

Jorge Manuel Passos Martins
**A Literatura na Escola:
concepções, práticas e recepção
pelos alunos - Um estudo de caso
da realidade portuguesa**

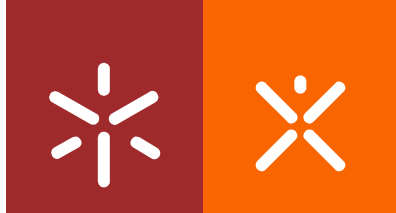


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jorge Manuel Passos Martins

**A Literatura na Escola:
concepções, práticas e recepção
pelos alunos - Um estudo de caso
da realidade portuguesa**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jorge Manuel Passos Martins

**A Literatura na Escola:
concepções, práticas e recepção
pelos alunos - Um estudo de caso
da realidade portuguesa**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Literatura para a Infância

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando José Fraga de Azevedo

Novembro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Jorge Manuel Passos Martins

Endereço electrónico: jopassos3@gmail.com, Telemóvel: 966 291 664

Cartão de Cidadão: 6964354

Título da tese de Doutoramento: A Literatura na Escola: concepções, práticas e recepção pelos alunos - Um estudo de caso da realidade portuguesa

Orientador: Professor Doutor Fernando José Fraga de Azevedo

Ano de conclusão: 2011

Tese Doutoramento em Estudos da Criança na especialidade de Literatura para a Infância

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___ Novembro de 2011

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Dedico este estudo a uma das imagens mais emotivas...
o sorriso de uma criança!...

Aos meus Pais.

Ao Professor Doutor Fernando Fraga de Azevedo, meu orientador, pela amizade demonstrada durante a orientação da tese, evidenciada através de conselhos e pronta disponibilidade.

Aos professores, alunos e encarregados de educação que gentilmente acederam participar nesta investigação.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia que apoiou esta investigação.

RESUMO

Este trabalho analisa as concepções dos professores e as suas práticas relativamente à leitura e à literatura infantil e juvenil, prestando igualmente atenção à recepção que os alunos manifestam destes conceitos.

A pesquisa foi realizada nos anos de 2007/ 2008, através de um estudo de caso etnográfico, num conjunto de seis turmas do Ensino Básico, representativas do universo de um agrupamento de escolas. Os resultados obtidos evidenciaram a existência de um conjunto de lacunas por parte dos professores ao nível de conhecimentos teóricos e práticos nestas áreas, pelo que se implementou um programa de formação junto destes mediadores. O objectivo era o de averiguar em que medida os clubes de leitura (Raphael, Pardo & Highfield, 2002; Raphael, Florio-Ruane, George *et al*, 2004; Reilly, 2008; Hall, 2009; Lapp & Fisher, 2009; Certo, Moxley, Reffitt & Miller, 2010) potenciavam o desenvolvimento da competência literária e da literacia nos alunos envolvidos.

Através de uma metodologia de investigação-acção, implementou-se um programa de leitura fundamentado na literatura em quatro turmas do 1.º ciclo do Ensino Básico e duas do 2.º ciclo do Ensino Básico, tendo-se verificado que pela dinâmica do clube de leitura, os professores, através de formação, assimilaram conhecimentos teóricos, assim como estratégias inovadoras de promoção da leitura. Para além disso, os alunos, aos quais foi dada a oportunidade de interagir com obras literárias para crianças e jovens potenciadoras da fruição leitora e aumento da competência literária, registaram um incremento nas actividades de natureza literária.

ABSTRACT

This study examines teachers' conceptions and practices concerning reading and children's and youth literature, focusing, likewise, on the way students understand these concepts.

The research was conducted between 2007 and 2008, through an ethnographic case study of a group of six classes of basic education which belonged to and were representative of the same consortium of schools. Since the results demonstrated that teachers lacked theoretical and practical knowledge in these areas, they were provided with a training programme. This programme aimed at ascertaining to what extent book clubs (Raphael, Pardo & Highfield, 2002; Raphael, Florio-Ruane, George *et al*, 2004; Reilly, 2008; Hall, 2009; Lapp & Fisher, 2009; Certo, Moxley, Reffitt & Miller, 2010) would promote the development of the participating students' literary competence and literacy.

Through a research-action methodology, a literature-based reading programme was implemented in four classes belonging to the first cycle of basic education and two classes belonging to the second cycle of basic education. The results gathered showed that due to the dynamics of the book club, teachers, through the training programme, achieved theoretical knowledge, as well as innovative strategies regarding the promotion of reading. Furthermore, the students, who were given the opportunity to interact with literary works for children and youth which have the power to enhance the enjoyment of reading and increase literary competence, showed a better performance in activities focusing on literacy.

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – A LEITURA.....	11
1. Conceito de leitura.....	13
1.1. Leitura como compreensão.....	25
1.1.1. O leitor.....	36
1.1.2. O texto.....	43
1.1.3. O contexto.....	48
1.2. Funções da leitura.....	50
1.2.1. Ler para se informar.....	51
1.2.2. Ler para o crescimento pessoal.....	54
1.2.3. Ler para o crescimento intelectual.....	57
1.2.4. Ler para o crescimento social.....	61
1.3. Como motivar para a leitura.....	65
1.3.1. Conceito de animação da leitura.....	70
1.3.2. Actividades de animação da leitura.....	74
- A hora do conto.....	80
- O conto dos avós.....	85
- O teatro.....	87
- A dramatização de um poema.....	90
- A leitura expressiva.....	94
- A escrita criativa.....	97
- Os fantoches e as marionetas.....	106
- O clube de leitura.....	111
- A dinâmica da feira do livro.....	121
Os concursos literários.....	123
A visita de um escritor ou ilustrador.....	124
As exposições.....	126
- A informação em contexto escolar.....	129
- A música.....	133
- As Tecnologias de Informação e da Comunicação na Educação.....	135
- O <i>blog</i> como instrumento de dinamização.....	138
1.3.3. A construção de significados no âmbito da leitura.....	141
1.4. Leitura <i>voluntária</i> e leitura <i>obrigatória</i>	142
1.4.1. A biblioteca: espaço potenciador de fruição leitora.....	152
1.4.2. Representações estéticas do texto literário nos manuais escolares.....	158
Síntese do capítulo.....	163
CAPÍTULO II – LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E COMPETÊNCIA LITERÁRIA.....	165
1. Conceito de literatura infantil e juvenil.....	167
1.1. O conceito de literatura infantil.....	170
1.1.1. Ligação a uma arte da memória.....	170
1.1.2. Raízes e influências.....	171
- As fábulas.....	172
- Os contos de fadas.....	177
1.1.3. Entre os intuitos pedagógicos e a sua natureza literária.....	181
1.2. Uma escrita para crianças ou uma escrita lida por crianças?.....	184
1.3. Uma literatura ambivalente.....	191

1.4. Traços e características destes textos.....	200
1.5. O profícuo diálogo verbal-icónico.....	209
1.6. O conceito de literatura juvenil	212
1.6.1. Raízes e influências	212
1.6.2. A sua especificidade	213
1.6.3. Temáticas dominantes	216
- A narrativa sobre adolescente/ adolescentes órfãos	216
- A narrativa de aventura	217
- A narrativa policial ou de inquérito.....	219
- A narrativa histórica.....	219
- A narrativa de ficção científica	223
- Textos não literários	226
- O papel do <i>grupo</i> na literatura juvenil	229
- A <i>série</i> no contexto da literatura juvenil	230
- Outras temáticas	231
1.7. Uma abordagem integradora do conceito de literatura infantil e juvenil	232
1.8. Os novos espaços.....	239
1.9. Literatura infantil e juvenil e competência literária.....	245
2. Papel dos mediadores na relação da criança com o livro	262
3. Literacia	288
3.1. Literacia emergente	297
3.2. Literacia crítica	300
Síntese do capítulo.....	315
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	317
1. Enunciação do problema e fundamentos metodológicos	319
1.1. Introdução.....	319
1.2. Objectivos da investigação	321
1.3. Fundamentos metodológicos: estudo de caso etnográfico/ investigação-acção....	323
1.3.1. O estudo de caso	323
1.3.2. O estudo de caso etnográfico.....	324
1.3.3. A investigação-acção.....	328
1.4. Contexto da investigação.....	331
1.5. Âmbito da investigação	332
1.6. Métodos e procedimentos de recolha de informação	335
1.6.1. Entrevista aos alunos	335
1.6.2. Entrevista aos professores	336
1.6.3. Análise de conteúdo.....	337
1.6.4. Procedimento metodológico: <i>Investigação-acção</i>	338
1.7. Métodos e procedimentos de tratamento e análise de informação	338
1.8. Forma de análise dos resultados	340
1.9. Produtos culturais disponibilizados pelos <i>media</i>	341
1.10. Recursos utilizados	342
1.11. Considerações	342
2. Caracterização do Agrupamento de Escolas em estudo	343
2.1. Contexto geográfico	343
2.1.1. As escolas representativas da amostra em estudo (1.º e 2.º ciclo).....	345
- A EB1 Sede - Vila Verde	345
- A EB 2/3 de Vila Verde	345
- Pessoal docente	346
2.2. Contexto socioeconómico	347

2.2.1. Caracterização do meio familiar dos alunos.....	347
2.3. Contexto cultural	350
2.3.1. Escolaridade dos pais.....	350
Síntese do capítulo.....	353
CAPÍTULO IV – OS DADOS DO ESTUDO – UMA ANÁLISE	355
1. Concepções e práticas de professores acerca da literatura	357
1.1. Órgão de direcção e professores coordenadores.....	357
1.1.1. Perfil e formação	357
1.1.2. Concepções dos professores sobre literatura	359
1.1.3. Os meios de comunicação e a leitura	365
1.1.4. As manifestações culturais potenciadoras de leitores.....	367
1.2. Prática pedagógica.....	370
1.2.1. A relação dos alunos com a leitura.....	370
1.2.2. A literatura infantil e juvenil em contexto educativo	371
1.2.3. A promoção da literatura infantil e juvenil na escola.....	373
1.2.4. Concepções dos professores sobre a biblioteca escolar.....	378
1.3. Professores titulares de turma.....	381
1.3.1. Perfil e formação	381
1.3.2. Concepções dos professores sobre literatura	383
1.3.3. Os meios de comunicação e a leitura	395
1.3.4. As manifestações culturais potenciadoras de leitores.....	399
1.4. Prática pedagógica.....	404
1.4.1. A relação dos alunos com a leitura.....	404
1.4.2. A promoção da literatura infantil e juvenil em contexto educativo	406
1.4.3. Concepções dos professores sobre a biblioteca escolar.....	413
1.5. Conclusão	420
2. Representações dos alunos sobre literatura infantil e juvenil.....	432
2.1. As leituras dos alunos	433
- As obras.....	433
- Os autores.....	446
2.2. Representações dos alunos sobre a leitura.....	450
2.3. Alunos e leitura voluntária	457
2.4. Os espaços da leitura	460
2.4.1. A biblioteca como pólo dinamizador da leitura	461
2.5. A influência dos meios de comunicação na promoção da leitura.....	463
2.6. As ferramentas da <i>Web</i> potenciadoras de aprendizagens	466
2.7. A infância: um tempo de histórias.....	469
2.8. Relação dos alunos com a prática pedagógica.....	474
2.8.1. Matérias/ disciplinas preferidas	475
2.8.2. Dinamização da leitura e da literatura	479
2.8.3. Dinamização da leitura e da literatura em contexto da biblioteca escolar.....	482
2.9. Conclusão	484
3. Relação das concepções dos professores com as representações dos alunos	497
4. Programa de leitura fundamentado na literatura: O Clube de Leitura.....	500
4.1. Fundamentação do programa de leitura.....	500
4.2. Orgânica dos clubes de leitura.....	500
4.3. Dinâmica dos clubes de leitura - alunos 1.º ciclo	503
4.4. Dinâmica dos clubes de leitura - alunos 2.º ciclo	504
4.5. Dinâmica dos clubes de leitura - professores	504
4.6. Avaliação dos clubes de leitura - 1.º ciclo.....	505

4.7. Avaliação dos clubes de leitura - 2.º ciclo.....	506
4.8. Avaliação dos clubes de leitura - professores.....	508
4.9. Avaliação dos professores sobre os clubes de leitura.....	508
4.10. Conclusão	511
5. Uma perspectiva multimodal da literacia: a animação da leitura.....	513
5.1. A biblioteca escolar potenciadora de literacias	513
5.1.1. A biblioteca da EB1.....	513
- Organização e gestão.....	514
- Fundo documental.....	514
5.1.2. A biblioteca da EB 2/3	515
- Organização e gestão.....	515
- Fundo documental.....	516
5.1.3. A representação da biblioteca na escola.....	516
5.1.4. O valor formativo da arte.....	518
- A dramatização.....	519
- A música.....	523
- A canção.....	523
O que ouvem os alunos.....	525
- O visionamento de suportes multimédia	528
Filmes do circuito comercial	529
Filmes de carácter educativo/ documentários.....	531
- As palestras	533
- A feira do livro	533
- As exposições.....	536
- Encontro com escritor	537
- Sarau cultural.....	538
- Concursos	539
- O jornal do agrupamento.....	540
5.2. Conclusão	542
6. As leituras dos alunos	544
6.1. As leituras seleccionadas no âmbito dos clubes de leitura	544
- Leituras dos alunos - 1.º ciclo	545
- Leituras dos alunos - 2.º ciclo	550
6.2. Obras requisitadas na biblioteca escolar.....	552
- A turma do 1.º ano.....	553
- A turma do 2.º ano.....	555
- A turma do 3.º ano.....	558
- A turma do 4.º ano.....	561
- A turma do 5.º ano.....	563
- A turma do 6.º ano.....	566
6.3. Os livros comprados na Feira do Livro	568
6.4. Conclusão	574
Síntese do capítulo.....	577
DISCUSSÃO FINAL	579
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	607
1. Literatura infantil e juvenil, competência literária e imaginário	609
1.1. Bibliografia Passiva.....	620
1.2. Páginas <i>Web</i> no domínio dos estudos literários	621
2. Leitura, mediação e literacia.....	622
2.1. Manifestos	682

2.2. Páginas <i>Web</i>	683
3. Metodologia de investigação	683
ANEXOS	689

Índice de figuras

Figura 1 - Relação entre a posição de leitura utilitária e a relação de leitura estética no processo transaccional	20
Figura 2 - Modelo contemporâneo de compreensão leitora	32
Figura 3 - <i>A heuristic for thinking about reading comprehension</i>	33
Figura 4 - <i>A Proposed Model for Facilitating Reading Improvement</i>	35
Figura 5 - Estruturas envolvidas no processo da compreensão leitora.....	37
Figura 6 - Processos de leitura e suas componentes.....	38
Figura 7 - <i>Diverse cues for constructing meaning - interactive model</i>	40
Figura 8 - <i>Placement of Community Share</i>	113
Figura 9 - <i>Components of Book Club</i>	115
Figura 10 - <i>Book Club Plus: A complete Literacy System</i>	117
Figura 11 - Elementos que intervêm na comunicação literária em geral	267
Figura 12 - Elementos que intervêm na comunicação literária de recepção leitora Infantil	267

Índice de quadros

Quadro 1 - Leitura obrigatória versus leitura voluntária (adaptado)	148
Quadro 2 - Alfabetização e literacia (adaptado)	294
Quadro 3 - Universo e amostra de professores titulares de turma	333
Quadro 4 - Universo e amostra de professores coordenadores	333
Quadro 5 - Universo de alunos do 1.º e 2.º ciclo	334
Quadro 6 - Amostra representativa do campo de estudo	334
Quadro 7 - Espectro semântico de programas televisivos	341
Quadro 8 - População docente e discente relativa ao ano 2007-2008	344
Quadro 9 - Profissões dos pais/ encarregados de educação	348
Quadro 10 - Profissões das mães/ encarregadas de educação	349
Quadro 11 - Bens de lazer por agregado familiar	350
Quadro 12 - Escolaridade dos pais - Alunos do 1.º ciclo	351
Quadro 13 - Escolaridade dos pais - Alunos do 2.º ciclo	351
Quadro 14 - Universo e amostra de professores coordenadores	358
Quadro 15 - Preferências de leitura - professores coordenadores	360
Quadro 16 - Quando leu o último livro? - professores coordenadores	361
Quadro 17 - Qual é o nome do último livro lido? - Professores coordenadores	361
Quadro 18 - Frequência de leitura (diversos textos) - professores coordenadores	361
Quadro 19 - Frequência de leitura de obras literárias - professores coordenadores	362
Quadro 20 - Número de livros lidos em 2007 - professores coordenadores	363
Quadro 21 - Qual a temática desses livros? - professores coordenadores	363
Quadro 22 - Comprou livros entre 2005 e 2007? - professores coordenadores	364
Quadro 23 - Que livros comprou? - professores coordenadores	364
Quadro 24 - Livro de literatura infantil e juvenil lidos nos últimos dois anos - professores coordenadores	365
Quadro 25 - Finalidade da leitura de obras de literatura infantil e juvenil - professores coordenadores	365
Quadro 26 - Que revistas lê? - professores coordenadores	366
Quadro 27 - Que tipo de jornal lê? - professores coordenadores	366
Quadro 28 - Que jornal lê? - professores coordenadores	367
Quadro 29 - Programa de televisão que mais assiste? - professores coordenadores	367
Quadro 30 - De que música gosta? - professores coordenadores	369
Quadro 31 - Costuma ir ao cinema? - professores coordenadores	369
Quadro 32 - Costuma ir ao teatro? - professores coordenadores	369
Quadro 33 - Utiliza as bibliotecas públicas? - professores coordenadores	369
Quadro 34 - Como orienta o trabalho com o ensino da leitura na escola? - professores coordenadores	371
Quadro 35 - Orienta projectos com a literatura infantil e juvenil na escola? - professores coordenadores	372
Quadro 36 - Como orienta esses trabalhos? - professores coordenadores	372
Quadro 37 - Com que frequência orienta projectos de leitura e literatura infantil e juvenil? - professores coordenadores	373
Quadro 38 - Em que livros teóricos se baseia para estas orientações? - professores coordenadores	375
Quadro 39 - A escola desenvolve, actualmente, algum projecto para incentivar a leitura entre os alunos? - professores coordenadores	375

Quadro 40 - Tem autonomia, ao nível do agrupamento, para elaborar e sugerir a aplicação de projectos de leitura e de literatura infantil e juvenil? - professores coordenadores.....	375
Quadro 41 - Por quem é elaborada a maioria dos projectos com leitura-escrita e literatura infantil e juvenil? - professores coordenadores.....	375
Quadro 42 - Especificar os projectos desenvolvidos pela escola - professores coordenadores.....	376
Quadro 43 - Qual o perfil dos professores que aderem a estes projectos? - professores coordenadores.....	377
Quadro 44 - Qual seria o perfil dos professores que resistem a este tipo de projecto? - professores coordenadores.....	378
Quadro 45 - Qual é a opinião dos professores sobre o papel da biblioteca na escola? - professores coordenadores.....	379
Quadro 46 - Opinião do Conselho Executivo sobre o papel da biblioteca e da literatura de ficção.....	379
Quadro 47 - Opinião dos professores sobre o papel da biblioteca e da literatura de ficção.....	380
Quadro 48 - A opinião dos coordenadores de escola/ departamentos.....	380
Quadro 49 - A opinião do professor da área de ciências exactas.....	380
Quadro 50 - Universo de professores titulares de turma do 1.º e 2.º ciclo.....	381
Quadro 51 - Função e ano de escolaridade - professores 1.º ciclo.....	382
Quadro 52 - Função e ano de escolaridade - professores 2.º ciclo.....	382
Quadro 53 - Preferências de leitura - professores 1.º ciclo.....	384
Quadro 54 - Preferências de leitura - professores 2.º ciclo.....	385
Quadro 55 - Quando leu o último livro? - professores 1.º ciclo.....	385
Quadro 56 - Quando leu o último livro? - professores 2.º ciclo.....	386
Quadro 57 - Qual é o nome do último livro lido? - professores 1.º ciclo.....	386
Quadro 58 - Qual é o nome do último livro lido? - professores 2.º ciclo.....	387
Quadro 59 - Frequência de leitura (diversos textos) - professores 1.º ciclo.....	387
Quadro 60 - Frequência de leitura (diversos textos) - professores 2.º ciclo.....	388
Quadro 61 - Número de vezes que lê textos literários - professores 1.º ciclo.....	388
Quadro 62 - Número de vezes que lê textos literários - professores 2.º ciclo.....	388
Quadro 63 - Número de livros lidos em 2007 - professores 1.º ciclo.....	389
Quadro 64 - Número de livros lidos em 2007 - professores 2.º ciclo.....	389
Quadro 65 - Qual é a temática destes livros? - professores 1.º ciclo.....	390
Quadro 66 - Qual é a temática destes livros? - professores 2.º ciclo.....	390
Quadro 67 - Livros comprados entre 2005 e 2007 - professores 1.º ciclo.....	391
Quadro 68 - Livros comprados entre 2005 e 2007 - professores 2.º ciclo.....	391
Quadro 69 - Que livros comprou? - professores 1.º ciclo.....	392
Quadro 70 - Que livros comprou? - professores 2.º ciclo.....	393
Quadro 71 - Livros de literatura infantil e juvenil lidos nos últimos dois anos - professores 1.º ciclo.....	394
Quadro 72 - Livros de literatura infantil e juvenil lidos nos últimos dois anos - professores 2.º ciclo.....	394
Quadro 73 - Finalidade da leitura de obras de literatura infantil e juvenil - professores 1.º ciclo.....	394
Quadro 74 - Finalidade da leitura de obras de literatura infantil e juvenil - professores 2.º ciclo.....	395
Quadro 75 - Que revistas lê? - professores 1.º ciclo.....	396
Quadro 76 - Que revistas lê? - professores 2.º ciclo.....	397

Quadro 77 - Género de jornal lido - professores 1.º ciclo	397
Quadro 78 - Género de jornal lido - professores 2.º ciclo	397
Quadro 79 - Jornal mais lido - professores 1.º ciclo.....	398
Quadro 80 - Jornal mais lido - professores 2.º ciclo.....	398
Quadro 81 - Qual o programa de televisão que mais assiste? - professores 1.º ciclo...	399
Quadro 82 - Qual o programa de televisão que mais assiste? - professores 2.º ciclo...	399
Quadro 83 - Preferência musicais - professores 1.º ciclo	400
Quadro 84 - Preferência musicais - professores 2.º ciclo	401
Quadro 85 - Frequência do cinema - professores 1.º ciclo.....	401
Quadro 86 - Frequência do cinema - professores 1.º ciclo	401
Quadro 87 - Frequência do teatro - professores 1.º ciclo	402
Quadro 88 - Frequência do teatro - professores 1.º ciclo	402
Quadro 89 - Utilização de bibliotecas públicas - professores 1.º ciclo	403
Quadro 90 - Utilização de bibliotecas públicas - professores 2.º ciclo	403
Quadro 91 - Opinião sobre o trabalho que realiza no âmbito do ensino da leitura na escola - professores 1.º ciclo.....	405
Quadro 92 - Opinião sobre o trabalho que realiza no âmbito do ensino da leitura na escola - professores 2.º ciclo.....	406
Quadro 93 - Trabalha com a literatura infantil e juvenil na escola? - professores 1.º e 2.º ciclo	408
Quadro 94 - Frequência do trabalho com literatura infantil e juvenil na escola - professores 1.º e 2.º ciclo	408
Quadro 95 - Como trabalha com a literatura infantil e juvenil? - professores 1.º ciclo	409
Quadro 96 - Como trabalha com a literatura infantil e juvenil? - professores 2.º ciclo	410
Quadro 97 - Avaliação do desempenho de leitura de livros de literatura infantil e juvenil dos alunos - professores 1.º e 2.º ciclo.....	410
Quadro 98 - Textos literários preferidos pelos alunos - professores 1.º e 2.º ciclo.....	411
Quadro 99 - Outros tipos de narrativas trabalhadas - professores 1.º e 2.º ciclo.....	411
Quadro 100 - Outros tipos de textos utiliza na sala de aula - professores 1.º e 2.º ciclo	412
Quadro 101 - Livros teóricos em que os professores se fundamentam para ensinar a ler - professores 1.º e 2.º ciclo	413
Quadro 102 - Existência de biblioteca na sala de aula - professores 1.º e 2.º ciclo.....	414
Quadro 103 - Funcionamento da biblioteca na sala de aula - professores 1.º e 2.º ciclo	415
Quadro 104 - Coloca os seus próprios livros na biblioteca da sala de aula? - professores 1.º e 2.º ciclo	415
Quadro 105 - Qual é a sua opinião sobre o papel da biblioteca na escola? - professores 1.º e 2.º ciclo	417
Quadro 106 - Desenvolve, actualmente, algum projecto para incentivar a leitura entre os alunos? - professores 1.º e 2.º ciclo	419
Quadro 107 - Que género de projecto? - professores 1.º e 2.º ciclo	419
Quadro 108 - Espectro semântico de endereços digitais relacionados com a promoção da leitura e da literatura	425
Quadro 109 - Amostra representativa do campo de estudo.....	433
Quadro 110 - Gostas de ler?	433
Quadro 111 - Que género de textos? - alunos 1.º ano	434
Quadro 112 - Que género de textos? - alunos 2.º ano	435
Quadro 113 - Que género de textos? - alunos 3.º ano	436
Quadro 114 - Que género de textos? - alunos 4.º ano	437

Quadro 115 - Que género de textos? - alunos 5.º ano	438
Quadro 116 - Que género de textos? - alunos 6.º ano	439
Quadro 117 - Leste algum livro no ano passado? - 1.º ciclo	440
Quadro 118 - Leste algum livro no ano passado? - 2.º ciclo	440
Quadro 119 - Que género de literatura? - alunos 1.º ano.....	441
Quadro 120 - Que género de literatura? - alunos 2.º ano.....	441
Quadro 121 - Que género de literatura? - alunos 3.º ano.....	441
Quadro 122 - Que género de literatura? - alunos 4.º ano.....	442
Quadro 123 - Que género de literatura? - alunos 5.º ano.....	442
Quadro 124 - Que género de literatura? - alunos 6.º ano.....	442
Quadro 125 - Lembras-te de livros que um dia leste e que foram muito importantes para ti? - 1.º ciclo.....	443
Quadro 126 - Lembras-te de livros que um dia leste e que foram muito importantes para ti? - 2.º ciclo.....	443
Quadro 127 - Que género de livro? - alunos 1.º ano	444
Quadro 128 - Que género de livro? - alunos 2.º ano	445
Quadro 129 - Que género de livro? - alunos 3.º ano	445
Quadro 130 - Que género de livro? - alunos 4.º ano	445
Quadro 131 - Que género de livro? - alunos 5.º ano	446
Quadro 132 - Que género de livro? - alunos 6.º ano	446
Quadro 133 - Tens autores preferidos? - 1.º ciclo	447
Quadro 134 - Tens autores preferidos? - 2.º ciclo	447
Quadro 135 - Que autores? - alunos 1.º ano	449
Quadro 136 - Que autores? - alunos 2.º ano	449
Quadro 137 - Que autores? - alunos 3.º ano	449
Quadro 138 - Que autores? - alunos 4.º ano	449
Quadro 139 - Que autores? - alunos 5.º ano	450
Quadro 140 - Que autores? - alunos 6.º ano	450
Quadro 141 - Com que frequência costumás ler textos? - 1.º ciclo.....	451
Quadro 142 - Com que frequência costumás ler textos? - 2.º ciclo.....	452
Quadro 143 - O que é ler para ti? - alunos 1.º ano	454
Quadro 144 - O que é ler para ti? - alunos 2.º ano	454
Quadro 145 - O que é ler para ti? - alunos 3.º ano	455
Quadro 146 - O que é ler para ti? - alunos 4.º ano	455
Quadro 147 - O que é ler para ti? - alunos 5.º ano	456
Quadro 148 - O que é ler para ti? - alunos 6.º ano	456
Quadro 149 - O que entendes por leitura voluntária? - alunos 1.º ano.....	458
Quadro 150 - O que entendes por leitura voluntária? - alunos 2.º ano.....	458
Quadro 151 - O que entendes por leitura voluntária? - alunos 3.º ano.....	458
Quadro 152 - O que entendes por leitura voluntária? - alunos 4.º ano.....	459
Quadro 153 - O que entendes por leitura voluntária? - alunos 5.º ano.....	459
Quadro 154 - O que entendes por leitura voluntária? - alunos 6.º ano.....	460
Quadro 155 - Local de aquisição dos livros - 1.º e 2.º ciclo.....	461
Quadro 156 - Biblioteca frequentada pelos alunos - 1.º ciclo	462
Quadro 157 - Biblioteca frequentada pelos alunos - 2.º ciclo	462
Quadro 158 - Recebes algum jornal em tua casa? - 1.º ciclo	464
Quadro 159 - Que género de jornal? - 1.º ciclo	464
Quadro 160 - Recebes algum jornal em tua casa? - 2.º ciclo	464
Quadro 161 - Que género de jornal? - 2.º ciclo	465
Quadro 162 - Recebes alguma revista em tua casa? - 1.º ciclo	465

Quadro 163 - Que género de revista? - 1.º ciclo.....	465
Quadro 164 - Recebes alguma revista em tua casa? - 2.º ciclo	466
Quadro 165 - Que género de revista? - 2.º ciclo.....	466
Quadro 166 - Utilizas computador? - alunos 1.º ciclo.....	468
Quadro 167 - Utilizas computador? - alunos 2.º ciclo.....	468
Quadro 168 - Em que local? - alunos 1.º ciclo	468
Quadro 169 - Em que local? - alunos 2.º ciclo	468
Quadro 170 - Finalidade da utilização do computador - alunos 1.º e 2.º ciclo.....	469
Quadro 171 - Quando eras pequenino alguém te contava histórias? - 1.º ciclo	469
Quadro 172 - Quando eras pequenino alguém te contava histórias? - 2.º ciclo	470
Quadro 173 - Histórias ouvidas em pequeno - alunos 1.º ano.....	470
Quadro 174 - Histórias ouvidas em pequeno - alunos 2.º ano.....	470
Quadro 175 - Histórias ouvidas em pequeno - alunos 3.º ano.....	470
Quadro 176 - Histórias ouvidas em pequeno - alunos 4.º ano.....	471
Quadro 177 - Histórias ouvidas em pequeno - alunos 5.º ano.....	471
Quadro 178 - Histórias ouvidas em pequeno - alunos 6.º ano.....	471
Quadro 179 - Hoje, alguém te conta histórias? - 1.º ciclo	472
Quadro 180 - Hoje, alguém te conta histórias? - 2.º ciclo	472
Quadro 181 - Histórias ouvidas actualmente - alunos 1.º ano.....	473
Quadro 182 - Histórias ouvidas actualmente - alunos 2.º ano.....	473
Quadro 183 - Histórias ouvidas actualmente - alunos 3.º ano.....	473
Quadro 184 - Histórias ouvidas actualmente - alunos 4.º ano.....	473
Quadro 185 - Histórias ouvidas actualmente - alunos 5.º ano.....	474
Quadro 186 - Histórias ouvidas actualmente - alunos 6.º ano.....	474
Quadro 187 - Qual é a tua matéria/ disciplina favorita? - 1.º ciclo	476
Quadro 188 - Qual é a tua matéria/ disciplina favorita? - 2.º ciclo	476
Quadro 189 - Do que gostas nas aulas de português? - 1.º ciclo.....	477
Quadro 190 - Do que gostas nas aulas de português? - 2.º ciclo.....	477
Quadro 191 - Do que não gostas nas aulas de português? - 1.º ciclo	478
Quadro 192 - Do que não gostas nas aulas de português? - 2.º ciclo	479
Quadro 193 - Os teus professores pedem-te para leres livros inteiros? - 1.º ciclo	480
Quadro 194 - Os teus professores pedem-te para leres livros inteiros? - 2.º ciclo	480
Quadro 195 - O que fazes depois de ler um livro? - 1.º ciclo.....	481
Quadro 196 - O que fazes depois de ler um livro? - 2.º ciclo	482
Quadro 197 - Que professor te levou à biblioteca - 2.º ciclo.....	482
Quadro 198 - Actividades realizadas na biblioteca - 1.º ciclo.....	483
Quadro 199 - Actividades realizadas na biblioteca - 2.º ciclo.....	483
Quadro 200 - Espectro semântico de revistas ou secções de revistas direccionadas para um público infante-juvenil	489
Quadro 201 - Espectro semântico de jornais que dedicam regularmente secções para crianças e jovens.....	490
Quadro 202 - Espectro semântico de endereços digitais direccionados para crianças e jovens.....	492
Quadro 203 - Organigrama de implementação do Clube de Leitura.....	502
Quadro 204 - Opinião do Conselho Executivo sobre o papel da biblioteca e da literatura de ficção.....	517
Quadro 205 - Opinião dos professores sobre o papel da biblioteca e da literatura de ficção	517
Quadro 206 - A opinião dos coordenadores de escola/ departamentos	517

Quadro 207 - A opinião do professor da área de ciências exactas (Matemática, por exemplo).....	518
Quadro 208 - Sessões da Hora do Conto realizadas para o 1.º ciclo - ano lectivo 2007/2008.....	521
Quadro 209 - Sessões da Hora do Conto realizadas para o 1.º ciclo - ano lectivo 2007/2008.....	521
Quadro 210 - Canções exploradas no 1.º ciclo.....	525
Quadro 211 - Música ouvida por alunos no 1.º ciclo.....	527
Quadro 212 - Música ouvida por alunos no 2.º ciclo.....	527
Quadro 213 - Filmes do circuito comercial visionados no 1.º ciclo.....	530
Quadro 214 - Filmes do circuito comercial visionados no 2.º ciclo.....	530
Quadro 215 - Filmes educativos visionados no 1.º ciclo.....	532
Quadro 216 - Obras lidas no âmbito do Clube de Leitura pelos alunos - 1.º ano.....	546
Quadro 217 - Obras lidas no âmbito do Clube de Leitura pelos alunos - 2.º ano.....	547
Quadro 218 - Obras lidas no âmbito do Clube de Leitura pelos alunos - 3.º ano.....	548
Quadro 219 - Obras lidas no âmbito do Clube de Leitura pelos alunos - 4.º ano.....	549
Quadro 220 - Obras lidas no âmbito do Clube de Leitura pelos alunos - 5.º ano.....	551
Quadro 221 - Obras lidas no âmbito do Clube de Leitura pelos alunos - 6.º ano.....	552
Quadro 222 - Obras requisitadas na biblioteca da EB1 - 1.º ano.....	554
Quadro 223 - Obras requisitadas na biblioteca da escola - 2.º ano.....	556
Quadro 224 - Obras requisitadas na biblioteca da EB1 - 3.º ano.....	559
Quadro 225 - Obras requisitadas na biblioteca da EB1 - 4.º ano.....	561
Quadro 226 - Obras requisitadas na biblioteca da EB2/3 - 5.º ano.....	564
Quadro 227 - Obras requisitadas na biblioteca da EB2/3 - 6.º ano.....	566
Quadro 228 - Livros comprados na feira do livro - alunos do 1.º ano.....	571
Quadro 229 - Livros comprados na feira do livro - alunos do 2.º ano.....	571
Quadro 230 - Livros comprados na feira do livro - alunos do 3.º ano.....	572
Quadro 231 - Livros comprados na feira do livro - alunos do 4.º ano.....	572
Quadro 232 - Livros comprados na feira do livro - alunos do 6.º ano.....	573

*Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças,
Flores, música, o luar, e o sol (...)*

Fernando Pessoa, *Liberdade*, In *Seara Nova*, n.º 526, 1937

INTRODUÇÃO

Actualmente, o conceito de que a leitura, por inerência, é tão abrangente como a *leitura do mundo*, realizada pelo ser humano (Dionísio, 1992: 91; 1999) na interacção e inserção com o seu meio (natural, social, cultural, político, lúdico...) sendo gerador de múltiplas leituras, parecer ser consensual. Razão pela qual o acto de ler e ouvir tem um carácter receptivo, oposto a actividades produtivas como o escrever e o falar, que sustentadas pela linguagem possuem uma função comunicativa de forma a garantir a comunicação entre os indivíduos e os grupos.

Constata-se, então, que as estratégias usadas por um leitor crítico devem passar pelos seguintes momentos: a *antecipação* (formulação de hipóteses e extrapolação a partir do sentido explícito como implícito do texto); a *leitura retroactiva* (rever, aprofundar e modificar o que já foi lido à luz do que se está a ler) e, finalmente, a *avaliação* do que se leu à luz das referências estéticas em interacção com os valores pessoais.

Desta forma, a leitura prefigura-se como um processo interactivo que engloba a informação textual e a informação que o leitor aporta para o texto, ou seja, a leitura passa a ser entendida como um diálogo contextualizado entre o leitor e o texto (Goodman, 1976; Iser, 1978; Rosenblatt, 1978; Bahktin, 1981; Smith, 1985; Grabe, 1991; Devitt, 1997; Ruddell & Unrau, 2004; Fielding-Barnsley & Purdie, 2005; Cassidy, Valadez & Garrett, 2010), deslocando-se o foco do significado centrado no texto para o processo de construção de significados entre o leitor e o texto.

Deste modo, a palavra *leitura* reveste-se de uma ambiguidade polissémica geradora de múltiplos sentidos onde o receptor/ leitor é constantemente solicitado a tomar decisões interpretativas sobre os diversos níveis de leitura que os textos deliberadamente possam facultar. Desta forma, a compreensão leitora não se considera como um conjunto de habilidades, mas sim um processo pelo qual o leitor pode construir significados (Gómez-Villalba Ballesteros, 1996: 73; Alvermann & Eakle, 2003: 14), em que a interpretação é um patamar mais complexo dependendo da capacidade do leitor em elaborar inferências baseadas em quadros de referência hipercodificados que auxilia o leitor a construir juízos de valor e opiniões, com uma participação activa ao nível da recepção.

Neste contexto, autoras como Katherine Sweet & Anne Snow (2003) dão ênfase às capacidades de cada leitor que orientam o sentido das suas leituras, dado que a noção de bom leitor é muito relativa; uns gostam de leitura de textos literários, outros lêem

frequentemente textos científicos, outros preferem leitura informativa (jornais, revistas, etc.); todos eles podem ser bons leitores nas diversas áreas. No entanto, há também os leitores polivalentes que, independentemente, da apresentação estética do texto e do(s) sentido(s) semântico(s), adequam-se automaticamente, como leitores experientes, a cada tipo de leitura, ao contrário daqueles leitores de textos de consumo e satisfação imediata.

Verificámos que desde que a leitura se difundiu através da produção do livro em suporte papel, com a invenção da imprensa, por Gutemberg, democratizando-se até aos nossos dias, chegou a muitos leitores, estando presente na nossa vida, de tal forma que assume diversas funções (fruição, social, intelectual, etc.), como sublinha Morón Arroyo (1996), a leitura como actividade humana tem diversas dimensões: histórica, social ou biográfica.

No último quartel do século XX deu-se relevância aos aspectos afectivos e cognitivos que envolviam o acto de ler, o que originou uma maior atenção para a motivação no processo de leitura (Guthrie & Wigfield, 1997), com realce numa perspectiva mais compreensiva e equilibrada, centrando-se na motivação e interacção social, assim como nos aspectos cognitivos e afectivos subjacentes na aquisição da literacia (Gambrell, 1996; Scott & Teale, 2009; Applegate, Turner & Applegate, 2010).

Pode-se, então, aferir que a motivação para a leitura depende de factores internos ao sujeito, crenças e valores, (Gambrell & Marinak, 1997), e a factores externos como os socioculturais, os económicos, e os físicos.

Uma forma de motivar para a leitura pode efectivar-se pela contextualização sociocultural inerente ao processo, de modo que a criança compreenda a sua aprendizagem como uma forma de incrementar a possibilidade de comunicação, fruição e acesso ao conhecimento. Como consequência, a leitura deve ser voluntária e deve ter uma componente de fruição e de prazer com o texto (Schutte & Malouff, 2007).

Então o mediador deve preocupar-se com as leituras que chegam aos jovens, identificar as suas preferências e onde as procuram.

A leitura escolar pode representar uma perspectiva mais abrangente por incluir uma ligação entre a língua materna e a literatura, em que a fronteira entre as duas áreas prevalece bastante ténue, na óptica da sua utilização em contexto educativo, sendo recorrente uma exploração sintáctica, semântica e lexical que pode instrumentalizar a

leitura. Salienta-se a importância dos programas de leitura fundamentados na literatura, em que na sua concretização não se deve ceder a esquemas vinculativos e restritos à língua e escrita porque esta prática nem sempre pode corresponder a uma educação para os valores literários, dificultando a motivação dos alunos e afastando-os da prática leitora.

Foi a partir das últimas décadas do século XX (Colomer, 1995) que a produção de literatura infantil e juvenil conheceu um grande crescimento, fruto do desenvolvimento tecnológico, do crescente acesso das pessoas aos bens de consumo e da cultura e da produção em massa de livros.

Vários investigadores (Cervera, 1991; Hunt, 1994; Colomer, 1999; Lluch, 2003; Cerrillo, 2007; Nodelman, 2008; Ewers, 2009) observaram a emergência de que a literatura infantil e juvenil tivesse um campo de estudo próprio, demarcando-a dos traços que, tradicionalmente, caracterizavam esta área específica da literatura.

Neste contexto, autores e editores perspectivaram a literatura como de potencial recepção infantil e juvenil de várias formas no acto de produção: seleccionaram-se textos que na sua origem tiveram como público-alvo os adultos, mas que podiam ser lidos, simultaneamente, por crianças, adaptaram-se contos, rescrevendo-os, a partir de outros textos e/ou escreveram-se textos originais para crianças.

A promoção da literatura no seio de comunidades leitoras mais jovens veio potenciar competências no sentido de estes se transformarem em leitores reflexivos e críticos, porque utilizando estes textos modelos retórico-discursivos idênticos aos utilizados pela literatura direccionada para um público adulto, pode fomentar nos mais jovens o leitor literário.

O desenvolvimento de uma competência literária (Colomer, 1995; Cervera, 1997; Mendoza, 1999; Cerrillo, 2007) assume, deste modo, uma importância acrescida, tornando-se necessário a aquisição de uma proficiência leitora para que possa haver interacção entre o leitor e os textos.

Dominando estas competências, a criança pode chegar a outro patamar que exige mais esforço de leitura, onde a capacidade de reflexão e abstracção, aliada a uma enciclopédia desenvolvida permitirá à criança inferir os diversos significados implícitos

e explícitos nos textos, fomentando competências como a imaginação e a criatividade, tendo a possibilidade de fruir de textos progressivamente mais complexos.

Actualmente, a família, a escola, a biblioteca e as livrarias, consubstanciam-se como contextos sociais e pedagógicos privilegiados que permitem à criança uma aproximação ao universo dos livros, realçando Bruno Duborgel (1995: 24), que entre “o mundo e a criança, o adulto, o livro e as imagens são os mediadores” que estão presentes em todos estes lugares.

O mediador pode ter, então, uma função deveras pertinente, como salienta Hans-Heino Ewers (2009: 26), quando afirma, “literary mediators build a bridge between the two sides”, concretamente, é o sujeito que faculta a vinculação entre os livros e os primeiros leitores de modo a propiciar e a facilitar a comunicação mútua porque o mediador será o primeiro leitor, aquele que selecciona as obras e fomentará as estratégias para encontrar os caminhos para concretizar as leituras, sendo o leitor infantil e/ou juvenil o segundo leitor, neste processo específico da literatura infanto-juvenil, visto ser uma literatura destinada a leitores singulares no panorama literário (Bastos, 2003: 284; Cerrillo, Larrañaga, & Yubero, 2003: 229).

De facto, a interacção das crianças com produtos culturais de qualidade promove a identificação de modelos discursivos e linguísticos, capazes de desencadear um conhecimento acerca do mundo e potenciadores da leitura que fomentem as práticas da literacia.

A escola insere-se neste espaço multimodal de aprendizagens da literacia crítica, como espaço preferencial da concretização da formação individual que deve fomentar, pela interacção dos participantes (os alunos), colocando-os em contexto de enunciação discursiva, proporcionando situações exploratórias com diversos códigos semióticos.

Torna-se claro que o contacto com ambientes e eventos de qualidade, potenciadores de uma literacia crítica, como os referidos, permitem aos jovens tomar consciência de que a literatura tem um profícuo potencial de as fazer interrogar, desenvolvendo nos seus destinatários capacidades idênticas, advindo, desta interacção, a construção de um pensamento crítico, reflexivo e criativo.

Perante este enquadramento teórico pretendia-se saber em que medida a leitura e a literatura infantil e juvenil poderiam ser promovidas através da implementação de um programa de leitura fundamentado na literatura, em contexto escolar, no quadro da

realidade portuguesa, observada a investigação que sustenta os resultados positivos obtidos noutros países. Para o efeito, do ponto de vista metodológico, realizou-se um estudo de caso etnográfico, seguido de uma investigação-acção num agrupamento de escolas, nos anos 2007/ 2008, onde indagámos, junto dos professores, que concepções norteiam as suas práticas acerca da leitura e da literatura, e junto dos alunos, as representações que possuem sobre os mesmos temas, no sentido de relacionar e identificar alguma causa-efeito no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, esta investigação foi norteada pelos seguintes objectivos:

- Verificar em escolas, do 1.º e 2.º ciclo, a presença da literatura infantil e juvenil;
- Averiguar que livros de literatura infantil e juvenil existem nestas escolas, como são organizados, como circulam e como são utilizados por professores, alunos e bibliotecários;
- Identificar outras leituras a que as crianças e os seus familiares tenham acesso para além do universo escolar;
- Analisar como os professores promovem a aproximação entre o aluno e a literatura e que representações pais, alunos e educadores constroem a respeito do livro de literatura infantil e juvenil;
- Verificar a recepção das obras literárias pelos alunos, com a identificação de aspectos ligados à adesão e à rejeição das obras propostas como leitura;
- Promover a formação de professores, por meio de programas específicos, para o desenvolvimento de estratégias e acções com obras da literatura infantil e juvenil, inseridas nos diversos géneros e subgéneros literários.

No capítulo I, com o intuito de definir o que é a leitura, realizou-se uma retrospectiva histórica do conceito até à actualidade, verificando as relações fenomenológicas e pragmáticas entre o leitor, o texto e o contexto. Identificámos,

seguidamente, as diversas funções inerentes à leitura como processo de comunicação, de aquisição de conhecimentos e como processo de integração social.

Em contexto educativo, a animação da leitura pode efectivar-se através de múltiplas estratégias conducentes à promoção da leitura e da literatura, realizada em espaços como a biblioteca escolar, e onde a leitura pode assumir um carácter voluntário ou obrigatório.

No capítulo II, investigámos sobre o que é a literatura infantil e juvenil através de uma análise diacrónica, procurando as suas raízes históricas e influências até às perspectivas actuais, analisando os traços e as características destes textos, tanto os de potencial recepção leitora infantil como os de potencial recepção leitora juvenil. Pretendemos estabelecer relações entre a leitura de textos de literatura infantil e juvenil e a formação de leitores competentes, explicitando o papel dos mediadores neste processo e a importância do domínio, por parte do leitor, de competências ao nível de uma literacia crítica.

No capítulo III, abordámos os procedimentos metodológicos, a fundamentação que lhe esteve subjacente, o contexto da investigação, a forma como será tratada e analisada a informação recolhida, o campo de estudo e a amostra representativa, assim como a caracterização do agrupamento de escolas em estudo (social, cultural e económico).

No capítulo IV, analisámos e comparámos os diversos dados qualitativos e quantitativos recolhidos pelas entrevistas aos alunos, pelos inquéritos aos professores, pela implementação de um programa de leitura fundamentado na literatura, pela análise de diversas actividades de animação da leitura realizadas durante a investigação, assim como pela análise de conteúdo de diversa documentação (livros requisitados, obras lidas, etc.).

Na discussão final, aferimos os resultados segundo a perspectiva dos objectivos que nortearam a investigação, procurando implicações futuras sobre a promoção da leitura e da literatura infantil juvenil em contexto educativo.

Considerámos também relevante a formulação de algumas sugestões que permitam uma identificação das práticas docentes com a promoção da leitura e da

literatura junto de crianças e jovens, visando a formação de comunidades leitoras conscientes da importância da leitura.

CAPÍTULO I – A LEITURA

1. Conceito de leitura

Quando nos reportamos à leitura surge *a priori* a noção de livro e/ou texto, caracterizado este último elemento por um conjunto de caracteres, que obedece a um código semiótico¹, elaborado intencionalmente a que denominamos escrita e que pode ser passível de ser lido.

Na sua etimologia, ler deriva do verbo latino *legere*, que significava colher, juntar, reunir, captar com os olhos². Esta atitude receptiva, da parte do leitor, denotava uma certa passividade, concepção que foi evoluindo, tendo actualmente uma definição bastante abrangente.

Actualmente, o conceito de que a leitura, por inerência, é tão abrangente como a *leitura do mundo*, realizada pelo ser humano (Dionísio, 1992: 91; 1999) na interacção e inserção com o seu meio (natural, social, cultural, político, lúdico...) é gerador de múltiplas leituras.

Normalmente, não referimos que lemos filmes, a televisão ou uma pintura, mas que assistimos ou vemos, pelo que, os semiólogos afirmam que na realidade esses *textos* estão a ser lidos³.

No entender de Júlia Kristeva (2003: 298-300), a língua é apenas um dos muitos complexos sistemas no universo da semiótica, e que as outras diferentes linguagens da comunicação directa (os gestos, a pintura, a música, o cinema, etc.) também pertencem ao campo da semiótica.

¹ A este propósito, Vítor M. de Aguiar e Silva (2002a: 562) refere que o texto como “entidade semiótica, e portanto translinguística (...) pode definir-se como *um conjunto permanente de elementos ordenados, cujas co-presenças, interacção e função são consideradas por um codificador e/ou por um decodificador como reguladas por um determinado sistema signífico*”. Nesta ordem de ideias Fernando Azevedo (1995: 27-27) sugere que a linguagem, sendo um instrumento possibilitador de relacionamentos intersubjectivos no ser humano, “pressupõe a existência de um determinado conjunto de regras, as quais deverão ser, necessariamente, conhecidas pela comunidade que a utiliza”. Fernando Azevedo refere ainda que a prévia existência de um código alicerçado numa “determinada convenção social pela qual se institui a *langue*, constitui um factor imprescindível para a consecução de qualquer processo comunicativo”.

² No entender de Leonor Cadório (2001: 17) os romanos adaptariam este termo quando aprenderam a ler porque achavam que podiam transpor este sentido para o acto de ler, dado que “a partir da leitura se poderia colher algo”, talvez o significado do que era escrito por outrem. Neste teor, Maria Clemente Linuesa (2007: 30) assinala que em Roma foram editados muitos textos literários de vários autores, mas “a sua principal função era a de aprender correctamente a língua oral”, sendo que forneciam também argumentos para a formação sobre a Ética e a História.

³ A este propósito, cf. Robert Scholes (1991: 17).

Maria de Lourdes Dionísio (1993: 48) realça que o acto de ler e ouvir têm um carácter receptivo, oposto a actividades produtivas como o escrever e o falar, que sustentadas pela linguagem possuem uma função comunicativa de forma a garantir a comunicação entre os indivíduos e os grupos.

Do ponto de vista histórico, no entender de Pedro Cerrillo & Santiago Yubero (2003: 238), a leitura foi um meio pelo qual o homem sempre comunicou e, desta forma, recebeu um conjunto de conhecimentos através de textos, mas paralelamente também foi influenciado por outros meios com suporte na palavra escrita (relatos, canções, adivinhas, peças de teatro, conferências, sermões religiosos, a música, a pintura), onde podemos aferir que a cultura moderna dos meios audiovisuais não é tão moderna em termos absolutos.

O conceito de saber ler, *versus*, saber escrever (este processo está implícito na leitura), representa a chave do acesso à cultura e ao conhecimento, e está bastante enraizada na nossa sociedade. É uma imagem que corresponde à ideia de alfabetização desenvolvida no século XX, e à promoção generalizada do ensino obrigatório como via de enfrentar a crescente competitividade⁴ industrial.

No início do século XX o conceito de leitura ainda postulava os seus fundamentos no acto da aprendizagem da leitura mecanizada, influenciada pelas teorias behavioristas (comportamentais) cujo objectivo era descodificar e discriminar formas visuais e sons (factos isolados); dava-se primazia à extracção de um significado com base no código escrito convencional (Colaço, 2004: 45). O leitor, como realça Sarah McNicol (2007) tinha uma função passiva, identificado como um recipiente cujos conhecimentos seriam provenientes de fontes externas.

Neste contexto, a compreensão era observada como o resultado imediato da descodificação, argumentando-se que se os leitores tivessem o domínio básico das técnicas da leitura a compreensão ocorreria de forma automática.

Em meados do século XX, influenciados pelos estudos no campo da linguística e da psicologia cognitiva, sobretudo no domínio da aquisição e desenvolvimento da linguagem, os processos da compreensão leitora chamam a atenção de investigadores. A perspectiva interactiva do acto de ler (Colaço, 2004: 45), fundamentada no

⁴ O conceito de literacia, ou literacias (uso de competências com base em conhecimentos adquiridos), surgiu com o objectivo de integrar, eficazmente, o homem na sociedade actual, que é extremamente competitiva, perante uma, cada vez maior, especialização dos vários ramos do conhecimento, dos quais o indivíduo deve actualizar esses *saberes* correndo o risco de ficar marginalizado (Martins, 2009).

construtivismo, teoria segundo a qual a percepção consiste em representar ou em organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor (Kameenui, Dixon & Carnine, 1987; Bryant, 1995), assume neste contexto uma elevada relevância.

Maria de Lourdes Dionísio (1990: 118) defende que as estratégias usadas pelo leitor crítico devem passar pelos seguintes momentos: a *antecipação* (formulação de hipóteses e extrapolação a partir do sentido explícito como implícito do texto); a *leitura retroactiva* (rever, aprofundar e modificar o que já foi lido à luz do que se está a ler) e, finalmente, a *avaliação* do que se leu à luz das referências estéticas em interacção com os valores pessoais.

Neste contexto, Jerome L. Myers & Edward J. O'Brien (1998: 131) sublinham que “the process of text comprehension requires the integration of the information in the sentence currently being read with information previously read”. Desta forma, a leitura prefigura-se como um processo interactivo que engloba a informação textual e a informação que o leitor aporta para o texto, ou seja, a leitura passa a ser entendida como um diálogo contextualizado entre o leitor e o texto, como enfatiza Marlene Asselin (2000: 33), na linha de autores como Kenneth S. Goodman (1976), Louise M. Rosenblatt (1978), Mikhaïl Bahktin (1981), Frank Smith (1985), William Grabe (1991), Wolfgang Iser (1991) ou Seán Devitt (1997), deslocando-se o foco do significado centrado no texto para o processo de construção de significados entre o leitor e o texto.

O termo interactivo realça que a leitura não é somente um meio de extrair informação do texto, é antes um processo que activa conhecimentos na mente do leitor⁵, como revela um estudo de Seán Devitt (1997), mais concretamente ao nível da consciência linguística, fonológica e grafonológica, conhecimentos esses que poderão ser utilizados e alargados pela nova informação que está implícita ou explícita no texto (McClelland, 1987; Segalowitz, Poulsen & Komeda, 1991; Fielding-Barnsley & Purdie, 2005: 65; Cassidy, Valadez, Garrett & Barrera IV, 2010).

Verificou-se, deste modo, um acentuado interesse pelos processos básicos da leitura, mais concretamente na compreensão leitora e nos processos que levavam os leitores a entenderem a estrutura que estava subjacente nos textos.

⁵ A perspectiva de Muriel Robinson (1997: 23), no que diz respeito ao papel do leitor, no processo da leitura, em relação à potencial polissemia e relações de intertextualidade contidas no texto, afirma: “once we admit that any narrative carries a range of potencial meanings, then the reader is no longer the passive decoder of the true meaning behind the words but the active selector of meaning”.

Constata-se que a palavra *leitura* reveste-se de uma ambiguidade polissémica geradora de múltiplos sentidos, como refere Alberto Manguel (1999: 20-21):

“Ler letras numa página é apenas uma das suas muitas manifestações. O astrónomo a ler um mapa de estrelas que já não existem; o arquitecto japonês a ler a terra onde a casa vai ser construída para a proteger das forças malignas; o zoólogo a ler o rasto dos animais na floresta; o jogador de cartas a ler os gestos do seu parceiro antes de arriscar a carta decisiva (...) - todas estas pessoas partilham com o leitor de livros a capacidade de decifrar e traduzir signos.”

Por isso, no entender de Inês Sim-Sim & Manuela Micaelo (2006: 35), esta partilha semântica da palavra ler, sendo enriquecedora, obriga a “clarificar e delimitar o conceito ao âmbito linguístico”, que aqui observámos.

Nesta perspectiva, ainda referente ao verbo *legere*, Lino Moreira da Silva (2002: 114) entende que o verbo latino pode assumir aspectos semânticos distintos tais como: “*legere flores* – colher sentidos (como quem colhe flores); *legere spolia* – juntar despojos; *legere saltus* – percorrer os bosques.

No acto da leitura entra, assim, outro elemento decisivo. Além do domínio das técnicas da articulação, decifração de caracteres, surge a extracção de significados. Então, dois códigos estão interligados no processo da leitura: o grafonético (que possibilita a descodificação dos grafemas, a leitura elementar) e o código ideográfico (associado à descodificação dos sentidos⁶ ou compreensão da leitura⁷).

Nesta linha de ideias, o conceito de leitura já não se reduz à simples decifração de um código gráfico ou verbal. Aliás, como assinala Maria de Fátima Sequeira (1989: 54), a leitura é um “processo activo auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (considerando aqui não só como página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor”.

No entanto, certos autores defendem a leitura como uma “interpretação significativa de símbolos” (Morais, 1997: 54; Solé, 2000: 18), sendo este um meio pelo qual efectuamos a compreensão, na interacção dualística leitor/ texto.

⁶ Cf. Kenneth S. Goodman (1976); Frank Smith (1985); Max Coltheart & Margot Prior (2006: 160).

⁷ Cf. Vítor Manuel de Aguiar e Silva (2002a: 114); John F. Geiger & Keith K. Millis (2004); Inês Sim-Sim & Manuela Micaelo (2006: 37); Marcy Zipke, Linnea C. Ehri & Helen S. Cairns (2009: 315-316).

Perante dois textos distintos como são um poema e uma página de uma lista telefónica, as inferências que um leitor realiza ao nível da leitura são diferentes⁸; enquanto no texto literário a idiosincrasia do leitor assume uma importância vital, através da sua subjectividade, capacidade imagética, possibilidade de aceder a vários níveis de leitura e consoante a sua experiência leitora evoque os intertextos de leituras anteriores, o segundo texto revela-se como uma identidade semiótica de carácter informativo que apela a uma colaboração interpretativa⁹ reduzida.

Neste contexto, Fernando Azevedo (1995: 57) salienta que o receptor/ leitor é constantemente solicitado a tomar “decisões interpretativas” optando pelos múltiplos níveis de leitura que os textos deliberadamente possam promover.

Como verificamos, a interpretação é um patamar mais complexo dependendo da capacidade do leitor elaborar inferências baseadas em quadros de referência hipercodificados (Dionísio, 1993; Mendoza, 1999: 17; Arnett, Arneson & Holba, 2008) e, segundo João Amaral Ribeiro (2002: 99), nos seus estudos sobre Paul Ricoeur, a interpretação¹⁰ pode revelar-se um processo único e global no qual está implícita a compreensão.

Neste contexto, Lisa Schade Eckert (2008), na linha de V. P. Orlando, D. C. Caverly, L. A. Swetnam & R. F. Flippo (2003), salienta que os alunos devem desenvolver uma postura interpretativa:

“(...) teachers (...) expect students to effectively use advanced reading strategies and interpretive approaches, requiring students to “read” with an understanding that this means critically engaging with textual material and assuming an interpretive stance, without explicitly teaching them how to do so”. (Eckert, 2008: 111)

Desta forma, ao longo do tempo várias definições de leitura surgiram consoante o contexto sociocultural de cada época, suscitando fecundas discussões e polémicas, mostrando a ausência de uma definição comum.

⁸ A este propósito, cf. Vítor Manuel de Aguiar e Silva (2002b: 47).

⁹ A este propósito, cf. Fernando Azevedo (1995).

¹⁰ A este propósito João Amaral Ribeiro (2002) diz-nos que “a teoria da interpretação (que possibilita a passagem de uma interpretação ingénua e de superficialidade a uma interpretação crítica de superficialidade) só é possível em correlação com uma teoria do discurso (baseada na consideração de que a linguagem como discurso se caracteriza mediante a dialéctica do evento e da significação e a dialéctica do sentido e da referência que, no decorrer da sua formulação, dá origem à noção e funda a teoria do texto”.

A tentativa de concertar uma definição sobre o que é a leitura nunca foi tarefa fácil e prova disso são as preocupações de um grupo de trabalho constituído por especialistas que se reuniram nos fins dos anos sessenta, do século XX, para uma investigação do *processo de leitura*, em que Gephard (UNESCO, 1976), um dos elementos, afirma que se faz “especialmente notar que qualquer definição de leitura que compreenda uma frase ou um parágrafo únicos será necessariamente inadequada e que uma definição verdadeira terá forçosamente de incorporar todas as tentativas definidoras” e que só desta forma a breve definição poderá ter a devida estrutura semântica.

Surge, deste modo, a tentativa de definição sumária (UNESCO, 1976: 26) que se estabeleceu em 1970:

“Leitura é um termo usado para referir uma interacção pela qual o significado codificado em estímulos visuais por um autor, adquire significado na mente do leitor. A interacção inclui sempre três facetas: (1) material para ser lido; (2) conhecimento possuído pelo leitor; e (3) actividades fisiológicas e intelectuais. A variabilidade aparente quando a interacção é observada em diferentes pontos no tempo é um resultado da variabilidade possível em cada uma das várias facetas.”

Louise M. Rosenblatt (2004: 1369), que adopta o termo *transacção*¹¹, numa definição de leitura para indicar uma relação dupla e recíproca entre o leitor e o texto, numa fusão dialógica que constitui a construção do significado, independentemente do género de texto:

“Every reading act is an event, or a transaction involving a particular reader and a particular pattern of signs, a text, and occurring at a particular time in a particular context. Instead of two fixed entities acting on one other, the reader and the text are two aspects of a total dynamic situation. The «meaning» does not reside read-made «in» the text or «in» the reader but happens or comes into being during the transaction between reader and text.”

¹¹ O conceito de leitura como transacção é referenciado em oposição ao de interacção, pretendendo-se identificar um processo menos orientado por uma finalidade comunicativa de união entre leitor e texto/autor, sendo que o primeiro retira sentidos do segundo a partir de uma percepção gráfica, em que o leitor gera sentido(s) num processo de negociação entre este e o texto. A terminologia “geração de sentido” é, neste contexto, essencial para a distinção dos modelos de leitura interaccionistas. Kenneth S. Goodman (1987) vê este processo como transformador tanto do leitor como do próprio texto, enquanto Louise M. Rosenblatt (2004) considera que a perspectiva interaccionista da leitura é mecanicista, linear e dualista.

A preocupação de vários autores em redefinirem e aprofundarem este conceito está patente em Kenneth S. Goodman (1987: 15-16), salientando que na relação do leitor com o texto, além de estes se fundirem num determinado tempo, saem transformados, porque o texto possui um conjunto de significados exponencial em que este se actualiza através da relação leitor/ texto que é suposto haver na leitura. O leitor constrói um texto paralelo, estreitamente relacionado com o texto editado mas nunca idêntico ao que o autor teria em mente.

A este propósito B. Robert Ruddell, & J. Norman Unrau (2004a), numa óptica sociocognitiva e interactiva do modelo de leitura, sublinham que esta pode ser concebida como um processo de construção de significados no contexto de ensino-aprendizagem. Este modelo dá relevância a três componentes principais intervenientes no processo de leitura: o leitor, o texto no âmbito de sala de aula e o professor. Estes três componentes podem interagir, num estado de mudança dinâmica, enquanto a negociação de significados e a construção de sentidos é realizado.

Neste seguimento, Jocelyne Giasson (2005: 15-16) entende que quando o leitor procura compreender a informação existente no texto, para estudar, tem uma postura utilitária do mesmo; em oposição, quando o leitor centra a sua atenção nas emoções e sentimentos suscitados pelo texto (leitura implícita), pela interiorização das emoções da personagem, apropriando-se delas, obtendo novo sentido, tem uma posição estética.

Este parecer baseia-se na posição teórica de Louise M. Rosenblatt (2004: 1375), ver figura 1.

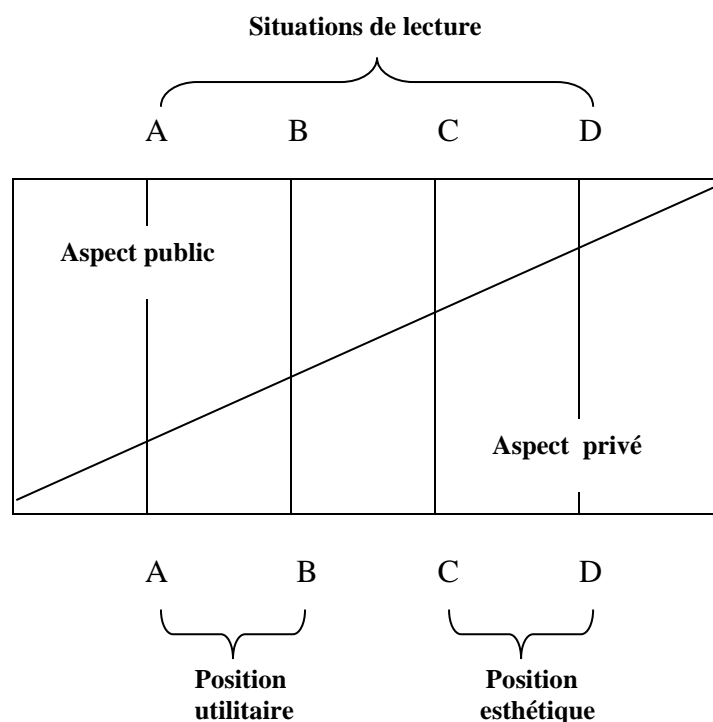


Figura 1 - Relação entre a posição de leitura utilitária e a relação de leitura estética no processo transaccional¹²

No lado esquerdo do esquema predomina a posição utilitária no que Louise M. Rosenblatt define como “aspects publics de la signification”, o que do ponto de vista da percepção inferencial diz respeito ao significado das palavras. Do lado direito do esquema surgem “aspects privés de la signification”, em que se realça a posição estética do leitor o que, no entender de Jocelyne Giasson (2005:16), “englobent les attitudes, les sentiments que suscitent les mots”.

Deste modo, a leitura utilitária e a leitura estética afirmam-se como duas vertentes do acto de ler, complementando-se no processo de leitura transaccional.

Considerando, também, a posição do professor no ensino transaccional, John Smith & Warwick Elley (1997: 53) salientam o papel desempenhado pelo mediador no sentido de suscitar na criança leitora a apropriação de estratégias, orientando a discussão e fornecendo as instruções necessárias, tal como Ruth Fielding-Barnsley & Nola Purdie (2005) salientam na mesma linha de outros autores (Shulman, 1986; Weinstein, 1990; Pajares, 1992; Fenstermacher, 1994; Richardson, 1996; Holt-

¹² Esquema adaptado por Jocelyne Giasson (2005: 15), de Louise M. Rosenblatt (1991). *Literature - S.O.S.!*. Language Arts, n.º 68, p. 446.

Reynolds, 1999) que o professor, pelos seus conhecimentos e crenças sobre a leitura, pode ter um papel activo nesse processo. No entanto, as crianças podem concertar estratégias e modelos de sugestão no seio de um grupo de trabalho, na qual uma história pode ter interpretações que nunca tenham ocorrido ao professor. Esta contínua interacção aluno/ professor permite, em conjunto, ir modificando as estratégias (no professor, na forma de orientar e no aluno, nas possibilidades de interpretar) durante a leitura do texto e, por vezes, modificando-as no diálogo entre si.

Segundo John Smith & Warwick Elley (1997: 53) este suporte teórico aproxima-se bastante de Vygotsky “who maintained that the internal process necessary for learning can only develop when children are interacting with people in their environment, in co-operation with their peers.”

A cada tentativa de definir o acto de ler surgem novos conceitos de teor holístico com a preocupação de inserir todos os elementos intervenientes nesse processo. Desta forma, Isabel Solé (2000: 17) acha a sua própria definição de leitura datada de 1987 muito restrita, quando afirmava: “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (*obtener una información pertinente para*) los objetivos que guían su lectura”.

A autora actualiza o conceito de leitura de um modo mais abrangente de acordo com as últimas investigações teóricas (Solé, 2000: 18):

“Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablava.”

De um modo genérico, os conceitos de leitura analisados postulam o processo de leitura aplicado a qualquer texto, literário ou informativo, no entanto Fernando Azevedo (1995: 49) faz uma aproximação do processo de leitura no âmbito do texto literário, em que afirma:

“Ler um texto significa, pois, interagir com ele, formulando, com base nas instruções textuais, hipóteses de sentido que se configurem como narrativamente «felizes», isto é, que não contradigam esse princípio de coerência textual. Nesta acepção, a leitura constitui sempre um jogo de negociação de sentido(s), através do qual se procura uma resposta para as previsões interpretativas e para as prefigurações de «mundos possíveis» delineados pelo leitor, resposta essa que poderá confirmar ou contraditar essas hipóteses.”

No âmbito do *leitor* incluem-se todas as capacidades, habilidades, conhecimento e experiências que o indivíduo traz para o acto da leitura. No *texto* considera-se tudo o que é lido, seja em suporte impresso ou informático. Por último, no que respeita à *actividade*, Anne Sweet & Catherine Snow (2003: 2) referem: “we include three dimensions: purposes – why readers read; processes – what mental activity they engage in while reading; and consequences – what readers learn or experience as a result of reading”.

Estas três dimensões definem a fenomenologia (espacio-temporal) em que ocorrem no contexto sociocultural.

O acto específico da leitura incorpora um conjunto de conhecimentos adquiridos pelo leitor, em resultado directo do *ensino formal* (na escola), ou em resultado do *ensino informal* assimilado e construído na interacção com o meio sociocultural. Muita dessa aquisição realiza-se num processo dinâmico inconsciente e o leitor, usualmente, só toma consciência das estratégias da leitura quando uma passagem do texto não é compreendida.

Deste modo, os textos com os quais o leitor desde a mais tenra idade interage (oralmente ou impressos), permitem dar um novo sentido às letras e palavras (Yopp & Yopp, 2006a: 46), sendo susceptíveis de determinar expectativas em volta da história (narrativa), à qual vai dar sentido, pela sua experiência leitora em potencial formação, como realçam Margo Bowman & Rebecca Treiman (2004: 295): “Even before they are able to read, young children possess many skills that can help pave the way for literacy”.

Neste contexto, um estudo de Rachael Levy (2009), na mesma linha de Victoria Carrington (2005) e Jonathan Solity & Janet Vousden (2009), enfatiza a importância das estratégias utilizadas pelos professores durante a leitura e a sua influência na percepção das crianças acerca da leitura e da percepção de si mesmos como leitores.

No entender de Kenneth S. Goodman (1987), o acto de ler engloba um conjunto de estratégias, sendo este termo definido como “um amplo esquema para obter, avaliar e

utilizar a informação”. Através da sua experiência e saber adquirido “os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível construir significado, ou compreendê-lo”.

As estratégias, segundo o autor, desenvolvem-se e modificam-se durante a leitura, num processo dinâmico e contínuo de predição, selecção e inferências do que não está explícito no texto.

Nesta relação do leitor com o texto, no processo da leitura Paula A. Colaço (2004: 49), na mesma linha de Kenneth S. Goodman (1987: 16-17), identifica estratégias básicas que permitem ao leitor construir significados, ou compreendê-lo:

“Estratégias de Selecção - o leitor elimina a informação inútil e desnecessária patente no texto, ou seja, selecciona os índices textuais de acordo com a sua relevância para a compreensão textual;

Estratégias de Predição - o leitor utiliza todo o conhecimento de que dispõe, os seus esquemas, para antecipar o conteúdo do texto;

Estratégias de Inferência - o leitor infere o que não está explícito no texto ou apenas se explica mais adiante;

Estratégias de Confirmação - o leitor confirma ou refuta as suas antecipações sobre o conteúdo do texto;

Estratégias de Autocorreção - são utilizadas para que o leitor reconsidere a informação que possui ou para que obtenha mais informação no caso das suas expectativas relativamente ao sentido do texto não poderem confirmar-se.”

Neste contexto, Isabel Solé (2000: 59) complementa que as estratégias da compreensão leitora “implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”.

Em suma, na análise efectuada a estas definições do acto de ler identificam-se três pontos básicos sobre o processo de aprender a ler que Fernanda Leopoldina Viana & Margarida Teixeira (2002: 14) sintetizam da seguinte forma:

“1 - Aprender a ler significa aprender a descodificar palavras;

2 - Aprender a ler significa aprender a identificar palavras e a obter significado;

3 - Aprender a ler significa trazer significado para o texto, com o fim de obter dele significado.”

Da análise destes pressupostos (Viana & Teixeira, 2002: 14), depreende-se que, relativamente ao primeiro ponto, após a descodificação das palavras, a compreensão virá por si. O segundo, prevê que “logo que tenha lugar a compreensão, individual das palavras, do sentido das frases ou parágrafos”, a compreensão do texto surgirá automaticamente. No terceiro ponto, assinala-se que o processo da compreensão não é consequência directa da descodificação precisa de cada palavra ou frase, “mas que o nosso conhecimento extra-textual dá sentido ao texto, e o texto, por sua vez, é portador de novos sentidos”.

Neste contexto, saber ler implica não só aprender a descodificar sinais gráficos, mas também descobrir os possíveis bosques da ficção nos múltiplos níveis de leitura do texto. Ler é transformar a mensagem escrita em mensagem sonora, compreender, interpretar, ter espírito crítico e, também fruir do ponto de vista estético (Azevedo, 1995; Aguiar e Silva, 2002a). Só depois de dominadas estas duas dimensões da leitura é que se pode afirmar que o leitor adquiriu verdadeiramente a competência da leitura, que lhe permitirá exteriorizar a sua liberdade pessoal e partilhar as suas experiências pessoais. Como salienta Lurdes Magalhães (2006: 74), “basicamente ler implica comunicar, entrar em diálogo com o escritor: concordar, discordar, conseguir informações necessárias para realizar algo, obter distração, prazer, companhia...”, tal como preconiza Kassim Shaaban (2006: 377) na mesma linha de B. D. Roe, S. H. Smith & P. C. Burns (2005), que a leitura pode ser entendida como um acto complexo de comunicação no qual um número de variáveis, textual, contextual e a experiência do leitor, interagem para produzir compreensão.

Ler supõe ser detentor de uma capacidade de interpretar criticamente a informação recebida, como salientam Leigh A. Hall & Susan V. Piazza (2008), na mesma linha de Nita Schechet (2005) e William K. Rawlins (2007), num estudo efectuado em que sublinham a importância de ajudar os estudantes a tomar uma postura crítica ao ler e interpretar textos, interrelacionando-a com a informação de que já são possuidores e utilizando-a para construir conhecimento em contextos inovadores (Thomas & Barksdale-Ladd, 2000; Vogt & McLaughlin, 2005; Azevedo, 2006b; Kaplan, 2008).

Nesta perspectiva, a leitura assume uma dimensão transversal ao pleno desenvolvimento do indivíduo, como cidadão livre (Martins, 2008), que deseje ter um

papel activo na sociedade, apto para exercer os seus direitos de cidadania e interagir com os seus múltiplos desafios.

1.1. Leitura como compreensão

Historicamente, o conceito de leitura era concebido como um conjunto de sub-habilidades ensinadas de um modo sucessivo e hierárquico, como descodificar, encontrar a sequência das acções e identificar a ideia principal (Giasson, 1993).

Entendia-se o acto de ler como o domínio destas operações, embora nunca se conseguiu identificar uma lista completa dessas sub-habilidades que contribuía para a compreensão.

Este pressuposto, segundo Jocelyne Giasson (1993: 17), evidencia o facto de qualquer habilidade aprendida fora do contexto de uma actividade global de leitura não se concretiza do mesmo modo quando é utilizada no âmbito real da leitura.

De facto, o uso de uma habilidade descontextualizada da leitura perderá objectivamente parte do seu poder de significação, não constituindo, assim, um acto de leitura na sua plenitude.

Existe uma interdependência, na perspectiva de Jocelyne Giasson (1993: 18), entre as habilidades no processo da leitura que permitem que umas exerçam efeito sobre as outras, como sublinha a autora:

“A sintaxe influencia a descodificação: a palavra *segredo* não será descodificada da mesma maneira se se tratar de um verbo ou de um nome;

O sentido orienta a sintaxe: pensemos na divisão sintáctica de uma expressão como *uma meia meia feita*;

Os conhecimentos pragmáticos orientam o sentido que será atribuído a uma palavra. Por exemplo, na frase *Os presentes estavam todos juntos na lareira*, o sentido atribuído à palavra *presente* será diferente se o contexto é uma festa de natal ou o de um grupo de pessoas numa sala com lareira.”

A evolução histórica deste conceito não pode, então, ser entendida fora dos modelos de leitura¹³, onde encontramos uma oscilação entre a importância da percepção visual na recepção de informação (modelos ascendentes), passando à formulação de novos conhecimentos, fundamentados nos conhecimentos prévios do leitor (modelos descendentes e interactivos), estabelecendo relações interdependentes com a experiência, os conhecimentos linguísticos e as estruturas cognitivas.

Mais recentemente, uma organização que estuda e investiga a pragmática da compreensão leitora, assim como a sua promoção nos Estados Unidos da América, a RAND, Reading Study Group (RRSG), através das investigadoras Anne Sweet & Catherine Snow (2003: 1), afirma:

“We define reading comprehension as the process of simultaneously *extracting* and *constructing* meaning. In other words, we recognize both challenges: figuring out how print represents words and engaging in the translation of print to sound accurately and efficiently (*extracting*), at the same time formulating a representation of the information being presented, which inevitably requires building new meanings and integrating new with old information (*constructing* meaning). Thus, we use the words *extracting* and *constructing* to emphasize both the importance and the insufficiency of the text as a determinant of reading comprehension.”

¹³ Até à década de sessenta, do século XX, os modelos que pretendiam explicitar o processo de leitura e do seu desenvolvimento, careciam de uma explicação efectiva sobre a matéria (Cruz, 2007: 81), mas pretendiam descrever até que ponto os estímulos, ou seja, o código impresso (as palavras) tinham alguma associação às respostas, de outro modo, o seu reconhecimento. Estes modelos davam relevância aos processos externos do indivíduo enquanto leitor, ao que era passível de ser observado e mensurável, relegando para um plano secundário uma explicação do que se passava ao nível das estruturas mentais do leitor, assim como aos processos que lhe possibilitavam atribuir um significado às palavras escritas. A partir de 1960, com a anunciação da psicologia cognitiva, os modelos deram início à ênfase colocada na compreensão, salientando as funções da atenção, da memória e do processamento cognitivo da informação. Houve uma maior incidência na investigação sobre os processos envolvidos na leitura na década de setenta e oitenta, do século XX (Viana, 2002: 81), que se focalizaram na análise das operações e estratégias cognitivas presentes na dinâmica da leitura, tendo como objectivo explicar os mecanismos e processos de como a informação impressa obtém sentido. Neste contexto, diferentes correntes teóricas surgiram postulando distintas concepções de leitura que podem ser divididos em três grupos: **modelos ascendentes** (Gough, 1972; LaBerge & Samuels, 1977; Ruddell & Unrau, 2004a), ou de baixo para cima (*bottom-up*), em que o leitor fluente seria aquele que tivesse competência no processo de descodificação; os **modelos descendentes** (Smith, 1980, 1989, 1990; Goodman, 1980; Goodman & Goodman, 2004), ou de cima para baixo (*top-down*), onde o acto de ler partiria de operações perceptivas e culminaria nas operações semânticas e os **modelos interactivos** que possibilitam uma visão integradora e não se centram exclusivamente no texto ou no leitor (Perfetti, 1985; Rumelhart, 2004; Stanovich, 2004). Defendem a conjugação dos modelos anteriores (Solé, 2000; Silva, 2002; Viana, 2002; Cruz, 2007), embora dêem importância ao uso que este faz dos conhecimentos prévios no sentido de compreender o texto. Nesta perspectiva, o processamento ascendente combina-se com o descendente para em conjunto determinar a natureza da recepção dos diversos dados pelo leitor (Solé, 2000; Silva, 2002; Viana, 2002; Cruz, 2007).

No entanto, Douglas Hacker (2004: 760) propõe uma definição similar, mas com outra perspectiva:

“Comprehension is de process through which understanding is derived through the construction of an internal representation of a text. It is a process that occurs in parallel at several levels, with a special kind of text representation being associated with each level and with the outputs of each interacting in important ways.”

Desta forma, no entender de Douglas Hacker (2004), o processo é constituído por níveis hierárquicos: no primeiro nível, a representação verbal, que é constituída por palavras, unidades sintáticas, frases e parágrafos; no segundo nível, a representação verbal é constituída pelas unidades semânticas também denominadas “text propositions”, as quais ficam armazenadas na memória como partes interligadas da informação do texto, compondo a representação do texto que pode ser formada ou transformada pela experiência leitora; no terceiro nível, a experiência leitora transformada é outra representação que pode ser usada para modificar a representação do leitor ou do próprio texto. Por fim, é formada uma representação da essência de todo o texto que pode ser utilizada para modificar todos os níveis previamente construídos, ou influenciar os níveis que ainda vão ser elaborados.

De facto, para a execução de uma compreensão leitora hábil concorrem uma série de operações, sem as quais o processo pode falhar.

Como verificamos, os conceitos analisados são semelhantes e todos pressupõem vários níveis, como refere Douglas Hacker (2004: 760). Contudo, podemos sintetizar esses níveis (Lyon, 2003; Magalhães, 2006: 87-88) de uma outra forma:

- **Compreensão literal:** diz respeito ao reconhecimento e memorização dos assuntos do texto, como as ideias principais, nomes das personagens, sequência da narrativa. No entanto, esta informação deve ser relacionada com a experiência do leitor para que possa extrair significado.

- **Compreensão interpretativa:** a compreensão da leitura é algo mais do que a simples construção de significado, implica também a reconstrução desse significado e conseguir, através de um processo interactivo com o texto, executar novas inferências baseadas nessa

transformação para que, deste modo, derivem generalizações sobre e conclusões justificáveis.

- **Compreensão avaliativa ou crítica:** permite formar opiniões críticas pessoais sobre o assunto do texto com criatividade e imaginação e analisar a intencionalidade do autor. Esta etapa pressupõe um nível cognitivo muito elaborado.

- **Compreensão de apreciação:** relaciona-se com o grau de transformação que o texto operou no indivíduo, na interacção existente no diálogo entre o leitor e o autor.

Como se depreende, compreensão leitora não é um conjunto de habilidades, mas sim um processo pelo qual o leitor constrói significados em cooperação com o texto descobrindo os seus sentidos ocultos (Gómez-Villalba Ballesteros, 1996: 73; Alvermann & Eakle, 2003: 14), estabelecendo pontes entre os seus conhecimentos prévios¹⁴ e a nova informação que o texto lhe fornece, realizando inferências, comparações e formulando perguntas relacionadas com o conteúdo. No entender de Felipe Alliende & Mabel Condemarín (2005: 111) isto “implica um processo de pensamento multidimensional que ocorre na fronteira da interacção entre o leitor, o texto e o contexto”.

É através de um importante esforço cognitivo, gerado durante a leitura que podemos compreender um texto, sendo esse esforço, o potenciador do leitor activo que processa e atribui significado ao código escrito.

Não é em vão que, por exemplo, o texto literário exige um leitor competente, ao nível da sua fluência leitora (Sim-Sim & Micaelo, 2006: 41; Miller & Schwanenflugel,

¹⁴ A este propósito, cf. Isabel Solé (2000: 34).

2008; Ness, 2009; Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010), da sua enciclopédia¹⁵, da sua capacidade de estabelecer relações de intertextualidade¹⁶ com outros textos.

Nesta ordem de ideias, Isabel Solé (2000: 34) realça algumas características de que a compreensão leitora se deve revestir para que se objective, de modo eficaz, uma construção de significados da parte do leitor, realçando Stergios Botzakis (2009: 52): “Individuals are capable of finding ways to navigate their worlds by using texts, objects, and situations to their advantage”.

