motivadas para ler, as oportunidades para aprender decrescem significativamente. Ao mesmo tempo, esta situação leva, muitas vezes, a sentimentos negativos para com os livros e particularmente para com a própria leitura e pode ocorrer um ciclo vicioso em que uma competência fraca em leitura é geradora de fracos leitores e vice-versa (Bird, 2004:78). Isto foi demonstrado pelos resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2000), em que se constatou que as crianças de grupos socialmente menos privilegiados gostavam menos de ler. A investigação salientou, portanto, que as crianças de famílias mais desfavorecidas economicamente lêem menos, divertem-se menos com a leitura e recebem menos estímulos para ler, da parte dos seus pais (PISA, 2000:12).

No entanto, esta situação poderá ser significativamente revertida se se aproveitar, em toda a sua extensão, o acesso aos bens educacionais proporcionados pela Escola Básica:

- A sala de aula, proporcionando diferentes actividades de leitura.
- A biblioteca, com acesso a obras de diversos géneros textuais.
- As actividades escolares, como feiras de livros, encontros com escritores, concursos, etc.

O desenvolvimento da fluência na leitura afigura-se uma condição necessária para que os alunos consigam compreender o que lêem. Fomentar o interesse e os hábitos de leitura dos alunos tem um efeito positivo na aquisição de vocabulário, e leituras feitas pelo professor contribuem para o desenvolvimento da compreensão oral e para criar um ambiente de envolvimento activo com a palavra escrita. Por fim, a demonstração de estratégias de compreensão a partir da exemplificação de processos cognitivos contribui de forma inequívoca para melhorar a compreensão na leitura.

A meta para o 1.º Ciclo no âmbito da leitura remete para “a aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito”.

Ora, a leitura, como refere Sardinha (2007), socorre-se de uma permanente interacção entre o leitor e o texto e da aprendizagem de um código - grafia, palavra, frase - passa-se, progressivamente, para conhecimentos de conteúdo e para o reconhecimento do desenvolvimento de esquemas mentais e estruturação semântica. Ler, passa, assim, do simples acto de descodificação do texto, para um processo complexo, que exige um leitor em permanente actualização. Torna-se, pois, fundamental activar constantemente os conhecimentos do aluno, recorrendo, sempre, às aprendizagens anteriores: *in* Azevedo e Graça Sardinha (2009: 133).

1.4.2 Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura (PNL) tem como principais objectivos o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura. Determina, para além de outros programas, a inserção de actividades de leitura orientada na sala de aula de todos os alunos do 1.º e 2.º Ciclo e do Jardim de Infância, bem como:

- ▶ Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional;
- ▶ Criar um ambiente social favorável à leitura;
- ▶ Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- ▶ Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- ▶ Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- ▶ Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- ▶ Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

O Plano Nacional de Leitura toma como referência alguns princípios essenciais que têm orientado a acção realizada nos países que apresentam resultados mais positivos no domínio da promoção da literacia. Sabemos que o caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil e para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas actividades de leitura orientada. A aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da descodificação do texto. Para se atingirem patamares superiores de compreensão, é indispensável uma prática constante na sala de aula, na biblioteca e em casa, durante vários anos. O treino da leitura não deve ser remetido apenas para o tempo livre ou para casa, pois, se o for, em muitos casos não se realiza. A promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual, e só se atingem os patamares mais elevados quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo. Para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa. Os projectos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único. Exigem uma atitude aberta, flexível onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar. (*in <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>*).

Os resultados globais de estudos nacionais e internacionais realizados nas últimas duas décadas demonstram que, no que respeita ao domínio da leitura, a situação de Portugal é grave, revelando baixos níveis de literacia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar.

Entre os estudos mais recentes conta-se o PISA (*Programme for International Student Assessment*), lançado pela OCDE em 1997 para medir a capacidade dos jovens de 15 anos usarem conhecimentos na vida real. Os resultados relativos à avaliação de níveis de leitura (*literacia de leitura*) revelam que Portugal se encontra numa situação muito desfavorável.

Apesar do investimento da escola e das bibliotecas que, nas últimas décadas, têm vindo a desenvolver múltiplas actividades destinadas a cultivar o interesse pelo livro e o prazer de ler, a situação mantém-se preocupante. Para a alterar, torna-se urgente compreender as razões mais profundas do problema e encontrar o rumo que permita ultrapassá-lo.

O Plano Nacional de Leitura propõe-se criar condições para que os portugueses alcancem níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da literatura. (*in www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/tv/*)

1.4.3 O mediador

Um mediador da leitura é aquele que, através de actividades programadas ou não, consegue despertar o gosto pela leitura que todos temos cá dentro, mas que por vezes está adormecido.

Não basta querermos ser mediadores da leitura, antes de mais, temos de acreditar nos efeitos de uma boa leitura. Temos de acreditar que o livro é uma terapia para o corpo e para a alma. O mediador é aquele que aproxima o leitor do texto. Por outras palavras, o mediador é o facilitador desta relação. E como intermediário de leitura, o mediador encontra-se numa situação privilegiada, pois tem nas mãos a possibilidade de levar o leitor a infinitas descobertas.

Mediar é tornar a história interessante para o leitor, debatendo, inserindo-o na história.

Os familiares deveriam ser os primeiros mediadores de leitura, pois são os primeiros elos da criança com o mundo; entretanto, os pais e demais membros da família, em geral, não têm a dimensão da influência que podem exercer sobre as crianças, no sentido de motivá-las para a leitura. Assim, aos pais, em especial, cabe a tarefa de aproximar a criança do texto, pois o gosto pela leitura “[...] deve ser adquirido no período em que se está ainda no processo de aquisição da linguagem oral [...]” (Postman, 1999, p.90). Ou seja, no período em que as crianças estão mais flexíveis, inquietas, curiosas e desejosas de aprender o novo, portanto, desprendidas de conceitos e preconceitos, interessando-se em explorar tudo que está ao seu redor. Este é um período em que se deve estreitar a convivência com o texto literário.

Desta forma, se a família não tem condições de cumprir a tarefa de mediadora da leitura, as escolas tentam fazer esta mediação.

Assim, o professor é encarregado de aproximar o educando da leitura; porém, é fundamental que ele faça esta mediação, mostrando o texto como algo lúdico e não como instrumento de avaliação e tarefa. Além disto, se o professor não for [...] “crítico, sensível, consciente e um bom leitor, jamais poderá passar o prazer do texto, literário ou não literário” (José, 1992: 203).

Se ler é reconhecidamente uma actividade complexa que, apresentando-se normalmente como individual, requer esforço, perseverança e força de vontade, há, porém, uma noção fundamental que nos parece essencial explicitar: “esquece-se, com demasiada frequência, que se pode aprender a ler, mas que a experiência da leitura não se aprende, mas atinge-se pela emoção, por contágio e pela prática” (Cerrillo, 2006:33).

Ler é um acto livre e um leitor forma-se lendo, pelo que, se queremos devolver à leitura aqueles que, possuindo as habilidades técnico-leitoras, já não lêem, teremos que o fazer pelo jogo, pela sedução, pela reconstituição dos ambientes de prazer e de fruição que fazem da leitura uma actividade agradável e intelectualmente estimulante.

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

Ler é um saber sagrado e mágico, na opinião de Conceição Rolo e Clara Silva, citadas por Iolanda Ribeiro e Fernanda Leopoldina (2009: 130), saber esse inicialmente reservado apenas a alguns, uma minoria, situação que em Portugal perdurou até há pouco mais de um século. É esta pesada herança que ainda ensombra a vida de muitos jovens que não tem em casa modelos de leitor. Muitos deles, tendo frequentado a escola e aprendido a ler, não criaram laços afectivos com a leitura e a escrita. Assim, uma tarefa continua ainda por fazer, no nosso país: *a fidelização à leitura*.

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

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

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

Apesar das vantagens que temos vindo a discutir acerca da posição central da literatura no projecto de leitura, parece-nos especialmente importante que se perceba que o simples gesto de se introduzir literatura de qualidade na sala de aula não é suficiente. É fundamental que o professor/mediador seja capaz de decompor certas complexidades inerentes ao texto literário, dando-o a ler de forma lúdica e diversificada nas estratégias de leitura, promovendo, desta forma, a compreensão para além do nível literal e explícito através de actividades aprazíveis para as crianças. Estamos seguros de que a chave para se conseguir formar leitores com prazer em ler é a sedução, é o fazer com que o futuro leitor se deixe arrebatado pelo texto.

Considerando os estudos das investigadoras Kallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp (2001) acerca destes programas, sublinhamos a importância do sistema tripartido destes: as actividades antes, durante e após a leitura. Nas actividades antes da leitura, o mediador poderá adquirir informação útil acerca da preparação das competências dos seus alunos para que estes interajam de forma significativa com as obras seleccionadas. Estas, de uma forma geral, visam a promoção de respostas pessoais e afectivas, por parte da criança, mostrando-lhes que as suas experiências, ideias e conhecimentos são importantes.

As actividades durante a leitura têm como objectivo central que a criança perceba o texto e as relações que estabelece com ele. Estas actividades permitem facilitar a compreensão do mesmo, sem que isto signifique simplificar o texto, mas antes munir os alunos de “instrumentos” que lhes permitam compreendê-lo e questioná-lo, focalizando a sua atenção em determinados aspectos do texto, para que estes não se dispersem na presença de informações variadas.

Por sua vez as actividades realizadas após a leitura pretendem provocar reflexões, facilitando a análise e a síntese e promovendo respostas pessoais e conexões com ideias, temas e valores ideológicos/simbólicos presentes nas obras, o que suscita o prazer da leitura e estimula uma relação efectiva com o texto, passando a leitura a ser vista como uma actividade significativa para os envolvidos.

Piaget (1932) ensinou-nos que se constrói conhecimento através da interacção entre o que já sabemos (conhecimento prévio) e o conhecimento novo. Mobilizamos o conhecimento adquirido previamente para compreender a informação nova.

Ao ler é fundamental que os alunos vão fixando informação essencial; as sínteses ajudam a compreender o que se leu e, também, a ter expectativas sobre o que se segue. Após a leitura e síntese, parágrafo a parágrafo, deve-se sumariar o texto, eventualmente, fazendo registo escrito. Quando sintetiza com os alunos está a ensinar-lhes a identificar informação relevante e a afastar informação irrelevante. Esta é uma competência fundamental.

Um dos factores que mais influenciam a compreensão do texto é o conhecimento prévio que se tem acerca do assunto tratado, pois esse conhecimento ajuda os alunos a perspectivarem o conteúdo do texto, estimula o interesse, favorece a atenção e facilita a selecção da informação (Gee, 2000). Ensinar os alunos a mobilizar conhecimentos prévios (“o que é que eu sei?”) quando enfrentam uma nova tarefa é, pois, importantíssimo.

Ler é construir sentidos. Se o texto é obra do autor, a leitura é uma actividade de reconstrução da significação por um leitor que lê à luz do seu universo de referências. Ainda que o texto exista sem o leitor, a reconstrução da significação é um projecto do leitor. Este encontra-se, assim, no centro desse processo de construção/reconstrução da significação.

No último século, foram três os paradigmas sobre o texto literário. No primeiro, os sentidos do texto explicavam-se pela biografia do autor. Após o afastamento do autor, sobretudo com o estruturalismo, o texto passou a estar no centro das atenções, sendo entendido como contendo em si todos os sentidos e os seus próprios princípios explicativos. No terceiro paradigma, actual, ganha importância a recepção do texto pelo leitor. A significação não existe por si, mas apenas ganha existência quando reconstruída por um leitor. O leitor deixa o papel passivo de espectador ou receptor e passa a ter um papel activo na interpretação do texto, trazendo a sua contribuição, usando as suas experiências prévias para seleccionar imagens e sentimentos que permitem formatar o texto, enquanto este proporciona ao leitor novas experiências.

1.4.4 Círculos de Leitura

A título de exemplo daquilo que poderá ser um mediador de leitura vejamos as propostas encontradas em “Formar Leitores” de Fernando Azevedo. De facto, o mediador consegue que todos ou alguns do grupo-turma se envolvam nas actividades onde cada um assume um papel de relevância.

A ideia fundamental subjacente aos Círculos de Leitura é organizar a aula de modo a ter pequenos grupos de alunos a ler e a discutir livros que escolheram ler. Ler e discutir livros com os seus pares é uma estratégia que, reconhecidamente, cria/aumenta o gosto pela leitura, pois permite aos alunos criar uma relação pessoal com o texto literário. Pode tornar-se, também, um factor importante de desenvolvimento da compreensão dos alunos, principalmente daqueles que são leitores menos eficientes. Estes alunos, ao interagirem com pares mais eficientes, observam os seus comportamentos e têm acesso às estratégias que esses mobilizam para aceder à significação. O contacto directo e, simultaneamente, mediado por pares com o manancial de valores de natureza social, histórica, ética, política, linguística presente nos textos literários constituirá um modo de construção do conhecimento sócio-construtivista. A reflexão partilhada sobre a experiência de leitura pode promover um tipo de aprendizagem que, partindo do confronto de pontos de vista, leve à formulação da perspectiva individual, conduzindo a uma compreensão inclusiva e integradora das perspectivas em presença, constituindo-se, assim, como uma oportunidade de crescimento do indivíduo.

Quadro 2 - Papéis dos participantes num Círculo de Leitura (Fernando Azevedo)

Papéis principais	Papéis opcionais
Animador da discussão	Investigador
Senhor dos excertos	Mágico das palavras
Senhor das ligações	Senhor da viagem
Ilustrador	Senhor do essencial

in Formar Leitores (2007:57)

A tarefa do “animador da discussão” é elaborar uma lista de questões que o grupo possa discutir.

A tarefa do “senhor dos excertos” é escolher duas ou três passagens que o grupo deve reler ou discutir ou então reflectir sobre elas.

O “senhor das ligações” busca no que lê as ligações possíveis com o meio envolvente, com a vida real ou com outras leituras.

A tarefa do “ilustrador” é reagir graficamente ao texto.

O “mágico das palavras” ocupa-se das palavras difíceis ou desconhecidas.

O papel do “senhor do essencial” é fazer um breve sumário do que é lido em cada sessão. O sumário deve conter os elementos chave da leitura.

A tarefa do “senhor da viagem” é reconstituir os lugares onde decorre a acção, onde as personagens vivem, por onde passam, etc.

Antes de começar um Círculo de Leitura devem preparar-se os alunos para os diferentes papéis, organizando-os em grupos de três a cinco elementos, atribuindo um papel a cada um e uma ficha de organização para cada grupo (Figura 2), solicitando a leitura e posterior discussão de acordo com os papéis.

Título do livro: _____ Autor _____	
Círculo de Leitura ___ Sessão nº ___ Data: _____ Páginas a ler: da ___ à ___	
“Animador da discussão”	
“Senhor dos excertos”	
“Senhor das ligações”	
“Ilustrador”	
“Senhor do essencial”	

Figura 1- Ficha de organização do grupo. (Fernando Azevedo) in Formar Leitores (2007:64)

Um Círculo de Leitura não deve demorar mais de três ou quatro semanas. De sessão para sessão os papéis mudam e no final do Círculo de Leitura a trabalho deve ser avaliado e apresentado ao grupo-turma (figura 3)

Consensualmente, atribui A (para bom), B (para médio) e C (para menos bom)			
Nome	Completo a leitura A B C	Assumiu o seu papel A B C	Ouviu os pares A B C

in Formar Leitores (2007:64)

Figura 2 - Ficha de auto-avaliação

Para gostar de ler é fundamental saber ler (sem esforço) e ter motivação para o fazer, e porque estas duas condições podem ser melhor satisfeitas com a ajuda do professor, é imprescindível que este se encontre munido de ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura, para que a mesma deixe de ser sinónimo de trabalho, e até de aborrecimento.

Antes de decidir como levar o aluno a compreender determinado texto ou como abordar um bloco particular de informação, ter-se-á que decidir o que se planeia abordar sobre esse tópico específico. O passo seguinte será determinar se um capítulo, uma parte de um capítulo ou uma obra completa justifica a utilização de uma ou de mais do que uma das tipologias apresentadas para os roteiros de leitura, uma vez que já estarão previamente determinadas as intenções para a exploração do texto. Não será aconselhável depender-se de um roteiro como solução única para a exploração de um determinado assunto veiculado através de determinado texto.

Se os bons leitores são moldados pelo seu ambiente e conseqüentemente se tornam melhores leitores, então deve-se proporcionar o maior número possível de estímulos de leitura e constituir-se como um esforço pedagógico que procura desenvolver a literacia (Alçada, 1993:39).

Assim, encorajar as crianças a ler por prazer pode ser um factor importante para o aumento dos níveis educacionais e portanto pode constituir-se como um forte contributo para combater a exclusão social, tentando quebrar o ciclo das desvantagens.

Quando o leitor pega num livro lê-o de diversas formas. Estas diferentes formas de ler correspondem a distintas posturas que os leitores adoptam para com os textos. Por exemplo, quando consultam as instruções de um jogo a atenção está centrada na acção que vão realizar, a partir dessa leitura; pelo contrário, se lêem um conto ou um poema as expectativas estão centradas nos sentimentos, emoções, ideias e vivências que experimentam no decurso da leitura. Como diz Daniel Pennac (2002) há direitos inalienáveis do leitor e só ele é que pode decidir o que fazer com o livro.

As crianças também lêem de diferentes maneiras e nem sempre do modo que os adultos e professores consideram adequado. Eles também têm os mesmos direitos inalienáveis, enquanto leitores, mas desde a escola podemos ajudá-los a ter em conta certas pistas de

leitura, certos espaços em branco (Azevedo, 2006:48) que os textos nos dão a ler e sobre o modo mais adequados de lê-los.

Uma outra questão sobre leitura e sobre livros que se dão a ler é a complexidade dos textos. Ressalvando-se os exageros que se possam tirar das nossas palavras, parece-nos que não devemos poupar os alunos a novos desafios. Tal como os pais não deixam de falar com os filhos, pelo facto de eles não saberem falar também não devemos deixar de dar a ler a quem tem sede de saber. A função da escola é ensinar novidades, ampliar perspectivas, expor alunos a novos desafios e, como já referimos, o doseamento necessário será feito pelo professor, de acordo também com as expectativas, os interesses e a idade dos alunos.