Quando alguém lê um texto existe uma intenção, um objectivo, que impulsiona a leitura, baseado em conhecimentos que dispõe sobre o tema do texto e, por outro lado, há um pacto de aceitação do leitor perante a recepção do texto em questão. Podemos questionar se a predisposição do leitor é de livre vontade, na perspectiva de fruição leitora, ou implica alguma obrigatoriedade, seja no âmbito de estudos, investigação ou outra finalidade.

O facto de existir um objectivo implica a activação de estratégias (Bishop, Reyes & Pflaum, 2006; Alger, 2009; Ellery, 2010) que conduzem a uma interpretação do texto no qual o leitor tem o direito, no respeito e tolerância dos seus sentimentos de não o ler (Pennac, 1997). Nance S. Wilson, Dana L. Grisham & Linda Smetana (2009: 709) sublinham então que a interacção significativa com o conteúdo dos textos requer estratégias cognitivas, tais como fazer perguntas, graças às quais o aluno desenvolve uma abordagem cognitiva da aprendizagem e uma compreensão crítica do assunto, como sublinham Anne E. Gregory & Mary Ann Cahill (2010) na mesma linha de outros estudos (Duke, 2001; RAND Reading Study Group, 2002):

“Thinking about what is known about good readers and how they interact with texts, it seemed natural to begin at the beginning – with activating schemas. Making connections, visualizing, asking questions, and inferring naturally flowed from there.” (Gregory & Cahill, 2010: 515)

¹⁵ No entender de Umberto Eco (1993: 39-42), a *enciclopédia* será o conjunto de interacções estabelecidas pelo leitor, no momento da cooperação interpretativa com o texto, geradoras de movimentarem esquemas cognitivos potencialmente assimilados pela sua experiência de vida. Engloba-se aqui todo o conhecimento social, histórico e cultural adquirido, que activa o sentido explícito ou implícito do texto de forma a tornar a leitura uma experiência significativa e enriquecedora (Azevedo, 2006c).

¹⁶ Na perspectiva de Carlos Reis (2001: 183-184), o conceito de *intertextualidade*, nas últimas três décadas, tem-se assumido com uma forte abrangência que, por sua vez, lhe confere alguma polémica. A noção deste conceito foi empreendida por Julia Kristeva (1969: 146), numa reflexão sobre a obra de Bakhtine com a afirmação: “Tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d’un autre texte. A la place de la notion d’intersubjectivité s’installe celle d’*intertextualité*”.

É neste contexto que um leitor proficiente e competente quando é confrontado com textos desafiadores (Liang & Dole, 2006; Lesley, Watson & Elliot, 2007; Brown, 2008; Brozo, Flynt, Shiel *et al*, 2009; Liang & Galda, 2009; McKeown, Beck & Blake, 2009; Marcell, DeCleene & Juettner, 2010) pode, como realça Jill C. Johnson (2005), como bom leitor, utilizar diversas estratégias durante a leitura:

- Bons leitores estabelecem conexões e inferências com base na sua enciclopédia: relacionar informações do texto com experiências pessoais, conhecimentos sobre o mundo e outros textos, ajuda os leitores a compreender melhor o que estão a ler;
- Bons leitores prevêm o que vai acontecer no texto: realizar previsões proporciona ao leitor estabelecer metas para a leitura, isto é, para localizar informações que verifiquem a previsão, e portanto, ajudar o leitor a permanecer activamente envolvido durante a leitura;
- Bons leitores visualizam o conteúdo do texto: elaborar uma imagem mental das passagens descritivas ajuda os leitores a relacionar as palavras com o seu conhecimento prévio. Este processo ajuda a entender melhor o que lêem, porque eles usam os seus conhecimentos interligando-os com as mensagens implícitas do texto;
- Bons leitores auto-questionam-se quando estão confusos ou curiosos sobre o conteúdo: levantar questões durante a leitura ajuda os leitores a monitorizar a sua compreensão. Durante o processo podem operacionalizar outras estratégias que podem usar para responder às suas perguntas;
- Bons leitores constroem a essência do seu raciocínio ou resumem as informações importantes, muitas vezes usando o seu conhecimento das diferentes estruturas de texto para a construção de resumos. As estruturas narrativas, como a sintaxe, ou as estruturas expositivas do texto, tais como a comparação-contraste ou a causa-efeito, permitem assinalar as ideias mais importantes do texto;

- Bons leitores gostam de desafios como a resolução de problemas: usam estratégias tais como inferir, adivinhar, relacionar, usando o contexto ou indícios implícitos nos diversos códigos semióticos, ou relêem quando se deparam com palavras desconhecidas ou passagens confusas. Essas estratégias permitem aos leitores resolver problemas por conta própria ao invés de exigir a ajuda dos outros.

Um outro aspecto relativo ao processo de leitura é o sentido que o texto possui (Solé, 2000), ao nível da sua estrutura semântica, que possibilite a sua compreensão. Um leitor competente, tanto na fluência leitora como na interacção dialógica¹⁷ com o texto, possui uma predisposição maior para se sentir motivado, encontrar uma finalidade na leitura e, conseqüentemente, um sentido na estrutura textual.

Para que o leitor se sinta implicado na actividade da leitura, como já constatámos, tem de dominar os mecanismos básicos de descodificação do texto (Alvermann & Eakle, 2003: 16) que lhe permita aceder à sua compreensão de uma forma autónoma (Dennis, 2010: 289), ou então, auxiliado por mediadores com competência leitora, actuando como suporte e recurso (Solé, 2000: 36), como sublinham Michelle J. Kelley & Nicki Clausen-Grace (2009: 317-318), realçando Rachel Brown (2008: 546-547) que o professor necessita de tempo para coordenar quatro dimensões: “(1) highlighting what good strategy users do, (2) gradually releasing responsibility for strategic processing to students, (3) promoting opportunities for collaborative learning, and (4) fostering interpretive discussions”.

Em geral, associamos esta situação aos leitores principiantes; crianças e adultos que não possuem uma experiência leitora, em comparação com outros mais experientes.

Por último, Isabel Solé (2000: 36) afirma que a motivação é um requisito essencial na compreensão no processo da leitura, referindo que o acto de ler será motivador se “el contenido conecta com los intereses de la persona que tiene que leer, y desde luego, si la tarea en si responde a un objetivo”, realçando Laura S. Pardo (2004: 274), que os professores podem motivar os alunos, proporcionando-lhes textos

¹⁷ Sobre este assunto Carlos Reis (2002: 101) afirma que o conceito de *dialogismo* surgiu no quadro da teoria do romance, fundamentalmente pelas propostas teóricas de Mikhail Bakhtine, definindo-o como uma “propensão inerente a todo o acto discursivo”, valorizando a(s) entidade(s) que participam nesse processo interactivo.

interessantes, permitindo-lhes opções de leitura e escrita, e ajudando os estudantes a definir fins para a leitura.

Existem estratégias de animação leitora¹⁸ passíveis de motivarem para a leitura com o intuito de não só captarem os não-leitores (Strommen & Mates, 2004: 189), mas também de alargar os horizontes dos leitores assíduos, ao qual está subjacente uma proficiência, cada vez maior, ao nível das estruturas sintácticas e semânticas dos textos com o intuito de, também, desenvolver a compreensão leitora.

Os alunos que não desenvolvem o hábito da leitura por prazer, tal como enfatizam Linda Teran Strommen & Barbara Fowles Mates (2004), podem ter muitas dificuldades na leitura e na escrita e num patamar mais elevado, não conseguem interagir de um modo proficiente com as exigências do mundo actual.

É consensual, actualmente, que toda a leitura pressupõe um processo cognitivo de construção de significados na interacção do leitor, do texto e do contexto. O grau de inter-relacionamento entre estas três variáveis vai permitir uma maior ou menor compreensão leitora.

Jocelyne Giasson (1993) propõe um modelo esquemático, representado na figura 2:

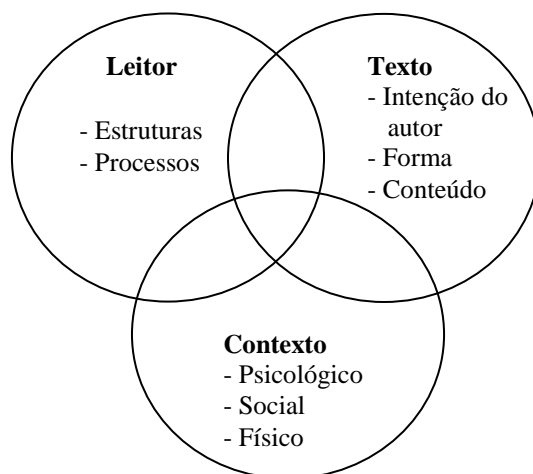


Figura 2 - Modelo contemporâneo de compreensão leitora¹⁹

¹⁸ A este propósito, cf. Allan Wigfiel (1997); Christian Poslaniec (2005); Fernando Azevedo (2006b) e Hallie Yopp & Ruth Yopp (2006a).

¹⁹ A este propósito, cf. Jocelyne Giasson (1993: 21).

Relativamente ao leitor fazem parte as estruturas do sujeito (o seu conhecimento, as suas atitudes) e os processos de leitura (habilidade leitora) que utiliza.

Por seu lado, o texto é o código escrito a ser lido, onde está implicada a intencionalidade do autor, através da forma de organizar as ideias e, por último, no conteúdo, temos a organização sintáctica e semântica decidida pelo autor.

O contexto é a variável que não está ligada ao texto, mas influencia o processo de compreensão do mesmo. Deste modo, vários autores tentam concertar uma definição que consubstancie a dinâmica da compreensão leitora e Anne Sweet & Catherine Snow (2003: 2) entendem, também, que este conceito tem implícitos três elementos, a saber:

- “1 - The *reader* who is doing the comprehending
- 2 - The *text* that is to be comprehended
- 3 - The *activity* in which comprehension is a part”

Anne Sweet & Catherine Snow (2003: 2) entendem que na compreensão da leitura está subjacente uma interacção entre o processo de extrair e construir significados com a linguagem escrita, numa relação entre o leitor, o texto e a actividade, os quais ocorrem em contexto sócio-cultural como salienta o esquema da figura 3.

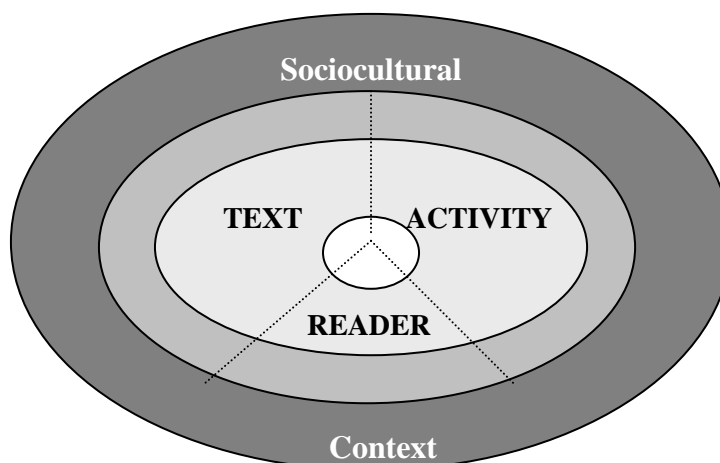


Figura 3 - A heuristic for thinking about reading comprehension²⁰

²⁰ A este propósito, cf. Anne Sweet & Catherine Snow (2003: 3).

As autoras dão ênfase às capacidades de cada leitor que orientam o sentido das suas leituras, dado que a noção de bom leitor é muito relativa; uns gostam de leitura de textos literários, outros lêem frequentemente textos científicos, outros preferem leitura informativa (jornais, revistas, etc.); todos eles podem ser bons leitores nas diversas áreas. No entanto, há também os leitores polivalentes que, independentemente, da apresentação estética do texto e do(s) sentido(s) semântico(s), adequam-se automaticamente, como leitores experientes, a cada tipo de leitura, ao contrário daqueles leitores de textos de consumo e satisfação imediata.

O objectivo da leitura pretendida varia consoante a actividade a que nos propomos, ou seja, quando a leitura implica esforço interpretativo (abstracção e comparação de conceitos, intervenção da nossa capacidade crítica e argumentativa), consequentemente a interacção entre os elementos da figura 3 será maior, pois a influência de cada um é um factor decisivo (Sweet & Snow, 2003: 4).

Os alunos considerados como leitores capazes e motivados, como sublinha Owen Barden (2009: 295), tendem a ser auto-determinados e conscientes das suas escolhas de leitura, enquanto os que são rotulados de leitores resistentes ou com dificuldades são mais propensos a fazer escolhas que lhes são impostas.

Neste contexto, Owen Barden (2009) propõe um modelo potenciador de melhorar a proficiência na leitura (ver figura 4), realçando que a discussão e o diálogo em torno da leitura escolhida devem promover um ambiente colaborativo de apoio, bem como a utilização de linguagem de ordem superior e habilidades de pensamento, tais como: a inferência, a dedução e auto-consciência, não se restringindo a uma compreensão superficial, realçando Lisa Schade Eckert (2008: 112) que a interpretação é uma habilidade de nível superior consubstanciada pelo leitor e envolve uma interacção com os seus conhecimentos prévios, como sublinha Cheryl H. Smith (2010), na mesma orientação de diversos estudos (Applegate, Quinn & Applegate, 2006; Zipke, 2008; Applegate, Applegate & Modla, 2009; Zipke, Ehri & Cairns, 2009; Daisey, 2010), na assunção de uma postura interpretativa.

Estas estratégias podem servir como uma base para futuras discussões. Se houver uma melhoria ao nível do processo da leitura, então um duplo objectivo se poderá alcançar, um aumento do nível da literacia em geral e a promoção de oportunidades para o desenvolvimento, exploração e expressão da identidade (Hetherington, 1998; Alvermann, 2001), objectivando-se como um factor importante

para os alunos o uso da leitura como meio de interagir com outras manifestações artísticas ao nível da fala, da audição e da escrita.

O modelo permite que os alunos participem numa comunidade de prática de leitura, enquanto adquirem as competências necessárias para uma leitura académica, a exploração da identidade individual e uma formação integral. Essas competências podem ser exploradas e permutadas pelos alunos objectivando uma melhor integração na sociedade (Gee, 2001a; Lenters, 2006). O modelo prevê que combinando com sucesso todos esses factores poderá reforçar nos alunos a crença e a auto-confiança, sendo a motivação a chave para o sucesso.

Neste contexto, Diane Lapp, Douglas Fisher & Maria Grant (2008), num estudo realizado, sublinham que em contexto de sala de aula, a partilha interactiva de opiniões em voz alta, ao nível da compreensão sobre leituras efectuadas, pode contribuir para o sucesso dos alunos, proporcionando-lhes experiências concretas e autênticas, de leitura.

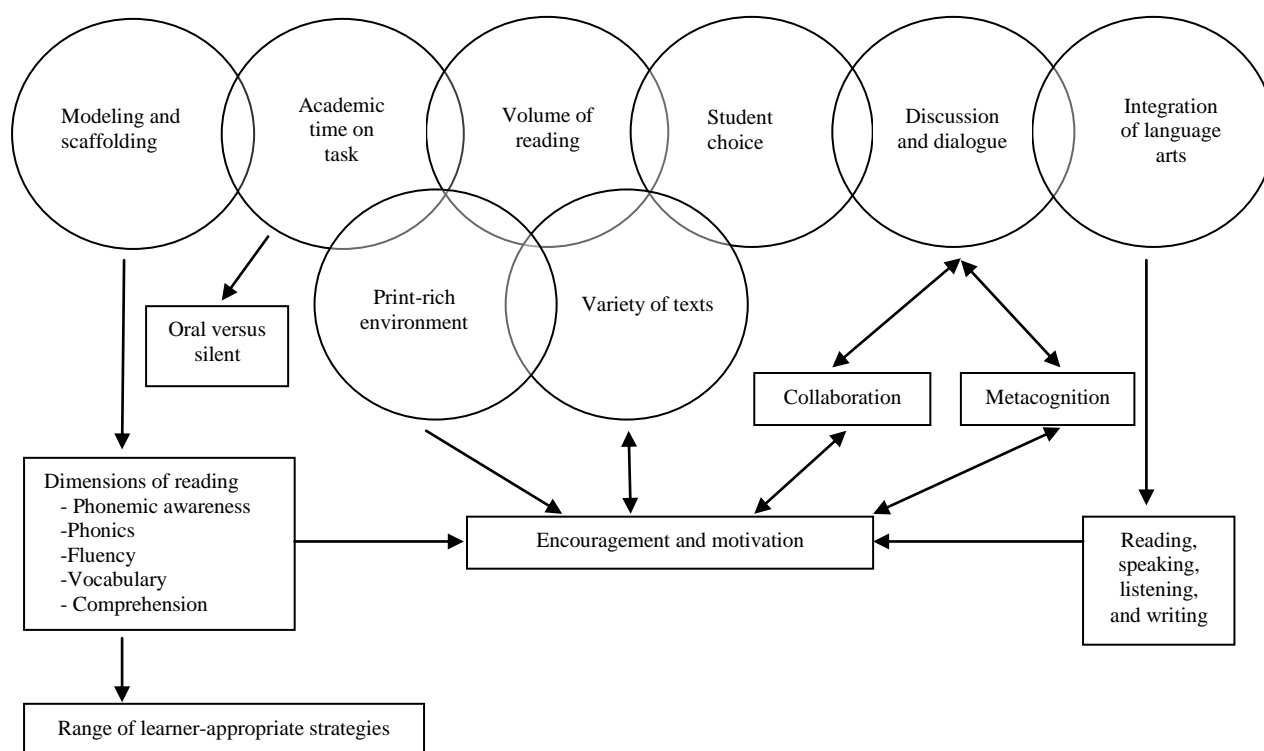


Figura 4 - A Proposed Model for Facilitating Reading Improvement²¹

²¹ A este propósito, cf. Owen Barden (2009: 300).

Os professores podem, como enfatizam Gay Ivey & Karen Broaddus (2007) e James Damico, Mark Baildon, Marisa Exter & Shiau-Jing Guo (2009: 325), orientar os alunos para discutir, comparar e contrastar os conhecimentos culturais e contextuais que podem fazer sentido nos textos, com o objectivo de aprender mais com os outros e acerca dos outros através dos recursos, experiências, conhecimentos e perspectivas que os alunos trazem para a sala de aula.

1.1.1. O leitor

De todos os intervenientes no processo de leitura (autor, texto e leitor), o elemento fulcral e mais complexo é o leitor que tendo uma relação dialógica e interactiva com o texto, transporta para a sua compreensão, factores cognitivos e afectivos, que vão ser decisivos para a obtenção e construção de significados.

Desta forma, a postura de um leitor pode ser entendida como um reflexo do leitor perante o objectivo da leitura (Rosenblatt, 2004) e envolve as expectativas do leitor perante um texto em particular e do tipo de interacção que o leitor desenvolve com o texto. Postura, também pode ser pensada como a atitude literal ou emocional que um leitor adopta no contexto de uma determinada situação de leitura.

Eric J. Paulson & Sonya L. Armstrong (2010), tal como Louise M. Rosenblatt (1978) afirmou, argumentam que os leitores adoptam diferentes estratégias para diferentes leituras. Isso envolve uma leitura mais literal, com o objectivo de extrair informações, e de postura estética, que é uma leitura mais emocional, com foco na viagem plurissignificativa que um leitor pode realizar durante o acto da leitura.

Neste contexto, o leitor assume-se em termos semióticos como o receptor, o destinatário da comunicação, no entender de Vítor M. de Aguiar e Silva (2002a: 310; 2002b: 88) e Carlos Reis (2002: 217), como o leitor real ou leitor empírico, no qual, como realça Umberto Eco (1993: 56), “um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade concreta, como também da própria potencialidade significativa”.

Noutra perspectiva, um texto é escrito com o intuito de ser lido por um leitor com competência para o actualizar, através de inferências subjectivas e processos

cognitivos (Akrofi, Janisch, Button & Liu, 2010: 144). Todavia, o leitor deve dominar o código, que vai ser objecto de leitura, assim como os mecanismos que entram nesse processo. Vítor M. de Aguiar e Silva (2002b: 90-95) referencia que o leitor real tem de conhecer: 1) o sistema modelizante primário em que o texto está escrito (a língua), sem o qual não o decodifica, não poderá “identificar e interpretar os signos literários; e 2) o sistema modelizante secundário²², do qual o texto depende, como enunciado literário.

Neste contexto, Jocelyne Giasson (1993) apresenta as componentes que, variavelmente, podem influenciar o leitor: as estruturas (figura 5) e os processos (figura 6).

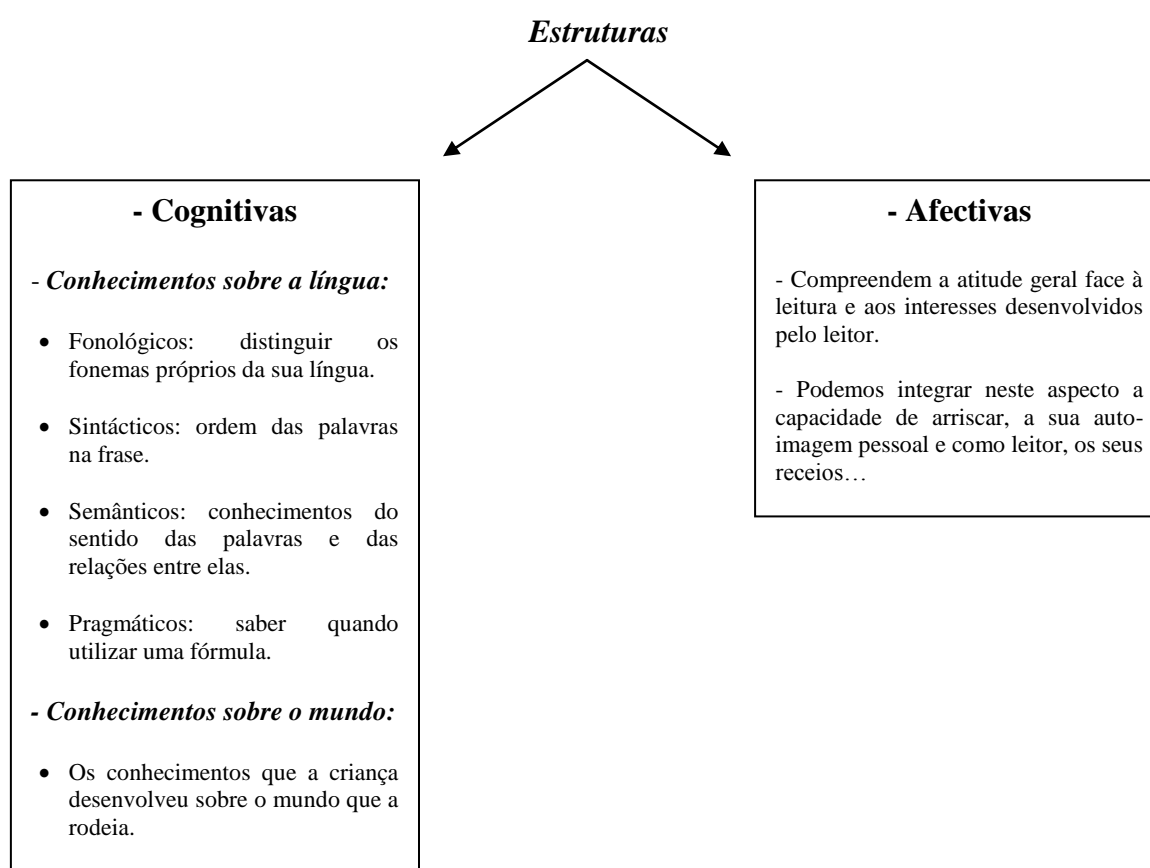


Figura 5 - Estruturas envolvidas no processo da compreensão leitora²³

²² A este propósito, Iuri Lotman (1978: 79) esclarece que “os sistemas modelizantes primários representam estruturas, na base das quais se encontra a língua natural. No entanto, ulteriormente o sistema recebe uma estrutura complementar, secundária, de tipo ideológico, ético, artístico ou de qualquer outro tipo”. Neste quadro, as significações podem organizar-se no contexto da língua natural e dos diversos sistemas semióticos. Vítor M. de Aguiar e Silva (2002a: 90) complementa que os sistemas semióticos culturais como a arte, a religião, o mito e o folclore instituem-se e organizam-se como sistemas modelizantes secundários.

²³ Esquema adaptado, cf. Jocelyne Giasson (1993: 25-31).

- Microprocessos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento das palavras • Leitura de grupos de palavras • Microselecção 	- Servem para compreender uma informação contida numa frase.
- Processos de integração	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de referentes • Utilização de conectores • Inferências baseadas em esquemas 	- Têm como função efectuar ligações entre as preposições ou as frases.
- Macroprocessos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das ideias principais • Resumo • Utilização da estrutura do texto 	- Orientam-se para a compreensão global do texto, para as conexões que permitem fazer do texto um todo coerente.
- Processos de elaboração	<ul style="list-style-type: none"> • Previsões • Imagens mentais • Resposta afectiva • Ligação com os conhecimentos • Raciocínio 	- Permitem aos leitores irem para além do texto, efectuarem inferências não efectuadas pelo autor.
- Processos metacognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da perda de compreensão • Reparação da perda de compreensão 	- Gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação.

Figura 6 - Processos de leitura e suas componentes²⁴

O modelo de Jocelyne Giasson coloca em relevo todo o complexo processo envolvido pelo leitor para alcançar a compreensão leitora, dentro de um quadro que lhe possibilite extrair significados do texto e reconstruí-los, no contexto da sua idiossincrasia e experiência do mundo (Alliende & Condemarín, 2005: 126), para se assumirem como nova fonte de significados. No entanto, para que esta pragmática seja exequível, depende do género de texto envolvido na leitura, como afirmam Anne Sweet & Catherine Snow (2003: 4); “of course, the specific array of cognitive, motivacional, and linguistic capacities and knowledge called on in any act of reading comprehension depends on the texts in use and the specific activity in which the reader is engaged”.

Deste modo, Jane Scoggins & Richard Winter (1999), Ivar Bråten, Helge I. Strømsø & M. Anne Britt (2009: 24) e David Holliway (2010: 114) sublinham que os alunos precisam de se tornarem leitores críticos e interagirem com a multiplicidade de textos que encontramos em todas as áreas e dentro e fora da escola, tal como realça Susan E. Noffke (2005: 322):

“Reading and rereading are not only about the material that is read. They are also about seeing one’s self – knowing who one has become individually, but also recognizing who one is learning to be as one realizes the multiple aspects of one’s identity. One remembers, but also sees differently the meaning of the text because of changes in who one is, what one has experienced.”

²⁴ Esquema adaptado, cf. Jocelyne Giasson (1993: 32-33).

Como já referenciámos, a qualidade dos textos (literários ou informativos) e o domínio dos mecanismos de acesso à leitura como a fluência leitora, visualização, identificação e capacidade de memorização (Mikk & Elts, 1999: 214-215; Vellutino, 2003: 60; Sweet & Snow, 2003: 5; Ehri, 2005; Lemarié, Lorch, Jr., Eyrolle & Virbel, 2008; Landis, Umolu & Mancha, 2010), são primordiais na extracção de sentidos explícitos ou implícitos no texto.

Desta forma, o processo da leitura também é construído sobre um conjunto de saberes previamente assimilados que, no entender de Jason L. G. Braasch & Susan R. Goldman (2010: 470 e ss.), na mesma linha de John Smith & Warwick Elley (1997: 86), Jerome L. Myers & Edward J. O'Brien (1998: 139 e ss.), Nichole D. Pinkard (1999: 1-3), Catherine Sheldrick Ross (2000: 20) e de Lemarié, Lorch, Jr., Eyrolle & Virbel (2008: 43), evidenciam-se no quadro desta dinâmica, pela ênfase dada à leitura como uma construção de significados que pode ser substancialmente mais enriquecedora quanto maior for a interacção com os conhecimentos prévios do leitor, para, como sublinha Cynthia Lewis (2000: 260), que a literatura permita aos leitores compreender o que significa ser humano com os seus valores e identidade próprios, fomentando a responsabilidade e a liberdade de interpretar as mensagens dos textos.

A natureza interactiva da leitura está demonstrada no esquema da figura 7:

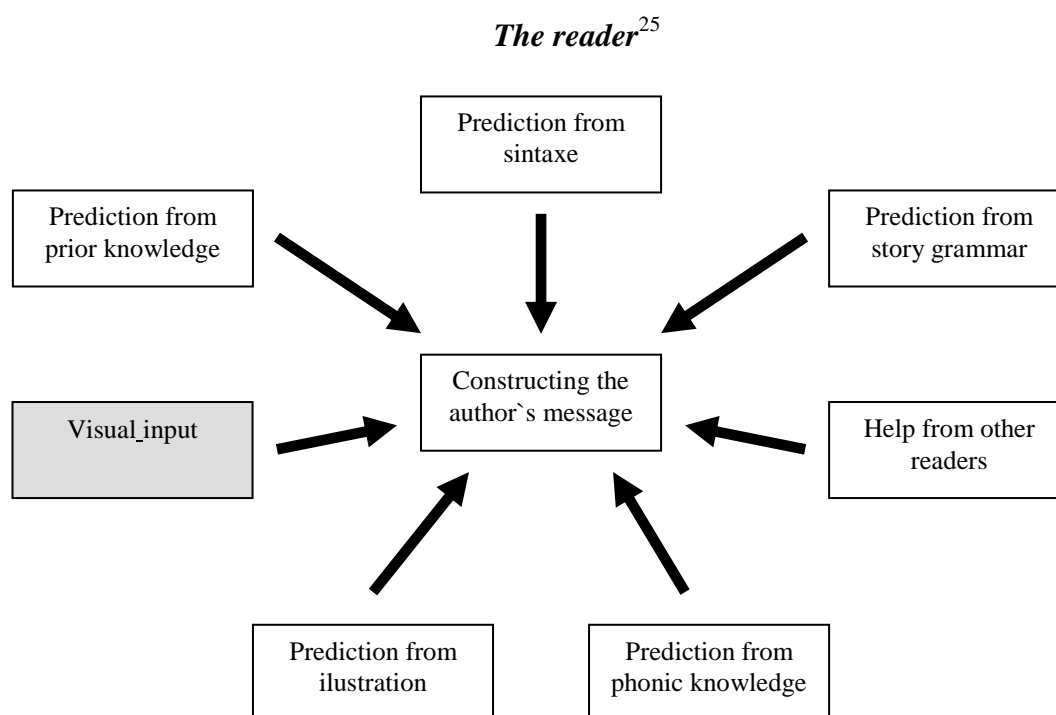


Figura 7 - Diverse cues for constructing meaning - interactive model

Neste esquema, à esquerda surge *visual input*, o contacto efectuado pelo leitor com a forma das letras, com as palavras, em suma com o texto, sem o qual a leitura não se processa, embora como demonstra o esquema, a leitura depende de outras fontes de informação que flúem e interagem com o texto, como afirmam John Smith & Warwick Elley (1997: 86):

“Prediction from prior knowledge, syntax, or story grammar is a result of previous exposure to large amounts of print over time and usually does not require conscious effort to be invoked. We deliberately use the word “prediction” in contrast with Goodman’s term “guessing”, because prediction has connotations of purposeful behaviour which is built on previous learning.”

A proficiência no processo da leitura é um factor decisivo na construção de significados, na cooperação interpretativa com o texto, na qual o leitor evoca estratégias (Pinkard, 1999: 1) para o concretizar. Contudo, segundo John Smith & Warwick Elley

²⁵ A este propósito, cf. John Smith & Warwick Elley (1997: 86).

(1997: 86), o leitor só pede ajuda de outros leitores se existe uma consciência de que a sua compreensão do texto falhou.

Noutra perspectiva, M. R. Hancock, (2004: 235) propôs quatro dimensões no contexto das quais o leitor pode interagir com a leitura de acordo com as suas expectativas:

- **Cognitiva:** solicita e exige ao leitor a reflexão, o debate, assim como criar e construir resultados e incentivar a resolução de problemas, fazer previsões e fazer inferências sobre as personagens e desenvolvimento da narrativa.
- **Experiencial:** enfatiza o que o leitor traz para a experiência de leitura (conhecimentos), e provocar experiências pessoais prévias (ligações de texto-para-vida), e antes da leitura (ligações de texto para texto).
- **Estética:** promover a interacção emocional com o texto e extrair o que Louise M. Rosenblatt referiu no seu artigo "Literatura-SOS! "Como" atitudes, sensações ou sentimentos "(Rosenblatt, 1991).
- **Interpretativa:** implica um certo raciocínio de alto nível e consideração pessoal de obtenção significado ou mensagem, moral ou valores e opiniões pessoais de personagens e situações.

Além do leitor real e empírico, no contexto da teoria literária prefigura-se, também, o leitor que é previsto pelo autor, enquanto entidade que constrói o texto, denomina-o Vítor M. de Aguiar e Silva (2002a: 308), o leitor pretendido ou o leitor visado²⁶, ou seja o leitor que é uma entidade teórica que o autor tem em mente quando escreve, também designado por leitor ideal.

O leitor empírico, segundo Vítor M. de Aguiar e Silva (2002a: 310) identifica-se “em termos semióticos, com o receptor”, porque o destinatário, enquanto leitor ideal

²⁶ A este propósito, cf. Carlos Reis (2002: 217).

não funciona como receptor “mas antes como um elemento com relevância na estruturação do próprio texto”.

Por seu lado, Umberto Eco (2004: 38) entende que o leitor empírico “é o que faz uma conjectura sobre o leitor-modelo postulado pelo texto”, no qual o autor conclui que o leitor empírico é o que “tenta conjecturas não sobre as intenções do leitor empírico, mas sim sobre as do leitor-modelo”.

Umberto Eco (1993: 56) prevê, então, no mesmo contexto, o leitor-modelo²⁷ referindo que “um texto é emitido para que alguém o actualize – mesmo quando não se espera (ou não se deseja) que esse alguém exista concreta e empiricamente”.

O autor salienta que o leitor-modelo não pode ser unicamente previsto mas o autor também deve orientar o texto de forma a construir esse leitor, no sentido de que os textos (principalmente o literário), apresentam-se como uma construção semântica e pragmática com indicações que prevêm o comportamento do leitor, o que significa, no entender de Luis Sánchez Corral (1995: 82), “que se establece um contrato *fiduciario* implícito entre el destinador y su destinatario mediante la inserción en el texto de un Lector Modelo”.

A este propósito Umberto Eco (2004: 33) propõe uma distinção entre interpretação semântica ou semiósica e interpretação crítica ou semiótica²⁸:

“A interpretação semântica ou semiósica é o resultado do processo pelo qual o destinatário, perante a manifestação linear do texto, a enche de significado. A interpretação crítica ou semiótica, em contrapartida, é aquela pela qual se tenta explicar por que razões estruturais o texto poderá produzir aquelas (ou outras alternativas) interpretações semânticas.”

Como consequência, Gemma Lluch (1998: 26) depreende que quando Umberto Eco prevê um leitor-modelo, do ponto de vista teórico está a prever dois: o leitor-modelo ingénuo, na perspectiva semântica, e o leitor-modelo crítico.

Além destes conceitos, podemos referir o de leitor implícito (Aguiar e Silva, 2002b; Iser, 1991), que não tem existência real, mas é antes uma estrutura do texto. A

²⁷ Sobre esta questão, Fernando Azevedo (2006d: 13) sublinha que a teoria do leitor-modelo, desenvolvida por Umberto Eco (1993), também denominada de cooperação interpretativa (Azevedo, 1995), sustém que o texto é um mecanismo económico repleto de *espaços em branco* e *elementos não ditos*, competindo ao leitor, baseado na sua competência enciclopédica, e à luz da relação dialógica com o texto, preencher. Neste contexto, o leitor exerce uma função de elevada importância na “concretização dos significados do texto literário”.

²⁸ A este propósito, cf. Gemma Lluch (1998: 26).

concepção de leitor implícito designa, então, uma estrutura que projecta a presença do receptor.

Dessa forma, o leitor implícito não é mera abstracção, uma vez que oferece determinados papéis aos seus possíveis receptores. O leitor implícito condiciona a actividade de constituição da estrutura do texto, que se realiza através de actos que o estimulam. Essa função não deve ser confundida com a ficcionalidade do leitor, mas “a função de um leitor enquanto virtual instância decodificadora, indispensável para que a estrutura textual seja actualizada” (Aguiar e Silva, 2002b: 89).

1.1.2. O texto

No entender de Vítor M. de Aguiar e Silva (2002b: 185), etimologicamente o termo *texto* deriva do substantivo latino *textus*, com o significado de *tecido*, *urdidura*, *encadeamento*, sendo originário do particípio passado do verbo *texere*, significando *tecer*, *entrançar*, *entrelaçar*, sendo com efeito, um *alinhar* (tecido) de palavras e de frases.

Ao termo, porém, foram atribuídas diversas interpretações consoante a época e o contexto sociocultural, sendo que na cultura judaico-cristã, por texto designava-se a obra escrita, o livro, com particular incidência para as obras religiosas, morais e jurídicas, conotadas com uma certa autoridade ética.

Na Idade Média o significado de texto é o de “obra do *auctor*”; quem o escrevia detinha e exercia a autoridade²⁹ do saber e conhecimento, nas várias áreas (filosofia, religião, direito, etc.).

Este conceito de texto perdurou até o início do século XX, como a referência de *obra* ou *livro*, e no entender de Vítor M. de Aguiar e Silva (2002b), foi a partir do Círculo de Linguístico de Copenhague, através da teoria linguística estruturalista elaborada por Hjelmslev, Uldall e Brondal (1931), que o termo *texto* adquiriu o

²⁹ Neste período, nas escolas de pendor humanista, a leitura estava a tornar-se gradualmente uma actividade autónoma de cada leitor. As autoridades (tradutores, comentadores, canonizadores, anotadores, etc.), na perspectiva de Alberto Manguel (1999: 94), “tinham estabelecido hierarquias oficiais e atribuído intenções às diferentes obras”. Porém, era sugerido ao leitor que as lesse sozinho e determinasse, por ele próprio, o valor e o sentido do texto “à luz dessas autoridades”.

significado técnico como “o processo, como a sintagmática, através dos quais se manifesta e se realiza o sistema, isto é, *a langue*”.

No entanto, Vítor M. de Aguiar e Silva (2002a), tal como Siegfried Schmidt (1978: 25) que proclamava a linguagem (texto) como constituída por elementos complexos, integrados e plurais (sons, palavras, etc.) que cumprem uma função comunicativa e Teun A. van Dijk (1983, 1984), que defendeu um carácter interdisciplinar de uma ciência do texto, numa perspectiva semiótica e translinguística³⁰, define o texto como “um conjunto permanente de elementos ordenados, cujas co-presenças, interacção e função são consideradas por um codificador e/ou por um decodificador como reguladas por um determinado sistema linguístico” (Aguiar e Silva, 2002a: 562).

Assim pode-se caracterizar o texto como um conjunto de propriedades formais (signos convencionais, signos indiciais, signos icónicos) que, assumindo-se como uma entidade semiótica, pode manifestar-se sob a forma de texto fílmico, texto musical, texto icónico, ou outros, como já referimos.

Mais concretamente, o texto verbal ou linguístico (Aguiar e Silva 2002a: 563-565; 2002b: 186) são os que nos interessam para o campo do nosso estudo sendo apresentados como uma unidade pragmático-semântica que se pode concretizar numa “cadeia sintagmática de extensão muito variável” (Aguiar e Silva, 2002b). O texto pode apresentar-se de muitas formas, desde um único enunciado, ou até constituído por um só morfema (provérbios, anúncios publicitários, máximas, etc.), como também pode assumir-se por uma cadeia sintagmática de grandes proporções (romances, discursos, etc.)³¹

Deste modo, a diversidade, quantidade e qualidade do material impresso ao dispor da criança depende do contexto social, cultural e económico da família e da comunidade em que está inserida (Viana, 2002: 70). Recorrentemente, a criança é envolvida em contextos onde o impresso surge ou do qual se fala; é a notícia do jornal, a consulta da revista para consultar a programação televisiva, a letra da canção favorita que vem no CD de música, para não falar na leitura dos fenómenos editoriais da literatura infanto-juvenil. Neste caso, antes da entrada no ensino formal as crianças já tem contacto com o texto impresso.

³⁰ A este propósito, cf. Cynthia Lewis (2000), Heidi A. E. Mesmer (2001) e Peter Dixon & Marisa Bortolussi (2001: 1).

³¹ A este propósito, cf. Lawrence R. Sipe (1999: 122) ou Vítor M. de Aguiar e Silva (2002b).

O contacto da criança, que não sabe ler, com o texto pode efectuar-se pela oralidade (Pinkard, 1999: 2; Ariail & Albright, 2006; Hall & Batey, 2008), através do conto e reconto de histórias e narrativas, como realçam Scott R. Popplewell & Deborah E. Doty (2001), num estudo realizado, motivando-a para ser uma potencial leitora, e na opinião de Muriel Robinson (1997: 17); “here the text takes on a new role in which it is interacting with the reader to teach lessons about the way that all texts work, about the nature of written language, and about the ways in which stories are an integral part of our lives”.

Dentro da tipologia dos textos, Jocelyne Giasson (1993: 38), John F. Geiger & Keith K. Millis (2004), Kendra M. Hall, Brenda L. Sabey & Michelle McClellan (2005), Rachel M. Best, Randy G. Floyd & Danielle S. Mcnamara (2008) e Gina N. Cervetti, Marco A. Bravo, Elfrieda H. Hiebert *et al* (2009), no seguimento de Jean-Michele Adam (1987) e André Petitjean (1989), identificam diversos géneros de texto que podem ter influência pedagógica, ao nível da compreensão e interpretação, sobre o leitor:

- **Texto narrativo:** intenção do autor de actuar sobre a sensibilidade do leitor, descrevendo acontecimentos reais ou ficcionais, emoções, experiências culturais específicas, utilizando uma estrutura temporal; conto, lenda, romance, etc.

- **Texto descritivo:** cria uma imagem de como algo ou alguém é, estando sujeita a detalhes sensoriais que ajudam o leitor a formar uma imagem na sua mente.

- **Texto directivo:** acção sobre os comportamentos; regras de jogos, instruções...

- **Texto informativo:** comunicam informação factual, influência sobre os conhecimentos, com uma estrutura sequencial; textos sobre história, ciências do meio ambiente, geografia, etc.

- **Texto expositivo:** explana, mostra ou conta algo sobre um assunto, por exemplo: artigos, memorandos, reportagens ou notas.

- **Texto persuasivo:** meio pelo qual se tenta convencer pessoas ou audiências, no intuito de mudar de opinião, por exemplo editoriais de jornais ou revistas, advertimentos, cartas de editor.

- **Texto argumentativo:** ligado ao acto de julgar ou à tomada de posição.

Um leitor experiente, como já referimos, é um leitor com competência para interagir com qualquer género de texto³², sendo o texto literário um dos géneros específicos. Este reveste-se de particularidades que os distinguem dos demais. Nas palavras de Vítor M. de Aguiar e Silva (2002b: 187-188):

“O texto literário constitui um objecto sintáctico e semântico, dotado de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor/ autor realiza através de um acto de enunciação – frequentemente, através de múltiplos e sucessivos actos de enunciação – regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário e que os seus receptores/ leitores decodificam e interpretam, utilizando códigos apropriados e estratégias hermenêuticas adequadas.”

É deste modo que o texto literário, enquanto entidade estruturada da enunciação da linguagem literária, se reveste das seguintes características:

- **Grau de ficcionalidade** (Aguiar e Silva, 2002b: 218); refere-se a uma das perspectivas teóricas como “a colocação ilocutória do autor e o seu intuito de construir um texto na base de uma atitude de fingimento” (Reis, 2002: 160).

- **Coerência do texto como uma entidade estruturada** (Reis, 2001 174); recurso a regras morfológicas e articulações sintácticas que dão o aspecto formal do texto, além do seu desenvolvimento lógico-semântico e do recurso a normas estilísticas (Geiger & Millis, 2004: 95; Allende & Condemarín, 2005: 117; Gunn, 2008: 407).

³² A este propósito, Ciriaco Morón Arroyo (1996: 18) comenta que “el conocimiento riguroso de un texto es el que permite gozarlo como obra de arte. Pocas nociones hay tan vagas como la de gozo o placer estético”. O autor acrescenta que esse objectivo só é alcançado quando interagimos com os códigos semióticos, do qual o texto é composto.

- **Pluristratificação** (Reis, 2001: 177); o corpo do texto compõe-se de extractos interligados que assumem funções específicas diferenciadas e complexas formando uma unidade orgânica e polifónica.

- **Intertextualidade**³³ é “a interacção semiótica de um texto com outro(s) texto(s), definir-se-á *intertexto* como o texto ou o *corpus* de textos com os quais um determinado texto mantém aquele tipo de interacção” (Aguiar e Silva, 2002a: 625). Por seu lado Cláudio Guillén (2005: 288), afirma que a intertextualidade é uma relação entre três linguagens “el del escritor, el del destinatario (esté fuera o dentro de la obra) y el del contexto cultural, actual o anterior”.

Neste seguimento, Maria de Lourdes Dionísio (2000a: 65), Anne Sweet & Catherine Snow (2003: 5), Virginia Stuart-Smith (2007), Rachel M. Best, Randy G. Floyd & Danielle S. Mcnamara (2008) e Michael J. Serra & John Dunlosky (2010), entendem que a leitura, como já verificámos, é uma actividade complexa, e que o ensino dessa actividade requer uma particular atenção quando perspectivado em termos pedagógicos, realçando Vítor M. de Aguiar e Silva (2010: 216) que:

“O texto literário escrito, se é um objecto percebido e apreendido visualmente, possui uma corporeidade verbal em que o ritmo, a música, o rosto fónico das vogais, das consoantes, das sílabas, das palavras e dos sintagmas desempenham uma função nuclear. O corpo do texto só pode ser conhecido e apreciado em todo o seu esplendor, em todos os seus segredos, mistérios e fascínios, se for literalmente *incorporado* pelo leitor (...).”

Como sublinhou Umberto Eco (1993: 55), os textos jamais se apresentam como mecanismos que explicitem a totalidade da informação de que são possuidores. Plenos de espaços em branco e de interstícios a preencher, eles afiguram-se a mecanismos económicos ou a máquinas de gerar interpretações, que requerem, da parte dos seus leitores, uma cooperação interpretativa activa e interveniente (Azevedo, 1995). É ao

³³ Sobre esta questão, Júlia Kristeva (1969) e Mikhaïl Bakhtin (1992) sustentam que os textos mantêm entre si relações de diálogo, através de formas de conteúdo e/ou de formas de expressão, que tanto podem participar para uma reiteração e confirmação dos códigos, sendo esse o papel desempenhado pela tradição literária (Azevedo, 2006d: 23), como para uma transgressão desses códigos, sendo essa a função dos movimentos estéticos de inovação.

leitor que competirá, com base no seu conhecimento do mundo e na sua competência enciclopédica, completar tudo aquilo que os textos não dizem, mas prometem, sugerem, entredizem, indiciam.

1.1.3. O contexto

Quando abordamos a questão da compreensão leitora temos, necessariamente, de observar o contexto em que a mesma é processada. O contexto psicológico (Giasson, 1993: 40; Albrecht & Myers, 1998) envolve o interesse do leitor pelo texto, a sua motivação, a intenção que o move na sua selecção.

O contexto sociocultural do leitor pode determinar os factores que influenciam a compreensão leitora desde tenra idade (Fitch, 1998). Referimo-nos à origem social, económica e cultural do leitor que, ao nível da instrução, frequenta os estabelecimentos de ensino, integrando turmas eventualmente heterogéneas, e de que forma o sistema educativo pode ser equitativo numa educação para todos. Estes factores constituem uma constante (Viana, 2002: 69) que atingem a aprendizagem da leitura, na sua etapa inicial e ao longo de toda a escolaridade na medida em que afectam os interesses, a motivação e a familiarização com a linguagem escrita (Coniam, 1998; Alliende & Condemarín, 2005: 117), enquanto em idades mais avançadas afectam o nível de experiência que o leitor transporta para a descodificação dos códigos escritos.

Podemos pensar nestes contextos, como sublinha Lawrence R. Sipe (1999: 125), como círculos concêntricos cada vez mais abrangentes, tal como partir do contexto da sala de aula total, para o mundo fora da escola, incluindo os conhecimentos étnicos e culturais das crianças, das suas famílias e bairros e as omnipresentes culturas populares.

O estatuto de representação dos textos, como o que Leroy F. Searle (2004: 6) definiu como transacções históricas altamente específicas³⁴, tem recebido uma atenção

³⁴ Sobre este assunto, Raimonda Modiano, Leroy Searle & Peter L Shillingsburg (2004) referem que um texto é mais do que um objecto ou documento material. É um evento cultural, uma matriz de decisões, uma prática cultural complexa, que pode incidir sobre as tradições religiosas, movimentos literários modernos *underground*, invenção poética, ou a complexidade irredutível de política cultural. Estudar um texto é estudar uma cultura. Demonstra também a importância essencial da elevada consciência textual contemporânea para os estudos culturais e a teoria crítica – e, aliás, para qualquer disciplina que estuda a cultura humana.

renovada nos últimos anos. A história do livro, em particular, como realça Manuel Portela (2007), ampliou esse entendimento da dimensão cultural e social da textualidade, assim como os estudos no âmbito da Estética da Recepção que também abriram caminho às múltiplas dimensões das práticas de significação e da natureza social do significado textual. Desta forma, uma perspectiva social textualista olha os textos como locais de interesse cultural, onde decorrem negociações entre autores, editores e leitores. Isso significa perspectivar histórica e documentalmente as complexidades da escrita, impressão e leitura, como referentes a questões de intencionalidade, de codificação bibliográfica e interpretação.

Nesta perspectiva, Anne Sweet & Catherine Snow (2003: 9) afirmam que “sociocultural theories of learning and literacy describe how children acquire literacy through social interactions with peers and adults”.

As formas de interacção que se podem produzir no decurso da actividade lectiva entre o leitor e outros mediadores, como o professor ou outro aluno, por exemplo, na leitura orientada ou na leitura sem apoio, na leitura individual ou realizada para um grupo, também são observados como factores sociais influenciadores da compreensão leitora.

Estes aspectos são relevantes na medida que a compreensão varia com as circunstâncias em que a leitura se processa.

O contexto físico diz respeito às condições materiais em que se desenrola o acto de ler (Giasson, 1993): o nível do ruído, a temperatura ambiental, o estado do tempo, etc. Estes factores podem influenciar decisivamente o êxito do processo de leitura no que concerne à sua compreensão.

Noutra perspectiva, Felipe Alliende & Mabel Condemarín (2005: 24-29), identificam factores físicos/ fisiológicos como:

- **A idade cronológica;** actualmente o paradigma da leitura emergente na educação infantil questiona-se sobre quando deve iniciar-se o ensino formal, porque nos ambientes culturalmente favorecidos a leitura emergente começa bem antes do ingresso das crianças no jardim-de-infância.
- **Género;** a implementação de programas de desenvolvimento de leitura, consoante as necessidades das crianças, não levanta grande polémica nas

diferenças de género. Existem diferenças mais acentuadas dentro de cada género do que entre os géneros.

- **Aspectos sensoriais;** segundo os autores, os defeitos visuais e auditivos podem influenciar a percepção das palavras escritas ou faladas, assim como a aprendizagem em geral. A aprendizagem da leitura implica um conhecimento explícito da estrutura fonética das palavras faladas e das palavras impressas, sem as quais as crianças têm dificuldade em lidar com símbolos gráficos e sons.

A promoção da competência leitora e, no sentido mais restrito, da compreensão leitora é um objectivo fundamental, porque motivar para o acto de ler, diversificar e multiplicar as situações de verdadeira leitura é desafiante, tanto para os mediadores (família, escola e entidades oficiais e particulares com responsabilidades na educação infantil e juvenil), como para a criança, no contexto de uma renovação educativa em que se deve promover os hábitos de leitura de uma forma exponencial.

1.2. Funções da leitura

Os jogos de linguagem formam os modos pelos quais nos relacionamos com o mundo e, no entender de Grant Gillett (2001), a nossa vida mental é a soma dessas formas e as conexões entre a miríade de condições diferentes que podem ser encontradas, as quais são potencializadas pelo domínio de uma rede de significantes.

Neste contexto, o simples acto de pegar num texto, como entidade de enunciação, remete-nos para a intencionalidade do gesto que lhe está subjacente. Podemos encarar o acto de ler como uma acção dialógica, criado pelas convenções sociais, como todos os produtos culturais inerentes ao ser humano.

Deste modo, a leitura sempre se identificou com a necessidade de comunicação entre pares, surgindo como uma força emergente, mesmo antes do aparecimento dos primeiros códigos escritos, aliás, foi nessa urgência em preservar

a informação e de a divulgar ao próximo ou aos vindouros que surgiram os primeiros alfabetos na história da humanidade.

Contudo, a leitura emergente continua presente na actualidade, pois ela invade-nos de todo o lado (na televisão, na *Web*, na publicidade, nas revistas, nos livros...), assumindo tão diversificados suportes (impresso, digital, pictórico...), que o termo alfabetizar, usado durante tanto tempo, já não esgota toda a pragmática e dinâmica inerente ao acto de leitura, não tanto como a abrangência do termo literacia.

Desde a invenção da imprensa, por Gutemberg, que a leitura divulgou-se através da produção massiva do livro em suporte papel, democratizou-se até aos nossos dias, chegando a muitos leitores, estando presente na nossa vida de tal forma que assume diversas funções, no entender de Morón Arroyo (1996: 9), a leitura como actividade humana tem “una dimensión histórica, social y biográfica”.

1.2.1. Ler para se informar

O processo da leitura não diz só respeito às habilidades leitoras, no domínio da compreensão e da interpretação mas, também, à aquisição de informação e conhecimento (Reese & Harris, 1997: 217; Dionísio, 2000a: 34; Solé, 2000: 80; Rawson & Kintsch, 2004; Clemente Linuesa, 2007: 40) em prol da construção de uma cultura pessoal pragmática e significativa.

Este *modus vivendi*, deve ser incentivado desde tenra idade nas crianças, desde o momento que aprende a ler para, segundo Felipe Alliende & Mabel Condemarín (2005: 151), “ler para aprender”.

Embora os livros de literatura infantil e juvenil sejam importantes na formação do leitor competente, permitindo acesso a concepções, desenvolvendo o vocabulário e a sintaxe, Laura B. Smolkin & Carol A. Donovan (2003: 27) sublinha que o contacto com as estruturas e o conteúdo dos textos informativos possibilita às crianças uma melhor preparação para o tempo da escola quando for exigida uma leitura de aquisição de conhecimentos, passando do aprender a ler para ler para aprender.

Acreditamos que essa exposição é tão importante para os não-leitores (crianças que não estão tão motivadas para ler ou estão identificadas com problemas de

aprendizagem), como é para os novos leitores (crianças que ainda não dominam o código escrito).

Deste modo, são proporcionadas às crianças oportunidades para revelar o modo como interagem com os textos, aprofundando o conhecimento intertextual do mundo e desenvolvendo estratégias de metacognição, como salientam Laura B. Smolkin & Carol A. Donovan (2003: 28): “Children and their meaning-making efforts are at the center of this process”.

A criança é, assim, receptora de informação num âmbito de ensino informal³⁵, ou seja, fora da escola (tendo em linha de conta que, em princípio, a escola é um direito inalienável a todos os cidadãos, na formação integral do indivíduo e que é acessível a todos), pelo contacto com múltiplas fontes do conhecimento, veiculadas através do meio familiar com a educação parental, como salientam Debbie A. Reese & Violet J. Harris (1997: 218): “Materials created for parents and caretakers exist as well (...), videos and books interpret research and offer practical applications for the non-specialist”.

Através do meio social (Clemente Linuesa, 2007: 40), pela convivência com as novas tecnologias, como a *Internet* (Graves & Scoville, 2001; Dreher, 2003), através de espectáculos musicais, dramáticos ou mesmo de eventos desportivos, são proporcionados à criança a aquisição de informação, com maior ou menor quantidade/qualidade, dependendo de factores económicos, sociais e culturais que determinam o contacto com estas vivências.

Fernando Azevedo (2007: 152-153) afirma que há espaços e lugares, não só restritos à escola e à biblioteca escolar, mas outros situados algures, onde “a presença comunitária possa activamente contribuir para um aumento do grau de literacia dos membros de uma sociedade”, pela fruição dos significados dos textos. O autor sugere espaços como, o ATL, as praças, as igrejas, os centros comerciais, os consultórios médicos, locais potencialmente frequentados pela criança.

Todavia, no contexto do ensino formal, a escola assume um papel relevante pela sua prática educativa³⁶, na formação da criança, visto que é pelo ensino directo e

³⁵ A este propósito, Lindeza Diogo (1994: 52) sugere que o pressuposto de que qualquer leitura pode ser entendida como uma situação de aprendizagem, não “garante a continuidade de toda a leitura com a escola enquanto lugar de aprendizagem”. No entender do autor “outros objectos e situações existem que são visíveis como situações de aprendizagem; e «lugares» e outras instituições ou relações haverá, em que essas situações «naturalmente» acontecem.” Nesta perspectiva, não se justifica que a escola seja *a priori* o único local onde se processa a leitura como acto educativo.

³⁶ No entanto, Maria de Lourdes Dionísio (2000a: 41) sublinha que as práticas de leitura ocorridas em contexto escolar, no âmbito do processo de aprendizagem explícito, ou como “forma de aceder a

explícito, como métodos de estudo, que os alunos assimilam os conteúdos de diferentes áreas disciplinares que vão estruturando (Brabham, Boyd & Edgington, 2000; Silva, 2002: 143; Shepherd, 2005), ao longo da vida académica, a informação como forma de conhecimento e cultura. Mas para ter acesso à informação é necessário, no entender de Isabel Solé (2000: 81), saber pesquisar, seleccionar, organizar, a partir de uma variedade de fontes, o que implica uma flexibilidade e experiência que se deve adquirir, quanto mais cedo melhor.

Quando se pesquisa e/ou consulta informação contida em livros, no caso de manuais escolares (Alliende & Condemarín, 2005: 152), ou obras de referência, os alunos têm de utilizar habilidades diferentes das que são solicitadas na leitura de textos literários (narrativas, contos...), porque esse género de textos foram escritos mais para informar do que para haver um desfrute estético, o que pode diminuir a motivação para os ler. Os leitores podem não ter conhecimentos prévios para realizar associações, porque estes textos, na sua maioria, possuem vocabulário especializado, esquemas, gráficos e ilustrações que necessitam da orientação do professor, como salientam Roberta Corrigan & John R. Surber, (2010: 34): “Pictures aid comprehension because they help in building a coherent mental representation of the information that is conveyed in the text (...)”.

Falamos de materiais em diversos suportes que, no entender de Ola Magntorn & Gustav Helldén (2007) e Robert T. Jiménez, Patrick H. Smith & Brad L. Teague (2009), podem ir ao encontro das necessidades curriculares dos alunos abordando temas como as preocupações ecológicas e ambientais, a zoologia, a história do meio local, etc., motivando cada vez mais a sua procura em contexto escolar, pela atenção que os mediadores têm por este género de livros para ampliar o conhecimento dos alunos.

As crianças podem adquirir, desta forma, um maior conhecimento do mundo que as rodeia, construindo uma compreensão significativa (Albrecht & Myers, 1998: 87; Myers & O'Brien, 1998: 138; Hakala, 1999; Jacobs, Morrison & Swinyard, 2000; Smolkin & Donovan, 2003: 29) do discurso informativo, permitindo desenvolver interações sociais, com mais competência e conhecimento individual

Os livros de carácter informativo devem ser incluídos como parte da leitura em voz alta em actividades do lar e em ambientes escolares (Reese & Harris, 1997; Dreher,

determinados saberes”, são consideradas práticas discursivas pelo seu carácter institucional. Deste modo, “as práticas de leitura realizadas em contexto escolar se geram e mantêm papéis discursivos e sociais e se determinam as acções legítimas naquele contexto – aquilo que é possível dizer e fazer, aquilo que não é possível dizer nem fazer”.

2003: 29). Compartilhando esse gênero com as crianças pode-se ampliar o seu conhecimento das coisas, acerca das pessoas e eventos, expandir o seu vocabulário, aumentar os níveis de diálogo e interação com colegas, pais e outros adultos, favorecendo, deste modo, a compreensão da leitura.

Como enfatizam Debbie A. Reese & Violet J. Harris (1997: 228): “When parents and caregivers supplement the use of fiction with nonfiction, they will help children make sense of the world in a social context that will ultimately enrich their lives and enlarge their world.

Num estudo realizado por James S. Jacobs, Timothy G. Morrison & William R. Swinyard (2000), é evidenciado que as crianças podem beneficiar de várias formas quando interagem com livros informativos. Ao ler esses livros, os leitores poderão familiarizar-se com bons modelos de prosa descritiva, a organização de texto e *design* do livro. Como salientam Ruth Yopp & Hallie Yopp (2006b), na mesma linha de Mariam Jean Dreher (2003: 28), os textos informativos têm um lugar importante na vida das crianças, permitindo que façam mais perguntas e procurem respostas sobre seu mundo e seja possível construir a base fundamental do conhecimento para a compreensão de texto, levando-as a ler mais, facilitando aos professores a exploração significativa dos interesses dos alunos.

Estes livros fomentam o que P. A. Alexander (1997) chamou de “busca do conhecimento”, uma área importante na formação do indivíduo e promoção da leitura. Desta forma, determinados livros de informação podem revelar-se uma motivação poderosa para a leitura (Baker & Wigfield, 1999), fazendo apelo à curiosidade dos alunos (Jacobs, Morrison & Swinyard, 2000). Quando os professores consideram a motivação para a leitura, os livros de informação não são a única solução, mas certamente devem ser considerados parte dela.

1.2.2. Ler para o crescimento pessoal

A leitura permite-nos desfrutar da fruição estética veiculada pela linguagem e não se esgota nas suas dimensões pragmáticas e funcionais, porque possibilita ao leitor

interagir e desenvolver um conjunto de valores³⁷ pela informação e conhecimentos transmitidos pelos textos, perante os quais não fica indiferente, modificando-se, pela acção dos actos perlocutivos³⁸ que os textos desencadeiam, humanizando-nos³⁹ (Dionísio, 1992: 91; 2000a: 35).

A leitura admite a aproximação a universos pessoais diferentes, consciencializando o leitor para a alteridade⁴⁰ (Bloom, 2001: 15), pelas diversas culturas, espaços e temporalidades, em que ultrapassa estas barreiras e aproxima-nos de outras formas de pensar, viver e sentir, enriquecendo-nos como pessoas.

A leitura também possibilita o confronto crítico de pontos de vista diferentes com outras ideias e perspectivas, em que pela troca de diálogos deixa o leitor mais enriquecido, levando-o a descobrir novos horizontes e possibilidades, como sublinham Thomas W. Bean & Helen J. Harper (2006: 100): “In order to support efforts to provide critical literacy, we present a framework for engaging students in critical discussion (...)”.

Desta forma, a aquisição de comportamentos literários não se restringe apenas a conhecimentos e competências mas também a identidades, valores, disposições e relações, como enfatiza Peter Johnston (2005: 684): “We have to ask what sort of literacies we want children to acquire so that they will thrive along with the literate society to which they contribute”.

³⁷ Uma das características da literatura é a possibilidade, que lhe está inerente, de veicular, reafirmar e consciencializar o leitor para valores universais como; o amor, o ódio, a justiça, a opressão, a rebeldia, a liberdade, a paz, o bem, o mal, a vida e a morte, etc. (Reis, 2001: 91). A tomada de consciência destes valores e a reflexão ontológica das suas consequências, pelo indivíduo, remete-o para o seu profundo humanismo.

³⁸ Sobre este assunto, Carlos Reis (2002: 20) define-o como “as consequências ou efeitos” que um enunciado desencadeia no “comportamento ou crenças” do leitor, após ou durante a leitura.

³⁹ A literatura teve sempre a função de veicular valores humanos nos mais diversos géneros literários (poesia, narrativa, história, religião, direito, etc.) e Harold Bloom (2001: 28) sublinha que “para ler sentimentos humanos numa linguagem humana é preciso saber ler humanamente, com todo o ser”.

⁴⁰ A este propósito, Maria de Lourdes Dionísio (2000a: 35) entende que “pela leitura confrontamos o que somos e o que sabemos com outros sujeitos e outros saberes e é neste jogo de atenção e reflexão que a leitura pode ser sempre vista como um acto de aprendizagem, um acto educativo”. Na perspectiva do texto literário e da possibilidade da literatura remeter o leitor para a alienação, ou seja, para outro *universo*, outro *mundo possível* (Eco, 1993). Carlos Reis (2001: 51) refere que “a predileção por cenários e situações idealizados (não raro emergentes na chamada literatura de massas) revelam-se formas artificiais de cultivar no leitor uma outra identidade”. Neste contexto, Sergi Doria (2008: 25) relembra que “quando lemos um bom romance já não somos os mesmos: o nosso mundo é representado nas vozes de outros personagens”.

Quando nos dedicamos a conhecer novas perspectivas e a adquirir conhecimento, alteramos a nossa percepção perante a realidade que nos envolve e esta prática, como realça o estudo realizado por Chiu-hui Wu & Maria R. Coady (2010) na mesma linha de Katherine A. D. Stahl (2005) e de Lauren Fingeret (2008), demonstra que o recurso a diversas fontes de informação pode constituir-se uma estratégia eficaz de gerar interesse nos alunos e construir uma base de conhecimento sobre determinado tópico, consubstanciando-se, além disso, como uma mais-valia para o seu desenvolvimento integral.

Neste contexto, Victoria J. Risko & Doris Walker-Dalhouse (2007: 100) sublinham que o conhecimento e a experiência do aluno podem ser agregadas e observadas como estratégias necessárias para o processamento da leitura com diferentes tipos de textos (por exemplo, literatura, ciência), que envolvem conhecimentos prévios variados, tais como: experiência leitora com diversas estruturas do texto, o vocabulário e o objectivo da leitura, como realçam Chiu-hui Wu & Maria R. Coady (2010: 163): “An effective teacher would also supplement the curriculum, using additional materials that address specific student interests and life experiences”.

A leitura fomenta a nossa curiosidade e possibilita a interacção pessoal e profissional porque ler não significa só a aquisição de conhecimento, é imperativo ler com o objectivo de participar e comunicar, ler para escrever melhor, ler para debater determinados temas com os amigos, ler para ter opinião acerca de um autor e da sua obra, como ler periódicos para entender as transformações políticas, económicas e sociais que movem a sociedade e o mundo.

Michelle J. Kelley & Emmeline O. Decker (2009: 467) realçam, num estudo efectuado, que é pertinente motivar os alunos a manterem expectativas elevadas quanto à leitura desde muito cedo, de modo que, independentemente da sua faixa etária, do seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, tenham competência para interagirem com as solicitações e dificuldades levantadas pelos diversos textos (literários, informativos, lúdicos...), com que são confrontados no ensino formal ou informal, como sublinha Stephen B. Kucer (2009: 355), no contexto de uma investigação: “(...) good comprehenders had significantly fewer miscues that changed or disrupted meaning, read more quickly, and more often corrected their miscues”.

O prazer da leitura, se for fomentado desde tenra idade, permitirá ao jovem ter uma consciencialização do seu próprio desempenho, em relação aos outros, porque este pode ser um momento crítico e formativo na sua vida (Guthrie & Wigfield, 2000;

Gauder, Giglierano & Schramm, 2007: 4), potenciando o emergir de crenças de sucesso e realização pessoal, tal como sublinha Douglas Kaufman (2004), entendendo que a leitura e a escrita estão inevitavelmente relacionadas com actos simbólicos de fazer sentido na comunicação com os outros, tal como realça Sarah Houghton-Jan, Amanda Etches-Johnson & Aaron Schmidt (2009: 381): “We strongly believe that the democratization of information is changing our world – what we know, how we know it, and when we know it”.

Rui Vieira de Castro (2005: 63) entende, nesta perspectiva, que a leitura é fundamental na formação cultural e humanista da criança quando promove os valores morais, culturais e estéticos.

1.2.3. Ler para o crescimento intelectual

A leitura é um instrumento privilegiado na aprendizagem, meio pelo qual é permitido aceder ao conhecimento de forma autónoma e pessoal. Lemos para compreender, para aprender, para crescer cultural e intelectualmente. A leitura permite-nos a assimilação, a compreensão e a interpretação crítica do que foi lido (Castro, 2005: 64), facultando-nos um mundo secundário do texto em diferentes graus de cognição, dos quais apenas alguns são conscientes. Referimo-nos, por exemplo, à consciência fónica (Cardoso-Martins, 2001: 314), metalinguística (Fielding-Barnsley & Purdie, 2005), aos valores sociais (Duncan, 2009: 326), salientando Zhihui Fang & Mary J. Schleppegrell (2010: 588), na linha de Ruth Yopp & Hallie Yopp (2007: 160), que as palavras têm um grande potencial educativo porque, estabelecendo relações com o conteúdo do texto, facultam aos alunos diversas interacções – lêem, registam, conversam sobre elas, usam-nas nos seus resumos, e pensam sobre elas de formas alternativas.

Lee Galda & Lauren A. Liang (2003: 268) realçam que a leitura proporciona oportunidades de ler sobre pessoas e lugares, ideias e acontecimentos que ainda não experimentamos e nem sempre podemos experimentar por nós mesmos, levando-nos a bibliotecas e livrarias, na busca da leitura perfeita, em que a leitura de ficção pode ser observada como um acto criativo de construção de um mundo secundário, tanto pela imaginação do escritor como pela do leitor, tornando-se relevante o modo como o leitor

interage com os textos, ampliando as suas expectativas de leitura (Mokhtari, Porter & Edwards, 2010). Neste contexto, Lee Galda & Lauren A. Liang (2003: 270) entendem a leitura como “(...) an aesthetic experience as primarily “private” and an efferent one as primarily “public”.

Ler possibilita, nesta perspectiva, uma abordagem estética diferente na ficção e na denominada *nonfiction*, leitura de carácter informativo e/ ou lúdico, exigindo ao aluno posturas distintas, em contextos distintos, de acordo com o interesse do aluno, se lê para se instruir ou por prazer, como realça Ray Wolpow (2004: 7):

“What was most significant, however, was that I found methodical prereading of difficult texts allowed me to organize my time and concentrate on those passages that were the most important or most difficult to grasp. With time, I learned how to learn from books, and I became good at it.”

Quando os leitores lêem ficção a partir de uma postura predominantemente estética, como demonstra um estudo de Sylvia Pantaleo (2010), na linha de outros (Wing, 1997; Datta & Macdonald-Ross, 2002; Glenn, 2007), são mais propensos a interpretar os acontecimentos da narrativa, aplicam as suas experiências com a literatura nas suas vidas, realçando Maria de Lourdes Dionísio (1992; 1999; 2004) que permitem desenvolver competências cognitivas como, generalizar, abstrair ou a criar novas possibilidades de interpretação, como resultado de seus encontros com os textos literários.

Além disso, o contacto da criança com biografias, textos de ciência, tecnologia, entre outros similares, oferecem oportunidades para uma leitura diferente que pode motivar os alunos a desfrutar e compreender a necessidade de ler os textos denominados de *nonfiction*, ao mesmo tempo que recolhem informação.

Actualmente, a sociedade da informação e do conhecimento⁴¹ exige uma contínua consolidação e actualização dos conhecimentos dos indivíduos, dando origem

⁴¹ O conceito de sociedade da informação e do conhecimento têm tido as suas ambiguidades no que respeita à sua definição, pragmática e efectivo impacto na sociedade actual. Neste contexto, Jérôme Bindé (2007: 21) questiona se faz sentido conceptualizar-se, hoje, a construção de sociedades do conhecimento quando a História e a Antropologia indicam que, provavelmente, todas as sociedades desde o início da humanidade, contextualizadas na sua época, não terão sido sociedades do conhecimento. Actualmente, as tecnologias da informação e da comunicação têm potenciado novas condições para “a emergência de sociedades do conhecimento” à escala global. O autor refere que uma sociedade do conhecimento baseia-se na defesa dos direitos humanos, na liberdade de expressão, pela sua diversidade, capacidade de identificação, produção, partilha e difusão da informação “para criar e ampliar conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano” (Bindé, 2007: 41-72).

ao conceito de educação ao longo da vida, que deve ser encarado como uma construção contínua do ser humano, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir (Delors, 2000: 89).

O ensino formal ou informal, como já referimos, pode desempenhar, então, um papel fundamental neste processo de formação dos cidadãos no sentido de construir e consolidar o seu futuro, como realça Mignonne Breier (2005: 62), interrogando se o currículo e a pedagogia reflectem a lógica do campo da prática e da educação, em particular na relação entre o conhecimento informal e formal.

Neste contexto, David W. Livingstone (1999) define a aprendizagem informal como qualquer actividade que envolva a busca de entendimento, conhecimento ou competências que ocorre sem a presença de um currículo imposto, externamente, por programas institucionais educativos formais ou não formais, evidenciando Kylie A. Peppler & Yasmin B. Kafai (2007: 162) que um dos benefícios de espaços de aprendizagem informal é que os jovens podem explorar os seus interesses num período longo e ininterrupto de tempo, facilitando, como realçam Cathy Lewin, Peter Scrimshaw, Bridget Somekh & Maureen Haldane (2009), a partilha de experiências.

Numa tentativa de desenvolver uma taxonomia de aprendizagem informal, D. Schugurensky (2000), na mesma linha de Paul Hager (1998), sugeriu que há três tipos de aprendizagem informal: a aprendizagem auto-dirigida, a aprendizagem acidental e a aprendizagem tácita. Através destas formas, subsistem, também, vários graus de intencionalidade e consciência.

A aprendizagem auto-dirigida refere-se a projectos realizados por indivíduos sem a ajuda de um educador, mas pode incluir a presença de uma pessoa como recurso. É intencional e o indivíduo tem a finalidade de aprender algo através das suas acções, de modo consciente, mesmo antes do processo de aprendizagem começar, tendo também consciência da aprendizagem adquirida.

A aprendizagem acidental refere-se às experiências de aprendizagem que ocorrem quando o indivíduo não tem qualquer intenção prévia de aprender algo a partir das suas acções, mas após a experiência tem consciência de que alguma aprendizagem ocorreu.

A aprendizagem tácita refere-se à interiorização de valores, atitudes, comportamentos ou competências que ocorrem durante a vida quotidiana de modo involuntário, em que o indivíduo não tem intenção de os adquirir nem consciência que de facto possam existir naquele momento. Todavia, este género de aprendizagem sendo,

geralmente, um processo inconsciente, pode tornar-se consciente mais tarde, através de um processo de retrospecção da parte do indivíduo.

Neste contexto, um estudo realizado por Maurice C. Taylor (2006) realça a pertinência da aprendizagem informal na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências literárias relevantes na formação intelectual do indivíduo, como através da linguagem oral e do processo da leitura, tal como sublinham Ruth Yopp & Hallie Yopp (2007: 157):

“Many authorities agree that oral language experiences and wide reading influence students’ word knowledge and refer to this type of word learning as “incidental word learning.” In fact, they believe that the majority of new words acquired over the life span are learned incidentally.”

Desta forma, assiste-se, actualmente, a um desenvolvimento significativo da informação disponível para o cidadão, e o aluno chega à escola transportando consigo a imagem de um mundo que ultrapassa, em muito, os limites da família e da sua comunidade. As mensagens mais variadas (lúdicas, informativas, publicitárias), que são transmitidas pelos meios de comunicação social, entram em concorrência ou em contradição com o que as crianças aprendem na escola. O tempo despendido diante da televisão exige pouco esforço, pois a oferta instantânea de informação proporcionada pelos *media* é-lhes mais fácil e gratificante do que o esforço exigido na leitura de textos literários.

Neste contexto, a educação articula-se com a sociedade da informação, uma vez que se baseia na aquisição, actualização e utilização dos conhecimentos. Nesta sociedade emergente multiplicam-se as possibilidades de acesso a dados e factos, assim, a educação deve facultar a todos a possibilidade de terem ao seu dispor, recolherem, seleccionarem, ordenarem, gerirem e utilizarem essa mesma informação.

Deste modo, constatamos que a leitura compreensiva é a chave para aceder ao conhecimento (Risko & Walker-Dalhousie, 2007: 99), pois é o melhor recurso que temos para seleccionarmos criticamente a multiplicidade de informação com que somos confrontados diariamente, na actual sociedade do conhecimento, porque ler permite libertar, impulsionar as possibilidades de conhecimento a patamares inimagináveis, transformar a consciência do ser humano perante o mundo em que vive e fomentar no leitor competências para desvendar inúmeras portas de mundos desconhecidos. No

entender de García Sobrino (2000: 31), a leitura surge como um excelente meio de promover continuamente “a formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor” onde, simultaneamente, desenvolve “a sua capacidade de compreensão e de expressão”.

A leitura e a escrita oferecem, deste modo, oportunidades distintas para nos relacionarmos com os outros e à medida que ensinamos os jovens a ler e a escrever, como enfatiza Bronwyn T. Williams (2008), podemos ajudá-los a compreender a importância dessa ligação, aumentando, simultaneamente, a consciência do que nos divide enquanto seres humanos, revelando diversos valores humanizantes.

1.2.4. Ler para o crescimento social

A aprendizagem da leitura possibilita a emancipação da criança e a assimilação dos valores da sociedade, visto que a iniciação estética proporcionada pelos textos leva o indivíduo à insatisfação com o quotidiano e faz nascer nele o desejo de mudança para uma vida significativa, imputando, no entender de Lourdes Dionísio (2000a: 28), “consequências sociais, culturais, políticas, linguísticas, e cognitivas” não só para os indivíduos mas também para os grupos em que estão integrados. Pela leitura, o ser humano não só absorve o conhecimento, como pode transformá-lo num processo de aperfeiçoamento contínuo e participativo, tal como sublinham Michelle J. Kelley & Emmeline O. Decker (2009: 466): “Reading is a fundamental and necessary skill in order to successfully participate in society (...)”.

A leitura pode assumir-se como uma actividade colaborativa de comunicar com uma dimensão humanista, como sublinha Morón Arroyo (1996: 10), enfatizando que a leitura possui esta dimensão porque, por exemplo, lemos sempre com a ajuda de alguém, seja contar uma história a uma criança, ler uma carta a uma pessoa analfabeta ou o estudante que lê com o auxílio de um professor e pela partilha de opiniões sobre as leituras que ao leitor é possibilitado.

A função social da literatura permite ao indivíduo compreender e, desta forma, emancipar-se dos dogmas que a sociedade lhe impõe, pela reflexão crítica⁴² e pelas

⁴² No entender de Emmanuel Fraisse (1997: 129), “ler é julgar, é aprender a julgar, a criticar”. Por seu lado, Harold Bloom (2001: 19) enfatiza a leitura como um processo de formação de opiniões e apreciações, pelos leitores, porque “a razão pela qual lêem deve ser do seu interesse e no seu próprio interesse”.

diversificadas questões levantadas no processo da leitura (Dionísio, 1999). A sociedade exigindo a formação de um novo homem, forçosamente ter-se-á de concentrar na infância para atingir esse objectivo.

Jessica Singer & Ruth Shagoury (2005: 331) realçam, então, que a literatura pode revelar-se um veículo para incentivar o ensino reflexivo e ensinar aos alunos que a leitura e a escrita são formas de expor as vivências humanas.

Neste contexto, o domínio da leitura contribui, em conjunto com outros factores, para a participação crítica e ao compromisso social e cultural dos alunos⁴³ (Wolk, 2009), futuros cidadãos com direitos e obrigações. Deste modo, é pertinente afirmar (Bishop, 2003: 108; Balça, 2006: 235) que os alunos podem beneficiar de uma educação multicultural, pela leitura de textos apropriados, desempenhando a literatura infantil e juvenil um papel muito importante, já que permite assimilar novos valores, culturas distintas, auxiliando a criança na construção do conhecimento e na compreensão da diversidade do mundo que a rodeia, em particular no que concerne à aquisição de uma consciência ética para com os outros (Levin, 2007: 101; Steiner, Nash & Chase, 2008: 91; Dooley, 2009: 504).

A literatura pode ajudar as crianças a compreenderem-se a si mesmas, as suas comunidades específicas e o mundo, como sublinha Fátima Sequeira (2002: 55), “aprendizagens que marcam o indivíduo e lhe traçam o futuro”, aprendendo que, apesar de diferenças e distinções culturais, todos nós compartilhamos partes da nossa vida, como sublinha Bronwyn T. Williams (2008: 511):

“Yet this world of rapid cross-cultural communication is the world in which our students read and write. (...) They live their literate lives with increasing contact with people in countries they may never visit, and their literate identities will be read by people in cultures unfamiliar to them.”

Independentemente da nossa história cultural particular, todos experienciamos as relações familiares, as diversas fases do crescimento pessoal,

⁴³ A este propósito, Lino Moreira da Silva (2002: 142), numa perspectiva ética e ontológica da leitura, na formação da criança, refere: “através da leitura, os indivíduos aprendem a compreender o mundo e a si próprios, a resolver não só os problemas atinentes à sua pessoa mas também a cooperar com os outros na resolução dos seus”.

as interações com os outros, a realização de metas, pelo que estas experiências, sendo compartilhadas, ajudam a dissipar noções e diferenças culturais.

Culturalmente rica, este género de literatura (multicultural) pode proporcionar uma visão realista da vida de vários grupos de pessoas, sem qualquer preconceito ou estereótipos e ajuda, como salienta George S. Morrison (2007), as crianças a compreenderem que o mundo também pode revelar valores como a justiça e a injustiça social (Walker & Rowlands, 2010: 528), modelos de desigualdade e, simultaneamente, como realça Steven Wolk (2009: 665), é susceptível de formar seres humanos com curiosidade intelectual, com bom coração e uma crença no bem comum.

Neste contexto, é pertinente ajudar os jovens a entenderem que na literatura multicultural é passível de encontrarmos o passado, o presente e o futuro da história da humanidade, assim como a emoção e complexidade da condição humana. Os educadores podem ajudar os alunos a compreender estes temas possibilitando um entendimento melhor dos indivíduos, quem são e o que desejam ser.

Stan F. Steiner (2001) observa que os alunos de todas as culturas serão beneficiados pela inserção da literatura multicultural na sala de aula por várias razões:

- 1- A literatura multicultural fornece uma oportunidade para que todas as crianças se revejam na literatura;
- 2- Ela promove o desenvolvimento da auto-estima positiva;
- 3- Ela impede que as pessoas se sintam isoladas;
- 4- Ela cultiva o respeito, a empatia e a aceitação de todas as pessoas.

Desta forma, as exigências derivadas da actual sociedade do conhecimento tornam necessário a assunção de novas perspectivas sobre a literacia, devido à grande complexidade semiótica em que assenta informação na sociedade. O conhecimento depara-se com uma infindável quantidade de símbolos e linguagens de diferentes tipos em que, actualmente, saber descodificar a letra impressa para alcançar a autonomia pessoal já não é suficiente e Maria da Graça Sardinha (2007: 3), a este propósito, reitera a opinião de que “o conceito de literacia em leitura está, obviamente, relacionado com as mudanças constantes que se operam na sociedade”.

É assim que ler para rabiscar os livros, sublinhá-los e enchê-los de anotações, ler para compartilhar lições simples e fundamentais com a família se revelam procedimentos significativos como demonstra a investigação (Gauvain, Savage & McCollum, 2000; Saracho, 2007; Price, van Kleeck, & Huberty, 2009; Wiseman, 2009), realçando que, a fim de ajudar as crianças a desenvolver competências ao nível da literacia, nos primeiros anos de escola, pode ser importante considerar os objectivos e valores das comunidades em que vivem as crianças e reconhecer as suas práticas literácicas individuais e das suas famílias.

Porque nas sociedades contemporâneas o sucesso profissional pode estar relacionado com o conjunto das nossas atitudes e os níveis de literacia, como a construção de sentidos com os textos escritos, Rui Vieira de Castro (1998a: 40) salienta:

“(...) é reconhecido que, nas sociedades industrializadas, um significativo número de posições de trabalho supõe que os seus detentores vejam em alguma medida regulados os seus comportamentos e desempenho profissional pela capacidade de reconhecer textos escritos, capacidade que, além disso, se articula significativamente com aspectos como a mobilidade profissional, a participação na vida das organizações e instituições, etc.”