O papel da escola em relação à leitura alterou-se substancialmente, nos últimos tempos, e ela - a leitura - não pode ser só responsabilidade da aula de Português. Terá que ser uma responsabilidade partilhada para a orientação do gosto e do encantamento pela leitura e pela literatura. Compreender que a leitura é tarefa comum a todas as áreas é o passo inicial para este compromisso. A formação é um processo continuado e exigente para o mediador/professor ou mediador/bibliotecário escolar.

Mas sem paixão nada avança. Principalmente quando calcorreamos os caminhos da literatura de recepção infantil e nada nos deverá impedir que a leitura faça sentido pessoal e íntimo na vida dos nossos alunos.

Atendendo a que ler é compreender, na abordagem da leitura dever-se-ão implementar estratégias que facilitem a compreensão. Assim, antes de começar a ler é importante: activar-se conhecimentos prévios, antecipar sentidos; durante a leitura deve: confirmar-se antecipações, estabelecer novas antecipações, ligar o conteúdo do texto a representações prévias, seleccionar ideias importantes, sumariar. Após a leitura devem-se confirmar as antecipações, resumir o texto, estabelecer todas as dúvidas que surjam.

Ler é construir sentidos. Se o texto é obra do autor, a leitura é uma actividade de reconstrução da significação por um leitor que lê o texto à luz do seu universo de referências. Ainda que o texto exista sem o leitor, a reconstrução da significação é um projecto do leitor, este encontra-se, assim, no centro desse processo de construção/reconstrução da significação.

Segundo a opinião de Pedro C. Cerrillo, citado por Azevedo (2006:35), é muito importante a figura do mediador na promoção da leitura, sobretudo quando os destinatários da mesma são crianças ou adolescentes. Neste âmbito e seguindo o raciocínio do mesmo, o mediador torna-se o primeiro receptor do texto, sendo o leitor infantil o segundo receptor, facto que é relevante na literatura infantil, porque é uma literatura dirigida a um grupo de leitores com características específicas. Nesta sequência, referimos Even-Zohar (1978), citado por Pedro Cerrillo em Azevedo (2006:35), sobre a teoria dos *polis sistemas*, e cito “tratar-se-ia de uma literatura “de fronteira” (como a literatura “comercial” ou a literatura “oral”), face à literatura “canónica”, que ocupa o centro do sistema e que não aspira a um leitor específico. É na família e na escola que crianças e jovens vão encontrar os modelos que mais os marcam e definem. Esta aquisição de interesses e de hábitos de leitura consistente desenvolve-se num

processo contínuo, que se inicia em casa e deve ser reforçado na escola. Tais interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu desenvolvimento e incremento, pelo que são de grande importância as atitudes e acção da escola face ao livro e à leitura. (Santos, 2000, citado por Iolanda)

Ler e escrever são actos que se inserem num processo cultural. A leitura é produção de sentido. O texto produto de um trabalho anterior. O leitor é o desafiador da leitura do texto do autor. Ler não é traduzir, repetir sentidos dados como prontos, é construir uma cadeia de sentido a partir dos índices do texto dado. "Os sentidos da Leitura" <http://pt.shvoong.com/social-sciences/1808406-os-sentidos-da-leitura> (acedido em 14/10/2010).

CAPÍTULO II

2. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E DIDÁCTICAS PARA O CONTEXTO PEDAGÓGICO

2.1 Selecção das obras por idades

Ler é essencial. Através da leitura, testamos os nossos próprios valores e experiências com as dos outros. No final de cada livro ficamos enriquecidos com novas experiências, novas ideias, novas pessoas.

Ler é estimulante. Tal como as pessoas, os livros podem ser intrigantes, melancólicos, assustadores, e por vezes, complicados. Os livros partilham sentimentos e pensamentos, feitos e interesses. Os livros colocam-nos em outros tempos, outros lugares, outras culturas. Os livros colocam-nos em situações e dilemas que nós nunca poderíamos imaginar que encontrássemos. Os livros ajudam-nos a sonhar, fazem-nos pensar.

Ao falarmos sobre *Literatura infantil: selecção de livros e textos*, algumas questões, logo de início, nos convidam à reflexão. Quais são os critérios para a selecção?

Sabemos que os livros em geral e a literatura em particular visam promover uma educação linguística e literária e ajudam a construir leitores, contribuindo assim para a construção de uma comunidade de pessoas cultas e críticas, tolerantes e com valores, em que a literacia seja uma realidade.

Alguns livros são simplesmente melhores que outros. Alguns autores vêm com mais profundidade o interior de personagens estranhas, e descrevem o que eles vêem e sentem de uma forma mais real e efectiva. As suas obras podem exigir mais dos leitores: consciência das coisas implicadas em vez de meramente descritas, sensibilidade às *nuances* da linguagem,

paciência com situações ambíguas e personagens complicadas, vontade de pensar mais profundamente sobre determinados assuntos. Mas esse esforço vale a pena, pois estes autores podem proporcionar-nos aventuras que ficam na nossa memória para toda a vida. *(Publicado por PNS em 3 Setembro, 2003 09:12)*

Os quadros que apresentamos foram adaptados de *Libros Lectores e Mediadores*, Cerrilho, Larronaga e Yubero (2002: 97,98).

Quadro 3 - Estádio Sensório-Motor (0- 2 anos): Estádio do ritmo e do movimento.

Temas	Estrutura Literária	Desenho
Sem sentido	Expressão muito simples	Ilustrações em toda a página, preferencialmente de uma cor.
Familiares e conhecidos: a casa ou o mundo animal	Poucos conteúdos	A acção é uma sequência página a página.
Composições do <i>Cancioneiro Infantil</i> : canções e jogos mímicos (sensoriais)	É importante a união da expressão verbal e gestual. Têm muita importância as aliteraões, repetições, rimas, onomatopeias...	Grande formato e letra de tamanho muito grande.

Quadro 4 - Estádio Pré-Operatório (3 - 6 anos): Etapa de preparação e aprendizagem dos mecanismos de leitura/escrita.

Temas	Estrutura Literária	Desenho
Familiares ao mundo que o rodeia: casa, Natureza, Escola...	Pouca carga conceptual e simplicidade expressiva. Prefere estruturas que possam ler-se individualmente ou em grupo e que possam ser escutadas.	Grande formato.
Fábulas e contos breves, que podem ser rimados ou que contêm anedotas quotidianas.	Tem maior importância a sucessão de feitos, que o argumento.	Muitas ilustrações e breve texto. Letra grande.

Quadro 5 - Estádio Operatório - Concreto I (7 - 8 anos): Etapa da primeira orientação do mundo objectivo

Temas	Estrutura Literária	Desenho
Contos maravilhosos de fadas e lendas extraordinárias.	Breve, exposição clara, desenlace rápido e muita acção.	Tipografia grande e clara
Fábulas	Exposição, nó e desenlace	Reforço do texto com 25% de ilustrações, como mínimo; é preferível que todas as páginas tenham alguma ilustração.
Humor. Histórias divertidas que contenham elementos surpreendentes.	Com argumento. Podem oferecer-se textos em verso, não muito extensos, que despertem a atenção e facilitem a memorização.	

Quadro 6 - Estádio Operatório - Concreto II (9 - 11 anos): Etapa de interesse pelo mundo exterior.

Temas	Estrutura Literária	Desenho
Aventuras reais e fantásticas	Acção	Ilustrações fiéis ao texto.
	Ausência de moral.	
Biografias e hagiografias simples.	Diálogos	Tipografia já normalizada.
	Caracterização das personagens	
Elementos humorísticos	Descrições rápidas.	Formato convencional
Desporto		
Vida animal	Síntese breve e simples	Livros de 120 páginas ou menos

Quadro 7 - Estádio Operatório Formal (12- 14 anos): Etapa de aquisição gradual da personalidade.

Temas	Estrutura Literária	Desenho
Reais, actuais, históricos	Argumento desenvolvido	Extensão variável
Biografias documentadas, livros de humor e de desporto. Livros de mistério, de ficção e de ciência.	Exposições detalhadas e descrições extensas.	Apresentação atractiva.
Livros que contem boas histórias: criativas e capazes de provocar surpresa.	Devem evitar-se as mudanças bruscas de tempo. As histórias devem “terminar bem”: no sentido que devem dar resposta aos problemas levantados.	Podem ter ou não ilustrações.

2.2. As Obras Seleccionadas

Mediante o exposto, procedemos a uma selecção de leituras por idades. Com efeito, sabemos que o PNL apresenta uma panóplia imensa de obras. Todavia, entendemos que umas acabam por ser mais adequadas do que outras. A lista abaixo apresentada reflecte a nossa selecção.

Quadro 8 - Obras seleccionadas do Plano Nacional de Leitura

Título da Obra	Autor
<i>O Gigante Egoísta</i>	Oscar Wilde
<i>O Espantalho Enamorado</i>	Guido Visconti, Giovanna Osellame
<i>A Horta do Senhor Lobo</i>	Claire Bouiller, Quentin Gréban
<i>Os Primos e a Bruxa Cartuxa</i>	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
<i>A Casa da Mosca Fosca</i>	Raquel Martins
<i>A mala vazia e algumas histórias de tradição oral</i>	Alexandre Parafita
<i>Leónia devora os Livros</i>	Laurence Herbert
<i>O Limpa-Palavras e Outros Poemas</i>	Álvaro Magalhães
<i>As Cozinheiras de Livros</i>	Margarida Botelho
<i>O Segredo do Rio</i>	Miguel Sousa Tavares

2.3. Propostas Pedagógicas

É nosso propósito neste capítulo sugerir algumas leituras a partir do Plano Nacional de Leitura e do programa do PNEP e desenvolver actividades a partir de algumas sugestões. Ter-se-á, no contacto com os livros/contos seleccionados, a preocupação de revalorizar a hermenêutica do Imaginário, onde serão recuperados alguns mitos, imagens e temas essenciais, o que permitirá compreender a verdadeira essência destas obras literárias e transformá-las em aprendizagem junto da criança, em verdadeiros veículos de mensagens lúdicas e pedagógicas, a fim de apelar à participação do sujeito-leitor no processo de aperfeiçoamento de escrita e ao qual será sempre facultado poder “vestir” os textos com roupagens de significações mítico-simbólicas.

A nomenclatura para as actividades apresentadas, encontrámo-las em Formar Leitores das Teorias às Práticas, de Fernando Azevedo (2007).

Quadro 9 - Proposta pedagógica para *O Gigante Egoísta*, Oscar Wilde.

O Gigante Egoísta	
Actividades	Metodologia utilizada
Pré-leitura	Contar a história omitindo a palavra “egoísta”
	Imaginar qual o defeito do gigante
	Escrever um título
Leitura	Registar o título no caderno dos alunos
	Leitura da obra pelo professor
	Registo das atitudes do gigante
	Escrita de frases nos cadernos
Pós -leitura	Apresentação de um <i>flashcard</i> com o gigante
	Leitura das frases escritas, em voz alta
	Construção de rede semântica
	Distinguir nomes de adjectivos
	Correcção no quadro, das frases escritas
	Recriação de textos
	Escrita de um mini-conto com a ajuda da família
	Dramatização do conto escrito

Quadro 10 - Proposta pedagógica para *O Espantalho Enamorado*, Guido Visconti e Giovanna Osellame.

O Espantalho Enamorado	
Actividades	Metodologia utilizada
Pré-leitura	Apresentação da capa do livro
	Antecipação
Leitura	Leitura do conto em grande grupo, num conjunto de duas aulas
	Registo das diferentes sequências narrativas que constituem o texto
Pós-leitura	O mediador propõe como actividade final um concurso literário sobre “A Amizade”
	Trabalho a pares
	Planificação do trabalho para a actividade final
	Colocação de cartões com ilustrações do texto do lado inverso, no quadro
	Cada par retira um cartão
	Caracterização do elemento presente no seu cartão, tendo por base as sequências feitas
	Escrita colaborativa
	Registo no caderno diário
	Apresentação à turma dos trabalhos realizados pelos pares, fomentando o diálogo entre os grupos (os alunos poderão realizar o seu trabalho em esquema - teias semânticas, mapas conceptuais ou outros)
	Seleção de ideias
	Redacção dos textos apresentados, consultando o “guião de tarefas realizadas”, fornecido pelo professor
	Concurso literário

Quadro 11 - Proposta pedagógica para *A Horta do Senhor Lobo*, Claire Bouiller e Quentin Gréban.

A Horta do Senhor Lobo	
Actividades	Metodologia utilizada
Pré-leitura	Exploração dos elementos paratextuais da obra (capa e contra-capas)
Leitura	Leitura integral do texto
	Visualização das ilustrações
	Escrita de duas frases significativas no quadro
	Seleção dos dois nomes gramaticais
	Estabelecer semelhanças e diferenças entre eles
	Construção de frases comparativas
Pós-leitura	Estética textual
	Promover a escrita de um texto
	Desenvolver uma narrativa imaginária
	Transformar géneros textuais (escrita do texto em banda desenhada)

Quadro 12 - Proposta pedagógica para *Os Primos e a Bruxa Cartuxa*, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada.

Os Primos e a Bruxa Cartuxa	
Actividades	Metodologia utilizada
Pré-leitura	Apresentação da obra
	Imaginar o seu conteúdo
	Número de personagens do texto
	Local onde decorre a narrativa
Leitura	Escolha de palavras do texto que durante a leitura mais se destaquem pelo seu conteúdo
	Registo no quadro de uma tabela com a listagem das palavras seleccionadas
	Razão da escolha
Pós-leitura	Trabalho de pares
	Cada par escolhe e escreve uma palavra do quadro no caderno
	Construção de uma teia semântica, em torno da palavra escolhida
	Preenchimento de tabela de contrastes
	Apresentação dos trabalhos de grupo à turma

Quadro 13 - Proposta pedagógica para *A Mala Vazia e Algumas Histórias de Tradição Oral*, Alexandre Parafita; e *Leónidas Devora os Livros*, Laurence Herbert.

A Mala Vazia e Algumas Histórias de Tradição Oral Leónidas Devora os Livros	
Actividades	Metodologia utilizada
Pré-leitura	Projecção das capas de ambos os livros ocultando o título
	Diálogo acerca das mesmas
	Levar os alunos a pensar que o primeiro livro terá como tema um palhaço alegre, feliz e brincalhão e o segundo livro narrará as histórias de uma menina sonhadora.
	Escrita de possíveis títulos para cada livro
	Mostrar os títulos
	O mediador deve questionar os alunos sobre a escolha dos títulos
	Dividir a turma em dois grupos e cada grupo vai trabalhar uma obra
	Registar a palavra “devora”
	Escrever sinónimos
	Cada grupo vai imaginar o conteúdo do livro distribuído
	Imaginar o que guarda o palhaço na mala
	Imaginar o que lê a personagem
	Registar as respostas possíveis
Leitura	Leitura das obras por cada grupo, com a ajuda do mediador
	Registo do tipo de leitura lida pela personagem
	Trabalhar as palavras “mala” “histórias”, “tradição” e “palhaço”
	Trabalhar a semantidade e o simbolismo das obras propostas
Pós -leitura	Consultar o dicionário
	Escrever o sinónimo da palavra dada (devora)
	Comparar com o que escreveram antes
	Comparar o conteúdo das histórias com o imaginado
	Registar nos cadernos as possíveis temáticas tratadas em ambos os livros, criando frases que justifiquem o texto
	Escrita de frases complexas
	Apresentação oral das frases
	Correcção das frases apresentadas e registo no caderno dos alunos
	Reconto oral das histórias ao outro grupo
	Resumo escrito das obras
Ilustração	

Quadro 14 - Proposta pedagógica para *O Limpa-Palavras e Outros Poemas*, Álvaro Magalhães.

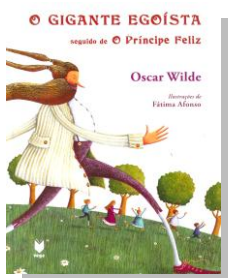
O Limpa-Palavras e Outros Poemas	
Actividades	Metodologia utilizada
Pré-leitura	Seleccionar quatro ilustrações da obra, ampliá-las e colocá-las na parede
	Dividir a turma em quatro grupos
	Cada grupo preenche uma ficha literária de ilustração
	Apresentação das fichas realizadas
	Elaboração de um <i>powerpoint</i> contendo a ilustração, as informações da ficha e os comentários dos colegas
	Apresentação do livro
	Antecipação da obra
Leitura	Leitura de alguns poemas pelo moderador e alguns alunos
Pós -leitura	Apresentação da “Árvore da poesia”
	Distribuição de cartões aos alunos
	Escritas das conclusões dos grupos nos cartões
	Pendurar os cartões na árvore, que ficará exposta na sala de aula ou na biblioteca
	Projecção das ilustrações seleccionadas
	Leitura do poema correspondente
	Trabalho de pares
	Preenchimento de um mapa de contrastes (texto verbal e texto icónico)
	Construção de um mapa de contrastes “gigante” a partir dos mapas feitos pelos pares
	Transcrever excertos de um poema escolhido
	Distribuição de um guião de entrevista a cada aluno, em forma de árvore
	Preenchimento do guião, acrescentando uma pergunta à qual também deve responder
	Apresentação das respostas à turma
	Os moldes com as respostas, serão pendurados na “Árvore da poesia” referida na actividade anterior
	Construção de um acróstico, a partir de uma palavra do poema, dada pelo mediador
	Escrita de uma poesia individual pelos alunos
	Ilustração
Apresentação das poesias à turma	
Construção do “Livro da poesia” com a compilação das mesmas	

Quadro 15 - Proposta pedagógica para *A Casa da Mosca Fosca*, Raquel Martins.

A Casa da Mosca Fosca	
Actividades	Metodologia utilizada
Pré-leitura	Cesta literária
	Reflexão acerca dos objectos apresentados
	Cartão com as frases inicial e final da história
	Divisão da turma em grupos de cinco elementos
	Criação de uma história oral a partir destes elementos
	Apresentação das histórias
Leitura	Leitura/Dramatização da história pelo mediador
Pós-leitura	Comparação das histórias escritas com a história real
	Teia de personagens
	Escrita de uma receita sobre “A amizade”
	Leitura das receitas pelos diferentes grupos
	Elaboração de um cartaz com as receitas
	Exposição do cartaz na sala de aula

Seguidamente, apresentamos outras propostas para as mesmas obras, baseadas na obra “Ler para Entender”.

- *O Gigante Egoísta*, de Oscar Wilde



Sinopse

Este audiolivro reúne os contos *O Gigante Egoísta*, *O Foguete Notável* e *O Rouxinol* e *A Rosa* do escritor Oscar Wilde, lidos por Rosa Lobato de Faria e integra a colecção “Livros Para Ouvir”, que alia o prazer de ler ao prazer de ouvir.

Estes três contos fazem parte dessas obras que podem - e devem - ser lidas tanto por crianças como por adultos pois conservam a ingenuidade, a pureza e a espontaneidade infantis. Oscar Wilde deixou-nos uma vasta obra literária em que sonho e realidade se confundem transportando-nos para um universo ficcional mágico. Convidamo-lo a descobrir ou redescobrir os melhores contos da literatura mundial lidos por grandes actores portugueses e ilustrados com música de Alexandre Cortez. Escute, leia e comprove que as grandes histórias ficam no ouvido.

Actividade 1

O mediador poderá iniciar a aula dizendo que hoje irá contar a história de um gigante que não gostava de crianças, mas que, a partir de uma determinada situação, mudou a sua maneira de pensar. O mediador deverá levar a turma a imaginar o que terá acontecido, para a história ter esse final.

De seguida o professor deverá ler, na íntegra, o conto (omitindo a palavra egoísta), de forma ritmada e expressiva para que os necessários momentos de apreensão da mensagem, por parte da turma, aconteçam. Sempre que necessário, o professor deverá retomar a leitura para que o grande-grupo perceba os neologismos evidenciados na história e todo o jogo rítmico que a constitui.



Era uma vez um gigante que tinha um defeito muito grande: não gostava de crianças.

Dizia:

- O jardim é meu. Toa a gente tem de comprder sto e nã permirei que niguém venha aqu brincar, a nã sr e.
- O jardim é vosso, meus meninos! Venham brincar.
...a ciança tina nas pamas das mãoinhas sinai verelhos de dói crvos e igul feriento nos peznhos.

Em vez de dizer:

- O jardim é meu. Toda a gente tem de compreender isto e não permitirei que ninguém venha aqui brincar, a não ser eu.
- O jardim é vosso, meus meninos! Venham brincar.
...a criança tinha nas palmas das mãozinhas sinais vermelhos de dois cravos e igual ferimento nos pezinhos.

Figura 3 - Exemplificação da actividade descrita.

Actividade 2

Após a leitura do conto, o professor/mediador poderá suscitar o interesse da turma, questionando-a sobre o título que eventualmente colocaria num texto com uma história como esta. O mediador deverá sugerir um trabalho de pares para que haja uma maior troca de impressões.

Após o registo dos diferentes títulos no caderno dos alunos, o porta-voz de cada grupo de pares deverá dizer o título escolhido.

Os títulos serão registados no quadro por outros alunos do grupo, para que o grande-grupo tenha uma visão geral do trabalho realizado. Tal actividade possibilitará que toda a turma esteja envolvida e se avalie, tanto no exercício da leitura, como no da escrita colectiva.

À partida, nenhum aluno irá sugerir o título da obra. Sugere-se imediatamente após o registo e discussão do título ou títulos propostos, que o mediador apresente a capa do livro dando um

grande destaque ao título no momento em que, incentivando o grande-grupo à leitura, todos digam em voz alta o mesmo. O mediador registará, de seguida, e ajudado pelos alunos, a expressão linguisticamente correcta: *O Gigante Egoísta*, solicitando ainda um sinónimo da expressão.

Actividade 3

Caso haja um exemplar por pares, este deverá ser distribuído pelos alunos. De seguida, e em voz colectiva, todos irão proceder à leitura do texto. O mediador deverá ser expressivo, conduzindo o grande-grupo ao mesmo.

Após a leitura, o mediador deverá apresentar o gigante que tem o tal defeito e o menino que conseguiu mudar a sua maneira de pensar e agir com as crianças.

Actividade 4

Depois de indicadas as frases correctas do gigante, o grande-grupo deverá lê-las em voz alta. As palavras desconhecidas deverão ser explicadas pelo professor e colocadas de parte (registadas no quadro).

Nesse momento, o mediador deverá explicar que existem palavras novas - os neologismos-, como por exemplo computador/computo maníaco, que foi adoptada pelos falantes e que passou a fazer parte da nossa língua.

Sugere-se que o mediador traga cartões que deverão ser distribuídos aos elementos da turma para que escrevam as palavras que acham que não são bem palavras (estão mal escritas, falta-lhe uma letra...). Depois de feita a correcção, seis alunos eleitos (por exemplo por sorteio) deverão registar em cartões individuais as referidas “palavras” (uma em cada cartão) que deverão ser metidas num envelope grande, que o mediador terá trazido para a aula, explicando que aquelas “palavras” têm de viajar até ao país das “palavras diferentes”, porque há lá escritores especializados em imaginação e precisam delas.

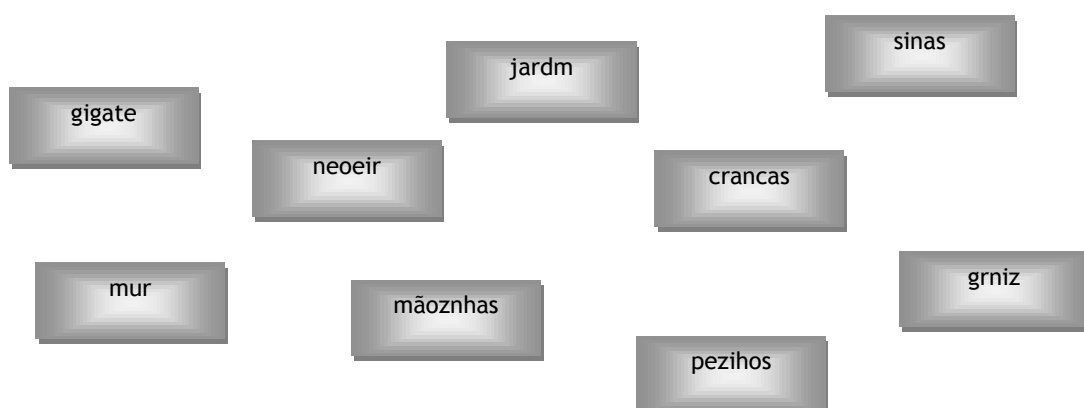


Figura 4 - Exemplificação dos cartões individuais.

O envelope deverá ser enviado para o “País das Palavras Diferentes”. Sugere-se que o grande-grupo use da sua imaginação e indique moradas diferentes das habituais, como por exemplo a que está registada no envelope.

Alunos do _____ _____ _____ _____	Sr. Escritor das Palavras Inventadas Rua das Não Palavras, nº “iê” SYWT, Lugar do Luquemuê País das Palavras Diferentes
--	---

Figura 5 - Exemplo do envelope.

Actividade 5

De seguida, a propósito desta confusão entre as palavras do “nosso mundo” e as palavras do “País das Palavras Diferentes”, será proposto ao grande-grupo que construa a rede semântica denominada: “às voltas com os nomes dentro de jardim” a fim de se organizar a família de palavras dos nomes comuns concretos que tenham a ver com o campo lexical de JARDIM, já contactados no texto.

Antes da actividade, o professor deverá dizer que o que pretende é lançar um desafio à turma: que, pela escrita, os alunos aprendam a dinâmica do exercício (a relação lexical/semântica entre as palavras) para assim poderem dar “asas à sua imaginação” e construir frases a partir das ligações estabelecidas.

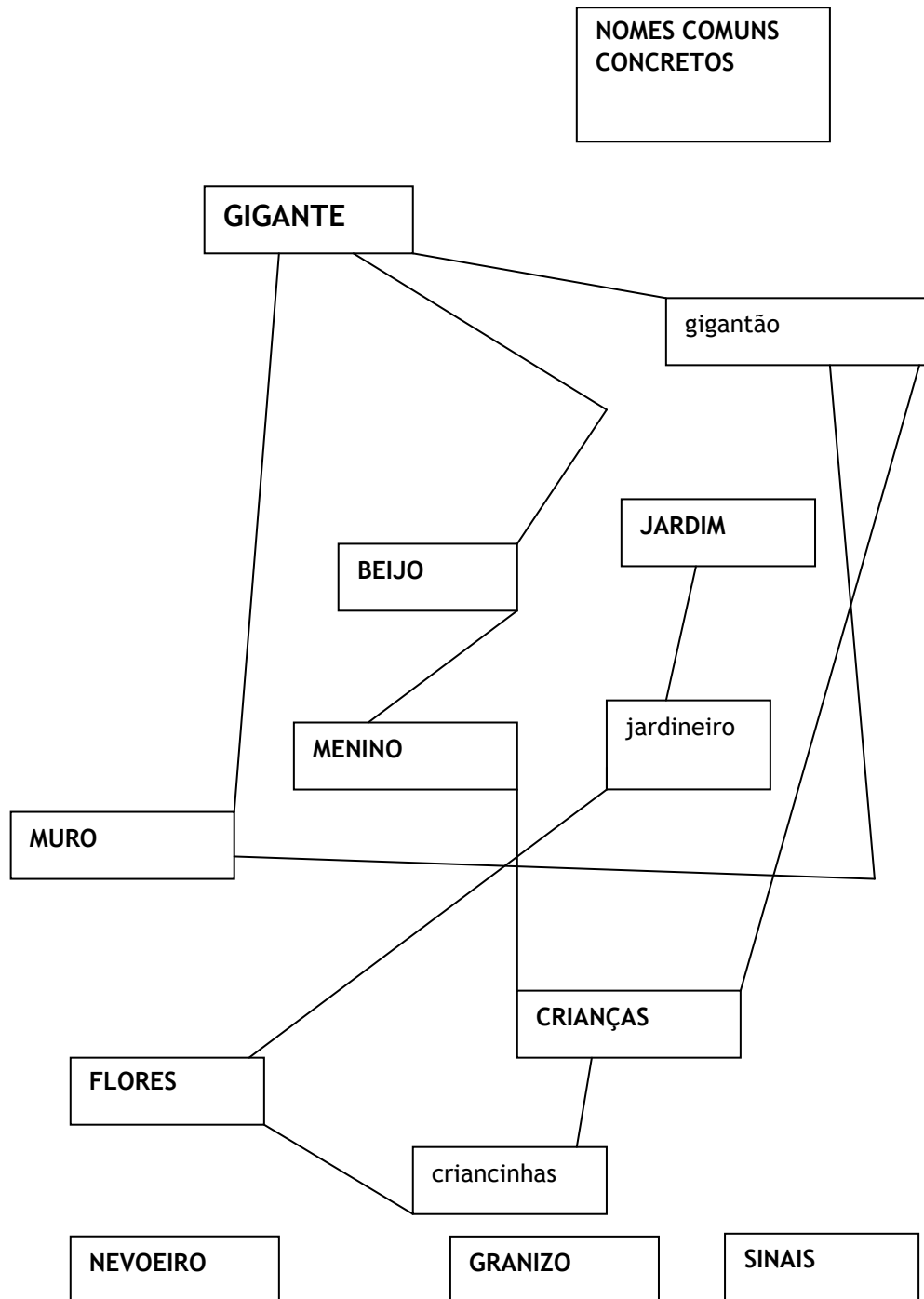


Figura 6 - A “rede semântica” dos nomes comuns concretos: às voltas com os nomes dentro de jardim.

Actividade 6

Depois de realizada a actividade, o grande-grupo deverá ter colocado de parte os nomes “nevoeiro”, “granizo” e “sinais” pois estes não se inserem semanticamente no conceito de jardim.

De seguida, deverá ser solicitado ao grande-grupo que elabore frases a partir das conexões realizadas no exercício anterior com os nomes indicados por cada aluno, bem como os nomes isolados: nevoeiro, granizo e sinais e que usem adjectivos para enriquecer as frases. Os alunos

deverão, na realização do exercício, diferenciar, através da utilização de cores diversas, os nomes dos adjectivos.

Sugestões de frases:

- O gigante era enorme e egoísta!
- Os meninos estavam alegres quando brincavam.
- O nevoeiro era escuro e frio.
- O gigante tornou-se compreensivo e bondoso.

Actividade 7

Depois de corrigidas as frases elaboradas e registadas no quadro, o mediador solicitará que os alunos preencham uma grelha de registo dos adjectivos e dos nomes que indicaram. Se necessário, proceder-se-á à explicação daqueles que os alunos não tenham usado devidamente ou tenham suscitado dúvidas.

Se essa grelha for reproduzida em papel cenário para que, ao longo do ano, sejam acrescentadas outras categorias de nomes e adjectivos, tornar-se-á bastante interessante. Tal estratégia tem por objectivo levar a turma a observar o trabalho já realizado, usando o vocabulário exposto, sempre que tiver de criar textos.

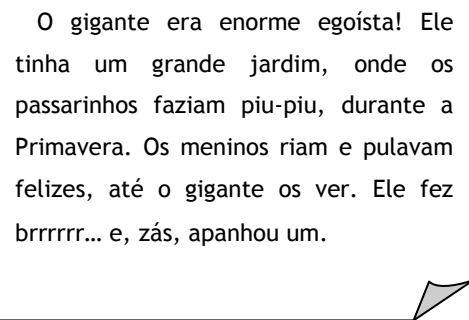
De seguida, o mediador deverá passar um registo áudio onde se oiçam sons naturais, cuja representação da imitação em palavra se designa por onomatopeias e questionar a turma sobre a natureza daqueles sons. Este deverá encaminhar o grupo-turma para a diferenciação das várias onomatopeias ouvidas: de animais, pessoas, elementos da Natureza, objectos, etc., criando-se uma outra grelha de quatro entradas para o registo das demais onomatopeias seleccionadas.

Animais	Pessoas	Objecto	Elementos da Natureza
Cocorococó	Atchim!	Pum!	Vvff...Vvff...
Ão-Ão	Brrr...	Zás!	Uuu...Uuu...
Miau		Tlim-tlim	Ping...Ping...
Cu-Cu		Tic-tac	
Meeeé		Trrriim	

Figura 7 - Grelha descrita na actividade.

Sugere-se ainda que, relativamente às onomatopeias, o mediador solicite a um grupo de alunos a representação da grelha numa cartolina, devidamente ilustrada. Este trabalho poderá ter o auxílio dos Encarregados de Educação ou de outros docentes.

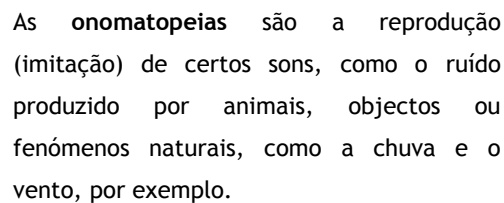
O mediador poderá ainda solicitar que o grupo-turma escolha uma ou várias frases da actividade 6 e crie uma pequena história usando algumas das onomatopeias ouvidas. O objectivo da realização desta actividade será o de provocar o treino da escrita, bem como a apreensão de que um texto é um registo (oral ou escrito) onde figuram palavras, expressões novas, bem como onomatopeias (que atribuem ao texto momentos de uma veracidade quase presencial). Portanto deverá ser solicitado aos alunos que, de forma individual, retomem o que foi feito anteriormente e criem um texto original.



O gigante era enorme egoísta! Ele tinha um grande jardim, onde os passarinhos faziam piu-piu, durante a Primavera. Os meninos riam e pulavam felizes, até o gigante os ver. Ele fez brrrrrr... e, zás, apanhou um.

Figura 8 - Exemplificação do texto que poderá ser criado no decorrer da actividade.

De seguida, a turma, reflectindo colectivamente, deverá fazer a definição de onomatopeia (por exemplo numa cartolina) e colocá-la na “parede das matérias novas e sabidas”.



As **onomatopeias** são a reprodução (imitação) de certos sons, como o ruído produzido por animais, objectos ou fenómenos naturais, como a chuva e o vento, por exemplo.

Figura 9 - Exemplificação de uma possível definição

O mediador deverá destacar os três ou quatro melhores textos e afixá-los na referida parede juntamente com a cartolina relativa às onomatopeias.

Actividade 8

De seguida, o mediador apresentará um *flashcard* com o gigante que era egoísta, e solicitará que a turma, em grande-grupo, proceda a uma composição colectiva alçada no livro que leram, fazendo uso do “defeito” do gigante.

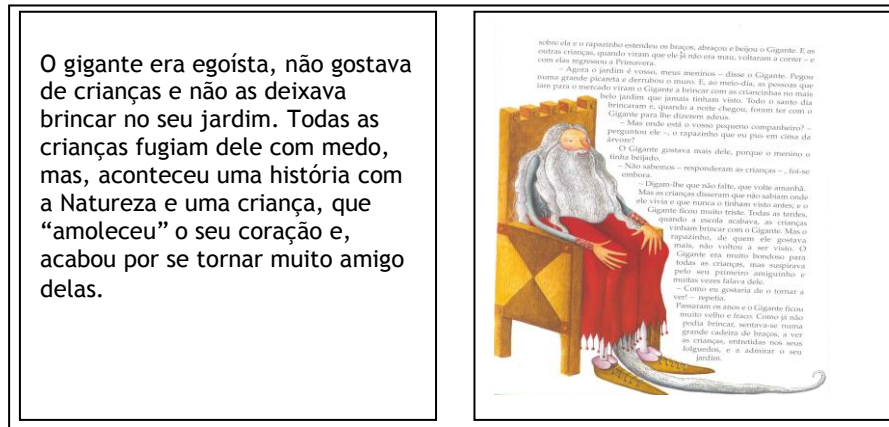


Figura 10 - Possível *flashcard* para a actividade desenvolvida.

Em seguida apresentamos uma sugestão para os textos recriados, baseados no livro *O Gigante Egoísta*:

“Era uma vez um gigante que não gostava de crianças. Ele tinha um jardim enorme e bonito. Durante muitos anos viveu longe dali e, as crianças quando saíam da escola iam brincar para lá. Ele voltou e quando as viu, ralhou muito com elas, expulsou-as e construiu um muro muito alto à volta do jardim. A partir daí, nunca mais a Primavera voltou ao jardim e lá era sempre Inverno. Os pássaros deixaram de cantar e as flores de aparecer, porque não ouviam o riso dos meninos.

Uma manhã ouviu um passarinho a cantar e foi à janela ver o que se passava. Os meninos tinham entrado por um buraco do muro e estavam em cima das árvores, já floridas. O gigante ficou comovido e ajudou um menino pequenino a subir às mesmas. As crianças deixaram de ter medo dele e autorizou-as a brincarem no jardim. A Primavera voltou e o gigante ficou bonzinho.”