1.3. Como motivar para a leitura

Numa análise ao estudo do comportamento humano, no quadro da prossecução de actividades (tarefas), que o indivíduo pode ou tem de realizar, observamos uma premissa comum que é a identificação do motivo ou da razão que desencadeou essa acção. Noutra perspectiva, podemos questionar qual foi a motivação que lhe esteve subjacente.

No que respeita à aquisição da competência leitora, tradicionalmente estava centrada no pressuposto de que aprender a ler era observado como uma forma de organizar palavras com o objectivo de alcançar um significado, em que a aquisição de uma leitura fluente implicava pouco mais do que o reconhecimento gráfico e a associação fónica aos respectivos fonemas (Guthrie & Wigfield, 1997).

A leitura tem sido entendida como uma acção predominantemente cognitiva e linguística. Assim, nos anos 60, sob a influência de teorias linguísticas e psicolinguísticas, bem como da psicologia cognitiva, exploraram-se complexos modelos de leitura como um processo de linguagem e cognição. Estudos e investigações sobre esta área tem sido organizados⁴⁴, contendo extensos trabalhos no âmbito do processo de cognição mas pouco sobre a motivação no processo da leitura.

Os estudos sobre os processos sociais observados como auto-reguladores e utilizados pelos alunos na aquisição de competências da leitura e escrita, fundamentam-se nos conhecimentos prévios dos alunos e no domínio da leitura e da escrita, mas são insuficientes para explicar a motivação (Schunk & Zimmerman, 1997; Bártolo, 2004).

Como as investigações se orientaram nesta perspectiva e objectivos, durante o século XX a questão da motivação estava, modo geral, subvalorizada nestes estudos, embora Robert Ruddell e Norman Unrau tivessem inserido alguns artigos sobre a motivação na 5.ª edição de *Theoretical Models and Processes of Reading* (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 2004; Ruddel & Unrau, 2004b).

Todavia nos anos 80 deu-se relevância aos aspectos afectivos e cognitivos no desenvolvimento da leitura, o que originou que surgisse, nos anos 90, uma maior atenção para a motivação no processo de leitura (Guthrie & Wigfield, 1997: 5), com realce numa perspectiva mais compreensiva e equilibrada (Bártolo, 2004: 141),

⁴⁴ A este propósito, cf. Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal & P. David Pearson (1996); Michael L. Kamil, Peter Mosenthal, P. David Pearson & Rebecca Barr (2000); Robert Ruddell & Norman Unrau (2004a).

centrando-se na motivação e interação social, assim como nos aspectos cognitivos e afectivos subjacentes na aquisição da literacia (Gambrell, 1996; Scott & Teale, 2009; Applegate, Turner & Applegate, 2010).

Pode-se, então, aferir que a motivação para a leitura depende de factores internos ao sujeito, crenças e valores, (Gambrell & Marinak, 1997) e, no entender de Charlotte Huck (2003: 40), de factores externos (socioculturais, económicos, físicos...), nos quais se identificam três domínios emergentes (Oldfather & Wigfield, 1996; Guthrie & Wigfield, 1997: 8; Brozo & Flynt, 2008) no que respeita à motivação e literacia, salientando Vítor N. Bártolo (2004: 146-147):

“- **Crenças acerca do eu** - os alunos podem sentir-se motivados para a aprendizagem da leitura, quando constroem uma consciência de si como leitores e escritores e em simultâneo acreditam que são competentes na leitura e na escrita;

- **Crenças acerca da literacia** - os alunos podem estar motivados para a aprendizagem da leitura quando vêem esta actividade como intrínseca e pessoalmente valiosa, como tendo a haver com os seus próprios objectivos, e compreendem que a leitura está relacionada com informação e compreensão (construção de significado);

- **Relações com a comunidade de apoio à leitura** - os alunos podem estar motivados para aprender a ler quando experienciam os ambientes de aprendizagem como locais onde podem perseguir interesses pessoais ou sociais; (...) onde as suas ideias e acções «literárias» são tomadas seriamente, quando estes ambientes são ricos em textos e ideias e permitem interacções estimulantes entre colegas, professores e pais; (...) quando têm períodos de tempo para praticar leitura e escrita significativas; quando os membros da sua escola, família e sociedade colaboram em actividades pessoal e socialmente significativas.”

Em geral, não são os *amantes* da leitura que preocupam, sobretudo, os investigadores, entidades públicas ou privadas que se dedicam à promoção de hábitos leitores, porque esses lêem seja o que for, não importa em que local ou o tempo que despendem nesse processo, sublinhando Michelle J. Kelley & Emmeline O. Decker (2009: 469), no âmbito de um estudo realizado, que as crianças detentoras de um melhor controlo dos resultados escolares persistem perante as dificuldades, mesmo nos mais diversos contextos de leitura.

Deste modo, revelam-se um factor de preocupação, os indivíduos que, normalmente, não têm um contacto frequente e/ou possuem uma reduzida experiência leitora, seja com textos informativos, lúdicos ou literários.

Esta questão é essencial quando abordamos a leitura e a pragmática que a envolve, mais concretamente o facto de existirem leitores que já são detentores de uma motivação interna, uma predisposição para a leitura, e outros leitores que necessitam de

uma motivação externa para lerem, ou de um constante apelo para deixarem de ser não-leitores. Resumindo, é necessária uma promoção constante de hábitos leitores (Dionísio, 2000a: 38). Esta perspectiva da leitura voluntária é de facto uma actividade que envolve paixão, entusiasmo, prazer, actos esses que José Antonio Marina & María de la Válgoma (2007: 73-74) discriminam como receitas mágicas para a motivação:

“Primeira receita mágica: Contagiar os nossos entusiasmos por meio de uma poética apaixonada e tenaz;

Segunda receita mágica: Aproveitar a tendência que têm os seres humanos para imitar as condutas que vêem, e em especial as pessoas de quem gostam, admiram ou pelas quais desejam ser aceites;

Terceira receita mágica: Usar o estabelecimento de metas e recompensas. Os seres humanos tendem a repetir os comportamentos que são premiados. As recompensas têm que ver com os grandes anseios e necessidades das pessoas, sentir-se queridas, progredir, ampliar as próprias possibilidades, ser aceites pelo seu grupo;

Quarta receita mágica: Fomentar a aquisição de hábitos, que são grandes provocadores de desejos. Graças a eles podemos educar as nossas preferências;

Quinta receita mágica: Mudar o sistema de convicções acerca de uma actividade.”

No entender de José Antonio Marina & María de la Válgoma (2007: 67), “o desejo de fazer qualquer coisa depende do atractivo que essa acção revele”, o que no processo da leitura é crucial porque a leitura deve ter um carácter significativo, algo que a ligue aos objectivos pessoais do leitor e que tenha um cunho desafiante, diversificado e seja detentora, simultaneamente, de novidade semiótica, numa interacção entre “afecto, atitude e motivação” (Guthrie & McCann, 1997; Solé, 2000: 79; Bártolo, 2004: 143; Curran & Smith, 2005: 186; Sipe & McGuire, 2006: 10-12) numa continuidade de processos que envolva o prazer e a satisfação pessoal.

Neste contexto, a investigação tem demonstrado (Wood & Endres, 2004; Edmunds & Bauserman, 2006; Guthrie, McRae & Klauda, 2007; Mucherah & Yoder, 2008; Quirk, Schwanenflugel & Webb, 2009; Sturtevant & Kim, 2010), a importância dos conhecimentos prévios, de uma literacia crítica já adquirida, de uma competência literária desenvolvida, do contacto com materiais desafiadores, como factores determinantes na motivação dos jovens para uma leitura potenciadora de uma fruição estética.

Durante a leitura, e no contexto da Estética da Recepção, sucedem-se várias relações cognitivas e afectivas de interacção entre o leitor e o texto/ autor, na construção

de significados e o desvendar de sentidos em que, por exemplo, a criança se pode rever numa das personagens do conto que está a ler, vivenciar e experimentar diversos estados e sensações (medo, alegria, tristeza, ansiedade...), impelindo-a a saltar capítulos para verificar o que sucederá à sua personagem favorita.

Esta empatia, na opinião de Vítor Bártolo (2004: 144), demonstra que no acto de ler, há ligações afectivas que provocam sensações físicas que ocorrem sem mediação cognitiva, no entender de Linda Gambrell & Ann Marinak (1997: 206), “readers experience flow when they enjoy or are satisfied by what they are reading, and the reading experience becomes its own reward”.

A maior parte das experiências em contexto educativo envolvem a leitura e muito desse empenho reflecte-se no esforço de aprendizagem dos alunos, então é de prever que os processos internos de motivação fomentem a leitura.

Neste contexto, Matthew Quirk, Norman Unrau, Gisele Ragusa *et al* (2010), numa investigação realizada, na mesma linha de outros estudos (Deci & Ryan, 1985; Sweet, Guthrie & Ng, 1998), revelam a existência de uma opinião clara, entre os professores, com ênfase no desenvolvimento de uma motivação intrínseca nos alunos no processo da leitura, realçando que esta motivação intrínseca pode merecer uma atenção maior do que a motivação extrínseca.

Um estudo efectuado por Barbara A. Marinak & Linda B. Gambrell (2008), sobre a pertinência da atribuição de recompensas na motivação para a leitura, indica que a escolha de tarefas pode exercer influência no fomento da motivação. Os resultados do estudo sugerem que a escolha da recompensa não é tão marcante como o tipo de recompensa. Em vez de evidenciarem as escolhas da recompensa, os professores interessados em promover a motivação intrínseca para ler devem ser encorajados a considerar as alternativas de recompensa que envolvam a dinâmica da leitura: ler na biblioteca, escolher voluntariamente um livro, ler uma história aos colegas, etc. Deste modo, é possível que a atribuição de recompensas relacionadas com a leitura transmita uma mensagem sobre a sua importância e o envolvimento contínuo com o texto, sendo provável que o leitor constata um valor real na interacção com os livros. As evidências podem, nesta perspectiva, sugerir um comportamento desejado (a leitura) e da recompensa (os livros), definindo uma cultura de sala de aula que suporte e alimente a motivação intrínseca.

O professor, como mediador, desempenha um factor primordial na sensibilização dos alunos para propostas de leituras sedutoras que, uma vez efectuadas,

permitem que os jovens leitores procurem as mesmas ou idênticas, ou então encontrem o livro que nunca sonhariam que existisse⁴⁵, como salientam Nancy L. Williams & Patricia T. Bauer (2006: 21):

“When highly qualified teachers and library media specialists value children’s literature and know how to locate and use it effectively in collaboration with students, an environment where children learn can be created.”

Esta motivação para a leitura pode ser envolvida em *magia* se, como já referimos, for partilhada com entusiasmo e prazer genuíno, embora não seja passível de ser operada se o leitor não tiver uma participação importante nessa *magia* como sublinha Catherine Tauveron (2002: 14): “puisse exister un plaisir esthétique, intellectif et culturel qui, loin d’opérer par magie, se construit”.

Uma outra forma de motivar para a leitura é a contextualização social e cultural inerente ao processo, de modo que a criança compreenda a sua aprendizagem como uma forma de incrementar a possibilidade de comunicação, fruição e acesso ao conhecimento. Na perspectiva de Teresa Colomer (2003: 174), “esta experiência interna é a única motivação real dos alunos” que, em muitos casos, não desejam realmente saber ler.

No entender de Fernando Azevedo (2007: 153-154), só “democratizando o acesso ao livro e à leitura”, incentivando profundamente o diálogo do leitor com os textos, se potenciará na formação dos cidadãos a motivação e o reconhecimento social no que concerne à leitura para a “constituição e consolidação de comunidades leitoras mais activas e culturalmente comprometidas”.

⁴⁵ A este propósito, cf. Umberto Eco (2002).

1.3.1. Conceito de animação da leitura

Etimologicamente, na palavra *animar*, está implícito, “dar alma, mover, motivar, dinamizar y comunicar”, no que concordamos com Santiago Yubero (1996: 59), quando refere que estes aspectos são pertinentes quando abordamos a questão da leitura e o seu impacto no desenvolvimento sociocultural da criança.

No entender do autor (Yubero, 1996: 60), a animação é um acto com uma estratégia intencional que assume um carácter lúdico e criativo capaz de transformar os seus intervenientes, os alunos, a nível pessoal e colectivo, num processo de interacção entre as actividades planeadas pelo adulto e os objectivos propostos.

A sua perspectiva de que a leitura contém um valor em si mesmo reflecte o interesse demonstrado pelo livro e pela leitura, afirmando que “leer no necesita justificaciones posteriores”, aferindo que são a chave de todas as actividades da animação (Yubero, 1996: 66).

No entanto, actualmente existem concorrentes paralelos ao livro no aspecto lúdico, como salientam Susan M. Tancock & Janis Segedy (2004) e Francine Falk-Ross, Fran Rajski-Dzuryak, Chris Rogers *et al* (2008) em que o universo dos multimédia, da televisão e dos jogos digitais podem revelar-se um conjunto de meios, de apoio à aprendizagem dos alunos, que não era tradicionalmente utilizado, disputando um estatuto simultâneo com o livro e que, à partida, podem ser mais aliciantes para captar o interesse da criança. Em vez de combatê-los, é nossa opinião, de acordo com a investigação realizada (Bircham, Shaw & Robertson, 1997; Bornholt, 2004; Cajkler & Dymoke, 2005; Kjellin & Wennerström, 2006; Melentieva, 2009; Thurlow, 2010), que os adultos devem planificar e estruturar os momentos de lazer, possibilitando a existência de espaços para todas as actividades.

Como constatamos, a leitura deve ser voluntária e deve ter uma componente de fruição e de prazer com o texto, como enfatizam Nicola S. Schutte & John M. Malouff (2007: 484): “Individuals are likely to engage in recreational reading for its own sake”.

Então o mediador deve preocupar-se com as leituras que chegam aos jovens, identificar as suas preferências, onde as procuram, tal como demonstra um estudo de Steven D. Rinehart, Jeanne M. Gerlach, Diana L. Wisell & William A. Welker (1998: 274), que revela as conclusões dos investigadores:

“(…) we were also able to learn more about the reading interests and choices of these (….) students – what they had read, how they chose books, where they got their books, what they valued or did not value about personal reading. We found that these students were very willing to share the personal side of their recreational reading.”

Deste modo, salienta-se o cuidado a ter na questão da animação, pois não devemos ceder a esquemas vinculativos e restritos à língua e escrita com o recurso constante à elaboração de fichas de leitura, de resumos, de análises gramaticais e a questões de interpretação.

A insistência nestas estratégias pode suscitar nos alunos a identificação com uma leitura obrigatória e fastidiosa, afastando-os do gosto e prazer da leitura, com um sentido lúdico e da sua interacção com os textos. Noutros casos, recorre-se à leitura como factor de punição perdendo o livro o carácter lúdico, em favor dos jogos multimédia, sendo vista como uma actividade *séria* e aborrecida.

Por vezes, identifica-se a leitura com a escolarização, menosprezando o que de facto os leitores podem ler como actividade realizada fora do âmbito escolar, escolhido e seleccionado pelos jovens sem uma grande interferência dos mediadores como os professores ou os pais.

Neste contexto, um estudo de Gabrielle C. Hodges (2009), na linha de outras investigações realizadas por J. Worthy, M. Moorman & M. Turner (1999), Amy R. Hoffman, Nancy E. Boraks & David Bauer (2000) e Teresa Cremin, Eve Bearne, Marilyn Mottram & Prue Goodwin (2008), considera que nos seus passatempos os jovens têm acesso a outros materiais de leitura não tradicionais, potencialmente adequados para auxiliar a aprendizagem na escola e, assim, ampliar a competência leitora, mas também podem apresentar desafios aos jovens ao tentarem seleccionar e recolher os materiais, uma vez que estes não estando presentes nas escolas, não têm a supervisão dos mediadores. Desta forma, o estudo fundamenta a relação entre os tipos de passatempos e os mais diversos géneros de leitura e o potencial benefício tanto para adultos, bem como as crianças e podendo revelar-se uma mais-valia para as decisões dos professores no contexto ensino-aprendizagem como, por exemplo, acrescentar informações sobre literatura ou sobre um tópico da literacia.

Em suma, a leitura observada num contexto obrigatório não promove leitores, não fomenta hábitos duradouros, tendo a animação um papel crucial na motivação.

O adulto, que obtém prazer da leitura e demonstra interesse por contar histórias, revela-se um modelo positivo e cativante que os alunos tendem a seguir e não deve sujeitar o acto de ler, nem os locais privilegiados de leitura como espaços simbólicos ou factuais para práticas de punição, como por exemplo, a biblioteca.

Também é nossa opinião que a animação não deve ser redutora, utilizando o livro unicamente como actividade cultural, em momentos festivos ou esporádicos mas, de um modo sistemático, envolvendo o livro em significado e sentido, do qual a criança veja uma mais-valia para a sua vida.

Deste modo, é sempre oportuna a visita colectiva a uma biblioteca, seja escolar ou pública, podendo transformar-se num momento raro de familiarizar a criança com o mundo do livro, podendo ter um alto valor pedagógico. Contudo, é essencial uma planificação prévia, onde se contemplem os objectivos que se desejam alcançar, fornecendo informação adequada à faixa etária da criança sobre como está organizada a biblioteca, por que normas se rege, sensibilizar acerca dos deveres e direitos dos utilizadores, os modos de requisição, a utilização dos seus recursos, etc.

Um procedimento pedagógico correcto é utilizar o conhecimento prévio que a criança possui sobre os livros e do seu conceito de biblioteca permitindo, com maior facilidade, um contacto com os elementos adjacentes ao livro que representam um mundo novo, num lugar diferente e, no entender de Fernando Azevedo (2007: 149), cheio de livros, periódicos, álbuns, catálogos submetidos a normas.

Estes primeiros encontros podem ser muito motivadores para os alunos tendo muita influência a organização do espaço, a estética que o envolve, se é receptivo e acolhedor o suficiente que apeteça permanecer nesse espaço, sendo um convite para que o leitor participe activamente e interaja com as suas actividades de forma gratuita.

A biblioteca tem a função de cativar os pequenos leitores, com o recurso a actividades lúdicas, através da exploração de concursos, jogos que envolvam o livro e a leitura, ou com outras opções de foro mais substancial como a hora do conto, dramatizações, sessões de poesia, etc., como enfatiza Penny Bates (2000: 159): “The teacher librarian devotes much time and effort to the promotion of reading within the school community, instigating library based activities and also reaching beyond the library to involve reluctant library users”.

No entanto, Jill A. Jones (2006: 579) salienta que é do conhecimento comum que, quanto mais as crianças lêem, leitores mais proficientes se tornam. No entanto,

facilitando o acesso aos livros à criança, motivando-a a seleccionar as suas leituras e fazendo-a interagir com o livro mais adequado, pode levar o seu tempo.

Concordamos, desta forma, que a animação da leitura tem como propósito aproximar a criança do livro e potenciar hábitos leitores, plenos de significado que se procura incessantemente para transformar a nossa vida, resultando numa leitura positiva, livre, activa, crítica, voluntária, sem outra utilidade imediata (Gómez-Villalba Ballesteros, 1996: 74; Cañamares & Cerrillo, 2003a: 252), em que esteja subjacente elementos tão importantes como a capacidade de abstracção, reflexão e imaginação.

Esta é a perspectiva da leitura individual, em oposição com o conceito de animação da leitura que tem um carácter mais colectivo, socializador, no sentido em que se baseia na relação entre os indivíduos, porque é orientada, vai para além da “instância texto-leitor” (Dionísio, 2000b: 18), salientando Glória Bastos (2003: 291) que “a animação da leitura, por si só, não forma leitores”, mas possibilita ultrapassar medos “romper certos distanciamentos”.

Como já afirmámos, o animador deve ter implícito o gosto pelo acto de ler, pelo livro, viver intensamente tudo o que esteja relacionado com o livro e a leitura, pois somos de opinião que esta forma de estar pode ser um instrumento influenciador dos mais novos, como sublinha Marlene Asselin (2000: 31): “What teachers think of reading and literature affects how they implement literature-based reading instruction”.

Neste contexto, diversos estudos como os de Matthew T. McCrudden, Peggy G. Perkins & LeAnn G. Putney (2005), Margareta S. Kjellin & Katrin Wennerström (2006), Sherri L. Horner & Evelyn A. O’Connor (2007), Rachael Levy (2009), evidenciam que as expectativas dos professores, o método de trabalho e o clima da sala de aula têm um forte impacto sobre o rendimento escolar dos alunos.

O mediador deverá, então, proporcionar e facultar diversos recursos, estratégias e actividades de animação em que as crianças experimentem, elas próprias, fruindo desse prazer (Gómez-Villalba Ballesteros, 1996: 82), orientando-as porque se estivessem a realizar uma leitura individual não descobririam sozinhos a multiplicidade de sentidos que esta pode potenciar.

Na leitura está implícita a compreensão e a interpretação, resultando num processo de construção de significados a partir de estímulos do próprio texto, que auxilia o leitor a construir juízos de valor, opiniões, com uma participação activa ao nível da recepção.

Nesta perspectiva concordamos com Fátima Goulão (2006: 105) quando afirma que as actividades referentes à animação potenciam o “desenvolvimento de competências comunicativas” de “ouvir/falar/interpretar/escutar/ler/escrever”, motivam para o prazer da leitura e da escrita através de novas formas de expressão nos alunos em que assimilam, de um forma lúdica, novo vocabulário (geral e temático).

O acto de ler, como já referimos, tem múltiplas funções, já que a intenção do leitor pode apresentar-se sob várias finalidades (Cañamares & Cerrillo, 2003a: 252) a considerar: lemos para nos informarmos, por diversão, para adquirir novos conhecimentos, para sonhar, etc.

Embora a animação deva estar sujeita a uma planificação, é possível haver momentos que não necessitam dessa exigência, mas segundo os autores citados (Cañamares & Cerrillo, 2003a: 252) é importante ter em atenção alguns requisitos:

- “- Que la actividad sea libre, gratuita y continuada.
- Que los libros elegidos sean adecuados a la edad de sus destinatarios.
- Que los libros elegidos tengan calidad literaria.
- Que sean textos completos. (si fueran textos fragmentados, deben tener suficientemente vida propia par ser comprendidos sin necesidad de recurrir al texto completo).
- Que la experiencia pueda ser comunicada a los demás: la lectura como acto individual salta la barrera que le permite pasar al terreno de lo social (...)

1.3.2. Actividades de animação da leitura

É na biblioteca que a animação da leitura encontra um dos locais mais privilegiados para a sua prossecução envolvendo actividades fundamentadas na leitura e na escrita, numa relação estreita com a sala de aula, como complemento às actividades curriculares.

Neste contexto, concordamos com Cármen Domech, Nieves M. Rogero, & María Cruz D. Almansa (1996:21) quando afirmam que o objectivo primeiro desta actividade é a fruição da leitura e da escrita pelos alunos de forma autónoma, livre e gratuita, fixando *a posteriori*, outros objectivos num âmbito pedagógico mais alargado:

- “- Comprender discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen.
 - Interpretar y producir textos literarios y de intención literaria, orales y escritos, desde posturas personales críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural.”

Neste contexto, os alunos têm a possibilidade de concretizar múltiplas leituras de livros e de partilhar a sua opinião, desenvolvendo o pensamento crítico (Hall & Piazza, 2008; Clarke & Whitney, 2009; Cassidy, Valadez & Garrett, 2010; L’Allier, Elish-Piper & Bean, 2010), assim como podem interagir com o universo dos livros e da literatura de forma mais profícua, porque é imprescindível que tenham acesso a um variado número de obras que sejam enriquecedoras e significativas. Contudo, a construção de comunidades leitoras pode realizar-se através de outras estratégias, como refere Fernando Azevedo (2006c: 60-61):

- “- Pela leitura de obras integrais, propostas pelo professor e/ou alunos, aspecto que, posteriormente, poderá originar a constituição de círculos de discussão e de partilha colectiva das emoções e afectividades que os textos sugerem aos seus leitores. Neste domínio, parece-nos extremamente relevante a partilha e discussão de obras de literatura infantil premiadas pois, para além de assegurar ao aluno um alargamento do seu conhecimento de textos e autores, fertilizando e expandindo o seu conhecimento dos quadros de referência intertextuais, este saber permite-lhes-á igualmente estimular a curiosidade pela descoberta e a partilha de outros produtos culturais;
- Pela leitura e valorização partilhada de textos criativos construídos pelos próprios alunos;
- Pelo recenseamento de histórias do património da comunidade local onde a escola está inserida, processo que pode ser aproveitado para estimular o desenvolvimento afectivo com os diversos membros da comunidade, construindo autênticos fóruns de partilha e tradições;
- Pelo incentivo à criação e manutenção de diários de leitura que, grosso modo, funcionam como registos de uma memória vivencial e afectiva relativamente aos textos cuja leitura mais seduz e agrada aos membros de uma comunidade interpretativa;
- Numa palavra, uma vivência em que todos os actores (alunos, pais, professores e agentes culturais) experimentam uma interacção activa com a leitura e a literatura e, nesse sentido, percebam a sua relevância enquanto elementos aglutinadores e potenciadores de prática educativa.”

No entanto, é importante distinguir entre a leitura individual, que pode remeter para o silêncio, exigindo esforço do leitor, atenção e concentração, e a animação da leitura, que pode ser direccionada para uma fruição colectiva, com uma emergência social, assumindo-se potencialmente festiva e gratuita, resultado da sua vertente lúdica.

A animação recorre, deste modo, a estratégias como a leitura em voz alta, partilhada pelo professor e alunos, facto que implica, por vezes, o debate de argumentos e a troca de ideias que podem concretizar-se na realização de diversos géneros de trabalhos escritos sobre as leituras efectuadas.

Na animação da leitura, como em qualquer contexto educativo, deve-se promover a diversidade de experiências entre os alunos, como sublinha Lalitha M. Vasudevan (2006: 256), possibilitando, deste modo, aos jovens uma interacção com a leitura, seja como produtores, ou como consumidores de uma variedade de textos, através de diversas manifestações culturais (teatro, sessões de poesia, escrita criativa, hora do conto, cinema...). Deste modo, os alunos têm a possibilidade de expandir os seus horizontes de expectativa pelo contacto com actividades significativas, pressupostos que estão na mesma linha de um estudo de Theresa A. McGinnis (2007: 579), onde realça o valor de actividades multimodais desenvolvidas por alunos:

“What these students are doing, moving across linguistic, visual, and physical modes and creating texts that incorporate linguistic, visual, and physical modes, is becoming a highly valuable and important asset in our fast-changing global culture.”

É através de práticas similares, efectivadas ao longo do tempo e na troca de conhecimentos entre os animadores que surge a confiança e o saber adquirido sistematicamente, que vai potenciar o grau do sucesso de cada estratégia de animação, embora, como já afirmámos, é imprescindível que o animador viva intensamente o mundo dos livros e a leitura para deste modo transmitir o seu entusiasmo aos alunos.

Nesta faixa de idades o aluno cria as suas próprias linguagens de comunicação com os seus gestos, pela mímica, ocupando um lugar tão importante como a palavra, sendo de realçar tanto o fomento da competência na leitura como na expressão oral, paralelamente com as linguagens que envolvem movimento tais como; a expressão corporal, a pantomina, a dramatização e a mímica.

No entender de Santiago Yubero (1996: 63-64), há uma diversidade de técnicas e estratégias de animar a leitura, porém observam-se um conjunto de iniciativas e de actividades que se devem promover para alcançar essa finalidade de um modo mais correcto e eficaz.

Constata-se que para sensibilizar e motivar os alunos para a leitura é imprescindível fomentar estratégias de animação que resultem numa fruição da leitura,

no contacto em que esteja envolvido o prazer com o livro (Poslaniec, 2005: 16) e no sentido de esquematizar essas actividades segundo os seus objectivos, o autor propõe categorias segundo as estratégias a adoptar:

1 - Animação de informação: dá relevância à forma motivadora e criativa como se apresentam os livros:

- O livro, o autor, o ilustrador
- A roda dos livros
- Levar a biblioteca aos leitores

2 - Animação lúdica: procura-se estabelecer pontes entre o livro e o leitor, onde o objectivo desse contacto deve resultar no prazer da leitura. Essas actividades poderão ter um carácter temporário ou prolongar-se no tempo:

- Exposições
- Concursos de leitura
- Os contos dos avós

3 - Animação responsabilizante: pretende-se envolver as crianças, de forma voluntária, em actividades de divulgação e promoção do livro:

- Os mais velhos lêem aos mais pequenos
- As crianças poderão fazer parte de júris de prémios literários
- Programa de rádio/suplemento literário

4 - Animação de aprofundamento: este género de animação tem como finalidade o prolongamento no tempo e pretende permitir que os leitores sejam capazes de construir e consolidar comunidades leitoras⁴⁶:

⁴⁶ A este propósito, cf. Fernando Azevedo (2006b).

- O Clube de Leitura ou a Associação dos Amigos da Biblioteca
- Projecto do tipo de leitor (interessado, bom leitor, leitor acidental...)
- Recriações a partir de leituras (expressões: plástica, dramática, oral...)

É neste contexto que Sharon R. Gill (2008), na mesma linha de Linda B. Gambrell & Susan A. Mazzoni (2001: 416), Fernando Azevedo (2006b: 6; 2007: 71-72) e Hallie Yopp & Ruth Yopp (2006a), sugere outro esquema de actividades alicerçado em três vertentes: actividades de *pré-leitura*, *durante a leitura* e *após a leitura*, como uma forma de estabelecer um programa multifacetado de leitura, através de diversas actividades significativas, fundamentado na literatura (Fisler, 2003; Davis, 2007; Young, 2007; Brinda, 2008; Casey, 2008; Slavin, Cheung, Groff & Lake, 2008; Lapp, Fisher & Johnson, 2010).

Deste modo, concordamos com Fernando Azevedo (2006b: 6) quando propõe que o aluno deve interagir os conhecimentos adquiridos com o texto por intermédio de actividades de *pré-leitura*:

“São estas que, despertando a curiosidade do leitor para a(s) obra(s) em causa, permitem não só activar o seu conhecimento prévio acerca do assunto, como também materializar e expandir um determinado horizonte de expectativas, elemento determinante na capacidade de diálogo entre o leitor e o texto.”

Nesta estratégia inserem-se os guias e os questionários de antecipação, bem como a técnica do baú literário, de contraste e antecipação que constituem bons exemplos destas actividades, permitindo à criança aceder e exercitar os seus saberes intertextuais, aprender a ler o texto de forma global e significativa, vivenciando a dimensão lúdica do texto.

A exploração de elementos paratextuais no entender de Fernando Azevedo (2006b: 6) e Gemma Lluch (2006, 217-221) representam um discurso comunicativo constituído por texto ou ilustrações de todo o tipo elaborados tanto pelo autor do texto, como pelo editor e pelo crítico literário (o título da obra, o autor, o ilustrador, a editora, os aspectos gráficos...) que motivam o leitor para a prática da leitura, podendo o animador utilizar questionários para apurar o nível de conhecimentos dos alunos acerca

da temática apresentada; organizar guias de leitura (sobre determinados temas referenciados), exposições que identifiquem as obras em destaque nesse período⁴⁷, assim como realizar a apresentação de livros sobre autores ou assuntos de um modo apelativo e motivador, dinamizar a hora do conto, utilizar mapas semânticos e mapas de contrastes⁴⁸.

Quando o aluno ainda não é um leitor experiente, é nas actividades de leitura que o aluno mais se envolve com o texto e a efectivação deste pressuposto é um aspecto já de si relevante pois a criança necessita de apoio através de actividades *durante a leitura* (Azevedo, 2006b: 9), que lhe faculte instrumentos:

“(...) capazes de guiar os seus olhares para a detecção de detalhes importantes na emergência da pluri-isotopia, convidando-os a interagir com o texto e a cruzar informação deste com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual.”

Para Fernando Azevedo (2006b: 10), os clubes de leitura facilitam a compreensão sobre as personagens, acontecimentos, temas e ideias chave e os mapas itinerários de preenchimento individual permitem trocar impressões sobre o texto lido porque o contacto com a riqueza oferecida pela linguagem literária favorece o desenvolvimento e o enriquecimento da linguagem, do vocabulário e preparam o aluno para usar estratégias de compreensão; tal como os registos de leitura, a pequena análise crítica do texto, possibilitando colaborar na construção de sentidos e interpretações com o objectivo de partilhar o pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Por último as actividades de *pós-leitura*⁴⁹ possuem relevância, na perspectiva de Fernando Azevedo (2006b: 11), porque:

“Depois da leitura e porque importa confirmar antecipações, reorganizar ideias iniciais e, eventualmente, reagir de um ponto de vista pessoal, relacionando personagens e acontecimentos com a própria experiência ou a de outras pessoas ou a de outras leituras (...)”

⁴⁷ A este propósito, cf. Cármen Domech, Nieves M. Rogero & María Cruz D. Almansa (1996: 31).

⁴⁸ A este propósito, cf. Fernando Azevedo (2006b: 8).

⁴⁹ A este propósito, cf. Lídia Valadares (2007).

É neste contexto que a recriação de textos escritos, a correspondência epistolar com um autor, a dramatização teatral ou com fantoches, permitem manifestar as emoções e valores estéticos adquiridos pelas crianças, possibilitando a partilha com os outros (Domech, Rogero & Almansa, 1996: 34-36, Azevedo, 2006b: 11), o que faculta o desenvolvimento, do ponto de vista social, de relações de comunicação a nível da oralidade e da escrita (Devitt, 1997; Cajkler & Dymoke, 2005; Fuhler, Farris & Nelson, 2006; Chang, Lan, Chang & Sung, 2010), salientando Delna Nixon & Valarie L. Akerson (2004: 213) que tais actividades permitem obter, simultaneamente, informação susceptível de ser interpretada com o recurso a estratégias diversas.

Sylvia Pantaleo (2010: 278) realça que, pela literatura, os jovens podem aprender a natureza e variedade do discurso escrito e desenvolver a compreensão dos códigos e convenções literários.

Estas actividades incentivam a formação de respostas individuais, promovem a reflexão sobre as obras, convidando os alunos a extrair significados relevantes para a sua vivência, assim como os ajudam a organizar e a sintetizar ideias.

Desta forma propomos algumas actividades, como estratégias, para motivar os alunos em qualquer contexto de animação na sala de aula ou na biblioteca que promova a leitura voluntária. Num primeiro momento, para cativar leitores ou não-leitores para a fruição do texto literário ou informativo e/ou lúdico, para, no momento seguinte, criar na criança hábitos leitores propiciadores da leitura literária, porque é esta que permite valorizar a experiência leitora numa dupla função, interagir a vivência pessoal do leitor com o seu meio sociocultural.

- A hora do conto

Contar histórias assume-se como uma das formas mais antigas⁵⁰ de partilhar conhecimentos, passar testemunho de experiências vividas, sendo uma prática anterior ao aparecimento da escrita, pela inerência de constituir um meio de comunicação natural no ser humano.

Algumas tribos de indígenas actuais, que permanecem numa sociedade agrária, em determinadas zonas como a Amazónia, a Nova Guiné ou em certas regiões de

⁵⁰ A este propósito, cf. Gislayne Avelar Matos (2005: 96).

África e que ainda vivem isolados da civilização, distantes dos avanços tecnológicos, comunicam muitas das suas tradições e conhecimentos, dos mais velhos aos mais novos, por via oral sob a forma de histórias (Gomes, 1996: 36), possuindo estas uma componente lúdica (Traça, 1992: 35). Michael Wilson (2006: 27) realça, deste modo, o carácter universal destas histórias:

“The common assumption now, of course, is that stories or other cultural artefacts from primitive (i.e. pre-industrial, non-Western) societies hold the key to enlightenment and wisdom in a world where we have become disconnected from the environment and our spiritual selves.”

Deste modo, contar histórias é uma arte e uma forma do indivíduo reflectir sobre o meio em que está inserido e efectivar esse acto junto das crianças pode ser uma via de, através da linguagem, expandir os seus universos simbólicos, em “mundos imaginários possíveis”, uma iniciação aos valores conotados com a humanidade (Traça, 1992: 48; Rodari, 2004: 164; Stivers, 2008: 53) – o mundo dos destinos humanos –, porque as crianças, desde que iniciam o domínio da fala, representam o mundo através de histórias, numa construção afectiva e moral (Albuquerque, 2000: 15), construindo, simultaneamente, “múltiplas variantes de contextos”, optando por aquele com que se identificam mais. Deve-se, então, no entender de Stephanie M. Curenton, Michelle Jones Craig & Nadia Flanigan (2008: 183), incentivar os pais e professores a partilhar histórias com os filhos e alunos porque, através da oralidade, como acto de comunicação, pode-se expor as crianças a discursos mais sofisticados.

Então, o *contador de histórias* que tradicionalmente emanava magia e prazer através da sua voz, propiciando encantamento a quem ouvia (principalmente as crianças), como sublinham Fátima Albuquerque (2000: 13) e Gislayne Avelar Matos (2005: XXII), possuía uma dupla função: entreter e instruir, assumindo-se como um dos princípios elementares de uma boa pedagogia.

Neste contexto, Michael Wilson (2006: 17-21) propõe três dimensões-modelo do *contador de histórias*: quem são, o seu *modus operandi* e a finalidade da sua prática.

Na primeira dimensão, referente à sua identidade temos:

- Contadores de histórias tradicionais;
- Contadores de histórias amadores cuja profissão esteve relacionada com o a actividade de contar histórias (por exemplo, professores, livreiros);

- Amadores que se tornaram profissionais;
- Contadores de histórias amadores que fazem desse acto um *hobby*.

Na segunda dimensão, que reflecte o *modus operandi* dos contadores de histórias, podemos identificar:

- Contadores de histórias que exercem no contexto de uma actividade tradicional;
- Contadores de histórias que contam histórias no contexto de outra profissão;
- Contadores de histórias, por conta própria, que vivem dessa actividade, a tempo inteiro ou em *part-time*;
- Contadores de histórias que exercem a actividade sem a obtenção de qualquer lucro, fazem-no apenas por prazer.

Na terceira dimensão, encontramos factores relacionados com a finalidade da sua actividade:

- Tradição;
- Educação (na vertente da literacia);
- Identidade cultural;
- Diversão;
- Terapia (no sentido mais amplo);
- Espiritualidade/ religião.

Segundo Fátima Albuquerque (2000: 14), foi a partir do século XIX que o conto surgiu como um meio para adormecer as crianças, através de laços de afecto e intimidade dos pais, assumindo a família uma função deveras importante no desenvolvimento da criança podendo ajudá-las na interacção com o meio, potenciando, simultaneamente, a construção de significados nas suas vidas, pela transmissão de valores e modelos, subjacentes à sua cultura (Kellas & Trees, 2006; 72-73; Kellas, 2010: 3-4).

A *hora do conto*, do modo como se realiza, em contexto educativo⁵¹, nas escolas e/ou bibliotecas escolares, apresenta-se como uma poderosa estratégia pedagógica, como a investigação tem demonstrado (Cooper, Capo, Mathes & Gray, 2007; Davis, 2007; Roberts, 2008; Curenton. & Craig, 2009; Phillips, 2010), por exemplo, ao nível da aquisição de vocabulário, da consolidação da linguagem, na promoção da leitura e da literatura, da integração social, não podendo ser concebida como uma actividade gratuita, inocente, antes, um momento que deve ser fundamentado numa planificação, pois, é imperativo haver uma *intenção* da parte do contador, de modo que este fomente uma *recepção* nos alunos, que não seja passiva (Azevedo, 2007: 150), mas que promova o leitor crítico, a imaginação e a criatividade.

Frances Miley (2009), complementando estudos de David Poveda, Laura Pulido, Marta Morgade *et al* (2008) e Tanya Stivers (2008), realça a pertinência da *hora do conto* no contexto de ensino-aprendizagem que envolve crianças, no que concerne ao processo de compreensão, interpretação e promoção da literacia:

“They became a critical tool in developing students’ interest in accounting and in giving the students the mental space to construct their own meanings in accounting. In using non-accounting stories and linking them to accounting, the students implicitly learnt that domains of knowledge do not operate in isolation but may use similar ideas in different ways or use different jargon to explain similar concepts.” (Miley, 2009: 367)

Este momento lúdico pode, na opinião de F. E. Kazemek, J. J. Wellik & Pat Zimmerman (2004: 7), ajudar o aluno a apropriar-se de situações cada vez mais complexas e ricas, com a subtileza das vivências que a história transmite (Patte, 1987: 181), auxiliando-o no seu desenvolvimento. No entender de Geneviève Patte, a *hora do conto* possibilita que a criança perca receios quando escuta a história porque, pela alteridade, descobre com os outros (Rodari, 2004: 164), uma dimensão social (Traça, 1992: 37), por mais trágica e/ou dramática que possa ser a sua conclusão.

No entender de Fátima Albuquerque (2000: 15) é entre os três e oito anos que a narrativa infantil se consolida, revelando uma maior dimensão pedagógica, desenvolvendo-se uma competência narrativa que suscita na criança a compreensão do funcionamento da ficção interna, pois distingue o que pode acontecer do que vai acontecendo, dentro das realidades alternativas possíveis.

⁵¹ No entanto, David Poveda, Laura Pulido, Marta Morgade *et al* (2008) referem que a *hora do conto* também pode surgir em locais como as livrarias.

Esta prática possibilita à criança apropriar-se do destino dos outros como se fosse o seu⁵², vivenciar, pela imaginação, mundos imaginários e animais fantásticos que, na opinião de Suzy Prentiss (2004), a ajudam a emancipar-se do mundo que a envolve, com interesses e sentimentos próprios, a sua idiossincrasia, tal como sublinha Lena Mossberg (2008: 206), referindo que as pessoas podem evoluir devido ao poder exercido pela literatura, ou pelo cinema, nas suas vidas e ao desejo de permanecerem no mundo da fantasia depois de terem lido um livro, assistido a um filme ou ouvido uma história.

Geneviève Patte (1987: 183) afirma que uma história escutada em conjunto, por várias crianças, ou sozinha, com o animador, potencia a assimilação de uma cultura comum que enriquece a comunicação, propondo pontos de referência em que a palavra do contador não é mais do que o resultado de uma relação particular entre contador e conto (Matos, 2005: XXVIII), enfatizando Ronald C. Arnett, Pat Arneson & Annette Holba (2008: 232) a relação dialógica entre contador/ ouvitor: “fundamentally exposes the reader to rival traditions in the ongoing development of the story of a relational view of interpersonal communication”.

O animador, ao realizar esta actividade, deve ter em atenção a organização do local, propiciando um meio agradável, envolvente e apelativo onde o ouvinte se sinta previamente motivado.

Porém, o *contador de histórias* deve ter uma aptidão inata e competências para o executar (Mellon, 1992; Traça, 1992: 137), pois são necessários requisitos como o tom de voz, a sua variação ao longo do conto, a sua empatia e expressividade.

Estas são algumas das condições para cativar as crianças, mas principalmente é imperioso que goste de contar histórias, partilhando o gozo e o prazer dessa actividade.

A *hora do conto* pode revestir-se de muitas variantes. Consideramos importante que a criança possa experimentar, sob várias formas estéticas, a expressão do conto. Desde o formato mais simples, como ler o texto sem recurso a nenhum acessório, ou recorrendo a fantoches e marionetas, colocando a criança como simples ouvinte, ou fazendo-a interagir, como sublinha Chloë Brushwood Rose (2009: 219):

⁵² Um dos requisitos do texto literário são as possíveis relações de alteridade que o texto faculta ao leitor.

“While the storyteller can never tell the whole story or perhaps even the true story of herself, I am convinced that the act of telling *one* story remains powerful, often transformative, and fundamentally helpful. Indeed, it is only in telling one story that we can go on to tell another, and another, and another, and in the telling work through the complexities of being our selves in a world that is not us.”

Contar uma história pode implicar, da parte do contador, que contribua com pequenas facetas da sua personalidade durante a narrativa, personalizando, de um modo *sui generis*, a actividade.

Então, o animador deve ter cuidado em expressar as suas opiniões durante a *hora do conto*, porque pode realizá-lo numa vertente demasiado orientada, reduzindo assim a possibilidade da criança ter uma atitude mais crítica, reflexiva. Esta actividade deve possibilitar a formação de espaços que permitam à criança libertar a sua imaginação e incentivar a elaboração de opiniões próprias. Onde ao aluno se potencie uma multiplicidade de leituras e significados pela audição do conto e, por conseguinte, lhe permita desenvolver a criatividade. A *hora do conto* pode ter um lugar fundamental na promoção da leitura, quando se realiza de uma forma continuada e sistemática (Gomes, 1996: 35).

- O conto dos avós

A escola deve proporcionar aos alunos uma relação gradual e interactiva com o meio sociocultural possibilitando, assim, a assimilação de diversas aprendizagens que se pretendem que sejam significativas.

Nos contos de tradição oral era recorrente as pessoas mais idosas transmitir aos mais novos histórias locais, lendas, reinterpretações de narrativas, dado possuírem uma maior experiência de vida e, por conseguinte, maior maturidade, sinónimo muitas vezes de um conhecimento cultural acrescido.

A este respeito José António Gomes (1991: 15) refere que no mundo rural existiam “os contadores de histórias do mundo”, mestres na antiga arte de narrar, com uma certo encantamento e nostalgia, estando em vias de extinção pela “fria contadoras de histórias” que é a televisão.

Saliente-se aqui a abordagem feminina da questão, em que o poder performativo e tradicional da mulher, na opinião de Mark E. Havitz (2007: 138), era valorizado pela função de mãe e avó, podendo ser observado como considerável, contraditório e complexo, sendo, por um lado, descritas como umas matriarcas e, simultaneamente, como detentoras de um poder, tanto familiar como discursivo, pelo que Kristin M. Langellier (2002: 59) salienta a necessidade de se contextualizar historicamente este estatuto feminino e situar as suas identidades culturais no seio das estruturas maiores do poder, ideologia e cultura.

Nancy Mellon (1992: 96-97) assinala que, no início de um conto, a presença preferencialmente feminina de uma mãe ou avó pode transmitir uma sensação de estabilidade e reconforto preparando a criança para as aventuras imaginárias que esta vai enfrentar, enfatizando a autora: “from her matrix of life-giving warmth you build your story ground, with its hills, valleys, meadows, forests, plants, and creatures”.

Concordamos, então, com Gislayne Avelar Matos (2005) que entende ser necessário fomentar o ressurgimento dos contadores de histórias nesta faixa etária, o que já sucede noutros países⁵³, sendo uma oportunidade de efectivar a integração social e uma forma de animação em locais como as escolas e as bibliotecas.

Neste contexto, as histórias (re)contadas pelos avós, onde se assinala a importância da família na educação da criança, veiculando-lhe crenças, valores e conhecimentos, como tem demonstrado a investigação (Waldbart, Meyers & Meyers, 2006; Curenton & Justice, 2008; Mui & Anderson, 2008; Barachetti & Lavelli, 2010), assumem um encanto e uma magia, que permitem inserir no tempo da narrativa (antes, durante ou no fim do relato) pequenos episódios da sua vivência (Traça, 1992: 48; Rueda, 1994: 82), em que as crianças podem participar com questões de curiosidade ou de crítica (Kindervater, 2010: 611), dada a relação íntima e afectiva proporcionado pelo momento.

As histórias contadas pelos avós permitem criar uma oportunidade para as crianças adquirirem formação cultural, pela transmissão de um património (Langellier, 2002: 69), assim como tomar consciência das diferenças e do poder dentro de um contexto histórico específico, seja ao nível das relações comuns seja ao nível das relações globais, participando, desta forma num acto criativo das relações familiares e histórias culturais.

⁵³ A este propósito, cf. Maria Emília Traça (1992: 37).

Inserem-se neste repertório, como já referimos, contos clássicos⁵⁴ (Huck, 2003: 40), lendas e mitos locais que raramente se encontram registados em livro e desta forma são conhecidos pelas crianças.

Esta relação entre gerações e respectiva convivência incentiva os alunos a aproximar os seus familiares aos contextos educativos (Whitmore & Norton-Meier, 2008; Kabuto, 2009; Macgillivray, Ardell & Curwen, 2010), proporcionando uma troca de experiências frutuosa, promovendo, através desta prática, a abertura à comunidade, como referem Selina Mui & Jim Anderson (2008): “we must recognize that households have “funds of knowledge” that we can build on in schools”.

- O teatro

Ao analisarmos a terminologia *expressão dramática* verificámos que *expressão* deriva do latim *expressione* (fazer sair, brotar), ligada à manifestação de emoções (felicidade, alegria, humor, tristeza, dor...), enquanto *drama* deriva do grego *drama*, significando algo que sucede de um modo impressionante (Sousa, 2003b: 15).

Neste contexto, uma criança que brinque imitando um determinado comportamento em contexto sociocultural (brincar aos polícias, aos bombeiros, etc.), pode estar a expressar vivências adquiridas, abstraindo-se do mundo da realidade para entrar no mundo da fantasia e da imaginação, de uma forma mais ou menos *impressionante*, de acordo com a intencionalidade que lhe deseja impor.

Deste modo, a actividade dramática caracteriza-se por uma materialização considerável das conceptualizações cognitivas da imaginação; quando a criança joga perante determinados contextos, as personagens ficcionais transfiguram-se como reais, e os sentimentos que nascem entre elas tomam, por vezes, toda a aparência de verdadeiros sentimentos, sendo necessário manter este equilíbrio frágil entre o mundo simbólico e a realidade para que o carácter lúdico dessa improvisação não desapareça.

A este propósito, Sharon Fennessey (2006: 688), é de opinião que as animações no âmbito do teatro fomentam; a confiança, a cooperação, a concentração,

⁵⁴ A este propósito, cf. Ítalo Calvino (1994).

bem como o desenvolvimento de um lugar seguro para a aprendizagem através do drama.

A *expressão dramática* pode, então, assumir pelo teatro ou por jogos mímicos uma forma de a criança interiorizar a história ouvida ou lida pessoalmente, experimentando partes da mesma, através da voz e dos sentimentos da personagem dramatizada (Manuel Fabregat, 1993: 63), com a finalidade de apelar à sua imaginação e criatividade, e onde o texto, revelando os seus mundos possíveis, permite ao leitor concretizar a sua interpretação da história, sendo os espaços em branco⁵⁵ suscitados pela mesma e preenchidos pela capacidade imagética da criança. Nesta perspectiva, Alison Black & Anna M. Stave (2007: 3) consideram-na uma estratégia que evidencia o poder da linguagem e possibilita trabalhá-la, de modo integrado, em contexto de sala de aula: “Readers Theatre makes a unique contribution to the language arts through its integration of thinking, reading, writing, speaking, listening, and viewing experiences” (Black & Stave, 2007: 4).

De facto, o texto que serve de suporte à expressão dramática pode possibilitar a combinação de um valor estético, como realça Glória Bastos (2006: 27), pela manifestação da *palavra poética*, através de elementos alegóricos e/ou metafóricos (Gomes & Ramos, 2008: 29) que poderão desencadear a capacidade expressiva da criança (Bidwell, 1990; Hoyt, 1992; Martinez, Roser & Strecker, 1999; Rinehart, 1999; Tyler & Charad, 2000; Rasinski, 2001; Ediger, 2002) e, em simultâneo, suscitar a reflexão e relação com outros elementos como, no humor e o cómico de situação (Bastos, 2006: 307), que surgem em programas televisivos, no circo, ou até mesmo em obras literárias.

Neste domínio, no entender, entre outros, de Alison Black & Anna M. Stave (2007), Jodi L. Peebles (2007), José António Gomes & Ana Margarida Ramos (2008) ou de Chase Young & Timothy Rasinski (2009), o texto dramático potencia e valoriza a componente linguística, através de vários jogos sonoros, rítmicos e melódicos que se fundamentam na exploração da língua e dos seus actos ilocutórios e perlocutórios, como sublinha Glória Bastos (2006: 307), reveladores das ambiguidades da leitura nas diversas utilizações da língua.

⁵⁵ A este propósito, cf. Umberto Eco (1993: 55); Fernando Azevedo (1995: 46).

A *expressão dramática* mais não é que um jogo para a criança e, como tal, ajuda-a a aprofundar a compreensão do *outro* e de si mesma, sendo esta compreensão, na opinião de Pérez-Rioja (1988: 65), essencial à leitura.

Alison Black & Anna M. Stave (2007: 4-5) assinalam os benefícios desta actividade na motivação para a leitura, realçando a possibilidade da sua concretização numa pluralidade de contextos (a sala de aula, naturalmente, mas também as bibliotecas, os museus, as galerias de arte, os teatros, os centros de saúde ou os centros comunitários em conexão com eventos específicos) e articulando-a com outras actividades promotoras de práticas de literacia como a escrita, numa diversificação de suportes (Flynn, 2007, Adomat, 2009).

Além disso, de acordo com as mesmas autoras (Black & Stave, 2007: 10-11), esta actividade potencia igualmente o trabalho colaborativo entre as crianças, estimulando a sua auto-confiança:

“Readers Theatre also allows students to have a voice in decisionmaking and collaboration. Students should be allowed to select the role in which they are most comfortable, and this means allowing students to be readers, performers, and organizers. Each of these roles requires reading, speaking, listening, and preparing. Decision making regarding roles, choice of text, choice of language, pacing and expression, experimentation, and performance empowers students and sparks enthusiasm because they are in control of the process and it becomes their own.”

As temáticas dos textos dramáticos⁵⁶ são diversificados e traduzem-se numa ligação com o meio pela imaginação e criatividade que permite suavizar e integrar melhor a criança no mundo dos adultos, no âmbito de uma educação artística, sociológica e poética (Serres, 2008: 146).

Glória Bastos (2006) e Royg Rechou (2008: 33-34) identificam algumas correntes temáticas às quais estão subordinados estes textos:

- Mundos mágicos;
- Crítica social;
- Recreação dos contos de transmissão oral e da tradição literária;
- Recuperação e recreação de símbolos, ambientes populares e literários;

⁵⁶ Em Portugal, tendo sido restaurada a democracia, em 25 de Abril de 1974, e abolida a censura, houve mudanças significativas no plano artístico e cultural surgindo vários escritores a escreverem textos para teatro como: José Jorge Letria, Maria Alberta Menéres, António Torrado, Natércia Rocha, Manuel António Pina, Alice Vieira, Álvaro Magalhães, entre outros (Gomes, 1991, 1996; Barreto, 1998, 2002; Rocha, 2001).

- Prática escolar.

O texto sobre o qual se pretende dramatizar é, no entender de Victoria Sotomayor (2003: 44), um processo complexo que vai do texto até à representação em que a autora especifica:

“(…)es un proceso semiótico basado en un sistema de convenciones acerca de la historia, los personajes, el tiempo y el espacio mediante el cual el espectador admite como real lo que es ficticio, como significado lo que no es sino significante. Comunicación, por otra parte, que no se realiza mediante un código único, sino mediante una multiplicidad de códigos: visual, verbal, gestual, sonoro, etc., que están implícitos en la doble condición que define a este género: el texto e la representación.”

O teatro como forma de expressão revela a sua pertinência quando coloca a criança como assistente ou como participante, embora com finalidades diferentes, mas ambas importantes, no entender de Carol L. Rozansky & Colleen Aagesen (2010), para a formação de leitores.

- A dramatização de um poema

A dinamização da leitura com textos do género poético, assume uma função pertinente no desenvolvimento psicolinguístico da criança que, na opinião de José António Gomes (1993: 58), é constituído por etapas com “diferentes atitudes enunciativas”.

Nos primeiros anos de vida, a presença do sujeito poético quase não se revela, havendo preponderância de uma sensorialidade do significante e uma maior sensibilidade à dimensão do significante do que do significado, dominado pelo mero jogo poético e rítmico e desprovido de lógica imagética. Depreendemos, deste modo, que a criança tem uma relação de proximidade com a poesia, nesta faixa etária, mais perto da essência da imaginação porque, no entender de Maria Alberta Menéres (2003: 25), “ela toca o nascer das coisas e das palavras com a maior naturalidade”.

É nesta altura que lhe estão associadas a liberdade do jogo poético expressa pelo ritmo da linguagem como na lengalenga, trava-línguas ou na canção de roda.

A partir dos seis anos (Gomes, 1993), é com muito agrado que as crianças lêem e ouvem poesias (Bagert, 2003: 54) com sons diferentes e particulares cuja sonoridade divirta ao ser emitida (líricas), assim como gostam dos poemas que narrem uma história (narrativas), como poemas contados na voz de um personagem ou personagens com quem possam identificar-se (dramáticas).

Com o surgir da pré-adolescência e adolescência, os jovens começam identificar-se mais com dimensões existenciais do homem (a justiça, a morte, o amor, o altruísmo, os direitos humanos...), como realça A. Vincent Ciardiello (2010: 464), “students need to develop and express civic responsibility through classroom interaction and subject matter learning”, podendo revelar-se por uma vertente crítica e/ou confessional que motiva para a fruição da leitura e da escrita. A poesia pode, então, constituir-se como uma ponte para a compreensão de si mesmo, de modo a complementar e desenvolver o auto-conhecimento, inerente nas práticas metacognitivas (Eva-Wood, 2008).

Na opinião de T. L. Harris & R. E. Hodges (1995: 153), tradicionalmente, a metacognição pode ser entendida como a consciência e o conhecimento inerente ao processo mental que se pode controlar, regular e direccionar para uma finalidade pretendida (Harris & Hodges, 1995: 153), podendo revelar-se como um factor imprescindível na realização de uma leitura de sucesso (Hinson, 2000).

Aos jovens leitores é possibilitado um maior desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, utilizadas na leitura, melhorando competências tais como; a análise de tarefas, o pensamento independente e a resolução de problemas (Foster, Sawicki, Schaeffer & Zelinski, 2002).

Neste contexto, Brod Bagert (2003: 54) propõe uma fórmula para auxiliarmos as crianças a seleccionar uma poesia: *som + história + personagem = diversão*, onde o autor salienta que as crianças gostam de um poema que encaixe nesta fórmula.

Um estudo recente efectuado por Joan Peskin, Greg Allen, & Rebecca Wells-Jopling, (2010) evidencia a importância das estratégias utilizadas pelos professores no ensino explícito da poesia, com o recurso a interpretações simbólicas durante a leitura de poemas. No entender dos autores supracitados, quando o pensamento abstracto se materializa, os potenciais leitores adquirem *instrumentos culturais* para chegar a um conjunto de significados simbólicos, como enfatiza Janine L. Certo (2004: 267):

“It is clear that when students read a poem, they must search for their own meaning, and that is not necessarily synonymous with a single “message of the poem.” There can be multiple interpretations of a given poem because how children interpret something (e.g., a word, idea, statement) depends on their prior experience and current perspectives.”

Este uso lúdico e simbólico da linguagem tem, por inerência, como realça Albert B. Sousa (2003c, 144-145), uma relação directa com o uso da fala, possuindo esta várias funções, conforme os contextos em que se utiliza, a saber:

“1 - *Expressivo*: o mais primitivo e de estrutura mais rudimentar, mas que permite a catarse de emoções e sentimentos: gritos, suspiros, choro, interjeições, palavrões, etc.;

2 - *Lúdico*: referindo-se a um prazer hedónico produzido pelo circuito entre a emissão sonora e a sua percepção acústica: lalações, litanias, jogos silábicos, lengalengas, etc.;

3 - *Prático*: tendo por objecto facilitar a acção: ordens, indicações, direcções, etc. as ordens dadas por um oficial aos seus soldados (...);

4 - *Representativo*: em que sucedem narrações, descrições e explicações tendentes a representar verbalmente um objecto ou uma dada situação;

5 - *Didáctico*: utilização formal da fala, efectuando combinações simbólicas, para comunicar pensamentos e ideias abstractas.”

Estas funções originam o divertimento ao brincar com as palavras, de fazer, por exemplo, rimas sem significado semântico (Poslaniec & Houyel, 2000: 248), cujo único objectivo é o prazer lúdico utilizando a fala e a linguagem, suscitando na criança o interesse pela dicção de textos, nas diversas estruturas formais que a poesia se reveste.

É deste modo que a partir dos 5-6 anos a criança se interessa por poemas em que intervêm um enunciador (Gomes, 1993: 59), daí o gosto pela fábula, pela história e pelo discurso narrativo. Neste enquadramento a dramatização de um poema é uma actividade a que muitos animadores recorrem, podendo ter várias vertentes, como por exemplo:

- Leitura simples (pessoal);
- Leitura sob a forma de jogral (leitura conjunta de vários alunos obedecendo a jogos rítmicos do texto);

- Leitura recorrendo a suportes como cartazes escritos, com partes do poema, ou só imagens associadas a essas mesmas partes, etc.

No entanto, impõe-se algum cuidado e ponderação na sua dramatização pois, mais uma vez, deve haver uma primeira leitura, voluntária, capaz de permitir a fruição e prazer do texto, partindo então para a exploração dos possíveis significados⁵⁷ potenciados pelo poema, como entende Sharon Ruth Gill (2006: 191), realçando a mais-valia desta prática no desenvolvimento literário da criança: “Shared reading provides repeated readings of predictable texts and poems, building students’ sight-word vocabularies, fluency, and phonics knowledge during enjoyable and successful reading experiences”.

Após estes passos, poder-se-ão explorar os jogos rítmicos, sonoros, com as palavras ou estruturas gramaticais (Manuel Fabregat, 1993: 91; Roush, 2005: 584), onde a criança liberta a sua imaginação da lógica convencional, como é o caso da elaboração de poesia sob a forma de acróstico (Frye, Trathen & Schlagal, 2010).

Ao abrir a porta ao jogo verbal, estes jogos facilitam o uso da linguagem para lá do uso estritamente utilitário da sua função, sublinhando Robert Fisher (2001: 16), Michelann Parr & Terry Campbell (2006: 38), Amy L. Eva-Wood (2008: 564) e Lori G. Wilfong (2008), que a literatura – e a poesia em particular –, potencia:

- Usufruir da diversão e alegria de escrever, por vezes extrapolando as convenções gramaticais;
- Tomar consciência da linguagem;
- Desenvolver a comunicação oral;
- Melhorar a fluência e confiança leitora, fazendo interagir a leitura e a escrita;

⁵⁷ A este propósito, Joan Peskin, Greg Allen & Rebecca Wells-Jopling (2010: 499) sublinham que os autores de obras literárias expressam a sua imaginação e conhecimento sob formas convencionais vigentes (retórico-discursivas e metafóricas), à luz de cada época, potencialmente reconhecíveis pelo leitor. Para que este compreenda a natureza e conteúdo do texto literário, é necessário que seja detentor de certos requisitos, como as convenções literárias, de modo a interagir em conjunto com a sua imaginação e horizonte de expectativa, remetendo o leitor para uma interpretação pessoal, através de uma leitura tanto implícita como explícita do texto. Uma interpretação que pode, ou não, identificar-se com a pretensão original do autor e consubstanciar-se numa hipótese de motivação leitora.

- Demonstrar a importância da escolha das palavras e a sua ordem no texto, libertando os alunos para escrever de forma criativa;
- Alargar a experiência de vida da criança;
- Revelar-se como uma oportunidade de expressar pensamentos;
- Educar sentimentos e emoção;
- Simular a imaginação;
- Fazer parte de uma herança cultural.

Deste modo, quando o animador está sensibilizado e planifica esta actividade, esta torna-se motivadora para os alunos que intervêm de modo activo, aprofundando os seus conhecimentos e permitindo o desfrute estético (Tejedo, 1999: 174).

No entender de Brod Bagert (2003: 53) os grandes poemas foram redigidos para serem declamados e interpretados e, no entender de Pamela A. Nelson (2005: 1), este género de texto pode incentivar os alunos a expandir os seus horizontes para além da poesia.

- A leitura expressiva

No acto comunicativo e discursivo, onde se insere a leitura, está implícito a expressividade, que o texto contém e que o leitor pode revelar, consoante a intencionalidade que lhe deseja atribuir.

É, principalmente, na leitura em voz alta, uma leitura direccionada para os outros, partilhada (Trelease, 1995; Manguel, 1999: 62; Jean, 2000: 64; Gadecki, 2005: 383), que o leitor experimenta a carga afectiva; na entoação da voz, no respeito pelo ritmo do texto, na clareza da dicção, na correcção, na inflexão melódica (Solé, 2000: 85; Rodari, 2004: 163; Morrison & Włodarczyk, 2009: 111), assim como no respeito pelas normas de pontuação, pois não é de fácil concretização e necessita de prática assídua e orientada.

Uma das razões da prática desta actividade é que, no entender de Sepúlveda Barrios (2003: 216), lê-se mal fora da escola e comprovam-no os meios de comunicação. Porém, no contexto escolar é essencial que a criança leia primeiro o texto

em silêncio, no sentido de o compreender porque, no entender de Isabel Solé (2000: 85), a “voz alta requiere la comprensión del texto”.

Como referimos, não é fácil ler em voz alta porque implica um conjunto de requisitos e competências (Sepúlveda Barrios, 2003: 219) de três níveis:

- a) Domínio da mecânica leitora: o leitor não é capaz de reproduzir com fidelidade o que o autor pretende comunicar porque não domina a correspondência som/grafema.
- b) O domínio da leitura compreensiva com a qual o leitor acede ao significado do texto.
- c) O domínio da leitura expressiva, em que o leitor interpreta o texto e transmite-o oralmente.

É frequente, na leitura oralizada, no momento da partilha, o leitor não ler tudo para “antecipar o conteúdo de alguns enunciados” (Tavares, 2007: 88), momento no qual dirige o olhar para os seus interlocutores no sentido de captar a sua atenção.

Deste modo, Georges Jean (2000: 81) classifica a leitura em voz alta como uma “noção operatória” que possui uma mensagem secundária que não deve ser entendida como de menor importância; a voz falada corta ou acrescenta, por vezes, algumas palavras durante a dicção, o que pode modificar apenas o significado e as referências linguísticas. O facto deste género de leitura ser oralizada, sujeita à emoção, entoação e fluência leitora (Deeney, 2010), é passível de ser transformada, apesar da sua estrutura semântica se manter, porque a “voz reinventa o texto”.

A leitura em voz alta perante um grupo, uma turma, um auditório, no entender de Tricia A. Zucker, Allison E. Ward & Laura M. Justice (2009: 70), gera um envolvimento pessoal muito forte, como que um desafio a vencer, que, uma vez ultrapassado com êxito, pode ser compensado pelo gosto de ler, e, como salienta Almira Soares (2003: 54), “ouvir-se e ouvir a ler em voz alta é quase que a simulação da dívida directa de quem criou a história a quem a está a fruir”.

Neste contexto é legítimo contrapor a leitura silenciosa (pessoal e íntima) à leitura expressiva (oral e que implica ouvintes) pois ambas têm características diferentes, realçando Douglas Fisher, James Flood, Diane Lapp & Nancy Frey (2004:

15) que a fluência de leitura não se processa do mesmo modo. A primeira apela a uma interiorização e capacidade de imaginação que termina na nossa mente que, na perspectiva de Heidi Trudel (2007: 308), pode tornar-se mais do que um tempo de leitura, surgindo como uma oportunidade para os alunos reconhecerem, com confiança, a sua destreza leitora, enquanto a leitura expressiva apela à compreensão mais completa do texto porque o leitor será o mediador perante as pessoas que o escutam, do seu sentido, forma e conteúdo (Patte, 1987:189; Sepúlveda Barrios, 2003: 220; Cole, 2006: 454).

Ao utilizarmos a leitura expressiva como técnica de animação podemos distinguir três possíveis estratégias, como refere Sepúlveda Barrios (2003: 224):

- Ler para a criança;
- Ler com a criança;
- Escutar a criança a ler.

Os pais podem ler, desde muito cedo, em voz alta (Huck, 2003: 41), pequenas histórias aos filhos, habituando-os a associar a leitura a momentos de calma e segurança (Rodari, 2004: 162-163; Antonio Marina & Válgoma, 2007: 80), rodeando-os de carinho e atenção para, deste modo, a criança construir uma imagem positiva do livro.

Geneviève Patte (1987: 187) dá importância à leitura de pequenos álbuns de imagens para as crianças que estão na fase da pré-leitura, orientadas pelo adulto, e à exploração iconográfica que, a partir delas, se pode obter para construir uma história, tendo o prazer de pronunciar palavras, brincando com elas, obtendo informações sobre a língua materna, como sublinha Gianni Rodari (2004: 163-164), sentindo-se segura, *grande*, na sua relação com os outros.

Esta leitura deve ser realizada de um modo consistente; com alguma regularidade, numa altura fixa, sem pressão alguma (Sepúlveda Barrios, 2003: 224-225), e claro efectuada com expressividade, recorrendo a variadas entoações que podemos expressar com a voz.

Douglas Fisher, James Flood, Diane Lapp & Nancy Frey (2004), numa pesquisa encetada junto de professores que utilizam esta metodologia de trabalho, assinalam que ela aumenta a motivação e o comprometimento dos alunos com a leitura, assegurando momentos de partilha mais vivos e eficazes.

Os seus benefícios são comumente assinalados e incluem, entre outros, a expansão vocabular das crianças (Sénéchal, 1997; Beck, McKeown, & Kucan, 2002; Brabham & Lynch-Brown, 2002; De Temple & Snow, 2003; Sharif, Ozuah, Dinkevich, & Mulvihill, 2003), habilidades de compreensão (Teale, 1986; Stanovich, Cunningham, & West, 1998; Morrow & Gambrell, 2002), desenvolvimento sintático (Chomsky, 1972) e toda uma série de competências relevantes quer no domínio da literacia emergente quer do desenvolvimento de uma educação para a literacia (Lane & Wright, 2007; Morrison & Włodarczyk, 2009).

- A escrita criativa

Na promoção de hábitos leitores é crucial a aquisição de competências no âmbito da leitura interpretativa e crítica como sublinha Lisa Schade Eckert (2008), e fundamentado por estudos como os de Marcy Zipke, Linnea C. Ehri & Helen Smith Cairns (2009) e Sylvia Pantaleo (2010), porque só com uma atitude reflexiva o leitor tem acesso a instrumentos para aceder a diferentes sentidos de leitura, ultrapassando as leituras ingénuas e/ou de natureza predominantemente gastronómicas.

Só desta forma pode construir uma opinião pessoal e crítica comentando o que lê e, no que respeita à criança, esta necessita de apoio para alcançar essa capacidade reflexiva, que no entender de Elisa Larrañaga & Santiago Yubero (2003: 145), será uma “reflexión social, no exclusivamente literaria ou estética” e o desenvolvimento desta “se centra en la escritura como instrumento, en los aspectos socioculturales de la escritura”, ou seja na escrita como produto cultural.

Neste contexto, José António Gomes (1991: 14) afirma que a produção e recepção de textos narrativos de carácter oral ou escritos “corresponde a um colmatar de finalidades” seja do ponto de vista individual ou social.

A escrita exerce uma função muito importante na participação do ser humano na cultura e na sociedade (Welle-Strand & Tjeldvoll, 2003: 363), porque esta define-se como um sistema de significados e modos de compreender o mundo que comporta metas a atingir e finalidades nas suas acções, estando implícitas normas de conduta.

A aquisição da leitura e da escrita, no entender de Pedro Cerrillo (2003a: 114-116) processa-se de modo lento e progressivo que leva tempo a consolidar, sendo uma

destreza que necessita de prática, com um papel essencial na formação da criança leitora. Mas estas duas competências, do ponto de vista pedagógico, têm sido tratadas de um modo mecânico, em que por vezes a leitura é observada como uma “descodificación del lenguaje de signos y la escritura como transcripción literal de los mensajes orales” (Cerrillo, 2003a: 114-116), que proporcionaram ao longo do tempo o aparecimento de um analfabetismo funcional consequência directa de exercícios e actividades escolares automáticas.

Actualmente, no conceito de literacia (Morgan & York, 2009; Steckel, 2009; Cassidy, Valadez, Garrett & Barrera IV, 2010; MacDonald & Figueredo, 2010), já não basta, unicamente, saber ler e escrever mas dominar diversas competências associadas à leitura e escrita, mais abrangentes que permitam uma melhor interacção e integração sociocultural.

Observando que escrever é comunicar como enfatiza Laurie E. Rozakis (1997: 4), então a produção de textos, na sua mais diversa complexidade, reflecte o pensamento e as emoções de quem escreve de um modo sistemático, originando a produção de conhecimento, ou seja, é o fruto de processos cognitivos superiores (Larrañaga & Yubero, 2003: 150) que se consubstanciam na produção textual.

Mas a realização do processo de escrita apresenta-se deveras complexo porque, como realça Luís Barbeiro (1999a: 60), não envolve apenas o sujeito, não está dependente dos seus conhecimentos e representações mas integra-se num determinada situação, recebendo dela condicionalismos relativamente ao tempo disponível para a execução, a forma como acede à informação, aos recursos da escrita, etc.

O processo da escrita desencadeia-se no desenrolar da tarefa e no contexto da situação, por indicações internas ou externas ao sujeito, com indicações quanto ao tópico, ao destinatário, às finalidades pretendidas e ao género de texto (Barbeiro, 2003: 47).

A escrita criativa insere-se nesta dinâmica e João de Mancelos (2009: 13), numa busca de definição acerca do conceito sugere:

“(…) a escrita criativa consiste no estudo crítico, na transmissão, e no exercício de *técnicas* utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas e culturas, para a elaboração de textos literários (contos, novelas, romances, poemas, guiões, entre outros) ou não literários (artigos de jornal, reportagens, ensaios, etc.)”

Laurie E. Rozakis (1997: 5-6) sublinha a que escrita criativa recorre potencialmente a uma linguagem imaginativa e a formas ousadas, diferente da escrita vulgar, segundo a autora, da “everyday-ordinary-commonplace writing”.

Então, toda a escrita (Pirie, 1996; Schriver, 1997; Woods, 1999; Prose, 2007; Hunter, 2009), desde as instruções publicadas para utilização de um electrodoméstico, até à poesia mais esotérica, utiliza a língua como matéria-prima, como experiência, conhecimento, fonte textual e como ideias e imaginação do próprio autor, com o objectivo de trazer algo à existência que não existia antes. Por outras palavras, toda a escrita é passível de se converter em escrita criativa (McVey, 2008).

Dentro destas categorias podemos destacar vários géneros como já referimos em capítulo anterior:

- Narração
- Descrição
- Exposição
- Persuasão
- Argumentação

No contexto destas tipologias o exercício da escrita criativa permite, segundo a Laurie E. Rozakis (1997: 8):

- Conhecer melhor determinados assuntos ou informação;
- Recordar pormenores passado algum tempo;
- Ganhar autoridade e credibilidade;
- Organizar e apresentar ideias de uma forma lógica e criativa.

Noutra perspectiva, Victoria Sotomayor, Bordón Martínez, González Pérez & Servén Díez⁵⁸ (2003: 132) indicam os objetivos essenciais subjacentes à escrita criativa:

“- Familiarizarse con las pautas genéricas y tipológicas que nos capacitan para construir un texto perteneciente a un género o tipo.

- Impulsar estrategias para desarrollar la creatividad y potenciar la corrección lingüísticas.

- Destacar el papel de la interacción como impulsora del aprendizaje contextualizado, significativo y personalizado.

- Adquirir conciencia autocrítica de revisión y corrección permanentes.”

Na mesma linha, João de Mancelos (2009: 13) complementa realçando que a escrita criativa:

- Transmite técnicas em vez de receitas;

- Incentiva à experimentação e novidade, em vez de regras;

- Promove a qualidade pela aplicação de trabalho, técnicas e leitura de obras literárias significativas, em vez de sucesso imediato;

- Promove a interacção entre a componente teórica e prática, em vez de, unicamente, execução de exercícios.

Verifica-se, deste modo, que na formação do pensamento criativo estão subjacentes um conjunto de factores (Larrañaga & Yubero, 2003: 151) presentes na sua génese tais como, a originalidade, a flexibilidade do pensamento que geram criações pessoais, onde se pode delimitar “as perspectivas libertadoras e perturbadoras” da linguagem⁵⁹ (Sena-Lino, 2008a: 12).

Ao ensinar os alunos a processar informação de forma criativa, podemos incentivá-los a criar, a inventar, a descobrir, a explorar, a imaginar e a supor. No

⁵⁸ Experiência realizada, via *Internet* na Universidade Autónoma de Madrid, em que aos alunos eram sugeridos exercícios de escrita criativa.

⁵⁹ Neste contexto, inserem-se uma diversidade de obras em que a escrita criativa assume múltiplas facetas criativas e motivadoras: Vilas-Boas (2005); Luís Carmelo (2005; 2007) Shannon O’Day (2006); Margarida Fonseca Santos & Elsa Serra (2007); Carla Viana Coscarelli (2008); Luísa Álvares Pereira (2008); Pedro Sena-Lino (2008a; 2008b) e João de Mancelos (2009).

entanto, acreditamos que, num âmbito mais abrangente, a criatividade não é apenas uma questão de pensar de uma determinada forma, mas sim uma atitude perante a vida.

Neste contexto, e no seguimento de estudos realizados como os de Keith James & Cheryl Asmus (2001), Linda A. O'Hara & Robert J. Sternberg (2001), James C. Kaufman (2002), Robert J. Sternberg (2003), Adèle Kohányi (2005), Robert J. Sternberg (2006) e Valerie Harris (2008), a personalidade criativa reveste-se de algumas características como:

- **Autonomia de atitudes e comportamentos:** A pessoa criativa tem atitudes cognitivas próprias quanto à tomada de decisões e acções, pelo que não aceita os saberes e normas só por serem transmitidos ou valorizados pela sociedade.
- **Autoconfiança:** Esta é uma característica inerente ao comportamento criativo, onde a persistência e a resistência à crítica são factores determinantes, a par da rejeição ao insucesso.
- **Tolerância à ambiguidade:** O indivíduo aceita e considera as contradições, os opostos, mesmo sem relação entre si, atitude que gera alternativas, deixa em aberto o tempo suficiente para encontrar soluções criativas.
- **Atracção pela complexidade:** O sujeito criativo gosta de desafios constantes, de sair da rotina, de tensões que permitam uma reflexão constante e crítica.
- **Forte curiosidade e diversidade de interesses:** A atracção por inúmeras áreas do conhecimento e actividades e a curiosidade pelo invulgar, colocando de parte a informação rotineira, são factores privilegiados pelas pessoas criativas.
- **Sentido de humor:** No humor dá-se ênfase ao insólito, ao imprevisto, à novidade, onde as múltiplas possibilidades da realidade

são metaforizadas pelo contraditório, razão pela qual as mentes criativas são seduzidas por esta faceta de expressão humana.

- **Sensibilidade estética e investimento afectivo no trabalho:** O indivíduo criativo como aceita a diversidade, o contraditório, a novidade, tem uma apetência maior pela percepção e valorização do sentido estético tanto ao nível das artes (pintura, literatura, música...), como de contextos relacionados com as coisas mais simples do quotidiano no trabalho ou no lazer.

- **Persistência:** A capacidade de concentração e a perseverança na realização das tarefas é uma característica das pessoas criativas, pois só deste modo a criatividade resulta numa acção visível.

Quando lemos um texto, partimos dos nossos conhecimentos prévios, da nossa competência enciclopédica, cruzamos com a informação do autor criando um novo texto pessoal através de personagens, cenários, imaginando novas situações ficcionais.

Neste contexto, a infância pode apresentar-se como um momento em que a criatividade pode cultivar-se, porque existe uma motivação enorme para a criança, devido às necessidades exploratórias e de produção que possuem (Larrañaga & Yubero, 2003: 153), sendo a literatura infantil um campo cheio de possibilidades para o seu incentivo.

Se os alunos se esforçam por se expressarem, então, não terão uma capacidade inata de se expressarem por si próprios, de modo que a escrita criativa é passível de, na verdade, envolver uma busca consciente do *eu* (Hunt & Sampson, 1998: 10), enquanto processo de comunicação em contínuo desenvolvimento.

Como, então, podem os alunos, desligados do processo de escrita, começar a aprender, sobre si mesmos, através da escrita? Na realidade, a competência em efectivar a escrita como um género restrito, como a escrita em contexto escolar, pode significar que os alunos encontrem a sua *própria voz* diante de uma página.

Neste contexto, R. Ahmad & K. McMahon (2006: 3) sugerem que uma escrita competente liberta o pensamento criativo, mesmo quando os sujeitos têm a ajuda de

professores – geralmente em campos criativos, como a ficção, a poesia ou o drama – que trabalham com os alunos para melhorar a sua escrita.

Nesta perspectiva, K. McMahon (2004: 6) identificou diversas competências para a realização da escrita que os alunos necessitam: competências técnicas, criativas, emocionais ou intuitivas. Passou, então, a sugerir que a maioria destas competências fossem aplicáveis a todos os tipos de escrita, entendendo que a experiência de escrever em todas as disciplinas e géneros é similar.

David McVey (2008) sublinha que a fronteira entre o sujeito que escreve, pelas mais diversas razões e necessidades, e o(s) contexto(s) que fomenta(m) a realização de uma escrita criativa, não estão tão distantes, entendendo N. Jackson (2006: 1), que talvez não se possa ter um ensino de excelência, sem criatividade e, em simultâneo, os alunos não possam apresentar excelentes trabalhos escritos sem o recurso a critérios de criatividade.

Desta forma, Luís Barbeiro (2001: 74) e David McVey (2008: 291) enfatizam que as dificuldades do aluno com a escrita, podem ser categorizadas do seguinte modo:

- Dificuldades na competência da escrita: os alunos não dominam regras gramaticais e não tem certezas sobre a correcção ortografia ou dos mecanismos básicos que estruturam a escrita, têm dificuldade em distinguir entre géneros e estilos de escrita, e têm especial dificuldade com a escrita em contexto escolar.

- Dificuldades de interacção: a escrita e, talvez, a leitura é observada, no limite, como um meio para atingir um fim, sejam; marcas, mérito ou prémio. Certamente, não é algo para ser apreciado.

A escrita criativa, como realçam James C. Kaufman & Claudia A. Gentile (2002: 122), pode ser ensinada, não apenas como um meio de desenvolver os comportamentos do pensamento criativo, mas como um fim em si mesmo, o desenvolvimento das competências dos alunos para serem escritores criativos.

A escrita criativa é, desta forma, um processo passível de ser desenvolvido, como tem demonstrado a investigação (Kaufman & Gentile, 2002; Abu-Rabia, 2003; Fisher, 2006; Antoniou & Moriarty, 2008), colocando a criança e/ou o jovem a interagir

com contextos de índole cultural e estético, entendendo Elisabeth Rudowicz (2003: 278), que as concepções de criatividade privilegiam mais a estética, o gosto, a imaginação⁶⁰ e a intuição, estando relacionados com as múltiplas dimensões e formas de expressão da arte (Cornett, 2006; Cowan & Albers, 2006; Eakle, 2009), tais como: a literatura, o cinema, o teatro, a pintura, a escultura, a música.

Os contextos culturais e sócio-históricos podem não só influenciar a conceptualização da criatividade, mas também as atitudes das pessoas em relação ao valor e utilidade dos esforços criativos (Rudowicz, 2003: 280).

Deste modo, a prática da escrita criativa pode ter como mediadores tanto a família como a escola, embora os contextos educativos possam ter um factor decisivo porque são orientados por profissionais da educação, os professores, cuja formação pedagógica permite facultar aos alunos práticas inovadoras, como enfatiza Ros Fisher (2006: 205):

“Writing is not only school’s writing but neither is it only an individual child’s writing. It represents the different and constantly changing ways in which our culture represents and communicates meaning. Young writers need to learn about and be confident to exploit current modes of expression.”

A escrita, onde pode estar subjacente a criatividade, assume-se como uma vertente pedagógica deveras pertinente, que nenhum professor e/ou animador pode menosprezar, como sublinha Marguerite MacRobert (2010: 34-35), “the creative process of writing requires more preparation and time than is sometimes budgeted for in the teaching of creative writing, particularly in school”, pois, em contexto escolar, a escrita criativa deve estar sustentada num programa elaborado e inserido no *curriculum* (Murdock, 2003; Welle-Strand & Tjeldvoll, 2003; Harris, 2008; Watson, 2010), onde se assume, regularmente, mais como um acto colectivo, realçando Ronald A. Beghetto (2005: 255):

“The judgment of creativity depends on the context (e.g., a language arts classroom, an after-school poetry club, an international poetry contest) and the stakeholders in that context (e.g., the classroom teacher, a group of fellow poets, a panel of international poetry experts).”

⁶⁰ A este propósito, Adèle Kohányi (2005: 202) sublinha que a fantasia e imaginação aparecem sob muitas formas na infância mas, em geral, podem ser definidas como a projecção de uma situação para fingir uma realidade para fins de diversão e brincadeiras.