Actividade 9

Solicitando que esta actividade tenha a participação da família e/ou amigos, o mediador poderá motivar o grupo-turma à realização de um mini conto onde se verifiquem as atitudes do gigante, antes e depois (apurando o motivo por que não gostava de crianças e o que fez por elas depois dessa situação).

Esta actividade pode culminar com uma pequena peça de teatro, a partir dos textos dos alunos, a apresentar aos pais e colegas da escola.

- *As Cozinheiras de Livros*, de Margarida Botelho



Sinopse

Escrito e ilustrado por Margarida Botelho, chega-nos um fabuloso livro com uma história original e divertida. Algo de muito estranho se estava passar com os livros e a cidade estava em alvoroço. Seria a crise? Ninguém sabia a resposta, mas a verdade é que não havia livros novos... As pessoas já não sabiam o que mais podiam fazer na esperança de novas aventuras, até já tinham lido todos os nossos livros de trás para a frente, de baixo para cima e até de pernas para o ar... Mas nada resultava. O que teria acontecido à fábrica dos livros? Uma aventura fantástica que nos leva a uma viagem de sonho em que os livros têm um papel fundamental na vida das pessoas.

Actividade 1

A primeira actividade a realizar no âmbito da análise desta obra denomina-se Livro de Encantar. Dentro de um livro, construído em cartão, serão colocados objectos relacionados com a história: meninas, árvores, livros, lupa, utensílios de cozinha (tachos, panelas, frigideiras, tigelas, garfos, colheres, facas, aventais...). Estes objectos são mostrados aos alunos e ser-lhes-á pedido que tentem construir uma história partindo destes, sabendo que os mesmos são parte integrante da obra que vão ler.

Actividade 2

Depois das histórias serem partilhadas, será feita oralmente uma exploração do título e da capa da obra, que consistirá na colocação de algumas perguntas pelo professor, como por exemplo:

- Quem será a menina que aparece na capa?
- Que objecto tem na mão? Para que serve?
- O que fazem as cozinheiras? Que ingredientes usam?
- O que te parece que fazem as cozinheiras de livros? Com que ingredientes?
- Como se chamam as pessoas que “cozinham” livros?
- Como é que esta menina se relaciona com a história que criaste anteriormente?
- Etc.

Actividade 3

De seguida, proceder-se-á à leitura da obra, que será feita pelo professor, mas este deverá fazer diversas paragens, durante as quais os alunos, em grupos, realizarão diferentes actividades:

1. Durante a primeira paragem (página 6) as crianças irão preencher um diário de personagem/objecto. Isto é, ser-lhes-á pedido que escrevam uma página do diário, falando acerca dos livros que faltam na biblioteca e daquilo que estava a acontecer até esse momento

e que, no final, terminem esse pequeno texto, com um palpite acerca do que terá acontecido aos livros.

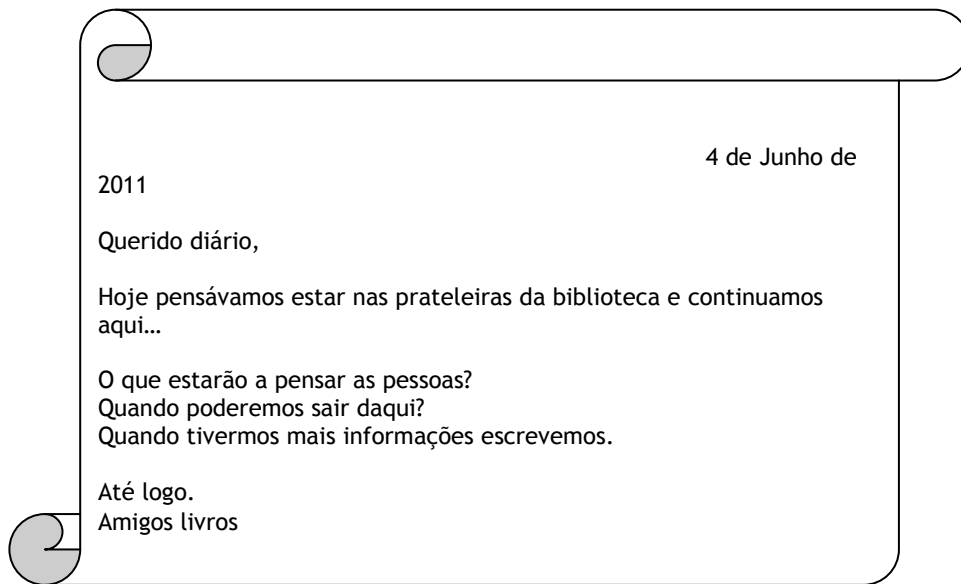


Figura 11 - Exemplo de diário de personagem

2. No decorrer da segunda paragem (página 13), os alunos deverão preencher, em pequenos grupos, um mapa de contrastes, sendo os dois pólos que se opõem neste mapa os seguintes: as consequências da falta de livros/o que nós achamos. Neste mapa, deverá ser indicado o que há de comum entre as duas partes.

Cada grupo apresentará à turma o seu ponto de vista e será construído um mapa de contrastes colectivo, que seja o reflexo da opinião da turma como um todo acerca das consequências da falta de livros.

<p>As consequências da falta de livros na biblioteca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As pessoas não liam à noite. - Liam as histórias dos livros que já tinham lido, ao contrário. - Os actores não podiam fazer peças novas. - Os leitores de aventuras começaram a ter medo de tudo. 	<p>O que nós achamos sobre a falta de livros na biblioteca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não podemos visitar a biblioteca. - Não podemos ler histórias. - Temos de recorrer aos CD`s. - Não aprendemos a ler. - Não podemos requisitar livros novos e temos de voltar a ler os mesmos.
--	---

Figura 12 - Preenchimento de Mapa de Contrastes

3. Na terceira e última paragem (final da história), os alunos serão convidados a preencher, em grupos, um mapa de personagens, no qual terão que caracterizar as personagens (cozinheiras), bem como a relação estabelecida com cada uma delas. Os resultados destes mapas serão partilhados em grande grupo.

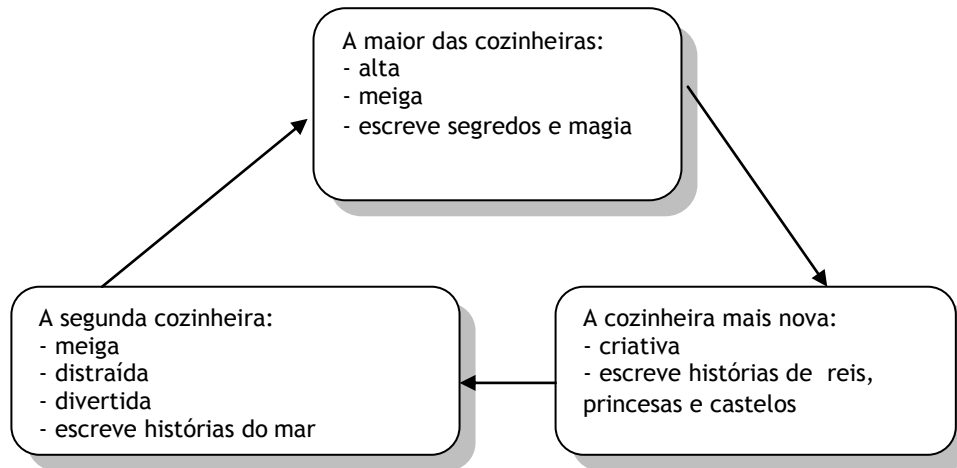


Figura 13- Exemplo de preenchimento do Mapa de Personagens

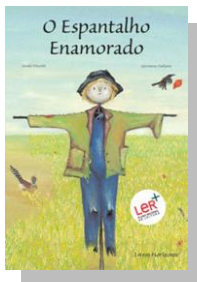
Actividade 4

De seguida, os alunos elaborarão uma actividade de escrita denominada de poema em leque: uma folha de papel será dobrada em forma de leque e nesta será escrita uma frase retirada do texto: “Somos nós que cozinhamos as histórias dos livros. Fazemos livros cozinhando palavras”. De seguida, esse leque passará pela sala e, tal como a autora, cada aluno deverá escrever a sua definição acerca do que é ser cozinheira de livros, iniciando a sua frase com “Ser cozinheira de livros é...” No final, a folha será aberta e o poema obtido será “corrigido” e transcrito para uma cartolina, depois de ilustrado à luz das ilustrações do livro seleccionadas pelos alunos.



Figura 14 - Exemplificação do poema em leque

- *O Espantalho Enamorado*, de Guido Visconti e Giovanna Osellame



Sinopse

Livro recomendado para o 3.º ano de escolaridade, destinado a leitura orientada na sala de aula - Grau de Dificuldade II. O Espantalho Gustavo está apaixonado por uma menina-espantalho que se chama Amélia, e sonha um dia juntar-se a ela no cimo da colina. Como o amor triunfa sempre, quem sabe se conseguirá...

Levar os alunos à capacidade de planificar o seu próprio trabalho e/ou o trabalho a desenvolver com o grande-grupo no respeitante à produção textual escrita tem sido uma preocupação ao nível dos demais estudos de Programas de Leitura fundamentados na Literatura. No sentido de responsabilizá-los para a complexidade processual da escrita como um todo, pretendendo-se a exploração de uma reflexão metadiscursiva. A sugestão de actividade aqui exposta tem por intuito consciencializar os mediadores e os próprios alunos para a importante tarefa de aprendizagem que é a de apreender e pôr em prática os diferentes momentos que antecedem a apresentação final do texto escrito.

Por se tratar de um livro cuja dimensão simbólica é enorme, consideramos que “O Espantalho Enamorado” deva ser trabalhada de forma a desenvolver nos alunos o próprio conceito de interacção e de desafio pessoal/colectivo. Afinal, a temática patente no conto prende-se com a empresa pessoal do indivíduo em demanda do seu próprio Eu. Sugere-se que a turma a trabalhe, em grande-grupo, o conto proposto usando uma planificação de actividades, criada por ela mesma, que lhe permita a elaboração de um registo escrito em que as várias concepções de felicidade serão expostas. A turma deverá no final das actividades, consciencializar-se de que basta sermos bons para os outros para já sermos felizes. Para tal o grupo-turma deverá ter em consideração as atitudes do Espantalho e dos amigos animais.

Actividade 1

A turma, num conjunto de duas aulas, levará a cabo a leitura do conto *O Espantalho Enamorado*, destacando-se, a cada leitura feita, as diferentes sequências narrativas que constituem o texto e que os alunos deverão registar num mapa fornecido pelo professor.

Introdução: Gustavo era um espantalho feliz. Tinha muitos amigos entre os animais da vizinhança, sobretudo entre os passarinhos.

Desenvolvimento: Gustavo deixava os passarinhos bicarem as espigas. Em troca, os passarinhos levavam as mensagens amor a Amélia.

1.ª Sequência: Amélia era uma menina-espantalho que vivia no topo da colina, por quem Gustavo estava apaixonado.

2.ª Sequência: Quando chegou o Outono, as espigas foram ceifadas e os pássaros tiveram de partir. Gustavo ficou muito triste, porque só ficaram os corvos e não podia mandar as mensagens por eles, por terem uma voz muito estridente.

3.ª Sequência: Durante o Outono Gustavo não podia admirar Amélia, porque tinha de estar atento aos caçadores, para avisar os poucos animais que tinham ficado.

Porém, um dia, um caçador acertou numa codorniz.... E caiu no bolso do casaco do Gustavo. Quando o caçador se foi embora, a codorniz saiu do bolso, com um ferimento numa das asas. Ela agradeceu ao espantalho por lhe ter salvado a vida e como prova de gratidão, levou a Amélia o cachecol que o caçador tinha deixado nos ombros do Gustavo.

4.ª Sequência: Quando o caçador voltou para procurar o cachecol não o encontrou e tirou o chapéu ao espantalho. Então, todos os animais o atacaram e o caçador arrancou o espantalho do chão e utilizou-o como bastão, enquanto corria pela colina acima, perseguido pelos animais.

5.ª Sequência: Já cansado e no cimo da colina, pediu aos animais para o deixarem, que ele devolvia o chapéu. Os animais devolveram-lhe o seu cachecol e ele foi-se embora e nem agradeceu.

6.ª Sequência: Já junto a Amélia, Gustavo desejava abraçá-la, mas não podia. Então, a nortada soprou, levantou a manga do seu casaco e colocou-a sobre o ombro de Amélia.

Conclusão: Os dois casaram e viveram felizes para sempre.

Actividade 2

Feito o registo das demais sequências narrativas e compreendida a circularidade semântica do conto bem como a sua mensagem, a turma deverá prestar atenção aos desafios lançados pelo mediador/adulto e proceder à planificação do seu trabalho para a elaboração da actividade final: Concurso literário, intitulado “A Amizade”.

Confrontada com a necessidade de redigir um texto, a criança vê-se obrigada a ter de passar de uma folha branca para uma folha com registo. Ora, o objectivo por parte da criança passa a ser o de cumprir a tarefa proposta, portanto esta começa a escrever, mesmo se o discurso é de reduzida qualidade linguística e estético-literária. O espectro da folha luminosamente branca é, assim, afastado e a criança prossegue aliviada com o seu trabalho, acrescentando ideias umas às outras sem qualquer organização ou selecção das mesmas.

Pondo em prática a escrita colaborativa, antecipadamente planificada, a criança é levada à consciencialização de que o processo da escrita começa já antes da redacção do texto e de que este obedece a um plano ideológico anteriormente pensado que, por isso, possibilita um momento de produção de escrita alicerçado na organização de ideias discutidas em participação colectiva.

Deste modo e tendo por base a(s) mensagem(s) transmitidas pelo conto *O Espantalho Enamorado*, o mediador deverá provocar um *brainstorming* baseado nas várias temáticas exploradas:

- caça;
- Natureza;
- amizade;
- gratidão;
- inter-ajuda;
- amor
- etc.

E registar no quadro todas as ideias sugeridas pela turma.

Actividade 3

Para esta actividade sugere-se que os alunos sejam divididos em pares e que um deles retire um dos cartões colados do lado inverso no quadro. Os alunos deverão, a partir dos registos realizados no momento do *brainstorming*, começar a sua planificação para o trabalho de produção escrita: caracterização do elemento presente no seu cartão, tendo por base a ou as temática(s) abordada(s).

Assim, tendo por base a selecção das ideias, dos termos mais relevantes e a organização do conteúdo seleccionado, os alunos sempre apoiados pelo professor estarão a desenvolver um exercício de escrita colaborativa faseado, em que a participação do parceiro, e posteriormente da turma, será sempre muito solicitada.

O mediador deve prever a execução dos trabalhos de forma faseada, havendo etapas para a planificação, a realização e a revisão dos mesmos pois nenhum trabalho da turma poderá ser eliminado. Pretende-se, assim, que o grande-grupo actue num todo para que os textos finais sejam o produto de uma aprendizagem baseada na reflexão, na tomada de decisões colectiva e na explicitação de competências a atingir pela turma.

Antes do registo final do texto, à medida que o trabalho de pares for avançando, e/ou sempre que os grupos de pares tenham dúvidas, o grande-grupo deverá reflectir sobre o trabalho dos colegas (par com dúvidas) e propor soluções. Sugere-se igualmente que se efectuem “mini-reuniões” com o mediador ou com outros colegas, em regime de circulação na sala de aula, e que os alunos procedam à consulta de enciclopédias e dicionários.

Actividade 4

Feito o registo no caderno diário de toda a informação necessária, os grupos de pares deverão apresentar o seu trabalho aos colegas e fomentar o diálogo. Sugere-se, caso a turma o permita, que os pares especifiquem a sua explicação ao grande-grupo com excertos devidamente referenciados, esquemas, “teias semânticas” (caso os alunos já tenham tido contacto com o exercício em causa), “mapas conceptuais”, e outras estratégias de suporte prévio ao exercício de redacção final do texto.

Actividade 5

Segue-se o momento da redacção dos textos, o qual consideramos um momento de produção textual significativa. Os alunos não deverão pôr de parte as noções de reflexão e partilha, portanto, no decorrer do trabalho, estes deverão consultar o “guião das tarefas realizadas” fornecido pelo professor (ou já consultado em outras aulas) e verificar se todos os itens foram cumpridos.

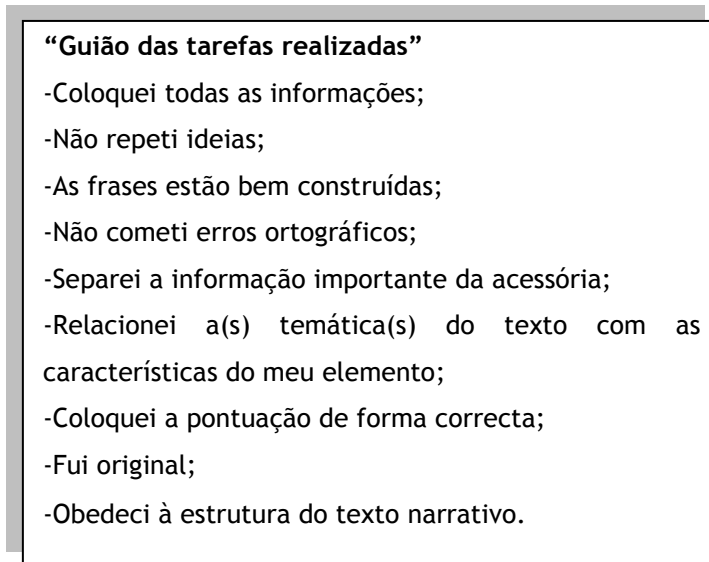


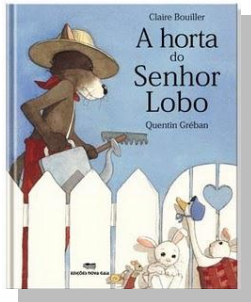
Figura 15 - Exemplo do guião das tarefas realizadas

Actividade 6

Sugere-se que os trabalhos sejam ilustrados ou representados em maquetas, por exemplo, com os respectivos textos. Os trabalhos serão levados a um concurso inter-turmas e premiados os três melhores trabalhos, que depois deverão ser divulgados à escola. Os trabalhos premiados deverão obedecer aos seguintes parâmetros:

- Respeito pela temática;
- Correção linguística;
- Apresentação (rigor);
- Originalidade;
- Pesquisa;
- Correção bibliográfica;
- Empenho;
- Trabalho manual de recreação adequado.

- *A Horta do Senhor Lobo*, de Claire Boullier, com ilustrações de Quentin Grébran.



Sinopse

O Senhor Lobo, cansado de passar o Inverno esfomeado, decide cultivar toda a espécie de vegetais. “É verdade: o lobo agora só come vegetais” - dizem os animais que agora já não temem pela sua vida. Mas, numa certa manhã, ouve-se por todos os cantos da floresta um grito pavoroso: é o Senhor Lobo que acaba de descobrir que alguém lhe destruiu toda a horta!

Nota 1: Todas as actividades sugeridas foram já experimentadas em contexto lectivo, no âmbito das aulas de Língua Portuguesa e objectivaram desenvolver a competência da escrita, manipulando as estruturas das frases comparativas, partindo da leitura integral do texto supracitada.

Actividade 1

Esta actividade empreende o desenvolvimento de competências de escrita estética, aproximando-a do dizer simbólico, comparativo, metafórico. Esta componente de subjectividade é o objectivo da actividade que a seguir se descreve para que as crianças a manipulem, assimilem e, mais tarde, façam dela um recurso elaborado facilitador da expressão do indizível e do profundo.

Depois da exploração dos elementos para textuais da obra (capa e contra-capas), deverá proceder-se à leitura integral do texto, mostrando as ilustrações no decorrer da leitura. Tal como o afirma Danuta Wojci, sugere-se que estas surjam nesse suporte, pois facilita os trabalhos de pesquisa, se necessários. É visando-se no aproveitamento da imagem para a construção dos outros sentidos, que, vagarosamente, se levam as crianças a tomar contacto com o tecto icónico que facilita a compreensão leitora, acrescentando, esclarecendo e definindo os sentidos abstractos do texto poético.

Finda a leitura, embrenhada de imagens e de complexidades, é necessário começar a encaminhar os alunos para a compreensão das semelhanças e das diferenças que se podem estabelecer quando falamos de dois ou mais objectos. Assim, destacar-se-ão da referida obra literária as seguintes frases:

“(…) O Senhor Lobo desapareceu para dentro da sua oficina (…)”

“(…) a Dona Coelho treme como uma folha ao vento (…)”

Estas duas frases podem ser apresentadas segundo estratégias opcionais adoptadas pelo professor: podem ser escritas no quadro, apresentadas em tiras de papel ou, preferencialmente, (se existir) num quadro interactivo¹.

¹ Sugere-se que estas surjam nesse suporte, pois facilita os trabalhos de pesquisa, se necessários.

A selecção dos dois nomes gramaticais, pertença da experiência quotidiana das crianças, objectiva a construção de correspondências de similaridade necessárias à condução do trabalho subsequente.

Através de um esquema, levar-se-á a turma a destacar, por escrito, as diferenças entre os dois animais e, posteriormente, as igualdades entre os mesmos.

Quanto a nós é importante estabelecer as fronteiras que unem ou desunem os objectos ou as coisas de que se fala, fazendo as conexões necessárias ao esclarecimento de todas as significações semânticas. Este trabalho prévio, embora pareça ao professor/mediador demasiado simplista, é imprescindível para que o grupo/turma vá mobilizando as estruturas básicas do estabelecimento de comparações estéticas.

Tendo sempre o conteúdo textual presente, prepara-se então o grupo para o encontro com os esquemas construtores da modelização das frases comparativas.

Oralmente, os alunos devem construir expressões de modelo comparativo, onde usem as palavras que pertencem ao ponto de união do esquema dado anteriormente.

Actividade 2

Seguidamente, no quadro interactivo, surgem núcleos ideológicos de natureza abstracta, que mais não são do que excertos do texto anteriormente lido.

A escolha destes pequenos excertos visa a construção de frases comparativas, tendentes ao ensino explícito da estética textual como via de acesso à expressão poética.

Antes de prosseguir com a tarefa prática, o professor/mediador deverá explicitar que as frases comparativas se constroem usando o conector “como”. Neste momento pode distribuir os esquemas pelos alunos, propondo que cada um preencha as lacunas apresentadas, dando largas à sua criatividade e alargando o verso apresentado no núcleo de cada esquema.

Esta ampliação da dimensão da linguagem visa criar formas de comunicação e de subjectividade que possam ajudar a criança a exprimir o seu pensamento e as suas emoções, compreendendo-se no emaranhado contextual onde existe. Tendo como base esse pressuposto, o recurso ao livro de Literatura Infantil dinamiza a plasticidade de diálogos, que se transformam em exuberantes espectáculos semióticos. Derrogando os momentos angustiantes provocados por uma escrita descontextualizada e isenta de afectos, ao invés, criam-se instantes onde se aprendem noções complexas com facilidade e encanto.

Actividade 3

A actividade seguinte apoia-se na projecção de um acetato, cujo principal objectivo é o de promover a escrita de um texto. Este sustenta-se nas aprendizagens realizadas pela fruição da leitura de duas obras literárias (uma delas já trabalhada para o 3.º ano). Contudo, na sugestão de leitura que temos vindo a apresentar no 4.º ano, centrar-nos-emos mais no livro “A Horta do Senhor Lobo”.

O desenvolvimento desta actividade decorre da realização de todas as outras que atrás se descreveram e tem como objectivos primordiais a verificação das competências que se tentaram desenvolver nos alunos, nomeadamente a escrita de frases comparativas, a sua aplicação num contexto escrito e o desenvolvimento de uma narrativa imaginária em que o tema da ternura se destacasse.

Exemplificação dos conceitos que estão subjacentes às imagens das capas destes dois livros.

Apenas as imagens farão parte do acetato a trabalhar com os alunos:

Alicerçando o escrito

Formas entusiastas e singulares de representar os signos

Experiência estética

Estranhamento

Reorganização de sentidos

<p><u>Proposta de trabalho individual</u></p> <p>Partindo do que ouviste ler no livro <i>A horta do Senhor Lobo</i>, escreve uma palavra inspiradora e a partir dela escreve uma história onde uses algumas frases comparativas.</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>

Figura 16 - Proposta de trabalho de escrita

O mediador/adulto, tomando em consideração o conteúdo do acetato, deverá reflectir com a turma sobre hipóteses de reescrita das mesmas temáticas, transformando os géneros textuais (neste caso, parte-se da poesia para a escrita de uma narrativa).

Assim, o professor deverá referenciar que se é uma prática corrente partir de uma imagem ou de um conjunto de imagens para suscitar um texto escrito, também é normal partir de textos para produzir outros textos, explorando as virtualidades da leitura como uma forma de exortação à escrita. Neste caso, como incremento à arte de escrever bem, aplicando explicitamente os conteúdos sobre construção de “frases comparativas”.

Tratando-se de um grupo do 4.º ano de escolaridade, todos os alunos já aprenderam que o processo de escrita envolve um ciclo onde a planificação (por teias semânticas, “chuva de ideias”), textualização (obedecendo aos critérios apresentados no enunciado da folha que lhes é apresentada) e o processo de revisão estão presentes.

Do resultado dos trabalhos elaborados pelos alunos verifica-se que a construção das redes semânticas deu enfoque ao alargamento de significados geradores de múltiplas e significativas dimensões interpretativas. Por outro lado, a organização textual assentou na interacção semiótica texto/imagem e a concretização do escrito baseou-se muito no dizer metafórico.

A construção de mapas semânticos, a leitura da obra de referência e a explicitação da imagem podem ser os pilares imprescindíveis para que os momentos de escrita sejam significativos e impulsionadores do desenvolvimento da aprendizagem nas crianças.

Com efeito, competindo à escola formar alunos com competências neste domínio, as aulas de Língua Portuguesa devem promover actividades que alicersem a escrita de forma interdisciplinar, dinamizando múltiplos saberes, pois o acto criativo não nasce do nada e, por isso, necessita de “material” de suporte para ser desenvolvido.

É este o pressuposto que deverá orientar o encadeamento destas actividades que buscam na Literatura Infantil a ferramenta ou pilar de estruturação da escrita, aproveitando-se o discurso iónico presente na ilustração para promover a percepção de harmonias geradas pela imagem, que fomenta, se quisermos aproveitá-la, a escrita criadora de circunstâncias que ocorrem noutros mundos possíveis, os do imaginário. E tudo isto pode estar num processo onde leitura e escrita se une, se funde e se sustenta.

- *A Mala Vazia*, de Alexandre Parafita



Sinopse

Livro recomendado para o 1.º ano de escolaridade destinado a leitura autónoma e/ou leitura com apoio do professor ou dos pais. A mala vazia e algumas histórias de tradição oral. Reforçadas pelo jogo lúdico das rimas, do ritmo e das imagens, estas histórias convidam todos, especialmente os

mais pequenos, a uma leitura interessada e aprazível. Algumas trazem ainda o eco de antigas canções pastoris e canções de berço. Um eco que liga as crianças de hoje à memória das crianças de sempre. São histórias de ler e de ouvir. Histórias de dizer a brincar. De contar e recontar. Histórias onde o sonho e a fantasia dão que pensar.

- *Leónia Devora os Livros*, de Laurence Herbert



Sinopse

Livro recomendado para o 2.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula - Grau de Dificuldade III. Tomando à letra a expressão “devorar livros” (usada habitualmente para definir leitores muito assíduos), este pequeno álbum a cores descreve o percurso do apetite insaciável de Leónia por livros. No final, a protagonista tem que começar a escrever histórias para os seus filhos, que têm pelos livros um apetite igual ao da mãe. O texto caracteriza-se pelo ritmo, pela presença de rimas e jogos de palavras. As ilustrações recriam com muito humor as situações descritas.

Actividade 1

Relativamente às duas últimas obras, o mediador/adulto deverá projectar num quadro interactivo as capas de ambos os livros ocultando o título, e iniciar um diálogo com a turma a fim de induzi-la propositadamente em erro relativamente à ilustração das capas e ao conteúdo semântico-textual das obras. Isto é, num primeiro momento, as crianças deverão ser levadas a pensar que o primeiro livro terá como história (ou histórias) as de um palhaço alegre, brincalhão e bem-disposto. O segundo livro narrará, por sua vez, a história de uma menina que adorava ler (deve levar-se o grande-grupo a caracterizar a menina, como uma personagem curiosa, atenta e interessada por livros).

Projectando a capa do primeiro livro, o mediador poderá iniciar um diálogo com um conjunto de perguntas, tais como:

- O que está ilustrado na capa deste primeiro livro? Por que razão este palhaço estará tão contente?
- Acham que ele está mascarado?
- Está mesmo feliz, ou está a fingir?
- O que fará ele diariamente?
- Etc.

Quando da projecção do segundo livro, o mediador poderá insistir em questões como:

- O que acham desta menina?
- O que estará ela a fazer?
- O que tem ela na mão?

- Para onde se dirige?
- Acham que ela está feliz?
- Parece-vos que no dia-a-dia, ela é uma menina atenta e perspicaz?
- Ela parece-vos uma sonhadora? Em que sentido?
- Etc.

Actividade 2

A partir da ilustração das capas e de tudo o que foi comentado na aula, o mediador deverá solicitar alguns títulos originais para ambos os livros², dividindo a turma em dois macro-grupos:

1.º grupo de trabalho: *A mala vazia e algumas histórias de tradição oral*;

2.º grupo de trabalho: *Leónia devora os livros*.

Exemplificação de títulos para o primeiro livro:

- O palhaço alegre/feliz;
- As palhaçadas do palhaço Repimpão;
- As palhaçadas do palhaço que fazia rir;
- O palhaço da boca grande;
- O palhaço que só fazia asneiras;
- O abraço do palhaço;
- Ele é o melhor palhaço;
- Desdentado, o palhaço do circo;
- Etc.

Exemplificação de títulos para o segundo livro:

- A menina que gostava de ler;
- Livros e mais livros;
- Uma menina feliz;
- A menina que lia tudo...
- Uma menina infeliz;

² Foi para nós facilmente detectável que os títulos relativos ao livro *A Mala Vazia* afluíram com mais naturalidade e de forma mais espontânea, enquanto os títulos solicitados para *Leónia devora os livros* foram em menor número e de maior qualidade estética, destacando-se uma menor fidelidade à ilustração da capa e à personagem representada. Como é notório, esta actividade pretende alargar a competência linguística e semântica da criança que, após a prática de exercícios desta natureza, já consegue idealizar e elaborar estruturas ideológicas mais complexas. É o que se verifica já nas respostas: “Livros e mais livros”, “A menina e outros livros”, “A menina sonhadora”.

- Livros gigantes;
- A menina sonhadora;
- Histórias e outros livros;
- Etc.

Actividade 3

Depois de ouvidas e registadas as respostas dadas, em forma de esquema (opção do professor), o mediador deverá expor os títulos dos livros para se provocar um diálogo horizontal entre ambos os grupos, podendo vir a ser acrescentados mais títulos. Pretende-se que toda a turma participe na actividade relativamente a ambos os livros³.

Actividade 4

Aproveitando o espanto do grupo-turma relativamente ao primeiro livro, o mediador deverá questionar a turma sobre a escolha deste título que, à partida, nada tem a ver com a ilustração, induzindo-os à curiosidade semântica e simbólica relativamente à obra.

Os alunos deverão, pois, trabalhar os significados das palavras “mala”, “histórias” e “tradição” conjuntamente com a noção de “palhaço”. A partir de um diálogo de grupos de pares, trabalhar-se-á a semântica e o simbolismo da obra proposta pelas palavras seleccionadas e pela ilustração. Os pares, após uma breve discussão, deverão registar nos cadernos diários as possíveis temáticas tratadas no livro, criando, a partir de uma ordem de trabalhos, fornecida pelo professor, frases complexas que justifiquem o título (como abaixo indicado, p.ex.).

Ordem de trabalhos:

1. Atenta nas palavras propostas: no entanto, como, e, porque, mas.
2. Pensa com o teu colega quando é que as usas.
3. Agora, pensa nas palavras “mala”, “histórias”, “tradição”, “palhaço” e constrói frases em que as utilizes, pensando no livro *A Mala Vazia* e algumas histórias de tradição oral.

³ Segundo a nossa experiência, os alunos irão demonstrar espanto, sobretudo no respeitante ao livro *A Mala Vazia* e algumas histórias de tradição oral, pois os títulos por eles sugeridos, bem como algumas das respostas dadas, nada têm a ver com a realidade do título da obra. Relativamente ao segundo livro, as crianças ficarão um pouco admiradas pelo facto de a Leónia “devorar” os livros. Compreende-se que ainda coexistem nas experiências de vida das crianças factores muito empíricos como a conotação atribuída ao termo “devorar”, por exemplo.

Exemplificação das frases complexas:

- O livro fala de um palhaço que tem uma mala vazia **e** lá ele esconde os seus segredos.
- A personagem principal deste livro é um palhaço **como** os outros que divertem as crianças, **mas** este tem uma mala vazia.
- A mala do palhaço está vazia, **porque** ele apresentou todas as histórias no último número dele.
- A mala do palhaço está vazia, **no entanto**, ele está contente **porque** ele sabe contar tradições.
- A mala do palhaço não está vazia **porque** está cheia de histórias tradicionais que ele diz de cor.
- O palhaço tem de trabalhar, **porque** tem a mala vazia **e** precisa de histórias para fazer rir.
- A mala do palhaço está vazia **porque** ele é pobre.
- Etc.

Actividade 5

Deverá proceder-se como se procedeu na actividade 4, mas os alunos deverão, agora, trabalhar os significados das palavras “menina” “livros” histórias” “doença” “médico” com outras conjunções, tendo por base a “2.ª Ordem de Trabalhos”.

Exemplificação da 2.ª Ordem de Trabalhos:

Ordem de trabalhos:

1. Atenta nas palavras propostas: **porém, mas, portanto, por isso, contudo, logo que.**
2. Pensa com o teu colega quando é que as usas e se há outras sinónimas.
3. Agora pensa nas palavras “menina”, “livros”, “histórias”, “doença”, “médico” e constrói frases em que as utilizes, pensando no livro *Leónia Devora Os Livros*.

Exemplificação das frases complexas

- A menina lia bem, **por isso** gostava de ler.
- **Logo que** tivesse livros, a menina sorria feliz.
- A menina devorava livros, **portanto** lia muito.
- A Leónia lia muito, **mas** não escrevia.
- A menina ria muito, **contudo** não era feliz.
- Ela tinha uma doença, portanto foi ao médico.
- Havia muitos livros, **porém** nenhum era novidade.

Actividade 6

Ouvidas, discutidas e corrigidas as várias frases relacionadas com as possíveis temáticas dos livros, estas deverão ser registadas nos cadernos diários dos alunos.

Dado que se pretende agora dar ênfase à obra *A Mala Vazia*, os alunos serão avisados de que a obra *Leónia Devora os Livros* tem um encontro marcado do qual não pode ausentar-se e que, por isso, o trabalho maravilhoso que está a ser feito vai ter de prosseguir, por enquanto, com a 1.ª obra. Assim, encaminhando o grupo-turma para o conteúdo da mala, verifica-se que, afinal, trata-se da mala de um palhaço, isto é de um profissional que faz rir e trabalha num sítio onde as pessoas vão para se divertir. O mediador deverá, de novo, induzir o grande-grupo em erro, afirmando categoricamente que a mala de um palhaço nunca está vazia (o mediador deverá ser convincente, caso contrário poderão surgir respostas como: “a mala tem lá dentro as recordações do palhaço” ou ainda, “a mala está vazia porque lá estão guardadas as histórias que ele conta”). Usando esta estratégia, as crianças ficarão convencidas de que um palhaço tão alegre como o da capa tem na sua posse uma mala cheia de objectos que lhe são necessários e não uma mala vazia. Assim, à pergunta “**O que guarda o palhaço na mala?**” poderão surgir respostas muito diversificadas, mas cujo teor se prende sempre à noção de brincadeira e felicidade.

Respostas possíveis:

- O palhaço traz berlindes às cores;
- A mala do palhaço está cheia de bolas, umas grandes outras pequenas;
- Ela tem uma bicicleta de encher (insuflável);
- A mala está cheia de histórias para ele contar;
- Na mala só há roupa de palhaço;
- A mala está cheia de brinquedos;
- A mala só tem coisas para os espectáculos;

Dadas as respostas, o mediador-adulto deverá reforçar a ideia da brincadeira, do bem-estar, da felicidade e da alegria que se desprende de quase todas as respostas dadas pela turma.

Actividade 7

Deslocando as crianças para o cantinho das histórias (cantinho da sala preparado para o momento da leitura), formar-se-á um círculo, como se da plateia de um circo se tratasse, e declamar-se-á o poema de forma dramatizada e sentida. O mediador distribuirá uma cópia do poema a cada aluno.