Como se constata, do processo de escrita faz parte integrante uma planificação (Barbeiro, 1999a: 60; 2003: 44), ou seja, como construir um texto e, como realça Luís Barbeiro (2003: 45), da planificação fazem parte integrante os elementos activos passíveis de pertencerem ao texto, em que são seleccionados e organizados, numa fase inicial, mediante *estruturas organizativas* e *conceitos globais*.

Para produzir um texto, que se apresenta como uma acção complexa, entende Luís Barbeiro (2001: 74), que se deve fomentar “a descoberta das potencialidades desta forma de expressão”, no que diz respeito ao processo comunicativo, criativo e de expressão.

Sublinha o autor supra citado (Barbeiro, 2001), no contexto de uma investigação, que existe uma profundidade no processo de escrita que necessita ser explorada, no sentido de dotar os alunos de competências para mobilizar novas relações e sejam capaz de decidir sobre elas, podendo manifestarem-se sob diversas formas:

“- a *reformulação*, que no interior do processo faz surgir novas relações;

- a *reescrita* de textos, recriando-os para se adequarem a novas situações, novos destinatários, etc.;

- a activação do *jogo*, com as suas regras e o papel do acaso, para desencadear a criatividade;

- a construção do texto em *interacção*, que permite a descoberta da variedade de perspectivas e de soluções que confluem para a construção do texto;

- a participação em *projectos comunicativos*, que possibilita a verificação dos resultados, para além do próprio processo, ou seja, quando a escrita já é produto e o processo em que se integra é o processo comunicativo;

- o recurso a instrumentos de escrita que potenciam o próprio processo de escrita, como acontece com o *computador*.”

Deste modo, a expressão escrita pode concretizar-se no âmbito da relação entre o jogo e a linguagem, procurando dinamizar o carácter dinâmico e criativo do processo e o facto do produto escrito se revestir de uma certa permanência (Barbeiro, 1999b: 11).

Desta forma, os mecanismos, perante os quais o jogo se regula, principalmente, a fusão da intervenção do *acaso* e a existência de *regras*, permitem, como já referimos, uma relação de aprofundamento do elemento criativo do processo de escrita, o que desencadeia novas relações.

Nesta dinâmica, serve para exemplificar a recriação, ou seja, a adaptação do jogo, perante novas vertentes, o que pode ser um meio para o professor trabalhar no processo ensino-aprendizagem.

Luís Barbeiro (1999b: 16) sublinha que os *jogos de linguagem*, nomeadamente os de expressão escrita, permitem estar direccionados para a aquisição de competências, porque a sua finalidade é a obtenção de um “produto linguístico que subsiste enquanto objecto”, resultando a possibilidade da criatividade emergir como factor predominante destes jogos.

O fundamento do acto criativo não advém, apenas, do produto final, mas potencia, por esta via, o desenvolvimento das competências criativas do sujeito através da linguagem.

A animação da leitura pode assumir-se como prática da escrita criativa, sob orientação de mediadores (o professor ou animador), efectivando-se sob alguns modelos como⁶¹:

- Continuar a escrever a história a partir de um fragmento de um livro;
- Entrevistar uma personagem relevante da história;
- Escrever uma carta ao autor do livro;
- Construir um texto em que seja obrigatório entrarem palavras-chave pré-definidas;
- Inventar uma história a partir de imagens do livro;
- Inventar uma ementa com pratos que goste;
- Escrever um anúncio de jornal a comunicar que perdeu um animal.

- Os fantoches e as marionetas

A palavra fantoche poderá ter origem na palavra italiana *fantoccini*, o que terá influenciado o termo francês *fantoches*, adoptado em Portugal (Sousa, 2003b: 89, Pereira & Lopes, 2007: 21), embora no nosso país também é designado por Bonifrate, Roberto e Bonecos de Santo Aleixo. No caso do termo marioneta terá derivado do

⁶¹ Ver, a este propósito, por exemplo, Luís Barbeiro (1999b), Elisa Larrañaga & Santiago Yubero (2003), ou Gianni Rodari (2004).

francês *marionette*. Em ambos os casos designa o boneco articulado, directa ou indirectamente animado pela mão humana, podendo ser construídos com o recurso a diversos materiais; madeira, tecido, cartão, gesso, arame, feltro, etc. (Silva, 2008: 188).

Outras variantes surgiram ao longo do tempo originando fantoches controlados por fios e/ou hastes (Solomonik, 1992), como os utilizados no teatro de sombras (Peck & Virkler, 2006).

No âmbito da animação, o teatro de fantoches e/ ou marionetas, no entender de Alberto Sousa (2003b), é considerado o desenho animado do teatro, representando essencialmente, comédias, sátiras, plenas de animação, burlesco e humor, sendo utilizados como forma de entretenimento e lazer, de transmissão de valores culturais e sociais de cada região ou de cada povo (McKinnie, 2005; Pereira & Lopes, 2007: 25).

A sua animação reproduz os movimentos humanos com o apoio da voz alterada, do ponto de vista dramático, para suscitar a expressão das emoções e transferência psicológica. Deste modo, Ben Fisler (2003: 30) salienta que o teatro de fantoches incentiva o trabalho em equipa, através da construção passo-a-passo de bonecos, máscaras, figurinos, palcos e cenários, e através de fantoches que exigem manipulação colectiva.

Neste contexto, James Reynolds (2008: 133) sublinha que o fantoche, enquanto *object*, refere-se ao boneco, construído com determinados materiais e que ainda não adquiriu a sua capacidade de significação, ou seja, a sua funcionalidade semiótica como fantoche (*puppet-objects*), revelando-se, potencialmente, como elemento figurante de dramatização. Esta só é passível de se concretizar com a intervenção do elemento humano, em que a sua presença se dilui, a fim de facilitar a construção e percepção de padrões complexos de significado, como a ilusão de que o boneco tem vida, com potencial de intensificação dramática (Baraitser, 1999: 3-6), formando uma unidade conjunta, em primeiro plano, podendo ser susceptível de fruição estética por quem assiste, estabelecendo condições na formação de metáforas visuais, como realça James Reynolds (2008: 134): “makes an imaginative demand on the spectator to engage with the interpretation of that reality”.

Esta dinâmica revela ser importante, em especial para o público mais jovem, porque possibilita a interpretação individual e livre de cada criança, permitindo a vivência e sensação do maravilhoso no espectador.

A este respeito, Lewis Klausner (2002: 701) realça que a adoração do *ícone* pode revelar um fascínio espiritual secreto por robôs, fantoches e realidade virtual que

comanda a nossa atenção, através de uma imagem-ligação para um nível mais elevado ou mais poderoso da realidade.

Este envolvimento dramático, potenciador de originar surpresa e expectativa na audiência (Sofer, 2003: 28), pode ter repercussões positivas, em particular, na construção da identidade e personalidade de públicos de faixas etárias mais jovens, assim como no seu desenvolvimento afectivo, cognitivo e intelectual, de modo a fomentar: a criatividade, a imaginação (Spencer, 2003), a fantasia, a aquisição de modelos discursivos e de vocabulário (Silverman & Crandell, 2010), a promoção e incentivo à leitura (Padak & Rasinski, 2008), etc.

Ben Fisler (2003: 28), no âmbito da dualidade, educação para o teatro/ teatro como forma de educar, salienta os benefícios no desenvolvimento de actividades que enfatizam o teatro como uma prática artística, assim como aqueles que enfatizam o teatro como um meio para atingir um fim, pelo que assume importância a questão da orientação do aluno pelo professor, através de actividades que desenvolvam a imaginação, a resolução de problemas e a unidade do grupo.

Neste contexto, a investigação (Rollnick, Jones, Perold & Bahr, 1998; Pelletier, 1999; Wenzel & Rensen, 2000; Fisler, 2003; Tabone, 2004; Peck & Virkler, 2006; Pereira & Lopes, 2007; Padak & Rasinski, 2008; Simon, Naylor, Keogh *et al*, 2008) tem revelado que a dramatização com fantoches pode revelar-se como uma importante estratégia pedagógica de educação artística, plástica e literária dos alunos, ao nível do processo ensino-aprendizagem:

- **Promoção da leitura e da literatura:** pelo contacto com textos de diversos géneros (dramáticos, cómicos, burlescos...) e forma (poesia, narrativa, teatro...).
- **Aquisição e desenvolvimento de vocabulário:** pelos modelos discursivos dos textos apresentados.
- **Trabalho colectivo:** estamos perante uma actividade dramática que pode envolver a colaboração de uma equipa com vários elementos, na construção de fantoches, cenários, ensaio, etc.

- **Coordenação motora:** a dramatização envolve exercícios de expressão corporal e vocais, destinados a trabalhar o ritmo e a coordenação motora.
- **Concentração:** a expressão dramática permite o sujeito abstrair-se e relaxar para, posteriormente, concentrar-se no texto.
- **Capacidade de raciocínio:** os exercícios de expressão dramática abrangem a capacidade de pensar, raciocinar e simultaneamente agir.
- **Criatividade e imaginação:** pela vivência, convivência e interacção com diversos elementos simbólicos e metafóricos do texto que possibilitam a viagem para outros mundos possíveis, assim como a busca de soluções para muitas questões colocadas pela prática da actividade dramática.
- **Desinibição:** a actividade dramática pode constituir-se como um meio eficaz para se vencer inibições, constrangimentos e outras situações condicionantes.
- **Expressão oral:** pelo uso e contacto com modelos discursivos e vocabular.
- **Memória:** pela memorização dos textos e situações inerentes à dramatização.
- **Improvisação:** porque a expressão dramática deixa sempre um espaço à improvisação e à espontaneidade.
- **Relação interpessoal:** a acção dramática pode incentivar as relações humanas pela interacção permanente fantocheiros/ audiências perante públicos diversificados: escolas, lares de terceira idade, hospitais, etc.

Como referimos, a utilização dos fantoches/ marionetas na animação da leitura, quando bem explorados, permitem favorecer o desenvolvimento da linguagem nas crianças, assim como a forma de a expressar, pois ajudam a libertar a imaginação e a criatividade, possibilitando, no entender de Mariano Dolci (1995: 95), uma maior improvisação e espontaneidade nos diálogos, em relação ao teatro, em que espectadores e actores têm uma função menos delimitada ocasionando a troca de papéis.

Helen Cameron (2005: 607), na linha de outros estudos (Seja & Russ, 1999; Lake, 2003; Reynolds, 2008), salienta que o uso de fantoches e bonecos possibilitam à criança a fruição de actividades lúdicas imaginadas na representação dramática. Por exemplo, tomar chá com fantoches ou bonecos pode evidenciar quem a criança deseja convidar, da sua sala de aula, dando início a conversas sobre amigos. Do mesmo modo, brincar com um conjunto da mesa de jantar e bonecos, imitando a família, pela actividade simbólica do faz-de-conta pode ajudar na exploração da dinâmica de família.

Neste contexto, a dramatização, entre outras experiências lúdicas, de salas de aula a fingir, salas de jantar, quartos ou outros cenários, potenciam o simular de vivência nas relações entre a criança e outras pessoas presentes na sua vida, como enfatiza Lake Vickie (2003: 517): “listening to children’s stories and privileges their understandings of the world”.

Porque brincar é uma actividade natural para as crianças, é provável que a fruição da fantasia espelhe sentimentos e comportamentos naturais para aceder, expressar e integrar as suas emoções (Seja & Russ, 1999: 270). Através da brincadeira, as crianças podem comunicar ou reviver experiências reais ou imaginárias que têm significado emocional para si. A brincadeira das crianças muitas vezes inclui temas que reflectem as suas preocupações fundamentais como, relacionar-se com o outro, o bem-estar físico, a identidade, a regulação social e a interacção com objectos materiais, realçando Astrida L. Seja & Sandra W. Russ (1999: 275) que “fostering fantasy play may also be helpful in developing an imaginative understanding to take the perspective of the other person”.

Mariano Dolci (1995: 94-95) sublinha que o actor que dramatiza o texto, ao expressar a sua sensibilidade, deve utilizar uma linguagem com um ritmo próprio na animação (Rodari, 2004: 134-135), suscitando um constante interesse da audiência pela história.

Neste contexto, o teatro de fantoches/ marionetas pode revelar-se como um método divertido de incentivar o desenvolvimento da competência leitora nas crianças

em contexto escolar, como sublinham Sharon M. Peck & Aubre J. Virkler (2006: 788): “Use of drama in the literacy curriculum engages children in many aspects of the reading process in meaningful and active ways”.

Neste contexto, Carmine Tabone (2004: 175) realça que o teatro de fantoches pode ser observado como uma experiência dramática total, porque pode envolver *design* e construção, movimento e fala, escrita e improvisação, ensaio e visão global do trabalho, reforçando Ben Fisler (2003: 36), que é importante destacar o processo de desenvolvimento e ensaio, mais do que o produto final de um trabalho perfeito.

- O clube de leitura

Cada vez mais, a escola está vocacionada para proporcionar competências aos alunos para que estes sejam capazes de pensar de uma forma crítica e independente com o intuito de reflectirem acerca dos seus papéis numa sociedade, a todos os títulos, cada vez mais exigente.

Desta forma, assume um papel importante a questão da literacia no âmbito da formação integral do indivíduo e a multiplicidade de conhecimentos e competências (Monaghan & Hartman, 2002; Dillon, O'Brien & Heilman, 2004; Azevedo, 2009; Pereira, 2009) que é necessário actualizar constantemente, sob pena de uma não efectiva e produtiva integração.

Como os alunos possuem, naturalmente, diversos níveis de desenvolvimento da linguagem, com também níveis diferenciados de leitura e de conhecimento da literatura, já que são oriundos de meios socioeconómicos e culturais múltiplos, o professor deve ser conhecedor das suas necessidades e dos seus interesses, nas várias faixas etárias, de modo a conseguir colmatar limitações e a criar estratégias que promovam uma educação literária com ênfase no pensamento crítico, na interpretação e compreensão dos textos⁶².

Fernando Azevedo (2006c: 60) refere que a relação da criança com o prazer dos livros e da literatura pode ser realizada através de diversas estratégias como, por exemplo, a constituição de “círculos de discussão e de partilha colectiva das emoções e

⁶² Isabel Solé (2000: 153) realça que um professor pode, no contexto de sala de aula, planificar e concretizar práticas baseadas na reflexão inovadora e eficaz.

afectividades que os textos sugerem aos seus leitores”, no âmbito do debate e partilha de obras de literatura infantil.

No entender de Teresa Colomer (1995: 9), as preocupações com a formação de leitores competentes através da promoção da literatura na escola não pertencem aos dias de hoje. Esta atenção, concedida ao texto literário e aos benefícios que advêm da sua interacção com o leitor são já antigas e foram prosseguidas, com particular relevância, pelo menos desde os anos 70 do século passado, nos países anglo-saxónicos através de actividades, tais como a prática da leitura e da escrita literária, assim como no comentário oral no momento dedicado à leitura.

O clube de leitura constitui um instrumento capaz de fomentar nos alunos a leitura e o debate (Jean, 2000), em pequenos grupos, de assuntos relacionados com a literatura (Poslaniec & Houyel, 2000; Tauveron, 2002), aspecto que Hallie Yoop & Ruth Yoop (2006a: 62) enfatizam como uma mais-valia no incentivo de respostas pessoais por parte dos alunos (Gambrell & Marinak, 1997; Guthrie & Knowles, 2001; McKenna, 2001; Casey, 2008; Smilanich & Lafreniere, 2010), em interacção com os seus conhecimentos escolares e informais, tendo por base princípios orientadores (Raphael, Pardo & Highfield, 2002: 3-4) que afirmam esta actividade como *A Literature-Based Curriculum*:

1 - A linguagem é fundamental para reflectir: O acto de comunicar pela linguagem oral é fundamental para desenvolver a competência linguística. O confronto de conceitos e o recurso a estratégias linguísticas argumentativas é crucial no âmbito do clube de leitura, uma vez que permite desenvolver a literacia e estabelecer uma relação, com graus variáveis de aproximação, entre a vida da criança e o conteúdo do texto.

2 - A literatura é a base do programa de leitura: A promoção da literacia faz-se, para além de outros suportes, através da leitura de textos literários, motivando-se, deste modo, os alunos para a leitura. A literatura possui um lugar importante no clube de leitura porque é a base deste programa educacional no sentido de nos permitir explorar quem somos como pessoas, como cultura e como sociedade (Raphael, Pardo & Highfield, 2002: 4).

3 - A educação escolar fundamentada na literacia: A escola deve preparar os alunos para viver e trabalhar em sociedade: se a literacia é o reflexo da evolução da sociedade nas vertentes social e cultural, num contexto local, num espaço temporal, do qual o indivíduo poderá não ter uma experiência directa, torna-se claro que a literacia, promovida através do currículo, é um poderoso instrumento, podendo tornar-se num eficaz meio de formação de leitores críticos, autónomos e reflexivos em contexto educativo e ser transversal na educação do aluno.

Taffy E. Raphael, Laura S. Pardo & Kathy Highfield (2002) sublinham que o clube de leitura é composto por toda a turma (*Community Share*), na qual se organizam pequenos grupos, entre quatro e cinco crianças (*student-led book clubs*), de modo a que todos possam participar activamente, que se reúne durante cinco a quinze minutos, sob a orientação do professor, em actividades de leitura (*reading*) e escrita (*writing*), cujas estratégias estão associadas com o debate sobre o texto ou o livro em questão.

A figura 8 esquematiza as diversas possibilidades de exploração, pelo professor, em sessões contínuas, optando por iniciar a sessão em cada dia, segundo as estratégias e/ou necessidades dos cronogramas 1, 2 ou 3.

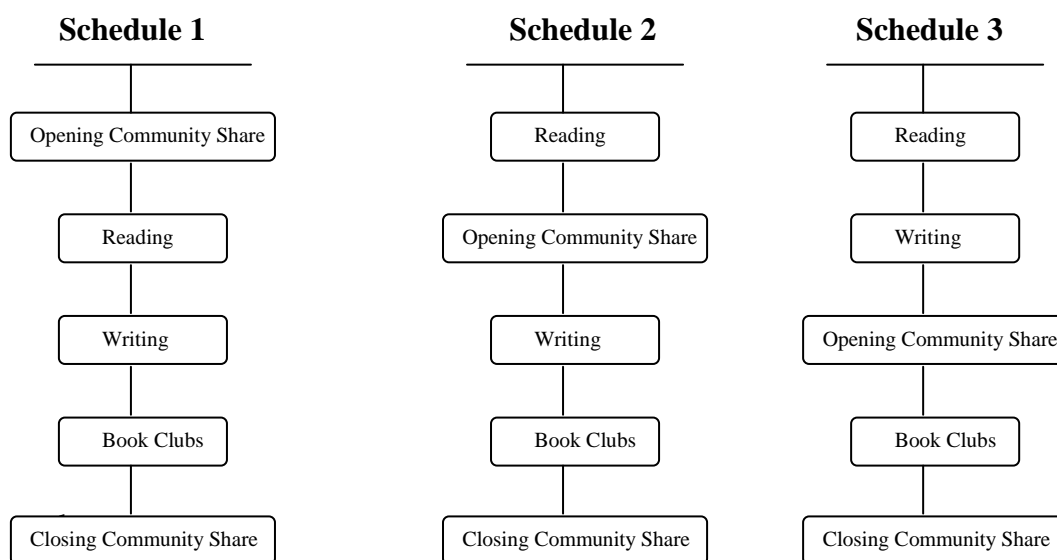


Figura 8 - Placement of Community Share⁶³

⁶³ Esquema adaptado, cf. Taffy E. Raphael, Laura S. Pardo & Kathy Highfield (2002: 7).

O professor deve trabalhar com os alunos, tendo a função de orientar a aula, concedendo autonomia aos alunos para explorarem, por si próprios, o texto, como sublinha Dorothy S. Strickland (2003: 131). A leitura deve ser efectuada pelos alunos em pequenos grupos, propondo Taffy E. Raphael, Laura S. Pardo & Kathy Highfield (2002: 7) diversas possibilidades de exploração, pelo professor, em sessões contínuas, optando por iniciar a sessão em cada dia, segundo as estratégias e/ou necessidades de acordo com um esquema mais flexível e o recurso a diversas actividades, sejam a leitura, a escrita ou o debate.

Quando se realizam pela primeira vez, ou o grupo tem alunos com pouca apetência para a leitura, o professor deve iniciar as actividades com a leitura de textos em voz alta (*Read Aloud*), permitindo a fruição da musicalidade e do ritmo (Trelease, 1995: 62-63) para, deste modo, motivar os alunos. No caso de se tratar de um grupo já motivado, a sessão pode iniciar-se com a leitura individual.

Nestas actividades, o diálogo de confrontação de ideias sobre a obra ou o texto tem o seu espaço, após o qual pode surgir a possibilidade dos alunos registarem, por exemplo, opiniões, críticas ou recensões, de forma interactiva.

Os clubes de leitura devem ser constituídos, como já referimos, por pequenos grupos de debate, em que a orientação explícita na leitura, na escrita, na audição e no diálogo permitirá desenvolver, nos alunos, competências importantes para outras áreas disciplinares, favorecendo, deste modo, o sucesso em várias áreas do currículo⁶⁴, como observamos no esquema da figura 9.

⁶⁴ Lori G. Wilfong (2009: 164) salienta que a leitura de textos não literários como de história, de ciência e tecnologia ou de biografias assume particular importância nesse processo.

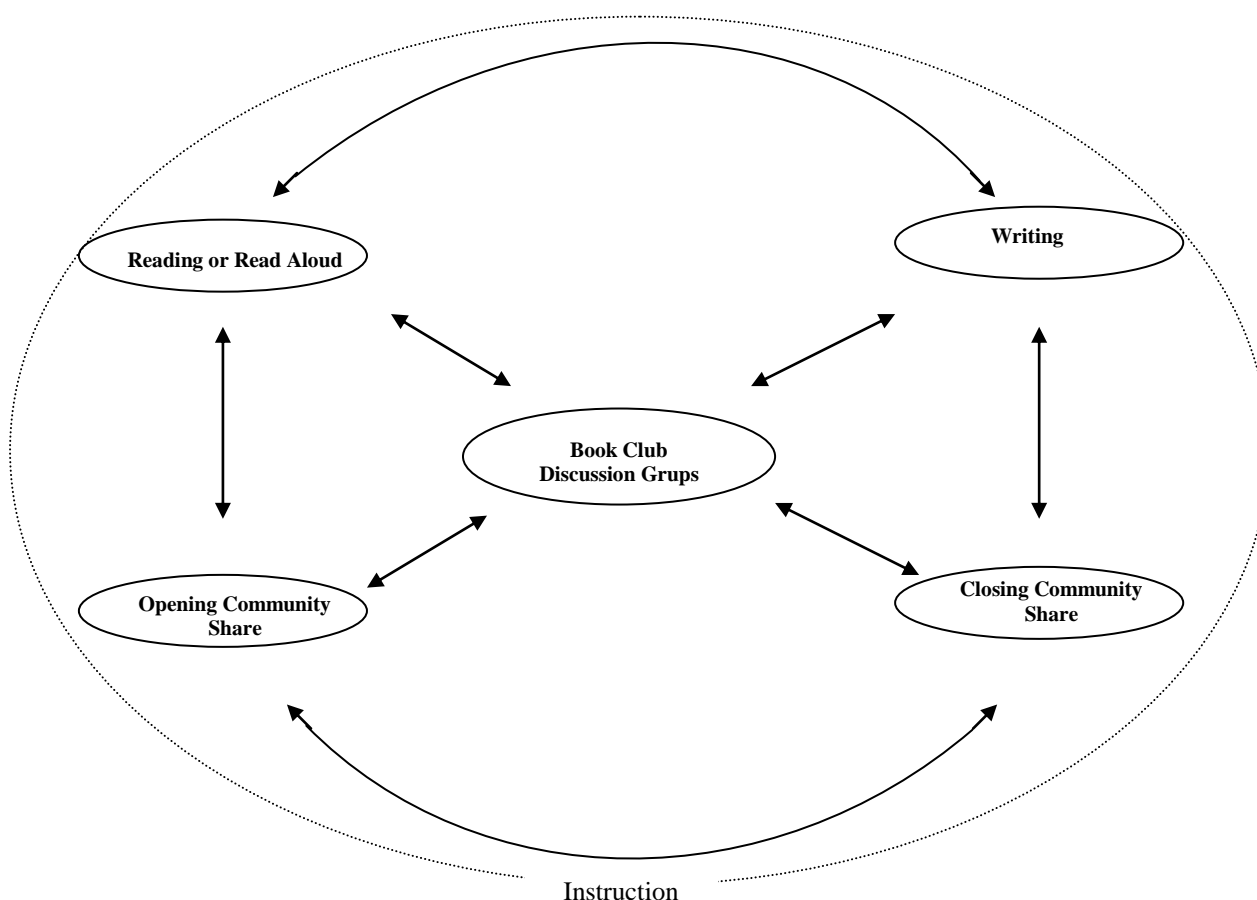


Figura 9 - *Components of Book Club*⁶⁵

Esta visão holística e transversal do conceito, na linha de outros estudos (Raphael & McMahon, 1994), concretiza-se, em contexto escolar, através do *Book Club Plus – A Complete Literacy System* (Raphael, Florio-Ruane, George *et al*, 2004). Os autores defendem que esta estratégia deve ter início com os alunos dos primeiros anos de escolaridade, apelando para um tema motivador e significativo, como a nossa *história de vida*, para assim, organizar e desenvolver novos desafios que se colocam aos alunos na sala de aula.

De facto, a investigação tem demonstrado (Guthrie & Greaney, 1996; Hanning, 1998; Munakata, 2005; Clarke & Holwadel, 2007; Sedo, 2008; Wilfong, 2009; Certo, Moxley, Reffitt & Miller, 2010) que, pela dinamização dos clubes de leitura, os indivíduos informados potenciarão hábitos de leitura e poderão tornar-se consumidores

⁶⁵ Esquema adaptado, cf. Taffy E. Raphael, Susan Florio-Ruane, MariAnne George *et al* (2004: 11).

de informação artística e cultural de significativo valor estético, verificando-se que as pessoas lêem para adquirir conhecimento, informação específica, capacidade argumentativa, actualização, capacidade construtiva, integração social, relaxamento e novidade estética, fomentando-se, deste modo, a emergência de pensadores críticos, criativos, capazes de exercitar a imaginação e motivados para usar a informação de modo multifuncional, comunicando eficientemente.

Deste modo, a promoção da literacia pela literatura, no entender de Clara Ferrão Tavares (2007: 45):

“(…) envolve componentes de ordem sócio-cultural, de ordem referencial, discursiva e linguística, pelo que se aproxima do conceito de competência comunicativa, estendendo-se a competências de expressão e compreensão oral, de leitura e de expressão escrita. Desta forma, pode-se falar de literacia como «leitura» de diferentes textos, em diferentes suportes, com vista à construção de conhecimento ou, dito de outro modo, a «leitura» multimodal de textos multimodais.”

Neste contexto, Christian Poslaniec (2005: 43-48) utiliza o termo *banho de leitura*, aludindo ao contacto maciço dos alunos com diversos géneros de textos, em vários suportes, com o objectivo de os motivar para o prazer de ler, introduzindo actividades especiais que não são da experiência normal do leitor.

Por seu lado, Fernando Azevedo (2006c: 44) entende que a criança deve ter um contacto activo com textos de qualidade literária, familiarizando-se com “ferramentas comunicativas produzidas para dar sentido” à sua experiência pessoal e colectiva.

Neste contexto, Taffy E. Raphael, Susan Florio-Ruane, MariAnne George, *et al* (2004: 2) referem que o modelo do *Book Club Plus – A Complete Literacy System* foi elaborado com o objectivo de organizar e efectivar, de um modo mais eficiente, a promoção da literacia fundamentada no currículo.

O cronograma da figura 10 evidencia a interacção entre a dinâmica do clube de leitura e os diversos intervenientes no processo educativo, de forma a promover a literacia como unidade globalizadora no contexto da promoção da literatura.

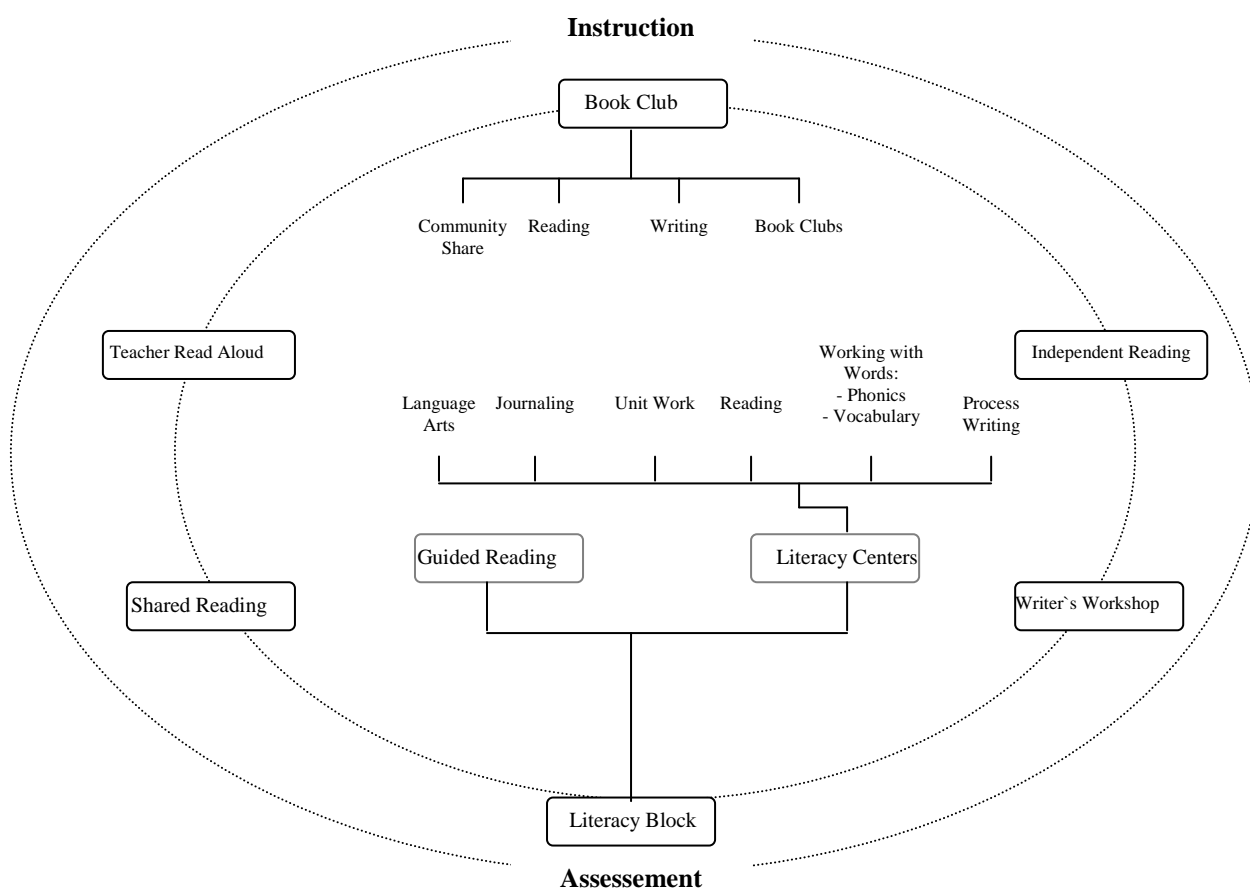


Figura 10 - Book Club Plus: A complete Literacy System⁶⁶

Este modelo evidencia a interacção entre a dinâmica do clube de leitura e os diversos intervenientes no processo educativo de forma a promover a literacia como unidade globalizadora no contexto da promoção da literatura.

Deste modo, salientamos os princípios orientadores do *Book Club Plus – A Complete Literacy System* (Raphael, Florio-Ruane, George *et al*, 2004: 7-10):

1- A construção de significados através da linguagem e de outros sistemas semióticos é essencial para a promoção da literacia. Este programa realça a interacção entre a linguagem, a literacia e a reflexão porque a aprendizagem é um acto por inerência social em que está

⁶⁶ A este propósito, cf. Taffy E. Raphael, Susan Florio-Ruane, MariAnne George *et al* (2004: 3).

envolvida a partilha de informação e de valores. No entender de Taffy E. Raphael, Susan Florio-Ruane, MariAnne George *et al* (2004: 3) “teaching is the same as telling”: o que os alunos aprendem e como constroem significados é consequência da interacção dos múltiplos conhecimentos formais e informais onde se incluem professores, pais, colegas da escola e amigos.

2- A literacia é uma prática cultural. Quando comunicamos, pela linguagem, temos uma posição bipolar; somos potenciais promotores da literacia, do mesmo modo que estamos a aprender, o que revela que a literacia é algo inerente à cultura. Quando vemos alguém a ler silenciosamente, depreendemos que literacia é ler, e ler é uma habilidade privada, mas se reflectirmos bem, a leitura é um acto profundamente social (Clemente Linuesa, 2004: 134; Azevedo, 2006c: 57).

Vejamos: a) o texto mais não é do que uma mensagem do autor escrita com o intuito de comunicar; b) conforme a experiência leitora, o leitor apropria-se do texto quando o interpreta com os seus conhecimentos, resultando um sentido diferente; c) as competências e os mecanismos utilizados pelo leitor para obter significado são um constructo social já existente, mas que foi adquirido pelo indivíduo.

A aquisição da literacia tem, então, como objectivo fomentar o pensamento crítico nos alunos, permitindo-lhes trabalharem com qualquer fonte de informação e participarem activamente nos diversos sectores da sociedade, mesmo em qualquer parte do mundo.

3- O envolvimento, a participação e discussão na promoção da literacia é fundamental na formação das crianças. O envolvimento dos alunos no clube de leitura é muito importante na perspectiva do debate e diálogo interactivo que suscite a aprendizagem de vários conteúdos, a partir da literatura. Este envolvimento implica motivação para aplicar as estratégias e as competências aprendidas através do debate na sala de aula entre os alunos. Esta participação ganha mais ênfase quando resulta na leitura voluntária no recreio, na sala de aula; escrevem por prazer ou com um determinado objectivo (re)contando

uma história para colocar no *blog* ou em *sites* na *Internet*, como forma de fomentar novas práticas literárias (Scharber, 2009: 436).

Desta forma, a leitura individual, realizada pelo leitor, tem uma função preponderante na formação do leitor literário competente, mas não basta para reter a informação textual. Após terem sido compreendidos o sistema de signos e códigos, reflectidos e interpretados os significados, Ellen S. Friedland & Kim S. Truesdell (2004: 76), Lori G. Wilfong (2009: 165), Maureen Boyd & Sarah Kneller (2009: 436-437) e Anika Fajardo (2010: 66) realçam que é importante partilhar e debater as opiniões, os pontos de vista de cada leitor sobre as obras lidas, como sustentam Lane W. Clarke & Jennifer Holwadel (2007: 28), no contexto de um estudo:

“(...) we were giving them not only the discursive strategies that they needed to discuss books but also the ones that would help them in their interpersonal relations beyond the literature circle discussions.”

Deste modo, a competência literária adquire-se com a aprendizagem (Cerrillo, 2007: 23), no contacto da criança com obras de qualidade literária, pela complexidade de processos envolvidos no acto literário como a recepção, a relação com o contexto, os aspectos estético-formais (se a obra é transmitida oralmente ou escrita), o género literário, ou se é uma obra clássica ou actual.

No entender de Gemma Lluch (2003: 72), quanto maior for a competência literária da criança, mais adequadamente se concretizará a leitura, caso contrário, pode declinar numa leitura sem sentido ou ingénua.

Neste contexto, o texto literário exige ao leitor quatro competências: genérica, linguística, literária e intertextual:

1 - A competência genérica suscita ao leitor um conjunto de conhecimentos sobre o texto: como proceder à identificação dos personagens, atribuir-lhe o valor contextual segundo as suas características comparando com outras obras já lidas; conhecer a estrutura da história no que concerne ao seu desenvolvimento e possíveis desenlaces, etc.

2 - A competência linguística implica o conhecimento e domínio do código oral (vocabulário, formação das palavras, estrutura das frases, semântica) e do código textual em que se inclui, por exemplo, a coerência e a coesão textual, sendo, também, de privilegiar um conhecimento das regras e dos usos socioculturais da língua e das adequações ao texto das situações de comunicação.

3 - A competência literária permite ao leitor realizar inferências, ler mais além dos significados explícitos na obra, identificar as figuras retóricas e/ou discursivas, assim como realizar uma leitura conotativa do texto, que não seja redutora ou simplesmente ingénuo.

4 - Na competência intertextual é proposto ao leitor estabelecer relações que o texto mantém com outros textos, como sublinham António Mendoza & Pedro Cerrillo (2003), no seguimento de Julia Kristeva (1969), ao realçar que o texto apresenta, em larga medida, uma tessitura de natureza polifónica que, incessantemente, remete a outros textos e a outros horizontes, razão pela qual o domínio e a capacidade de exercitação de uma competência intertextual se revelam imprescindíveis para uma adequada interacção do leitor com o texto.

Uma das funções do professor, no âmbito do clube de leitura, como sublinham Mary Ann Reilly (2008), Diane Lapp & Douglas Fisher (2009) e Leigh A. Hall (2009), na mesma linha de Pérez-Rioja (1988: 95), será colocar perante a criança um conjunto de obras que possam motivá-la para a leitura, que vão ao encontro dos seus anseios, podendo concretizar-se na dinâmica do clube de leitura, enfatizando Deborah Appleman (2008: 697) que, aos alunos, também se deve proporcionar a selecção autónoma das suas leituras para, deste modo, potenciar a leitura por prazer.

Outra função do professor será colocar os alunos a comunicar entre si, com a orientação tutorial do adulto, porque, desta forma, pode valorizá-los socialmente, colocando-os em situação de múltiplas aprendizagens; a disciplina, o saber escutar o outro, desenvolve a capacidade de argumentação, o discurso linguístico, bem como a capacidade de emitir juízos de valor fundamentados, etc. (Azevedo, 2006b: 9; 2007).

No clube de leitura pode discutir-se tanto o livro, como o filme, artigos de jornal, de *Websites*, de *blogs* assim como de qualquer suporte audiovisual que permita partilhar informação (Fuhler, Farris & Nelson, 2006; Sedo, 2008; Scharber, 2009). Esta actividade assegura à criança a possibilidade de participar activamente na pertinência ou não dos documentos existentes na biblioteca e, claro, da sua existência nesse espaço.

- A dinâmica da feira do livro

A promoção do livro e da leitura pode assumir, como já referimos, um eficaz meio de promover a literacia e o pensamento crítico, assim como experiências significativas no desenvolvimento cognitivo e intelectual do indivíduo. Deste modo, a realização da feira do livro revela-se uma oportunidade deveras importante, sendo necessária uma planificação ao nível da sua orgânica, na prossecução de diversas actividades paralelas que cativem o seu público-alvo.

Este evento, como salienta Izabella Tomljanovich (2001), deve ser realizado num local que seja suficientemente espaçoso, para permitir a circulação dos utentes e disponibilizar diversos *stands*, cada qual com a sua temática bem diferenciada (por exemplo, literatura infantil, literatura juvenil, banda desenhada, livros de ciência, obras de referência, novidades, colecções, etc.), devendo ocupar um local central à escola, com visibilidade, não esquecendo a devida sinalética alusiva ao evento.

As feiras do livro permitem ao visitante promover uma prática social, de contacto com os livros e a leitura porque, em geral, procura-se ser surpreendido pela obra que não imaginaria que ali estivesse e, como resultado, como enfatiza K. D. Trager (2005: 187), o visitante é convidado a tocar, cheirar, a adquirir algo que promete fruição, o livro.

Em contexto escolar, a feira do livro assume uma importância acrescida pelo facto do seus frequentadores pertencerem a uma faixa etária mais jovem e este revelar-se o momento oportuno para o fomento da leitura e do livro, através da interacção com múltiplas estratégias de divulgação.

Este evento, organizado pela escola, possibilita a aquisição de obras a preços mais acessíveis e, regra geral, dá-se ênfase à qualidade dos livros, como realçam Linda T. Parsons & Lesley Colabucci (2008: 44), no que concerne ao texto – literário,

informativo, lúdico –, como potenciador de competências literárias (Fuhler, Farris & Nelson, 2006); a ilustração, como realça Cory C. Hansen (2006) – obras de banda desenhada, obras com interação texto imagem, obras só com imagem/ álbuns para crianças – e a orientação da sua temática para as faixas de idade a que se destinam.

O importante é que se motive toda a comunidade escolar e se dinamize apelando, também, ao envolvimento dos pais (Gomes, 1996: 17), parcerias que não se devem colocar de parte, pois são eles, como mediadores, que dão continuidade em casa à formação do leitor, nos desafios da interação da criança com os textos, como salienta Bobbie Kabuto (2009), na mesma linha de Robert W. Ortiz & Rosario Ordoñez-Jasis (2005) e Nancy Padak & Timothy Rasinski (2006).

É também fundamental observar a escola na sua vertente mais informal, como um espaço (material e simbólico) criado para os jovens e reconstruído pelos jovens.

Desta forma, a escola pode ter uma função privilegiada na divulgação e criação de hábitos de consumo de cultura, (Clarke & Whitney, 2009), em que as crianças têm possibilidade de interagir de um modo sistemático com produtos culturais, salientado Nancy J. Parezo (2006: 276), que as exposições possibilitam reavaliar e reescrever a história ou a vida cultural, no que Gunilla Johansson (2009: 317) reforça entendendo que o conhecimento cultural, a sensibilidade cultural e a compreensão de uma determinada comunidade podem ser integradas no contexto escolar através do *curriculum*.

Theresa A. McGinnis (2007: 572) realça então as experiências culturais dos alunos como uma mais-valia para o processo ensino-aprendizagem: “Many educators argue that valuing the students’ experiences with language and culture will help to close the social and cultural distances between student-teacher relationships”.

Deste modo, a animação deste evento permite realizar, em simultâneo, no entender de Glória Bastos (2003: 295), actividades como, por exemplo, concursos literários, encontros com autores ou ilustradores e exposições, que não sendo exclusivas da feira do livro, podem ser exploradas noutros contextos educativos.

Os concursos literários

Se a motivação para a leitura é um factor decisivo para cativar os alunos para o mundo do livro, seria redutor ficarmos por essa estratégia sem incluirmos a actividade da escrita. Quando as crianças ouvem ou lêem textos literários de qualidade, Dawnene D. Hassett (2009) salienta que estão a ser expostos a modelos de escrita excepcionais e que estes podem ser utilizados como trampolins para o seu ensino (Button, Johnson & Fergeson, 1996; Fresch & Wheaton, 1997). Nesta dualidade, intrinsecamente ligadas leitura/escrita, assume relevância pedagógica acrescida a concretização do acto da escrita, pois pode-se considerar que é a materialização virtual do nosso pensamento.

Os concursos literários podem, deste modo, suscitar nos alunos uma produção textual, seja pela ficção (poesia, narrativa), ou textos não literários (informativos, lúdicos).

Neste contexto, pode solicitar-se ao aluno que escreva, utilizando o animador diversas estratégias para o motivar, sendo o concurso literário um estímulo (Pérez-Rioja, 1988: 96), do ponto de vista social e cultural, para que os alunos descubram as suas potencialidades como criadores literários (Rueda, 1994: 142). Deve-se erradicar a ideia de que já se escreveu sobre tudo e devemos incentivar as crianças a aventurarem-se no mundo da escrita com o objectivo de ganharem experiência na elaboração de textos; organizá-lo do ponto de vista semântico (estrutura com um princípio, um meio e um fim), do ponto de vista sintáctico (organização das frases), iniciar o aluno na construção do texto literário com o recurso à imaginação e criatividade fazendo uso de recursos estilísticos.

No contexto dos estudos de Linda Gambrell & Ann Marinak (1997) e Barbara A. Marinak & Linda B. Gambrell (2008), sobre a influência dos prémios no que concerne à promoção da leitura nas práticas dos alunos, em contexto educativo, os prémios literários poderão afirmar-se também como uma motivação para a produção escrita, tendo o professor um papel relevante, como modelo a seguir, no incentivo aos alunos (Edmunds & Bauserman, 2006; Wilson, 2008; Applegate, Turner & Applegate, 2010; Quirk, Unrau, Ragusa *et al*, 2010).

Seja na sala de aula ou através da biblioteca escolar o convite deve ser lançado permitindo à criança exprimir-se através de contos, histórias inventadas, recriação de lendas, poesia, teatro, escrita de acordo com temas propostos.

A existência de um regulamento que defina, a extensão mínima e máxima do trabalho, o formato, a quem se entrega, que forma pode assumir o prémio (livros, diploma, etc.), deverão ser elementos a ter em conta na dinâmica do concurso (Poslaniec, 2005: 86-90).

No fim, terá importância pedagógica reunir os trabalhos ou fazer uma compilação dos mais relevantes através de uma edição que permita revelar à comunidade o trabalho realizado na escola.

A visita de um escritor ou ilustrador

Na animação da feira do livro pode revestir-se de grande valor a visita de um escritor ou ilustrador. De facto, quando lemos um livro fazemos suposições e levantamos questões que gostaríamos de propor ao autor do texto, se estivesse na nossa presença, e será natural que o mesmo suceda com o jovem leitor, porque para muitos estudantes os autores não passam de vagas conceptualizações retiradas de imagens dos livros ou de pequenas biografias.

Desta forma, o contacto com o escritor ou o ilustrador de determinada obra que se tenha lido, ou que seja referenciada em contexto educativo, pode complementar um ciclo na formação do leitor (Nelson, 2005) pois, na opinião de Rueda (1994: 95), permite à criança trocar opiniões, questionar sobre o enredo da ficção, propor finais diferentes, ter conhecimento do processo criativo (como surgiu a história, o que deu origem ao aparecimento das personagens, como o autor elaborou o texto) e constatar que os autores são seres humanos normais, mas que partilham um prazer comum, o livro e a leitura (Bastos, 2003: 295).

Os autores usam a linguagem para produzir ideias nos leitores sobre os assuntos em questão. Dependendo do tipo de textos, os leitores podem participar nos diferentes níveis, apropriando-se da informação, disponibilizada pela fruição estética, como sublinha Louise M. Rosenblatt (1989: 159):

“(...) sensations, images, feelings, and ideas that are the residue of past psychological events involving those words and their referents...[experiencing and savoring] qualities of the structured ideas, situations, scenes, personalities, and emotions that are called forth and participates in the tensions, conflicts, and resolutions as they unfold.”

Beverly J. Klug, Kaye Turner & Patricia Feuerborn (2009: 93) salientam que, independentemente do contexto familiar ou da cultura, a maioria dos estudantes parecem identificar-se com os autores e conversar ao longo do ano sobre estes encontros, envolvendo-se mais na leitura e na escrita.

Deste modo, Pat Thomson, Christine Hall & Lisa Russell (2006: 29) sublinham que na pretensão de explorar abordagens criativas e inovadoras para a aprendizagem com os jovens, os professores e profissionais criativos, oferecem às crianças a oportunidade de desenvolver a sua criatividade e imaginação através de parcerias com as organizações criativas e culturais, como instituições e indivíduos, com o objectivo de fazer da escola uma experiência mais significativa para professores e alunos.

Para que este encontro seja um momento importante na vida do pequeno leitor deve haver uma planificação prévia do professor, o que implica, da parte da criança, o conhecimento de algumas obras do autor ou ilustrador, sendo necessário preparar algumas questões, de forma a evitar as perguntas estereotipadas, repetidas ou descontextualizadas (Gomes, 1996: 43).

A visita do ilustrador pode assumir um carácter mais lúdico com actividades em que, por exemplo, as crianças possam assistir *in loco* à realização de imagens pelo próprio, ou solicitando aos alunos uma interacção de modo a recontarem ou criarem uma história que poderá ser, depois, trabalhada pelas crianças com a supervisão do adulto (Rueda, 1994: 99).

T. Parsons & Lesley Colabucci (2008: 49) entendem que os textos dos escritores afectam os leitores porque:

- Entretêm;
- Potenciam a mudança;
- Revelam o autor ao leitor ou ao ouvinte;
- Permitem estabelecer relacionamentos.

O diálogo pode, desta forma, ser um meio de promover a compreensão e criar relacionamentos e compromissos no intuito do aluno interagir com a sociedade, contactando com artistas para explorar as diferenças de motivação, práticas, valores e dúvidas. Sugerimos que o diálogo se revele essencial para a construção de uma

sociedade sustentável, de troca de perspectivas e conhecimentos, consubstanciando-se como parcerias criativas.

As exposições

As exposições revelam-se um poderoso meio de divulgar todo o género de manifestações culturais e artísticas transversais à feira do livro, quando solicitadas pelos seus organizadores aos seus intervenientes principais: alunos, pais e professores.

É pertinente, nestas práticas, dar visibilidade aos trabalhos produzidos pelos alunos em espaços frequentados por outros alunos e demais elementos da comunidade educativa, podendo revelar-se como factor de motivação, de afirmação da consciência leitora e escrita dos jovens, através de trabalhos escritos que podem assumir diversos géneros, como os já referidos, ou através da expressão no âmbito de outras artes como a plástica (desenho, escultura), ou outras temáticas que se enquadrem na orientação da feira do livro, incentivando os alunos a desenvolver competências, promovendo a integração e intercâmbio de experiências.

Claudia E. Cornett (2006: 235) enfatiza a função desempenhada pelas artes na história humana, documentando a sua importância, e implica que elas devem ocupar um lugar central na promoção da literacia.

Muito antes do primeiro ser humano proferir uma palavra, os nossos antepassados mimaram, dançaram, esculpiram flautas de osso, tocavam ritmos em instrumentos de percussão, e pintavam imagens nas paredes das cavernas para expressar os seus pensamentos e emoções. Estas artes criativas não-verbais são *linguagens* inatas e as crianças usam-nas desde o nascimento

Neste contexto, as exposições podem ter como finalidades:

- Promover a diversidade cultural, fomentando o gosto por vários tipos de expressões artísticas;
- Incentivar o desenvolvimento, participação e promoção de eventos artísticos e pluridisciplinares;
- Criar hábitos de fruição artística, motivando o aparecimento de novos públicos.

Esta iniciativa contribui para a transformação da escola num local onde a convivência com a literatura e as artes se consubstanciam como um facto, como sublinham Kay Cowan & Peggy Albers (2006), na linha de P. Albers & S. Murphy (2000):

“We draw from the theory of social semiotics to explore the potential of the visual arts to develop complex literacy practices - habits in reading and composing - in which thinking through multiple sign systems is necessary to read and produce a complex semiotic system or text.” (Cowan & Albers, 2006: 125)

Neste contexto, pode revelar-se pertinente abordarmos a criação de potenciais públicos⁶⁷ de cultura através da socialização escolar, ou a sua capacidade de determinar o futuro dos sujeitos independentemente do percurso que venham a seguir.

A escola, nesta perspectiva, pode fomentar valores como a autonomia, a crítica, a criatividade e o espírito de iniciativa, enaltecendo os seus valores expressivos ou intrínsecos, ou seja, a formação do pensamento crítico. Se os jovens encontrarem espaços de criação e fruição dentro dos *curricula* oficiais e nas alternativas criativas no espaço da escola, então existem possibilidades de aderirem a actividades significativas que decorrem nos espaços e tempos escolares. Todavia, não se devem menosprezar as práticas extra-curriculares desenvolvidas em contexto educativo, revelando-se, com base nos conhecimentos adquiridos nas várias áreas disciplinares, práticas passíveis de serem aplicadas num cenário menos formal e mais lúdico, mas nem por isso desprovido de pertinência.

É de salientar que tempo livre e lazer (Coalter, 1997; Garton, Harvey & Price, 2004; Shen & Yarnal, 2010) podem ser conceitos distintos e por vezes confundidos. O tempo livre será, por exemplo, o tempo que não coincide com a actividade laboral, de carácter necessário, obrigatório e diário. O facto de haver tempo livre não é sinónimo de tempo de lazer, depende da forma como se ocupa esse momento. Todavia, o lazer só é compatível com o tempo livre, salientando Garry Chick (1998: 116): “Emotions such as pleasure, interest, and enjoyment, which appear to be associated with subjective experiences of leisure”.

À criança podem ser criadas vivências que lhe permita proceder à exploração de si como pessoa, dos outros e dos contextos em que se incluem, para gradualmente

⁶⁷ A este propósito, cf. Nancy Fraser (1992); Daniel C. Brouwer (2001) e Mark Porrovecchio (2007).

compreenderem o meio social e cultural que os rodeia, e de se situarem como indivíduos singulares no meio dos outros. Poder-se-á dizer que o lazer é um meio que potencia o desenvolvimento da criança como ser humano.

No âmbito desta questão é relevante abordar a formação de públicos sensibilizados para a cultura porque o público não existe, cria-se, e essa génese tem possibilidades de ocorrer nos momentos de lazer e/ou livres do indivíduo, como demonstra o estudo realizado por Michelle Haney & Jacqueline Hill (2004), que evidencia o contexto familiar na promoção da literacia nas crianças: “An understanding of how parents contribute to early literacy skills is paramount for developing early education programs that allow each child to maximize her potential” (Haney & Hill, 2004: 227).

A escola desempenha um papel importante na captação e formação dos públicos mais jovens, porque o público não existe no sentido de que um determinado grupo de indivíduos (crianças ou adultos) nasce com conhecimento e predisposição para a cultura ou empatia pelas artes. O público da cultura forma-se, tendo responsabilidade, as instituições de divulgação cultural, públicas ou privadas. É sua função apresentar aos potenciais públicos da cultura experiências significativas e enriquecedoras que os incentive a alargar os seus horizontes cognitivos e estarem sensibilizados para a novidade semiótica que caracteriza a obra de arte.

Consideram-se então os professores como mediadores privilegiados na formação de públicos para a cultura. O sucesso na realização das iniciativas culturais numa escola está intimamente ligado a factores como o modo como são divulgadas, os espaços onde são realizadas e como é determinante a participação dos alunos, professores ou outros elementos da comunidade escolar na produção das mesmas.

Se os professores divulgarem e motivarem à participação numa determinada exposição, os alunos tendem a interagir de modo mais profícuo, com esse evento. Caso contrário, a dinâmica da exposição na escola tende a perder o seu valor e ninguém apreciará os trabalhos expostos. Podemos então enfatizar o que poderíamos chamar de *marketing* cultural, em que a escola pode fomentar uma educação para a sensibilidade artística e uma predisposição cultural daqueles que podem ser os públicos e a massa crítica intervenientes do futuro.

Para isso, é fundamental que a escola se apresente como estrutura material e humana para promover a cultura, seja ao nível da criatividade, de divulgação ou promover a actividade cultural como fruição estética,

Com esta abordagem, Kay Cowan & Peggy Albers (2006) realçam que os alunos consideram-se, necessariamente, como espectadores e leitores, podendo interagir com os textos semióticos que projectam e produzem. Esta transacção entre o produtor de significados e o leitor/ espectador torna-se mais complexa, tanto na concepção e criação do texto como na leitura do texto, como salienta Claudia E. Cornett (2006: 236):

“All art forms demand the personal creation of meaning, just as reading and writing do. What drama, visual art, music, and dance strategies add are unique avenues for expression and reception of ideas and feelings.”

Como conceito semiótico de literacia, A. Jonathan Eakle (2009), num estudo realizado, sublinha que, actualmente, esta *praxis* torna-se mais amplamente divulgada e começa a presumir a influência da palavra, da imagem, do movimento e do drama, interagindo uns com os outros, permitindo aos educadores obterem uma nova concepção do currículo e ensinar a partir de uma perspectiva semiótica em que esses sistemas são vistos como vitais para a aprendizagem. Esta abordagem semiótica de compromisso com a literacia, perspectiva-se uma das muitas que esperamos que venha a surgir no futuro.

- A informação em contexto escolar

A escola pode revelar-se como um pólo dinamizador no que concerne à promoção do livro e da leitura, organizando múltiplas actividades culturais, necessitando, para esse fim, de um instrumento para divulgar a informação. Pode recorrer aos meios de comunicação, os *media* como; o jornal escolar, em suporte impresso ou digital, ou pela *Web* e os *blogs*.

No princípio, as versões electrónicas dos jornais nada mais eram do que duplicações exactas dos materiais preparados para suporte papel, embora os jornalistas depressa começaram a perceber que este modo de comunicação com os leitores, aliado às enormes potencialidades do suporte digital, permitia desenvolvimentos próprios e os jornais *online* depressa começaram a ultrapassar o jornal em suporte papel, oferecendo

serviços mais interactivos só possíveis por este meio, alargando novas possibilidades educativas para os seus potenciais leitores, alunos e professores.

Trenia L. Walker (2010: 1-2), porém, sublinha que a palavra *media*, plural para *medium*, incorpora todos os meios de transmissão de informação: electrónica ou digital, impressão e audiovisual; no entanto, os *media* não oferecem uma janela transparente sobre o mundo, antes facultam representações selectivas da realidade, ao invés do acesso directo.

A educação para os *media* potencia, então, uma relação dialógica e pragmática; promover a educação e, simultaneamente, visar a formação, de modo a contribuir para um uso reflexivo, crítico e criativo dos meios de comunicação social disponíveis no contexto escolar, em que o objectivo não é apenas o desenvolvimento da consciência crítica mas, igualmente, da autonomia reflexiva e crítica dos alunos.

Desta forma, as práticas que envolvem os *media*, em contexto educativo, podem criar espaços de aprendizagem e de construção de identidade entre a escola e a cultura dos *media*, de uma forma imaginativa e colaborativa (Grabe, Kamhawi & Yegiyan, 2009: 94; Rantala, 2009: 395). É também susceptível de envolver a compreensão das práticas mediáticas mas suas diversas fases, as motivações, as interacções e expectativas que as contextualizam, fomentando a compreensão dos *media* como uma realidade socialmente construída, isto é, a compreender que subjacente aos *media* existe, por natureza, um trabalho de construção, de representação, de selecção, de hierarquização referentes à informação que abrangem, entre outros, aspectos sociais, culturais, pedagógicos e lúdicos.

Revela-se, do mesmo modo, pertinente o contributo que uma educação para os *media* pode assumir na tomada de consciência dos direitos e dos deveres dos alunos, como elementos integrantes da sociedade face à comunicação social.

Neste contexto, o jornal está, essencialmente, destinado à comunidade escolar, possibilitando informar a comunidade educativa e potenciar uma escola aberta ao meio sociocultural envolvente, como escolas, bibliotecas e outras instituições, que assim tomam conhecimento do trabalho desenvolvido na escola, podendo mesmo suscitar a troca de experiências (Patte, 1987: 200-201).

O jornal escolar permite, ainda, o contacto com o mundo impresso, em suporte papel, permitindo aos alunos observar os seus trabalhos, o que premeia e pode incentivar a escrita pelas suas mais diversas manifestações; poesia, narrativa,

acrósticos, comentários, recensões críticas, assim como trabalhos plásticos como desenhos, pela fotografia e elaboração de cartazes sobre diversas temáticas.

Um estudo realizado por Karin Raeymaeckers, Tim Hoebeke & Laurence Hauttekeete (2008), no seguimento de outros, (Mosborg, 2002; Freeland & Bailey, 2008; Armstrong & Collins, 2009), demonstra o sucesso numa campanha promovida junto dos alunos, em contexto escolar, onde lhes facultavam a leitura de jornais, verificando-se uma mudança de hábitos dos jovens que, normalmente não tinham acesso a periódicos, mostrando-se interessados, revelando o estudo que quanto mais velhos eram os alunos, maior era a tendência para lerem jornais.

Por vezes, os estudantes que gostam de escrever têm pouco interesse na revisão do seu trabalho, pelo que uma abordagem para motivar alunos relutantes na escrita pode constar do trabalho colaborativo com os seus pares, proporcionando-lhes oportunidades para publicar os seus textos, sendo uma estratégia para comunicar e participar na escrita, porque, regra geral, os alunos gostam de ver o seu trabalho publicado, como sublinha Sheila R. Alber (1999: 360):

“Writing is a very important skill that most children will use through-out their lives. Because writing is so difficult and complex, many students are reluctant to practice, and without practice, improvement will be limited. A classroom newspaper allows students to direct their writing to a specific audience and increases motivation (because recognition through publication is very reinforcing). All students, including students with disabilities, can benefit from the variety of activities involved in producing a classroom newspaper.”

O prazer de ler pode também iniciar-se pela leitura de periódicos (jornais e revistas), porque o incentivo da leitura pelo jornal, sendo um poderoso meio de comunicação, permite veicular diversa informação susceptível de enriquecer o património cultural da criança, factor essencial para aceder a vários planos de leitura principalmente no âmbito de textos literários, salientado James Simon & Bruce D. Merrill (1997: 319): “Teens are correct in their observation that gaining information from newspaper reading takes more time and effort than gaining it from television or radio”.

Nesta gestão da informação veiculada pelos *media* escolares pode ser pertinente observar, na perspectiva de Sue Thomas (1999), que representações podem ter os profissionais influentes nas funções educativas sobre o seu posicionamento no contexto das relações sociais do discurso, porque, como realçam G. Michael Bowen & J.

Lawrence Bencze (2009: 106), “Media have considerable potential to influence public opinion in many ways“.

Tal ênfase só pode ser compreendida através de uma análise crítica do discurso, a fim de identificar a dimensão ideológica do debate sobre a educação no domínio público. A ênfase pode-se colocar nas relações de poder, especialmente aquelas decorrentes do poder simbólico (Kramsch, 1998: 21-23) ou discursivo (Fairclough, 1992: 49), anunciando-se como uma característica crucial da análise crítica do discurso (van Dijk, 1993).

O poder discursivo está normalmente organizado e institucionalizado, limitando o acesso ao discurso dos membros de grupos específicos (van Dijk, 2005: 62-63; van Dijk, 2009: 110-113). Deste modo, as relações de poder resultantes surgem das contestações sobre os significados e da gestão das representações sociais.

Nesta contestação sobre o significado, os participantes tentam capturar ou dominar os modos de representação de diversas formas, podendo objectivar-se como uma tentativa bem sucedida do domínio dos resultados na formação de uma hierarquia de significados em que uma das muitas maneiras de representar o mundo ganha primazia sobre outra. Gary L. Anderson (2007: 105) sublinha, neste contexto, a influência que os diferentes *media* podem exercer sobre o modo como pensamos sobre as escolas e a escolaridade.

Nesta perspectiva, um jornal escolar deve ser orientado, de preferência, por uma equipa de docentes, dada a sua maior experiência organizativa, permitindo seleccionar e hierarquizar a informação que possa ser do agrado das crianças e que seja significativa na transmissão de valores culturais, sociais e pedagógicos.

A comunicação pelos *media* pode revelar-se um poderoso agente contra qualquer tipo de discriminação, ajudando a desconstruir estereótipos étnicos, culturais e sociais. Assim, no entender de Maria Manuela Santos (1999), comunicar com jovens de outras regiões ou outros países é essencial para a compreensão das suas culturas e valores. O intercâmbio fomenta a aproximação dos jovens possibilitando que juntos possam compreender os valores comuns que são, afinal, os valores universais, como salienta Susan Mosborg (2002: 355), referindo que ler notícias é uma das muitas actividades quotidianas que envolve pensar o passado para poder agir no presente.

- A música

A música pode assumir-se como uma força, uma forma única de comunicação que pode alterar o modo como os alunos sentem, pensam e agem (Hargreaves & Marshall, 2003: 272-273), pelo que a educação musical é essencial para a estruturação da personalidade da criança e para o seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afectivo, razão pela qual se deve instituir o mais cedo possível (Sousa, 2003c: 21; Gordon, 2008: 9-10), mesmo antes da sua entrada no ensino formal (jardim-de-infância e 1.º ciclo), como enfatizam Lynne Rogers, Susan Hallam, Andrea Creech & Costanza Preti (2008: 496): “Also important is that training programmes provide the scope for children to perform music in real performance contexts”.

O ensino da música popular, por exemplo, em contexto de sala de aula vai ao encontro de muitas práticas aceites actualmente, como salienta Roger Caswell (2005: 52) promovendo:

- Interacção do leitor;
- Desenvolvimento da escrita;
- Exploração de qualidades humanas (emoções, estados sensitivos...);
- Promoção de diversas literacias (ao nível da escrita, da leitura, da música – harmonia, melodia -, da literatura...).

Deborah M. Sánchez (2010: 485) demonstra, num estudo recentemente elaborado, que facultando aos alunos a análise de textos de cultura popular, veiculados pelos mais diversos géneros musicais (música ligeira, *pop*, *rock*, *hip-hop*, *rap*...), no momento da realização da leitura e da escrita, em contexto educativo, potencia o desenvolvimento da linguagem e da literacia, fazendo com que os alunos participem, mesmo fora da sala de aula.

Deste modo, o contacto com obras musicais, mesmo por breves momentos, pode envolver os alunos com qualquer uma destas práticas, como por exemplo, se for facultada uma selecção de músicas apropriadas ao ensino, baseadas em passagens de obras literárias, tal é susceptível de evocar emoções, pelo envolvimento e pela compreensão, promovendo, de forma significativa, as práticas educativas. Aliás, o

ensino das primeiras letras do alfabeto – a base da escrita e da linguagem –, é efectuado pela sonoridade musical, sendo um recurso pedagógico utilizado há muito tempo.

A implementação da música como *curriculum* deve ser fundamentado num programa estruturado (McGregor & Mills, 2006; Marshall & Hargreaves, 2007; Rogers, Hallam, Creech & Preti, 2008), que não vise, como por vezes sucede, a mera diversão e entretenimento (Gordon, 2008: 15), mas a educação pela música e para a música, do ponto de vista da educação artística, como aprender a discernir a qualidade musical, a ser crítico, aprender a interpretar a música como um conceito estético dentro das artes, como realça Kevin D. Skelton (2004:172):

“Music *can* create its own meaning.(...) This type of meaning is something quite unique to music, offering one conversant in the syntax the ability to recognize understand, and be critical of musical aesthetics. Such tools are comparable to studying literature, fine art or drama.”

O ensino da música também deve ter um carácter funcional, pela aprendizagem efectiva da linguagem musical, em simultâneo, com o canto ou a prática de um instrumento (Sloboda, 2001), onde o respeito pelas opções da criança seja uma mais-valia do ponto de vista educativo.

Neste contexto, estando conscientes do estatuto que a educação musical pode ter no quadro de uma educação holística, também pode ter a função de veicular, complementar e interagir na educação para outras áreas como o caso da leitura e da literatura (Caswell, 2005: 67).

Assim, a audição de CD`s de música, de contos, de poemas, são uma forma de animar que pode motivar o aluno (Patte, 1987: 206-207; Caswell, 2005; Rasinski & Padak, 2008; Sánchez, 2010) para outras leituras paralelas. Deste modo, inclui-se a interpretação de canções, apropriadas ao objectivo a que se destina que, se acompanhadas por um instrumento musical (Wright, 2008), pode transformar-se num momento lúdico muito agradável e de grande significado para a criança.

Como já referimos, a palavra lida ou cantada (Cerrillo & Yubero, 2003: 240), desde a mais tenra idade (insere-se aqui a cantiga de embalar, de roda, tradicional, etc.), proporciona, na opinião de Pedro Cerrillo (2003b: 81), “la iniciación a la lectura comprensiva”, podendo instituir-se como uma primeira abordagem da cultura literária.

Nesta perspectiva, a canção de embalar reporta-se a uma manifestação cultural que se perde no tempo, comum a todos os povos, tendo conotação com o papel desempenhado pela maternidade na relação afectiva mãe/ filho(a).

Contudo, podemos observar, essa manifestação, como uma primeira educação para a música, de carácter oral, no entender de Anabela Canez (2008: 32), “é o primeiro contacto que um indivíduo tem com a literatura, com a arte, com o mundo social, mesmo sem ter consciência”.

Concordamos, assim, com a autora quando refere que falar da canção de embalar é considerar os diversos aspectos que a estruturam no quadro da literatura oral e tradicional: “a letra da canção (o texto), a música (o ritmo), e o movimento balanceado (o gesto)” (Canez, 2008: 32).

Timothy Rasinski & Nancy Padak (2008) e William P. Bintz (2010) sublinham que cantar canções pode ajudar os alunos a aprender os fonemas e a desenvolver a consciência fónica (Routman, 2003; Zarrillo, 2007), permitindo reconhecer e utilizar rimas, memorizar palavras e frases (Temple, Ogle, Crawford, & Freppon, 2008), reconhecer a previsibilidade dos textos, a rima e o ritmo, tal como permite desenvolver a percepção, durante a leitura, das palavras e das frases (Miller, 2002).

Através da canção também se vivenciam poemas de índole popular (canções tradicionais), alusivas a épocas festivas (Magusto, Natal, Carnaval...), de carácter pedagógico, prestando-se, igualmente, a veicular um património cultural (Sousa, 2003c: 21), sublinhando David J. Hargreaves & Nigel A. Marshall (2003) e Kevin D. Skelton (2004: 175), que estudar música como cultura é uma interacção em que o aluno aprende a reconhecer a importância sociológica da música, no dia-a-dia, podendo constatar como a música está ligada à vida e à subjectividade.

- As Tecnologias de Informação e da Comunicação na Educação

É inegável o profundo movimento de mudança que se tem vindo a sentir na sociedade, movimento caracterizado por um extraordinário desenvolvimento tecnológico, o qual afecta permanentemente e, por vezes, de forma inconsciente a nossa forma de viver, os nossos comportamentos, as nossas atitudes, a maneira como nos

relacionamos com os outros e mesmo a forma como percebemos o que se passa à nossa volta.

O computador e o universo da informática está cada vez mais presente nas práticas educativas, como realçam Ruth Sylver & Wendy-lou Greenidge (2009) e David O'Brien & Cassandra Scharber (2010), contudo, muitos educadores ainda não se consciencializaram da sua importância em termos de processo de renovação do ensino (Neto, 2006: 52-56) e sente-se que uma grande crise se gerará se os professores não forem capazes de tirar partido, de forma criativa, das possibilidades desta nova tecnologia.

Nas vivências do quotidiano, as crianças tomam consciência da importância das novas tecnologias e das potencialidades que lhes estão inerentes, de tal modo que a escola não pode nem deve descurar e ignorar essa realidade, colocando um novo desafio à *educação* para que acompanhe todo este movimento de mudança: *alfabetizar* tecnologicamente os alunos (Calçada, 2007: XI; Gonnet, 2007: 14), para que não corram o risco de se sentirem desintegrados na sociedade do futuro, futuro que é já presente.

O professor terá que tomar agora uma nova posição; o seu envolvimento continua a ser fundamental, mas não se pede que aja tanto como instrutor mas mais como assessor, como auxiliar pedagógico de alunos construtores da sua própria aprendizagem. A introdução das tecnologias da informação na educação não pode, portanto, ser considerada apenas como uma mudança tecnológica e não se trata simplesmente de substituir o quadro preto ou o livro pelo ecrã do computador (Teodoro & Freitas, 1992: 10; Guimarães, 2006: 24-25).

A introdução das tecnologias da informação na educação pode estar associada à mudança do modo como se aprende, à mudança das formas de interacção entre quem aprende e quem ensina, à mudança do modo como se reflecte sobre a natureza do conhecimento, como salienta David Reinking (2001: 217), no que concerne à influência exercida pelas tecnologias de informação e da comunicação na promoção de leitores competentes, “there are many reasons to believe that the engaging aspects of electronic texts are already enhancing the goals of conventional literacy based on print”, reforçando Betty J. Sternberg, Karen A. Kaplan & Jennifer E. Borck (2007: 418), “for students to be fully literate in today’s world they must become proficient in the new literacies practices of information and communication technologies”.

Desta forma é importante compreender que o computador, por si, não induz

numa pedagogia (Corrêa, 2006: 44-45), pelo contrário, pode ser usado ao serviço das mais variadas perspectivas pedagógicas e deste modo, tem de ser da responsabilidade dos educadores determinar, como, quando e com que finalidade se deve utilizá-lo.

Nesta nova sociedade da Informação e da Comunicação torna-se vital e urgente que a escola desenvolva nas crianças competências para saberem onde procurar, seleccionar, hierarquizar, interpretar e processar correctamente todo o manancial de informação que surge, constantemente, de inúmeras fontes e a um ritmo alucinante⁶⁸.

Neste contexto, a sociedade do futuro, pesem embora todas as incógnitas, será uma sociedade que verá provavelmente o seu sucesso baseado na capacidade de acesso e tratamento/ organização da informação, onde os meios informáticos têm um papel fundamental e tendem a ser utilizados na educação como um recurso natural (Bindé, 2008: 76-79).

Cremos, por isso, que as abordagens tecnológicas à instrução da literacia poderão melhorar significativamente a prática educativa e as aprendizagens dos alunos, tendo por base a sociedade da informação e do conhecimento, em que são utilizados novos suportes mais acessíveis e atractivos (DVD, CD-Rom, CD áudio, *Internet*, etc.) contendo informação diversificada (Alfarro Torres & Sánchez García, 2003: 263; Castek, Bevans-Mangelson & Goldstone, 2006: 717; Spence, 2009: 595-596).

Como salientam Michael L. Kamil, Sam M. Intrator & Helen S. Kim (2000: 779), partilhando da mesma linha de pensamento James Trier (2006), Diane Barone & Todd E. Wright (2008), Lynde Tan & Libo Guo (2009) e Jessica Dockter, Delainia Haug & Cynthia Lewis (2010), os ambientes que envolvem estes recursos podem revelar-se bem mais motivadores, em relação a práticas educativas tradicionais.

Neste contexto, os meios audiovisuais são potenciais recursos a serem utilizados no apoio e complemento à animação da leitura (Pinto, 2002: 64-65; Soares, 2003: 40), como demonstra a investigação já realizada (Mokhtari, Reichard & Gardner, 2009; Rance-Roney, 2010; Meyer, Wijekumar, Middlemiss *et al*, 2010; Tarasiuk, 2010), salientando, também, que os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos na exploração das potencialidades da *Internet* pode ter um impacto significativo nos seus hábitos e práticas de leitura.

Deste modo, o visionamento de filmes, documentários, a audição de músicas e o contacto com a *Internet* possibilitam a formação de leitores críticos (Gainer, Valdez-

⁶⁸ A este propósito, cf. Alessandra Bernardes & Olívia Paiva Fernandes (2006: 119-120) e Manuel Castells (2007: 55-60).

Gainer & Kinard, 2009: 675; Gainer, 2010: 364-365; Vasquez, 2010: 615-616), capazes de interagirem com diferentes fontes de informação em que, da compreensão narrativa podem advir influências, no contexto das características do programa e do telespectador, pelo conhecimento prévio do tema da narrativa (Leitão, 2008: 80).

Estes factores possibilitam o uso de esquemas mentais de informação na criança para, no entender da autora, “integrar, inferir e atribuir sentido aos conteúdos televisivos”, sublinhando Trena L. Walker (2010: 12):

“The performance standards in social studies require that students demonstrate an ability to read a variety of media texts: the World Wide Web, textbooks, newspapers and news magazines, political/editorial cartoons, posters, music CDs, films, and pre-recorded television shows. Advocates of media education state that teachers must provide instruction to students in order to develop the literacies required to read these texts. These literacies are essential for students in the twenty-first century.”

Os vários géneros de suportes que evidenciem qualidade, potenciam o aumento dos quadros de referência intertextuais, assim como o enriquecimento da competência enciclopédica dos leitores, através da originalidade técnica e imaginativa da sua apresentação, podem contribuir, no entender de Umberto Eco (1989a: 222), para a formação de um valor estético.

- O *blog* como instrumento de dinamização

Ao longo da sua evolução o homem, como ser social, descobriu ou inventou formas de comunicar entre pares, levando-o a investir em novas tecnologias, contextualizadas em cada época, de modo a produzir e partilhar a informação.

Actualmente, os meios utilizados privilegiam a rapidez de propagação dessa informação em quantidade e qualidade, independentemente do local onde o utilizador está, transformando o nosso planeta numa *aldeia global*.

Neste contexto, inserem-se os *blogs*, melhor definindo, os *weblogs*, que são páginas pessoais com a possibilidade de serem rapidamente actualizados (Barbosa & Granada, 2004: 11), sendo organizados cronologicamente por qualquer pessoa, pois exigem conhecimentos básicos que facilitam a sua criação e publicação.

Este recurso digital é recente e muito popular, existindo no espaço virtual, a *Internet*, e permite construir desde uma página, com texto simples, até a um portal completo, no que concerne à diversidade de informação, disponibilizando um ou vários assuntos, de carácter individual ou colectivo.

Deste modo, autores como Erica Boling, Jill Castek, Lisa Zawilinski *et al* (2008: 504) entendem os *blogs* como *sites* que permitem aos indivíduos criar páginas pessoais de texto, imagens, gráficos, vídeos, multimédia entre outros, com a mesma facilidade como produzem um documento de processamento de texto.

Se a sua criação e publicação é acessível, a consulta do seu conteúdo é mais simples, necessitando apenas de um endereço electrónico, para facultar a discussão e análise de assuntos de modo a fomentar a comunicação entre pessoas, independentemente da distância.

Neste contexto, os *blogs* podem-se revestir sob a forma de diários, analíticos ou informativos.

Os diários descrevem factos e/ou acontecimentos da vida social ou particular do(s) seu(s) editor(es) podendo, ou não, ter ligações a outras páginas da *Internet*. Este género de *blog* é o mais popular entre jovens e visam, informar, entre outros temas, sobre as vivências da escola, da família ou do círculo de amigos (Barbosa & Granado, 2004: 13; Castells, 2007: 146-147). No entanto, por ser fácil construir e publicar, é um instrumento privilegiado por instituições escolares, tanto por alunos como por professores, para publicação de eventos, sob a forma de texto, fotografia, filme, *powerpoint* ou música, em contexto educativo.

As formas modelares do *blog* (diário, caderno de notas ou simples anotações) ajudam os alunos a produzir os aspectos estruturais e didácticos que o professor pretenda alcançar, referimo-nos à aquisição de conhecimentos e competências contextualizados no processo ensino-aprendizagem, como realça Shelbie Witte (2007: 95):

“(…) blogs should be further explored because of their importance to “technologists, teachers, parents, and researchers who are interested in computer-mediated communication, online communities, children and technology, and adolescent development.”

Todavia, a prática também evidencia (Rowell & Burke, 2009; Zawilinski, 2009; Flynt & Brozo, 2010) que a exploração de uma vertente mais lúdica, da parte dos alunos é uma fonte motivadora, potenciando o *blog* como uma actividade inovadora e

transformadora das suas vidas, em simultâneo com as tarefas de aprendizagem e/ou avaliação.

Os *blogs* analíticos, por sua vez, fazem referência a curtos ensaios políticos, sociais, culturais, ou então, a crítica especializada em diversas áreas, enquanto os *blogs* informativos contém informação recolhida por um ou vários autores de outras páginas da *Internet*.

Neste contexto, a utilização do *blog* na escola permite, aos alunos, alcançar competências de carácter transdisciplinar (Barbosa & Granado, 2004: 18; Costa, 2006: 26) como, por exemplo:

- Diversificar os esquemas de aprendizagem com o intuito de motivar o máximo de alunos possível;
- Potenciar comunidades⁶⁹ de aprendizagem com espírito de colaboração e partilha;
- Desenvolver a sua autonomia;
- Promover a literacia informática;
- Alargar os seus horizontes;
- Sensibilizar para diversas vertentes culturais;
- Contactar com outras culturas.

Os *weblogs* podem, nesta dinâmica, consubstanciar-se como um instrumento, por excelência, para a divulgação de experiências pedagógicas tanto de alunos como de professores, por exemplo, na promoção e divulgação do livro e da literatura (Gonnet, 2007: 72-73; Goulart, 2007: 54; Anderson & Balajthy, 2009: 540-541), fomentando, deste modo, a realização de actividades relacionadas como, o comentário crítico dos intervenientes, a produção textual, a divulgação de trabalhos, numa interacção entre a escola e a comunidade educativa. Lara J. Handsfield, Tami R. Dean & Kristin M. Cielocha (2009: 45) também propõem exemplos de actividades que podem ser dinamizadas através do *blog* em que os alunos podem visionar tópicos sobre o que escrever, ler partes favoritas de um livro, estabelecer conexões com outros textos e difundir livros que se recomendariam a outros leitores.

⁶⁹ A este propósito, cf. Lotta C. Larson (2009) e Suzanne Smythe & Paul Neufeld (2010).

A este propósito, Kathleen C. West (2008: 590-596) denomina esta prática como a “serious literature students” e a participação dos utilizadores como “Web-literate communicators”.

Shelbie Witte (2007: 92) salienta o alcance desta *praxis* afirmando que, através da combinação com a tecnologia de escrita *online*, os professores podem oferecer oportunidades aos estudantes e futuros educadores no sentido de desenvolverem as suas competências digitais e, simultaneamente, reforçar as suas competências literácicas.

Desta forma, o uso educativo dos *blogs* pode ser potenciador de literacias digitais (O'Brien & Scharber, 2008), e, neste contexto, ser um factor de motivação para os alunos, permitindo:

- Desenvolver a capacidade de tomar decisões;
- Desenvolver a capacidade de definir objectivos individuais e de grupo;
- Promover o sentido de pertença e responsabilidade;
- Promover a originalidade e a criatividade;
- Incentivar no aluno os processos de comunicação e socialização;
- Construir conhecimento;
- Transformar a sua própria identidade.

1.3.3. A construção de significados no âmbito da leitura

No quadro da animação da leitura e na assunção das suas modalidades, esta tem o propósito de formar leitores competentes, autónomos, críticos e reflexivos no âmbito da literatura, mas não podemos desconsiderar um outro objectivo que residirá na motivação dos não-leitores.

Como temos vindo a referir, ler um livro, interagir com os caracteres e as imagens resultando na compreensão e interpretação de significados, requer um esforço constante, mesmo para quem já possuía experiência leitora.

Concordamos com Fernando Azevedo (2006b: 13) quando afirma, a este propósito, que “o objectivo global destas oficinas de leitura é o de suscitar uma construção colectiva dos significados, fomentando e consolidando a existência de comunidades interpretativas”.

Simultaneamente, com a instituição de formatos digitais, em que o audiovisual se manifesta, acessíveis e aliciantes, o livro revela-se como um instrumento secundário no seio dos novos suportes de transmissão da cultura porque os novos formatos (filmes, jogos interactivos, enciclopédias no formato DVD) apresentam um menor esforço cognitivo de assimilação.

Porém assumem-se como importantes e complementares na formação de leitores, mas só o texto literário permite o acesso a uma polissemia, a diversos planos de leitura, uma interpretação de significados que não estão lá, de uma forma explícita, mas implícitos, nos espaços em branco.

A literatura de potencial recepção infantil e juvenil permite a construção de mundos polifacetados, mundos ficcionais sustentados pela palavra, mundos a descobrir através de múltiplas leituras.

Perante os argumentos dos meios audiovisuais a escola tem de dinamizar a leitura recorrendo a estratégias que suscitem a formação de novos leitores entre os não-leitores (Patte, 1987: 210-213).

Deste modo, Fernando Azevedo (2007: 160), na linha de Rolande Causse (2000: 199-210), explana, a este respeito, algumas possibilidades tais como a interacção do leitor com documentos mais próximos do texto gráfico ou com textos cujas estratégias retórico-discursivas se revelem susceptíveis de potenciar uma maior adesão e cooperação interpretativa do leitor.

1.4. Leitura voluntária e leitura obrigatória

A leitura deve ter, antes de mais, por inerência do acto, uma intenção gratuita e de prazer (Dionísio, 1992; 2000a: 33; Azevedo, 2007: 152; Howard, 2008: 103), onde impere a livre vontade e escolha do que se lê e, por conseguinte, independente. Reflecte a escolha pessoal do leitor, os seus interesses, o local onde pretende efectuá-la e o tempo que pretende demorar.

Jean-Claude Pompuignac (1997: 16), na mesma linha de Maria de Lourdes Dionísio (1992: 90), afirma que “o autodidacta lê muito, lê tudo o que lhe cai nas mãos, tudo o que chega a ele facilmente” e por consequência “à medida que adquire um primeiro capital de cultura, resultante dessa acumulação desordenada, as opções vão se

delineando melhor e vão orientá-lo para leituras mais «eruditas»”. Na leitura recreativa ninguém questiona sobre o conteúdo para avaliar a compreensão do que se lê.