Aconselha-se que a primeira leitura seja feita pelo mediador, contudo, o diálogo deverá ter a participação de todas as crianças.

Sugere-se a presença de uma mala envelhecida, que poderá ser construída à semelhança da imagem apresentada para que as crianças tenham a noção exacta da importância do momento em que a mala cai e se abre, desvendando o segredo do palhaço que, face ao sucedido, apenas se ri de forma humilde e semblante envergonhado.



Figura 17 - Tipos de mala que poderão ser utilizadas na actividade.

O mediador deverá ser sensível à forma como a personagem resolve a situação e explorá-la com a turma, sobretudo, por estarmos perante um público ainda tão permeável a questões humanitárias e solidárias. Assim, sugere-se que os valores éticos e morais sejam trabalhados no grande-grupo.

Finda a leitura, todos deverão atentar na última estrofe do poema e reflectir sobre as noções de **sonho**, de **magia**, e, essencialmente, na dicotomia **vazio/cheio**.

Actividade 8

Devido à grande carga simbólica impressa nesta estrofe, o mediador deverá escrevê-la no quadro para que todos construam um esquema semântico muito simples relativo à mensagem do poema:

“Tão cheia de sonhos,
E alguma magia,
Afinal a mala
Estava só vazia!...”

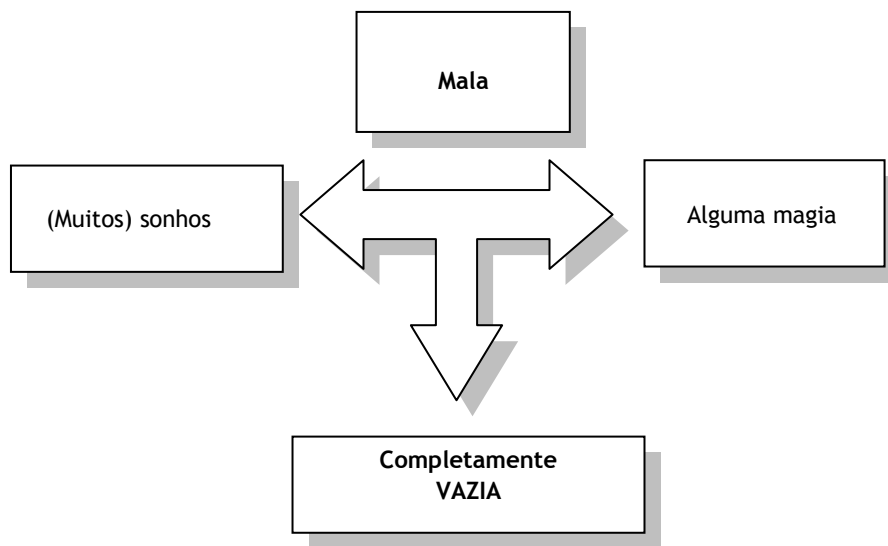


Figura 18 - Exemplo do esquema semântico.

Destacar-se-ão, assim, os diferentes significados de SONHO, de MAGIA e de vazio.

Visto que o **sonho** é uma experiência pessoal ou colectiva que possui significados distintos, propõe-se que o grupo-turma origine um debate que envolva toda a temática do sonho a fim de se criarem textos narrativos e/ou poemas que deverão ser colocados na mala vazia do palhaço. Sugere-se, ainda, que finda essa actividade, no decorrer do ano lectivo, sempre que houver tempo e/ou vontade, um ou mais textos sejam lidos à turma ou a outras por uma ou duas crianças.

Actividade 9

Retomando a obra *Leónia Devora os Livros*, sugere-se que a turma se encaminhe para o cantinho da leitura e se proceda a uma leitura atenta da “história de abertura” para as restantes três histórias, em regime de aula aberta, reflectindo-se sobre a(s):

- relações parentais (pais e filhos);
- ausência de nome próprio para a menina (todas as crianças podem ser essa menina que devora os livros);
- existência de várias histórias lidas (intertextualidade com *O Gato das Botas*, *Os Três Porquinhos*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *a Bela Adormecida*), ficando ao critério do mediador, explorar mais ou menos cada história.

Actividade 10

Sugere-se que antes de iniciar esta actividade, os alunos leiam em casa, em trabalho de parceria com a família, os textos seguintes e que se discutam as temáticas promovidas por cada texto como um texto no seu todo.

Depois desta actividade de pré-leitura, deverá montar-se um cenário com as mesas e cadeiras da sala, orientando-se toda a dinâmica do espaço para criar um *talk-show* televisivo, em que estarão presentes os alunos do grande-grupo, simulando ser a assistência que participa no programa (os alunos devem atribuir um nome ao programa), bem como o apresentador responsável pelo programa e os convidados semanais. Junto do entrevistador, os convidados, um/dois por programa, “vestirão a pele” da(s) personagem(s) de cada uma das histórias do livro e ser-lhes-ão colocadas questões relativas ao(s) seu papel na história. Estes deverão, essencialmente, remeter as suas respostas para a importância e a defesa dos valores éticos e morais, defendendo a sua importância nas histórias.

Propõe-se que se trabalhe nos moldes da entrevista, mas com interferências do público na parte final do programa, sendo, aí, de grande valia a mediação do professor. O moderador deve ser fiel ao seu papel e convencer a assistência das formalidades necessárias a uma situação destas, iniciando o seu programa fingindo dirigir-se a uma câmara, fictícia ou não. Usando as saudações habituais neste género de situação, o apresentador, responsável pelo programa deverá dizer: “Muito bom dia/boa tarde/boa noite, caros/senhores telespectadores. Bem-vindos a mais uma edição do (referir o nome escolhido). Hoje temos o prazer de ter connosco o/os convidado(s)..., na companhia da nossa assistência curiosa e interessada, para além do público fiel que nos acompanha aí em casa”⁴.

Esta actividade, para além da promoção de um diálogo onde se trabalhem atitudes e valores, bem como as questões do sonho e das histórias, dos livros, pretende ainda um enriquecimento vocabular.

No final de cada programa deverá ser feito um registo escrito dos assuntos tratados, ressaltando-se sempre os valores veiculados por cada conto.

No último programa, deverão juntar-se todos os convidados (as personagens seleccionadas das histórias trabalhadas) e, a partir da nota de abertura da autora - **“Uma história - como a sentimos? Como semente. Uma semente que cresce connosco e nos faz crescer”** (Dacosta, 2004) - proporcionar-se um debate aberto e simultâneo com o grande-grupo, em que se valorize o papel do SONHO. Isto é, a importância e necessidade de LEITURAS, de CONTOS, de MAGIA, quantas vezes possíveis apenas a partir da observação e do poder da imaginação. Não esqueçamos que esta é uma história em que a pequena protagonista acaba por recriar oniricamente várias facetas do amor (Gomes, 1997:73), crescendo e fazendo crescer afectiva e psicologicamente o leitor de qualquer idade.

⁴ No final do programa, o apresentador deverá agradecer ao(s) convidado(s), ao público do estúdio e, claro, aos telespectadores e anunciar o ou os convidado(s) do programa seguinte.

- *O Segredo do Rio* de Miguel Sousa Tavares



Livro recomendado para o 4.º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula - Grau de Dificuldade I. À inquietação de um dos filhos em saber por que é que as estrelas não caem do céu, Miguel Sousa Tavares escreveu *O Segredo do Rio*, um conto que é já uma referência obrigatória na literatura infantil em Portugal. Mas que segredos pode esconder um rio? À primeira vista, esta é a história de amizade entre um rapaz que vive sozinho no campo e um peixe (uma carpa) que vive no ribeiro para onde o rapaz ia brincar. No final, percebemos que o grande segredo do rio está consagrado na gratidão que os une. Sem uma vertente moralista, esta é uma obra de aprendizagem da vida e dos seus mistérios, das relações humanas e da descoberta de sentimentos. Escrita há seis anos atrás, é agora reeditada pela Oficina do Livro, tendo Fernanda Fragateiro renovado as ilustrações, aumentando ainda mais a magia deste livro.

Actividade 1

Pretendendo activar conhecimentos que o aluno já tenha e estimulando a reflexão acerca de um tópico que se encontrará na obra, o mediador deverá estabelecer com os alunos uma pequena discussão partindo da seguinte sugestão:

“Se fosses um autor e tivesses que escrever um livro para crianças, quais as características que teria?”

Actividade 2

As conclusões a que os alunos chegarem, com a discussão oral anterior, serão registadas em pequenos cartões (A2) e “estendidas” num estendal instalado na sala de aula denominado “estendal dos autores”. Este documento escrito deverá ser afixado em local visível na sala de aula pois mais tarde será reutilizado.

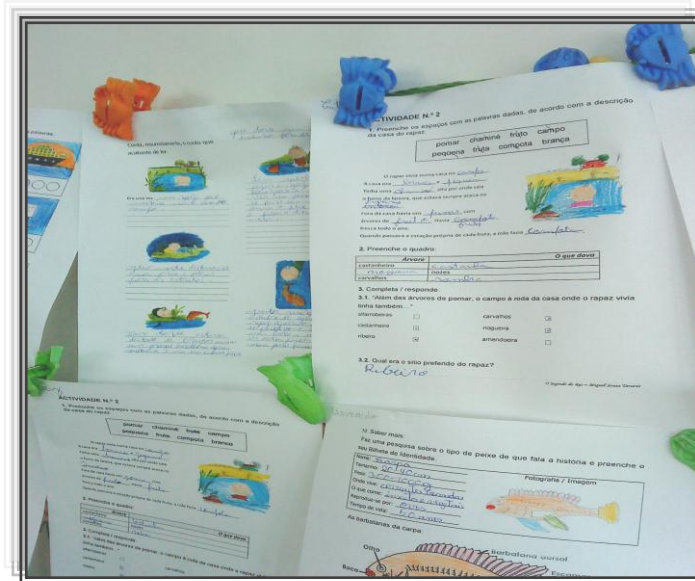


Figura 19 - Exemplo do estendal dos autores

Exemplo de possíveis frases criadas pelos alunos:

- As histórias devem ter aventuras;
- As histórias devem ter princípio, meio e fim;
- As histórias para crianças devem ter personagens, narrador, acção, tempo e espaço;
- As histórias para crianças devem ter pontuação adequada;
- As histórias para crianças devem ter palavras fáceis;
- As histórias para crianças devem ter muita imaginação;
- As histórias para crianças devem ter vida;
- As histórias para crianças devem fazer sonhar;
- As histórias para crianças devem ser divertidas;
- As histórias para crianças devem ter muitas ilustrações;
- As histórias para crianças devem ser educativas.

Actividade 3

De seguida, o mediador deverá dar algumas informações acerca do autor e do ilustrador da obra, abordando ainda, mas não pormenorizadamente, a questão do prémio Nobel, procurando perceber o que os alunos sabem a este respeito.

Apresentando uma caixa literária, dentro da qual haverá algumas ilustrações da obra que serão mostradas aos alunos, uma a uma, o mediador solicitará ao grande-grupo que as descreva e que elabore alguns comentários acerca das mesmas. De seguida, colocá-las-á no quadro pela ordem em que aparecem no livro e pedirá aos alunos que construam oralmente uma história partindo das ilustrações. Durante a actividade, o mediador poderá procurar aguçar a curiosidade dos alunos chamando a atenção para determinados aspectos das ilustrações.



Figura 20 - Exemplo de caixa literária

Actividade 4

Depois de este trabalho prévio ter sido realizado, o mediador deverá proceder à leitura expressiva da obra (podendo utilizar diversas técnicas, de acordo com as especificidades da turma e da escola). Quando terminada a leitura, deverá ser pedido aos alunos que preencham, individualmente, um mapa da história dividindo-a em três momentos: o início, o meio e o fim. Em cada uma destas entradas, o aluno deverá fazer um resumo dos acontecimentos, pretendendo-se com esta actividade, suscitar a reflexão acerca da estrutura da narrativa, partindo dos seus conhecimentos prévios.



Figura 21 - Exemplo de Mapa da história

Actividade 5

Em pequenos grupos, os alunos poderão ser convidados a preencher um mapa de paralelo entre personagens: o menino e o peixe. Neste mapa, para além de indicarem quais as características próprias de cada uma das personagens, os alunos deverão, também, indicar as características comuns que estas apresentam.

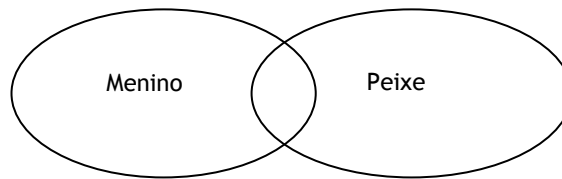


Figura 22 - Mapa de paralelo entre personagens

Actividade 6

De seguida, os alunos deverão preencher um Diário de Leitura. Este diário seria dividido em duas colunas: na da esquerda o professor colocaria duas citações, e na da direita, os alunos comentariam essas citações. As duas citações seleccionadas seriam as seguintes:

1. “E como este menino era especial da história, achou que tinha de salvar o peixe.”
2. “E assim, durante toda aquela Primavera, o rapaz e o peixe foram ficando amigos e aprendendo a brincar juntos.”

Os comentários às citações deverão ser partilhados e discutidos em grande-grupo.

Quadro 16 - Exemplo de diário de leitura

1- “E como este menino era especial da história, achou que tinha de salvar o peixe.”	1- Eu acho que esta citação foi bem escolhida e está muito bem escrita porque o menino gostava muito da natureza e dos animais.
2- “E assim, durante toda aquela Primavera, o rapaz e o peixe foram ficando amigos e aprendendo a brincar juntos.”	2- Acho que esta citação está bem escolhida, porque fala de sentimentos, como: a amizade, o companheirismo...

Actividade 7

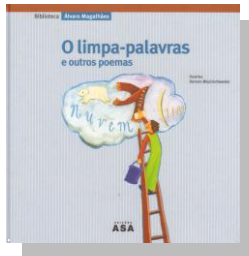
Seguidamente, os alunos procederão a uma partilha de citações. Nesta actividade, os alunos deverão escolher cinco citações que lhes pareçam interessantes. Posteriormente, em pares, os alunos deverão elaborar um *poster* em que fiquem registadas essas mesmas citações. Os *posters* deverão ser afixados e deixados em exposição, sendo que cada par terá que proceder à explicação/justificação oral do seu *poster*, isto é, das suas escolhas.

Actividade 8

Por fim, os alunos poderão ser convidados a produzir um texto atendendo ao apelo final do narrador da obra:

- “Lembras-te que o narrador da obra que estudamos te fez uma proposta no final da história? Reconta agora a história do menino e da carpa, utilizando as tuas próprias palavras.”⁵

- *O Limpa-Palavras e Outros Poemas*, de Álvaro Magalhães



Sinopse

Livro recomendado para o 3.º ano de escolaridade, destinado a leitura orientada na sala de aula - Grau de Dificuldade III.

Um homem que recolhe palavras durante a noite e trata delas durante o dia: o limpa-palavras. A palavra obrigado agradece-lhe. A palavra brisa refresca-o. A palavra solidão faz-lhe companhia. Um guarda-redes míope que confunde a realidade com a sua imaginação. Não vê o jogo, mas pode imaginá-lo. Melhor do que saber o que está a acontecer é saber o que poderia ter acontecido? Uma série de portas sem as quais nada acontecia. Um sorriso abre-as. Uma palavra também, se for uma palavra-chave. E mais, muito mais...

Actividade 1

O mediador deverá seleccionar quatro ilustrações da obra proposta e projectá-las com a ajuda de um *data show* ou ampliando-as e colocando-as na parede. De seguida, a turma será dividida em quatro grupos, sendo que cada um deles deverá escolher uma das ilustrações e preencher acerca desta uma “Ficha literária de Ilustração”, com a qual se pretende que as crianças pensem a ilustração, vejam para além desta e possam começar a inferir sentidos para os textos que hão-de ler de seguida. Depois de preenchida esta ficha, cada grupo deverá preparar a apresentação da mesma aos colegas, sendo que será necessário elaborarem três perguntas sobre a mesma para colocar à sua audiência. As crianças serão alertadas para o facto de haver perguntas proibidas, como por exemplo: “Achas a imagem bonita/feia?”.



Figura 23 - Ilustrações seleccionadas

⁵ Sugere-se que estas histórias sejam depois compiladas num pequeno livro elaborado pelos alunos e para posteriormente ser enviado ao autor.

Ficha Literária de Ilustração
O que vemos: _____ _____
O que sentimos: _____ _____
O que não vemos mas percebemos: _____ _____
Qual será a sua história? _____ _____
Uma legenda para imagem: _____ _____

Figura 24 - Exemplo da Ficha Literária de Ilustração

No final, cada grupo irá preparar um *powerpoint* que deverá conter a ilustração, as informações da ficha literária, bem como as opiniões/comentários dos seus colegas, partilhadas aquando da apresentação.

Actividade 2

O mediador deverá apresentar a obra da qual serão lidos alguns poemas, mostrando a sua capa, autor e título. Quando desta apresentação deverá colocar diversas questões, como por exemplo:

- O que te diz o título da obra sobre a mesma?
- Como pensas que se relaciona a ilustração da capa com o título?
- O que esperas de um livro de poesia?
- O que é para ti poesia?
- O texto narrativo é diferente do poético? Porquê?

Inicialmente, as respostas a estas perguntas deverão ser partilhadas oralmente. Posteriormente, o mediador deverá introduzir a “árvore da poesia” (pode ser elaborada com um ramo de árvore num vaso, ou com outros materiais plásticos). Às crianças serão distribuídos pequenos cartões em forma de livro, nos quais deverão escrever as conclusões a que chegaram a partir da discussão oral. Estes cartões serão depois pendurados na árvore e esta ficará exposta na sala.

Actividade 3

O mediador projecta (ou cola no quadro) a ilustração correspondente ao poema que seleccionou para ler e procede a uma leitura expressiva do mesmo. Esta leitura pode ser acompanhada de uma música de fundo, devidamente adaptada ao poema em questão.

Actividade 4

Às crianças será pedido que preencham, em pares, um mapa de contrastes, sendo que uma das entradas será “Texto verbal” e outra será “Texto icónico”. Com esta actividade pretende-se que as crianças sejam capazes de estabelecer um contraste entre as ilustrações e o texto verbal, percebendo onde se encontram e onde se afastam. No final do preenchimento, cada par partilhará oralmente com a turma o seu trabalho e será elaborado um mapa de contrastes “gigante” (desenhado em papel de cenário) e colectivo que será afixado na sala de aula.