Segundo Felipe Alliende & Mabel Condemarín (2005: 171), na mesma linha de autores como Carol A Donovan, Laura B. Smolkin & Richard G. Lomax (2000: 310-311), a leitura voluntária e independente tem uma relação directa com o aumento progressivo da capacidade leitora da criança, facto que deve ser aproveitado pelos mediadores (principalmente pais e professores, porque são aqueles com os quais a criança convive mais tempo), para proporcionar um acervo diversificado de obras com um nível de complexidade adequado que, potencialmente, serão alvo do seu interesse, como demonstra a investigação realizada por Susan Sonnenschein, Linda Baker, Robert Serpell *et al* (1997), revelando a importância das crenças dos pais, no que respeita à promoção da leitura junto dos seus filhos, mas com ênfase em experiências literárias lúdicas, fruitivas e divertidas.

Com efeito, o acto de leitura quando é consubstanciado por prazer e com carácter *voluntário* pode revelar-se preconizador de um substancial aumento dos níveis de literacia, nos alunos, durante o processo da leitura e da escrita, em simultâneo, com um enriquecimento do vocabulário, assim como da cultura dos indivíduos (Fang & Schleppegrell, 2010). A criança que interage pouco com a leitura perde a oportunidade de contactar com estes elementos e de se apropriar deles para, deste modo, auto-motivar-se para leituras sucessivamente mais elaboradas e complexas. A lacuna destes instrumentos propiciadores da leitura pode transformar o receptor num sujeito com capacidade reduzida para decifrar os códigos e as convenções semióticas presentes nos textos, significando também um potencial desinteresse pelo mundo dos livros e da leitura, vendo-o como algo desinteressante, sublinhando Thomas G. White & James S. Kim (2008: 116):

“Voluntary reading typically means that students are given an opportunity to self-select texts and read silently on their own, often with little or no feedback provided. Most teachers in the United States believe that voluntary reading promotes reading skills including word recognition, fluency, and comprehension. Further, teachers regard wide reading as a major avenue to increased vocabulary, conceptual understanding, and world knowledge.”

Revela-se, deste modo, pertinente identificar as leituras pretendidas pelos jovens leitores, algo que não é fácil de averiguar. No entanto, observar e sondar, antecipadamente, os interesses das crianças pode ser uma estratégia a seguir como

evidencia a investigação de Steven D. Rinehart, Jeanne M. Gerlach, Diana L. Wisell & William A. Welker (1998), demonstrando que os jovens participantes do estudo seleccionaram as suas leituras pela observação de elementos paratextuais (o título, as imagens da capa e por um breve resumo da história). Neste contexto, a elaboração de um programa de leitura (Donovan, Smolkin & Lomax, 2000: 330; Raphael, Pardo & Highfield, 2002; Tauveron, 2002; Strickland, 2003: 125; Yopp & Yopp, 2006a) que proponha uma grande diversidade de obras, das várias áreas, pode ser pertinente, de modo que a criança possa ter o poder de escolha e adequá-las às suas pretensões.

Carol A. Donovan, Laura B. Smolkin & Richard G. Lomax (2000: 312) sublinham que o carácter estético dos textos produzidos pelos autores reside, fundamentalmente, na possibilidade de fruição pelo leitor, sem limitações de leitura ou controle.

A criança nos seus primeiros anos de desenvolvimento (psicomotor, social e afectivo) está no auge de poder exercer a sua função simbólica, pela capacidade de abstracção através do *faz-de-conta*⁷⁰, que potencia o jogo⁷¹ como função lúdica⁷² por excelência, realçando Jodi G. Welsch (2008: 138):

“When pretending, students translate their perceptions of the real world into the actions that create and define the world of play. A pencil is no longer a writing implement but is mentally transformed into a magic wand, and the waving of the “wand” and casting of spells depend on that abstract idea. Conversely, the pretend world can assist students in developing their understandings of the real world.”

⁷⁰ A este propósito cf. Alberto B. Sousa (2003b: 16-19).

⁷¹ Neste contexto, é pertinente a opinião de Iuri Lotman (1978: 121), que analisa a importância do jogo como “a realização de um comportamento particular - «lúdico» - diferente ao mesmo tempo do comportamento prático e de que é determinado”, e a sua relevância como meio de “modelizar” situações para as quais um indivíduo não está preparado, isto é, reproduzir uma concepção numa linguagem definida. Em vez de se opor ao conhecimento, o jogo define-se em termos de “ensaio de riscos”. Permite ao indivíduo colocar-se voluntariamente em situações que lhe são homotéticas; elas ensinam-lhe, por intermédio de uma actividade simulada, o que deve conhecer do real para assegurar o seu próprio desenvolvimento. As suas faculdades psíquicas funcionam assim “em branco”, fora das normas que regem o mundo real, sem o fazer correr riscos sérios; “o jogo não se opõe nunca ao conhecimento: pelo contrário, ele é um dos meios mais importantes de aquisição das diferentes situações vitais, de aprendizagem de tipos de comportamento” (Lotman, 1978: 120). Para Alberto B. Sousa (2003a: 150), o jogo, neste sentido, é uma brincadeira espontânea e desinteressada da criança, que lhe dá prazer e divertimento sendo-lhe uma necessidade intrínseca mas fundamental para estruturar o seu desenvolvimento.

⁷² A posição de Luís Sánchez Corral (1995: 157), relativa ao aspecto lúdico do conhecimento que a literatura pode proporcionar, sublinha o papel desempenhado pelas “relaciones paradigmáticas y sintagmáticas del lenguaje” na transformação das palavras em poesia, como elemento basilar do jogo, no contexto da leitura.

No entender de Jean-Claude Pompuignac (1997: 17), “é simulando a leitura que a criança herda a cultura do seu meio de origem”.

Toda a actividade expressiva e criativa pode desenvolver-se a partir da capacidade de imaginação⁷³ e de pensamento da criança. No entanto, a eficácia deste processo só é susceptível de se desenvolver completamente quando ela pode actuar com inteira liberdade no mundo que está a descobrir, aprendendo por si a expressar-se e a entender-se com os demais, tomando decisões em conjunto, respeitando e interagindo com as ideias dos outros, criando uma relação colaborativa e colectiva.

A este respeito, Mercedes Gómez del Manzano (1987: 178) afirma que o processo de socialização da criança concretiza-se na medida em que vai interagindo com o meio que a rodeia, sobrevalorizando ou rejeitando a realidade que percepção, através da sua capacidade de fantasiar, caracterizando esta fase como um estágio de “fantasía lúdica”, em que “el juego hace posible liberar gozosamente el aquí y el ahora y deja al descubierto la ambigüedad con la que el niño percibe la realidad que capta sensorialmente y las representaciones de esta realidad”.

Nesta fase, o jogo dramático, pela leitura de peças de teatro, o jogo oral com a poesia, as lengalengas, o relato de anedotas, vai de encontro às características psicomotoras e cognitivas que a criança está a atravessar. Esta vivência pode tornar-se extremamente significativa e potenciar, através da leitura, como uma afirmação ingénua da sua vida social e cultural.

Neste contexto, concordamos com Fernando Azevedo (2007: 152) quando, na linha de estudos de Jacqueline Held (1987: 183), Maria de Lourdes Dionísio (1992), Rui Vieira de Castro (1998a: 39) ou Fátima Sequeira (2002), afirma que este objecto estético (o texto), é susceptível de libertar o imaginário dos pequenos leitores, pela fruição de elementos simbólicos e do seu uso lúdico (Pessanha, 2001), individual, decorrentes da leitura, fomentando um uso criativo da linguagem, realçando Verónica Pontes & Lúcia Barros (2007: 70) o seguinte:

“Além de abrir caminhos e perspectivas de posicionamento crítico diante a realidade, a leitura também dá prazer, e este prazer levará a imaginar conhecer lugares e pessoas jamais vistos, mas imaginados por seu pensamento (...)”

⁷³ Neste âmbito, Mercedes Gómez del Manzano (1987: 186) sugere que a imaginação é essencial no período de desenvolvimento em que criança constrói o seu próprio universo e possibilita a configuração da “originalidad irreductible de la personalidad”, tendo grande influência tanto na formação do leitor crítico, com capacidade de apelar à fantasia (função muito importante do ponto de vista do leitor da potencial recepção infanto-juvenil), como na elaboração de textos criativos.

Neste contexto, a investigação tem demonstrado (Dungworth, Grimshaw, McKnight & Morris, 2004; National Endowment For The Arts, 2004; Rathe & Blankenship, 2006; Gauder, Giglierano & Schramm, 2007; Salter & Brook, 2007; Worrell, Roth & Gabelko, 2007; Howard, 2008) que o leitor literário tem uma maior pré-disponibilidade para interagir com eventos que envolvem o mundo da cultura, permitindo deslumbrar-se com manifestações mais artísticas. Do mesmo modo, a leitura recreativa promove uma melhor compreensão de leitura de textos académicos, fomenta habilidades de raciocínio de ordem mais elevadas, a participação cívica, podendo influenciar também os amigos para a fruição da leitura, em suma promovem os atributos desejáveis para adultos instruídos.

Noutra perspectiva, Jude D. Gallik (1999), num estudo realizado, concluiu que existia uma relação significativa entre o sucesso dos estudantes universitários e o tempo que esses estudantes despenderam com a leitura, por prazer e de modo livre e voluntário durante as férias, podendo ser um estímulo para a vida intelectual dos estudantes.

Deste modo, Irwin Kirsch, John de Jong, Dominique Lafontaine *et al* (2002), no relatório da OCDE, *Reading for Change Report*, sublinham que um dos indicadores chave para o desempenho positivo na leitura, mais importante do que o nível socioeconómico ou a escolaridade, é a prática da leitura como fonte de prazer.

Então, a leitura pode revestir-se, de modo geral, de duas vertentes pragmáticas, na perspectiva da motivação: uma de índole *voluntário*, outra de índole *obrigatória*. Esta bipolarização, no âmbito da infância, decorre da aprendizagem da leitura e da escrita onde o gosto pelo mundo do livro pode ter início, consolidando-se depois na adolescência, revelando-se de uma pertinência acrescida podendo ter, cada uma, as suas especificidades no desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança, por estar em formação escolar (Dionísio, 1990). Este carácter formativo, pela leitura, visa a aquisição de um conjunto diversificado de competências (leitora, literária, literácica, enciclopédica...) potenciadoras de instrumentos, tal como realça Fátima Sequeira (2002: 54), possibilitadores de uma integração mais eficaz na sociedade sob múltiplos aspectos: profissional; de relacionamento com o(s) outro(s); na capacidade de intervenção social, potenciando a capacidade reflexiva e crítica.

Maria de Lourdes Dionísio (1990: 115-116; 1992) entende que na leitura *voluntária*, que evidencia a satisfação do leitor, existem duas estâncias: a de 1.º grau,

onde subsiste o prazer imediato de se deixar envolver pelas estruturas textuais de superfície como, por exemplo, a identificação com personagens, situações e valores; a de 2.º grau, realçando o valor e sentido da experiência humana que ao leitor é facultado no sentido de o explorar e definir talvez como seu, permitindo, desta forma, desenvolver a consciência de uma sensibilidade pessoal, questionar-se do seu papel na sociedade e redefinir os seus valores éticos. A primeira atitude do leitor perante o texto pode revelar-se pela emoção e estabelecer pontes com a sua experiência pessoal, privilegiando a leitura como fonte de prazer. Esta dimensão da literatura alcançada pelo leitor tem uma finalidade, a fruição da compreensão estética.

Tal como já foi referido, também Maria de Lourdes Dionísio (1990) enfatiza que o jogo deve preceder a análise reflectida da leitura, podendo ser uma condição para que esta se concretize como significativa, dado que nenhum indivíduo é leitor voluntário se não houver fruição leitora.

Judy M. Parr & Colleen Maguiness (2005: 98) entendem que, facultando aos alunos a liberdade de escolherem as suas leituras (revistas, jornais, literatura infanto-juvenil, etc.) e de as concretizarem ou não, no contexto de leitura *voluntária*, tal actividade permite-lhes construir a sua identidade, como se estivessem a viver a realidade no mundo fora da escola, promovendo, assim, a sua independência como leitores, através de vários modelos discursivos: académico, cultural e social.

Neste contexto, Pedro Cerrillo (2007: 92) explicita algumas diferenças mais pertinentes entre a leitura *voluntária* e a leitura *obrigatória* no quadro seguinte:

LECTURA VOLUNTÁRIA (fuera de la escuela)	LECTURA OBLIGATORIA (en la escuela)
1. Lectura no instrumental, improductiva 2. Lecturas individuales e independientes 3. Lecturas literarias completas 4. La lectura es un DERECHO	1. Lectura instrumental, interesada 2. Lecturas con presencia del profesor 3. Lecturas literarias fragmentadas 4. La lectura es un DEBER
NO PRESCRIPCIÓN LECTORA: Lectura autónoma y crítica	PRESCRIPCIÓN LECTORA: Lectura que requiere respuestas a preguntas o superación de pruebas
Lecturas que facilitan la interpretación del mundo real o que ayudan a crear mundos nuevos imaginados	Lecturas que tienen que ver con aspectos, problemas o asuntos del mundo real

Quadro 1 - Leitura obrigatória versus leitura voluntária⁷⁴ (adaptado).

A leitura escolar pode representar uma perspectiva mais abrangente por incluir uma ligação entre a língua materna e a literatura, em que a fronteira entre as duas áreas prevalece bastante ténue, na óptica da sua utilização em contexto educativo, sendo recorrente uma exploração sintáctica, semântica e lexical que pode instrumentalizar, como verificamos no quadro 1, a leitura. Simultaneamente, esta prática nem sempre pode corresponder a uma educação para os valores literários, dificultando a motivação dos alunos e afastando-os da prática leitora. Deste modo, Juan Domingo Argüelles (2004: 57) sublinha que a escolarização da leitura, pelo seu carácter obrigatório, pode diminuir a fruição, em primeiro lugar, pelo carácter coercivo do alegado prazer que se devia usufruir, e em segundo lugar, porque alguns métodos de ensino, denotam alguma inflexibilidade e intolerância, sendo também burocráticos, que em vez de valorizar a obra clássica, antes “la padecen y la juzgan distante de su interés y su pasión” (Domingo Argüelles, 2004: 57).

O convite e a sensibilização dos pequenos leitores para a leitura não deve suscitar tédio, e porque a leitura exige esforço, Maria de Lourdes Dionísio (1998b: 107) entende que esta exigência é consequência de dois factores: um, pelo grau de entropia

⁷⁴ A este propósito, cf. Pedro Cerrillo (2007: 92).

do texto, que pode facilitar ou não a capacidade de selecção e antecipação do leitor; o outro, pela sua competência para ler e reconstruir os múltiplos sentidos apresentados pelos textos, nos diferentes níveis textuais.

Fernando Azevedo (2006d: 20) sublinha que o contacto com a leitura *obrigatória* representa vencer obstáculos como: a descodificação de sinais gráficos; o relacionar o código escrito com o significado do léxico e do enunciado discursivo; o compreender e interpretar o texto literário que, já de si, é uma estrutura semiótica complexa, pela sua expressão polifónica e plurissignificativa.

Desta forma, o primeiro contacto da criança com o universo do livro deve efectuar-se sob a orientação de um mediador competente (Dionísio, 1992: 91), normalmente, o professor – embora outros elementos da família tenham a sua importância devido à sua relação afectiva com a criança –, porque aos pequenos leitores não é reconhecida competência na escolha e/ou compra dos livros, assim como a sua competência literária estar ainda em formação e, em geral, não possuir condição económica para a sua aquisição. No entanto, o professor, como mediador competente, por estar mais preparado do ponto de vista científico para seleccionar as leituras, pode enfrentar dificuldades por ter de gerir as duas vertentes; a leitura *voluntária* e a leitura *obrigatória*. De facto, conhecer e estabelecer diferenças entre os dois processos ajuda o professor a definir e a programar, do ponto de vista pedagógico, uma educação literária dos seus alunos no sentido de estes adquirirem, como salienta Fernando Azevedo (2006d: 21), hábitos leitores, de modo a interagirem fruitivamente com os textos literários.

Partilhamos, então, com Pedro Cerrillo (2007: 91-93)⁷⁵ a opinião de que ao professor está inerente a responsabilidade de disponibilizar a leitura escolar, mas sem inibir aos alunos o acesso à leitura *voluntária*, quando desejarem, de forma gratuita, como espaço de liberdade, de modo a que esta leitura represente uma alternativa com significado.

Criam-se, deste modo, condições para o fomento de hábitos leitores, após longo tempo de muitas leituras significativas de relevante valor literário, realçando Kathleen A. J. Mohr (2006: 82): “when students read books of their own choosing, they are likely to be more motivated independent readers”.

A presença de um mediador profissional, no entender de Pedro Cerrillo (2007),

⁷⁵ A este propósito, cf. Maria de Lourdes Dionísio (1992: 90).

pode revelar-se preponderante para escolher, facultar e animar a leitura desde a mais tenra idade até à juventude de modo a potenciar a formação do leitor literário de livre e espontânea vontade, sendo perspectivada como o ultrapassar de barreiras para atingir a maioria leitora, pelo que as leituras obrigatórias em contexto educativo devem facilitar esse caminho, pela selecção de obras, embora este procedimento possa estar conotado com a eliminação de outros textos. Geneviève Patte (1987: 45) entende que o acto de seleccionar não se deve traduzir pela restrição, ou por não fazer chegar determinadas leituras aos seus destinatários, mas sim pelo valorizar dos textos, através da intervenção mediadora, com os quais os jovens leitores vão interagir sendo criadas condições para que saibam decidir, pessoalmente e de forma autónoma, a leitura mais adequada.

Uma ausência da componente lúdica e fruidora da leitura junto dos mais jovens, precisamente quando estão em pleno desenvolvimento intelectual e cognitivo, pode revelar-se redutor para a sua formação como futuros cidadãos (Dionísio, 2004: 69), que se deseja não se sintam excluídos socialmente, antes activos e intervenientes com plena consciência reflexiva e crítica.

Neste contexto, a escola tem um papel fulcral na instituição de práticas significativas e motivadoras para uma efectiva promoção da leitura nas suas mais variadas vertentes (informativa, literária, recreativa), assim como na construção de comunidades de leitores, como sublinha Fernando Azevedo (2006c: 60), “apreciadores do prazer dos livros e da literatura”, propondo o mesmo autor (Azevedo, 2006c; 2007) diversas estratégias:

- a) Em contexto de sala de aula, fomentando o contacto dos alunos com obras literárias integrais, nas quais os seus destinatários se identificam pela sua capacidade significativa e transformadora de atitudes e comportamentos (cognitivos, estéticos, éticos...).
- b) Pelo acesso a uma biblioteca escolar que disponibilize um conjunto diversificado documentos e suportes, obras literárias clássicas e contemporâneas, potenciadores de enriquecer os conhecimentos dos alunos (enciclopédico e literário).

- c) Através da organização de actividades relacionadas com o livro e a promoção da leitura que se desenvolvam em paralelo às actividades escolares curriculares disciplinares e não disciplinares, como a feira do livro, concursos literários, contacto com escritores ou ilustradores, etc.

Todavia, Fernando Azevedo (2006c: 58-59) salienta que revela-se de grande importância que a escola desenvolva actividades de promoção da leitura de forma integrada e consistente, fundamentadas numa visão holística da língua, seja pela sua continuidade no tempo, ou pela sua abrangência e transversalidade, tais como:

- a) Promover uma escola com uma nova perspectiva perante a literatura de potencial recepção infantil e juvenil com o objectivo de conquistar leitores que se divirtam com a leitura e obtenham hábitos de ler durante a vida; neste sentido é fundamental a existência de programas de leitura fundamentados na literatura, nos quais os alunos possam ser elementos activos nas escolhas das suas preferências, na produção de materiais de leitura, sob a orientação do mediador – o professor.
- b) Sensibilizar e apoiar a família mais chegada ao aluno (por exemplo; pais, avós), pois são eles os primeiros mediadores da leitura que poderão facilitar o acesso ao mundo dos livros e a ambiente culturalmente ricos como exposições, feiras do livro, teatro, cinema, etc., desmistificando a ideia que a leitura está associada ao espaço restrito da escola.
- c) Fomentar junto da escola e da família o gosto pela actividade lúdica que representa o contar histórias, pelo simples prazer de ouvir, sem o acréscimo de restringidoras e/ou manipuladoras interpretações ou, por exemplo, exploração lexical e sintáctica, que possam ser levadas a efeito de imediato, transformando uma actividade divertida e motivadora num momento que afaste ainda mais, principalmente, os não-leitores.

1.4.1. A biblioteca: espaço potenciador de fruição leitora

A biblioteca, numa perspectiva pedagógica (Dionísio, Rodrigues, Carvalho & Castro, 2000: 29; Sequeira, 2002: 58), assume-se com uma função eclética na escola actual⁷⁶, tendo a possibilidade de fomentar, através da sua pluralidade de linguagens, a sensibilização dos alunos para novas e variadas estruturas do conhecimento, fazendo-os interagir com diferentes estratégias de aprendizagem: a) pela dinamização e relação com o livro e a leitura nas mais diversas vertentes (de informação, de referência, na promoção da literatura infanto-juvenil, no fomento da literacia...); b) facultando a possibilidade de modelar todos os sonhos; c) como promotora de actividade cultural que, no entender de Lino Moreira da Silva (2002: 287-288), devido ao *deficit* existente no nosso país, deveria facultar os seus serviços ao fim-de-semana, revestindo-se também de uma função nuclear, como salienta Maria de Lourdes Dionísio (1990: 116), no fomento de uma leitura *voluntária*.

Então a biblioteca, além da componente patrimonial (Labarre, 2005: 19), pela conservação da memória colectiva, através da informação registada em suportes materiais⁷⁷, tem implícita a função de *serviço* – uso e pesquisa da informação –, como salienta Lino Moreira da Silva (2002: 189) no conceito de biblioteca que se define como:

“1 – Colecção organizada de livros e de publicações em série e impressos ou de quaisquer documentos gráficos ou audiovisuais, disponíveis para empréstimo ou consulta.

⁷⁶ Lucien Febvre & Henri-Jean Martin (2000: 16-17) salientam, numa visão diacrónica, que no mundo ocidental, durante a Idade Média, as bibliotecas com uma matriz pedagógica organizaram-se, essencialmente, em torno das instituições eclesíásticas (como os mosteiros), pela reprodução, nas oficinas de copistas, de textos de índole religioso e nas universidades, a partir do início do século XII, onde se reuniam textos de obras de referência, de comentários que os professores precisam para ensinar. No entanto, apesar do ensino de tradição oral, nas universidades, os estudantes mais abastecidos copiavam ou mandavam copiar o que se poderia denominar de apontamentos dando origem a pequenas bibliotecas particulares.

⁷⁷ À biblioteca como repositório de livros juntaram-se, ainda na Idade Moderna, os periódicos e, após a revolução industrial do século XIX, novos suportes materiais, em que a imagem e o som se converteram em meios de registar a informação. A vulgarização dos novos suportes deveu-se, em especial após a 2.^a Guerra Mundial, ao desenvolvimento tecnológico (Alfaro Torres & Sánchez García, 2003: 263), que originou uma explosão documental com a massificação de todo o tipo de registos informativos, incluindo os documentos audiovisuais e digitais.

2 – Organismo ou parte de uma organização cujo objectivo principal é organizar colecções, actualizá-las e facilitar, através de pessoal especializado, o acesso a documentos que respondam às necessidades dos utilizadores nos aspectos de informação, educação e lazer.

3 – Unidades documentais que constituem sistemas complexos e dinâmicos, cujo objectivo principal é comunicarem a informação contida nas colecções de documentos que possuem.”

A dinamização da denominada biblioteca escolar⁷⁸, como espaço adequado e organizado é, nesta perspectiva, de primordial importância, porque disponibiliza uma diversidade de documentos em diversos suportes digitais ou impressos, sublinhando Fátima Sequeira (2000: 56) que a aprendizagem da leitura deve efectuar-se não só pelo livro mas também através de outros instrumentos multimodais (CD-Rom, filmes DVD, CD música, revistas, jornais, etc.), que se podem seleccionar de modo livre e espontâneo, pelos alunos, consoante os seus interesses de leitura e/ou pesquisa (Dionísio, 2004: 71; Silva & Zilberman, 2004: 112).

Desta forma, a biblioteca escolar não está ao serviço de qualquer comunidade leitora, restringindo-se, em geral, à comunidade educativa, sendo os estudantes o seu objectivo preferencial e estando a sua actividade ligada ao cumprimento de orientações educativas, sublinhando Lino Moreira da Silva (2000), na mesma linha da IASL⁷⁹, que as suas funções globais têm uma perspectiva:

“a) Informativa: fornece informação, acesso rápido a instrumentos de recuperação e transferência de informação; a biblioteca escolar deve fazer parte de redes de informação regionais e internacionais.

b) Educativa: proporciona condições individuais para a aprendizagem contínua ao longo da vida; capacidades de orientação no mundo da informação, na selecção e uso de documentos e outras capacidades relativas ao tratamento da informação através da interligação com o processo de desenvolvimento das aulas e promover a liberdade intelectual.

c) Cultural: melhora a qualidade de vida através da disponibilização das diferentes experiências estéticas, da orientação na apreciação crítica das artes, no apoio à criatividade e no desenvolvimento de relações humanas positivas.

⁷⁸ A este propósito, cf. José António Calixto (1996); Isabel Veiga (1997); Kathleen de la Peña McCook & Catherine Jasper (2000); Lino Moreira da Silva (2000); Philip Gill (2003); Bette Rathe & Lisa Blankenship, 2006; Luís Clemente (2008); Anika Fajardo (2010); Pauline Dewan (2010).

⁷⁹ International Association of School Librarianship (IASL), na sua Declaração Política Sobre Bibliotecas Escolares, revista em Setembro de 1993.

d) Recreativa: apoia e promove uma vida enriquecida e encoraja a ocupação dinâmica dos tempos livres através da informação recreativa, documentos e programas de valor recreativo e orientação no uso dos tempos de lazer.” (Silva, 2000: 90-91)

Deste modo, cada biblioteca escolar deve elaborar planos de acção que permitam desenvolver actividades contextualizadas dentro do projecto educativo (Veiga, 1997: 34; Dionísio, 1999; Sequeira, 2002: 56), que privilegiem e operacionalizem os princípios de transversalidade que devem sustentar o currículo, de modo que a biblioteca tenha um carácter aglutinador no seio da escola.

Nesta perspectiva, as acções a desenvolver não equivalem apenas àquilo que tradicionalmente se designa por actividades de animação, mas também actividades de difusão do conhecimento e da informação associadas à criação de serviços adequados às necessidades dos utilizadores, por exemplo: dossiês temáticos; listas de *sites* para consulta; disponibilizar acesso digital ao catálogo; a organização do espaço; a selecção de documentos atenta à emergência da prática pedagógica.

Neste contexto e com o intuito de promover a leitura Arellano Yanguas (1996: 87) delimita duas linhas de trabalho: a) o desenvolvimento dos aspectos artísticos e literários da leitura, fomentando acções que visem a descoberta do prazer de ler, como o encontro com escritores, o contacto com obras de qualidade envolvendo temas interessantes para as crianças e, um outro aspecto, b) a criação de fundos documentais informativos que lhes permitam adquirir uma progressiva autonomia perante a leitura como fonte de saber.

A este propósito Umberto Eco (2002: 40) é pertinente quando afirma que usar a biblioteca é uma arte por vezes subtil, onde não basta o professor dizer na escola, “como estão a fazer este trabalho de investigação, vão à biblioteca buscar este livro”, sendo necessário orientar e formar as crianças no devido uso das potencialidades da biblioteca.

O espaço da biblioteca escolar deve ter uma componente lúdica, propício à descoberta e experimentação (Calixto, 1996: 17), podendo ser um ponto de partida para a descoberta do mundo e de si próprio, um lugar que é também de criação e devendo possuir as condições de equipamento e apoio técnico necessário ao seu estímulo.

Desta forma, torna-se relevante que a biblioteca possua obras com temas diversos, apresentação e tratamento diferentes e cativantes, no sentido de promover e incentivar a sua procura, porque um dos seus objectivos principais, como enfatiza Maria de Lurdes Magalhães (2000: 67), é criar o gosto pela leitura nos alunos, sublinhando

Umberto Eco (2002: 29) que uma das razões de quem frequenta a biblioteca é de poder encontrar livros que nem se imagina que existem, efectivando-se como a surpresa da obra que há muito se desejava.

Fátima Sequeira (2000: 51) realça que a formação cultural do cidadão possui uma estreita relação causal com o livro, em que os hábitos de leitura estão intrinsecamente relacionados com a existência e frequência de bibliotecas, proporcionando, assim, as condições necessárias (materiais ou intelectuais) de acesso ao livro.

Desta forma, a biblioteca escolar surge como recurso básico do processo educativo⁸⁰ (Veiga, 1997: 15; Sequeira & Magalhães, 2000: 74; Sequeira, 2002: 56; Silva, 2002: 199-204; Gill, 2003: 51), sendo-lhe atribuído um papel central em domínios tão importantes como:

- a) Promover a leitura individual para a educação e lazer;
- b) Encorajar hábitos de leitura duradouros;
- c) Apoiar e estimular os currículos;
- d) Promover a literacia a todos os níveis;
- e) Criar hábitos de pesquisa, recolha, selecção e processamento de informação, úteis não apenas na concretização dos objectivos curriculares, mas no processo de vida do indivíduo;
- f) Promover a educação pela arte na interdisciplinaridade;
- g) A biblioteca escolar bem sucedida torna o estudante num futuro utilizador efectivo da biblioteca pública.

Do ponto de vista pedagógico e relativamente aos alunos, Inês Sim-Sim (2001: 32) realça que os baixos índices de leitura que os alunos apresentavam nos vários anos em que frequentavam a escolaridade sensibilizou investigadores e decisores políticos a procurarem explicações e respectivas soluções para o problema. É hoje evidente que as

⁸⁰ Estudos recentes realizados no Canadá (The Ontario Library Association, 2006) e nos Estados Unidos (National Commission on Libraries and Information Science, 2008) evidenciam o impacto que as bibliotecas escolares exercem tanto na aprendizagem e desenvolvimento curricular dos alunos como na aquisição de competências literárias e leitoras da parte dos seus utentes, revelando-se um instrumento privilegiado na formação dos indivíduos.

dificuldades de leitura, sentidas individualmente, estão muito mais relacionadas com as exigências da literacia da sociedade actual do que com os baixos níveis de desempenho da leitura atingidos pelos alunos, devendo todos os agentes directa ou indirectamente ligados com as questões da leitura e da literacia terem uma postura atenta como realçam Thomas G. White & James S. Kim (2008: 100):

“The analysis of students’ recreational reading behaviors and their instructional implications contain many layers. Although recreational reading has been an ongoing emphasis among literacy educators and researchers, the conversation should continue because the recent focus on developing readers, more varied books, and expanded literacies demand a consistently updated understanding of recreational reading.”

Fátima Sequeira & Maria de Lurdes Magalhães (2000: 77) entendem que a afeição pelos livros e o hábito de utilizar a biblioteca e os recursos que disponibiliza adquirem-se mais facilmente durante a infância e fala-se em fomentar, incluindo entre os pequenos, o gosto de visitas familiares à biblioteca, oferecendo: sessões de leitura, dramatização de contos, teatro de fantoches e de sombras, canções, jogos, projecção de filmes, exposições, etc. A biblioteca escolar é entendida, assim, como um espaço integrado no processo pedagógico, não limitando a sua actuação a faixas etárias em função da presumida habilidade leitora, possibilitando aos mais pequenos a descoberta das múltiplas possibilidades dos seus vários instrumentos de comunicação, como realçam Regina Zilberman & Ezequiel T. Silva (2004: 14), na mesma linha de José António Calixto (1994), Maria de Lourdes Dionísio, Angelina Rodrigues, José A. B. Carvalho & Rui V. Castro (2000: 28), Philip Gill (2003) e Juan Domingo Argüelles (2004: 175), quando enfatizam que a promoção da leitura pela biblioteca revela-se essencial para a formação de cidadãos (ao longo da vida), como indivíduos portadores de competências relacionadas com a informação, críticos, activos e intervenientes numa sociedade democrática.

A forma e o contexto como acedemos aos livros pode ser determinante na formação do futuro leitor, evidenciando Fátima Sequeira, Maria de Lourdes Dionísio, José Brandão & Rui Vieira de Castro (2000: 15) alguns condicionalismos pedagógicos na concretização de uma leitura *voluntária*:

“Ora, gostar de ler e ler voluntariamente nem sempre é consentâneo com a natureza de obrigação que caracteriza qualquer situação de aula. Com efeito, os factores constitutivos da situação pedagógica e a sua organização geram um quadro que não deixa grande lugar para a leitura por prazer, seja a de ficção ou técnica, para uma leitura voluntária, de natureza privada, sem condicionalismos como, entre outros, o espaço e o tempo.”

Todavia, Douglas Fisher (2004: 149) sublinha que a simples leitura, sem o apoio da instrução formal, pode revelar-se insuficiente para mudar a trajectória de desenvolvimento da literacia nos jovens que, historicamente, se esforçam para ler.

De facto, uma das funções da biblioteca escolar consagra-se no apoio às actividades curriculares e aqui poderá estar mais ao serviço de uma certa obrigatoriedade imposta ao seu utente principal, o aluno, cabendo aos responsáveis da biblioteca, os professores⁸¹, o papel de atenuar esta perspectiva menos aliciante, podendo motivar os jovens com propostas de animação mais sedutoras (Sequeira, Dionísio, Carvalho & Castro, 2000: 16; Friedland & Truesdell, 2004), como já referimos no capítulo anterior, que o aproximem da biblioteca pelo prazer inerente a esse acto, porque estudos recentes realizados nos Estados Unidos (Hoffman, Boraks & Bauer, 2000; Bureau of Labor Statistics, 2009; Scharber, 2009), indicam que os jovens dedicam muito pouco tempo à leitura por prazer, em relação a outras actividades como os jogos digitais e multimédia, a *Internet*, a televisão.

Assim, outra função da biblioteca escolar pode consistir em disponibilizar aos alunos um conjunto de actividades e serviços, como já referimos, que fomentem a leitura *voluntária*, através da formação do leitor, oferecendo, também, uma diversidade de leituras tão abrangente, quanto possível, que permitam ir de encontro ao gosto de cada aluno, porque só muitas e variadas leituras pode originar um leitor cada vez mais crítico e facultar-lhe, como salienta Marisa Lajolo (2004: 92-94), a exploração da potencialidade plástica dos livros e dos seus conteúdos, suscitando a entrada nos diversos níveis e estruturas dos textos literários porque, como sublinha Fátima Sequeira (2000: 57): “(...) mais do que possuir grandes bibliotecas, é necessário aprender a ler qualquer livro, saboreá-lo, gostar dele com paixão e liberdade”.

⁸¹ A este propósito, Ezequiel T. da Silva & Regina Zilberman (2004: 111) entendem que os professores podem ter um papel significativo na articulação dos textos, enquanto objectos de leitura, com as suas práticas pedagógicas, fazendo uso nesse momento, como mediadores, dos estudos teóricos que realizaram, enfatizando as autoras, através dos “(...) diferentes lugares de significação no complexo campo teórico (...)”.

1.4.2. Representações estéticas do texto literário nos manuais escolares

Os manuais escolares fazem parte dos instrumentos que veiculam o denominado discurso pedagógico oficial (Castro, 1989; 1998b; Dionísio, 1998a), mais concretamente, os destinados ao ensino da língua materna que são utilizados pelos professores de diversos níveis de ensino, de um modo recorrente na sala de aula, onde se consubstancia o saber curricular (Dionísio, 2000a: 79), podendo ser observados, tal com enfatizam Jaume Martínez (1999: 116) e Rui Vieira de Castro (1999: 191; 2005: 37), como colectâneas⁸² de textos que resultam de uma selecção de um produto cultural com a finalidade de representarem uma regulação das aquisições, no contexto da educação formal. Vítor M. de Aguiar e Silva (2010: 209) salienta que esta acção desenrola-se dentro da relatividade e da pluralidade diacrónica e sincrónica dos gostos, no âmbito do conhecimento disponível, originando uma escolha de vários autores, funcionando como um *corpus* textual vasto para que os alunos possam contactar, entre outros, com o texto literário.

Neste sentido, os manuais escolares assumem-se como um instrumento pedagógico complexo e, como realça Alain Choppin (1992), detêm um estatuto singular com funções relevantes porque, efectivando-se como o iniciador para a criança com o universo da leitura (Dionísio, 2000a: 88), é pelos manuais, em geral, que os alunos adquirem e avaliam grande parte dos seus conhecimentos e saberes.

Maria de Lourdes Dionísio (2004: 67) realça que estes instrumentos também assumem importância pela fixação de conteúdos e formas curriculares, cujo conhecimento que veiculam, está sujeito a inclusões e exclusões. Esta transmissão de saberes realizada *na escola* e *para a escola*, propondo, por exemplo, actividades e a forma de avaliar a sua aquisição, tem uma função pedagógica de valor acrescido, pelo modo de entendimento e representações que professores e alunos possuem acerca, neste caso, do texto literário (Castro, 1999: 190).

Os manuais escolares podem facultar à denominada *escola de massas*, frequentada por crianças e jovens de vários estratos sociais e com diversas assimetrias

⁸² A este propósito, Vítor M. de Aguiar e Silva (2010: 209) entende que é vital recuperar “para os livros escolares de Português os significados originários, tantas vezes esquecidos e desfigurados, das palavras *antologia* e *florilégio*: colheita e colecção de *flores*, conjunto dos mais belos, gráceis e esplendorosos textos”.

culturais, textos de qualidade literária no sentido de formar e desenvolver a sensibilidade e o gosto estético dos alunos, porque constituem, na perspectiva de Vítor M. de Aguiar e Silva (2010: 210), “uma dimensão primordial e constante, antropológica e socialmente, do homem”⁸³. Assim, na educação estético-literária devem estar envolvidos os conhecimentos ligados às emoções e aos afectos e significação a elas associadas, pelas representações do mundo, da vida e do homem que a literatura faculta ao leitor, em que as suas crenças e valores são questionados pelos textos literários, através dos modelos linguísticos e textuais, podendo constituir-se como uma valiosa contribuição para a educação dos jovens.

Considerada como leitura obrigatória, fazendo parte do currículo, ao aluno são disponibilizados enunciados discursivos sem opção de escolha, podendo desfrutar ou não do prazer da leitura, consoante o nível dos seus hábitos leitores: leitor ou não-leitor.

Mas, embora os destinatários e sujeitos empíricos destes modelos discursivos, identificados, como sublinha Jaume Martínez (2002), com um determinado modelo de escola e de ensino, sejam os alunos, são no entanto, um destinatário de segundo plano, porque o primeiro é o mediador profissional (Cerrillo, 2007), o professor, como realça Nieves Blanco (1995: 13), que decide o que é importante, valioso, legítimo e imprescindível.

Como já referimos, os leitores assíduos, modo geral, lêem seja o que for, não importa onde, devendo os mediadores preocuparem-se com os alunos que normalmente têm dificuldade em interagir com a leitura.

Este factor revela-se bem pertinente quando abordamos a questão dos manuais escolares referentes ao ensino da língua materna. Embora a presença de textos com qualidade literária seja frequente, quando são analisados na perspectiva dos dispositivos discursivos que os complementam, Fernando Azevedo (2006c: 49) salienta que levantam sérias dúvidas no que diz respeito à compreensão que é facultada ao leitor sobre o que é a “literatura e a linguagem nas suas manifestações estéticas”.

Referimo-nos aos questionários de interpretação e compreensão que são colocados (Dionísio, 1989; 1990: 120-121), e à forma como é efectuada a análise do funcionamento da língua, propiciada por esses textos. Estes dispositivos discursivos semânticos, sintácticos e estilísticos tendem para uma análise literal e unívoca baseadas exclusivamente na identificação, repetição ou paráfrase de informação textual (Simões,

⁸³ A este propósito, cf. Maria de Lourdes Dionísio (1990: 116-118; 1992; 2000a: 80).

Souza & Azevedo, 2006: 71), onde não raras vezes, só é solicitado um único significado, omitindo-se as suas dimensões pluri-isotópicas e polissémicas. Este procedimento, característico nas abordagens de textos de índole mais informativo ou funcional (Simões, Souza & Azevedo, 2006: 70), revela-se mais redutor, em que o aluno executa uma mera cópia dos elementos explícitos evidenciados pelos textos, relegando o princípio das promessas de fruição estética suscitados pelos mesmos, da adesão voluntária e afectiva (May, 1995: viii-ix), assim como a possibilidade de concretizar leituras genuínas de natureza conotativa e simbólica.

Um outro elemento discursivo, a metáfora⁸⁴ (Castro, 1999), presente muitas vezes nos textos literários pelo seu potencial criativo e inovador, no entender de Fernando Azevedo (2006c: 50), tende a ser relegado para um plano secundário, no âmbito dos manuais.

Neste contexto, uma prática pedagógica fundamentada numa perspectiva da literatura tão simples e utilitária tende a transformar negativamente a motivação, a adesão voluntária dos alunos para a leitura e para a fruição estética dos textos literários, pelo seu valor humanista na formação do indivíduo como pessoa, sublinhando Fernando Azevedo (2006c: 51):

“Frustrando o crescimento imaginativo, recusando ensinar a ler com inteligência, finura, perspicácia e espírito crítico, as formas de interrogar o texto propostas pelos manuais de modo algum despertam no leitor a inquietação e a fome da leitura (...)”

Alguns textos, presentes nos manuais, são sujeitos a adaptações que podem alterar o seu estatuto literário, como unidade inter-semiótica, constituída por diversos códigos, não favorecendo o respeito e reconhecimento pelos receptores. Neste caso, a complexidade estrutural do texto, é passível de ser destruída e banalizada, pela assumpção de que o aluno possui um conhecimento da literatura e do mundo limitado, tal como realça Fernando Azevedo (2006c: 52) na mesma linha de Rui Vieira de Castro (1999: 193); “os textos são reduzidos, simplificados ou objectos de uma reescrita pela qual o estilo original e único é profundamente alterado”.

Noutra perspectiva, os autores supra citados sublinham a ausência nestes textos de referências potenciadoras de outras leituras, como é o caso da informação alusiva à

⁸⁴ A este propósito, Jorge Luís Borges (2010: 24) enfatiza que: “(...) o que é importante na metáfora é o facto de ser sentida pelo leitor ou ouvinte *como* metáfora”.

sua autoria (edição, editora, data), que permitam ao jovem leitor mais interessado, ir mais além: pela pesquisa de elementos bibliográficos sobre o contexto sociocultural em que foram publicados; o texto integral de onde foram extraídos, referentes intertextuais que originam um aumento da enciclopédia leitora (Dionísio: 1990: 119).

È frequente, também, nos manuais de língua materna surgirem diversas actividades anexas ao texto, possivelmente justificadas por uma maior motivação do leitor e mais-valia científico-pedagógica, como por exemplo; acrósticos, palavras cruzadas, que constituindo-se como elementos periféricos ao texto, em nada fomentam a competência literária do leitor.

Deste modo, os manuais, como realça Fernando Azevedo (2006c: 53) dificilmente suscitam nos alunos a leitura autónoma, competente e crítica, a par de uma interacção com os seus intertextos (Castro, 1999: 192; Abramovich, 2004, 143-145), contextos de recepção, não facultando uma resposta apropriada a importantes questões como o *porquê* e para *quê* estudar na perspectiva pedagógica um texto literário, contribuindo para a formação de verdadeiros leitores que possam fruir e apreciar os bosques da ficção e cuja subversão, como enfatiza Marisa Lajolo (2005: 16), é proporcionada pelo texto literário.

Neste contexto, é de privilegiar a interacção dos alunos com textos literários, na medida em que nestes textos, como sublinha Vítor M. de Aguiar e Silva (2010: 208):

“(...) coexistem, em tensão criadora, a exemplaridade e a normatividade linguística e a inovação, a inventividade e a fantasia verbais, muitas vezes bordejando mesmo a transgressividade e nessa fronteira de aventura e risco abrindo novos horizontes de expressão e comunicação.”

Defende então, Vítor M. de Aguiar e Silva, que em todas as estruturas do sistema educativo (diversos níveis de ensino), o texto literário deve ter um estatuto privilegiado, conotado como o núcleo da área da língua materna, como “a manifestação de excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua” (Aguiar e Silva, 2010: 209).

Neste sentido, Fernando Azevedo (2004c; 2006c), tal como salientam Maria de Lourdes Dionísio (1990) e Rita Simões, Renata Souza & Fernando Azevedo (2006: 72) entende, neste quadro de análise, que se apresente aos leitores os textos literários no seu *estado puro*, autênticos, sem a inclusão de actividades que se prevêm redutoras. De facto, deve-se privilegiar as obras integrais, porque tal como sublinha Maria de Lourdes

Dionísio (1990: 123), “por se afastarem do mundo de referência imediata dos alunos, propiciem pelo imaginário uma abertura (também aprendizagem), a outras vivências, a outros «mundos», a outras formas de usar a língua”.

Síntese do capítulo

Neste capítulo aprofundámos o quadro teórico que envolve o conceito de leitura numa perspectiva diacrónica até à actualidade, assim como a sua influência na formação de um leitor competente, crítico e reflexivo. Neste contexto, assume relevância a compreensão leitora onde interagem três factores: o leitor, o texto e o contexto.

Verificámos, então, que a leitura só se concretiza plenamente se estiverem implícitas diversas finalidades do acto de ler em que, simultaneamente, a motivação é um requisito para cativar leitores. Salienta-se, neste quadro, a pertinência dos programas de leitura fundamentados na literatura, coadjuvados com algumas actividades de animação da leitura que podem consubstanciar-se como uma estratégia na formação de leitores literários.

Analisámos a pragmática que envolve a leitura voluntária e as vantagens e desvantagens da leitura obrigatória, constatando ou não a presença estética dos textos literários nos manuais escolares.

Por fim, identificou-se a pertinência da biblioteca na promoção da leitura e da literatura.

**CAPÍTULO II – LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
COMPETÊNCIA LITERÁRIA**

1. Conceito de literatura infantil e juvenil

A leitura no âmbito da pragmática da comunicação literária para a infância e juventude pode ter uma função bem pertinente no desenvolvimento cognitivo dos seus receptores, assumindo a literatura, pelo carácter plurissignificativo e polissémico do qual se revestem os seus textos, um papel preponderante nesse diálogo polifónico.

No entanto, outra função relevante que podemos atribuir à interacção dos pequenos leitores com os textos literários de qualidade é a da sua iniciação estética (McGillis, 1996: 9-10; Colomer, 1998: 282; Lluch, 2003; Nikolajeva, 2005: xvii; Cerrillo, 2007: 42; Nodelman, 2008: 11-12), que o leitor realiza através do contacto com a linguagem literária.

Deste modo, por oposição às relações mais restritas e directas presentes noutras formas de utilização da língua, a abordagem estética traduz uma dimensão singular do código escrito, concretizando a sua expressão por mecanismos de desautomatização da percepção e de desconstrução dos hábitos de linguagem, num processo de recriação lúdica dos elementos da realidade, como salienta Fernando Azevedo (2003), apresentando usualmente uma visão inabitual ou insólita dos acontecimentos, derrogando expectativas.

Como sublinha Teresa Colomer (1999: 63), “la existencia de una literatura específicamente destinada al público infantil y adolescente es un fenómeno propio del mundo moderno”, que surgiu no século XVIII e continuou a expandir-se até, e na actualidade.

A literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil, como fenómeno comunicativo específico, insere-se neste contexto por facultar prazer e fruição entre o pequeno/ jovem leitor e o texto, questão esta enfatizada por Perry Nodelman (1996: 20-21) que questiona “What are the pleasures of literature?”, apresentando os seguintes argumentos:

- O prazer exploratório das palavras; a sonoridade que revelam, as múltiplas formas que assumem e interagem com as outras, assim como a capacidade de expressarem assustadoras ou belas imagens de ideias;

- O prazer de evocar as nossas emoções; rir com contextos cómicos, sentindo experiências de dor ou de alegria;
- O prazer de usar a nossa enciclopédia e conhecimento, assim como as estratégias de compreensão, colocando em acção a nossa competência literária;
- O prazer de reconhecer lacunas no nosso conhecimento e adquirir informação ou concertar estratégias de leitura com o objectivo de o alcançar, desenvolvendo competências na leitura;
- O prazer de visualizar imagens e ideias que os textos evocam; a possibilidade de imaginar lugares e pessoas que nunca vimos ou pensar em conceitos que nunca tínhamos considerado;
- O prazer da história; o envolvimento emocional do leitor, os momentos de *suspense*, o clímax e o desenrolar da narrativa com os seus conflitos e coincidências que estruturam as sequências;
- O prazer da *fórmula*; de concretizar experiências leitoras de diversas histórias que já tínhamos ouvido e gostado;
- O prazer da *novidade*; de experimentar de forma surpreendente narrativas e poemas;
- O prazer de *contar histórias*; a consciência de como os pontos de vista dos escritores suscitam em nós diversas e múltiplas respostas;
- O prazer da *estrutura*; a consciência de como as palavras, as imagens e mesmo os momentos da narrativa formam padrões significativos;
- O prazer da nossa percepção das formas em que todos os elementos do texto literário se articulam como um todo;

- O prazer das formas pelas quais os textos, exibindo a materialidade da sua estrutura textual, parodicamente jogam com essa estrutura;
- O prazer de reflectirmos e de nos identificarmos com personagens fictícias;
- O prazer da *fuga*; saindo de nós mesmos, pelo menos na imaginação, e experimentarmos a vida e os pensamentos de diferentes pessoas;
- O prazer do entendimento; de ver como a literatura não só espelha a vida histórico-factual, mas também permite inferir comentários sobre ela e permite-nos reflectir sobre o sentido da nossa própria existência;
- O prazer de ver através da literatura; de perceber como os textos literários podem tentar manipular as nossas emoções e influenciar o nosso conhecimento e os nossos julgamentos éticos e morais, de forma que podemos, ou não, estar preparados para os aceitar;
- O prazer de reconhecer formas e géneros literários; de ver semelhanças entre as obras de literatura, no fundo de reconhecer e de jogar com a intertextualidade;
- O prazer de conhecer a história e a cultura através da literatura;
- O prazer de discutir com outros as suas respostas aos textos que lemos;
- O prazer de desenvolver uma compreensão mais profunda das nossas reacções, de as relacionar com as nossas respostas a outros textos, expandindo a nossa compreensão da literatura em geral.

1.1. O conceito de literatura infantil

1.1.1. Ligação a uma arte da memória

Nas origens da literatura infantil esteve patente uma memória colectiva oral que foi, *a posteriori*, rescrita, como recriação simbólica do quotidiano, no seio de comunidades, como um instrumento que veiculava conhecimentos e crenças de natureza educacional, religiosa, social e cultural.

A tradição oral, perpetuada ao longo dos séculos, pelo pensamento, pela palavra e pela memória, como sublinham Fernando Azevedo (2004b: 13) e Pedro Cerrillo (2007: 9), de geração em geração, precedeu a escrita e esta antecedeu o livro, ocupando uma função importante como veículo transmissor de experiências significativas para o Homem, através de formas narrativas como os contos, as fábulas, as lendas, com o recurso a metáforas, alegorias, ao maravilhoso e fantástico, ou através de formas líricas, destacando-se as canções populares, as rimas, os provérbios, que foram apropriados ou mediados para a infância e/ou juventude, como salienta Perry Nodelman (1996: 246):

“Some centuries ago, the stories circulated orally. People who couldn’t read remembered them and told them to other people who remembered them and told them again. The fact that these tales had to be remembered without the aid of a written text meant that they had to have memorable features – features that (...) survive in printed versions.”

De facto, na oposição dualista escrita/ oralidade, no entender de Glória Bastos (2003: 60), os textos escritos são produzidos por um autor que “controla o processo de produção”, enquanto na literatura de produção oral a sua condição torna-se mais complexa porque é transmitida por um número indeterminado de pessoas, perdendo a sua carga autoral, originando um património colectivo, mas anónimo. No entanto, a autora supra citada sublinha que no momento em que a literatura de tradição oral é reproduzida, pelos indivíduos, está sujeita a uma *actualização*, essa sim, pode ser datada historicamente, no seu contexto, como pertencente a uma determinada comunidade.

Deste modo, a criança assumia, ao nível da recepção, uma posição de ouvinte, escutando os adultos, transformando-se esta prática numa acção socializadora para os

mais novos, pela construção de uma identidade, em que tinham o adulto como modelo e, simultaneamente, aprendiam a agir e a compreender a sua função na comunidade (Bastos, 2003: 58). Todavia, algumas das marcas estéticas desta literatura são destinadas a um público popular (Colomer, 1999: 63), não propriamente infantil, como a existência de diversas criações do mesmo género de texto e a sua inter-relação textual, fruto de uma forma de transmissão baseada na memória do receptor.

1.1.2. Raízes e influências

Do ponto de vista social, psicológico e cognitivo, a criança nem sempre foi contextualizada como um ser em constante estado de desenvolvimento integral, com necessidades específicas e valorização das capacidades reveladas em cada momento desse processo, concretamente, no que concerne à pragmática da leitura e da literatura.

A criança, durante muito tempo, foi observada como um adulto⁸⁵ (Albuquerque, 1996: 47; Nodelman, 1996: 70) em miniatura, sem direito a desfrutar a plenitude da infância, considerada um ser com uma atitude passiva, identificada com uma falsa postura de maioridade, séria e rígida, mas com grande apetência para adquirir conhecimentos, tal como o adulto, e esse facto propiciou que o reconhecimento da expressão *literatura infantil* fosse demorado e difícil.

Desta forma, o movimento de descoberta de uma literatura infantil enriqueceu-se por uma aprendizagem de raiz histórica, herdeira do Romantismo (Colomer, 1998: 52) e, conseqüentemente, por um crescente interesse⁸⁶ por antigas mitologias, pelo folclore⁸⁶,

⁸⁵ Philippe Ariès (1981) salienta que a criança, na Idade Média, participava na vida comunitária, dos costumes sociais, hábitos, linguagem, jogos, brincadeiras e festas, aparentemente não havia assuntos que a criança não pudesse conhecer. Os temas da vida adulta, as alegrias, a luta pela sobrevivência, as preocupações, a sexualidade, a morte, a transgressão das regras sociais, o imaginário, as crenças, as comemorações, as indignações e perplexidades eram vividas por toda comunidade, independentemente das faixas etárias. Na verdade, a criança de mais de sete anos ocupava, ao que parece, o papel de um pequeno adulto, inexperiente e frágil, incapaz de certas coisas talvez, mas já uma pessoa integrada na vida, importante como força na família e na sociedade.

⁸⁶ Os folcloristas do século XIX e inícios do século XX, seduzidos pelo fascínio de encontrar os modelos, as versões originais ou os arquétipos que estruturariam ou estariam na base de todos os contos populares, como o caso de Vladimir Propp (2002; 2003), desenvolveram estudos no âmbito da recolha dos contos populares originários das narrativas folclóricas (característica das narrativas de tradição oral sem autor), particularmente do conto maravilhoso, demonstrando que estas formas de comunicação literária tiveram uma função importante na ascensão do estatuto da literatura infantil contemporânea. Como afirma Perry Nodelman (1996: 246), "(...) these stories were originally what folklorists call *folktales*".

a literatura popular, as fábulas, as lendas ancestrais, onde se incluíam os *contos de fadas* (Nobile, 1992: 50-52; Hunt, 1994: 50; Knowles & Malmkjaer, 1996: 157; Nodelman, 1996: 245-247; Goforth, 1998: 67), sendo estes, apenas, um tipo de apropriação literária no contexto particular dos contos de tradição oral relacionados com os contos maravilhosos de proveniência oral (Colomer, 1999: 63-65; Lluch, 2003: 94-95), assumindo-se sob dois géneros, a prosa e a poesia narrativa. Embora surjam como contos, versos e canções (Goforth, 1998: 67), frequentemente denominados de contos maravilhosos, que existiram em toda a Europa assumindo múltiplas formas, como realçam Bernice E. Cullinan & Lee Galda (1994: 164):

“In addition to composing songs and tales about their daily work, their hunting, and their warfare, primal societies created stories about the world around them. Wonder and awe at the power of nature and speculation about the supernatural forces that might be at work behind it led to those tales we classify as myths. And as time passed and the tribes grew, so did the impulse to preserve the stories of their ancestors (...) were passed from one generation to the next and became the cultural heritage.”

Neste contexto, durante este período, privilegia-se a imaginação e a fantasia como elementos essenciais na produção e criatividade artística (Kenfel, 2001: 104), com o objectivo de promover a educação estética da juventude, surgindo estas intenções com a preocupação de elevar toda a obra literária ao patamar de obra de arte, independentemente dos seus destinatários; crianças, adolescentes ou adultos.

- As fábulas

A origem da *fábula*, como género, perde-se no tempo, confundindo-se com as primeiras manifestações literárias do homem, no entender de Ângelo Nobile (1992: 61), é um “producto de una civilización rural, portadora de una visión pragmática y prosaica de la realidad”, de tal modo que diversos textos conhecidos pelos leitores, na actualidade, terão conhecido, inicialmente, no entender de Glória Bastos (2003: 83), a forma fabulística.

Este género caracteriza-se pela brevidade da narrativa, própria de uma tradição oral, com o intuito de permitir a fixação da mensagem ao ser contada, quer em verso ou em prosa, expressando de um modo alegórico onde simultaneamente, como realça Juan Cervera (1991: 71), “el concepto de *fábula* está ligado a lo extraordinario, fruto de la ficción artificiosa”, narrando situações vividas por animais⁸⁷, reportando-se à natureza humana, como realça Mercedes Gómez del Manzano (1987: 218), “(...) el destino del hombre: sus vicios, sus virtudes”, e aos seus relacionamentos (Cullinan & Galda, 1994: 184), com um objectivo moralizante, salientando Frances S. Goforth (1998: 95), com uma intenção pedagógica de ensinar uma lição, mas também, sublinha o autor, a *fábula* tem implícito um sentido lúdico e divertido⁸⁸: “children (...) enjoy the ridiculous behavior of the characters when fables are presented as funny, short animal adventures” (Goforth, 1998: 98).

Jane Newham (1997: 66) realça que as fábulas podem ser observadas como instrumentos pedagógicos ambivalentes, pois transmitem mensagens ambíguas sobre o direito ou errado, com o recurso a forças opostas, do bem e do mal, sábios e tolos, fracos e fortes, facultando ao leitor vários planos de leitura interpretativos. Assim, tornou-se importante que as fábulas pudessem ser interpretadas pelas crianças, para garantir que a moral fosse compreendida e assimilada, podendo revestir-se de uma intencionalidade pedagógica e formativa.

A estrutura característica de uma *fábula*, como realça David I. Hanauer & Shoshi Waksman (2000: 108), consiste na combinação de duas partes distintas, mas interligadas: uma história narrativa e um núcleo explicitamente moral.

Essas duas partes desempenham funções diferentes, mas são interdependentes: a) a narrativa com uma função essencialmente visual e cinestésica que descreve as acções e os eventos particulares e estruturam o desenvolvimento da moral; b) um núcleo explicitamente moral, cuja função reside na convicção de que o leitor vai entender a interpretação socialmente estabelecida, de eventos específicos e acções descritas na narrativa.

Supõe-se, geralmente, a partir de uma perspectiva literária, que a estrutura da *fábula* reflecte uma intenção social de persuadir os leitores a aceitar as posições morais

⁸⁷ Pedro Cerrillo (2007: 45) realça que na literatura infantil e juvenil subsiste a grande tradição do género da fábula, utilizando os animais para personificar e, frequentemente, humanizar o que não é humano, tendo a capacidade de falar.

⁸⁸ A este propósito, cf. Ângelo Nobile (1992: 62) e Sheila Roberts (1999: 73).

socialmente estabelecidas, como sublinha David I. Hanauer & Shoshi Waksman (2000: 131): “The structure of a narrative story combined with an explicit statement of interpretation would seem to be a powerful tool for achieving the aim of transmitting moral understandings”.

Neste género podemos discernir duas tipologias subjacentes à *fábula*, como narrativa, em que a sua estrutura é muito simples e em ambos os casos, com uma linguagem acessível para os destinatários:

- a) Textos com origem na oralidade; os textos primitivos que tiveram transmissão oral no âmbito da tradição popular;
- b) Textos escritos com marcas da oralidade; os textos que foram reunidos pela escrita, mas que foram sucessivamente rescritos e/ou recriados.

Um dos mais antigos textos encontrados no oriente, a obra *Panchatantra* (Cullinan & Galda, 1994: 184; Goforth, 1998: 95; Zipes, 2000: 375), uma compilação em Sânscrito⁸⁹ constituída por cinco livros ou *Tantras*, reuniam fábulas e outros contos instrutivos, tendo como função instruir a nobreza da Índia.

Salientamos também outro conjunto de narrativas indianas denominadas, *Jataka*⁹⁰, escritas em prosa e poesia (Goforth, 1998: 95; Roberts, 1999: 67), que descrevem situações em que os animais vivenciam aspectos da vida humana (Boer, 2006: 110; Labbe, 2008), aprendendo lições moralizantes na interação com outros animais. As duas obras terão chegado ao ocidente através de traduções persas e árabes (Zipes, 2000: 371).

⁸⁹ A este propósito, cf. **fable**. (2010). In *Encyclopædia Britannica*. Retrieved February 24, 2010, from Encyclopædia Britannica Online: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/199714/fable>

⁹⁰ Sobre este assunto, Frances S. Goforth (1998) refere que os contos reunidos nesta obra estão associados aos renascimentos de Buda que terá reencarnado em diferentes formas de animais até alcançar o último estado de Buda, razão pela qual os animais intervenientes têm uma postura antropomórfica.

Na Europa Ocidental encontramos dois dos autores mais divulgados, pois as suas obras constituem uma referência. Um dos primeiros e mais conhecido, Esopo (século VII – VI a.C.)⁹¹, terá vivido, possivelmente, na Grécia, e escrito fábulas em prosa (texto em grego), acompanhadas de uma curta moralidade no fim. Mais tarde, surge Fedro (15 a.C. – 69 d.C.)⁹², um outro fabulista com uma obra que revela um novo formato, o verso, (texto em latim), com uma indicação moral também no fim, mas de narrativa mais longa (Bastos, 2003).

Estas duas fontes tiveram uma repercussão relevante nos fabulistas que se seguiram, até à actualidade, inspirando-os em novas criações, como base de trabalho ou traduzindo esses textos para outras línguas.

Deste modo, no século XVII, surge La Fontaine (1621-1695)⁹³, que foi um fabulista importante, autor da obra *Fables*⁹⁴ (1668-1693)⁹⁵, e a quem se atribui o aperfeiçoamento do género que pela actualização e transformação, elevou a fábula a um género literário clássico (Nobile, 1992). Escreveu sob a forma de poesia, utilizando recursos estilísticos mais elaborados em relação a Esopo e a Fedro, como a ironia, as anástrofes, os jogos de palavras e interessando-se mais pela elaboração da narrativa do que pela função moralizante, tendo sido bastante divulgado⁹⁶.

La Fontaine (1995: 51) salienta quanto ao seu propósito na reescrita destes textos:

“Je chante les Héros dont Ésope est le Père,
Troupe de qui l’Histoire, encor que mensongère,
Contient des vérités qui servent de leçons.
(...)
Je me sers des Animaux pour instruire les Hommes.”

⁹¹ A este propósito, cf. Glória Bastos (2003: 83).

⁹² A este propósito, cf. Glória Bastos (2003: 83).

⁹³ A este propósito, cf. Jack Zipes (2000: 371).

⁹⁴ A obra, *Fables*, de Jean de La Fontaine, é composta por doze livros (Zipes, 2000), num total de 242 textos, que, à data da sua publicação, o autor referiu que eram uma adaptação enriquecida das fábulas de Esopo, dedicadas a Monseigneur Le Dauphin, filho do rei Luís XIV, de sete anos de idade, referindo, no prefácio, tratar-se de literatura para crianças (La Fontaine, 1995).

⁹⁵ A este propósito, cf. Jack Zipes (2000: 371).

⁹⁶ Em Portugal as fábulas de La Fontaine foram objecto de tradução por autores como: Bocage, Filinto Elísio, Curvo Semedo, entre outros.

No prefácio à sua obra, *Fables*, La Fontaine identifica um outro tipo de texto de narrativa breve, o *apólogo*, similar à *fábula*, mas com situações vividas por seres inanimados, como refere Glória Bastos (2003), não correspondendo a uma existência humana ou animal, mas que, de uma forma alegórica, assumem vivências humanas, consubstanciando modelos e exemplos a serem seguidos pelo homem, como por exemplo: *O sol e o vento*; *O carvalho e a cana*.

Neste contexto, as narrativas de cariz tradicional tiveram uma grande repercussão na produção da literatura infantil a partir do século XIX, pois influenciaram diversos autores que à luz desta literatura escreveram muitos dos seus textos, como sublinha Jack Zipes (2000: 167), por exemplo, sobre a obra dos Irmãos Grimm: “The Grimms` holistic understanding of folk literature, evident in the inclusion of fables, legends, and anecdotes in their *Kinder-und Hausmärchen* (...)”.

A partir do século XIX a síntese moralista no fim do texto deixa de existir, sendo integrada no desenvolvimento da acção, ao longo da narrativa, existindo em Portugal diversos autores que se podem filiar nesta tradição, como fabulistas modernos, em que os animais se destacam como personagens, por exemplo: *Romance da Raposa* (1924)⁹⁷ e *Arca de Noé III Classe* (1936)⁹⁸, de Aquilino Ribeiro; *o Veado Florido* (1972)⁹⁹, ou as histórias tradicionais portuguesas contadas de novo como, *O Macaco de Rabo Cortado* (1992)¹⁰⁰, de António Torrado; *Os Ovos Misteriosos* (1994)¹⁰¹, de Luísa Ducla Soares; *O Senhor Vento e a Menina Chuva* (1976)¹⁰², de Virgínia Mota; *A Raposa Terrível E A Pata Capitolina* (1977)¹⁰³, de Patrícia Joyce; *A Menina Gotinha de Água* (1963)¹⁰⁴, de Papiniano Carlos; *O Leão Comilão E Outras Fábulas Que Aqui Estão* (2006)¹⁰⁵, de Daniel Marques Ferreira, entre outros.

⁹⁷ A este propósito, cf. António Garcia Barreto (2002: 453).

⁹⁸ A este propósito, cf. António Garcia Barreto (2002: 453).

⁹⁹ A este propósito, cf. António Garcia Barreto (2002: 509).

¹⁰⁰ A este propósito, cf. António Torrado (1992).

¹⁰¹ A este propósito, cf. Luísa Ducla Soares (1994).

¹⁰² A este propósito, cf. António Garcia Barreto (2002: 358).

¹⁰³ A este propósito, cf. António Garcia Barreto (2002: 276).

¹⁰⁴ A este propósito, cf. António Garcia Barreto (2002: 110).

¹⁰⁵ A este propósito, cf. Daniel Marques Ferreira (2006).

No cinema, Walt Disney pode ser considerado um dos fabulistas contemporâneos mais conhecido pela inserção de animais (*Mickey Mouse, Pluto, Bamby, Os Três Porquinhos, Rei Leão*, os esquilos *Tico e Teco*, etc.). Terá sido o maior adaptador para linguagem do cinema pela difusão de obras da literatura clássica para a infância.

A *fábula*, devido à sua especificidade, pode, revestir-se de uma vertente pedagógica, junto dos destinatários de potencial recepção leitora infantil, se houver um cuidado na selecção das mesmas, para a criança poder inferir os seus significados mais profundos, como salienta Ângelo Nobile (1992: 63):

“Se trata, por tanto, de seleccionar, del riquísimo repertorio de la fábula clásica y moderna, con cuidadosa sensibilidad pedagógica, las composiciones que, por su desarrollo narrativo, planteamientos intrínsecos y accesibilidad lingüístico-conceptual sean adecuadas para la infancia y permitan establecer un diálogo abierto con el pequeño lector y asumir, de este modo, un papel positivo en su promoción humana, sin negarle diversión y saña evasión.”

- Os contos de fadas

Os *contos de fadas*¹⁰⁶ são um tipo de apropriação literária no contexto particular dos contos de tradição oral relacionados com os contos maravilhosos de proveniência oral, fazendo apelo ao encantamento, ao sobrenatural e a elementos maravilhosos daí decorrentes, como sublinha Frances S. Goforth (1998: 88), “more than any other folk literature, fairy tales represent pure fantasy”, consubstanciando-se como um património universal da humanidade (Cervera, 1991: 71; Nobile, 1992: 52; Nikolajeva, 2005: 53) e, no entender de Teresa Colomer (1998: 51), o desencadear de uma nova perspectiva desta literatura originou um propósito educativo dirigido às crianças e jovens da

¹⁰⁶ Os contos de fadas (Nobile, 1992: 52; Nodelman, 1996: 252-253; Colomer, 1998: 52) são um reflexo da vida e das dificuldades da existência humana, tal como das suas aspirações, tendo um valor formativo e educativo na medida em que apelam à fantasia e ao imaginário da criança (Goforth, 1998: 106; Nikolajeva, 2005: 53-54) que, ampliando o mundo das suas experiências, estimulam o desenvolvimento da sua personalidade, enriquecendo o património linguístico. Os seus destinatários têm possibilidade de presenciarem os vários sentidos do estético, tomando consciência dualística de valores como; o bom/ o mau, o belo/ o feio, o verdadeiro/ o falso, etc.

actualidade, estabelecendo pontes com a memória colectiva e simbólica do passado, como salienta Hans-Heino Ewers (2009: 119):

“Children’s literature should stand in opposition to the culture surrounding it; it should in the midst of modern times represent a revival of folk poetry and make use of old traditional genres – folks songs, proverbs, folk tales, sagas, legends, farces, animal epics (...).”

Na sua longa evolução os *contos de fadas*, no âmbito da literatura, afirmaram-se eles próprios como um género literário, apropriando diversos motivos, signos e imagens do folclore, embelezando-os e combinando-os com elementos originários de outros géneros literários, como salienta Jack Zipes (2000: xvi), “for it became gradually necessary in de modern world to adapt a certain kind of oral storytelling called the wonder tale to standards of literacy and make it acceptable for diffusion in the public sphere”.

Neste contexto, é habitual afirmar-se que, até ao aparecimento dos contos dos Irmãos Grimm, no século XIX, não existia literatura infantil¹⁰⁷, como a entendemos hoje (Nodelman, 1996: 69; Cerrillo, 2003d: 20; Cerrillo, 2007: 42), sendo Charles Perrault, no século XVII, que dará início a um ambicioso movimento de recolha de contos populares, no entender de Jack Zipes (2000: 379-380), rescrevendo-os no âmbito das crenças, magia e superstições vigentes, contextualizando orientações moralistas, tendo como possíveis destinatários, não só um público adulto como também as crianças e os jovens, revelando uma moderna aproximação à literatura. No entanto, as orientações pedagógicas e doutrinárias que caracterizavam e condicionavam a literatura infantil desde o século XVIII foram perdendo importância (Cerrillo, 2003d: 17).

É a partir deste registo, da tradição oral, consubstanciado em livro, por Perrault, que os *contos de fadas* começam a ter uma nova visibilidade e valor expressivo, começando a florescer na Europa (Cullinan & Galda, 1994: 177).

¹⁰⁷ Sobre este assunto, Perry Nodelman (1996: 69) afirma que a concepção de criança, existente em cada sociedade, seja numa perspectiva diacrónica ou sincrónica, está directamente ligada à ideologia prevalente. Cada momento histórico caracteriza-se por diferentes construções sociais sobre educação, cultura, valores, etc., que influenciam os comportamentos e atitudes nas diversas áreas do ser humano. Deste modo, a literatura destinada à criança só assumiu relevância quando a concepção que se tinha desta mudou, não porque a criança necessitasse de uma literatura especial, mas porque mudou o que crianças e adultos pensam sobre eles mesmos, como sublinha Nodelman (1996: 70), “both the children and the adults in their lives thought of themselves in a significantly different way from the way we think of children now – and what they thought became what was true and defined how they behaved”.

Legitimados pela sociedade francesa, devido a um crescente interesse aristocrático pelo popular, Charles Perrault recolhe directamente da tradição oral alguns dos seus contos, consagrando-se estes como a origem da literatura para crianças com a publicação de oito contos tradicionais, *Histoires ou contes du temp passé, avec des moralitez*¹⁰⁸ (1697) – *Histórias e Contos de Outrora, com moralidade* –, também conhecidos por *Contes de ma Mère l’Oye* – *Contos da Mãe Gansa*.

Estes contos foram, simultaneamente, no entender de Teresa Colomer (1999: 69), *literaturizados*, tendo sido direccionados para as jovens da corte de Versailles, destinatários bem diferentes do que era habitual até então.

No final do século XVIII, vários investigadores¹⁰⁹ interessam-se por estudar o folclore como fonte de informação acerca de costumes e linguagens de diferentes sociedades. Influenciados por este ambiente de pesquisa, surge a famosa obra dos irmãos Grimm¹¹⁰, *Kinder-und Hausmärchen*¹¹¹ (1812) – *Contos de crianças e do lar*¹¹² –, como da obra de Hans Christian Andersen¹¹³, *Eventyr, Fortalte for Børn*¹¹⁴ (1835-42) – *Contos narrados para crianças*¹¹⁵ –, o primeiro livro de contos de fadas do autor que

¹⁰⁸ A este propósito, cf. Peter Hunt (1994: 41) ou Jack Zipes (2000: 380).

¹⁰⁹ Teresa Colomer (1999: 63-64) sublinha que o interesse pela recolha, reescrita e estudo de textos de tradição oral desenvolveu-se no século XIX, consequência de mudanças sociais, derivadas da industrialização e do início da alfabetização massiva. Estas mudanças precipitaram o desaparecimento da forma habitual de transmissão oral, fazendo nascer o desejo de fixar os textos para poder preservar a sua memória.

¹¹⁰ O contributo dos irmãos Grimm, para a história da literatura infantil e juvenil, foi decisivo devido à recolha de contos tradicionais, numa primeira fase, e à investigação que encetou Jacob Grimm posteriormente, efectuando pesquisas em diversos arquivos locais na procura de evidências de antigos costumes, folclore, mitologia, religião, literatura linguística e leis da Alemanha ancestral. Este manancial de informação possibilitou aos irmãos Grimm, manter uma constante produção literária de contos (mais de duzentos). Wilhelm Grimm, por sua vez, incorpora as contribuições do irmão, escrevendo numa linguagem mais suave, no sentido de transcender as mudanças em uso que, segundo afirma Jack Zipes (2000: 219), visaram o processo de criação de uma prosa que veio a definir o género do conto de fadas.

¹¹¹ A este propósito, cf. Garcia Barreto (1998: 182) e Jack Zipes (2000: 218).

¹¹² A este propósito, cf. Cármen Bravo-Villasante (1977: 28).

¹¹³ Andersen vocaciona, cada vez mais, os seus textos de literatura infantil que, embora não estejam isentos de moralidade, orientam-se, gradualmente, no sentido do divertimento e para um imaginário infantil (Hunt, 1994: 50-51), no entender de Jack Zipes (2000: 240), o autor é em primeiro lugar um escritor pelo que o seu principal objectivo é produzir obras literárias fundamentadas no folclore.

¹¹⁴ A este propósito, cf. Jack Zipes (2000: 13); **Eventyr, fortalte for børn**. (2009). In *Encyclopædia Britannica*. Retrieved November 29, 2009, from Encyclopædia Britannica Online: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/197141/Eventyr-fortalte-for-born>

¹¹⁵ A este propósito, cf. Renata Cordeiro (2004: 25).

mais tarde reuniria mais textos numa nova colectânea, *Nye Eventyr og Historier*¹¹⁶ (1858-1872) – *Novos Contos e Histórias* –, ou dos contos fantásticos de Heinrich Hoffmann¹¹⁷, publicados inicialmente com o título, *Lustige Geschichten und drollige Bilder*¹¹⁸, sendo reeditado mais tarde como, *Struwwelpeter*¹¹⁹ (1845) – *Peter, o desleixado*¹²⁰ –, relatam histórias ou poemas que advertem para os perigos de acções incorrectas, ou mesmo insensatas, que surgem no final do século XVIII (Lluch, 2003: 118), entre outros autores, iniciando-se uma separação entre a linguagem literária e a pedagogia.

Os *contos de fadas* podem assumir-se como narrativas em que o herói e a heroína exibem virtudes como a esperteza e a bravura, ou atitudes como a suprema idiotice para triunfar sobre o adversário (Cullinan & Galda, 1994: 178), revelando-se ainda como uma forma artística simples, com origem na tradição oral. Deste modo, o bom é sempre muito bom, o mal é sempre muito mau, e a justiça prevalece sem compromisso, resultando numa cristalização de carácter previsível das personagens como; o louco, o sábio, o malvado. Plenas de encantamento, no entanto, estas histórias podem representar uma perspectiva da vida baseada em verdades fundamentais.

Neste contexto, estes contos intemporais sempre exerceram um poder simbólico¹²¹ de magia, de encantamento e de maravilhoso sobre os seus leitores mais, concretamente, nos receptores crianças e jovens, como salienta Bruno Duborgel (1995: 56):

¹¹⁶ A este propósito, cf. Jack Zipes (2000: 13).

¹¹⁷ Sobre este assunto, Jack Zipes (2000: 240) salienta que Heinrich Hoffmann utilizou, muitas vezes, histórias e desenhos engraçados como forma de distrair as crianças doentes e aterrorizadas, ao longo dos anos, sendo precursor do actual *cartoon* e do actual livro de gravuras.

¹¹⁸ A tradução espanhola para este título, segundo Gemma Lluch (2003: 118), refere: “Historias muy divertidas y estampas aún más graciosas con 15 láminas coloreadas para niños de 3 a 6 años.”

¹¹⁹ A este propósito, cf. Jack Zipes (2000: 240) e Jerry Griswold (2006: 39).

¹²⁰ Tradução nossa.

¹²¹ Sobre este assunto, Pierre Bourdieu (2001: 9) entende o poder simbólico como um poder subordinado, transfigurado e legitimado de outras formas de poder, cujas leis de transformação tendem a regerem-se por leis transfiguração de diferentes espécies de capital simbólico, sendo “(...) um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social), (...) quer dizer, «uma concepção homogénea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências”.

“O conto maravilhoso, com as suas fadas e os seus ogres, os seus «era uma vez» intemporais, os seus espaços exteriores à geografia e provenientes de uma fantasia sem idade, as suas fórmulas e as suas crueldades, as suas proezas mágicas e os seus malefícios, os seus esquemas iniciáticos, os seus ensinamentos simbólicos (e tanto mais difíceis de identificar com segurança e de controlar), nunca deixou de suscitar a inquietação dos pedagogos... e de encantar as crianças.”

Frances S. Goforth (1998: 90) realça que os *contos de fadas* podem representar uma certa percepção que os jovens construiriam sobre o mundo que as envolve, como o idealismo puro e a fé no bem.

Quando os pequenos leitores interagem com estes textos, potenciam-se as condições para um desenvolvimento mais harmonioso da pessoa humana a vários níveis, como releva o autor supra citado, “(...) these wonder tales are intended to provide pleasure and to stimulate the imagination, the wise teacher will use an aesthetic focus with the tales” (Goforth, 1998: 90).

1.1.3. Entre os intuitos pedagógicos e a sua natureza literária

Remonta ao século XVIII, a associação da literatura infantil à pedagogia e transmissão de valores ligados à assunção da burguesia, surgindo desta estrutura familiar o início de uma tradição dos romances infantis, sublinhando Américo Lindeza Diogo (1994: 23):

“É no interior desta família burguesa, cuja vida se vira para dentro, e tende a assumir-se como intimidade permanente, que crianças e adultos podem partilhar um apreciável número de livros (...)”

Este *modus vivendi* revela-se para a criança como o centro de todo o sentido social, o que significou presumir um vínculo aos contratos de comunicação do *status* desta nova classe. Esta literatura tinha uma função orientadora que se constituía como instrumento de partilha de valores sociais e religiosos, condicionando toda a produção de textos em detrimento da fantasia e do valor estético. Estes valores eram transmitidos pela literatura colocando, deste modo, a criança a questionar-se a si e ao meio que a envolvia (Albuquerque, 1996: 47), mas fornecendo-lhe objectivos e ideais que instrumentalizavam os seus interesses e expectativas.

Hans-Heino Ewers (2009: 92), sobre esta questão, afirma que “in the late 18th century, children’s literature sank in the eyes of the educational and literary elite to being a purely commercial element of the book market with little literary or educational value”.

Nesta perspectiva, a literatura era encarada como um meio de, por moldagem, interferir e, de certo modo, determinar a construção da personalidade da criança em fase inicial de crescimento, e passa a ser vista como uma excelente forma de ensino e não de educação (Ewers, 2009: 92). Importa referir que ensinar não é o mesmo que educar e educar não é um requisito apenas da literatura infantil, mas transversal a toda a literatura e a outras manifestações artísticas.

Com a assunção do Romantismo assistiu-se a uma mudança de paradigma e o conceito de literatura infantil na Europa evolui, ainda que timidamente, marcando o início de uma nova visão humanista – a infância é uma construção social –, em que o seu olhar centra-se no indivíduo, nos seus valores (Aguar e Silva, 2002a: 534), aproximando a criança da sua verdadeira essência; das suas necessidades e da sua fantasia.

Como realça Alberto Filipe Araújo (2004: 41) acerca da nova visão da infância, nesta época, que emergia no contexto em que “a concepção funcional da educação incita o educador a aprender com a criança, de modo a conhecê-la para melhor a ajudar e a «tornar-se tudo aquilo que ela pode e deve ser”, ou seja, a criança torna-se o centro do sistema educativo e tanto os métodos como as orientações curriculares devem ir ao encontro dos seus interesses naturais, suscitando nela a necessidade de olhar, de procurar e de saber.

Um dos precursores do Romantismo foi Jean-Jacques Rousseau¹²² pela influência que seus ideais exerceram, tanto nas artes, como na literatura. Perante estes

¹²² Ao centrar a reflexão sobre a natureza humana nos temas da sensibilidade, do sentimento e da paixão em detrimento da razão, Rousseau (1712-1778), marcado por um forte optimismo relativamente à essência humana, considera que primitivamente os seres humanos viveriam num hipotético estado de natureza em que, deixando-se reger pelo sentimento (amor de si e piedade), reinava a liberdade e a igualdade, teorias assumidas na utopia pedagógica, exposta pormenorizadamente no *Émile* (1762), em que assentaram as bases ideológicas e educativas sobre a infância (Cerrillo, 2007: 35). Nesta obra, no que respeita à pedagogia, Rousseau propõe que esta permita à criança desenvolver-se naturalmente na afirmação espontânea da sua essência e de acordo com a sua própria experiência pessoal (Steiner, 2006: 29), evitando que se torne vítima das possíveis deformações que a sociedade lhe procura impor. No século XVII escreviam-se e editavam-se livros, de carácter educativo, para crianças, no sentido de as proteger de maus instintos, acreditava-se que o ser humano nascia para *pecar* e para a imoralidade, então, era imperativo proteger a sua inocência porque a criança era considerada imatura e incapaz (Nodelman, 1996: 74-75).

novos paradigmas o artista deixa de ser aquele que imita, antes apela à sua imaginação e criatividade¹²³, recriando uma sub-realidade e transmite o seu sentir e pensar na ânsia de liberdade artística, projectando-se na busca incessante por um mundo melhor, onde os homens sintam o domínio da justiça e encontrem a fraternidade. Desta forma, utiliza a linguagem como um poderoso recurso de transmissão, enriquece-a com uma simbologia nova, com um vocabulário mais sugestivo e mais actual, afirmando-se o gosto pelo exotismo.

Deste modo, a literatura infantil, pela sua relação de diálogo com a semiosfera, foi reagindo perante as mudanças que espelhavam cada época (Cerrillo, 2007: 34-35), e na perspectiva de Bernice E. Cullinan & Lee Galda (1994: 12), “the prevailing perception of childhood is itself a part of the social, ethical, philosophic, and aesthetic forces of any given time, all of which leave their mark on children’s books”.

Como afirma Vítor M. de Aguiar e Silva (1981: 13), “a literatura infantil passou a deter no polissistema literário um estatuto e uma função que até então não lhe tinha sido reconhecida pela chamada literatura canónica”.

Superada a dependência da educação e da moralidade, a literatura infantil tem, hoje, outros problemas que se reproduzem, negativamente, nos seus componentes literários, sendo um deles a excessiva instrumentalização da leitura escolar, com o fim de se aproveitar a leitura dos textos literários para cumprir objectivos pedagógicos.

Neste sentido, Teresa Colomer (2003: 115) refere que a débil dimensão metafórica e simbólica destes textos origina uma linguagem estandardizada, com um vocabulário reduzido e uma leitura unívoca.

O novo conceito de literatura infantil nasce, assim, associado a um novo paradigma de infância que aproxima mais a criança à sua condição de *ser* em desenvolvimento, afastando-se da visão de adulto em miniatura que se vestia, participava no trabalho e dispunha de momentos livres idênticos ao do adulto. Com efeito, não podia haver produção literária dirigida às crianças se elas não eram levadas em consideração na sua condição, como afirma Lindeza Diogo (1994: 10):

“(…) há *motivos* para que exista (basicamente, a existência histórica de literatura, crianças e infância) – e as obras destinadas às crianças não o foram sem mais nem menos, mas segundo os princípios, variáveis decerto, por que, desde o século XVIII, a literatura existe e por que existe a infância.”

¹²³ A este propósito, Vítor M. de Aguiar e Silva (2002a: 538) refere que o romantismo dá relevância a novas formas de sensibilidade como a imaginação, o que “desperta o sonho e a comoção da alma”.

1.2. Uma escrita para crianças ou uma escrita lida por crianças?

Porém, a questão da legitimação da literatura infantil não foi sempre consensual, como realça Zohar Shavit (2003: 11), deve-se considerá-la “literatura *per se*, isto é, encará-la como parte do sistema literário”, com definição e características próprias.

Neste contexto, reside um dos problemas da literatura infantil, advindo do facto de que até ao século XIX não haver uma distinção entre o que era considerado literatura para crianças e literatura para adultos, sendo que desde esse período, inicia-se uma diferenciação entre o polissistema literário infantil e o polissistema literário da chamada leitura canónica para adultos.

Este processo, fruto de movimentos de exclusão entre um sistema e outro perdurou até à modernidade, em que a literatura infantil procura definir o seu campo teórico de estudo e investigação, com o objectivo de se emancipar e deixar de ser considerada literatura marginal dentro do polissistema literário, no entender de Fátima Albuquerque (1996: 46), por ser uma literatura dependente, contrariamente à autonomia da literatura para adultos. De facto, a criança nunca é observada a produzir textos para serem publicados, e o processo de publicação, revisão e aquisição é efectuado por adultos. Desconhecemos, em geral, a opinião dos pequenos leitores, se optariam pelas mesmas escolhas, contudo, este critério não poderia ser válido para avaliar o valor de um texto, visto a criança não dominar, de modo proficiente, os códigos e as convenções que lhe permita avaliar a qualidade de um texto literário, como salienta Roderick McGillis (1996: 24):

“(…) if we read with the confidence of knowing why we read and we interpret, then we have some chance of passing on such knowledge to our children, thereby encouraging them to become active readers to. Making children active, self-aware readers like the ones who originated the subversive rhymes quoted above offers to them the opportunity of understanding the codes and conventions they meet (…)”

Outra das clivagens em torno da literatura infantil é sobre a amplitude que diferentes autores atribuem ao termo literatura, essencialmente, devido ao facto da literatura não ter uma clara definição do seu objecto de estudo e de investigação, o que leva a estar sujeita a um conjunto de condicionantes pragmáticas negativas (Sánchez Corral, 1995: 85).

Juan Cervera (1991: 36-37) reforça esta ideia quando afirma que “intentar ordenar las ideas necesarias para hablar con propiedad y precisión de teoría de la literatura infantil es un atrevimiento que solo puede perdonarse contando con la urgencia del tema y con la escasez de estudios sobre el particular”.

Sobre este assunto, Pedro Cerrilho (2007: 12) sublinha que a existência de uma ciência que investiga as questões literárias, como objecto de estudo e como saber autónomo com a função de propor métodos de análise de obras literárias é relativamente recente, fruto de diversas perspectivas e sobreposição de diferentes métodos e correntes, o que contribuiu para a dificuldade de constituir uma ciência da literatura.

Na verdade, a curta tradição temporal do campo de estudo, incluindo o do próprio conceito, a par dos poucos investigadores que se debruçam nesta área, pode explicar os limites do discurso literário infantil, tanto nas reflexões teóricas como nos estudos textuais (Sánchez Corral, 1995: 88).

Este desígnio teve uma mudança, mais recentemente, ao nível da intervenção académica, onde surgiram vários investigadores a fundamentarem e a defenderem que a literatura infantil tem um campo de investigação próprio e legítimo (Lesnik-Oberstein, 2004; Cerrillo, 2007; Nodelman, 2008; Azevedo, 2011), contrapondo com um estatuto de inferioridade, que era observado por outros sistemas literários, devido às práticas sociais que lhe são adjacentes, como sublinha Roderick McGillis (1996: 18):

“Some adult authority figure mediates most, if not all, of a child’s reading, and that mediation is not disinterested. Adults want children to read certain books for social reasons. Consequently, children’s books and the criticism of children’s books are a form of social power.”

Deste modo era recorrente atribuir-lhe funções educativas com intuítos ideológicos, cujos autores, que escreviam tais obras, supostamente as veriam com um estatuto inferior.

Actualmente, esta clivagem tem-se atenuado bastante, fruto não só do reconhecimento académico¹²⁴, como da produção massiva de literatura infanto-juvenil,

¹²⁴ Em Portugal existem centros de investigação, no âmbito da literatura infantil e juvenil, em várias universidades como: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Armindo Mesquita, Alexandre Parafita; Universidade do Minho, Fernando Azevedo, Américo António Lindeza Diogo, Sara Reis da Silva e, no âmbito do imaginário, Alberto Filipe Araújo; Universidade de Aveiro, Fátima Albuquerque, Ana Margarida Ramos; Universidade de Évora, Ângela Balça, Cláudia Sousa Pereira; Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, José António Gomes; Universidade Aberta, Glória Bastos.

com declarada intenção comercial, correspondida por um crescente mercado livreiro e pela instituição de uma rede de bibliotecas públicas e escolares que, no entender de Hans-Heino Ewers (2009: 93), funcionam como um meio não só de disponibilizar obras de qualidade, mas também proporcionam um sistema organizado de as avaliar, por uma comunidade leitora mais abrangente, em que democratizando a oferta disponibilizada pelas bibliotecas, estas podem mesmo suplantar as do mercado livreiro originando, no entender do autor, um sistema avaliativo mais aceite socialmente.

Deste modo, a constituição de uma comunidade de leitores também foi uma consequência da divulgação nas escolas e nos meios de comunicação, pela adaptação cinematográfica e televisiva (Diogo, 1994: 30; Bastos, 2003: 57), não só de clássicos da literatura como de fenómenos editoriais sincrónicos¹²⁵. Por este meio, houve uma mais-valia para a literatura infantil pela aproximação e partilha entre pais e filhos dos textos que, juntos, podem visitar regularmente.

Reflectindo acerca da influência dos *media*, Gemma Lluch (1998: 144-145) sublinha que a criança-leitora é um produto do contexto histórico-social e cultural em que está inserida, estando disponível para assimilar novas informações transmitidas por diversos meios de comunicação como a televisão e o cinema. Estes novos conhecimentos podem ser incorporados na sua enciclopédia que, por sua vez, influenciam e são reflectidos através das relações de intertextualidade que se estabelecem, em número e variedade, entre a narrativa literária e a cinematográfica ou televisiva, que no entender de Gemma Lluch (2003: 166), são tão importantes que intervêm não só nas leituras que a criança efectua, como nas que procura.

Actualmente, a literatura para a infância ganha, gradualmente, uma legitimidade e autonomia, na opinião de Fátima Albuquerque (1996: 49), “desenvolve-se como um sistema estético independente, que não para de crescer e afirmar-se”.

Desta forma, a existência de um campo teórico da literatura é um meio de o leitor adulto tomar consciência, no entender de Roderick McGillis (1996: 24), e de se interrogar: Por que lemos e o que lemos? Por que razão interpretamos os textos de uma forma e não de outra? O que desejamos fazer quando lemos e interpretamos?

Estes investigadores têm coordenado estudos no âmbito da literatura infantil e juvenil em Portugal, promovendo, paralelamente, congressos, ciclos de estudos (mestrados e doutoramentos) junto das suas universidades.

¹²⁵ Inserem-se neste âmbito, por exemplo, a adaptação televisiva da série *Uma aventura...*, *O Clube das Chaves*, assim como a adaptação ao cinema do sucesso *Harry Potter*, entre outros.

Peter Hunt (1990: 4) enfatiza, então, a importância do mundo académico para avaliar e nortear os julgamentos sobre literatura:

“Once free of universities and examinations, which prescribe the «correct» response, and what is canonical, teachers and librarians and parents not only have little use for predetermined «right answers» about texts, but also can see that most of the well-worn judgement systems patently have little relationship to the responses of real readers.”

Sem respostas às questões anteriores, permanecemos leitores inocentes, na nossa ignorância, motivo pelo qual Roderick MacGillis (1996: 23) salienta a importância de um campo teórico de investigação, no âmbito da literatura infantil e juvenil:

“My concern as a practicing critic of literature is, then, to stain the pellucid consciousness of my reader clear again, and I can accomplish this only by the force of my readings. In other words, theory and practice must connect. To read with understanding we must have some means of entering the system of discourse that we confront, and to read with some chance of situating ourselves outside dominant beliefs we must have several means (strategies, of reading) at our disposal.”

No entanto, Fernando Azevedo (2006c: 15) refere que a literatura infantil “tem-se revelado o exemplo de um campo fortemente afectado por fracturas desestruturantes e polémicas variadas”, porque há quem negue a sua existência e outros consideram-na um objecto de estudo menor.

Zohar Shavit (2003: 13) realça, contudo, uma perspectiva mais positiva:

“Estou convencida que chegou a altura de libertar a literatura para crianças das limitadas fronteiras do passado e de a colocar no primeiro plano da investigação literária, virada para o futuro.”

Sendo objecto de estudos e investigação, a denominada literatura infantil é o reflexo de diversas perspectivas que surgem, como já referimos, em determinados contextos sociais e culturais, num determinado período sincrónico. Deste modo, na perspectiva literária, é observada como um *corpus* de textos em que se enfatiza a sua análise, no âmbito educativo, como um *corpus* de textos potencialmente partilhadores de valores e de saberes significativos para as comunidades leitoras, num contexto

histórico, como uma sequência de obras e autores, numa perspectiva didáctica, que se alicerça no fomento da literatura infantil como uma arte, em si mesma.

O novo conceito de literatura, na opinião de Pedro Cerrillo (2007: 18-19), observado numa perspectiva pedagógica, devia evidenciar o lado atractivo da leitura do texto como objecto literário, suscitar e aceitar as interpretações pessoais que cada leitor faz sobre a obra literária, tornar o receptor consciente do valor formativo da leitura literária e fomentar uma didáctica que resulte, em paralelo, numa leitura e escrita significativa.

Na reflexão sobre a arte e a educação, numa óptica dualística, Maria Nikolajeva (2005: xii) entende que subsiste uma intenção pedagógica ou ideológica que é mais vincada e explícita na literatura infantil do que especificamente na literatura geral ou de adultos, sendo mais uma questão de grau e não tanto de natureza.

A literatura, como arte, esteve sempre sujeita a diversas controvérsias, polémicas e visões diferentes, mas foi devido a esta interacção de perspectivas que evoluiu, consequência de sucessivos enquadramentos teóricos que foram definindo o seu campo de estudo. A literatura infantil, pelo seu âmbito específico, tem sido, também, de uma forma cada vez mais abrangente, fruto do estudo e investigação, sendo inerentes as naturais controvérsias e opiniões diferenciadas, provando que os investigadores não ficam indiferentes, aceitando-a ou não como uma arte maior¹²⁶.

Teresa Colomer (1995, 1998) enquadra-se no grupo de investigadores que defende a maioria da literatura infantil e que fundamenta os seus estudos na relação existente entre as marcas da produção literária para a infância com o contexto sociocultural em que se inserem os textos, com especial incidência na repercussão que podem ter as mudanças sociais e culturais nesse sistema literário. Esta perspectiva procura integrar todas as outras numa visão mais ampla e transversal, com uma função unificadora contribuindo para uma melhor definição do campo de estudo da literatura infantil e juvenil.

Neste enquadramento, a observação das obras produzidas ao longo do tempo e o facto de constatarmos que algumas delas foram transformadas com o intuito de serem apropriadas a outros públicos, suscitou dúvidas no que toca à designação a adoptar

¹²⁶ Os textos de literatura infantil, sendo produzidos e analisados na perspectiva dos adultos, como produto literário, são, frequentemente, avaliados segundo as competências dos seus destinatários mais jovens, razão pela qual podem, eventualmente, ser conotados como menores. Esta é a razão, no entender de Lesnik-Oberstein (2004: 1), do seu campo de estudo ser observado, por vezes, em contexto académico, com alguma desconfiança.

porque tanto a expressão *literatura para a infância*, que remete para uma intencionalidade autoral, como *literatura infantil*, podem ser restritivas pela sua condição semântica, como entende Américo Lindeza Diogo (1994: 39), “é, à partida, limitada, justamente porque se diz infantil”, e remeter para propriedades inadequadas, como realça Fernando Azevedo, 2006c: 18):

“(…) pela presença do atributo, que frequentemente é lido como referindo-se estilística e estruturalmente ao nome que o acompanha, sugerindo a existência de marcas estilísticas e/ou estruturais que, exibidas pelos seus textos, os diferenciam da literatura dita canónica, nos parece desadequado e fonte de numerosos constrangimentos.”

O receptor do texto literário, utilizando os seus naturais condicionamentos diferenciadores, inerentes à sua evolução pessoal e também à situação existencial concreta, tem de assegurar a legibilidade do texto, e assim o seu funcionamento como objecto estético. Significa isto que o receptor/ leitor deverá ser senhor de uma efectiva competência linguística e de uma competência de comunicação literária.

Mas é no âmbito de uma teoria e crítica da literatura para crianças que se levanta a questão sobre que factores são susceptíveis de conferir a um texto o estatuto de qualidade. Além de características intrínsecas, os textos estão sobre influência de complexos factores externos como os relacionados com o poder de um grupo, como refere Peter Hunt (1991: 12) “a text is a text, and how we see it is a question of a context. When dealing with children`s literature, the question of a group power is inescapable”.

Podemos, então, referir o contexto escolar no qual são seleccionadas as obras que os alunos devem ler, ou papel da crítica literária e dos comentadores que produzem a metaliteratura sobre esses textos, na tentativa de dar sentido às obras vocacionadas para crianças, mas também centralizar a sua opinião e escolha, no entender de Perry Noldeman (2008: 134), na tentativa de definir os textos que têm poder e os que devem ler. Deste modo, o autor interroga-se sobre a forma como os textos, que os críticos e os comentadores seleccionam e como seleccionam, poderão influenciar profundamente a natureza e a razão das editoras os lançar no mercado.

Porém, os receptores da mensagem literária nem sempre são, exclusivamente, os destinatários para os quais a mensagem foi direccionada. Existem sempre outros

possíveis receptores implícitos nos textos literários e, no caso das crianças e dos jovens, como sublinha Hans-Heino Ewers (2009: 12), estes podem ser receptores não intencionais de diversas mensagens literárias. Por exemplo, quantas crianças de 6 ou 7 anos não conhecem o herói *Harry Potter*, mas certamente o texto não foi destinado para elas, afirmando o autor supra referido “this means, however, that children and young people are not just involved in children’s and young people’s literary communication in the sense defined above, but also in other forms of literary communication (...)”.

No entanto, Perry Nodelman (2008: 77) enfatiza a dialéctica do leitor com os textos de potencial recepção infantil e como estes são susceptíveis de promover o leitor literário:

“They do so by implying a more complex shadow text – one readers can access by reading the actual simple text in the context of the repertoire of previously existing knowledge and literature it seems to demand and invite readers to engage with.”

Neste contexto, o maior destinatário da literatura infantil é a criança, já que é ela a inspiradora e a motivadora dessa literatura e se os autores, no acto da produção literária, tiverem em conta o que significa ser criança, indubitavelmente, esta aderirá à sua leitura, fruindo de marcas como a dimensão lúdica do texto e a força recreativa do símbolo, através da interpretação e interpelação da comunicação literária.

Deste modo, o contacto da criança com a literatura transforma-se num espelho do seu mundo simbólico, onde os textos convidam os leitores a identificar-se com os protagonistas, comparando eles próprios as suas vivências com as das personagens, sendo uma mais-valia na compreensão das relações humanas, criando-se o fascínio pela obra.

Os textos de potencial recepção infantil potenciam na criança a vontade de crescer, no sentido em que o pequeno ser humano deseja pertencer ao denominado mundo dos adultos. A leitura destes textos encoraja a criança a mudar o seu próprio caminho pelas múltiplas perspectivas e horizontes compreendidos, demonstrando que a infância é um processo dinâmico, contínuo, transformando-se em experiências diferentes até ao término da infância, como enfatiza Frances S. Goforth (1998: 30), acerca do carácter formativo e das expectativas criadas, no âmbito da literatura infantil:

“Literature gives young people insights into their personal behaviour and positive experiences beyond their personal environment. Through these experiences, they develop a greater respect for others. Through literature, boys and girls are introduced to the beauty, power, and flexibility of language. They acquire language models to use when expressing ideas, information, and feelings in oral and writing communication.”

1.3. Uma literatura ambivalente

Uma das dificuldades da legitimação da literatura infantil é por estar disponível para um leque amplo de leitores, crianças e adultos, surgindo o problema da delimitação do seu campo.

Outra dificuldade surge da reduzida interação que os primeiros leitores possuem com os textos levantando a questão, do ponto de vista valorativo, da sua legibilidade, afirmando Peter Hunt (1991: 81) que, por vezes, as comunidades leitoras podem não partilhar dos mesmos conhecimentos nos domínios da teoria e crítica literária. Esta argumentação relaciona-se com a questão do controlo da interpretação dos textos e de que forma esse poder é exercido e/ou partilhado com o leitor, podendo suscitar limitações às possibilidades interpretativas dos textos, potenciando a redução da sua dimensão polifónica a uma dimensão mais redutora e monológica.

Então, a competência literária deve ser desenvolvida pelos mediadores, não invalidando a presença da dicotomia sobre o que é um bom livro para a criança, na perspectiva social, intelectual e pedagógica, e o que é um bom livro para o adulto.

A este propósito Peter Hunt (1991: 14) afirma:

“Equally, children’s literature cannot escape, even if some of its practitioners would wish it too, from ideology, past or present. Because the text is extended for supposedly «innocent» readers, it can scarcely be expected to be innocent of itself.”

Desta forma, Cecília Meireles (1984: 97) realça a entidade receptora, no processo de comunicação que é a leitura, sendo aí que poderemos centralizar uma designação que expresse mais correctamente o seu sentido, como é o caso de *literatura de potencial recepção infantil*.

Do mesmo modo Fernando Azevedo (2006c) também concorda com a aceção *literatura de potencial recepção infantil*, pois é na entidade receptora que a literatura

encontra a sua especificidade, pelo facto de certos receptores, devido à sua natureza específica, serem possuidores e manifestem experiências de interacção com textos diversos dos experimentados por um leitor mais proficiente na leitura de textos literários.

Sobre esta questão, Fernando Azevedo (2006d: 15) é peremptório ao afirmar:

“Os textos que pertencem ao domínio da literatura infantil e juvenil são aqueles que exibem ostensivamente uma visão inédita e singular dos *realia*, a qual é materialmente observável na utilização não habitual e criadora da palavra, exponencialmente exploradora de uma simbiose entre códigos de literariedade e códigos simbólico-antropológico-imaginários. Neste sentido, eles distinguem-se de outros textos que, podendo ter a criança como destinatário preferencial e podendo revelar-se úteis em outras dimensões que não a da estética, não fomentam, de facto, o desenvolvimento de uma educação literária.”

Neste contexto, Maria Nikolajeva (2005: xv) afirma que a comunicação entre o leitor e o autor é determinante, pois o esquema básico que lhe está subjacente (emissor – mensagem – receptor) é decisivo entre o autor de literatura infantil e o jovem leitor. Esta relação, no entender da autora, processa-se, geralmente, de uma forma assimétrica, “a younger reader’s cognitive capacity, life experience, and linguistic skills are normally different from those of an adult writer”, salientando a autora que a relação de diálogo é *diferente* mas não *inferior* ou *menor*¹²⁷, sublinhando Frances S. Goforth (1998: 5-6), relativamente a esta questão:

“Quality literature for children contains the same elements as adult literature and must achieve the same high literary merit expected of adult literature. Because the literature relates to the background, developmental characteristics, literary preferences, and interests of the audience, the content and sophistication of language differ in adult and juvenile literature.”

Neste sentido, é pertinente salientar a relação que o mediador adulto estabelece no fomento de leituras significativas para e na vida da criança, de modo que possa ser ajudada ou ensinada a tornar-se uma leitora activa, sendo potenciais leitores aqueles que se tornam mais conscientes da sua competência leitora, assim como dos códigos e das convenções dos textos (Lesnik-Oberstein, 2004: 6-7).

¹²⁷ A este propósito, Peter Hunt (1990: 2) sublinha que só recentemente a literatura para crianças foi aceite como uma literatura diferente mas não uma literatura menor.

Estas marcas, devido à sua especificidade, jamais podem ser motivo de desvalorização no contexto das circunstâncias pragmáticas do texto literário (Sánchez Corral, 1995: 94), no intuito de uma pretensa adequação da literatura aos interesses psicológicos, cognitivos e vitais da criança.

Pedro Cerrillo (2003d: 21) corrobora esta opinião salientando:

“La Literatura Infantil es, ante todo y sobre todo, **literatura**, sin - en principio - adjetivos de ningún tipo; si se añade «infantil» no es sino por el deseo de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores, y, en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos.”

Para Pedro Cerrillo (2003c: 76), existem diferenças entre o destinatário da literatura para adultos e a literatura infantil. Tanto na literatura para crianças como na literatura para adultos podemos encontrar estruturas organizativas e procedimentos estilísticos semelhantes; na literatura para adultos a comunicação produz-se entre autor e leitor que comunicam num contexto onde ambos fazem parte, apesar de poderem ter diferentes interpretações.

Nas obras cujo destinatário é a criança a comunicação é diferente, já que o primeiro leitor é, geralmente, o adulto, que medeia as leituras com o receptor, a criança, porque esta ainda não escolhe as suas leituras, ainda não desenvolveu capacidades para reflectir com o mesmo grau de profundidade de um leitor experiente, sobre o que leu. Também a comunicação se dá perante um duplo receptor; por um lado, o mediador adulto, que recomenda ou compra o livro e, por outra parte, o leitor que o lê.

Desta forma, a literatura infantil não pode ser unicamente a que é escrita propositadamente para crianças, mas também aquela que, sem ter as crianças como destinatários únicos ou principais, estas apropriaram-se dela com o passar do tempo.

Da mesma opinião partilha Juan Cervera (1991: 37) referindo que a literatura de potencial recepção infantil é uma literatura *gañada*, no sentido em que a criança foi reclamando, pela visão dos adultos, como mediadores, estes textos.

Neste contexto, Sophia de Mello B. Andresen (2001: 185), no *Pósfacio* à sua obra, que reúne uma colectânea de poesia de vários autores consagrados da língua portuguesa, para a infância e juventude, enfatiza a existência de uma fronteira difusa entre o polissistema literário infantil e juvenil e o polissistema literário adulto, quando afirma:

“É possível que muitos considerem este livro difícil. Mas a cultura é feita de exigência. Por isso afastei o infantilismo, o simplismo. Uma criança é uma criança mas não é um pateta. (...) Não fiz divisões etárias. Nunca sabemos bem o que uma criança entende ou não entende e quais os caminhos do seu entendimento. Aliás, como os adultos, as crianças são diferentes umas das outras. As mais sensíveis às imagens, ao ritmo, às assonâncias e ressonâncias, terão do poema uma percepção mais precoce. O livro está por isso aberto a todos para que a todos esteja aberto o acesso à sua plena possibilidade.”

Concordamos, pois, com Juan Cervera (1991: 13-14) quando salienta a importância de avançar com uma classificação de literatura infantil para procurar esclarecer do que falamos, quando falamos de literatura infantil, propondo:

- **Literatura *gañada***: Esta literatura engloba todas as produções que não nasceram para crianças mas que com o tempo as crianças as apropriaram.
- **Literatura criada para crianças**: Aquela literatura que se escreveu directamente para as crianças, na forma de contos, novelas, poemas e teatro. Esta literatura, segundo os cânones actuais, respeita a condição da criança.
- **Literatura instrumentalizada**: Aqui coloca os livros que se produzem para os níveis iniciais e pré-escolar. São mais livros do que literatura. Predomina a extensão didáctica e não literária.

Juan Cervera (1991) reflecte, então, sobre o facto de a expressão *literatura infantil* juntar dois termos ambíguos, o que levará a uma realidade também ambígua. Uma definição deve ser, ao mesmo tempo, integradora e selectiva, propondo que na literatura infantil se integre toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança (Cervera, 1991: 11).

Fátima de Albuquerque (1996: 46) entende também que os primeiros textos considerados como literatura infantil não foram, de início, escritos para crianças como os casos de *Tom Sawyer*, os contos tradicionais de Perrault, dos irmãos Grimm, em que os pequenos leitores se apropriaram deles, por intermédio dos adultos, pertencendo *a posteriori*, ao polissistema literário infantil como um modelo literário e, historicamente considerado, *literatura adquirida* ou mesmo *furtada*.

Deste modo, a literatura infantil deve ser integradora para que tudo o que seja literatura infantil seja considerado como tal e deve ser selectiva para garantir que seja literatura.

Mais recentemente, a literatura infantil tem sido alvo do fácil optimismo com que o comércio editorial inunda o mercado de livros, como realça Américo Lindeza Diogo (1994: 13), que um olhar atento nos hipermercados, por exemplo, “revela a aparente proficuidade comercial das adaptações e da sua relativa diversificação”, obras marcadas pelos traços de uma literatura de massas que conduzem a um afastamento do chamado núcleo canónico da literatura. A falta de informação de pais e educadores em relação à verdadeira produção literária amplia a importância que a função dos mediadores assumem na promoção do livro e da literatura.

Neste contexto, o surgimento no mercado editorial de numerosos textos, prevendo um público leitor alargado, consumidor compulsivo, origina frequentemente objectos estilisticamente simplificados, caracterizáveis por uma fortíssima anulação dos matizes simbólico polissémico e pluri-isotópico que singularizam a linguagem com a marca do estético (Azevedo, 2006c: 16-17).

Resulta, assim, que, em determinados contextos, a literatura infantil possa eventualmente ser considerada como sinónimo de cultura popular e objecto de valorização diferenciada quando comparada com textos canónicos.

A avalanche de produtos que chegam ao mercado editorial, mesmo podendo revelar-se de interesse do ponto de vista didáctico e ou lúdico, não pertence, na realidade, ao domínio da literatura, como sistema semiótico. Na perspectiva de Fernando Azevedo (2006c: 17), os leitores desta faixa etária, não sendo ainda leitores autónomos, vêm-se alvo fácil destes produtos, por intermédio dos adultos. Ana Maria Machado (2003a: 74) apelida de “libros para niños” os produtos referentes aos livros para colorir, livros plastificados para serem lidos no banho, livros-jogo que, apesar de serem atractivos, são uma falsa literatura porque têm muito pouco a haver, no entender da autora, com “el arte de las palabras”.

Estes textos, denominados não literários, frequentemente limitam-se a enfatizar *slogans* ou palavras estereotipadas típicas de uma cultura de massas, onde prevalecem a redundância e a repetição do já existente.

Ana Maria Machado (2003a: 74) evidencia, então, as qualidades dos textos com valor literário no campo da literatura de potencial recepção infantil:

“Solo me ocupo de la literatura, de los textos que tratan las cuestiones fundamentales de la condición humana, que no intentan dar respuestas, sino que proponen, por el contrario, nuevas indagaciones sobre la experiencia humana. Libros que utilizan el lenguaje de maneras poética, explorando su ambigüedad y su complejidad, proponiendo una pluralidad de significados. Textos que pueden ser leídos por los adultos con un intenso placer literario, pero que también pueden ser leídos y comprendidos a un nivel más superficial por los niños.”

Desta forma, concordamos com Fernando Azevedo (2004a: 17) quando levanta a pertinente questão da legitimação da chamada literatura infantil como “*corpus* textual passível de uma abordagem científica” na perspectiva de uma literatura de qualidade, no contexto da crítica literária actual que pode encontrar dificuldade em enquadrar este género literário nestes parâmetros.

Nesta perspectiva, Roderick McGillis (1996: 21-22) contextualiza o significado de alguns conceitos utilizados, de modo recorrente, na literatura infantil que não devem ser considerados como simples formulações, nem como sinónimos:

- a) **Obras de literatura:** livros impressos de natureza imaginativa que recorrem a estruturas retórico-discursivas, expressando, de modo significativo, valores e vivências humanas.

- b) **Literatura para crianças:** obras literárias de potencial recepção infantil e juvenil, reconhecidas pelo mundo académico, pela crítica literária e/ou aceites pelas comunidades leitoras que incluem, entre outras formas, texto que interage com imagens, texto falado sem a ajuda do livro, imagens sem texto.

- c) **Livros para crianças:** os livros com as marcas da literariedade ou não, que tenham como possíveis destinatários as crianças.

- d) **Literatura oral:** literatura que enfatiza o som ao significado, pelo uso de formas orais direccionadas para crianças muito pequenas, permitindo, através da linguagem, a sensibilização para os signos.

e) **Texto:** é o termo mais exacto para, quando se fala de histórias e poemas cujos destinatários possam ser crianças e/ou jovens, designar qualquer narrativa ou outra forma do discurso poético.

Neste contexto alguns dos livros que se oferecem aos *primeiros leitores* (crianças até aos seis anos) não são literatura, mas sim *livros para crianças*, como reforça Pedro Cerrillo (2003c: 80):

“Con el buen ánimo de crear y fomentar los hábitos lectores, solemos tratar como textos literarios libros que no lo son, pero que, sin duda, contribuyen a «hacer lectores»: libros-juego, libros-objeto, algunos álbumes, pictogramas, libros de conocimientos, etc.”

Pedro Cerrillo (2003c: 77) afirma que a literatura infantil não pode ser só a escrita que se faz dirigida às crianças é, também aquela que “sin tener los niños como destinatários únicos o principales, ellos la han hecho suya com el passo del tiempo”.

A este propósito, Perry Nodelman (2008: 137) tenta pacificar a questão da afirmação da literatura infantil como género literário, que estando sujeita a múltiplas definições, concertam uma plataforma de entendimento e de inter-relação com cada uma, em que esteja subjacente uma preocupação relacionada, significativamente, com as concepções de criança e acerca do lugar que a literatura infantil ocupa na vida dessas crianças. Esta base, subjacente a todas as definições, dá forma e consistência, no entender do autor, à literatura infantil enquanto género literário como um todo, potenciando caminhos, onde aparentemente diferentes textos pertencem de forma similar ao mesmo género.

No entender de Zohar Shavit (2003: 95-105), os textos de literatura infantil e juvenil possuem uma fronteira e estatuto difusos no sistema literário. Por este motivo, concordamos com a autora quando afirma que os textos de literatura infantil, em geral, têm um carácter ambivalente, no sentido em que prevêm simultaneamente dois leitores-modelo¹²⁸ distintos (Lluch, 2003: 33); o leitor criança e o leitor adulto, parecendo, no entanto, ser norma que para um texto pertencer ao sistema literário infantil e juvenil e conquistar estatuto tenha de ser lido, preferencialmente, pelo adulto, porque sendo a criança um receptor com pouca experiência na selecção dos textos

¹²⁸ A este propósito, cf. Umberto Eco (1993).

literários (Azevedo, 2005), será o mediador aquele que pode propiciar a aproximação entre os livros e os leitores principiantes, lendo-os em primeira instância e escolhendo as obras que potencialmente terão como destinatários crianças e jovens, sendo, então, o leitor infantil e/ou juvenil o segundo leitor.

Nestes textos estão previstos dois tipos de leitores implícitos capazes de realizarem inferências distintas, um pseudo destinatário e um destinatário real (Shavit 2003: 105). Os adultos fariam parte do primeiro porque têm maior experiência para realizar inferências de níveis complexos e sofisticados e, embora não se pretenda que o leitor criança possua igual competência para que realize o texto na sua totalidade, pode ter, como já referimos, o adulto como mediador na relação dos mais novos com o texto, uma vez que não se reconhece ao leitor criança, nas primeiras faixas etárias, a autonomia e o sentido crítico indispensáveis para adquirir e seleccionar os textos que aspira a ler.

Como salienta Maria Nikolajeva (2005: 263) sobre a ambivalência da literatura infantil:

“Another way is a *dual* (or *equal*) address where de child and the adult co-reader are addressed on the same level, each in their own right (...) and many others favourite children’s books offer the adult reader much joy, without taking anything away from the child.”

Perry Nodelman (2008: 77) comunga desta perspectiva afirmando que estes textos podem ser observados de duas formas, sob o ponto de vista da infância e outra do ponto de vista do adulto, pelo que esta duplicidade é frequentemente oposta, porque implica a existência de conflitos entre a percepção e os valores relativos ao mundo da criança e ao do adulto. Todavia, segundo Zohar Shavit (2003: 105), tais factores não podem ser uma *desculpa* para a não realização do texto literário¹²⁹.

Deste modo, somos de opinião que o pequeno leitor é possuidor de requisitos que lhe possibilitam:

¹²⁹ Salienta-se que existem leitores adultos com uma reduzida competência literária consequência de uma, também, reduzida competência enciclopédica e interacção com textos literários, do qual depreendemos que um nível etário elevado não é um pressuposto que seja capaz de concretizar um texto nos seus múltiplos níveis. Existem leitores adultos que aderem a um consumo de leitura de carácter ingénuo e gastronómico mais típico de uma literatura de massas.

a) Interagir com jogos rimáticos e melódicos de carácter onomatopaicos, que no entender de Maria Nikolajeva (2005: 205) “is one of the favorite stylistic devices in children’s literature, especially books for younger children, while it is not at all prominent in general fiction”, realçando Juan Cervera (1991: 176) que este recurso linguístico possibilita “simples asociaciones de sonidos articulados o inarticulados”.

b) Identificar marcas gráficas e/ou icónicas presentes na obra, tal como enfatiza Perry Nodelman (1996: 216), “children presumably need pictures in books because they find them easier to understand than words, and need pictorial information to guide their response to verbal information”, corroborando Frances S. Goforth (1998: 258) que os livros ilustrados (só com imagens ou com texto e imagens) formam uma categoria única na literatura para crianças porque os símbolos icónicos interagem com os símbolos verbais, possibilitando que o leitor construa significados a partir da obra.

c) Identificar as relações dualísticas de valores, por exemplo, bom/ mau, belo/ feio¹³⁰ (McGillis, 1996: 139).

d) Ter capacidade para reter pequenas sequências narrativas que lhe permite recontar a história ou ilustrá-la, como reforça Eduarda Coquet (2000: 23), “a narrativa gráfica consiste na fragmentação do texto narrativo em elementos significantes que, postos em continuidade num suporte bidimensional, permitem reconstruir a noção de acção e movimento do texto verbal”.

A dinâmica desta cooperação interpretativa com os textos denota uma recepção que não é passiva, antes possibilita o alargar dos horizontes de expectativas (Jaus, 2003; Nikolajeva, 2005: 254-255) através da fruição de elementos lúdicos, simbólicos e

¹³⁰ No entender de Perry Nodelman (2008: 80), a bipolaridade de estados ou qualidades que transparecem dos textos de literatura infantil é proveniente de uma interacção clara: casa/ longe; segurança/ perigo; adulto/ criança, etc.

culturais facultados pela leitura de obras significativas. Os textos de literatura de potencial recepção infantil suscitam no leitor criança, ao nível da recepção, uma competência literária passível de ser desenvolvida pelo mediador adulto, para aceder aos sentidos mais complexos do texto.

1.4. Traços e características destes textos

À dinâmica de promoção e democratização do livro infantil e juvenil não foi inocente o incremento de meios tecnológicos que teve início na década de 50, de modo a possibilitar a difusão da cultura e, no caso concreto, da literatura, a uma dimensão global, quebrando fronteiras. O homem deixou de ter, exclusivamente, vínculos culturais restritos ao seu meio para ter uma consciência transnacional da cultura, de forma rápida e acessível.

No entender de Américo Lindeza Diogo (1994: 7), a literatura de potencial recepção infantil tem um carácter *cosmopolita* devido a incorporar, no seu polissistema literário textos e autores de culturas e línguas de outras nacionalidades podendo, desta forma, ter um cunho universalista.

A pluralidade de perspectivas à quais as comunidades leitoras têm acesso e/ou lhe são facultadas, pela diversidade de temas, autores e contextos, é consentâneo entre os leitores. O autor salienta que existe um imaginário que pode ser partilhado pelo pequeno leitor independentemente do local geográfico onde se insere. Quando uma obra literária possui qualidade, suscita interesse ao leitor, é indiferente se foi escrita para crianças ou adultos, para o género masculino ou feminino, revelando-se transnacional com marcas universalistas.

A este respeito Fátima Albuquerque (1996: 1) salienta:

“Literatura Infantil (...) corresponde à área literária mais cosmopolita que existe, não só perspectivada em termos diacrónicos, mas também sincrónicos: desde há muitos anos que crianças de todo o mundo lêem os contos de Grimm e partilham o mesmo entusiasmo ao ver os seus Heróis derrotar o mal.”

Contudo, a literatura de potencial recepção infantil comunga da mesma linguagem da literatura geral, com pequenas *nuances*, específicas que a caracterizam

como tal, onde os códigos semióticos a que recorre, transforma-a num produto estético único.

Com efeito, Vítor M. de Aguiar e Silva (1981: 14) afirma que a literatura infantil, nas suas vertentes oral e escrita, tem exercido uma função proeminente na modelização do mundo dos seus destinatários, “na construção de universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores”, fomentando a imaginação, a fantasia (Bernice & Galda, 1994; Goforth, 1998; Bastos, 2003) e o prazer lúdico através das múltiplas manifestações linguísticas que muitos destes textos materializam com uma profícua criatividade.

Propõe viagens pelo mundo maravilhoso em que a interacção da imagem e do texto remetem para isotopias gráficas e marcas susceptíveis de apelar, no entender do autor (Aguiar e Silva, 1981: 14), à identificação de:

“Efeitos rítmicos, jogos rimáticos, aliteraões, sugestões fono-icónicas, exercícios de dicção com sequências difíceis ou raras de fonemas, ilustração dos matizes semânticos das palavras, revelação da força expressiva e comunicativa das metáforas(...)”

Tendo sido recorrente a apropriação pelas crianças de diversos textos, ao longo da história, sendo muito do repertório da literatura infantil, como verificámos, proveniente da tradição oral com uma componente popular, tendo características (Cerrillo, 2003d) que afectam os conteúdos, as personagens e as estruturas da literatura infantil e juvenil universal.

Deste modo, **os conteúdos** realçam frequentemente (Cerrillo, 2003d: 21-24):

1- A presença de elementos fora do normal que rompe de imediato com o modelo do denominado *mundo normal*, impondo um choque que apela à atenção do leitor: por exemplo os textos; *O Gato das botas*, *Alice no país das maravilhas*;

2- Uma forte tendência a humanizar o que não é humano (antropomorfização); como exemplo temos as fábulas onde os animais falam;

3- Em geral, não existe uma complicação temática ou argumental. Mesmo quando há elementos como a viagem através do tempo, a mudança repentina da sorte, quando é premiado o bom e castigado o mal, são intervenções de índole extraordinárias;

4- As narrativas dos livros infantis representam, geralmente, um conflito externo cuja solução é oferecida na própria história;

5- Este género literário realça bastante a carga afectiva;

6- Utiliza frequentemente conteúdos maravilhosos e fabulosos.

As personagens remetem para elementos como:

1- A presença de um protagonista que se destaca do resto dos personagens;

2- Muitos dos protagonistas são crianças ou adolescentes.

No que respeita à **técnica e estrutura literária** Pedro Cerrillo (2007: 46-47) refere:

1- A acção normalmente estrutura-se em três partes: exposição, desenvolvimento e desenlace, em que a primeira e a terceira são breves;

2- O esquema da localização temporal da narração é, por vezes, atemporal, com mudanças no tempo tão amplas como imprecisas (*Era uma vez...*; *Depois de um ano...*);

3- O esquema da localização espacial dos acontecimentos narrados tem uma estrutura similar ao elemento anterior (*Era um país remoto...*; *Era uma cidade misteriosa...*);

4- As personagens possuem características humanas que não estão sujeitas a mudanças; o bonito é sempre bonito, o feio é muito feio, o bom é muito bom. Porém, estas condições são susceptíveis de mudança pela intervenção extraordinária de certos elementos (bruxas, mágicos, fadas, etc.);

5- As narrativas revelam uma informação elementar e muito linear sobre determinadas descrições, em que não é necessário descrever muito as razões (*Longe, longe, longe...*; *Foram andando, andando, andando...*);

6- Uso frequente de estruturas sintáticas de carácter repetitivo.

No que respeita às **formas**, Pedro Cerrillo (2007: 47) identifica as seguintes características:

1- As acções são narradas de uma forma clara;

2- Recorrem a uma simplicidade expressiva, tanto léxica como sintáctica;

3- Usam um ritmo vivo e ágil;

4- Na poesia são utilizados textos curtos (dísticos, tercetos, quadras e quintilhas) baseando-se nas formas populares tradicionais (Bastos, 2003: 166), com o recurso discursivo fónico-tímico à repetição de palavras e aliteraões (Nodelman, 1996: 194) a utilização de processos retóricos da metáfora, personificação e animismo (Gomes, 1993: 74);

Neste contexto, salientam-se as formas poético-líricas (Bastos, 2003:96):

- As rimas infantis, possuem duas características semântico-sintáticas (Bastos, 2003: 96-97):

a) Aquelas para as quais remetem para um contexto; canções de embalar, rimas de expressão onomatopaicas, rimas em textos de literatura infantil, etc.);

b) As rimas que não têm, aparentemente, uma ligação contextual (contos rimados, trava-línguas, lengalengas, etc);

- A lírica tradicional que, normalmente, utiliza a quadra popular;

- As adivinhas que constituindo um jogo fónico-linguístico, um enigma, reflectem a experiência do mundo real (Gomes, 1993: 64);

- Os provérbios que se podem distinguir em dois grandes grupos (Bastos, 2003: 107):

a) Provérbios descritivos; aqueles que unicamente representam estados de coisas;

b) Provérbios normativos; aqueles que norteiam normas de conduta.

No entender de Glória Bastos (2003: 159), o discurso poético recorre a uma linguagem característica que se consubstancia em três tipologias:

- O discurso poético expresso numa linguagem motivada; pela ambiguidade e plurissignificatividade;

- O discurso poético expresso numa linguagem redundante; pela intensificação emocional, repetição poética (Gomes, 1993: 58-60);

- O discurso poético expresso numa linguagem de estranheza; pela transformação simbólica e imagética do real (Nodelman, 1996: 196).

No que se refere às **características das edições**, Pedro Cerrillo (2007: 47-48) destaca:

1- As obras de literatura infantil e juvenil fazem-se acompanhar de muitas ilustrações, principalmente as dirigidas às mais tenras idades, em que podem narrar a história segundo esta apresentação;

2- Os paratextos assumem grande relevância, tendo um intuito orientador junto do leitor;

3- Estas obras possuem uma extensão pequena ou média, consoante a idade dos seus destinatários, com tendência a aumentar gradualmente.

O humor está presente como recurso retórico-pragmático (Machado & Montes, 2003: 92-93), como observa de forma pertinente Frances S. Goforth (1998: 13):

“By exploring literature from *aesthetic* stance, we concentrate on the «*lived-through experience*» and absorb the author’s word or the artist’s images that are flowing into our thoughts. When assuming a predominantly efferent stance toward the text, we focus on the information we «*take away from the reading*».”

Sublinha-se, então, que a produção de textos de potencial recepção infantil pode ser perspectivada, até certo ponto, como uma forma de resistência¹³¹ ideológica (Goforth, 1998: 324-325; Machado & Montes, 2003), ao contrariar a sedimentação de determinadas experiências semióticas.

A literatura infantil pode suscitar, junto das comunidades interpretativas, o apelo a temas ou qualidades, perspectivando múltiplas formas que, no entender de Jerry Griswold (2006), podem-se estruturar, de modo geral, em cinco temas aglutinadores, a referir:

- *Snuggness* (conforto, bem-estar); muitas das brincadeiras das crianças sucedem-se debaixo de mesas, de cadeiras, ou no meio de mobiliário, por

¹³¹ A este propósito George Steiner (2006: 35-43) sublinha a relação entre a literatura e as diferentes formas de poderes instituídos e os meios como tentam minimizar ou anular determinados textos literários que supostamente se identificam e/ou apelam a ideologias (sociais, políticas, religiosas, educativas...). O autor refere que, por vezes, havendo censura a criatividade pode-se afirmar como “estranhamente produtiva” na tentativa de ultrapassar os condicionalismos existentes.

exemplo, reveladoras de agradáveis estados de conforto¹³² procurados na infância que denunciam espaços de segurança e momentos de ancoragem “where the soul’s calmness can be restored and well-being enclosed” (Griswold, 2006: 30).

- *Scariness* (expressões ou atitudes assustadoras); o período da infância é preenchido, também, por espaços de desconforto, por medos diversos que assolam a existência das crianças, seja o medo do escuro, de espaços ou personagens criados pelo mundo dos adultos¹³³. Estes estados de espíritos normais, frequentemente, são superados durante o processo de crescimento onde as histórias assustadoras, quando compreendidas, podem ter um papel preponderante, sendo um gênero de jogo ficcional como sublinha Jerry Griswold (2006: 50) em que “the simulated encounter with the threatening is one of childhood’s great pleasures because of the thrilling vividness of individuality it wakes up in response”.

- *Smallness* (a pequenez); as crianças sempre se fascinaram com a problemática do tamanho, especificamente com os tamanhos pequenos em ponto de miniatura. Jerry Griswold (2006: 53) afirma que este fascínio pode ser explicado pela inerência do seu tamanho, mas é também o reflexo do seu poder ser diminuído. O mundo representado como um microcosmos, no âmbito da literatura infantil, “present alternatives to consensual notions of dimension and, consequently, adult notions of importance” (Griswold, 2006: 73).

- *Lighthness* (a luminosidade); a literatura infantil teve, ao longo do tempo, as suas personagens ou objectos com poder de voar, referimo-nos a fadas, bruxas, heróis, tapetes. A leveza, no entender de Jerry Griswold (2006: 90),

¹³² Perry Nodelman (2008: 80) também salienta que a ideia de casa, como sinal de conforto, representa uma metáfora para as crianças, construída e sustentada pelos adultos, sendo um espaço simbólico e significativo, com um carácter protector onde cada criança pode gozar, com segurança, os perigos e o desconhecido que enfrenta nas narrativas. O retorno a casa, no final, parece significar a aceitação das condições com o intuito de ganhar benefícios.

¹³³ Por exemplo, o uso de expressões como, “come a sopa senão vem o papão”, entidade que a criança nunca chega bem a saber se é homem, animal ou uma simbiose dos dois, mas que a sua capacidade imagética se encarrega de construir com base na sua idiossincrasia e experiência do mundo.

parece estar conotada com estados de graça (bondade, inocência, ingenuidade) que fortalecem esta qualidade nos seus depositários, em contraste com a vivência de problemas quotidianos da vida terrena que impede a assunção dessa qualidade (Nodelman, 2008: 77). Estas imagens sugerem o estado de leveza quando “metaphysical is mixed with the physical, when we are both spirits and stones, that experience of agreement is sometimes described as enlightenment” (Griswold, 2006: 100).

- *Aliveness* (a vivacidade); nas obras de literatura infantil é sem surpresa que os animais e brinquedos são antropomorfizados, assumindo diversas características humanas; comportamentos, aculturação de costumes (utilizam vestuário, falam, conduzem automóveis...), etc. Como refere Jerry Griswold (2006: 104), “in the world of children`s stories, all God`s creatures seem chatty – whether they the bears, birds, cats, elephants, bugs, lions, pigs, dogs, monkeys, or fish in the sea”. Neste contexto, Perry Nodelman (1996: 102) salienta que os brinquedos são portadores de forte carga ideológica porque representam diversas actividades dos adultos (guerra, desporto, culinária, etc.), com o objectivo de auxiliar a criança a fantasiar sobre determinados aspectos da vida do adulto, ou da ausência deste (Nikolajeva, 2005: 54), imitando o seu comportamento. Esta personificação de elementos humanos, própria das obras para crianças, enfatiza o lado burlesco do mundo dos adultos que os animais caricaturam, com o recurso à ironia e ao humor, porque o mundo para a criança (Griswold, 2006: 120) é um espaço susceptível de ser personificado, reiterando o autor que “this same vision of cosmic plasticity” é uma forma de socialização.

Durante o crescimento a criança deve abandonar e ultrapassar, gradualmente, estas noções e estados específicos da infância, no sentido de obter uma consciência do pequeno mundo com que lida todos os dias e do mundo que a envolve. Nesta perspectiva, a abordagem destes tópicos pelos textos da literatura infantil permite sugerir os caminhos pelos quais a criança vê o mundo, como salienta Jerry Griswold (2006: 125):

“There we can glimpse and come to comprehend (or recall) what it feels like to be a kid: playing snugly under tables, shivering at scary stories, towering over small worlds, streaking lightly through earthbound life, and believing in talking animals and living toys.”

Deste modo, a produção de textos para crianças reitera-se, com regularidade, numa perspectiva positiva de determinados valores socioculturais, partilhados entre emissor e receptor, no âmbito de ideologias com dimensões éticas e morais que se inserem no contexto actual de produção literária, e que são compatíveis com as preocupações socioculturais das comunidades prevalecentes, que estas consideram pertinentes ao nível das tradições e das suas expectativas acerca do presente e do futuro. Esta possibilidade das comunidades leitoras identificarem determinados valores veiculados pelos textos (Azevedo, 2006d: 16) é-lhes facultada pela capacidade de os perpetuar, contestar ou mesmo de a eles resistir, consoante as ideologias transmitidas pelos emissores/ produtores dos textos.

Porém, nas nossas sociedades subsistem inquietações éticas derivadas de várias conjunturas actuais que as afectam, podendo repercutir-se em contexto escolar, mais especificamente no que respeita à literatura e aos valores por ela transmitidos, que sendo considerados na sua natureza estética, permitem fomentar o desenvolvimento da competência literária.

A infância é, nesta perspectiva, observada como um importante período formativo na vida do ser humano, um tempo para promover uma educação básica sobre a natureza do mundo; como viver nele, como relacionar-se com os outros, em que acreditar, o quê e como pensar. Estas ideias são construídas no seio de práticas sociais que a sociedade disponibiliza, de modo emergente à criança como uma rede de posturas ideológicas, como afirma John Stephens (1992: 8), “(...) children’s fiction belongs firmly within the domain of cultural practices which exist for the purpose of socializing their target audience”.

Como já referimos, ao pequeno leitor surgem oportunidades de alargar os seus horizontes de expectativa, no contacto com obras de qualidade literária. Contudo, é necessário alguma precaução no intuito das obras não defraudarem as expectativas do leitor, caso contrário este não encontrará marcas de referência e de identificação com o texto, não permitindo interagir com a sua enciclopédia pelo que o processo de comunicação não se concretizará em aprendizagens significativas.

Também Mercedes Gómez del Manzano (1987: 28-32) considera que a literatura infantil deve reunir três características fundamentais para que possa fomentar na criança o deslumbramento: simplicidade criadora, audácia poética, simbolismo e comunicação.

A autora entende que a literatura de potencial recepção infantil identifica-se pela sua *simplicidade criadora*, em que a sua estrutura, os enredos, os temas e a linguagem possuem um formato simples, mas não redutores a uma simplicidade que impeça um gradual aumento qualitativo dos temas e estrutura narrativa. A literatura infantil deve favorecer o enriquecimento temático e linguístico adequado à capacidade de assimilação da criança, tal como a *audácia poética* permite colocar a criança num mundo aberto, lúdico, expressivo, intuitivo, provocador, posicionando-a de forma crítica no processo eu-leitor.

O *simbolismo* e a *comunicação* surgem numa dialéctica de reciprocidade. Então, a partir da função lúdica da literatura estabelecem-se relações subjectivas de significado sendo que a verdadeira comunicação dá-se quando há possibilidade de contraste e de crítica.

1.5. O profícuo diálogo verbal-icónico

A literatura de potencial recepção infantil e juvenil reclama, por inerência dos seus destinatários, a fantasia, a complexidade das relações pessoais, a novidade semiótica, pela interacção do texto com a imagem (Crawford & Hade, 2000; Maia, 2003: 145 e ss.; Sikorska, 2004; Torr, 2007; Martinez & Roser, 2008: 196; Sciplino, Smith, Hurme *et al*, 2010), em que a ilustração não é uma simples extensão do texto que só reforça o significado das palavras, tendo uma função imprescindível para construir e inferir diversos significados na história (Anderson, Kauffman & Short, 1998: 147; Boatright, 2010: 469).

Esta perspectiva, retoma o princípio defendido por Iuri Lotman (1978: 38), segundo o qual, num sistema semiótico, adequadamente construído, para os fins a que se propõe, não pode haver complexidade supérflua ou não justificada, contribuindo para que a relação de solidariedade semiótica entre o código icónico e o código verbal gere um novo objecto estético, só passível de leitura se tivermos em conta a natureza híbrida

dos códigos que o estruturam, colocando, desta forma, no centro da leitura o emergir do livro ilustrado de literatura de potencial recepção infantil e juvenil como um complexo objecto semiótico.

Deste modo, Maria Nikolajeva (2005: 225-229) realça que os ilustradores detêm várias opções para ilustrar uma história: a imagem pode assumir apenas uma contraparte do texto sem adicionar algo de essencial ao texto, ou então, o ilustrador pode fazer do texto o ponto de partida para novas interpretações, produzindo uma nova obra literária tendo por base a interacção texto/imagem, como entende Teresa Duran (2000: 28), “(...) los ilustradores se decidieron a asaltar la fortaleza del libro con sus colores y su fantasía, obrando de manera que la imagen pasase de ser ilustrativa a convertir-se en tan narrativa como el texto dentro del espacio de las paginas”.

A este propósito, Maria Nikolajeva & Carole Scott (2006), no seguimento de Peter Hunt (1991) e Janet Evans (1998), afirmam que os livros ilustrados podem explorar essa relação complexa; as palavras podem acrescentar, contradizer, expandir ou interpretar as imagens – e vice-versa. Os livros ilustrados possibilitam cruzar a fronteira entre o mundo verbal e o mundo pré-verbal, podendo auxiliar a criança na exploração de *mundos possíveis*. De facto, é frequente encontrar, nos livros de literatura de potencial recepção infantil, esta relação de diálogo e interacção sónica, salientando Teresa Colomer (2002: 19), “(...) puede tratarse de un cuento en el que una parte de la «información» se halle en el texto y otra parte esté contenida en las ilustraciones”. Esta relação dialógica configura a necessidade do leitor poder inferir sobre os possíveis significados, tanto dos textos como das ilustrações, no sentido de concretizar uma leitura integral da obra (Garcia Padrino, 2004).

Maria Nikolajeva & Carole Scott (2006: 1-2) realçam que o carácter específico das ilustrações em livros, como forma de arte (Sylvia Pantaleo, 2004; Naughton, 2008), baseia-se na combinação de dois níveis de comunicação; a função do código escrito, como signos convencionais, têm um objectivo principal que é descrever a narrativa, reportando uma postura linear, enquanto a função dos signos icónicos assume-se como não linear, não disponibiliza uma interpretação imediata, criando uma tensão entre estas duas funções, o que potencia a interacção entre o texto e a imagem, encontrando visibilidade numa tessitura mais complexa, que, no entender de Perry Nodelman (1991: 2), “(...) engage us in three potential stories: The one told by the words, the one implied by the pictures, and the one that results from the combination of the first two”.

Tal como sublinha Bruno Duborgel (1995: 24):

“O livro e a imagem são espelhos do mundo tangível. Os objectos reais e as suas imagens correspondem-se entre si; a imagem é a reprodução fiel do «real». O livro é um repositório do mundo. O livro e a imagem servem para designar o mundo, para o conhecer, para o reconhecer, para o inventariar. Entre a criança e o mundo, o livro e as imagens são os intermediários.”

Neste contexto, concordamos com John Stephens (1992: 60), que salienta, relativamente à leitura ideológica de ilustrações, “the ideal implied reader is a child aware of the possibility of parental separation who will accede to the child characters acceptance of their changed situation after some process of adjustment”.

Esta postura mais independente da criança-leitora pode ter como consequência a necessidade de verbalizar os problemas e discuti-los de forma livre, com novo sentido estético, como referem Bernice E. Cullinan & Lee Galda (1994: 31), “today, picture books come in a wide variety of styles and techniques, and the subject matter is as varied as the art”.

Actualmente, a ilustração possui, também, o poder de suscitar a produção verbal, como enfatiza Judith Graham (1998: 25), principalmente nas crianças que não são, ainda, leitores fluentes, promovendo, no entender de Liz Laycock (1998: 85), múltiplas competências:

“There are many exciting picture books which both reflect children’s life experiences and provide support for early literacy; a wide range of these needs to be available.”

Amma K. Akrofi, Jeanne Swafford & Carole Janisch (2010: 398), na mesma linha de Sue Dockett, Bob Perry & Diana Whitton (2006), Patricia A. Ganea, Megan Bloom Pickard & Judy S. DeLoache (2008) e Carolina Sciplino, Peter K. Smith, Helena Hurme *et al* (2010: 299) sublinham que a interação dos jovens leitores com obras literárias ou não literárias, contendo ilustrações e imagens de qualidade, potencia a aprendizagem sobre o mundo exterior do seu ambiente imediato, assimilando e desenvolvendo atitudes literárias (Boatright, 2010), assim como fomentam a imaginação e a criatividade (Seglem & Witte, 2009).

Mais recentemente, Geraldine Burke & Amy Cutter-Mackenzie (2010: 317), na mesma linha de Anne Bamford (2003: 1), Jon Callow (2008) e Robyn Seglem & Shelbie Witte (2009), sugerem que a literacia visual envolve a interpretação, a análise e a discussão sobre o conteúdo de uma imagem e as suas implicações sociais. Ela inclui as perspectivas do leitor/ espectador/ criador, sugerindo que uma pessoa é capaz de

interagir visualmente com o mundo icônico, quando através da interpretação e da descodificação das mensagens visuais, de forma crítica e reflexiva, consubstancia um processo de comunicação que possibilita a construção de significados para a fruição estética ou para transmitir a um público.

1.6. O conceito de literatura juvenil

1.6.1. Raízes e influências

Na literatura juvenil contemporânea, no entender de Malu Zoega de Souza (2001: 105), subsistem tipologias temáticas e estruturais nas obras como remanescência de clássicos da literatura juvenil tais como: *The Life and Strange and Surprising Adventures of Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe (1660-1731)¹³⁴, ou *The Adventures of Huckleberry Finn*, de Mark Twain (1835-1910)¹³⁵, ou nas novelas de corsários, como no ciclo de *Sandokan*, de Emílio Salgari (1863-1911)¹³⁶, com a frequente inclusão de ambientes exóticos da selva asiática, ilhas paradisíacas ou do deserto africano.

Como afirmam Murray Knowles & Kirsten Malmkjaer (1996: 3), a ficção tradicional juvenil iniciou a sua proliferação, de forma mais acentuada, no século XIX, com uma literatura escrita para crianças e jovens, conotada com o nascimento da idade moderna, caracterizada pela ficção de aventuras, que não excluindo os leitores do género feminino, era mais vocacionada para os leitores masculinos

Na literatura fantástica surgem, entre outras, nos anos 30 a trilogia, *The Hobbit “Lord of The Ring”*¹³⁷, de J. R. R. Tolkien (1892-1973)¹³⁸, em que os textos contêm referências a elementos do universo simbólico e imaginário – bruxos, feiticeiras, *hobbits*, elfos, etc. – (Zipes, 2000: 526), ou nos anos 50, o ciclo, *Chronicles of the*

¹³⁴ A este propósito, cf. Lachlan Peck (2004: 6) ou Pagès Jordà (2008: 233).

¹³⁵ A este propósito, cf. Pagès Jordà (2008: 197).

¹³⁶ A este propósito, cf. García Barreto (1998: 165-166).

¹³⁷ A trilogia, *The Hobbit “Lord of The Ring”*, compõe-se por: *The Fellowship of the ring*; *The Two Towers*; *The Return of The King* (Goforth, 1998: 124).

¹³⁸ De seu nome completo, John Ronald Reuel Tolkien (Zipes, 2000: 525).

*Narnia*¹³⁹, de C. S. Lewis (1898-1963)¹⁴⁰, que enfatizam a narrativa de aventura, recorrendo à fantasia¹⁴¹ pela presença de elementos fantásticos como salientam Murray Knowles & Kirsten Malmkjaer (1996: 224), “fantasy fiction, too, may incorporate a magical element, but when it does, the magical element, far from being assumed, is fantastic relative to the realistic aspects of the work”.

Nestas narrativas de aventura frequentemente a personagem herói (Lluch, 2003: 145) descobre-se a si mesma, na procura da natureza do ser como refere John Stephens (1992: 243):

“Moreover, and utterly crucially, the difference pivots on theories of referentiality – specifically as concerned with the capacity of language to refer to transcendent concepts and abstractions – and thence to theories about the nature of being.”

Estas obras realçam o contacto das personagens com a natureza, as quais passam por um ritual iniciático onde a obsessão da morte não existe ou é atenuada. Como salienta Malu Zoega de Souza (2001: 28):

“Na convenção dessas narrativas, apesar do medo, da angústia, dos riscos, da superação dos próprios limites – e do prazer que tudo isso junto provoca –, acrescenta-se a certeza de que para o leitor como para o protagonista, nada definitivamente catastrófico acontecerá, um terá a compensação do prazer da leitura, o outro a confirmação de sua trajetória de herói vitorioso.”

1.6.2. A sua especificidade

O leitor de literatura de potencial recepção juvenil assume-se como um receptor mais competente, em relação ao leitor de potencial recepção infantil, ao nível da interpretação do texto (Colomer, 1998: 285) pela decifração de significados

¹³⁹ O ciclo *Chronicles of the Narnia*, englobam: *The Lion, the Witch and the Wardrobe*; *Prince Caspian: The Return to Narnia*; *The Voyage of the “Dawn Treader”*; *The Silver Chair*; *The Horse and His Boy*; *The Magician’s Nephew*; *The Last Battle* (Goforth, 1998: 124).

¹⁴⁰ A este propósito, cf. Lachlan Peck (2004: 173).

¹⁴¹ No entender de Lachlan Peck (2004: 173), o segundo livro das *Chronicles of the Narnia*, mais concretamente, *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, é um espantoso trabalho de imaginação e, como salienta Maria Nikolajeva (2005: 51), esta obra é frequentemente usada como um exemplo de fantasia.

polissémicos, pela criação metatextual e por uma maior capacidade de fruir dos jogos simbólicos.

Deste modo, John Stephens (1992: 242) sublinha que, em geral, estes textos potenciam a fantasia junto dos seus destinatários porque, no seu entender, as obras literárias:

“(…) gives pleasure and delight; it aspires to the realm of poetry and cultivates the imagination; it renders experiences in sharp focus, untrammelled by the tangential complexities of the real world, and thereby deepens understanding of the world; it enables readers to experiment with ways of seeing (…)”

Então este leitor tem a possibilidade de realizar uma leitura profunda e vertical e descobrir os vários planos de leitura implícitos nos textos.

Considerando o valor literário da literatura de potencial recepção juvenil, como uma literatura juvenil, Perry Nodelman (2008: 5) enfatiza que “the texts all address young readers in terms that make their youth a matter of significance”. A mesma opinião é partilhada por Angelo Nobile (1992: 47) quando afirma que este género de obras promove uma “experiencia vital en el joven lector”.

De facto, pressupõem-se que os leitores desta faixa etária são possuidores de uma competência leitora que lhes permita descodificar não só os códigos como as convenções subjacentes e implícitas nos textos literários, sendo uma consequência da experiência leitora e de uma enciclopédia desenvolvida.

Sob outra perspectiva, Fátima Albuquerque (1996: 46-47) entende que a literatura, principalmente, de potencial recepção juvenil centra-se em dois modelos, no que concerne aos géneros explorados pelos autores: o modelo moralista e o modelo informativo.

O modelo moralista deixou de parte a criança passiva e controlada pelo adulto para a tornar protagonista da narrativa, estando o herói à mercê da crise de valores que assola a sociedade actual, numa cruzada solitária no mundo dos adultos, na procura de soluções para os seus problemas, com este modelo identifica-se, entre outros, a obra de António Mota, *Os Heróis do 6.º F* e *O Rapaz de Louredo*.

No modelo informativo, a narrativa desenrola-se entre o divertimento e a instrução, subordinada à narrativa de viagens com sabor a aventura, que se caracteriza por uma fuga à realidade quotidiana, do meio familiar, inclusive dos pais e irmãos

(Cervera, 1997: 216), como na série *Uma Aventura*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, percorrendo o país na descoberta das suas tradições históricas, etnográficas e antropológicas e da sua geografia.

Neste contexto, Vicenç Pagès Jordà (2009: 24) realça que uma obra clássica podia definir-se, como o texto que gostaríamos de reler e de recomendar aos jovens, talvez por esta razão serviram, tradicionalmente, de transição da literatura infantil para a literatura adulta, sublinhando Frances S. Goforth (1998: 146) que “well-written narratives are enjoyed by people of all ages, if the style of writing is developmentally appropriate and the content is appealing to the individual”.

Cada época é, desta forma, caracterizada do ponto de vista literário pelas temáticas dos textos produzidos que podemos designar de “range of literature available” (Ewers, 2009: 17), numa perspectiva geral, da qual se destaca uma secção que é representada por textos que consubstanciam a literatura para crianças e jovens como produção literária.

Estas obras partilham de uma especificidade pelo facto de terem sido destinadas às crianças ou aos jovens intencionalmente ou *a posteriori*. À totalidade destas obras, em contexto de investigação e apesar de possíveis mal-entendidos, decidiu-se apelidar, num passado recente, de “intentional children’s literature” (Ewers, 2009: 18), entendendo-se os textos e as obras que teriam como destinatários as crianças e os jovens e cujo *corpus* seria constituído pela variedade de literatura ou material de leitura destinado para essas faixas etárias, não interessando a sua proveniência ou para quem eram dirigidas originalmente.

Neste contexto, Angelo Nobile (1992: 46) afirma:

“En realidad, el adjetivo «juvenil» engloba también todas aquellas obras narrativas de las que la infancia se ha apropiado, aunque no estaban expresa e intencionadamente destinadas a la edad evolutiva, por contener elementos – en cuanto a estilo y contenido – que responden a los gustos, intereses, expectativas y exigencias profundas de los niños y que constituyen un repertorio de lecturas habitual e agradable.”

1.6.3. Temáticas dominantes

- A narrativa sobre adolescente/ adolescentes órfãos

Uma das marcas da literatura juvenil é a narrativa baseada na temática do **adolescente/ adolescentes órfãos**, abandonados, que vivem situações de pobreza e maus-tratos. A este propósito, Perry Nodelman (1996: 154) afirma que a prevalência dos órfãos na ficção para crianças “seems to relate to a central concern adults have with the question of children’s independence and security”, realçando que os órfãos têm necessidade de se manterem independentes e livres com o intuito de terem as suas aventuras sem os constrangimentos da protecção dos adultos e, simultaneamente, serem confrontados com os perigos e o desconforto da ausência do amor dos pais.

O autor entende que a possibilidade, para o jovem que não é órfão, de imaginar que pode ficar nessa condição ou obter uma certa independência, afastado da protecção e controlo dos pais, pode assumir-se como uma excitante ideia nesta faixa etária.

Este é um tema recorrente da literatura juvenil em que a resolução da problemática de menores sem família contam com a generosidade de outras pessoas, onde tentam lutar para sobreviver à infância, como enfatiza Malu Zoega de Souza (2001: 48), afirmando ser um “período passageiro na história de vida de pessoas *comuns*”, lugares e vivências que Charles Dickens (1812-1870)¹⁴² explorava, por exemplo, na sua obra, *Oliver Twist*.

A literatura juvenil situa-se, frequentemente, num contexto psicológico, social e afectivo, reflectindo a experiência de vida dos jovens adultos, como afirma Maria Nikolajeva (2005: 56-57):

“The young adult novel (or teenager novel, or adolescent novel) is a genre depicting the character’s marginal situation between childhood and adulthood, when there is no way back, but the inevitability of the final step into adult life has not yet been accepted. Although most children’s novels, including formulaic fiction, depict the maturation of the hero, it is the marginality, the hesitation, and sometimes the inability of the hero to take the final step that characterizes the young adult novel.”

¹⁴² A este propósito, cf. Garcia Barreto (1998: 153-154).

Neste contexto, podemos distinguir, no entender da autora, dois critérios quanto ao papel dos pais: na literatura para crianças os pais e outros adultos, são confortavelmente retirados para dar lugar de destaque à liberdade da criança para explorar o mundo, enquanto na literatura juvenil, a figura paternal pode revelar-se de outro modo, permitindo aos pais revoltarem-se com determinados comportamentos dos jovens, o que pode ser entendido como um passo na sua maturação.

- A narrativa de aventura

A narrativa baseada no tema da **aventura** (Cervera, 1997: 216-217; Goforth, 1998: 149; Knowles, 2006: 79) possui uma estrutura que incorpora, como refere de Malu Zoega de Souza (2001: 105), a “*viagem/ traição/ vingança/ prisão/ fuga*”, consubstanciada numa narrativa longa vivida num ritmo intenso (Nobile, 1992: 63), plena de acção, *suspense* e mistério (Bluemel, 2005: 78), cheia de imprevistos, de surpresa e riscos, realçando Bernice E. Cullinan & Lee Galda (1994: 233) que, em geral, subsiste um conflito entre a pessoa e a natureza, onde as melhores histórias de aventuras “also contains multidimensional characters who control much of the action and to change as a result of the action”.

Desta forma, a narrativa juvenil pressupõe uma fuga à realidade (Cervera, 1997) quotidiana do jovem, do seu contexto familiar, deixando pais e irmãos para, com os amigos, refugiar-se, por exemplo, numa casa grande de férias, que será guardada em segredo, longe de adultos que os possam controlar (Nobile, 1992: 63). Porém, podem, de imediato, regressar às suas vidas normais sem que ninguém possa suspeitar. Glória Bastos (2005: 63) salienta que estas viagens são “um motor de conhecimento e aprendizagem sobre o mundo”, mas também um elemento importante de interrogação e construção de identidade das personagens deste género de literatura que pretende preparar o jovem leitor para a vida, no sentido de desenvolver a sua maturidade.

A narrativa de aventura promove, deste modo junto do leitor, o ensaio de modelos de vida e de conduta, apesar de não passar de um pacto ficcional, mas pode ser uma fonte motivadora para o jovem leitor contactar com obras que motivem para a leitura completa de textos mais longos.

Estas marcas estruturam a literatura juvenil contemporânea na produção deste gênero literário, tal como refere Isabelle Jan (1985: 138):

“Dans le roman d’aventures la récupération du réel, la reconstruction de la vie ne surgissent pas du petit fait vrai, de la minutie du cadre et de l’accessoire, mais à travers l’élan continu et irrésistible d’une existence d’homme où les jours se succèdent sans jamais se ressembler.”

No entender de Maria Nikolajeva (2005: 56), a aventura assume-se como um dos mais recorrentes e populares tópicos de escrita juvenil, no âmbito da ficção, incluindo sub-gêneros como: o mistério, o horror, busca de tesouros, histórias de piratas, etc.

O caso específico da reminiscência das ilhas revela-se um elemento potenciador de uma construção fantástica no mundo da imaginação que oferece aventuras ilimitadas para os jovens viajantes nos livros de literatura juvenil (Lazú, 2004: 190), proporcionando uma janela para outros mundos, na aquisição de conhecimentos e compreensão de culturas diferentes.

Jacqueline Lazú (2004) realça a utilização destes ambientes exóticos (Colomer, 1999: 85), na formação do leitor, que marcam a inocência e a morte da infância, em direcção ao início da experiência e o nascimento da maturidade:

“For some, islands stories are a vehicle for a complete value statement on growing up: the gaining of strengths and confronting of weaknesses by the self. The island’s paradoxes are seen as integral to reader’s attraction to the theme. Desert and paradise, shipwreck and home, nightmare and daydream, limitation and refuge are seen as a reflection of the paradoxes of life itself.” (Lazú, 2004: 190)

Os professores aproveitando a popularidade destas obras podem seleccionar os títulos que misturam géneros, ou seja, mistérios cujas parcelas ou configurações contêm ficção histórica, ciência, arte, cultura, etc., e assim é possível acrescentar uma nova dimensão às suas estratégias pedagógicas.

É fundamental, como realça Tuula Merisuo-Storm (2006: 124), que o professor recolha a informação sobre os interesses dos seus alunos, de modo a incentivar ainda mais os leitores relutantes a ler.

- A narrativa policial ou de inquérito

Deste modo destacamos, entre outras, a narrativa que recorre à temática, **policial ou de inquérito** (Cervera, 1997; Bluemel, 2005), sendo uma fórmula explorada por diversos escritores, em que os jovens detectives criticam os métodos da polícia; o humor pode ser utilizado como uma possibilidade de ultrapassar as temáticas violentas (Souza, 2001: 173) vividas pelas personagens; o tema das férias e das viagens como saída da rotina onde se desenrolam diversas tramas e aventuras; a inclusão da escola (Knowles & Malmkjaer, 1996: 7-8) como espaço de predileção para aventuras (crimes, roubos) para superar a desmotivação para as aulas, como salienta Roberta Seelinger Trites (2000: 31), “the concept of school institution is omnipresent in adolescent literature”, aspecto marcado pela irreverência das personagens, em que o acto de rebeldia se restringe a um mero argumentar (Albuquerque, 1996: 50), onde o desafecto dos educadores/ professores pode ser motivo para suspeição (Souza, 2001: 148); os espaços e lugares que potenciam o rapto de crianças, e no entender de Roberta Seelinger Trites (2000: 32), “the tale may conclude with an affirmation of the school’s purpose in training young people, to take their place in the status quo of the social order”.

A narrativa policial, no entender de Juan Cervera (1997: 221), fundamenta-se num texto longo que se desenvolve com base numa forma simples; o surgimento de um enigma, no qual se escondem o crime e o criminoso, em que o polícia constrói o seu argumento consoante progride na reconstrução dos factos.

A literatura que salienta o “realismo com tom de amargor” (Souza, 2001: 167) parece perder leitores para as aventuras de carácter policial “trabalhadas para que os virtuais leitores (os jovens) se identifiquem com as personagens detectives”, textos esses que o leitor raramente encontrará nos manuais escolares. O final destes textos remete para um desenlace feliz, do triunfo do bem sobre o mal.

- A narrativa histórica

A **narrativa histórica** (Nobile, 1992; Cullinan & Galda, 1994; Cervera, 1997; Goforth, 1998; Colomer, 1999; Price, 2001; Hawkey, 2004; Nikolajeva, 2005; Clark &

Taylor, 2007; Vanhulle, 2009) relata a ascensão e queda de figuras, povos e países, ao longo do tempo, contextualizando acontecimentos que abrangem um determinado período histórico, transmitindo aspectos sociais, culturais e económicos, em que, normalmente, a acção se desenrola no quadro de uma aventura, como salientam Bernice E. Cullinan & Lee Galda (1994: 256):

“Historical events affected the common people perhaps even more than they did kings and battle leaders; the way the common folk responded to traumatic events shows adaptability and gives modern children a sense of reality of times past.”

Peter Goldie (2003: 301) refere que, na generalidade, a perspectiva tradicional da narrativa histórica enfatiza o texto ou discurso como algo que envolve a escrita e a fala, consubstanciadas na linguagem¹⁴³. No entanto, o autor prefere um conceito mais abrangente que denomina de *pensamento narrativo*, dando ênfase a outra espécie de representação, os pensamentos, onde no processo de comunicação o que se revela importante é o que é passível de ser narrável.

No entanto, dentro deste género, podem subsistir pontos de vista, uma perspectiva interna ou externa à narrativa, como é o caso da narrativa autobiográfica quando é escrita por outra pessoa – a perspectiva do narrador externo –, como realça Peter Goldie (2003: 302), pode assumir-se como a voz do *pensador* externo, dando corpo ao *pensamento narrativo* potenciando uma avaliação e uma postura emocional diferentes.

Neste contexto, podemos falar de diversos tipos de narrativas históricas que englobam, no entender de Juan Cervera (1997: 218) e Bert Vanhulle (2009: 265), a novela histórica e a novela biográfica, podendo surgir com uma estrutura narrativa do romance, da tragédia, da sátira ou obra épica (Chalupský, 2010: 122), com a função de apresentar os resultados de investigação do autor.

A novela, como realça Kalle Pihlainen (1998: 7 e ss.), deve ser elaborada sob determinados requisitos que podem ser uma mais-valia para o jovem compreender a narrativa:

- a) O rigor histórico dos factos que potencie a criação de uma imagem mental no leitor;

¹⁴³ A este propósito, cf. Jerome Bruner (1986) e Adriana Cavarero (1997).

b) A utilização de uma linguagem de acordo com a época sobretudo ao nível do diálogo;

c) A inserção de personagens apelativas e uso de marcas atemporais que identifiquem o leitor com a personagem (lealdade, amizade, justiça...);

d) A utilização de ilustrações fieis ao período a que a narrativa se reporta para, deste modo, o jovem leitor obter informações e detalhes mais precisos.

Nesta temática podemos encontrar obras como, por exemplo:

- *Romance do 25 de Abril* (Mésseder, 2007)
- *O Porto e o Segredo do Infante* (Meireles, 2005)
- *Um dia na vida de um Faraó* (Helbrough, 2008)

A novela biográfica, ao relatar a vida de uma determinada personalidade que teve um papel significativo na história social, cultural, científica do passado, permite ao leitor desenvolver o conceito de tempo histórico, descobrindo, simultaneamente personagens históricas.

Nesta temática podemos encontrar obras como, por exemplo:

- *Um Rapaz Invulgar: o pequeno Albert Einstein* (Brown, 2005)
- *Zeca Afonso: o andarilho da voz de ouro* (Letria, 2007)
- *A Coragem do General sem medo: Humberto Delgado* (Letria, 2008)

Estas novelas são, por vezes, introduzidas por um prólogo que contextualiza a narrativa e familiariza o leitor com o assunto, podendo aparecer, no fim da obra, um pequeno glossário de termos que surgem durante a narrativa, para auxiliar o leitor na leitura, no sentido de compreender melhor determinado léxico e contextualizá-lo na obra.

No âmbito da literatura, como sublinha Kalle Pihlainen (1998: 13), os mundos apresentados e, no caso específico, em narrativas de ficção histórica, não são possíveis

no sentido em que não podem ser vistos como alternativas ao actual estado das coisas, mas na perspectiva em que actualizam um mundo que é análogo com, derivados ou contraditório, ao mundo em que vivemos.

Do mesmo modo, Ewa Domanska (2009: 176) salienta que a compreensão histórica difere da explicação científica porque a compreensão histórica assume a forma de narração. O historiador quer representar um fragmento do passado de uma forma realista, mas para ser realista, uma representação não deve conter apenas um conjunto de proposições que tenham um valor de verdade, mas transmitir uma certa noção sobre a natureza da realidade passada (Domanska (2009: 179), podendo-se então afirmar que as narrativas históricas são representações do passado que criam significado.

Petr Chalupský (2010), na mesma linha de Susan Philip (1999: 22) e Kate Hawkey (2004: 40), realça, então, que a narrativa histórica pode fomentar mais a fantasia do que uma história real do quotidiano, visto que o autor atribui aos eventos um significado simbólico, pela polifonia e intertextualidade presente nos textos, efectivando-se numa estrutura compreensiva, como enfatiza Maria Nikolajeva (2005: 55): “fantasy novels utilizing time travel may share with «straight» historical fiction the purpose of presenting history in an engaging way”.

Teresa Colomer (1999: 86) sublinha que a novela histórica nasceu como um género para adultos mas que foi, posteriormente, adquirido pela literatura juvenil, sublinhando Bernice E. Cullinan & Lee Galda (1994: 256) que algumas obras classificadas actualmente como ficção histórica, foram escritas no contexto do realismo contemporâneo, por exemplo, *Ivanhoe* (1819), de Walter Scott; *Les Trois Mousquetaires* (1884) e *Le Comte de Monte-Cristo* (1844-45), de Alexandre Dumas.

A leitura da narrativa histórica pode auxiliar o jovem a encontrar o seu próprio lugar na história do seu mundo, assim como, compreender melhor a importância histórica da sua vida (Cullinan & Galda, 1994).

- A narrativa de ficção científica

As narrativas cujos temas são baseados na **ficção científica** surgem como subgénero (Ekman, 2010), no contexto da fantasia, sendo uma forma de literatura, no âmbito da narrativa imaginária que estabelecem pontes com o desenvolvimento e as últimas descobertas e/ou invenções da ciência e da tecnologia (Goforth, 1998: 121; van Dijck, 1999: 14; Reis & Galvão, 2007: 1257), fundamentadas, no entender de Juan Cervera (1991: 74), numa tentativa de compreender o universo, podendo ser também interpretada como uma ligação ao mundo real, realçando Meryl Pugh (1999: 25), que o leitor pode negociar, neste género literário, com a possibilidade e a alternativa de mundos diferentes do seu, facultando múltiplas interpretações, como texto literário pelo qual se assume (Ontell, 2004: 63).

Na perspectiva de William E. Herman & Bryan K. Herman (2006) e Matthew Hollow (2010: 134), a ficção científica, actualmente, identifica-se bastante com a fantasia, ignorando, frequentemente, a lógica e a realidade, podendo lidar tanto com o real ou irreal, realizado no passado, no presente ou no futuro.

Deste modo, Bernice E. Cullinan & Lee Galda (1994: 212) entendem que a ficção científica é uma especulação ficcional e imaginária, construída numa estrutura alegórica, sobre probabilidades científicas efectuadas pelo escritor, que se fundamentam, como realça Nicholas Gevers (1999: 82), num imaginário, imagens e convenções existentes entre as comunidades leitoras, em que muitas vezes esta literatura, tem a capacidade de os subverter e desconstruir.

Todavia, a narrativa de ficção científica requer uma certa plausibilidade científica fundamentada em regras internas consistentes que estruturam a fantasia das suas histórias (Goforth, 1998: 122; Papantonakis, 2006), em que o leitor aceita a perspectiva do autor apesar do carácter ficcional e inventivo¹⁴⁴. O leitor aceita a criação do autor se acreditar no que pode ser, poderia ser, ou será no futuro.

¹⁴⁴ Lawrie Barnes & Chantelle van Heerden (2006) enfatizam, por exemplo, a criação de linguagens artificiais, simulando um código linguístico associado a personagens fictícias e pertencentes a universos imaginários, utilizadas nas narrativas de ficção científica, com o intuito de promover a criação de um mundo ficcional para o leitor.

Um dos autores pioneiros (Nobile, 1992: 71; Lluch, 2003: 133; Ontell, 2004: 59) foi Jules Verne (1828-1905)¹⁴⁵ que, no século XIX, escreveu muitos romances de aventura, que motivavam discussões sobre ciência e que preconizavam e antecipavam um futuro cheio de inovações técnicas e científicas¹⁴⁶, marcando, no entender de Gemma Lluch (2003: 132) e George Papantonakis (2006: 49), a era da novela realista na Europa e nos Estados Unidos, contexto em que emergiu a ficção científica.

Neste contexto, Ben Bova (1975), como autor de ficção científica, identificou alguns valores que as crianças podiam adquirir ao interagirem com estas obras:

- a) Os autores preparam os jovens para as mudanças tecnológicas e científicas que podem encontrar quando atingirem a idade adulta;
- b) Os jovens leitores experienciam o que pode suceder se os valores sociais mudarem;
- c) Os autores preparam as crianças para os perigos de uma sociedade mal preparada;
- d) A ficção científica é uma excelente oportunidade para os leitores vivenciarem outro tempo e lugar, conhecendo um novo ambiente conduzido pelo autor.