Figura 25 - Exemplo do mapa de contrastes

Actividade 5

O mediador deverá apresentar no quadro interactivo ou transcrever para o quadro de giz o seguinte excerto do poema: “ A porta está fechada/um sorriso abre-a/Uma palavra também/-se for uma palavra-chave.” De seguida, dará a cada criança um guião para que esta possa “entrevistar” este excerto do poema lido. Cada criança deve acrescentar a este guião uma pergunta, à qual também deve responder. Para registar as respostas, será dado a cada aluno um molde de uma árvore e as respostas deverão ser registadas na copa desta. No final, cada aluno apresentará as suas respostas à turma e os moldes da árvore serão pendurados na “árvore da poesia”, referida na actividade 2.

Guião de entrevista
1. Como está a porta?
2. Quem a pode abrir?
3. O que basta fazer para chegar a outro mundo?
4. Quem bata à porta com dedos finos de nada?
5. As portas são importantes? Para quê?
6. (Pergunta elaborada pela criança)

Figura 26 - Exemplo do guião de entrevista



Figura 27 - Exemplo de molde de árvore para as respostas

Actividade 6

De seguida, será pedido à criança que, depois de ter lido e analisado o poema, construa um acróstico partindo do título do mesmo - As Portas - procurando fazer transparecer neste os sentimentos e emoções que lhe foram dados a ler.

Actividade 7

O mediador deverá voltar a ler uma quadra do poema em estudo - “Sem portas não havia/a palavra intimidade/nem a palavra privacidade/nem a palavra casa a ” - pedindo às crianças que efectuem uma pesquisa sobre a palavra **porta** recolhendo informações, imagens e até amostras das mesmas. Posteriormente, esta informação deverá ser apresentada em grande-grupo e organizada numa espécie de exposição, cujo nome será atribuído pelas crianças. Este poderá ser exposto, para consulta, na sala de aula ou na biblioteca da escola.

Actividade 8

A actividade anterior será o ponto de partida para a leitura de um outro poema da mesma colectânea - “A Ilha do Tesouro”- O mediador deverá mostrar aos alunos a ilustração que acompanha o poema, e sem que lhes diga o título, convidá-los a criar um título possível para o poema que irão ler, inspirando-se na ilustração e nas informações recolhidas. As suas criações deverão ser inscritas num molde em forma de folha de livro, apresentadas à turma e colocadas dentro de um cesto, junto à “árvore da poesia”.



Figura 28 - Exemplo do cesto e do molde de livro

Actividade 9

Neste momento, o mediador deverá apresentar o verdadeiro título do poema, desenvolvendo uma discussão oral com o intuito de comparar as inferências das crianças e o título original. No final desta discussão, o mediador deverá fazer uma leitura expressiva do mesmo poema podendo utilizar o quadro interactivo para fazer aparecer os versos progressivamente, ou colando tiras de papel com os versos inscritos no quadro de giz.

Actividade 10

Depois da leitura do poema, serão distribuídas às crianças (divididas em grupos de quatro elementos) cópias ampliadas do mesmo. Nestas cópias poderão encontrar-se janelas, dentro das quais o mediador escreveu determinadas questões com as quais se pretende que o aluno infira sentidos e explique significados. As respostas deverão ser inscritas dentro das mesmas janelas. Depois de ter respondido a todas estas questões será pedido ao grupo que crie uma nova ilustração para aquele poema, partindo da análise que fizeram do mesmo. No final, cada grupo apresentará o seu trabalho e as ilustrações criadas poderão ser transformadas em calendários de mesa, por exemplo.

Exemplo de algumas questões que podem ser colocadas nas janelas

- Qual o tesouro de que fala o poema?
- Como são as suas folhas?

...

Actividade 11

Para finalizar o trabalho com este poema, as crianças deverão criar um “poema oposto”, isto é, cujo tom seja exactamente o oposto daquele que lerem: ele deve ser alegre e vivo. As crianças deverão escolher os versos de que querem falar e escrevem o inverso. O mesmo deverá ser escrito numa folha em forma de postal: na parte da frente terá uma ilustração alusiva ao poema e dentro deve encontrar-se o poema e o nome do autor. Estes postais podem ser expostos, enviados para um concurso de escrita ou até servir de presente aquando da visita do autor à escola ou da visita dos alunos, por exemplo a um lar de idosos.

Em jeito de conclusão, acrescentamos que estas são apenas propostas. Cada professor tem que ter em conta o contexto pedagógico em que está inserido, conhecer as competências de leitura e a vida em grupo dos seus alunos, para propor um trabalho significativo que esteja de acordo com as competências actuais dos alunos, visando sempre a zona de desenvolvimento potencial. Todos os professores conhecem a dificuldade de tentar corresponder às necessidades de uma turma composta por alunos com níveis de aprendizagem diversos. Há,

assim, um caminho pessoal a percorrer em busca da fórmula que melhor resulte com cada professor e cada turma em particular (Azevedo, 2007:67).

Avaliação

É importante ter em conta a legitimidade e a importância de uma intertextualidade reflexiva na formação do leitor, bem como a noção de que o imaginário é um domínio do “científico”-literário, sem limitações temporais ou espaciais, dado que ele participa, desde sempre, das características essenciais da humanidade enquanto dimensão simbólica pela qual ela se exprime. Fácil será compreender, por isso, o nosso principal propósito: divulgar uma Literacia do Imaginário na literatura infanto-juvenil e incentivar a sua prática em contexto de sala de aula.

As obras *As Cozinheiras de Livros* e *O Segredo do Rio* foram efectivamente leccionadas na nossa turma. A primeira foi trabalhada no âmbito da formação do PNEP e a segunda do PNL. Assim sendo, procedemos à sua apresentação.

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Esta turma de 3.º e 4.º anos é o resultado da junção da turma do 3.ºA do ano lectivo anterior, mais as naturais transferências que ocorrem no início do ano lectivo.

Os alunos estão matriculados no 3.º e 4.º anos de escolaridade e a turma tem, no total, 24 alunos. O grupo do 3.º ano é constituído por cinco alunos (dois elementos do sexo masculino e três do sexo feminino). Há dois alunos com 8 anos, dois com 9 e uma aluna vinda da Guiné, com 10 anos.

Do grupo do 4.º ano fazem parte 19 alunos, sendo 13 do sexo masculino e seis do sexo feminino. Catorze alunos têm 9 anos, um tem 10 e quatro têm 11 anos. Foram integrados na turma no início do ano lectivo, dois alunos vindos da Guiné (encontrando-se um no 3.º ano e outro no 4.º) e um aluno do 4.º ano, vindo do Brasil. Existe outro aluno natural da Ucrânia, mas já iniciou a escolaridade em Portugal. Assim, o Projecto Curricular de Turma foi repensado em função dos alunos e dos anos que actualmente constituem o grupo. Daí resultou uma nova caracterização da turma, novos problemas/desafios, novas estratégias... uma nova turma.

Nesta turma há uma predominância de famílias estruturadas, embora oito alunos tenham famílias monoparentais. As mães são, na sua generalidade, os Encarregados de Educação. As famílias são constituídas por um mínimo de duas pessoas até um máximo de oito.

Quanto ao meio socioeconómico e tomando como referência as fontes consultadas, nomeadamente os processos individuais dos alunos e as fichas de levantamento de dados,

pode dizer-se que estes se integram, em geral, numa classe considerada média-baixa. Os pais, com idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos, com níveis de escolaridade que se situam entre o ensino obrigatório completo/incompleto, o ensino secundário e ensino superior, estão na grande maioria empregados, existindo no entanto, algumas situações de desemprego. Existem algumas crianças que beneficiam dos Auxílios Económicos da Câmara Municipal de Sintra.

Os alunos são na sua generalidade muito dinâmicos, interessados e participativos. Têm muita dificuldade na moderação e contenção das suas intervenções, bem como nas regras de comportamento. São muito irrequietos e faladores, o que por vezes prejudica o bom funcionamento da aula.

Gostam de estudar e gostam da escola e, para já, não têm grandes preferências relativamente às áreas de estudo.

A partir do trabalho de diagnóstico realizado no início do ano lectivo, conclui-se que a turma é bastante heterogénea no que se refere a ritmos e modos de aprendizagem.

A heterogeneidade manifesta-se na idade (existem alunos dos 8 aos 11 anos de idade), na origem cultural, na dificuldade de interiorização das regras de funcionamento da aula e na reduzida capacidade de atenção e concentração de alguns alunos mais imaturos.

É, apesar disso, uma turma cooperante, trabalhadora e com espírito de grupo. Mantém, na generalidade, boas relações de trabalho e de afectividade.

Existe um grupo de oito alunos com bom aproveitamento, um grupo de cinco alunos cujo aproveitamento satisfaz, sete alunos com fraco aproveitamento e quatro alunos com muito fraco.

O grupo de alunos cujo aproveitamento é bom é bastante estimulado pela família, estando, por isso, bastante motivados. Existem na turma quatro alunos que já foram retidos no ciclo (dois de 3.º ano e dois de 4.º ano).

Não se detecta a formação de grupos conflituosos, apesar de frequentarem a turma alunos oriundos de estratos sociais e culturas diversas. Esta heterogeneidade tem contribuído para um enriquecimento da turma em termos humanos. Existem alguns casos com alguns problemas de comportamento ao nível do recreio. Estas crianças permanecem muitas horas no espaço escolar e nota-se nelas uma maior instabilidade e irritabilidade a nível do comportamento.

De uma forma geral, as crianças solicitam constantemente a atenção dos adultos, de forma a serem ouvidas e acarinhadas.

Distribuição dos Alunos por Sexo	
Masculino	Feminino
15	9

Distribuição dos Alunos por Idade				
Idade (anos)	8	9	10	11
Número de alunos	2	16	2	2

Figura 29 - Caracterização da turma por sexo e por idade.

FUNDAMENTAÇÃO / JUSTIFICAÇÃO DA SEQUÊNCIA

Constatada a desmotivação dos alunos em relação à leitura, investi no trabalho de leitura de histórias, que me parecia um tema do agrado da turma; em consequência, surgiu também a necessidade da escrita de textos relacionados com as mesmas e assim foram conjugadas as duas actividades, embora o principal objectivo fosse a motivação para a leitura.

Na sequência das actividades desenvolvidas, o trabalho foi sendo consolidado através dos exercícios de leitura em voz alta. Em relação a alguns alunos foi necessário estimular a autoconfiança recorrendo ao elogio, por se mostrarem “intimidados” ao ler em voz alta para a turma, nomeadamente os mais introvertidos ou com mais dificuldades na leitura. Neste momento mostram-se mais confiantes e eles próprios pedem para ler.

Na brochura “O Ensino da leitura: A compreensão de textos” Inês Sim-Sim reflecte sobre a importância de tornar explícito o ensino da leitura, isto é, a aula de Língua Portuguesa deve ensinar às crianças como se poderão tornar leitores fluentes. A par da decifração, as “estratégias de monitorização da leitura” e o contacto com a literatura são cruciais para estimular a competência de leitura dos alunos.

A principal técnica utilizada para avaliar as aprendizagens dos alunos foi a avaliação informal/formativa, através da concretização dos exercícios que foram sendo propostos à turma. A leitura foi avaliada em diversas situações, quer no início de muitas aulas com a leitura dos textos de referência, quer em contexto de realização de fichas de trabalho. Considerada como instrumento essencial no desenvolvimento do indivíduo e da estrutura e organização social, a capacidade para ler tem, ao longo dos tempos, sido objecto de várias tentativas de definição e padronização.

Segundo Inês Sim-Sim (2004b: 17), a importância da leitura não se resume apenas à sua descodificação: “Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interacção entre o leitor e o texto”.

A criança como ser social, aprende e desenvolve a linguagem na interacção com os outros o que lhe permite passar da língua à palavra, da oralidade ao reconhecimento escrito. Precocemente, as crianças têm um interesse pela escrita e pela leitura. Estas competências são intrínsecas ao desenvolvimento, sendo através das interacções que mantêm com os outros e com o meio que se desenvolvem e aperfeiçoam.

IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA E AVALIAÇÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS⁶Dia 15 (terça-feira):

Foi apresentado à turma o livro *Cozinheira de Livros* (anexo 1). Com base na capa do mesmo, preencheram a ficha de antecipação (anexos 2 e 3), dizendo qual lhes parece ser o tema, quantas personagens terá e quais serão, onde se poderá passar a história, de que ingredientes precisarão, etc.

As respostas foram muito variadas:

- existiam de 2 a 14 personagens;
- o livro fala de cozinheiras a sério, de cozinheiras “a fingir”, de cozinheiras do refeitório, de cozinheiras de letras...
- a história passa-se na cozinha de casa, na da escola, no jardim de infância com cozinheiras “a fingir”, na sala de aula...
- as cozinheiras de livros são a mãe, a Laura da cozinha da escola, a avó...

Poucos alunos responderam correctamente à pergunta “Como se chamam as cozinheiras que fazem livros?” No entanto, a maioria respondeu o que é um conjunto de letras, de palavras, de frases e de textos.

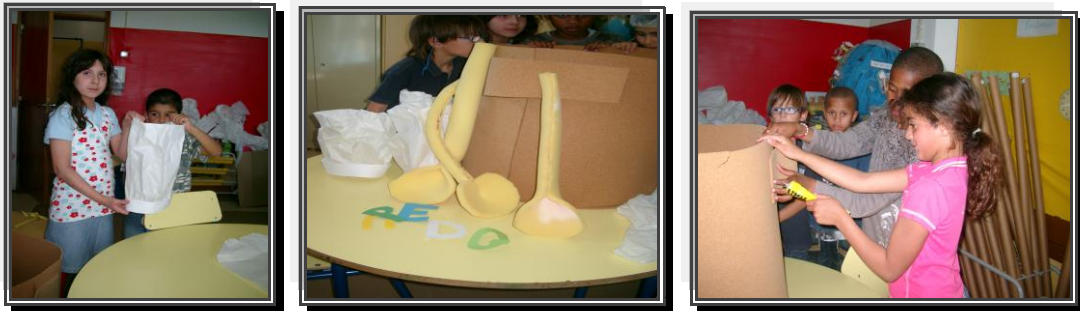
Seguidamente, perguntei que tipo de utensílios usam as cozinheiras e de que materiais são feitos e fez-se uma listagem organizada - utensílios/ materiais. Os alunos deram as suas opiniões e, com os materiais existentes na escola, “criaram” os objectos e desenharam-nos numa folha de papel.

De entre os desenhos e os registos escritos feitos pela turma do 2.º A, seleccionaram-se os mais pertinentes e alunos e professoras construíram-nos (panela, aventais, toucas, colheres de pau, uma árvore e letras). Os materiais usados foram: cortiça, cola tesouras, cartolinas, plástico, papel branco e algumas toucas da cozinha da escola (que por falta de material não foram construídas pelos alunos).



Figuras 30, 31 e 32 - Actividades dos alunos durante a exploração do livro *A Cozinheira de Livros*.

⁶ Esta actividade foi desenvolvida em conjunto com a turma do 2.ºA, dado que ambas as professoras frequentavam a formação do PNEP e a autora do livro veio à nossa escola.



Figuras 33, 34 e 35 (cont.)- Atividades durante a exploração do livro *A Cozinha de Livros*

Reflexão da aula:

Os alunos mostraram-se muito interessados e participativos e responderam bem ao trabalho pedido, principalmente à elaboração dos materiais

Dia 16 (quarta-feira):

A leitura da obra *Cozinheiras de Livros* foi feita em duas etapas. Atendendo que só dispúnhamos de um exemplar, a leitura foi feita pelo professor.

Começámos a leitura do livro e, à medida que a mesma ia sendo feita, os alunos iam comparando com o que escreveram na ficha de antecipação. Alguns achavam que as suas respostas eram semelhantes, mas outros deixavam transparecer quem tinha respondido completamente o oposto, o que gerou alguma discussão na sala. Depois de apelar à atenção e concentração na leitura, os “ânimos acalmaram” e procedeu-se à primeira parte da mesma. Quando terminei de ler, ficaram muito curiosos e queriam logo ouvir o resto do livro. Alguns diziam: “até amanhã é muito tempo!...”. Outros até pensaram sugerir aos pais a compra do livro naquela tarde, para saberem o final.

Aproveitando o entusiasmo, houve uma chuva de ideias para escrever uma peça de teatro sobre “As Cozinheiras de Livros”, a qual seria apresentada quando da vinda da escritora, servindo a mesma para a sua recepção. Os alunos disseram as frases oralmente e construíram o texto (anexo 4), para ser dramatizado e do qual fariam parte os adereços construídos. A turma do 2.º A escreveu a lengalenga. Apresentámos o resultado dos trabalhos a ambas as turmas e fizemos um pequeno ensaio.

Reflexão da aula:

Houve momentos em que se dispersaram da leitura, porque todos queriam dizer as suas respostas. Passado algum tempo, concentraram-se e a actividade correu bem.



Figuras 36,37,38,39,e 40 - Continuação das actividades de exploração da obra

Dia 17 (quinta-feira):

Foi concluída a leitura da obra e feita uma ficha de trabalho/sistematização sobre a mesma (anexo 5) e uma ficha de gramática (anexo 6). Os alunos comparam as respostas dadas na ficha de antecipação com a final e observaram as diferenças e semelhanças.

A seguir ensaiaram o teatro e a lengalenga e prepararam a recepção à escritora. Não revelaram dificuldades nos papéis e estiveram sempre participativos e entusiasmados.

Reflexão da aula:

Houve muita motivação e empenho por parte dos alunos, que rapidamente “vestiram o papel” das personagens.



Figura 41 - Ensaios da peça de teatro

Dia 18 (sexta-feira):

Tal como aconteceu no ano anterior, a escritora Margarida Botelho veio à nossa escola. A actividade de recepção iniciou-se com a *Canção de boas-vindas*, entoada pelo 4.º ano. A seguir foi apresentada a lengalenga e a peça de teatro *Manjar de Lengalengas*. A escritora gostou da apresentação e elogiou o trabalho dos alunos. Durante a representação, mostraram-se descontraindo e ao mesmo tempo, concentrados na tarefa.