Alan Hirvela (1989; 1990) acredita que o conhecimento da poética e a apreciação de ficção científica poderia permitir aos alunos experimentar e desenvolver qualidades diversas como normas e valores, a leitura crítica, competências cognitivas e um sentimento de conexão com a literatura tradicional.

De facto a ficção científica retoma algumas dicotomias subjacentes nos contos de fadas e alguns mitos (Herman & Herman, 2006: 265), como a luta do bem contra o mal, a verdade e a mentira, a justiça e a injustiça, a vida e a morte, o herói e o vilão (Cullinan & Galda, 1994: 216; Goforth, 1998: 126; Gevers, 1999: 86; Ontell, 2004: 64; Moritz, 2010: 127), assim como consubstanciando uma moderna rescrita do relato utópico tradicional. Desta forma, os temas de ficção científica fazem-nos reflectir no

¹⁴⁵ A este propósito, cf. Garcia Barreto (1998: 193-194).

¹⁴⁶ Não foi estranho o facto de Jules Verne ser um entusiasta por geologia, engenharia e astronomia e ter convivido com muitos engenheiros do seu tempo, tendo vivido numa época em que era fértil em invenções mecânicas (máquinas a vapor, automóveis, comboios...).

impacto emocional, psicológico e mental exercidos no ser humano quanto aos paradigmas, conflitos e mudanças futuros. A fantasia pode estabelecer pontes com povos, lugares e acontecimentos que não podem ocorrer no mundo real e a ficção científica pode colocar-nos, como sublinha Meryl Pugh (1999: 23), na fronteira da imaginação e das possibilidades ilimitadas, ajudando-nos, por exemplo, a levantar questões e a ter uma mente aberta quanto à existência de outras formas de vida, permitindo ao jovens adquirir uma crescente consciência de novas formas de conhecimento.

Neste contexto, Peter Dixon & Marisa Bortolussi (2009: 544), na mesma linha de Hans R. Jauss (1979), consideram necessário reflectir sobre o prazer estético produzido pelos diferentes géneros literários.

Apesar de alguns jovens leitores terem desenvolvido o gosto pela leitura, tendo-a iniciado em livros ilustrados passando para livros de fantasia mais complexos, como os de ficção científica, necessitam de incentivo que pode ser concretizado pela leitura em voz alta, ou pelo contacto com diversos géneros que tenham temas similares, podendo ser uma experiência leitora poderosa e motivadora para os jovens leitores (Cullinan & Galda, 1994: 219; Ritchie, Rigano & Duane, 2008: 145), tal como salienta Ben Williamson (2010), na mesma linha de estudos como os de Anson Yang (2002), Christine Scodari (2003) e Val Ontell (2004), evidenciando que estas narrativas podem efectivar-se como um convite às crianças para pensar criativamente sobre a ciência e estimular o interesse pela literatura, sublinhando Anson Yang (2002: 50), “Science fiction in language classes can be very motivating for students”.

Na ficção científica o leitor tem a possibilidade de questionar de um modo crítico (Yang, 2002: 57) os valores das sociedades contemporâneas (Cervera, 1997: 225), por oposição a sociedades imaginadas no futuro, cujos títulos são, na generalidade sensacionalistas, sublinhando Angelo Nobile (1992: 71) sobre a ideologia transmitida por este género:

“Típica literatura de anticipación (...) se nutre de mitos, esperanzas, expectativas, temores y angustias de nuestro tiempo y encarna fantasmas emergentes del inconsciente colectivo, ante el indiscriminado e imparabile desarrollo de la ciencia, a la cual el hombre corre el riesgo de no poder dominar.”

Vários autores deste subgênero literário como Isaac Asimov, Arthur C. Clarke, John Christopher, Louise Lawrence e Aldous Huxley elevaram a ficção científica a uma forma de arte em que as questões morais não foram negligenciadas (Goforth, 1998; van Dijck, 1999).

- Textos não literários

Além dos textos literários, reveste-se de primordial importância os denominados **textos não literários**, também apelidados de *nonfiction* (Cullinan & Galda, 1994; Nodelman, 1996; Goforth, 1998; Palmer & Stewart, 2005; Gregg & Sekeres, 2006; Dean, 2008; Gill, 2009; Ranker, 2009; Pentimonti, Zucker, Justice & Kaderavek, 2010), cujas funções informativa e instrutiva, a par de uma função lúdica, introduzem o leitor a um tempo passado, presente ou futuro, descrevendo factos, acontecimentos, dados sobre objectos ou estados de coisas, povos, lugares, podendo ser em prosa ou poesia. Debbie A. Reese & Violet J. Harris (1997) chamam a atenção para as qualidades estéticas destes textos, e para o seu intrínseco valor, tanto na formação do leitor literário como no enriquecimento de uma enciclopédia, sendo susceptível de aumentar os níveis de literacia, porque estes livros ajudam a satisfazer a curiosidade dos leitores sobre o mundo nas suas mais variadas facetas. Neste contexto, pode ser pertinente a inclusão destes textos durante actividades de leitura autónoma ou orientada das crianças, em casa ou na escola.

Deste modo, a informação disponibilizada é transversal a todos os ramos do conhecimento humano (Kurkjian, Livingston & Cobb, 2006; Atkinson, Matusevich & Huber, 2009; Lee, 2010), tais como: generalidades, filosofia, religião, ciências sociais, línguas, ciências puras, ciências aplicadas, arte, geografia e história, podendo assumir-se, também, como autobiografias ou biografias. Fazem parte integrante deste género outras fontes como, jornais, revistas, diários, cartas ou outra fonte material que forneça ao leitor qualquer informação que enriqueça a sua competência enciclopédica.

Cada área tem inerente um vocabulário específico (Cullinan & Galda, 1994), que é necessário dominar de forma que os seus textos possam ser lidos e compreendidos. Então pode ser proposto aos alunos que vão anotando individualmente ou em grupo, numa lista alfabética, os termos que lhes permitam explorar de um modo

mais profícuo cada tema. Estas fontes imensas de conhecimento costumam, por vezes, estar reunidas em enciclopédias (com grande número de volumes) ou enciclopédias temáticas (dedicadas a um só assunto: zoologia, botânica, história...), disponibilizando fotografias, ilustrações, gráficos simples ou comparativos, de dados, índices, em que os autores, por norma, possuem um cuidado na apresentação visual e verbal da informação.

Mary F. Heller (2006) salienta que os autores deste género, frequentemente, utilizam textos expositivos, com o recurso a estruturas como: descrições; sequências de factos, estabelecendo relações de causa/ efeito; comparações/ contraste; apresentação de problema/ solução.

Da mesma forma, nos textos elaborados com critérios de qualidade os seus autores distinguem as teorias apresentadas dos factos, separando o campo das conjecturas, das hipóteses, do campo das evidências, de modo a fomentar o raciocínio, o pensamento reflexivo e crítico nos jovens leitores.

De facto, estes textos devem proporcionar aos alunos outras opiniões, sugerindo várias perspectivas sobre o mesmo assunto, para que possam ser discutidas nesse âmbito.

Uma boa organização do livro, como sublinha Kathy E. Stephens (2008), é também essencial para auxiliar a sua leitura, por exemplo, que destaque conceitos de modo que possibilite uma melhor compreensão; em que a informação disponibilize uma tábuia de conteúdos, tenha um glossário, um índice por assuntos e/ou autores, uma bibliografia, apêndices.

Os professores, quando orientam as leituras e os trabalhos dos alunos, devemos sensibilizar para pesquisar em fontes fidedignas, cujos autores sejam reconhecidos pelo seu trabalho de investigação.

Como exemplo destas obras podemos referenciar:

a) Sobre generalidades

- *Automóveis* (Cruickshank, 1998)

- *Desporto* (Barret, 1998)

- *A Espantosa Ciência De Tudo E Mais Alguma Coisa* (Saulles & Arnold, 2006)

- *Orientação E Mapas* (A.A.V.V., 2007)

b) Sobre ciência e tecnologia

- *Expedição Ao Fundo Do Mar* (Needham, 1997)
- *Atlas Básico De Tecnologia* (A.A.V.V., 2003)
- *Atlas Básico De Fósseis E Minerais* (A.A.V.V., 2004)
- *Atlas Básico De Explorações E Descobertas* (A.A.V.V., 2006b)

c) Sobre o meio ambiente

- *A Minha Pequena Enciclopédia Larousse: Cavalos E Pôneis* (Guilbert, 2004)
- *Há Fogo Na Floresta* (Magalhães & Alçada, 2005)
- *Viver Em Sociedade: A Ecologia* (A.A.V.V., 2005b)
- *As Aves* (A.A.V.V., 2006a)

d) Sobre história e ciências sociais

- *Ver Por Dentro: O Castelo* (Platt, 1995)
- *Como Viviam Os Egípcios* (Guy, 1998)
- *Como Viviam Os Chineses* (Clements, 2000)
- *Os Primeiros Reis De Portugal. História De Portugal (I Vol.)* (Mattoso, Magalhães & Alçada, 2001)

Desde a entrada na escola até à universidade os jovens procuram este género por prazer e necessidade de informação, como sublinha Frances S. Goforth (1998: 171), “boys and girls regard nonfiction literature as an exciting way to explore topics related to their immediate interests, future aspirations, and current research projects”.

Neste contexto, o apoio ao *curriculum* fundamentado em textos de não literatura pode ser de vital importância; os alunos podem ter uma melhor proficiência na leitura e

na escrita, adquirindo novo vocabulário (Soalt, 2005; Pentimonti, Zucker, Justice & Kaderavek, 2010: 658) e potenciando uma compreensão leitora expansível a outras leituras (Brabham, Boyd & Edgington, 2000), realçando Mary F. Heller (2006) que uma análise das respostas das crianças aos livros de *nonfiction* revelam conexões intertextuais (Keene & Zimmerman, 1997) que informam o nosso entendimento sobre a organização do conhecimento das crianças e a possível construção de significado, quando assimilam a nova informação. Este processo permite organizar a informação de forma coerente segundo esquemas mentais, favorecendo a assimilação de conhecimentos prévios, como realçam Laura R. Hedin & Greg Conderman (2010), na mesma linha de Bernice E. Cullinan & Lee Galda (1994: 314), quando esta faz parte integrante de um projecto especial em que os jovens se sintam motivados e envolvidos. Deste modo, os textos que fazem parte da denominada *nonfiction*, podem ter uma função bem pertinente na formação integral do aluno, como tem demonstrado a investigação (Palmer & Stewart, 2005; Ranker, 2009; Webster, 2009; Connor, Kaya, Luck *et al*, 2010; Heisey & Kucan, 2010), assim como na formação do leitor competente como enfatiza Perry Nodelman (1996: 97-98):

“(...) since nonfictional texts do claim to be nonfictional, they have an especially strong potencial to *become* the truth for readers who accept their view of things and insert themselves into the narratives these texts offer. In the process of conveying factual information about science or history, then, nonfictional texts can and do easily reinforce ideological assumptions about individuals and society.”

- O papel do *grupo* na literatura juvenil

Na literatura juvenil os jovens aparecem frequentemente em **grupo**¹⁴⁷ (Cervera, 1997: 216), superior a dois elementos, formados por jovens com idade idêntica aos potenciais leitores, que se constituem espontaneamente sem interferência dos adultos, fruto de uma selecção da qual só alguns jovens podem pertencer, numa aventura-mistério (Cullinan & Galda, 1994: 234; Goforth, 1998: 149; Bastos, 2003: 47), na qual assumem o papel de detectives sem nenhum personagem ser superior ao outro (Souza,

¹⁴⁷ Yves Durand (2003: 184-185) remete-nos para a formação do grupo como uma realização imaginária, algo que tem lugar em locais retirados, em situação de isolamento social e cultural, sublinhando “o que liga os seres humanos – juntamente com as ideias e os bens – são as fantasias. A circulação fantasiosa está na base do casal, do grupo, da vida familiar e social...”.

2001: 21-22). Este colectivo pode denotar uma postura democrática de convívio e uma interligação dos elementos, em que se estabelecem normas de comportamento, ou então, estar ligada a um ou vários líderes com capacidade de influenciar com atitudes positivas ou negativas os componentes do grupo sendo indestrutível (Cervera, 1991: 305), e se algum adulto agir contra si, o seu prestígio aumenta perante os seus pares.

Como exemplo de narrativas constituídas por grupos temos: *Uma Aventura...*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; *Triângulo Jota*, de Álvaro Magalhães; *O Bando dos Quatro*, de João Aguiar, *O Clube das Chaves*, de Maria do Rosário Pedreira e Maria Teresa Maia Gonzalez (Bastos, 2003: 48). De notar que já Enid Blyton, com *Os Cinco* e *Os Sete*, recorria à temática das férias, das viagens, dos raptos, dos ambientes rodeados por segredos e mistérios, em que grupos de crianças solucionavam conflitos ajudando ou superiorizando-se às forças policiais, recuperando a vida normal com os seus familiares que desconhecem ou não suspeitam das aventuras em que estiveram envolvidos os seus filhos (Cervera, 1997: 216), reforçando Bernice E. Cullinan & Lee Galda (1994: 242):

“Part of growing up involves learning to interact with ever-widening worlds and a broad variety of people. Books that explore peer relationships mirror many of the concerns of young readers about their own lives.”

- A série no contexto da literatura juvenil

A produção da literatura de potencial recepção juvenil apresenta-se, frequentemente, no âmbito de uma **coleção** (Cerrillo, 2007: 60), mais concretamente denominada por **série** (Cervera, 1991: 350 e ss.; Lluch, 2003: 40; Bluemel, 2005: 79).

A série, identifica-se por elementos visíveis como a proporção entre imagem e texto e o número de páginas, tendo uma capa pré-definida embora as cores variem, de livro para livro, de forma a cumprir objectivos comerciais e cativar leitores. Do ponto de vista narrativo, fundamenta-se num esquema básico que, em geral, salienta a permanência de uma personagem herói ou um tema, em que se contextualiza a narrativa, que se prolonga por vários episódios como no caso de *Harry Potter*, colocando ênfase no crescimento, físico e cognitivo da personagem herói, narrando novas histórias no quadro de esquemas já conhecidos, motivando diferentes versões da

mesma base dramática, denotando no entender de Perry Nodelman (2008: 332), uma característica da novela de ficção do jovem adulto:

“(...) interesting here is that the same basic plot, reiterated in each book and, in a way, in the story of the series as a whole, has the potential to be told as both forms of literature for younger people, as children’s fiction and as young-adult fiction – forms – forms usually considered to have significantly different characteristics.”

Esta fórmula tem como objectivo manter a atenção de um público fiel de grande audiência, sendo uma das características da série a repetição de momentos narrativos (personagens, ambientes, etc.), podendo colocar a questão se não é um exagero, entendendo Juan Cervera (1991: 351) que “la reiteración es también un recurso literario y educativo, gracias al cual la literatura presta servicios innegables a la formación humana, intelectual y estética del niño”.

- Outras temáticas

Além da influência da literatura clássica, que na sua época, século XVIII e XIX, serviam objectivos marcadamente educativos, actualmente a sua função é a fruição do objecto estético, embora com interesses em espelhar as preocupações sociais que agitam as sociedades modernas. Neste contexto, diversificam-se os temas retratados pelos autores conforme a influência de outras variáveis como; o *marketing*, os interesses sincrónicos das comunidades de leitores, uma certa tendência da produção literária, consequência dos factores anteriores, para ciclos de moda como reflexo de certas práticas sociais¹⁴⁸, como salienta Teresa Colomer (1999: 148):

“Durante la década de los setenta, surgió en todos los países industrializados la preocupación por promocionar la lectura de los adolescentes. Era una necesidad sentida tanto desde el ámbito comercial, que se proponía la conquista de nuevos mercados a través de la creación de productos claramente diferenciados, como desde ámbito educativo, alarmado por los informes sobre los niveles de analfabetismo de una población que había sido escolarizada ya en su totalidad y durante toda su infancia.”

¹⁴⁸ A este propósito, Fátima Albuquerque (1996: 50) refere que, por vezes, no circuito comercial, certas editoras pedem a opinião de leitores, de determinadas faixas etárias, através de preenchimento de questionários críticos pedindo sugestões sobre obras futuras, num claro intuito de vincular o leitor à produção das suas obras.

A este propósito Bernice E. Cullinan & Lee Galda (1994. 241 e ss.) realçam que a literatura juvenil contemporânea recorre a temas da vida real, com ênfase para as relações inter-pessoais (a família, os amigos), assim como preocupações sociais (a pessoa com deficiência, o divórcio, a ecologia...).

A produção¹⁴⁹ literária de potencial recepção juvenil inclui, também, uma série de temas com uma matriz preventiva e formadora, como o caso da prevenção da gravidez, o alerta para o perigo dos estupefacientes, a adopção de menores, assuntos de cariz ambiental entre outros que, no entender de Malu Zoega de Souza (2001: 168):

“Os leitores (...) aparecem igualados nos pequenos espaços de aventura que seu dia-a-dia proporciona. Alimentam a (e são alimentados pela) fantasia proporcionada pela ficção romanesca juvenil que espelha, mesmo sendo enquadrado, os desejos de realização presentes no presente.”

1.7. Uma abordagem integradora do conceito de literatura infantil e juvenil

Actualmente, com o intuito de termos uma visão mais objectiva no que diz respeito aos potenciais receptores da literatura infantil e juvenil, em vez do termo “intentional children’s literature”, Hans-Heino Ewers (2009: 18) propõe a designação “intended children’s reading”, perspectiva em que se depreende que seja todo o material de leitura que tenha como receptores as crianças e os jovens.

Contudo, na necessidade de excluir os textos facultados em contexto educativo (escola), em relação às duas designações referidas, acrescentou-se um novo critério; o *corpus* que pode constituir esses textos lidos por crianças e jovens deve ser, exclusivamente, lidos nos seus tempos de lazer, fora da educação formal e que não tenham uma componente de apoio curricular pelo que a leitura deve ter um determinado grau de voluntariedade. Este critério de inclusão ou exclusão dos textos não é de fácil concretização, durante as etapas por que passam os pequenos leitores, no que respeita à recepção da literatura infantil, pois a intersecção da educação formal com a educação informal é de tal forma subtil e institucionalizada que é difícil distinguir as situações de leitura ligadas à escola ou aos momentos de lazer.

¹⁴⁹ Perry Nodelman (2008: 6) identifica aspectos formais nas obras destinadas aos potenciais leitores juvenis que convidam à sua aquisição e leitura como; a existência de um tamanho e forma típicas, uma capa brilhante e apelativa direccionada a um mercado de massas, sugerindo um grupo de leitores pré-adolescentes e adolescentes.

Todavia, no entender de Hans-Heino Ewers (2009: 18), ainda há outra possibilidade de formar um *corpus* em que seja permitido incluir todo o diverso material literário que tem como destinatários os jovens leitores e cujas obras sejam objecto de leitura por esta faixa etária. Incluiríamos, neste segmento, a diversidade de textos literários disponíveis que, actualmente, sejam adquiridos pelos potenciais receptores de literatura infantil e juvenil. Neste contexto, privilegia-se o que as crianças actualmente lêem, pelo que o autor enfatiza o *corpus* de obras *consumidas* realmente por crianças e jovens, designadas por “actual children`s reading” (Ewers, 2009: 19):

“In this way we would bring the definition of the two corpora discussed so far into line with each other: instead of «intentional children`s literature» applied to the one and «children`s reading» to the other, we would now have a pair of concepts (which are also more user-friendly): «intended» and «actual children`s reading».”

Hoje em dia, os pequenos leitores são receptores da leitura da maioria dos textos que lhes são propostos, constatando que, em quase todos os períodos de desenvolvimento, a literatura que é oferecida é também lida, na grande maioria dos casos. Deste modo, existe uma aproximação efectiva entre as designações de *literatura destinada* a crianças e jovens e *leitura actualmente efectuada* por estes, afirmando Hans-Heino Ewers (2009: 19), “children`s and young people`s actual consumption of literature corresponds largely with what is expected”.

Pedro Cerrillo (2007: 44) refere que os destinatários infantis e juvenis possuem níveis diferenciados e progressivos relativos à sua compreensão leitora e recepção literária e, em menor grau, pelos gostos e interesses específicos, porque tendo períodos diferentes de maturação e desenvolvimento, seria de esperar que se lhes oferecessem textos literários que respeitasse essas diferenças, mas sem que afectasse a qualidade literária, o que por vezes não sucede, sendo-lhes transmitido, por vezes, textos tão redutores e simples que limitam fortemente o desenvolvimento da sua competência literária.

Nesta linha de pensamento Hans-Heino Ewers (2009: 19) remete para a criação de três novas tipologias de *corpus* textuais:

- a) No primeiro *corpus* incluiríamos os textos que, em grande medida, tenham como destinatários as crianças e os jovens leitores que,

actualmente, são potenciais receptores e para os quais utilizaríamos a designação “successful reading offerings”.

b) No segundo *corpus* incluiríamos todas as obras que apesar de admitirmos que sejam destinadas a crianças e jovens, não são aceites ou lidas pelos receptores a que foram realmente destinadas, designando este grupo por “unsuccessful reading offerings”.

c) No terceiro *corpus* estariam as obras que não mostram sinais de terem sido destinadas para crianças e jovens mas, todavia, são lidas por este grupo de leitores, podendo afirmar que estaríamos perante uma inesperada aceitação deste género de literatura designada por “unintended actual reading” ou como Hans-Heino Ewers prefere designar “hidden children`s reading”.

Este terceiro *corpus* de textos pode também ser entendido, actualmente, como uma literatura *tolerada* para crianças e jovens, o que noutras épocas eram consideradas *leituras proibidas* e amplamente combatidas, devido a condicionalismos políticos, sociais e pedagógicos.

Como constatámos, entre a literatura de potencial recepção infantil e a literatura de potencial recepção juvenil existem marcas distintas que fomentam graus de interpretação diferenciados. O leitor infantil, embora não execute uma interpretação literal do texto literário, necessita de ajuda de um mediador, tendo comportamentos de análise que não realizam completamente o objecto artístico, enquanto o leitor juvenil já é potencialmente detentor de um conjunto de requisitos capazes de inferirem comportamentos interpretativos e de análise que permitem passear nos bosques da ficção.

Todavia, Jim Trelease (1995: 92) alerta para o facto do leitor juvenil nem sempre dominar esta competência, para ler longos textos novelísticos (no máximo de 100 páginas – critério do autor), onde predomina o valor da descrição, exigindo maior capacidade de imaginação e concentração no contexto leitor/ ouvinte. Pelo contrário, os textos novelísticos mais curtos são detentores de um menor detalhe descritivo suscitando uma leitura mais descomprometida e rápida, salientando Frances S. Goforth

(1998: 146), a este respeito, que na literatura juvenil, “historical fiction and contemporary realistic fiction written in prose and poetry narratives appear in books with pictures, chapter books, and novels”.

No entanto, as crianças que preenchem a sua vida assistindo a programas televisivos, parecem atrofiar, na generalidade, a sua imaginação, não se sentindo confortáveis para lerem passagens mais longas ou descreverem passagens dos textos, demonstrando a investigação, segundo Jim Trelease (1995), que a audição de histórias favorece a construção de imagens mentais e estimula, de forma significativa, a imaginação, mais do que ver um filme ou a televisão.

No entanto, Juan Cervera (1991: 251 e ss.) chama a atenção para o que representa, em termos de desenvolvimento global do ser humano, a infância, a adolescência e a juventude, pelo que a interacção, presente em cada estágio, com a literatura pode ter uma representação diferente, no que corresponde à recepção dos textos.

Na infância, sem cair em divisões desnecessárias, desenvolvem-se todas as capacidades por intermédio da actividade lúdica (Cervera, 1991) e pela aprendizagem sistemática em contexto escolar e na vida quotidiana, em que a literatura pode enquadrar-se com produções específicas.

A adolescência, no entender do autor, situa-se entre a infância e a juventude, por exemplo, pelo pensamento abstracto e o pensamento dialéctico, pela rebeldia, entendendo Roberta Seelinger Trites (2000: 16) que:

“(...) two forces are certainly major ones in adolescent literature, so it seems to me that the tension between power and repression in the adolescents novels may well be one of romanticism being (...)”

Este momento representa uma maior complexidade e risco no que diz respeito à identificação das leituras. Por seu lado, a juventude assume-se como a via para o mundo adulto, com a integração social e a adaptação do jovem perante as instituições sociais, comprometendo-se com diversas funções sociais, em que o futuro revela-se mais importante que o passado.

Como já referimos, não desejando, em termos gerais, divisões entre as terminologias verificamos que a fronteira é ténue e muitas vezes confusa, como afirma Juan Cervera (1991: 252):

“Si los criterios escogidos para trazar la fluctuante frontera entre literatura infantil y juvenil se basan en la acogida de los lectores, se corre al riesgo de caer en un subjetivismo tan exacerbado que conduce al casuismo individualista. Pretender la división a juzgar por los contenidos es buscar una objetividad que prescinde del receptor e incluso del tratamiento; por consiguiente, de forma indirecta, aboca al relativismo que pondrá en tela de juicio cualquier criterio para las clasificaciones y el resultado de las mismas.”

Desta forma, o autor (Cervera, 1991) entende que se devem aprofundar três hipóteses de trabalho no que concerne à literatura infantil e juvenil; a direccionada para as crianças, a que tem como receptores os adolescentes e a destinada aos jovens.

Referindo-se a esta questão, Roberta Seelinger Trites (2000: 7) sublinha que, porque existe, na actualidade, uma propensão para denominar de *jeans prose* as novelas para adolescentes, por estes terem uma certa empatia com determinados estilos de vida, identificados por artefactos como roupas, comida, música e uma linguagem específica, é razão pela qual “adults create these books as a cultural site in which adolescents can be depicted engaging with the fluid, market-driven forces that characterized the power relationships that define adolescence”.

Luis Sánchez Corral (1995, 2003) salienta, também, a necessidade de recusarmos preconceitos sobre o pouco conhecimento, da natureza estética dos textos de literatura infantil, em contexto pedagógico, em que são usados, recorrentemente, em prol de uma pretensa ideologia educativa e/ou moralizante, com uma concepção desvirtualizada de um pretenso pequeno leitor que não interage e não coopera com os diversos códigos semióticos facultados pelos mesmos textos.

De facto, na interacção do leitor com os textos literários há um gradual aperfeiçoamento de competências, pelo contacto com textos de reconhecida qualidade estética, porque a literatura devido à riqueza das suas múltiplas possibilidades, junto dos seus destinatários, permite convocar e expandir uma memória colectiva e cultural, como salienta Angelo Nobile (1992: 19), sobre o valor formativo da leitura:

“(…) principal instrumento de enculturación, proceso de reelaboración interpretación y sistematización de la realidad, aproximación viva e vivificante a la lengua, que asume la irrenunciable función de ampliación de los conocimientos y de los horizontes intelectuales y culturales, de estructuración y potenciación de las facultades lógicas, de enriquecimiento del patrimonio lingüístico y de los medios expresivos.”

A literatura de potencial recepção infantil e juvenil actual inclui, muitas vezes, um jogo de referências a elementos (temas, simbologias, textos poéticos ou folclóricos...) que prevaleciam em muitas obras clássicas, já referidas. Este cruzar de modelos discursivos, no entender de Teresa Colomer (1998: 276), parece responder a uma vontade subconsciente das comunidades leitoras de invocar uma certa tradição cultural que parece ter ciclos de omissão diacrónica.

Perry Nodelman (2008: 148) reitera esta opinião entendendo que quando os textos produzidos para crianças em diferentes tempos e lugares, para diferentes objectivos e idades apresentam aspectos comuns, tal só pode evidenciar as concepções similares que esses adultos possuem, em diferentes tempos e lugares, sobre a criança e porque os destinatários dos textos produzidos pelos adultos são, portanto, idênticos.

Nesta perspectiva, é permitido ao escritor produzir obras de literatura infantil e juvenil com uma maior abrangência porque estas apresentam modelos que não estão em conformidade nem com o sistema literário adulto, nem com o sistema literário infanto-juvenil, pelo que seriam aceites de forma unânime por um dos sistemas.

A literatura cumpre também uma função formadora, distinta da pedagógica, com um alcance mais abrangente pois faculta a obtenção do conhecimento do mundo, como do ser humano na sua complexidade e potencia as condições para uma emancipação da pessoa, com uma postura autónoma, reflexiva, da sua condição em relação ao mundo que a rodeia. Ler obras com qualidade literária implica um esforço de compreensão e de interpretação, constituindo, no entender de Ana Maria Machado (2003b: 121), um prazer e um exercício para pensar, analisar e criticar.

A aquisição do saber e do conhecimento, neste caso, em contexto significativo, como a leitura, tem essa finalidade implícita de afirmação da identidade pessoal do indivíduo.

Concordamos neste contexto com Juan Cervera (1991: 45-51), que realça a importante função formativa destas obras no sentido em que são objectos estéticos com particularidades discursivas activadoras da capacidade e competência linguística, leitora e literária das crianças, assim como pelos elementos poéticos, conteúdos e adequação aos efectivos interesses dos possíveis receptores.

Estas marcas, inerentes aos textos de literatura infantil e juvenil são propiciadores da aquisição da competência literária nos pequenos leitores, sendo o primeiro contacto com o sistema semiótico literário.

A presença da função poética e da literariedade (Garcia Padrino, 1992: 21; Garcia Berrio, 1994: 45) na linguagem dos textos de qualidade literária é um factor fundamental na literatura infantil. Tendo presente as características da função poética: a criação imaginária de uma realidade através da linguagem; o carácter plurissignificativo dos elementos linguísticos utilizados; a exploração das possibilidades significativas; a procura de uma certa ruptura com a rotina; o emprego de recursos expressivos e a relação entre significado e significante, compreender-se-ão melhor os parâmetros de qualidade que a literatura infantil reivindica.

Juan Cervera (1991: 46) sublinha a importância dos elementos discursivos utilizados nestas obras:

“El lenguaje artístico (...) es el lenguaje producido por el juego y la creación, y, aunque una de sus características sea la ambigüedad, no se quiere decir que persiga la confusión en la mente de lector, sino la polivalencia, razón por la cual el receptor pasa a incorporar-se al proceso creador. Es la comunicación a niveles más profundos.”

No entender de Teresa Colomer (1999), a literatura infantil revela a sua pertinência maior junto dos destinatários mais pequenos como formadora de leitores competentes exercendo várias funções, como o acesso a um imaginário colectivo humano que é universal, surgido no folclore e que são transversais a uma literatura ancestral, transmitida ao longo do tempo, sendo o caso de imagens e mitos que o homem utiliza metaforicamente para entender as suas múltiplas relações ontológicas com o mundo.

Nesta perspectiva, a literatura encontra um instrumento educativo em que permite ao leitor estabelecer visões diferenciadas sobre o mundo e questionar-se sobre a essência do ser humano a partir da criação de mundos possíveis (Colomer, 1999: 16). Desta forma os textos literários possibilitam às crianças que incorporem esta capacidade de veicular o conhecimento humano, como salienta Jim Trelease (1995: 80), “because of the variety involved, children’s books offer us an excellent opportunity to introduce children to comparative literature, showing the contrast in viewpoints”.

Neste contexto, a criança adquire e compreende facilmente as estruturas do discurso narrativo pelas quais aceita, do ponto de vista social, que é uma técnica para comunicar com o mundo real ou para imaginar outros mundos possíveis, seja por meio oral (alguém que conte histórias), como também pelos meios audiovisuais, permitindo ampliar o conhecimento de diversas formas narrativas próprias do discurso literário e a

dominar estruturas narrativas cada vez mais complexas, como sublinha Peter Hunt (1994: 1):

“Children’s literature is a remarkable area of writing: it is one of the roots of western culture, it is enjoyed passionately by adults as well as by children, and it has exercised huge talents over hundred of years. It involves and integrates words and pictures; it overlaps into others modes – video, oral storytelling – and other art forms. For both adult and children’s it serves the proposes that «literature» is frequently claimed to serve: it absorbs, it possesses, and is possessed, it demands are very immediate, involving, and powerful.”

Teresa Colomer (1999: 44-46) entende que a literatura infantil e juvenil tem exercido ao longo tempo uma função socializadora nas várias gerações, assim como nas presentes. Foi com a intenção de educar que surgiram as primeiras obras dirigidas às crianças, embora tivessem perdido a vertente didáctica em favor da vertente mais literária. Neste sentido, a literatura amplia a comunicação entre os pequenos leitores e a comunidade dando sugestões de como é e como pode ser o mundo real em que vive.

O facto da literatura infantil e juvenil ser uma *agencia educativa* (Colomer, 1999: 44), pode, no entanto, exercer as mesmas funções atribuídas à família e à escola.

1.8. Os novos espaços

Após o advento da Revolução Industrial a sociedade transformou-se, assim como os modelos e conceitos de infância, fruto de novas teorias e posturas pedagógicas que, centrando-se mais na criança, atendiam à especificidade e contexto que envolviam o seu desenvolvimento. No âmbito da literatura infantil e juvenil os textos produzidos acompanharam esta tendência, adaptando-se às novas expectativas que os destinatários mais novos experienciavam no seio destas sociedades, como salientam Murray Knowles & Kirsten Malmkjaer (1996: 20):

“The Industrial Revolution (...) created what seemed to many writers a wholly materialistic society founded on greed and self-interest and benefiting the few at the expense of the many with a new mass urban poor having come into existence. Nature appeared to have fallen into neglect, and human freedom seemed unduly curtailed by the institutionalisation which accompanied the rise of the new middle classes.”

Como referimos, o século XX esteve sujeito a um desenvolvimento económico e social que mudou o mundo ocidental (Bradford, Mallan, Stephens & MacCallum, 2008: 1 e ss.), transformando-o em sociedades pós-indústriais, o que gerou mudanças em diversas áreas (na sociedade, na cultura, na política, na educação, na tecnologia...), a visão do mundo modificou-se, tal como a educação, como meio de escolarizar os cidadãos.

Ao longo deste tempo, a literatura infantil e juvenil tem estado sujeita a diversas mudanças até à actualidade, no que respeita ao seu estatuto e funções. Como produção estética assistiu-se à utilização de novas estruturas discursivas alicerçadas em novas técnicas, cujos conteúdos apelavam para as novas preocupações (Bradford, Mallan, Stephens & MacCallum, 2008: 14-16) que vigoravam como consequência da transformação social como os conflitos sociais, o ambiente, as guerras, a globalização.

Como já sublinhámos, os meios técnicos, a partir da década de 50, do século XX, tiveram um desenvolvimento vertiginoso, o que exponenciou o aparecimento de meios audiovisuais que democratizaram a cultura, tendo a literatura sofrido um impacto quanto aos critérios de utilização de obras para servirem de base a essa divulgação. Referimo-nos à sua utilização pelo cinema e pela rádio que descentraram a literatura do seu carácter livresco, embora passível de ser conhecida por um público mais abrangente, mas cuja função ficcional decrescia em qualidade, porque os elementos de literariedade de um texto escrito, suscitadas ao leitor, são diferentes do texto cinematográfico ou radiofónico, por exemplo.

Contudo, a literatura infantil e juvenil viu o seu estatuto mudar dentro do polissistema literário, passando de uma condição de menoridade, porque situava-se nas margens da literatura canónica, para ser reconhecida legitimando-se o seu estatuto.

De igual modo, a arte e a cultura que atravessavam momentos de transformação ideológica e pragmática influenciaram, também, a literatura, mais concretamente a de potencial recepção infantil e juvenil, num contexto educativo em que o papel do leitor era valorizado e a leitura teria de possibilitar a fruição de significados. Desta forma, as novas formas literárias que se orientavam por estes princípios, como afirma Teresa Colomer (1998: 125), apelavam a um novo modelo de fantasia e criatividade, no âmbito da produção literária moderna (García Berrio, 1994: 442; Bastos, 2003: 29-32), utilizada com múltiplos finalidades.

A este propósito, Bernice E. Cullinan & Lee Galda (1994: 31) salientam o facto de surgir, neste contexto, a ficção realista, que se desenvolve como género na luta com

todo o leque de condições humanas e sensibilidades, no contexto destas mudanças contemporâneas.

Neste âmbito, a literatura infantil e juvenil actual ostenta marcas específicas que a distingue da produção literária anterior, porque sendo a educação um processo dinâmico, em evolução contínua, onde à integração dos saberes está subjacente a educação para os valores; a cidadania, os valores democráticos, a solidariedade, a cooperação, a tolerância, o respeito pela opinião dos outros, a autonomia, a responsabilidade, o pensamento crítico, próprios de cada contexto sociocultural e histórico, caracterizado por valores específicos que influenciam e determinam a sociedade e a cultura, mas que estão sujeitas a transformações, alteram a forma de viver e pensar do indivíduo, em suma o seu modo de estar com o(s) outro(s).

Neste contexto, Glenna Davis Sloan (1991: 13) concretiza com um exemplo: “much of the mythology of the United States reflects ideals of self-reliance, independence, industry, tolerance, and respect for democratic process”.

Deste modo, novos valores despertaram (Cerrillo, 2007: 36), com origem nas preocupações que provinham de conflitos latentes na família, como salientam Murray Knowles & Kirsten Malmkjaer (1996: 115), “in discussing (...) of contemporary children’s reading matter we are particularly concerned with the institution of the family”, tal como concordam Clare Bradford, Kerry Mallan, John Stephens & Robyn MacCallum (2008: 130), “representations of families are always discursively shaped by class, culture, and historical moment”; no trabalho; das preocupações ecológicas; dos conflitos, influenciando a produção literária que espelhavam esses problemas.

De igual modo, tenta gerir e dar solução para estes problemas através de formas estéticas novas como o humor, o apelo cada vez maior à imaginação, pela verbalização dos problemas, apresentando uma perspectiva eclética e equitativa do mundo, onde as fronteiras não impedem a transmissão e divulgação do conhecimento.

Estes factores impeliram um desenvolvimento e divulgação da literatura infantil e juvenil, evidenciando autores desconhecidos, com grandes tiragens editoriais, democratizando o livro.

Estas mudanças sociais ocasionaram, por exemplo, o *Maio de 68*, em França, que despoletaram novos valores cívicos e educativos, que criticavam a produção literária anterior, assinalada por um carácter apagado, honesto e laborioso indicada para *meninos bons* (Colomer, 1999: 108), onde se exacerbavam os bons costumes, a tradição,

o socialmente correcto e onde os princípios morais orientavam uma sociedade acomodada a um *status quo* adquirido.

Sucedâneas de correntes existencialistas e pós-realistas, acentuam-se as lutas pelo direito incondicional à liberdade individual, à justiça, assim, como a luta contra as formas de discriminação social e sexual, valores que se conjugam para desenvolver as relações pacíficas e tolerantes que predominam nos anos sessenta e setenta, em oposição ao autoritarismo das hierarquias políticas, sociais ou educativas.

Como resultado desta conjuntura nasce uma sociedade cada vez mais urbana e consumista à qual confluem correntes migratórias com problemas de integração social, de emprego, dando origem a famílias mono-parentais (Cullinan & Galda, 1994: 31; Albuquerque, 1996: 50; Knowles & Malmkjaer, 1996: 20); mães solteiras, pais e mães divorciados.

Actualmente, em consequência da progressiva globalização, predominam a pluralidade de normas morais que respondem à necessidade de dialogar sobre a forma correcta dos indivíduos se comportarem em sociedade (Colomer, 1999: 110). Neste contexto as relações entre as crianças e os adultos tornam-se mais complexas e conflituosas, fruto da liberalização de costumes, originando na sua comunicação discursos mais abertos e descomplexados sobre os mais variados assuntos, acentuando, por vezes, o choque de gerações.

Por outro lado, os autores decidem abordar temas que eram tradicionalmente silenciados pelos adultos, ou inapropriados, para proteger os pequenos leitores da inocência infantil como é o caso da sexualidade, as guerras contemporâneas, os temas relacionados com a morte, a doença, etc. Então a literatura infantil e juvenil encontra, deste modo, as condições privilegiadas para explorar novos temas, enquanto o nível de escolaridade aumentava e generalizava-se, o que influenciou o florescer do mercado consumista e de massas.

As obras literárias pretendem, assim, transmitir valores que espelhem os problemas e conflitos contemporâneos das comunidades, pela rescrita de contos tradicionais, por exemplo, surgindo também a necessidade de experimentar e romper com os cânones tradicionais dos textos literários como sublinham Clare Bradford, Kerry Mallan, John Stephens & Robyn MacCallum (2008: 111), “such narratives turn on concepts and values around community, since practices of rejection and exclusion are embedded in social and political systems”.

A literatura infantil e juvenil contemporânea procura, então, educar para os valores da tolerância e liberdade, que postula o ideal de paz, ao mesmo tempo que sensibiliza para os problemas da conservação do ambiente, da discriminação social e o racismo, suscitando nas crianças leitoras uma consciência da realidade, onde os textos são portadores de referências comportamentais que os preparam para o futuro.

Como refere Perry Nodelman (1996: 92), sobre esta questão da formação da liberdade com responsabilidade:

“Each of us is a unique individual with unique tastes and interests entitled to the freedom to make choices. I firmly believe what I suspect most parents and educators would agree with, at least in theory: Children, inevitably involved in the process of learning who they are, need the freedom to choose at least as much as adults do, and need to learn and believe in the importance of that freedom, both for themselves and others.”

Teresa Colomer (1998: 113) salienta, numa perspectiva pedagógica, que a literatura é uma forma de reconstrução da realidade, uma possibilidade de promover interações estéticas com ela, de explorar pontos de vista pessoais, alargando as suas expectativas, e ao educador/professor, segundo Teresa Colomer (1998: 113), estaria incumbida a função de “clarificar la representación de la realidad que la obra ha intentado construir”, em vez de fomentar um contacto com os textos fundamentado em princípios ou categorias de análises.

É deste modo que os programas de leitura fundamentados na literatura, assumem na escola uma importância acrescida, pois os adultos (professores, família...) são os mediadores privilegiados entre os pequenos leitores e os livros, tanto em contexto escolar como fora dele, desde tenra idade.

Mas pode ser, também, através do papel eclético das bibliotecas escolares que a promoção do livro e da leitura revelam ter um papel decisivo na formação literária do jovem leitor.

Concordamos, então, que o mediador deve estar familiarizado com os diversos valores presentes, transmitidos pelos textos literários e que sejam portadores de uma percepção positiva dos valores socioculturais (Stephens, 1992: 3) e, na perspectiva de Stephen Thomson (2004: 144), “all narratives have ideology, so any text will require an awareness of it on the part of the reader”, que se prevêem, serem partilháveis entre autores e receptores como salientam Murray Knowles & Kirsten Malmkjaer (1996: 61), “perhaps more than any other texts, they reflect society as it wishes to be, as it wishes to

be seen, and as it unconsciously reveals itself to be, at least to (predominantly) writers”.

Desta forma os adultos como mediadores da leitura devem conhecer, no processo da recepção, que valores apreendem as crianças quando lêem um texto (Carranza, 2006), com o objectivo de estabelecer uma selecção adequada de obras, com qualidade literária que estimulem o seu desenvolvimento pessoal e social.

Estas matrizes enfatizam a presença do *Outro* (García Berrio & Hernández Fernández, 2004: 20-21), como entidade potencialmente polifónica, o respeito por ele e a sua aceitação (Azevedo, 2006c: 41), no âmbito da literatura, potenciadora de valores de supremacia do bem sobre o mal, de amor sobre o ódio, da justiça sobre a injustiça.

Somos de opinião que o texto literário observado como instrumento de comunicação, propõe uma mensagem que está presente de forma implícita ou explícita no texto, em que o autor ou o mediador facultam ao destinatário, mediante a leitura, a liberdade de encontrar significados implícitos na obra porque os textos apresentam uma plurissignificação que é pertinente desvendar.

A literatura, como toda a arte, tem esta capacidade ambígua e polissémica, de expressão da realidade histórico-factual, mediando ao leitor, de uma forma mais suave, as posturas de como ele deve actuar na sua relação. A leitura vista como um acto livre e de fruição, como a interacção com toda a arte, suscita nos receptores uma melhor compreensão do mundo e de si mesmo¹⁵⁰, permite observar e ler, em liberdade, o mundo também ele ambíguo e complexo.

Estas tendências potenciam o prazer literário do leitor em que este é chamado a participar com os diversos sentidos de interpretação que a obra permite suscitar e pelo seu grau de ambiguidade¹⁵¹ do significado, pela presença de referências intertextuais (Genette, 1982: 8-9; Nikolajeva, 2005: 40-41), o apelo a conhecimentos culturais prévios, assim como por uma diminuição da presença explícita do narrador na estrutura da obra, como sublinha Teresa Colomer (1998: 272):

¹⁵⁰ Sobre este assunto Maria Nikolajeva (2005: 73-74) afirma que um dos conceitos da literatura, e da arte em geral, é serem um reflexo directo da realidade, denominando-se *mimesis*, que significa imitação, ou reflexo, traduzindo-se na relação entre a literatura e a realidade.

¹⁵¹ A este propósito, António García Berrio (1994: 378) entende que a ambiguidade é uma característica do texto artístico como propriedade e valor poético, sendo-lhe inerente uma polivalência significativa, polissémica dos enunciados. Como salienta o autor: “La ambigüedad se forma en la capacidad reglada e histórica del lenguaje y se desarrolla y extiende por el espacio regular de las asociaciones conceptuales lícitas de la fantasía y sus leyes; en el espesor no caótico, en fin, de las construcciones de la imaginación”.

“(…) las tendencias artísticas de la sociedad actual y la incorporación a los libros para niños de temas y valores más complejos han provocado la aparición de ambigüedades en diferentes niveles de la construcción de la obra, así como también la propuesta de una lectura más distanciada a través del humor, de la apelación a elementos culturales de la tradición artística y de la opacidad intencionada de los elementos de la narración que han pasado a formar parte del mismo mensaje.”

1.9. Literatura infantil e juvenil e competência literária

No processo de leitura, como acto de comunicação, identificamos textos, de diversos géneros, direccionados a um público potencialmente infantil e juvenil, os quais, no entender de Gemma Luch (1998: 104), podem-se revestir da seguinte natureza: a) textos não ficcionais com uma estrutura textual com marcas expositivas; b) textos não ficcionais com uma estrutura narrativa; c) textos ficcionais com marcas não literais, de asserções não verdadeiras ou quase asserções¹⁵² e enunciados ficcionais explícitos.

Os dois primeiros tópicos demarcam-se como textos de índole informativo e/ou recreativo, no terceiro enquadram-se os textos com uma feição literária que possibilitam ao leitor desfrutar da vertente lúdica – sendo talvez esta promessa de fruição no passeio dos chamados bosques da ficção uma das razões para as crianças interagirem com a literatura (Eco, 2003), principalmente com a literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil¹⁵³, que assume uma pertinência acrescida pelo facto de o leitor se encontrar em pleno desenvolvimento psico-cognitivo. Neste contexto, a literatura, tanto oral como escrita, pode cumprir uma função indispensável no desenvolvimento da

¹⁵² A este propósito, Van Dijk (1987: 180-185) salienta que as narrativas subjacentes ao texto literário são, efectivamente, quase asserções, dado que as condições de verdade não são satisfeitas, as asserções não são verdadeiras no mundo real e, por essa razão não devem ser consideradas como uma informação importante e séria na interacção dentro do mundo real e em contexto comunicativo. No entanto, Vítor M. de Aguiar e Silva (2002b: 90) entende que o leitor, como entidade receptora do texto literário, não pode aceitar as asserções nele propostas como “estados de coisas empiricamente existentes”, antes são o espelho de convenções, normas e valores válidos e importantes “num determinado momento histórico, no âmbito da interacção estética”.

¹⁵³ A designação *literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil*, sendo mais adequada, no quadro da teoria da Estética da Recepção, engloba o conjunto de textos produzidos pela visão dos adultos e que são facultados por mediadores a uma determinada faixa de leitores (crianças e adolescentes), contendo elementos sintácticos e semântico-pragmáticos, dos quais os receptores podem extrair experiências significativas, eventualmente valorizadas nos seus contextos de vida.

criança, tanto na sua educação estética como na transmissão de valores (Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2003: 232).

Deste modo, enfatiza-se o facto de os textos de potencial recepção leitora infantil e juvenil usualmente fomentarem uma percepção de índole positiva dos seus mundos, assim como um conjunto de valores representativos da sociedade e cultura que podem ser partilhados por autores e leitores. Estes valores possuem uma função educativa de construção ideológica (Nodelman, 1996: 117 3 e ss.; Mazauric, 2004: 179) com uma componente ética e moral às quais as comunidades socioculturais atribuem significado no âmbito das tradições, referentes a atitudes reflexivas presentes ou futuras dos leitores sobre determinados valores que podem ser assumidos ou contestados, consoante as ideologias assumidas por quem escreve. No entender de Gemma Lluch (2003: 30), a criança leitora é detentora de uma competência ideológica em plena formação, estando sujeita a diversas influências sociais, culturais e pedagógicas, no contexto de cada época histórica e política.

No entender de Teresa Colomer (1995: 9), as preocupações com a formação de leitores competentes através da promoção da literatura na escola não pertencem aos dias de hoje. Esta atenção, concedida ao texto literário e aos benefícios que advêm da interacção do leitor com ele são já antigas e foram prosseguidas, com particular relevância, pelo menos desde os anos 70, nos países anglo-saxónicos, através de actividades como a prática da leitura e da escrita literária, assim como no comentário oral no momento dedicado à leitura.

Porém, nos anos 80, assistiu-se a novas formulações no âmbito da teoria literária e da investigação sobre os processos da leitura, prestando-se maior atenção à função do leitor, transitando-se da ênfase dada aos textos e actividades educativas para a importância do leitor enquanto receptor: o que é que tem de aprender, em que consiste a comunicação literária e a leitura de um texto, que leituras têm capacidade para motivar crianças e adolescentes, no contexto de uma nova reflexão pedagógica, salientando os processos em que se constroem o conhecimento e a aprendizagem literária (Colomer, 1995: 11).

Desta forma, é a ler e a interagir com o texto literário que o pequeno leitor aprende a conhecer e a dominar os princípios, as convenções e os códigos que são aceites no meio social e cultural pelas comunidades interpretativas vigentes e se concretizam (Colomer, 1995; Cervera, 1997; Mendoza, 1999) numa capacidade de

proficiência denominada competência literária, a qual Pedro Cerrillo (2007: 22) define do seguinte modo:

“(…) implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto. De este modo, la enseñanza/ aprendizaje de la literatura debe tener unos objetivos que cumplan el logro de esa competencia; de una enseñanza de la literatura que atendía, sobre todo, al conocimiento de movimientos, autores e obras, se debe pasar a una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior.”

Nesta perspectiva pode ser pertinente envolver a criança com obras que, gradualmente, lhe permitam contactar com a literatura e que lhe sejam dados instrumentos de forma a poder aceder aos vários sentidos dos textos. A criança, devido à sua reduzida experiência de interação com textos literários, necessita de expandir a sua competência literária, realçando Teresa Colomer (1995: 8), que está subordinada a um lento processo de aprendizagem. Pedro Cerrillo (2003c: 74-75; 2007:23), sublinha que a competência literária não é inata, mas que se adquire com a aprendizagem, no contacto da criança com obras de qualidade literária, pela complexidade de processos envolvidos no acto literário como a recepção, a relação com o contexto, os aspectos estético-formais (se a obra é transmitida oralmente ou por suporte escrito), o género literário, ou se é uma obra clássica ou actual.

Neste contexto, Antonio Mendoza (1999: 31-32) salienta:

“La misma complejidad del hecho literario no facilita la íntegra sistematización del concepto de competencia literaria, ni permite la formulación de reglas unívocas que expliquen, para los códigos artísticos, la correlación entre estímulo y respuesta, porque en los procesos de producción y de recepción intervienen las diversas aptitudes del lector, junto a los usos personales de la codificación semiótica manifiestos en la creación y en el estilo del autor.”

Américo Lindeza Diogo (1994: 11-12) salienta que, no âmbito da produção e recepção de obras de literatura infantil, a distância entre as *regras constitutivas* e as *regras normativas* não é assim tão acentuada em relação ao sistema da literatura oral ou da paraliteratura, prevalecendo uma interação com um *sistema de memória*. Deste modo, os textos literários de potencial recepção leitora infantil são marcados por uma certa tendência para a homeostase, a qual é, porém, compensada pela natureza adâmica de alguns dos seus leitores.

Concordamos então com Antonio Mendoza (1999: 29-31) que entende a competência literária como uma capacidade de interação com os textos literários que a leitura, reiterada, ajuda a aprofundar, caracterizando-se por três aspectos:

- O leitor, pela sua experiência leitora, armazena de forma selectiva e progressiva um conjunto de conhecimentos relacionados com o sucessivo enriquecimento do seu intertexto, seja através da aprendizagem e identificação dos protocolos de leitura e o modo de os efectivar ou pela sua capacidade de relacionar.

- A formação da competência literária está estritamente relacionada com o processo da leitura, dado que ler é compreender, interpretar, valorizar a mensagem, onde se realça uma convergência de saberes e conhecimentos em que se insere a competência literária, factores que assumem a sua pertinência, caso contrário interpretar seria unicamente realizar juízos de valor.

- Uma interpretação adequada está intimamente ligada à valorização que o leitor concretiza, pois a esta inferência está subjacente o acto de compreender, integrar e interpretar os componentes do texto literário, como a competência linguística, comunicativa, discursiva e o domínio das estratégias de leitura, sendo activadas pela cooperação entre o texto, o emissor e o leitor, com a possibilidade de apreciar os aspectos semânticos e semióticos potenciadas por cada texto.

Sem dúvida, a literatura infantil assume um papel essencial no desenvolvimento desta competência na medida em que estas obras constituem o primeiro encontro do leitor-criança com o texto literário, organizado como um sistema semiótico complexo, cuja informação não pode ser considerada excedentária ou suplementar (Lotman, 1978: 40-41). No entender de Fernando Azevedo (2006c: 42), esta apresenta-se como uma “organização sgnica dotada de elevada complexidade formal e significativa” em que os elementos mesmo os mais insignificantes podem assumir-se com “dimensões semânticas múltiplas e diversificadas”, pelo que ao leitor é-lhe atribuído um papel relevante como co-construtor activo dos múltiplos significados textuais.

Partindo do pressuposto teórico que uma obra é destinada a um leitor possuidor de uma competência cultural, que está em formação (a criança), que interage com narrativas orais, narrativas de carácter informativo, narrativas visuais (desenhos animados, filmes, séries televisivas) e narrativas literárias com finalidades mais ou menos comerciais e/ ou literárias (Mendoza, 2003: 27), é uma competência diferenciada do adulto que escreve o texto e difunde informações literárias ou históricas as quais podem ser facultadas, ou não, ao pequeno leitor de modo a aceder aos mundos possíveis¹⁵⁴, disponibilizados pelo texto, consoante a sua competência literária.

No entender de Gemma Lluch (2003: 72) quanto maior for a competência literária da criança, mais adequadamente se concretizará a leitura, caso contrário, pode declinar numa leitura sem sentido ou ingénua.

Neste contexto, concordamos com a autora supra referida, quando afirma que o texto literário exige ao leitor quatro competências: genérica, linguística, literária e intertextual:

- A competência genérica suscita ao leitor um conjunto de conhecimentos sobre o texto como proceder à identificação dos personagens, atribuir-lhe o valor contextual segundo as suas características comparando com outras obras já lidas; conhecer a estrutura da história no que concerne ao seu desenvolvimento e possíveis desenlaces, etc.

- A competência linguística implica o conhecimento e domínio do código oral (vocabulário, formação das palavras, estrutura das frases, semântica) e do código textual em que se inclui, por exemplo, a coerência e a coesão textual, sendo, também, de privilegiar um

¹⁵⁴ Gemma Lluch (2003: 70) afirma que à leitura de um texto literário está subjacente a construção, ao nível cognitivo, de narrativas paralelas que são criações alternativas ao texto inicial que denominamos mundos possíveis. Este mundo alternativo estabelece uma imagem da realidade construída de acordo com as instruções que funcionam no mundo extraliterário que possibilitam ao autor criá-lo e ao leitor compreendê-lo, de acordo com o grau de ficcionalidade, em que a existência dos factos se mantém à margem dos critérios de verdadeiro ou falso, de possível ou não possível, no contexto do mundo histórico-factual, porque a ficção, tal como demonstrou Siegfried Schmidt (1987), possui regras próprias.

conhecimento das regras e dos usos socioculturais da língua e das adequações ao texto das situações de comunicação¹⁵⁵.

- A competência literária permite ao leitor realizar inferências, ler mais além dos significados explícitos na obra, identificar as figuras retóricas e/ou discursivas, assim como realizar uma leitura conotativa do texto, que não seja redutora ou simplesmente ingénuo.

- Na competência intertextual é proposto ao leitor estabelecer relações que o texto mantém com outros textos, tal como sublinhou Julia Kristeva (1969), que o texto apresenta-se, em larga medida, como uma tessitura de natureza polifónica que, incessantemente, remete a outros textos e a outros horizontes, razão pela qual o domínio e a capacidade de exercitação de uma competência intertextual se revelam imprescindíveis para uma adequada interacção do leitor com o texto.

No momento em que o pequeno leitor aceita e permite envolver-se e interagir com os textos literários de forma livre e gratuita, fruindo da sua leitura, estabelece um pacto amistoso com esses mundos possíveis que as obras materializam, como realça Teresa Colomer (1998: 112), “el lector literario comprende las obras según la complejidad de su experiencia de vida y de su experiencia literaria”, obrigando-o a decidir, a actualizar o que é sugerido porque, e contrariamente ao discurso científico e/ou utilitário vinculado à univocidade¹⁵⁶, o discurso literário possibilita uma pluralidade de leituras, associando-se a uma multivalência significativa.

Neste contexto o texto literário convida a uma colaboração interpretativa (Azevedo, 1995) por parte do leitor e exige uma postura activa de preenchimento dos

¹⁵⁵ Como sublinha Frances S. Goforth (1998: 424), a criança ouve, vê ou lê textos (literários ou não literários) e interage informalmente com a linguagem e as imagens utilizadas pelos autores e ilustradores, pelo que se torna imprescindível haver uma preocupação estética na elaboração das obras para, deste modo, suscitar no leitor um desenvolvimento da sua competência literária, através de estruturas, formas ou elementos literários.

¹⁵⁶ A este propósito Teresa Colomer (1998: 114), no seguimento de Umberto Eco (1976), realça que, por exemplo, a interpretação de uma sinfonia, a visão de uma pintura, ou a leitura de uma obra literária reveste-se de um carácter único, mesmo estando sujeita a releituras do mesmo leitor, porque a interacção e participação imaginativa do indivíduo diferenciam cada releitura.

seus múltiplos e polifuncionais espaços em branco, dado que, tal como refere Jacqueline Held (1987: 147):

“La obra de arte es ambigua por esencia, susceptible como tal de ser descifrada de muchas maneras. De suerte que una obra literaria rica es, en muchos casos, la que podemos reencontrar en diversas etapas de la vida y releer de otro modo.”

É pelo preenchimento destes vazios discursivos (Eco, 1993) que é possibilitado ao leitor derrogar os seus horizontes de expectativa, de modo a fomentar a cooperação interpretativa, estimular a criatividade e a imaginação da criança, suscitando o prazer estético que o texto disponibiliza.

Luis Sánchez Corral (1995: 77) enfatiza esta pragmática no âmbito da poética da leitura, porque constitui o fundamento teórico mais adequado para responder às questões levantadas na promoção da literatura infantil e juvenil, permitindo integrar o destinatário, o jovem leitor, no processo pessoal de construção de significados, entendendo o autor, “(...) y tal vez por el, que se ha hablado de «cambio de paradigma» en la teoría literaria – es el descubrimiento del *lector* como instancia constitutiva del texto artístico”.

Simultaneamente, a aptidão para identificar elementos semântico-pragmáticos e/ou formais possibilita ao leitor antecipar e realizar inferências sobre a informação não explícita do texto concretizando, no entender de Maria da Graça Sardinha (2007: 2), uma maior capacidade de domínio da leitura, permitindo interagir com uma multiplicidade de textos de forma sistemática, em quantidade e qualidade.

Um leitor competente é também aquele que, possuidor de uma grande experiência leitora e diversificada, tem capacidade interpretativa de nível não ingénuo e realiza uma leitura em profundidade do texto, ultrapassando as margens, ao nível da estrutura de superfície, que pode ser expressa de forma denotativa ou literal.

Contudo, a liberdade interpretativa que é conferida ao leitor no processo de negociação de extracção e exploração dos sentidos não é ilimitada, porque apesar dos múltiplos planos de leitura que a obra sugere, como artefacto semiótico e estrutura artística (Lotman, 1978), não são facultadas leituras ilimitadas, como refere Vítor M. de Aguiar e Silva (2002a: 35-36), ou de natureza arbitrária. O texto reclama do leitor uma interacção, cujo acto de leitura é orientado e controlado obrigando-nos a um exercício de fidelidade e respeito na liberdade de interpretação (Eco: 2003: 13).

Como acto de comunicação, a leitura enfatiza o processo individual de construção de significados na dinâmica da interacção do leitor com o texto (Eco, 1993; Azevedo, 1995), em que este, quando materializado com uma intenção estética, distingue-se pela presença da novidade semiótica (García Berrio, 1994: 81) e os seus actos de linguagem não valorizam tanto uma dimensão funcional mas sim uma dimensão lúdica e expressiva, permitindo uma modificação “no mundo do destinatário”, com uma pertinência acrescida para os leitores com reduzida experiência de interacção com os textos literários (Sánchez Corral, 2003: 171) que estão, como já salientámos, em fase de desenvolvimento psicológico e cognitivo.

Neste contexto, Frances S. Goforth (1998: 424-425) realça as funções que a linguagem pode assumir no ensino formal, ajudando os alunos a serem comunicadores estratégicos:

- a) **Imaginativa:** a linguagem fomenta o prazer estético tanto ao emissor como ao receptor (por exemplo; dizer ou escrever um texto original; poema, canção; escrever sobre possíveis acontecimentos futuros sobre a vida...);
- b) **Expressiva:** a linguagem é usada para expressar sentimentos pessoais, pensamentos e/ou atitudes (por exemplo; expressar pela mímica sentimentos; discutir uma reacção pessoal sobre uma selecção de um poema...);
- c) **Informativa:** a linguagem é usada para partilhar informação, explorar questões e produzir evidências acerca da informação oral para transformar em código escrito (por exemplo; preparar um resumo oral ou escrito sobre uma narrativa; escrever um artigo sobre um acontecimento...);
- d) **Persuasiva:** a linguagem é usada para mudar o pensamento, as atitudes e/ou pontos de vista dos outros (por exemplo; escrever uma carta sobre uma aquisição controversa de um livro para a biblioteca; preparar um discurso sobre a nomeação do delegado de turma...);

e) **Ritualista:** a linguagem é usada para satisfazer as convenções sociais ou expectativas (por exemplo; apresentar uma cerimónia de entrega de prémios a um escritor; escrever um convite para uma apresentação de um livro...).

Desta forma, Frances S. Goforth (1998: 425) conclui que “when we are involved in a particular oral or written communication, we consciously or unconsciously *activate*, an appropriate strategy, *apply* it, and *express*, our response to the communication or literature”.

O período de formação da personalidade da criança origina um conjunto de vivências que se podem traduzir em sentimentos como anseios, alegrias ou medos, que espelhando-se nesses textos¹⁵⁷, permitem criar uma oportunidade de superação de obstáculos e, conseqüentemente, reflectirem-se na construção da sua identidade.

O texto literário, porque não pode ser consubstanciado como uma cópia ou um reflexo do mundo empírico e histórico-factual, mantém todavia relações mediatas com a experiência do mundo em que se situam os seus leitores¹⁵⁸, permitindo suscitar a obtenção de importantes e significativos efeitos perlocutivos (Azevedo, 2006c: 40). Na realidade, o texto literário, tendo capacidade de modelizar o mundo, assume uma capacidade de intervenção indirecta sobre o mundo empírico e histórico-factual, pela mediação entre o indivíduo com o meio envolvente apresentando, sob uma perspectiva humanista, a multiplicidade de paisagens que definem e caracterizam esse meio. Esta postura permite, pela efectivação de determinados mundos possíveis, facultar ao leitor a modificação do seu ambiente cognitivo, onde o texto concretizando uma dimensão comunicativa, expressiva e estética, cria uma eventual possibilidade de transformação que, devidamente explorada, pode ser uma mais-valia como recurso educativo.

¹⁵⁷ Robert Scholes (1991: 42) realça que “a leitura não se resume a permanecer num conforto exterior ao texto, onde o poder deste não possa atingir-nos”, acrescentando, “há que penetrar nele, atravessar o espelho e vermo-nos do outro lado”.

¹⁵⁸ A este propósito, Siegfried Schmidt (1987: 203-204) entende que a comunicação literária rege-se por determinadas regras pragmáticas que lhe são específicas, nomeadamente a que se reporta ao princípio da ficcionalidade, sublinhando: “todos los participantes en la comunicación estética rige la instrucción de actuar tendente a obtener de ellos que de entrada no juzguen los objetos de comunicación interpretables referencialmente o sus constituyentes según criterios de verdad como verdadero/falso”.

Desta forma, as vivências culturais enriquecedoras experimentadas pelo aluno, quer na relação com a escola ou explorados em contextos extra-escolares, serão essenciais para o seu desenvolvimento crítico, reflexivo e criativo promovendo a leitura e a produção de textos.

O conhecimento assimilado das relações polifônicas que os textos estabelecem entre si, possibilitará ao leitor a fruição de experiências semióticas em que o texto literário é profuso, mas que não são sempre tidas como explícitas na construção textual.

O contacto precoce com a literatura de qualidade, isto é, com aqueles textos que possuem uma marca ostensiva de poeticidade e de literariedade, potencia, deste modo o desenvolvimento da capacidade da imaginação (Frye, 1991: xv), proporcionando ao leitor a fruição de possibilidades imaginárias, como refere Davis Sloan (1991: 12): “a story is not a real life; anything can happen; anything goes”. Desta forma o leitor pode experienciar uma nova perspectiva da vida, diferente da realidade que vive no seu dia-a-dia.

É nesta dinâmica que a imaginação é muitas vezes evocada, por vezes com início no momento em que esquecemos a realidade mais próxima, convidando a entrada em mundos alternativos como modelo de evasão, porque o ser humano tem necessidade de se evadir da rotina.

Nesta perspectiva, Davis Sloan (1991) afirma que a verdadeira literatura cumpre uma das suas funções, *fazer sonhar*, potenciando simultaneamente leitores reflexivos e imaginativos, porque assumindo-se como produto artístico a literatura não deve ser imposta, pelo contrário, deve cativar o leitor pela fruição que obtém da leitura, lendo porque se deseja ler, como refere Daniel Pennac (1997).

A literatura é uma arte e motivar os pequenos leitores para este facto deve ser realçado em contexto educativo:

“For one thing, this means that literature is not a subject to be learned in any factual sense; indeed, crucial to its study is making the distinction between imaginative verbal structures and passages of discourse like those in encyclopaedia. If this distinction is made, students and teachers are less likely to try to extract literal meaning from literary works, to glean “facts” from poems or “key ideas” from stories.” (Sloan, 1991: 37)

Por este apelo à imaginação e criatividade o leitor deve ser incentivado a identificar não só o significado das palavras, mas também os significantes, cujos

elementos favorecem o desencadear de emoções, possibilitando, sobremaneira, o gozo estético dos textos.

É deste modo que nos textos lidos por crianças surgem os lugares para uma iniciação à ludicidade pelo estranhamento e surpresa (Azevedo, 2004a: 2-3), assinalados, por exemplo, na descrição de experiências e personagens maravilhosas, assim como em associações pouco comuns de vocábulos, significantes ou imagens.

A literatura infantil e juvenil, mais concretamente, é um espaço fértil para a junção de vários códigos semióticos como o texto e a ilustração, em que a própria colocação dos paratextos não é ingénuo, motivando o leitor, por exemplo, através da ilustração da capa, facultando a leitura de pequenos excertos que denunciam momentos chave da narrativa ou a leitura de curtos comentários.

Dos aspectos anteriores, decorre que os textos de literatura infantil e juvenil permitem leituras em diversos planos, os quais se manifestam em função da experiência intertextual do leitor como sublinha Antonio Mendoza (1999: 17), “porque a través de él se gestionan los saberes activos que habilitan la competencia lectora para establecer relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos genéricos o particulares que comparte con otras obras”.

Um outro elemento fundamental relaciona-se com a competência enciclopédica, que permite interagir com convenções culturais, históricas e sociais, ou seja a um vasto conjunto de conhecimentos. Fernando Azevedo (1995: 33) realça que somos configurados como leitores únicos e originais pela nossa enciclopédia, porque a construção do significado do texto é mediada por essa competência, onde as várias leituras contribuem para a sua fecundação e reorganização, condicionando todas as leituras posteriores.

Desta forma, o leitor literário carece de desenvolver competências envolvidas na leitura como a linguagem e um vocabulário alargado (requisitos sem os quais tem dificuldade em descodificar os textos), enfatizar o que lê, trazer emoção, para assim expandir a sua capacidade de criativa.

A este propósito Antonio Mendoza (1999) especifica que a leitura “puede entenderse como un acto de descodificación” que envolve a construção de dois processos:

a) **A compreensão**¹⁵⁹; através da aprendizagem dos aspectos gráficos, léxicos, sintácticos e semânticos da língua, onde se concretiza o primeiro contacto com o nível denotativo do texto¹⁶⁰, é a obtenção do *significado*, na perspectiva linguística, onde as inferências subjectivas do leitor entram em menor grau;

b) **A interpretação**; surge com o aumento do grau de complexidade porque tem implícita a valorização pessoal do leitor, ou seja, o *sentido* que é atribuído, dependendo da capacidade de realizar inferências baseadas em quadros de referência hipercodificados, pelo qual organiza os processos de construção de significado e como elaboram, as crianças e os jovens, a sua experiência através do significado da leitura (Colomer, 1995: 17), de outro modo a competência enciclopédica (Eco, 1993: 39-42; Cerrillo, 2007: 24) e das relações de intertextualidade daí resultantes como afirma Umberto Eco (1989b: 143-144), a que Antonio Mendoza (1999: 17) sublinha: “el intertexto personal se apoya, en parte, en los conocimientos lingüísticos del receptor y se compone, por acumulación integradora, de saberes discursivos, pragmáticos y metaliterários y de estrategias receptoras”.

Como enfatiza Antonio Mendoza (1999: 12), as obras de literatura infantil e juvenil possuem um valor estético que fomenta o leitor literário, contudo, estabelecem-se pré-requisitos para o efectivarem como a experiência leitora e receptora. Só se aprende a ler lendo, em contacto com diversos textos que potenciem o despertar no leitor de capacidades e conhecimentos metaliterários e intertextuais (Cerrillo, 2007: 24).

Toda a obra literária, como parte integrante de um processo de comunicação, supõe um leitor-modelo¹⁶¹ com uma postura pragmática com os seus quadros de

¹⁵⁹ A este propósito, cf. Teresa Colomer (1995: 14-15).

¹⁶⁰ Vítor M. de Aguiar e Silva (2002b: 91-92) refere acerca da competência linguística que “o texto literário, enquanto artefacto, enquanto objecto constituído por letras, palavras, enunciados, parágrafos, capítulos, etc., não produz significados só por si”. Os significados não se situam no texto mas na “transacção do leitor com o texto”. Através da competência linguística, da competência enciclopédica e da sua competência literária o leitor elabora um *esquema mental* que projecta na leitura do texto.

¹⁶¹ Este leitor constitui o leitor implícito, isto é, o destinatário que consegue aceder aos vários planos de leitura previstos pelo texto, e previamente dotado de saberes específicos que permitam identificar e

referência histórico-factuais e/ou intertextuais, que interage com uma memória cognitiva e cultural (Nobile, 1992: 19-20) partilhada pelos textos que têm implícito ou explícito as chaves para o seu deciframento (Colomer, 2002). No entender de Maria Tatar (1993: 230), a interacção com os textos literários evoca a memória sociocultural do passado e influencia a experiência actual dos leitores pela forma e contexto como é reproduzida.

Vítor M. de Aguiar e Silva (2002a: 314) sublinha:

“O acto de leitura só é possível - e, por conseguinte, o processo de comunicação literária só se consoma -, quando o policódigo do emissor, tal como se manifesta no texto sob leitura, e o policódigo do receptor, tal como se configura no decurso de um mesmo acto de leitura, se intersectam mutuamente.”

Nesta perspectiva, o leitor competente é aquele que, conseguindo interagir com o texto, desenvolve a capacidade de interpretação, reivindicando conexões polifónicas que os textos incessantemente estabelecem entre si (Tauveron, 2002; Antonio Mendoza & Cerrillo, 2003), tendo capacidade de relacionar os conhecimentos assimilados nas leituras efectuadas com os novos saberes.

Este procedimento, como já referimos, reclama da criança a competência enciclopédica, os quadros de referência intertextuais¹⁶² adquiridos na sua prática leitora que lhe possibilita realizar aprendizagens significativas e alargar os seus horizontes de expectativa¹⁶³ (Jauss, 2003: 71; Azevedo, 2006c: 42), sendo uma das prerrogativas para a formação do leitor crítico, o qual, assumindo uma postura activa perante os textos, o avalia constantemente, tendo acesso a uma compreensão abrangente dos diversos sentidos de leitura facultados pelos mesmos.

Contudo, é relevante adequar os textos à experiência leitora do sujeito, que lhe faculte uma aproximação gradual a uma complexa organização semiótica (Azevedo, 2006c: 42) da qual se compõe o texto literário, pois ler envolve esforço, e o leitor

interpretar os quadros de referência do texto, uma vez que este prevê um hipotético tipo de destinatário, o leitor-modelo (Eco, 1993: 58-59).

¹⁶² A este propósito, cf. Maria da Graça Sardinha (2007: 2).

¹⁶³ Antonio Mendoza (1999: 25) refere que o texto prevê os saberes do leitor e a sua capacidade de extrair sentidos, facto que estabelece os seus horizontes de expectativa. No entender do autor, esta formulação sugere três componentes: 1 - a experiência prévia do leitor sobre o género; 2 - a forma e a temática de outros textos anteriores; 3 - a identificação da diferença entre a linguagem poética e a linguagem prática.

inexperiente deve ser compensado com textos adequados à sua experiência leitora (Tabernerero & Domingo Dueñas, 2003: 304).

Antonio Mendoza (1999: 37), sobre este assunto, enumera algumas características do leitor competente:

- “- Identifica claves, estímulos, orientaciones, ofrecidas por el texto para reconstruir la situación enunciativa.
- Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto y activa sus conocimientos disponibles.
- Disfruta con la propia actividad de recepción.
- Posee una metacognición de la actividad lectora y la tiene presente durante todo el proceso.
- Organiza e identifica las distintas fases de su lectura para aplicar aquellas estrategias que el texto le sugiera.
- Busca correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales y establece normas de coherencia discursiva que le permitan hallar una (la) significación del texto.
- Activa los contenidos de sus intertextos, del repertorio y sus estrategias de lectura.
- Comprende las estructuras lingüísticas de los textos poéticos.
- Infiere valores semánticos, semióticos y estéticos.
- Posee un buen dominio de los códigos lingüísticos, literario y semiótico.
- Conoce y activa referencias de códigos culturales (que forman parte de su competencia literaria).
- Reconoce las estrategias que el autor ha seguido para elaborar el texto, así como las marcas e indicadores previstos por el texto para su lectura, pues es quien ha codificado el texto para un tipo determinado de recepción.”

Deste modo, concordamos com Teresa Colomer (1998: 79-80) quando refere que a análise deste género de texto, contextualizado no espaço e no tempo, possibilita à literatura cumprir um objectivo de construção do conhecimento, dependendo de convenções sociais, históricas e do modo como varia na época e na cultura (van Dijk, 1987: 176; Lluch, 2003: 23-24; Cerrillo, 2007: 24), assim como de factores, desde os linguísticos aos psicológicos. Considera-se então a educação literária como a agregação de vários factores intervenientes que fomentam a maturação do indivíduo, relevando a própria experiência leitora, mesmo a que precede a aprendizagem da leitura e da escrita, em que a literatura oral pode privilegiar a formação de um imaginário pessoal da criança pré-leitora.

Então é importante avaliarmos as condições socioculturais (Lluch, 1998: 104), históricas e literárias mais apropriadas para desenvolver a competência literária, considerando a aprendizagem literária como a junção de diversos factores intervenientes na maturação pessoal (Cerrillo, 2003c: 75), tal como as condições psicológicas ou linguísticas, ou ainda a experiência leitora e a que lhe precede; a aprendizagem leitora e

escrita. Estes requisitos são indispensáveis para uma interacção com os textos da chamada literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil (Colomer, 1998).

O convívio com uma memória cognitiva e cultural pela interacção da criança com textos literários, possibilita-lhe adquirir uma visão global e unificadora da sociedade, projectando-a no futuro (Eco, 2003: 11).

Neste quadro de ideias, envolver as crianças desde a mais tenra idade com diversas manifestações culturais que lhes proporcionem uma expansão das suas experiências semióticas¹⁶⁴, no contexto do seu meio sociocultural, possibilita, como assinala Teresa Colomer (1995: 20), “relacionar los conocimientos previos de los lectores, hasta actividades de inferencias e integración de la información, de predicción, de control de la propia comprensión”, potenciando condições para uma identificação e interpretação das qualidades do estético nas diversas vertentes de que se revestem as obras artísticas.

A convivência com experiências socioculturais diversificadas potenciam um aumento qualitativo da consciência para a cultura da obra artística, o que pode fomentar uma maior competência na leitura do texto literário.

No entender de Pedro Cerrillo & Santiago Yubero (2003: 238):

“Las personas no llegan a ser lectores de modo automático; los lectores, por lo tanto, se hacen, mediante la práctica de una actividad (la lectura), a la que acceden tras el aprendizaje de unos mecanismos (los lectoescritores) que sí tienen un principio y un final.”

Deste modo a leitura constitui-se como uma elaboração de significados provenientes do exterior (Scholes, 1991: 65-65) que coopera na construção e descoberta pessoal da relação de alteridade com o *Outro*, porque, como seres humanos, fazemos parte de uma dimensão social que nos vincula a interacções comunicativas, permutando e partilhando os significados pelo texto. Esta presença da alteridade na literatura que se manifesta ao nível das formas de expressão e das formas de conteúdo, na perspectiva de Fernando Azevedo (2004c: 15), “questiona a possibilidade de compreensão da pessoa humana como um ser exclusivamente unidimensional, desafiando (...) o sujeito que interage com os seus textos a assumir um elevado grau de cooperação interpretativa”.

¹⁶⁴ Com efeito, Robert Scholes (1991: 18) salienta que o ser humano, ao interagir com manifestações culturais representadas pelos vários fenómenos comunicativos e seus códigos, de modo consciente ou não, admite a hipótese semiótica de que “o mundo inteiro é um texto”.

Pedro Cerrillo & Santiago Yubero (2003: 238) enfatizam esta questão da alteridade, característica da cultura na construção da competência literária, considerando-a como outra circunstância que fornece instrumentos à criança para contactar com diversas experiências semióticas.

Com esta atitude pragmática a experiência adquirida pelo leitor na sua relação dialógica com o texto literário conquista um significado peculiar, pela mais-valia que concretiza em termos da formação de um leitor competente, com comportamentos interpretativos de natureza crítica e não ingénuo, na efectivação de uma prática que deverá ser exercitada pois, como referem Hallie Yopp & Ruth Yopp (2006a: vii), a literatura pode ser entendida como “powerful force in the lives of human beings. It can make us feel, think and wonder. It can provide us with exciting, interesting information and new ways of looking at the world. It can change who we are forever”, permitindo ao leitor pensar, interrogar, seduzir, mas também emocionar-se e, viajar por mundos nunca antes sonhados.

Neste contexto, Teresa Colomer (1999: 15 e ss.) entende que uma das funções da literatura infantil e juvenil é a de proporcionar à criança o acesso ao imaginário humano representado pela literatura e, simultaneamente, facultar-lhe os modelos narrativos e poéticos característicos da literatura da cultura em que se insere.

Ainda no útero materno, o bebé pode vivenciar todo um conjunto de sons e contactos físicos e afectivos que iniciam a construção da sua futura personalidade e estabelecerão as bases da sua forma de ser e estar na sociedade

No entender de Pedro Cerrillo & Santiago Yubero (2003: 240) quando a mãe adormece a criança com cantigas de embalar, ou com histórias, inicia-a nos primeiros compassos métricos, estruturas fonéticas e melódicas que ela deleita-se a ouvir, permitindo formar o gosto pela audição de palavras e pela sugestão fónico-icónica cuja representação simbólica e imaginativa (Held, 1987: 162-163) mais tarde se consolidará no prazer de ler e ouvir histórias (García Sobrino, 2000: 43-44). Inserem-se aqui a associação espontânea e inesperada de vocábulos que no seu uso ampliam o valor semântico do uso utilitário na linguagem

É nesta perspectiva que a literatura infantil (Colomer, 1999: 39-44) recorre de manifestações literárias com origem na transmissão oral e partilha com o pequeno leitor os códigos e as normas da comunicação literária, a referir:

“1 - La relación con estímulos sonoros y motores: la voz, el ritmo, la melodía, la entonación, el movimiento.

2 - El vínculo afectivo, de juego y descubrimiento del placer de: la ejercitación, articularia, la repetición, la recreación a partir de la memoria, el juego con la forma.

3 - El vínculo social del placer de: el juego con los demás, el dominio de la palabra (quién sabe decirlo, quién lo adivina, quién lo explica, quién se acuerda, etc.), la transgresión de las normas sociales o de funcionamiento de lo mundo (el mundo al revés, etc.)”

Nesta perspectiva, concordamos com Natércia Rocha (2001: 24-25) quando refere que é pela oralidade que a criança contacta com as primeiras histórias, sendo actualmente invadida pelo texto escrito, mediatizado pelos meios audiovisuais. Devido ao esforço que a leitura exige, há necessidade de prolongar esse período da oralidade que poderá ser colmatado por textos de qualidade, em que a criança terá acesso a outro nível de leitura, originando o prazer de ler.

A escola pela possibilidade que tem em dinamizar actividades culturais insere-se neste amplo *modus operandi* na formação leitora da criança, a partir do jardim-de-infância, onde estão subjacentes as estratégias preliminares que formam e desenvolvem, no aluno, competências leitoras textuais e narrativas.

Enfatiza-se, desta forma, a interacção do leitor com textos marcadamente literários (Sloan, 1991), pois facultam instrumentos comunicativos elaborados para dar sentido à sua experiência pessoal e colectiva e, assim, como sublinha Fernando Azevedo (2006c: 44), “explorar os limites e/ou as possibilidades expressivas da linguagem”, onde o leitor, partilhando textos e interpretações, faz parte de uma comunidade de leitores e adquire um saber experiencial que lhe permite decidir se deseja usar ou não a capacidade de explorar as relações polissémicas e plurissignificativas do funcionamento da língua como objecto estético, desenvolvendo a sua competência linguística e discursiva.

Consagra-se, então, o papel da competência literária na formação abrangente de uma competência linguística e discursiva do indivíduo colocando-o numa atitude reflexiva sobre o funcionamento da língua materna. De facto, envolver a criança com textos literários permite, através da interacção com estes, seja lendo ou escutando a leitura de outrem, aceder a uma herança cultural e de conhecimento, como realça Fernando Azevedo, (2006c: 46), “entendida quer numa perspectiva de bens simbólicos, quer numa perspectiva de ferramentas de conhecimento e de acção”.

Neste contexto, sublinhando a relevância da literatura infantil e juvenil na formação do leitor literário, Peter Hunt (1994. 17) afirma:

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

2. Papel dos mediadores na relação da criança com o livro

A leitura porque se reveste de uma prática cultural e social, caracteriza-se por uma atitude solitária (Azevedo, 2007: 151; Mesquita, 2007: 144) e *egoísta*, apelando, como temos salientado, para uma introspecção pela capacidade de obter fruição no contacto com os mundos possíveis, simbólicos e imaginários dos textos literários ou não literários. A este acto está subjacente o prazer e o gosto pelos livros, o que originou, desde tempos ancestrais, por exemplo, a formação de bibliotecas que cumprem a função de guardar obras e/ou textos, no intuito de preservar a memória colectiva da humanidade.