Figuras 42 e 43 - Apresentação da peça de teatro

Logo após a representação, os alunos assistiram à *Oficina de Histórias*, dinamizada pela própria escritora, na qual eram criadas histórias fantásticas, com personagens do imaginário das crianças e usados utensílios de cozinha, muito característicos. No final, procedeu-se à sessão de autógrafos (os livros foram adquiridos pelos alunos anteriormente, dada a motivação que a leitura suscitou).



Figuras 44,45,46,47 e 48 - Oficina de histórias com a escritora

Dia 21 (segunda-feira):

Formámos grupos de trabalho incluindo alunos das duas turmas. O objectivo desta actividade era “criar” e escrever textos em grupo, para construir o seu próprio livro.

Começámos por fazer um breve reconto de algumas partes da história lida. A partir deste resumo, os alunos enunciaram vários pontos importantes que devem ser referidos num texto narrativo: título, personagens fantásticas, local, acontecimentos, sentimentos....

A história foi iniciada pelas professoras e, continuada pelos alunos. Cada um escreveria acerca de um ponto da história (local, personagens... que eles próprios combinaram) - (anexo 7) e, desses “excertos” sairia o texto do grupo, para a página do livro.



Figuras 49,50 e 51 - Trabalhos de grupo

Dia 22 (terça-feira):

Esta aula foi assistida pela formadora Fátima. Os alunos começaram por fazer o reconto da obra lida. Seguidamente mobilizaram os seus conhecimentos prévios e fizeram uma chuva de ideias à volta da palavra “cozinha”. Com as sugestões dos alunos contextualizaram algumas palavras em frases e procedeu-se à análise do tipo de frases. Seguidamente agruparam as palavras sugeridas em palavras da mesma família e o grupo das “não aparentadas”. Esta actividade foi monitorizada com a aplicação prática numa ficha (anexo7). Esta tarefa foi executada facilmente pela maioria dos alunos, excepto por alguns que revelam maiores dificuldades e que habitualmente necessitam da ajuda do professor para as realizar.



Figuras 52 e 53 - Aula assistida pela formadora do PNEP

Reflexão da aula:

Os alunos, mais uma vez, mostraram-se muito participativos e interessados, por se tratar da aula com a formadora. Como foi referido na caracterização da turma, são crianças muito extrovertidas, chegando mesmo a exceder-se nas suas manifestações, quando a aula exige mais participação oral, tornando-se por isso necessária a constante intervenção do professor, para respeitarem os seus limites. Mesmo assim, a aula correu como o previsto, dadas as características de participação da turma.

Dia 23 (quarta-feira):

Os grupos de alunos anteriormente formados reuniram-se e foram distribuídos igualmente pelas duas salas. Das sugestões dadas pelos diferentes grupos, escolheram o título do livro: “Caldos, caldeiradas, Feitiços e Bicharadas”, por ser do agrado da maioria.

No grupo, cada elemento leu o seu texto e, em conjunto, escreveram um final, respeitando as personagens mais escolhidas, os locais e os aspectos mais referenciados. Com o texto daí resultante, cada grupo escreveu e ilustrou a sua página do livro.

Dia 24 (quinta-feira):

Os grupos que não tinham escrito a sua página do livro reuniram-se de novo e continuaram a tarefa. Após a conclusão, o livro foi lido e apresentado às turmas da escola, no ginásio. Foi uma actividade muito apreciada pelos alunos envolvidos, e penso que do agrado dos restantes e dos professores. O resultado final está referido em anexo (anexo 8).

Reflexão da aula:

Esta aula foi muito participativa e os alunos ficaram satisfeitos com o resultado do seu trabalho. Eu confesso que fiquei também surpreendida com os resultados e, com a forma ordenada e responsável que pautou a realização das tarefas, tanto da parte dos alunos da minha turma como da dos do 2.º ano.

Avaliação:

A principal técnica utilizada para avaliar as aprendizagens dos alunos foi a avaliação informal/formativa, através da concretização dos exercícios que foram sendo propostos à turma. A leitura foi avaliada em diversas situações, quer no início de muitas aulas com a leitura dos textos de referência, quer em contexto de realização de fichas de trabalho.

Uma vez que as fichas foram sendo corrigidas à medida que iam sendo realizadas, não poderei mostrar aqui os progressos, apenas confirmados nas aulas. Os alunos que se destacaram desde o início do ano lectivo contribuíram para auxiliar os alunos com mais dificuldades. A leitura sistemática dos textos de referência ajudou a melhorar o desempenho dos alunos e criar gosto pela leitura. Este aspecto reflectiu-se na requisição de livros da biblioteca da escola, no âmbito do empréstimo domiciliário, pois no início do ano apenas requisitavam quando sugeridos pelo professor e agora fazem-no voluntariamente. Sinto que o trabalho realizado foi positivo, porque é muito gratificante ouvir os alunos dizer “**afinal, ler é bom!**”

O Segredo do Rio - Actividades

O *Segredo do Rio*, inserido no "Plano Nacional de Leitura, conta a história de um menino que trava amizade com uma carpa. Mostrando alguma preocupação ambiental e focando aspectos sociais do "rural profundo", Miguel Sousa Tavares retrata a relação destes dois amigos e o modo como conseguem superar as vicissitudes. Mas que segredos pode esconder um rio? À primeira vista, esta é a história de amizade entre um rapaz que vive sozinho no campo e um peixe (uma carpa) que vive no ribeiro para onde o rapaz ia brincar. No final, percebemos que o grande segredo do rio está consagrado na gratidão que os une. Sem uma vertente moralista, esta é uma obra de aprendizagem da vida e dos seus mistérios, das relações humanas e da descoberta de sentimentos. In *turmadoscostinhasaprender.blgspot.com* (acedido em 13/06/2011).

Dado que a nossa escola está a desenvolver o Projecto Eco-escolas, a escolha desta obra vai ao encontro dos objectivos constantes no mesmo, uma vez que podemos desenvolver noções de ecologia, cidadania, relações humanas, amizade...

O seu estudo foi baseado no guião de leitura retirado de <http://www.escolovar.org>

Actividades de pré-leitura:

Começámos o estudo da obra com pesquisas sobre a biografia do autor. Depois de lidas e discutidas, os alunos seleccionaram as partes mais importantes e fizeram o seu registo.

De seguida procedeu-se à apresentação do livro e fez-se a análise e registo das informações contidas na capa, contracapa e lombada (anexo1). Seguidamente procedemos à antecipação da história, ouvindo e registando as opiniões dos alunos acerca do título e do conteúdo da obra. Procederam à ilustração das suas ideias (anexo 1).

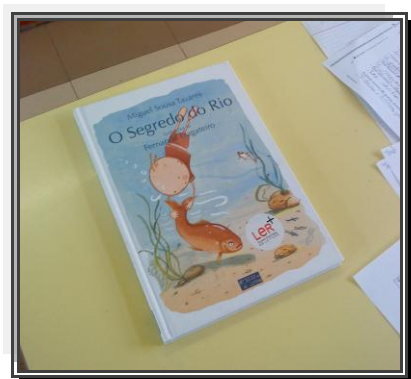


Figura 54 - Apresentação do livro



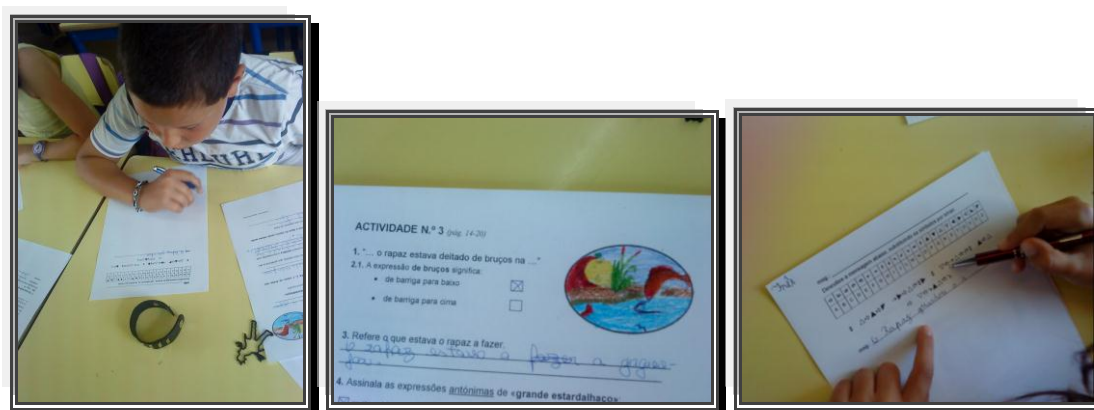
Figura 55 - Actividades de leitura

Actividades de leitura:

Iniciámos esta actividade com a leitura do 1.º capítulo da obra e preenchimento de uma ficha de leitura (anexo 2). Durante a leitura de cada capítulo, foi realizada uma ficha de leitura (anexos 3 e 4).

Continuámos a leitura e na página 14 procedemos ao registo de nomes próprios e comuns numa tabela, a partir de uma frase do texto. Na mesma ficha foi pedido aos alunos o resumo de um parágrafo e foram feitas algumas perguntas de interpretação (anexo 5). De seguida procedemos ao estudo e análise de palavras antónimas e adjectivos, retiradas do texto (anexo 6), e de palavras quanto à acentuação (anexo 7).

Após a leitura das páginas 20-24, onde é mencionada a amizade entre os dois, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto com o título “Uma amizade invulgar” (anexo 8). Ainda em relação às páginas referidas, foram feitas perguntas de interpretação e sistematização de conhecimentos de Estudo do Meio, identificando e relacionando as diferentes fases da Lua. Na mesma actividade, os alunos ordenaram acontecimentos da parte da história lida, identificaram palavras quanto ao número de sílabas, posição da sílaba tónica, escreveram frases com o verbo nos diferentes tempos estudados e singular e plural dos nomes (anexo 9).



Figuras 56, 57 e 58 - Actividades de pós-leitura

Actividades de pós-leitura:

Foram feitas pesquisas sobre o peixe constante da obra e preenchido o seu Bilhete de Identidade (anexos 10 e 11). Seguidamente os alunos fizeram uma ficha de verificação sobre o número de sílabas de palavras dadas e decifraram uma mensagem, substituindo símbolos por letras (anexos 12 e 13). Terminaram esta actividade completando e pintando um desenho com os elementos sugeridos nas páginas 21 e 22 do livro (anexo 14).

Na actividade seguinte, foram distribuídas aos alunos folhas com ilustrações significativas, para resumirem o texto lido (anexos 15 e 16). Seguidamente procederam ao “ABC da História”, completando a ficha dada (anexo 17).

As actividades desenvolvidas terminaram com a ordenação de frases com a sequência da história (começando em A e terminando em Z- anexo 19) e com a elaboração de um desenho relativo à parte da história que mais lhes agradou.

Reflexão sobre o trabalho realizado:

Após a realização desta dissertação, sentimos que no futuro poremos em prática os conhecimentos adquiridos, nomeadamente na exploração de livros de Literatura Infantil, dado que tivemos contacto com uma panóplia de sugestões de actividades. Relativamente às obras exploradas em contexto de sala de aula, pensamos que no futuro serão enriquecidas e valorizadas, com as actividades estudadas, contribuindo, desta forma, para desenvolver a competência literária dos nossos alunos e promover o gosto pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurámos, nesta dissertação, realizar um estudo sobre o ensino da Literatura Infantil e a base deste trabalho foi uma pesquisa bibliográfica de autores nessa área, tendo como pretensão o desenvolvimento de competências tanto literárias como literárias dos nossos alunos, que nos ajudou indiscutivelmente a crescer como profissionais de ensino.

Foram trabalhadas várias obras do PNL em contexto de sala de aula, mas apresentámos duas como exemplo, por considerarmos terem sido as mais significativas, sendo que uma delas foi trabalhada no âmbito da formação do PNEP e outra a nível do PNL.

Originariamente, os livros infantis tinham uma intenção pedagógica, as histórias infantis eram um meio para o ensino didáctico ou vinham impregnados de valores morais a serem inculcados nas crianças. Hoje, acreditamos que o aluno só saberá a importância da leitura se criar o hábito de ler e se sentir prazer ao fazê-lo, porque a literatura é a representação de uma cultura. Ou seja, estar em contato com a literatura é aprender um pouco de uma cultura.

Deste nosso olhar sobre o universo literário, consideramos importante enfatizar a necessidade de mudar mentalidades face ao livro e à sua utilização, para que a prática de ler não seja uma mera leitura, mas uma aventura literária. Neste sentido, é urgente desbravar mentalidades no que concerne à infância, literatura e imaginário, de modo a possibilitar à criança aceder a um mundo no qual irá explorar caminhos interiores necessários ao seu crescimento e à construção da mentalidade de uma nova sociedade.

Após a realização deste trabalho, podemos concluir que a maioria dos alunos desenvolve as suas competências leitoras na escola, nomeadamente ao nível do 1.º ciclo. No entanto, podemos afirmar que um bom leitor deve adquirir hábitos de leitura e desenvolvê-los ao longo da sua vida. Tal como refere Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997:27) “a leitura não é nenhuma actividade natural nem de aquisição espontânea e universal O seu domínio exige um ensino directo que não se esgote na aprendizagem ainda que imprescindível na tradução da letra-som, mas que se prolongue e aprofunde ao longo da vida do sujeito”.

Formar leitores competentes, activos e interventivos foi o lema do nosso trabalho.

BIBLIOGRAFIA

AMOR, Emília (2001). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*, Lisboa: Texto Editora

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2009). “Organizar a aprendizagem, desenvolver competências e autonomizar o aluno”. In AZEVEDO, Fernando Fraga de e SARDINHA, Maria da Graça (Coord). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lidel. Lisboa.

AZEVEDO, Fernando Fraga de & SARDINHA, Graça (2009). *Modelos e Práticas em Literacia: Edições Lidel*. Lisboa.

BALÇA, Ângela (2007). “Da Leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil”. In AZEVEDO, Fernando Fraga de (coord) *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lidel. Lisboa.

BAMBERGER, Richard (1988). *Como Incentivar o Hábito de Leitura*. São Paulo: Loyola

CERRILHO, Pedro, LARRAÑANGA, ELISA & YUBERO, Santiago (2002). *Livros, Lectores y Mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

CERRILHO, Pedro (2006). “Literatura Infantil e Mediação Leitora”. In AZEVEDO, Fernando Fraga de (coord) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel

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

GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.

MAGALHÃES, Ana Maria & ALÇADA, Isabel (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Escola Superior de Educação de Lisboa, Caminho.

CGÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as Competências desde a escola*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul.

POLANCO, José Luís (2004), “Diez apuntes sobre animación a la lectura”, in *Platero* nº 146, pp.3-7

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

SARDINHA, Maria da Graça (2007). “Ontem e hoje”. In AZEVEDO, Fernando Fraga de (Coord) *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

SARDINHA, Maria da Graça (2009) & RELVAS, Ana (2009). “O Resumo: Técnicas de ensino explícito”. In SARDINHA, Maria da Graça & AZEVEDO, Fernando Fraga de (Coord). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.

SEQUEIRA, Maria de Fátima & SIM SIM, Inês (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho.

SIM-SIM, Inês (1997) *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

SIM- SIM, Inês, e DUARTE, Ferraz Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

SOBRINO, Javier García, “Equipo Peonza - La animación a través de la información”

YOPP, R. H., & Yopp, H. K. (2001). Honoring all children: Diverse pathways to literacy. *The California Reader*, 35 (1), 2 - 7

YOPP, H.K. & Yopp, R.H. (2001). *Literature-based reading activities, 3rd edition*. Boston: Allyn and Bacon

YOPP, Hallie Kay, & YOPP, Ruth Helen (2006) *Literature Based Reading Activities*. Boston: Person

MELO, A. Sampaio e, CARVALHO, Alexandre A. Pires de e outros. 2001. «Diciopédia 2002 Cd-1». Porto: Porto Editora,

PIAGET, Jean Piaget e a Educação Adrian Oscar Dongo Montoy Universidade Estadual Paulista

SIM-SIM, Inês (1989) Diferenças sócio-culturais na aquisição da linguagem: uma sensibilização ao problema. In maturidade linguística e aprendizagem da leitura, vol. I. Braga: Universidade do Minho, 9-19

SILVA, Gisela; SIMÕES, Rita; AZEVEDO, Fernando; MACEDO, Teresa, DIOGO, Américo António (2009) “Ler para Entender”

OUTRA BIBLIOGRAFIA

WILDE, Óscar (2009), O Gigante Egoísta e Outros Contos. Editor: 101 Noites

BOTELHO, Margarida (2009) *AS Cozinheiras de Livros*. Editora: Editorial Presença

VISCONTI, Guido, OSELLAME, Giovanna (2003) *O Espantalho Enamorado*. Editor: Livros Horizonte.

BOUILLER, Claire, QUENTIN, Grébar, (2004). *A Horta do Senhor Lobo*. Edições Nova Gaia

PARAFITA, Alexandre (2003). *A Mala Vazia e Algumas Histórias de Tradição Oral*. Âmbar Editores

HERBERT, Laurence, (2008), *Leónia Devora os Livros* . Editorial Caminho

MEJUTO, Eva (2010), *A Casa da Mosca Fosca*. Editor Kalandraka

TAVARES, Miguel Sousa (2004) *O Segredo do Rio*. Oficina do Livro.

MAGALHÃES, Álvaro (2000). *O Limpa-Palavras e Outros Poemas*. Edições Asa

MAGALHÃES, Ana Maria e **ALÇADA**, Isabel (2003). *Os Primos e a Bruxa Cartuxa*. Alfragide: Caminh

UNESCO (1990), “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Lisboa: Ministério da Educação.

WEBGRAFIA

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt> (acedido em 11-12-2010)

<http://www.portaldacrianca.com.pt> O papel da família na formação de crianças leitoras
Ângela Balça, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, CIEP - Universidade de Évora

<http://bibliosimples.blogspot.com/2009/01/medio-de-leitura.html> (acedido em 14-12-2010)

<http://www.sitedeliteratura.com/index.htm> (acedido em 12-01-2011)

OUTROS DOCUMENTOS

Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais (2001). Ministério da Educação. DEB. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6 / 2001 de 18 de Janeiro. A Reorganização Curricular do Ensino Básico. Despacho - Orientações para a Gestão Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1990). Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS).

Plano Anual de Actividades, 2010-2011

Projecto Curricular de Agrupamento, 2009-2013

Projecto Curricular de Turma 2010-2011

Projecto Educativo 2010-2013

PISA - 2000. Programme for International Students Assessment (2001). Resultados do estudo internacional. Ministérios da Educação. GAVE