Por esta razão, o universo dos livros é sinónimo de comunicação, pelas diversas linguagens que o constituem, no seu sentido mais amplo, recorrendo a códigos como a escrita, a imagem, a ilustração, uma vezes como complemento outras como processo interactivo, exercendo igual preponderância em termos estéticos e comunicativos.

A literatura infantil e juvenil é um exemplo desta realidade interdisciplinar que, em muitas das suas manifestações, se relaciona intimamente com outros modos de expressão como o movimento, o drama, a música, que formam a bagagem cultural da criança desde tenra idade, no entender de Teresa Colomer, (1999: 196), como também reforça Charlotte S. Huck (2003: 41) que “los buenos libros son de vital importancia para la educación”. Deste modo, o prazer de ler antecede o prazer da escrita, factor de grande pertinência para estabelecer uma atitude de curiosidade leitora durante e perante a vida.

O livro pode fazer parte da vida da criança muito antes de ela conhecer e ter competência para a leitura, entendida como interpretação de textos escritos e construção de significados. Segundo Teresa Colomer (1999: 198), a leitura do mundo precede a leitura da palavra mas seria uma contradição considerar a interação com os livros como uma etapa fixada no desenvolvimento da criança, em que a linguagem escrita não ocupe também um lugar significativo.

Nesta perspectiva, Robert J. Tierney & Timothy Shanahan (1996: 266), valorizando este processo dualístico:

“Reading and writing might be combined to accomplish some social interaction, or to enhance or engender some aesthetic appreciation. They might be combined toward the achievement of more powerful memory operations or to assist in reflection.”

Deste modo, a família, a escola, a biblioteca e as livrarias, consubstanciam-se como contextos sociais e pedagógicos que permitem às crianças uma aproximação ao universo dos livros, realçando Bruno Duborgel (1995: 24), que entre “o mundo e a criança, o adulto, o livro e as imagens são os mediadores” que estão presentes em todos estes lugares.

No entender de Teresa Colomer (1999: 194):

“(…) en ninguna otra etapa de la vida el progreso lector de los niños (...) depende tanto de su relación con los adultos. El descubrimiento de los libros se produce de forma evidente en el triángulo formado por el niño «pre-lector», el libro y el adulto mediador.”

Contudo, nem todo o indivíduo se sente atraído ou sensibilizado para a leitura, seja para a denominada literária, que exige um conjunto de requisitos, sem os quais a competência literária não se desenvolve, ou mesmo para a leitura informativa que não exigindo grande esforço interpretativo, porque tendo uma linguagem denotativa e directa, permite apenas a memorização de factos, relacionando-os entre si ou com outros contextos.

Consideramos, neste ponto, dois tipos de leitores que recorrem à leitura informativa: aquele que lê regular ou ocasionalmente este género mas informalmente, com o objectivo de satisfazer a curiosidade lúdica relativa ao desporto, à vida social, à publicidade, ao entretenimento, etc., e o leitor que procura a leitura informativa para

adquirir informação pertinente e significativa para si (no plano cultural), ou para a sua formação pedagógica (por exemplo, dentro de um plano de estudos).

De facto, nunca como hoje o ser humano teve acesso a tão grande e diversificado número de suportes de leitura, razão pela qual esta realidade está presente no quotidiano do ser humano; com a publicidade, nos meios de comunicação, com a leitura involuntária ou por necessidade. Desta forma, emergem, como já referimos noutro capítulo, diversas funções em que se concretiza a leitura como; ler para se informar, ler para se recrear, ler para o crescimento pessoal, ler para o crescimento intelectual e ler para o crescimento social.

Concordamos, desta forma, com Pedro Cerrillo (2006: 34) quando afirma que o leitor deve ser aquele que lendo diversos géneros de textos, em múltiplos contextos, é capaz de “discriminar, reflectir e opinar acerca dos conteúdos do que leu”.

A aquisição de conhecimentos prévios, de uma enciclopédia é importante na formação leitora do indivíduo, mas não é suficiente para formar um leitor competente do ponto de vista literário, sendo necessário o contacto com textos de carácter significativo, com elementos simbólicos pertencentes a um imaginário cultural, representativos de uma sociedade ou mesmo universais¹⁶⁵, com códigos semióticos que convidam à imaginação e criatividade porque os seus textos são plurissignificativos e polissémicos. Em suma a literatura fomenta a interpretação pessoal com base na subjectividade específica de cada leitor com liberdade para extrair os vários sentidos implícitos nos textos.

De facto, os índices de leitura¹⁶⁶ podem induzir em erro, dependendo se essas leituras são ou não significativas, como referenciam Gert Rijlaarsdam & Tanja Janssen

¹⁶⁵ A este propósito, Antonio García Berrio (1994: 634) afirma que uma análise profunda de diferentes classes de textos de várias artes, revela que todos eles se articulam sobre “estruturas universais” e pragmáticas surpreendentemente homogéneas e comuns, entendida como uma *globalidad solidária* que “en todos estos niveles y mecanismos de constitución estructural de las obras correspondientes a las diferentes artes, constituye la mejor prueba sobre la *determinación* de formas simbólicas que son capaces de producir el proceso de la ilusión artística como fenómeno global, unificador de las diferencias más superficiales e inmediatas observables entre los distintos fenómenos. La *universalidad* es por tanto la propiedad de los textos artísticos que justifica la *necesidad* entitativa del arte, irreductible en su naturaleza y axiología al sesgo negativo de lo convencional”.

¹⁶⁶ A este propósito, a investigação realizada por Maria de Lourdes L. dos Santos (Coord.), José Soares Neves, Maria João Lima & Margarida Carvalho (2007: 7), no seguimento de outros estudos (Dionísio, 1989, 1993, 2000a; Freitas & Santos, 1992; Sim-Sim & Ramalho, 1993; Castro & Dionísio, 1996; Freitas, Casanova & Alves, 1997; Sequeira, 2002; Melo, 2004; Curto, 2006), avaliou os hábitos de leitura em Portugal: “Quem lê, o que lê, onde lê, porque lê (ou não) qual o lugar da leitura no conjunto das práticas culturais, quais as evoluções que se podem detectar relativamente a anteriores inquéritos à população realizados em Portugal”.

(1996), num estudo efectuado na Holanda sobre a avaliação do ensino da literatura em contexto do *curriculum*, entendendo também Maria Nikolajeva (2005: 248), que se devem avaliar os níveis de efectivação da leitura, utilizando vários instrumentos de avaliação, através de: “all surveys, mapping readers, help scholars as well as mediators to understand how children’s literature functions in society, what make certain books popular, and what can be done to promote reading”.

Como constatámos em capítulos anteriores, existem diferenças entre o leitor literário e o leitor não literário que estão directamente relacionadas com a formação do leitor experiente e competente ou com o leitor considerado gastronómico e ingénuo, que não é capaz de decifrar, de entender e discriminar diversos géneros de mensagens, características do texto literário (Cerrillo, Larrañaga, & Yubero, 2003: 229).

As crianças devem interagir com os livros e a literatura precocemente (Sardinha, 2007: 6) para, desta forma, suscitar e motivar o prazer da leitura, que pode ser desenvolvido, desde muito cedo, com uma metodologia¹⁶⁷ adequada, sendo imprescindível que as actividades de aprendizagem da pré-leitura e da leitura sejam apropriadas durante o período pré-escolar (Mesquita, 2007: 144), porque é neste período que as crianças têm uma maior capacidade de aquisição das competências básicas do processo leitor.

No entender de Pedro Cerrillo (2006: 35), “o leitor não nasce, faz-se”, sublinhando que o não-leitor corre o perigo de se instituir se não mudarmos as estratégias no processo formativo, em que intervém “o desenvolvimento da personalidade” e onde se vivem experiências de leitura motivadoras ou desmotivadoras, operando-se na generalidade dos casos em dois contextos: na escola e na família.

Deste modo, a importância da leitura leva-nos a compreender a pertinência de uma aproximação, desde muito cedo, à biblioteca e dos seus recursos, dos pequenos leitores.

Para que haja uma leitura de qualidade, no entender de Geneviève Patte (1987: 44), a criança deverá ter acesso a outro nível de leitura, originando o prazer de ler que satisfaça os seus desejos afectivos, intelectuais e estéticos.

Quando se pretende promover a leitura, especialmente sendo os seus receptores crianças ou adolescentes, detentores de vários níveis de compreensão leitora e recepção

¹⁶⁷ A este propósito, cf. Maria da Graça Sardinha (2007: 2 e ss.).

literária, assume importância o papel do mediador na aproximação ao livro e ao acto da leitura, porque somos de opinião ser esta a altura mais indicada para a formação de bons leitores.

O mediador tem, então, uma função deveras pertinente, como salienta Hans-Heino Ewers (2009: 26), quando afirma, “literary mediators build a bridge between the two sides”, concretamente, é o sujeito que faculta a vinculação entre os livros e os primeiros leitores de modo a propiciar e a facilitar a comunicação mútua porque o mediador será o primeiro leitor das obras, aquele que selecciona as obras e fomentará as estratégias para encontrar os caminhos para concretizar as leituras, sendo o leitor infantil e/ou juvenil o segundo leitor, neste processo específico da literatura infanto-juvenil, visto ser uma literatura destinada a leitores singulares no panorama literário (Bastos, 2003: 284; Cerrillo, Larrañaga, & Yubero, 2003: 229).

A criança consubstancia-se como um destinatário com pouca experiência no contacto com as obras literárias, influenciado ainda pela literatura oral, tendo, da mesma forma, uma competência enciclopédia reduzida (Azevedo, 2005: 8).

Da mesma opinião partilha Hans-Heino Ewers (2009: 26) quando refere:

“With children and young people (...) we have a group of receivers who for obvious reasons are not in a position to take part in literary communication without the help of mediators. This dependence of the support of mediators is most pronounced in the case of the youngest age groups – small children’s, kindergarten children, pre-school and primary school children – whereas it decreases in the case of older children and young people. As beginners in matters of literary communication, children, and to some extent young people as well, do not yet (or only at very rudimentary level) have the cognitive, social and cultural competences required in order to adopt the role of independent literary consumers acting only in accordance with their own discretion.”

Neste contexto, a comunicação literária reveste-se de tipologias diferenciadas respeitante aos elementos que intervêm (Cerrillo, 2007: 56), consoante nos referimos a textos literários gerais (Figura 11) ou textos de potencial recepção infantil e juvenil (Figura 12), determinando a estatuto específico de cada receptor.

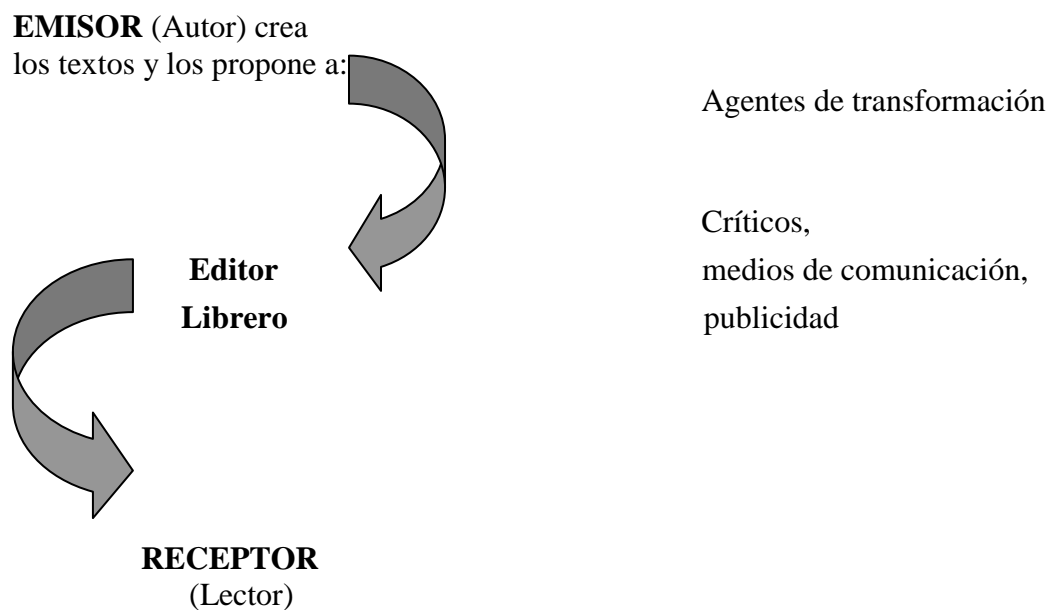


Figura 11 - Elementos que intervêm na comunicação literária em geral¹⁶⁸

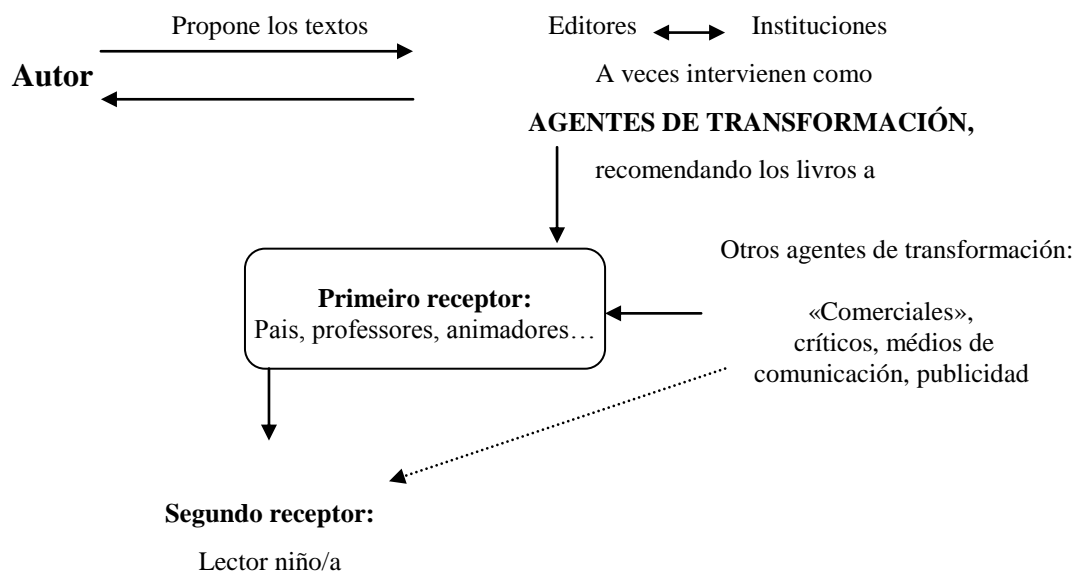


Figura 12 - Elementos que intervêm na comunicação literária de recepção leitora Infantil¹⁶⁹

¹⁶⁸ Ver Pedro Cerrillo (2007: 56).

¹⁶⁹ Esquema adaptado, Pedro Cerrillo (2007: 57), no seguimento de Pedro Cerrillo (2006: 36) e Gemma Lluch (1998; 2003).

Neste contexto, Gemma Lluch (2003: 26-27) afirma que o facto de existir um público específico ao qual se destina a literatura infantil determina que se edite, publicite e distribua o livro em circuitos diferentes dos adultos, sendo imprescindível esclarecer se os canais eleitos pelo autor ou o editor são paralelos à escola ou independentes: se a escolha do livro é realizada pelo leitor ou se o primeiro receptor é quem faculta a leitura, sendo relevante identificar os meios que utiliza para o efectuar e saber os critérios que estão subjacentes à escolha do livro.

Concordamos, então, com Hans-Heino Ewers (2009: 61) quando afirma:

“The large majority of hardback children’s books are bought by adults, that is, by people who do not see themselves as the actual readers of these books: in terms of communication theory, not the receivers of the message, but simply its resenders.”

Em concreto, o processo da mediação leitora pode iniciar-se com o apoio e a cumplicidade dos adultos (Cervera, 1991: 328; Diogo, 1994: 16) em casa, com a família, e completar-se na escola com os professores, os bibliotecários, que são os mediadores tradicionais, tendo surgido, posteriormente, no universo da literatura infantil os que se intitulam de animadores (Cervera, 1991: 328).

Todavia, Pedro Cerrillo, Elisa Larrañaga & Santiago Yubero (2003: 229) salientam que os editores e os livreiros também fazem parte dessa mediação, associando-se posteriormente, desde meados do século XX, outros instrumentos de mediação contemporâneos, relacionados com as tecnologias de informação e comunicação; os meios audiovisuais e a *Internet*.

Porém os pais e os avós podem revelar-se, na generalidade, os primeiros contadores de histórias (Bastos, 2003: 285; Mesquita, 2007: 144), no fundo, as primeiras pessoas com quem a criança convive em contexto familiar, como afirma Donna Ogle (2002: 102), “parents are their children’s first teachers – and continue to have an enormous influence over their children’s learning throughout”.

Todavia, são exigidos requisitos, conhecimentos para promover a criação de hábitos leitores duradouros e, em geral, os elementos do agregado familiar não estão preparados (Cerrillo, 2007: 93-94), pois não são especialistas. No entanto, o autor sublinha que estes mediadores devem estar sensibilizados de que a leitura não é um tempo perdido, antes, pode ser uma actividade divertida em que cada leitor tem as suas preferências, sendo importante destacar que a leitura nunca pode revestir a forma de

castigo ou de obrigação porque a imposição não motiva nem cativa. Pelo contrário, deve ser pela sedução e fruição, a par da voluntariedade do acto de ler que se formam leitores, realçando Teresa Colomer (1999; 195) que “la habilidad de los adultos en esta introducción es decisiva para su éxito”.

Somos então de opinião que o hábito dos pais partilharem a leitura de obras diversificadas junto dos seus filhos (Cerrillo, 2006: 44), por via oral é um factor importante, referindo Armindo Mesquita (2007:144), que “o gosto literário da criança deve ser estimulado, introduzindo desde muito cedo, o livro nas suas brincadeiras, de modo a ser encarado como objecto lúdico”, auxiliando o seu destinatário a ler as imagens e/ou ilustrações, que podem revestir-se de um potencial valor estético, frequentes em muitas obras contemporâneas. Neste seguimento, deve proporcionar-se à criança a leitura de poemas, lengalengas, trava-línguas, porque a leitura também deve revestir-se de um carácter divertido¹⁷⁰. O hábito de ir a livrarias, para ver e adquirir livros, a visita a bibliotecas, para evidenciar a utilidade da pesquisa e consulta, assumem-se como actividades que complementam o contacto com o mundo dos livros.

Esta relação mediadora dos pais, segundo Teresa Colomer (1999: 196), suscita diversos comportamentos e atitudes na sua relação com os pré-leitores:

- a) Fomenta contextos relaxados e afectuosos durante a leitura em que as crianças podem-se familiarizar com a forma escrita da linguagem;
- b) Potencia a criação de mecanismos de antecipação e de inferência próprios da leitura;
- c) Demonstra que a implicação afectiva do leitor faz parte da leitura literária;
- d) Ensina a fixar a atenção nos detalhes;
- e) Favorece a interrogação e a ampliação do mundo da criança à luz do que ocorre no livro;

¹⁷⁰ Américo Lindeza Diogo (1994: 42) sublinha a *função lúdica* associada ao livro de literatura infantil, realçando essa evidência com uma gradual utilização da imagem.

- f) Suscita espaço e tempo para perguntas e comentários;
- g) Dá oportunidade da criança se acostumar à forma dos livros (o que é o título, a página, como se segura no livro, como se folheia, etc.).

Américo Lindeza Diogo (1994: 22) entende que a expansão da literatura infantil esteve associada a um “certo ideal doméstico” que a promoveu e Glória Bastos (2003: 284) realça que um “ambiente social propício” onde existam “adultos amantes do livro e da leitura” desempenha um papel preponderante na formação de hábitos de leitura nas crianças, sublinhando Teresa Colomer (1999: 198) que os contextos pragmáticos dos pais “han demostrado su importancia para la adquisición y desarrollo del lenguaje infantil y que en este caso se dirige a un modo poderoso de interpretar e imaginar la realidad: la construcción del mundo a través de la palabra”. Desta forma, com o auxílio dos pais, a criança tem a possibilidade de aprender a ler e a exercitar-se na leitura até que possa ler sozinha desfrutando, ela própria, desse prazer.

Da mesma forma, Donna Ogle (2002: 103) complementa:

“As parents reads to infants and toddlers, the children begin to understand that the language of books is different from spoken language and they learn the structure of stories, even knowing the differences in stories and other kinds of written material.”

Geneviève Patte (1987: 40-41) enumera, então, várias atitudes que os mediadores adultos, em particular os pais, não devem esquecer quando se trata de promover a relação da criança com a leitura: a oferta de livros variados, com temas e géneros diversificados para a necessidade da criança se informar; o prazer de partilhar uma história, estimulando o jovem leitor a contribuir com respostas pessoais face aos objectos com que interage:

“Certains parents offrent à leurs enfants, surtout lorsqu'ils sont petits, des livres «éducatifs» (...). Ce sont des livres qui proposent la reconnaissance d'objets et incite l'enfant à élargir son vocabulaire tout en l'amusant...

D'autres proposent à leurs enfants des livres qui devraient satisfaire leur besoin de se informer. Il y a aussi ceux qui découvrent, avec leurs enfants le plaisir du partage d'une histoire. Ce sont les familles dans lesquelles l'histoire avant le coucher constitue un rite, un instant privilégié de la journée...

D'autres parents, soucieux de ne pas enfermer leurs enfants dans une esthétique unique, cherchent à leur faire connaître, dès le plus jeune âge, des livres de styles très

divers...

D'autres encore, conscients que le contenu du livre n'est jamais indifférent, se préoccupent d'inclure dans l'éventail des livres qu'ils offrent à leurs enfants des livres susceptibles de les faire réagir.

D'autres enfin sont exclusivement à l'affût de livres à message explicite: anti-autoritaires, antisexistes, antiracistes..."

A escola, por seu lado, deve ter um papel imprescindível no fomento desses hábitos de leitura na sua mediação com a criança (Gomes, 1996: 11-12), não pela obrigação ou imposição, mas propondo estratégias que sejam motivadoras e inovadoras, através dos professores e equipa da biblioteca escolar, que incentivem, por exemplo, pela animação da leitura o carácter atractivo do livro e o prazer da fruição do texto (Cervera, 1991: 328-329; Garcia Sobrino, 2000: 75-76).

Assistimos, actualmente, em termos de leitura a uma valorização social de determinados modelos de discurso, tanto no seu conteúdo como na sua forma (Diogo, 1994: 29 e ss.; Cerrillo, 2007: 95) porque a sociedade valoriza-os, talvez por subserviência à moda, à publicidade, ao imediatismo, de índole sensacionalista, veiculado pelos meios de comunicação (televisão, rádio, *Internet*), com temas recorrentes de pendor tertuliano sobre a vida íntima de pessoas famosas em detrimento de formas de expressão cultural significativas que coloquem o ser humano perante o conhecimento, a reflexão, a crítica construtiva.

Hoje em dia, as instituições educativas que têm a seu cargo a emissão de juízos valorativos sobre a qualidade dos livros, no entender de Gemma Lluch (2003: 30), orientam-se por requisitos ideológicos, morais, pedagógicos, linguísticos ou estéticos, embora a autora afirme que houve períodos na história de diversos países democráticos em que a literatura teve maior influência dos decisores do poder. A escola, como entidade oficial de divulgação e execução de competências educativas, porque é tutelada por organismos económicos e políticos, vai transmitindo determinadas ideologias.

Gemma Lluch (1998: 59) salienta, no que respeita aos agentes de transformação educativa:

“El començament de segle s'inaugura amb l'obligació d'assistir a l'escola en alguns països d'Europa i la nova legislació obliga a la ràpida edició d'un ventall gran de títols adreçats a un nou públic lector. Alhora, prolifera la publicació d'una sèrie d'estudis que opinen i orienten sobre l'educació del nen. Aquests estudis, que crearen diferents corrents pedagògics, també són importants per la influència que han tingut en la literatura infantil produïda posteriorment.”

Deste modo, os agentes de mediação leitora, em contexto escola, podem sentir uma certa resistência das crianças e adolescentes a actividades culturais como a leitura literária, a actividades como o teatro, o drama, exposições, feiras do livro, afirmando Pedro Cerrillo (2006: 44) que, “de um modo geral, é o modelo que corresponde a uma sociedade que substituiu a cultura da permanência pela cultura do efêmero”.

Não é de menosprezar, no entanto, que a última decisão na escolha do que se deseja ler cabe ao leitor e, como referimos, a leitura deve assumir um carácter voluntário, gratuito que proporcione prazer estético, fruição artística dentro dos limites do que é admissível e da proporcionalidade (Ewers, 2009: 27).

Neste contexto, Pedro Cerrillo, Elisa Larrañaga & Santiago Yubero (2003: 229) salientam que os mediadores deveriam ter as seguintes funções:

- “- Crear y fomentar hábitos lectores estables.
- Ayudar a leer por leer.
- Orientar a lectura extraescolar.
- Coordinar e facilitar la selección de lecturas por edades.
- Preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura.”

No entanto, se o professor é o mediador não deve menosprezar que a formação de leitores, em contexto escolar, levanta alguns obstáculos, cujo conhecimento da situação o auxiliará a suplantar, como por exemplo (Cerrillo, 2007: 88-89):

“1ª. El aprendizaje de los mecanismos lectoescritores como una actividad mecánica, sin la necesaria atención a los aspectos comprensivos;

2ª. La tendencia a identificar «libro» con «manual» o «libro de texto»;

3ª. La excesiva «instrumentalización» de la lectura, es decir, su uso para el aprendizaje de otros conocimientos escolares: la historia, el entorno, la naturaleza, etc.

4ª. La consideración de la lectura como una actividad seria y la facilidad con que se asocia «seria» con «aburrida»;

5ª. La no siempre adecuada selección de lectura por edades;

6ª. La falta de ambiente de lectura y de apoyo a la misma en el entorno extraescolar del niño;

7ª. Las insuficientes dotaciones bibliotecarias escolares y la falta de profesionales bibliotecarios que atiendan esas bibliotecas.”

É importante realçar que o professor tem a seu cargo, unicamente, a responsabilidade de mediar a leitura que lhe é imputada pela sua função (Cerrillo, 2007: 89) porque, como já referimos, cabe à família o primeiro contacto, pela oralidade, com os primeiros textos que motivará a criança na aprendizagem da palavra escrita, cuja responsabilidade é dos pais. Na escola, local do ensino formal, em que a criança aprende o significado dessas palavras e da leitura compreensiva, a responsabilidade é dos professores, embora os pais não devam estar à margem. Também na biblioteca escolar pressupõe-se que esta mediação seja diferente visto que a relação da criança com os livros, aí existentes, é indirecta, podendo revestir-se de um carácter voluntário, na pesquisa de leituras potenciadoras de fruição ou as leituras instrumentais (de estudo), devendo ser sempre de iniciativa própria; aqui a responsabilidade de orientação é dos professores bibliotecários.

Como referimos a figura do animador surge associada à divulgação e promoção da literatura infantil, podendo também ser exercida por professores e bibliotecários, dirigindo-se a grupos de crianças com o intuito de destacar os atractivos do livro e, na opinião de Juan Cervera (1991: 328), explicar o pensamento do autor dos textos e sensibilizar os seus destinatários para a sua leitura como de outras obras, como também de realizar actividades de animação que evidenciem os valores estéticos dos textos literários, levando as crianças a interagir com o processo comunicativo e pragmático das suas vertentes lúdicas: dramatização, leitura expressiva, hora do conto, etc.

Os editores tendo funções bem definidas, no entender de Gemma Lluch (2003: 31), também podem ser considerados mediadores da leitura porque escolhem os textos originais, após os quais produzem o livro, promovendo-o e distribuindo-o através do circuito comercial como as livrarias e as grandes superfícies. Actualmente, assiste-se no mercado editorial a algumas alterações devido a estratégias empresariais em que grandes grupos económicos são detentores dos direitos de autor e/ou podendo ter um controlo sobre o autor, a livraria (Ewers, 2009: 59-60) e certos meios de comunicação social, tendo uma tutoria mais abrangente que o tradicional circuito de comercializar, publicitar e vender o livro.

Como realça Peter Hunt (1991: 159):

“Then, between the publisher and the child is another grouping, consisting of wholesalers, booksellers, and all those who must buy books if they are ever to reach the child: parents, teachers, librarians, and so on.”

Desta forma, grandes grupos económicos conseguem tutelar e controlar também o circuito do livro de literatura infantil e juvenil ampliando o público comprador através de campanhas de promoção, encontros com autores em escolas ou livrarias ou editando catálogos e outros produtos publicitários direccionados ao primeiro receptor, o mediador.

Nas obras literárias para crianças e jovens a comunicação efectua-se, também, através de mecanismos editoriais, para colocar em contacto os leitores com os bons livros, tendo o mediador de conhecer tais mecanismos, que a literatura infantil e juvenil utiliza para oferecer informações sobre a obra.

Referimo-nos em concreto aos denominados paratextos que entendemos como toda a informação ou conjunto de mensagens e de sinais (Genette, 1982: 9; Aguiar e Silva, 2002b: 191), que funcionam como informação complementar (Cerrillo, 2007: 59), linguística e não linguística dos quais o autor, o editor ou terceiros, fazem acompanhar o texto enquanto produto acabado que é o livro, com elementos (Lluch, 2006: 217-221) que podem estar dentro do mesmo (o título da obra, o título do capítulo, o ilustrador, resenha biográfica do autor, títulos da colecção, ou outros códigos semióticos como imagens e/ou fotografias, etc.), ou fora do livro (os catálogos, a crítica literária, os fóruns de leitores), referindo-se ao livro mas não sendo a narrativa, tendo funções acessórias.

Gemma Lluch (2003: 37-46) e Pedro Cerrillo (2007: 59-61) identificam e fundamentam um conjunto de elementos paratextuais similares, nos quais Pedro Cerrillo denomina de *peritextos* (informação situada dentro do livro) e os *epitextos* (informação fora do livro).

Dos *peritextos* constam:

- a) **Capa e contracapa:** É o elemento mais visível e que o leitor contacta primeiro, contendo mais informação; o título, o autor, o ilustrador, a editora, a colecção e quando é o caso, o logótipo da editora. A contracapa pode conter um breve resumo da obra, a idade recomendada e outros títulos da colecção;
- b) **Autor e ilustrador:** Consideram-se paratextos por si mesmos porque, por vezes, conhecem-se os livros ou pelo autor ou pelo ilustrador;

- c) **Colecção:** São poucos os livros que não estejam inseridos numa colecção, tendo um logótipo que a identifica de imediato porque esta estratégia visa a repetição do acto de compra e a fidelização do leitor. Desta forma, a colecção tende a uniformizar o formato, a extensão do número de páginas, desenho da capa e contracapa;
- d) **Ilustração:** Na literatura infantil e juvenil as ilustrações revelam-se de uma importância acrescida, especialmente os livros destinados às crianças, pela sua interacção com o texto que formam um só “corpo textual” requerendo, geralmente, uma leitura não ingénua da parte do leitor;
- e) **Prólogo:** Não é usual as obras de literatura infantil e juvenil optarem pela inclusão de prólogos, mas quando existem visam aproximar o livro ao leitor antes da leitura propriamente dita. Podem ser muito pertinentes quando existe uma intencionalidade da parte do autor com o processo da escrita, não tanto quando oferecem informações redundantes ou acessórias sem grande significado;
- f) **Índice:** Quando existem assumem uma função pertinente quando dispõem de capítulos, pois ajudam a criança a efectuar uma leitura mais independente entre eles;
- g) **Formato e desenho gráfico:** Revela-se de extrema importância para os leitores que se iniciam no processo da leitura, cativando e motivando para mundos desconhecidos;
- h) **Idade recomendada:** Pretende oferecer uma informação de referencial para o comprador do livro, o que na literatura infantil e juvenil não coincide com o receptor do texto, mas com o mediador adulto. Este paratexto, habitualmente, recomenda “a partir de X anos”, “desde X anos” (Cervera, 1991: 253; Cerrillo, 2007: 61), impondo uma idade para o início da leitura mas não para o fim, tendo um objectivo comercial.

Dos *epitextos* constam:

- a) **Os catálogos:** Disponibilizam informações destinadas aos mediadores especialmente professores, bibliotecários e animadores, estando, na maioria, muito bem estruturados e editados, com declarado intuito comercial;
- b) **A crítica:** É destinada sobretudo aos mediadores especializados tendo uma produção escassa;
- c) **Publicidade:** Não é muito frequente mas quando surge também é dirigida aos pais e crianças, principalmente quando é apresentada pelos meios de comunicação audiovisuais (televisão, *Internet*);
- d) **Vendedores de livros:** Em geral representam directamente as editoras visitando as escolas e bibliotecas oferecendo catálogos e divulgando as novidades editoriais;
- e) **Os cadernos de actividades:** São materiais que acompanham determinados livros, sazonalmente, e pretendem fidelizar o leitor, em geral, à colecção.

Neste contexto, Gérard Genette (1982: 9) sublinha que também fazem parte da informação paratextual:

“(…) d’autres types de signaux accessoires, autographes ou allographes, qui procurent au texte un entourage (variable) et parfois un commentaire, officiel ou officieux, dont le lecteur le plus puriste et le moins porté à l’érudition externe ne peut pas toujours disposer aussi facilement qu’il le voudrait et le prétend.”

Gérard Genette (1982: 9-10) enfatiza, deste modo, as relações paratextuais como “un des lieux privilégiés de la dimension pragmatique de l’oeuvre, c’est-à-dire de son action sur le lecteur”, significando que o paratexto é um elemento que auxilia o leitor na leitura e interpretação do texto, embora o considere como um elemento acessório ao

próprio texto, pelo que os paratextos têm a função de atrair o leitor/ comprador e facilitar o mais possível o início do acto de ler (Cañamares & Cerrillo, 2003b: 69), como elementos auxiliares e introdutórios ao fomento da leitura (Lluch, 1998: 78).

No que respeita à mediação pela *Internet* e pelas tecnologias digitais e multimédia, podemos identificar os *blogs* e as páginas *Web* (Monteith, 1999: 148; Martos Núñez, 2001: 281), onde as bibliotecas escolares, os clubes de leitura ou os leitores espelham as suas propostas, como afirma Cassandra Scharber (2009: 433), “the online environment that the library system uses for its book clubs, is already used in thousands of school districts around the world”, em que as crianças podem divulgar as escolhas literárias ao referenciar uma selecção de obras ou o livro que leram como as mais indicadas para os jovens.

Estes novos formatos de comunicação vieram mudar no contexto das habilidades necessárias para a formação de um leitor competente, como salientam Helen S. Kim & Michael L. Kamil (2003: 166):

“New forms of text, such as electronic documents, hypertext and hypermedia, require the reader to develop new and different abilities in addition to the skills and strategies needed to read traditional texts.”

Outros *sites* especializaram-se na promoção do livro e da leitura como *A História do Dia*¹⁷¹, de António Torrado ou o *site*, *Biblioteca de Livros Digitais*¹⁷², que tentam cativar as crianças não leitoras privilegiando o uso das tecnologias de informação e comunicação, tanto no período escolar como nos seus tempos livres, aliciando-os para a leitura.

Deste modo, a utilização de novas linguagens plurissignificativas que fomentem a interpretação de diversos sentidos, no entender de Neil Campbell (1996: 120), reclamam a necessidade de uma aproximação dialógica, bem mais pertinente do que as inferências redutoras, os textos fechados ou a linguagem unívoca. De facto, a

¹⁷¹ A este propósito consultar o *site*: <http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx>, que apresenta uma história diferente todos os dias, propondo uma interactividade entre o leitor e o autor com a possibilidade de comentar as histórias, contactar o escritor, etc., tendo esta página um número bastante elevado de consultas diárias.

¹⁷² A este propósito consultar o *site*: <http://e-livros.clube-de-leituras.pt/index.php>, que propõe obras em suporte digital, com a possibilidade de serem lidas ou ouvidas. Estas são uma selecção de livros existentes no mercado disponibilizados segundo várias temáticas.

exploração do poder polissémico dos textos, múltiplos nos seus significados, dá eco a outras vozes no quadro da literatura, pelo que as linguagens facultadas pelas tecnologias da informação e comunicação poderão fomentar uma atitude mais reflexiva e crítica (Marsh & Hallet, 1999: xvii; Morote Magán & Pons Mas, 2001: 178) perante a sociedade e a cultura.

Maria Dolores González Gil (2001: 154) afirma, neste contexto, que a literatura infantil e juvenil deve afirmar-se em novos suportes porque suscitam o desfrute dos mistérios que geram a fantasia e a realidade quando se joga com os símbolos.

Se as obras forem exploradas por professores, pais e animadores de uma forma dinâmica, sensibilizando, no caso concreto, para os elementos paratextuais, fomenta nos jovens leitores a intenção de consultar na *Internet* as páginas referentes, por exemplo, aos autores e editoras, tendo acesso às publicações disponibilizadas, às novidades editoriais, dando a conhecer títulos, géneros literários, enfim, tendo ao seu dispor o mundo livreiro.

Este instrumento abre as portas a um universo alargado, nacional ou mundial, chegando mesmo os leitores a encomendar livros directamente a editoras estrangeiras, em diferentes línguas.

Os meios audiovisuais têm frequentemente exercido uma função mediadora na escolha e selecção de obras, principalmente no que respeita aos suportes (DVD, CD-Rom...), como a meios como os jogos, o cinema e a televisão que realizam versões¹⁷³ integrais ou modificadas de obras (Cerrillo, 2006: 34), com êxito comercial no mercado livreiro ou clássicas, porque os seus autores procuram, como garantia de obtenção de lucro, a certeza de um público que os adquira, inseridos que estão numa sociedade mediática, como afirma Muriel Robinson (1997: 56):

“When children read or watch television, they do so as members of society and their roles in the various groups in the society to which they belong inevitably have an impact on the ways in which they read the texts.”

¹⁷³ A qualidade destas versões varia consoante as produtoras, os realizadores, a sensibilidade destes e os objectivos comerciais que muitas vezes se sobrepõem a intenções discursivas de carácter estéticas mais significativas. O mercado é muitas vezes invadido por obras cinematográficas de duvidosa qualidade explorando deliberadamente as crianças e os jovens que ainda não possuem uma capacidade crítica e autonomia para discernir o que devem realmente visionar (Lluch, 2003: 26).

Referimo-nos, não só a versões cinematográficas¹⁷⁴, em desenho animado, como a imagens reais de personagens e contextos físicos dirigidos a crianças, pela reinterpretação de contos clássicos¹⁷⁵ (*Capuchinho Vermelho*, *O livro da Selva*, *Shrek*¹⁷⁶, *Peter Pan*...) ou, para um público mais juvenil, realizando versões da saga *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis*, *Uma Aventura*, entre outros. Estes são exemplos de uma reciprocidade dialéctica, visionamento/ compra de livros e vice-versa, de grande sucesso, sendo um meio exponencial de mediação de literatura de potencial recepção infantil ou juvenil.

A relação entre a cultura popular e a educação pelos *media* está bem vincada porque muitos programas televisivos, DVD`s lúdicos e/ou educativos reflectem os interesses e práticas culturais de muitas crianças.

Desta forma, Jackie Marsh (1999: 162) sublinha:

“The early years curriculum has yet to realise the potential that media education has for not only engaging children in work related to the media, but also increasing their understanding of the world.”

A relação mediadora da *Internet* e dos meios audiovisuais, no que concerne à promoção e divulgação do livro e da leitura, pode, no entanto, diminuir o controlo parental, dos professores ou dos animadores devido às dificuldades técnicas de saber quem consulta o quê no *espaço virtual*, independentemente da faixa etária, colocando em causa a qualidade das leituras, porque o acesso é rápido e, na generalidade, gratuito a um fundo documental (literário e/ ou informativo) em pleno crescimento.

Num estudo, recentemente realizado (Mokhtari, Reichard & Gardner, 2009), investigou-se o impacto que a *Internet* e a televisão teriam nos hábitos de leitura e práticas dos estudantes. A investigação comprovou que a *Internet* é uma poderosa fonte

¹⁷⁴ Sobre este assunto, Antonio García Berrio & Teresa Hernández Fernández (2004: 342) entendem que o cinema é uma arte baseada no ideal comum literário da *mimesis* da realidade, comparada como uma *fábrica de sonhos – mimesis filmica* –, um dos motivos por que têm, como um dos destinatários, as crianças e os jovens.

¹⁷⁵ O visionamento de contos em suportes que não o livro permite ao leitor criança comparar a narrativa em relação à versão escrita quando propõe outro fim (Nodelman, 1996: 110; Nikolajeva, 2005: 230-231), estabelece outros planos de leitura, em situações que se prevê que o leitor é já conhecedor do texto, o que sucede na generalidade dos casos.

¹⁷⁶ Esta ficção cinematográfica não correspondendo a um clássico específico da literatura infantil consubstancia-se em sucessivas relações de intertextualidade com vários textos personagens e enunciados discursivos, esses sim, clássicos pertencentes a uma memória colectiva (*Branca de Neve e os Sete Anões*, *Pinóquio*, ou personagens que fazem parte da tradição folclórica, ogres, dragões, princesas enfeitiçadas...).

de informação para os seus utilizadores que passam mais horas no seu uso em detrimento, por ordem decrescente, da leitura de propostas académicas, da televisão ou da leitura recreativa.

Neste contexto, os investigadores Kouider Mokhtari, Carla A. Reichard & Anne Gardner (2009: 618) concluem sobre esse estudo:

“What is peculiar about students` Internet skills is that while they may appear proficient in the few things they engage in regularly (e.g., using iTunes, word processing, instant messaging, and search engines such as Google), their technology knowledge and skills may fall short of what they could be when using Internet. Students` technology knowledge and skills and how they are applied when using the Internet can have an impact on the type of activities they engage in.”

Os meios digitais constituem-se, também, como potenciais manipuladores ideológicos, principalmente junto das crianças, por estarem em plena fase de desenvolvimento e de formação e não possuírem uma capacidade crítica e reflexiva que lhes permita avaliar, convenientemente, o que é veiculado por estes meios.

Concordamos pois com Perry Nodelman (1996: 107) quando realça:

“(...) by constantly showing us images that represent our culture`s norms or ideals of appearance and behavior – for instance, what female beauty is, or what acceptable feminine behavior is – as if they were the whole and only truth, and consequently the only truth about ourselves.”

O mediador para fomentar e promover a leitura deve ter uma relação com o livro que envolva, também, o prazer e o gosto de ler, condição que poderá motivar melhor o leitor (Gomes, 1996: 12). Uma formação literária mínima, com conhecimentos em psicologia e pedagogia serão necessários, assim como capacidade de imaginação e criatividade na promoção da leitura, tal como persistência, pois é natural que encontre crianças que não gostam de ler ou que, mesmo gostando de ler, não o façam através de textos literários. Outro requisito é que o pai, o professor, o animador conheça efectivamente o funcionamento da linguagem literária, os seus códigos e as suas mensagens, para exercerem de uma forma eficaz as suas funções de formar os primeiros leitores.

Parece apropriado, então, distinguir entre mediadores profissionais e não profissionais (Ewers, 2009: 28), sendo que os primeiros (professores e bibliotecários)

estarão mais bem preparados (Nodelman, 1996: 93), do ponto de vista pedagógico e científico, tendo maior experiência, como enfatiza Hans-Heino Ewers (2009: 28):

“It is clear that Professional mediators have far greater opportunity to influence the literary communication they are professionally involved in, although the position, the status and the influence of mediators are a different kinds, depending on the literary area concerned.”

Relativamente aos segundos, Perry Nodelman (1996: 93) alerta para a preocupação, “people who buy the must books aren’t experts, and they have no way of choosing books other than to try to figure out what the children they now might like”.

Desta forma, a quantidade de livros comprados pelos pais e outros mediadores tem aumentado substancialmente, transformando o mercado da produção de livros para crianças e jovens, o que significa em primeiro lugar, a edição de obras que eles ou os seus filhos já estão familiarizados. Nos Estados Unidos, editores e livreiros actuaram rapidamente no sentido colmatarem esta necessidade, agrupando a sua produção em três grandes categorias (Nodelman, 1996: 93):

1. Reprintings and new editions of favorite books from the baby-boomers¹⁷⁷ youth: books by Dr. Seuss, book versions of classic Disney cartoons;
2. Other movie and TV tie-ins; books about characters the baby-boomers children were already familiar with from other media;
3. Books about new characters, but ones that came in series, so that once children became familiar with these characters they could read new books about them again and again.”

Neste contexto, acentua-se o desfasamento entre os livros comprados ou admirados, por mediadores especializados, para escolas ou bibliotecas, e a venda de *best-sellers*, que poderão não corresponder a padrões de qualidade literária, antes a uma massificação de obras ditas para crianças, adquiridas por mediadores não especializados.

Esta relação entre o conhecimento dos mediadores especializados sobre literatura infantil e juvenil e o que actualmente vende bem, está patente na interpretação de Peter Hunt (1994: 187) sobre esta questão: “The terrifying and unmanageable idea is

¹⁷⁷ A expressão *baby-boomers* refere-se à descendência da geração nascida nos Estados Unidos, entre 1945 e 1965, e que forma um largo segmento da população (Nodelman, 1996: 92).

that the books` that are positively bad from adult point of view may be good children's books”.

Impõe-se, neste ponto abordar a questão da formação específica do professor no que respeita à promoção do livro, da leitura, em suma à sua formação literária. Factores que podem ter um impacto decisivo na relação da criança com o mundo dos livros e da literatura.

Deste modo, concordámos com Ellen S. Friedland & Kim S. Truesdell (2004: 77) quando afirmam:

“Teachers also need to determine how to obtain books that are appropriate and appealing to younger and older students. Finding and evaluating books may require the help of the media specialist and literacy specialist.”

Estes requisitos permitirão executar uma planificação estruturada do ensino e uma valorização do processo ensino-aprendizagem e relacioná-la com os resultados obtidos, visto que o professor mediador, como sublinham Hallie Yopp & Ruth Yopp (2006a: 5), “provide students with access to a wide variety of children's literature”, proporcionando múltiplas leituras (literárias, informativas, recreativas¹⁷⁸...), todas com funções no desenvolvimento psico-cognitivo da criança. Neste sentido, Pedro Cerrillo (2007: 83-85) releva os seguintes objectivos da formação literária do professor agrupados em três tipologias:

1 – Gerais; referentes ao desenvolvimento das capacidades dos alunos pela intervenção didáctica:

- a) Reflectir sobre as implicações que a Literatura e a Literatura Infantil e Juvenil podem fomentar na aprendizagem linguística e na educação estética e cultural do aluno;
- b) Fomentar a descoberta das capacidades do professor no papel de mediador na adequação do convívio da criança com a criação literária;

¹⁷⁸ A este propósito, Hallie Yopp & Ruth Yopp (2006a: 5) referem que disponibilizar diverso material de leitura aos alunos, na sala de aula, pela constituição de pequenas bibliotecas, cria a oportunidade de escolher os livros sendo a chave para a motivação para a leitura. No entender das autoras “(...) that includes selections reflecting a wide range of interests, topics, and difficult levels”.

- c) Compreender a pragmática da relação da criança com a Literatura;
- d) Obter e valorizar os conhecimentos teóricos como suporte essencial para a imprescindível tarefa de dinamizar a Literatura em contexto educativo;
- e) Reconhecer a importância das funções da leitura literária.

2 – Cognoscitivos; referem-se aos conhecimentos específicos a implementar e desenvolver juntamente com os conteúdos e as actividades curriculares:

- a) Assimilar o funcionamento da linguagem literária;
- b) Conhecer e praticar diversas estratégias de exploração de textos literários;
- c) Aprender os conhecimentos fundamentais dos mais importantes géneros literários;
- d) Diferenciar os elementos essenciais dos livros de recepção Infantil e Juvenil (conteúdos, estrutura literária, esquema editorial);
- e) Conhecer e dominar técnicas e estratégias para motivar, animar e orientar a capacidade criativa da criança pelo uso da linguagem literária;
- f) Dominar diversas formas de animação da arte dramática na sala de aula;
- g) Identificar os componentes principais da literatura popular de tradição infantil;
- h) Conhecer a evolução da literatura nacional e estrangeira nos seus momentos mais representativos;
- i) Conhecer as implicações mais significativas na história da Literatura Infantil e Juvenil nacional e da história da Literatura Infantil e Juvenil universal, assim como as principais correntes da Literatura Infantil e Juvenil contemporânea;
- j) Conhecer e concretizar diversas técnicas e estratégias de animação da leitura, assim como obter os conhecimentos básicos para organizar e colocar em funcionamento uma biblioteca na sala de aula.

3 – Formativos; a forma como se estabelecem relações profissionais no sentido de desenvolver nos alunos atitudes pessoais acerca da literatura e o seu ensino:

- a) Orientar e propiciar a utilização de meios e materiais didácticos para a formação literária;
- b) Promover a capacidade de criticar e reflectir nos valores intrínsecos de uma obra literária e das suas possibilidades educativas;
- c) Fomentar o uso de técnicas específicas de investigação para avaliar a reacção do leitor perante a criação literária;
- d) Valorizar a importância do ensino como processo comunicativo aberto e produtivo no intuito de despertar interesse por ampliar conhecimentos pessoais e profissionais;
- e) Criar hábitos de análise e reflexão crítica acerca das actividades profissionais;
- f) Tomar consciência da função relevante que medeia a utilização da Literatura com o ensino da linguagem;
- g) Motivar o interesse referente ao aproveitamento didáctico da Literatura na formação integral da criança e do jovem;
- h) Desenvolver uma postura aberta e crítica face aos problemas educativos e socioculturais relacionados com a Literatura.

Estes conhecimentos permitem adequar as leituras às diversas faixas etárias, embora não haja uma obrigatoriedade neste facto. Algumas vezes, o contacto do leitor com um texto que não seja apropriado à sua idade pode originar uma leitura aborrecida, tornando o acto de leitura numa possível má experiência que potencie o afastamento do leitor¹⁷⁹.

O prazer de ler forma-se progressivamente, sem precipitações (Bastos, 2003: 284) de forma a criar hábitos de leitura, onde se apela à imaginação e criatividade, que são factores importantes na sociedade actual, pois existem muitos textos que têm utilidade para a vida futura (Cerrillo, Larrañaga, & Yubero, 2003: 229), pela obtenção de informação através de manuais de funcionamento (electrodomésticos, por exemplo),

¹⁷⁹ A este propósito, cf. José António Gomes (1996).

mas é imprescindível o contacto com o texto literário, que exige esforço cognitivo e envolve a aquisição de mecanismos leitores, mas mais rico a nível estético, e que é uma mais-valia no enriquecimento pessoal e humano.

A biblioteca, por seu lado, tem uma clara função sócio-educativa (Nobile, 1992: 37; Jones, 2006), quando inserida no quotidiano escolar e devem-se reforçar os laços entre a biblioteca e os alunos, de modo que haja uma melhor integração destes na sociedade. Felizmente, o panorama das bibliotecas está a mudar gradualmente, em que esta instituição vai-se definindo cada vez mais como um lugar de encontro e de descobertas (Patte, 1987: 44); lugar de criação de experiências culturais abrangendo diferentes géneros de expressão e/ou linguagens.

Para que a dinamização da leitura seja eficaz, na formação de leitores, devem-se realizar alguns esforços entre os ambientes que influenciaram as crianças: a família e a escola. A biblioteca pode ser uma ótima plataforma de encontro entre os pais e educadores (Gomes, 1996: 16) que organizará actividades conjuntas de modo que a criança obtenha uma atitude positiva em torno do livro e da leitura.

Como salienta Jill A. Jones (2006: 579), no que respeita aos benefícios do envolvimento das crianças com a biblioteca:

“It is common knowledge that the more children read, the better readers they become; however, providing children with easy access to books, motivating them to choose books, and appropriately matching each child to the correct book can be a daunting endeavour.”

O trabalho do responsável da biblioteca que actua junto dos pequenos leitores¹⁸⁰, deve ser direccionado com o objectivo de estabelecer uma relação positiva entre a criança e a biblioteca, criando interesse pelos livros e familiarizando-a com as normas mais elementares de utilização dos serviços.

No entanto, a função deste espaço na promoção dos textos e da leitura, actualmente, potencia uma utilização noutros âmbitos, como sublinha Cushla Kapitzke (2003: 61):

“While still located in buildings libraries are gradually transforming into dematerialized nodes of virtual, informational space that span oral, print, and digital cultures. The cybrary is an electronic gateway for clients located anywhere to access information located everywhere.”

¹⁸⁰ A este propósito, cf. Maria da Graça Sardinha (2007: 5).

Enfatiza-se, desta forma, que a biblioteca, como espaço de mediação de livros e de leituras, deve fomentar, ultrapassando o seu conceito tradicional, como mero local de arquivo e difusão de fundos documentais, realçando Fernando Azevedo (2007: 153), que se reportam a uma memória colectiva e simbólica desses artefactos. Os seus participantes além de consumidores serão incentivados a produzir conhecimento, no contexto de uma produção e favorecimento de criação cultural, potenciadora de conhecimentos prévios, importantes no processo da leitura, pela activação de relações de intertextualidades, não só com outros textos, mas também com o conhecimento enciclopédico.

É importante potenciar uma criança activa, curiosa, para que vá construindo a sua imagem do mundo em interacção com a realidade, com os adultos (os mediadores) com os seus companheiros e com os livros.

A descoberta dos livros realiza-se, englobando a criança pré-leitora (Colomer, 1999: 194), o livro e o adulto mediador. Daniel Pennac (1997: 17) sublinha esse aspecto:

“Em resumo, ensinávamos-lhe tudo o que se pode ensinar acerca do livro, numa altura em que ele ainda não sabia ler. Abrimos-lhe até ao infinito uma enorme diversidade de coisas imaginárias, iniciámo-lo nas alegrias da viagem vertical, dotámo-lo do dom da ubiquidade (...) mergulhámo-lo na solidão fabulosamente povoada do leitor...As histórias que lhe líamos tinham imensos irmãos, irmãs, pais, duplos ideais, esquadrilhas de anjos-da-guarda, inúmeros amigos tutelares encarregados de o consolar, mas que, lutando contra os seus próprios ogres, encontravam também eles refúgio nos batimentos inquietos do seu coração. (...) Tornou-se o anjo recíproco dos personagens: um leitor. E assim descobriu a virtude paradoxal da leitura, que consiste em fazer-nos abstrair do mundo para lhe encontrarmos um sentido.”

Como já referimos, formar leitores que se envolvam cada vez mais com os livros, com o texto, com a leitura animada (dramatizada) é um dos objectivos da biblioteca. Esta deve ser entendida como uma unidade orgânica da escola e o planeamento das suas actividades, embora ajustado à especificidade das suas funções, deverá estar integrada no planeamento global do seu projecto educativo. A este propósito, Azevedo (2006c: 62) sublinha a necessidade de repensar o currículo escolar, centrando-o na leitura e na literatura e envolvendo toda a comunidade na planificação e concretização das estratégias de acção: os professores/educadores, os pais, os bibliotecários, os agentes culturais, mas também os decisores políticos.

A forma como a leitura se revela importante na formação do ser humano através da sua prática assídua é constatada pela História, no entender de Pedro Cerrillo (2006: 45), que sublinha que o acto de ler “trouxe aos homens a capacidade de interpretar, eleger, debater e criticar”, razão pela qual os mediadores, os educadores e os promotores de leitura deviam ser os primeiros a valorizar a sua função formativa e significativa junto dos seus destinatários.

Como salienta Teresa Colomer (1998: 72):

“(…) la experiencia humana solo puede plasmarse a través de la participación en los sistemas simbólicos de la cultura, y que la forma de nuestras vidas nos resulta comprensible a nosotros mismos y a los demás únicamente en virtud de los sistemas simbólicos de interpretación cultural: las modalidades de lenguaje y discurso o las formas de explicación lógica e narrativa.”

Porém, a sociedade não se pode demitir das suas obrigações e, através das instituições, deve facultar os meios necessários para proporcionar a formação dos diversos mediadores que interagem com crianças.

Desde sempre os homens souberam extrair dos livros, pela sua leitura, o melhor que eles podiam oferecer, indiferentes ao período histórico, ao contexto social e cultural, em que só os leitores competentes encontraram na leitura os fundamentos para se diferenciarem dos demais.

Por esse motivo Pedro Cerrillo (2006: 45) alerta para esta questão:

“De todos os modos, a leitura necessita de uma profunda reflexão neste tempo de grandes mudanças sociais, porque a leitura literária, a que tem no livro o seu suporte essencial, é acompanhada agora por outras leituras, umas electrónicas, outras icónicas e outras mediáticas, que são, em princípio, mais acessíveis, porque não necessitam do recurso a um caminho prévio elaborado, voluntário e, em certas ocasiões, difícil e esforçado, e que são enormemente atractivas para crianças e adolescentes.”

Concordamos, então, com Fernando Azevedo (2007: 161) quando salienta que todos, cidadãos e instituições, fazemos parte de uma “comunidade global cujos desafios, em termos sociais, cívicos e culturais, não têm parado de crescer exponencialmente”, e cuja responsabilidade na qualidade de mediadores na relação do leitor com os textos, obriga-nos a fornecer os instrumentos, o saber-fazer necessários à sua adequada interacção linguística, social e cultural.

3. Literacia

Actualmente, a instituição *escola*, para assumir um compromisso de transversalidade nos objectivos pedagógicos que pretende alcançar, deve propor aos seus diversos intervenientes, da comunidade educativa (alunos, professores, encarregados de educação, etc.), uma atenção redobrada para a pertinência de questões como a competência literária, a literacia (Venezky, 1996; Monaghan & Hartman, 2002; Dillon, O'Brien & Heilman, 2004; Goldenberg, 2004; Azevedo, 2009; Pereira, 2009) e o modo como estas interagem com o desenvolvimento psico-cognitivo do aluno (Mata, 2006: 26-27).

Neste contexto muito se tem discutido sobre literacia¹⁸¹, tendo-se demonstrado (Macken-Horarik, 1998: 75) que existe uma relação estreita entre a possibilidade de aceder a espaços, a tempos e recursos de leitura e o nível de desempenho dos alunos a vários níveis na sociedade:

“(...) assumes an ability to read and write texts necessary for effective participation in the civic and political process of mainstream/ dominant culture and its specialised domains of knowledge up to a general level of competence. Reading privileges the interpretation of meaning while writing the production of meaning in these domains.”

Actualmente, a informação, o conhecimento científico e tecnológico produzem-se e difundem-se a um ritmo sem precedentes, tornando-se indispensável formar indivíduos capazes de acompanhar essa mudança. Neste contexto, cumpre a entidades como, as escolas, as bibliotecas, como as escolares, a prioridade de promoverem nos alunos competências no âmbito dos diferentes níveis de informação potencialmente

¹⁸¹ A este propósito, Frances Christie & Ray Mission, (1998: 2) referem que, depois da Segunda Guerra Mundial, formaram-se novos países que tiveram como preocupação, providenciar sistemas educativos que facultassem uma educação para todos de forma equitativa, no sentido de formar os filhos dos seus cidadãos. Deste modo, a educação esteve ligada à construção económica dos países e instituições como as Nações Unidas, através das suas filiações, UNICEF e UNESCO, que desenvolveram diversos programas, a nível mundial, no sentido de diminuir as assimetrias sociais, culturais e económicas, tendo em linha de conta o bem-estar de povos (na saúde, na educação, nos direitos humanos, etc.). Neste contexto, houve uma preocupação crescente sobre as diversas competências, no âmbito da leitura e da escrita, e a sua influência que determinava a construção de significados, potenciando a formação de um indivíduo reflexivo, crítico perante a sociedade e os múltiplos contextos com os quais se deparava. No entanto, Shirley Brice Heath (1996: 5) refere que só nos anos 60 é que efectivamente os governos se preocuparam em lançar campanhas nacionais na promoção da literacia resultando, por exemplo, através do *Experimental World Literacy Program* (1973), na execução de programas não contextualizados em meio escolar, como tradicionalmente se realizava, quebrando a barreira da escola em prol das relações sociais e dos novos modelos de práticas sociais.

significativa, através da pesquisa e consulta, contribuindo, assim, para que os futuros cidadãos se tornem mais conscientes, informados, participantes, reflexivos e críticos nas suas práticas sociais em prol de um desenvolvimento global da sociedade.

Concordamos, pois, com Irwin S. Kirsch (2001: 4) quando afirma:

“Definitions of reading and literacy have changed over time in parallel with changes in our society, economy, and culture. The growing acceptance of the importance of lifelong learning has expanded the views and demands of reading and literacy. Literacy is no longer seen as an ability that is developed during the early school years, but is instead viewed as an advancing set of skills, knowledge, and strategies that individuals build on throughout their lives in various contexts and through interaction with their peers and with the larger communities in which they participate.”

Esta dinâmica tem por objectivo evitar problemas contemporâneos, relativos ao denominado analfabetismo funcional ainda existente em alguns núcleos sociais, em que apesar dos indivíduos dominarem competências relativas à leitura, escrita e cálculo, têm dificuldade em interagir com novas situações de complexidade variável, do seu dia-a-dia, fruto do constante desenvolvimento exponencial que ocorre na sociedade. Este conceito, de acordo com Ana Benavente, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa & Patrícia Ávila (1996: 4), refere-se a um novo tipo de analfabetismo que originaria graves situações de *deficit* na capacidade de participação dos cidadãos na vida social (Christie & Mission, 1998: 4), salientando Patrícia Ávila (2008. 57):

“(…) estudos de carácter etnográfico e monográfico têm vindo a mostrar a complexidade das formas como os indivíduos se relacionam com a escrita e com a leitura, e o significado que lhes atribuem, sublinhando a necessidade da análise das suas práticas e percepções ser conduzida por referência a contextos socioculturais específicos em que se situam.”

Complementando Brian V. Street (2001: 298), que não devemos descurar os factores consequentes do processo literário, mais concretamente as relações que se estabelecem e emergem no âmbito do poder:

“(…) in considering how to create a world of engaged readers we need to take a account of the same issues of identity and a power relations that have been raised by studies of literacy more generally. From this broader perspective, it follows that, as whit literacy so whit reading, «engagement» does not automatically give rise to empowerment. The daily practices and routines of teaching, learning, and interacting whit others as we read and write represent the concrete reality of how we may both exercise and maintain power and at the same time be subject to the exercise of power by others.”

O estudo coordenado por Ana Benavente (1996) demonstra que, apesar do aumento das taxas e dos anos de escolarização, os índices de literacia em Portugal são muito baixos¹⁸², situação que se revela quando as aprendizagens são insuficientes, mal sedimentadas ou pouco utilizadas no dia-a-dia, ou quando existem faixas de população que apresentam ausência de competências no domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

A OCDE tem vindo a realizar estudos internacionais¹⁸³ referenciados como *PISA* – *Programme for International Students Assessment* –, nos quais se enquadra o estudo realizado no âmbito do *PISA 2006*¹⁸⁴, relativo ao perfil do desempenho dos alunos na leitura, onde os alunos portugueses obtiveram um desempenho global que atingiu o valor de 472 pontos – o valor médio da OCDE é de 500 pontos –, havendo uma melhoria relativamente ao estudo do *PISA 2000*¹⁸⁵ (com um desempenho de 470

¹⁸² Neste estudo, realizado entre 1994 e 1996 (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996), em que estiveram sob avaliação os níveis de literacia dos portugueses, constatou-se que só uma baixa percentagem (7,9%) de população maior de 15 anos, demonstrou uma total capacidade de processar a informação escrita na sua vida diária.

¹⁸³ A este propósito, nos estudos internacionais no âmbito do *PISA*, Portugal ficou em 26.º lugar em 2001, tendo passado para 25.º em 2003. Em relação às habilidades de leitura, o programa define a literacia da leitura como “a capacidade de compreender textos escritos, usá-los e reflectir sobre eles de forma a alcançar objectivos próprios, desenvolver os próprios conhecimentos e o próprio potencial e participar activamente da sociedade” (GAVE, 2004: 46). Tal definição evidencia uma leitura para além da simples descodificação e compreensão literal; incorpora compreensão, interpretação e reflexão sobre os textos. Para verificar o desempenho de jovens leitores, o programa utilizou diversos tipos de textos. No processo de avaliação, três dimensões foram utilizadas para construir os resultados do *PISA* (2004: 45), tendo sido incluídos textos contínuos, em prosa, de vários tipos: narrativos, expositivos e argumentativos. O tipo de tarefa de leitura foi determinado, por um lado, pelas habilidades cognitivas necessárias para ser um leitor eficiente, de outro, pelas características das questões do *PISA*. O foco do *PISA* é “ler para aprender” (GAVE, 2004: 45). Espera-se que o leitor demonstre a sua proficiência na recuperação de informação, compreensão de textos, interpretação, reflexão sobre o conteúdo e a forma dos textos em relação ao seu próprio conhecimento de mundo, avaliação e argumentação sobre seus próprios pontos de vista; portanto efectivar um leitor crítico, interpretativo, leitor social de seu mundo. Segundo o GAVE (2004: 45), o uso para o qual o texto foi construído – o seu contexto ou situação, por exemplo, um romance, uma carta pessoal ou uma biografia são escritos para uso *privado* das pessoas, documentos ou anúncios oficiais são para uso *público*. Um manual ou um relatório podem ser para uso *ocupacional*; o livro didáctico ou roteiro de instruções, para o uso *educacional*.

¹⁸⁴ O *PISA 2006* é um estudo realizado a nível internacional que compara o nível dos conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos de 57 países, em que se avalia o modo como estes alunos, que se encontram perto de completar ou que já completaram a escolaridade obrigatória, adquiriram alguns dos conhecimentos e das competências essenciais para a participação activa na sociedade. Em Portugal, foram seleccionados 6.375 dos quais se obtiveram 5.109 respostas válidas, do 7.º ao 11.º ano, num total de 173 escolas de todo o país (155 públicas e 18 privadas). Este estudo encontra-se organizado por ciclos de três anos, sendo cada um deles sobre as três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências, havendo uma área de maior destaque em cada ciclo. O *PISA 2000* incidiu mais sobre a leitura, o *PISA 2003*, sobre a matemática, pelo que o *PISA 2006*, privilegiou mais as ciências. (OCDE, 2006; GAVE, 2007).

¹⁸⁵ A este propósito, cf. Gave (2001).

pontos). Porém, os valores do *PISA 2006* desceram acentuadamente em relação ao estudo do *PISA 2003*¹⁸⁶, que tiveram na altura um desempenho de 478 pontos.

O conceito de literacia contextualizado pelo *PISA* incide na “capacidade dos alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações concretas” (GAVE, 2007), como se realça na publicação da OCDE (2003):

“PISA defines scientific literacy as the capacity to use scientific knowledge, to identify questions and to draw evidence-based conclusions in order to understand and help make decisions about natural world and human interactions with it.”

Literacia traduz-se, então, na forma como o ser humano processa a diversa informação escrita no seu quotidiano, usando as capacidades de leitura, da escrita (Venezky, 1996: 47; Scarborough, 2001: 97 e ss.; Dillon, O'Brien & Heilman, 2004: 1538) e do cálculo, com o intuito de decifrar textos, múltiplos documentos e gráficos na sua vida profissional ou pessoal e no meio social em que está integrado. Deste modo, a literacia distingue-se da alfabetização funcional, como realça Brian V. Street (2001: 298), “reading as social practice involves more than either reading books (as envisaged in some high cultural promotions in developed societies) or «functional» uses (as in many development campaigns)”, porque centra-se no uso de competências e não na sua aquisição (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996: 4-5), assumindo-se como um processo cognitivo (Tavares, 2007: 43) que subjaz à operacionalização, em simultâneo, de informação em vários suportes, em várias linguagens, dos signos linguísticos, implicando o tratamento da imagem (concreta, abstracta e simbólica).

A investigação tem demonstrado (Guthrie & Greaney, 1996: 70; Dressman, 2007; Chun, 2009; Ma'ayan, 2010) que indivíduos informados potenciarão hábitos de leitura e consumidores de informação artística e cultural de significativo valor estético, verificando-se nesse estudo que as pessoas lêem para adquirir; conhecimento, informação específica, capacidade argumentativa, actualização, capacidade construtiva, integração social, relaxamento e novidade estética, fomentando, deste modo, pensadores críticos, criativos, exercitando a imaginação e motivados, usando a informação de modo multifuncional e comunicando eficientemente.

¹⁸⁶ A este propósito, cf. Gave (2004).

Nesta perspectiva, Inês Sim-Sim (1989: 62) define literacia como a “capacidade de compreender e usar todas as formas e todos os tipos de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram”, ultrapassando de longe a mera capacidade de decodificação em que assenta a dicotomia de alfabetizado/ não alfabetizado (GEP, 1993: 7; Christie & Mission, 1998: 4), realçando Irwin S. Kirsch (2001: 6):

“The term *literacy* is used in preference to *reading* because it is likely to convey more precisely to a nonexpert audience what the survey is measuring. *Reading* is often understood as simply decoding or reading aloud, whereas the intention of the adult surveys is to measure something broader and deeper.”

Como referem Maria Raquel Delgado-Martins, Armando Costa & Glória Ramalho (2000: 13), o termo alfabetização indica a condição de se ter, ou não, uma consciência da língua escrita, referenciando um processo estável, mormente o grau de domínio que dela se tem, como assinala Shirley Brice Heath (1996: 5):

“Educators and social scientists who attempted to identify literate attributes often shifted the focus from *being* to *having*, and literacy skills – discrete and mechanistic tools that make certain actions possible – went into definitions that focused on acquisition – *learning to read* – and not on retention of abilities, knowledge, and habits associated with *reading and writing to learn*.”

Todavia, o conceito de literacia adquire um significado mais vasto, apelando à capacidade de utilização da língua escrita num contexto mais aberto, relativo ao conhecimento processual. Com efeito, no entender de Inês Sim-Sim (1989: 63), nele estão contidas competências, práticas e, até mesmo, hábitos de leitura que “se desenrolam num *continuum* que vai desde a identificação de sinais gráficos, de uso quotidiano, à decifração de textos de índole mais complexa como os literários”.

Na perspectiva de Maria de Lurdes Cabral (2004: 13), a noção do termo literacia, vista essencialmente como a aptidão para o uso das capacidades básicas da leitura, da escrita e do cálculo, é restrita pois, numa interpretação mais abrangente do conceito, “o domínio e o uso dessas mesmas capacidades estão associados a factores de natureza cultural, característicos de determinados contextos sociais.”

É o caso da literacia da leitura e da escrita que não podem ser observadas como fenómenos, redutores à sua funcionalidade, mas de uma forma abrangente, na capacidade de lidar com o texto escrito nas diversas situações do quotidiano, com a finalidade de atingir “objectivos de natureza pessoal, social ou profissional” (Cabral, 2004: 14).

Como salienta Clara Ferrão Tavares (2007: 43), a “literacia implica a mobilização de operações de linearização e de deslinearização, ou seja, a mobilização de processos ascendentes, mas também descendentes de leitura, resultando em processos interactivos de leitura”, como também entende Inês Sim-Sim (2001: 32-33; 2003: 223) ao afirmar que a leitura é uma “actividade cognitiva e linguística bastante complexa” em que o leitor se vê envolvido numa instância interactiva com o texto do qual pode usufruir para “aprender e se informar, para se divertir, para reflectir”.

O termo literacia reporta alguma pertinência, no entender de Maria Raquel Delgado-Martins, Armando Costa & Glória Ramalho (2000: 14), devido a uma preocupação recente, já não relativa à frequência do sistema educativo formal, mas a uma avaliação da competência da leitura e da escrita dos indivíduos que frequentaram o sistema escolar, pois o que está em causa, independentemente das habilitações literárias (1.º ciclo ou mesmo ensino superior), é a capacidade que esses cidadãos possuem na leitura e escrita em diferentes esferas e domínios como na sua vida diária, pessoal, social e profissional (Ávila, 2008: 67). Esta preocupação é derivada a uma certa tendência que determinadas faixas sociais possuem que o ensino formal, por si só, fornece competências para sempre, relegando para segundo plano, uma educação ao longo da vida (Delors, 2000: 89; Pessanha, 2001: 68; Ogle, 2002: xi; Bindé, 2007), que deve ser encarado como uma construção contínua do ser humano, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir.

Neste contexto, Patrícia Ávila (2008: 92) afirma:

“Ao longo da sua vida, e após a escolaridade formal, os indivíduos são cada vez mais colocados perante situações que requerem novas aprendizagens. É precisamente por referência às renovadas exigências dos contextos e ao que eles solicitam aos sujeitos, que a noção de competências adquire uma importância e visibilidade social cada vez maiores.”

Concordamos, então, com Dona Ogle (2002: xi) quando enfatiza a importância de se promover o livro, como acto cultural, e que suscite hábitos de leitura permanentes

ao longo da vida, pois da interação com textos literários deriva uma melhoria significativa dos índices literários.

A aquisição multifuncional¹⁸⁷ de competências de aprendizagem e a sua integração em vários contextos corresponde a um processo de formação ao longo da vida do indivíduo, não se reduzindo a uma unívoca escolarização formal relativa a uma dimensão educativa. Neste contexto, destacamos a alfabetização como uma etapa no processo de desenvolvimento das literacias (Tavares, 2007: 43), como se demonstra pelo quadro 2:

Alfabetização		Literacias	
<i>Suportes</i>	Livro Manual	<i>Suportes</i>	“Homem” Livro Materiais sociais Cartazes Jornais Publicidade TV Computador Mundo
<i>Situação</i>	Contexto pedagógico	<i>Situação</i>	Quotidiana Contexto pedagógico
<i>Operações</i>	Carácter linear (decifrar): Ler Escrever Contar	<i>Operações</i>	Carácter translinear (interagir competências): Associar Relacionar Contextualizar Sintetizar
<i>Linguagens</i>	Verbal Escrita	<i>Linguagens</i>	Verbal Escrita Oral Não verbal Icónicas Digitais Tecnológicas Científicas Multimodais (hipertextos, <i>PowerPoint</i> , PDF...)
<i>Processo</i>	Semasiológico Processos ascendentes Progressão	<i>Processo</i>	Onomasiológico Processos interactivos Ausência de progressão

Quadro 2 - Alfabetização e literacia¹⁸⁸

¹⁸⁷ A este propósito, Patrícia Ávila (2008: 73) refere que “na multiplicidade de suportes actualmente disponíveis para a leitura, as tecnologias da informação e comunicação assumem uma importância cada vez maior”.

¹⁸⁸ Esquema adaptado, cf. Clara Ferrão Tavares (2007: 44).

O conceito de literacia pode, deste modo, ser perspectivado na óptica do conceito de competência comunicativa, que envolve factores de ordem sociocultural, referencial, discursiva e linguística, prolongando-se a competências de expressão e compreensão oral, de leitura e de expressão escrita do quotidiano, onde é exigida a simultaneidade, a complexidade e a flexibilidade de vários factores cognitivos intervenientes, resultando num processamento de multimodalidade (McGinnis, 2007; Tavares, 2007: 44; Callow, 2008; Hassett & Curwood, 2009; Pantaleo, 2010; Wu & Coady, 2010), salientando Íris Susana Pereira (2008: 2-3), na mesma linha de Mary Susan Love (2004), Cynthia Lewis & Bettina Fabos (2005) e Lalitha M. Vasudevan (2006), que esta perspectiva multimodal de literacia remete para um processo semiótico, de carácter mais abrangente e complexo, observada a existência de diversos instrumentos semióticos que possibilitam a construção de significados. Com efeito, é recorrente encontrar alusões a várias literacias (icónica, cinematográfica, informática, etc.), em simultâneo com referências à literacia estritamente fundamentada na linguagem verbal (Cop & Kalantzis, 2000; The New London Group, 2000; Barton, 2007; Pereira, 2008).

Como sublinha Inês Sim-Sim (2003: 183), para comunicar é imprescindível uma interacção comunicativa, pela linguagem, não bastando dominar as regras da estrutura da língua da comunidade em que se está inserido, sendo “necessário saber usá-las para, em contextos específicos, transmitir, reconhecer e interpretar as intenções subjacentes aos enunciados linguísticos”, tal como realça Ana Maria Araújo Pessanha (2001: 68) que as competências de literacia têm uma maior probabilidade de aumentar quando as componentes de funcionalidade, da informação e do conhecimento se desenvolvem pela interacção de vivências socioculturais dos indivíduos, como no contexto educativo, no qual se deve propiciar as formas e os meios de aprendizagem, privilegiando a aquisição da leitura e da escrita associadas a situações de descoberta constante, sublinhando os aspectos relacionados com a sua utilidade, funcionalidade e o prazer.

Uma vez adquirida a capacidade da leitura, este processo pode ser aplicado a diversos géneros de textos e documentos, se foi devidamente desenvolvida a sua interacção em contexto situacional e com qualquer suporte de material escrito (Christie, 1998: 53; Delgado-Martins, Costa & Ramalho, 2000: 13), pois, como afirma Patrícia Ávila (2008: 63), perante as implicações sociais e cognitivas da escrita, estas assumem uma dimensão sem paralelo nas sociedades contemporâneas porque tanto a leitura

como a escrita deixam de ser competências controladas por grupos minoritários, porém, existe, simultaneamente, uma certa tendência (Ávila, 2008: 59; Pereira, 2008: 2) de entender a abordagem das implicações cognitivas da escrita, como instrumentos linguísticos regulados e modelares (literários e mesmo religiosos), conotados com actividades de construção de significados, como sendo, acima de tudo, reveladores de uma certa ideologia, pela imposição pedagógica, com o objectivo declarado de transmitir e preservar a cultura e a língua, ou mesmo as crenças acerca da superioridade de umas culturas em relação a outras (Castell & Luke, 1986; Cope & Kalantzis, 2000; van Dijk, 2005b; van Dijk, 2009).

Concordamos, por isso, com Chris Searle (1993: 169-170) quando afirma que o termo literacia inclui, no seu espectro semântico, processos de transformação social e política, muito para além da mera aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e de escrita.

Consideram-se, então importantes, por exemplo, as bibliotecas escolares, que poderão constituir uma das medidas da política educativa, nas quais cada biblioteca deverá ser entendida como um centro de recursos multimédia destinado à consulta, em diferentes suportes, de informação, bem como à produção de novos documentos, com o intuito de formar cidadãos capazes de se integrarem social e culturalmente na, cada vez mais exigente e competitiva, sociedade da informação.

Isabel Veiga (1997: 8) salienta que cada biblioteca escolar deverá tornar-se um local primordial na escola, que cativa os alunos para que se sintam num ambiente familiar, possibilitador de um fácil acesso a livros, jornais, revistas, audiovisuais e tecnologias de informação e que seja um local convidativo para o prazer da leitura e aquisição/pesquisa da informação, sublinhando Jane Braunger & Jan Patrícia Lewis (2006: 140), que a fórmula para o êxito em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interacção com os materiais literários.

Desta forma, a biblioteca escolar possibilita a promoção da literacia através do desenvolvimento e da motivação para leitura com fins educativos e lúdicos (Pessanha, 2001) e, no entender de Maria da Graça Sardinha (2007: 2), a consulta de livros, as actividades de observação e de escuta, como a hora do conto, podem estimular e reforçar o interesse da criança pela leitura.

Um objectivo transversal da educação formal consiste em formar alunos competentes, através da negociação de significados pela leitura e escrita, com múltiplos textos passíveis de se consubstanciarem como um capital cultural e simbólico e serem

partilhados e valorizados na vida social da criança, afirmando Shirley B. Heath (1996: 22):

“Being literate enables individuals to work on problems never before seen, demonstrate contemplation, and entice apprentices. It is the sense of being literate that enables teachers and students to stop thinking about learning and to think learning instead.”

De facto, a existência de um *deficit* na construção de significados, quando se usufrui da linguagem escrita, tem graves implicações no contexto ensino-aprendizagem, no que concerne às suas probabilidades de obter êxito, no contexto sociocultural, diminuindo as oportunidades de integração (Gee, 2004; Schleppegrell, 2004; Fang & Cox, 2006; Pereira, 2008; Sturtevant & Moore, 2010).

3.1. Literacia emergente

Todavia, as concepções de literacia emergente – *emergent literacy* ou *early literacy*¹⁸⁹ – defendem que os fundamentos da linguagem e da escrita são assimiladas desde muito cedo, na infância, pelo que nesta perspectiva não faz sentido discutir sobre a idade ideal para se iniciar o processo de aprendizagem à luz da literacia, como referem Grover J. Whitehurst & Christopher J. Lonigan (2001: 12): “emergent literacy refers to the development precursors of formal reading that have their origins early in the life of a child”.

Este processo pode iniciar-se antes do ensino formal, pela mediação de experiências e vivências sociais competentes e regulares no seu quotidiano (Teale & Sulzby, 1989; Rowe, 1994), como por exemplo; presenciar situações de leitura e escrita, ver e ouvir elementos da família a ler, ouvir contos e histórias infantis, observar a profusão de materiais escritos e impressos presentes no seu meio envolvente, afirmando Grover J. Whitehurst & Christopher J. Lonigan (2001: 12) que:

¹⁸⁹ A este propósito, David B. Yaden, Jr., Deborah W. Rowe & Laurie MacGillivray (2000: 425) entendem que os primeiros contactos da criança com o universo da escrita podem ser denominados por, “*prereading, reading readiness, emergent literacy, or early literacy*”, acentuando que na sua perspectiva, do campo de estudo, a terminologia reflecte mais o surgimento de novos termos, do que propriamente uma mudança de paradigma, referindo-se, aqueles, ao mesmo conceito.

“This conceptualization departs from an older perspective on reading acquisition that sees the process of learning to read as beginning with formal school-based instruction in reading or with reading readiness skills taught in kindergarten, such as letter recognition.”

Este conceito teve particular incidência na década de 80, do século XX (Pessanha, 2001: 79; Mata, 2006: 18; Fernandes, 2007: 19), onde o termo foi utilizado de forma sistemática (Sulzby, 1985: 130), quando surgiram diversas investigações com o intuito de estudar os conhecimentos adquiridos pelas crianças em fase de aprendizagem precoce, inseridas em situações reais das suas vidas, revelando diversas descobertas acerca do desenvolvimento de competências envolvendo a linguagem e a escrita (Scarborough, 2001: 100), numa nova perspectiva de abordagem literária; espontânea e inesperada (Teale & Sulzby, 1989).

A este propósito, Ana Maria Pessanha (2001: 19) entende por literacia um “conceito lato de leitura, correspondendo à capacidade emergente da decifração de códigos que se deparam, no dia-a-dia, aos indivíduos envolvidos num contexto dominado por esses códigos, neste caso o texto impresso”. Desta forma, a criança adquire, pela descoberta e exploração, de uma forma gradual, as primeiras noções de leitura e escrita, componentes inerentes da linguagem e da comunicação, na dinâmica da literacia, em contacto com o meio ambiente que a rodeia (Taylor, 1983: 87), fértil de mensagens e informações, mesmo antes de frequentar o ensino formal.

O conceito *emergente* enfatiza o processo pelo qual as crianças adquirem competências de leitura e escrita no seu desenvolvimento, reestruturando estratégias e intenções durante a participação activa do processo, no qual esta aprendizagem é bastante complexa no âmbito sociológico, psicológico e linguístico (Syverson, O'Connor & Vadasy, 2001) e, no entender de Lourdes Mata (2006: 19), “não considerando as etapas iniciais como uma fase zero ou uma fase de pré-leitura ou pré-escrita”. Posteriormente, estes elementos serão valorizados (Mata, 2006: 19) por se constituírem como conhecimentos que vão interagir com as aprendizagens formais, desempenhando uma função bem pertinente na assimilação, possibilitando à criança uma apropriação de competências, associando-as com os contextos de leitura.

Tal como afirmam Elizabeth Sulzby & William Teale (1996: 728):

“Emergent literacy is concerned with the earliest phases of literacy development, the period between birth and the time when children read and write conventionally. The term emergent literacy signals a belief that, in a literate society, young children – even 1- and 2- year olds – are in the process of becoming literate. This literacy is seen in not-yet-conventional behaviors; underlying the behaviors are understandings or hypotheses about literacy. Literacy learning is seen as taking place in home and community settings, in out-of-home care settings, and in school settings such as Head Start, prekindergarten, and kindergarten. In short, an emergent literacy perspective ascribes legitimacy to the earliest literacy concepts and behaviors of children and to the varieties of social contexts in which children are becoming literate.”

As crianças devem estar constantemente envolvidas em todo o processo de aprendizagem, fomentando-se a criação e produção de materiais que possam corresponder às necessidades da vida diária, recomendando que estes devem ser recolhidos, produzidos e organizados pelos alunos e pela família.

A investigação tem demonstrado (Watson, 2001; Whitehurst & Lonigan, 2001; Piasta & Wagner, 2010; Rowe & Neitzel, 2010) a existência de interações complexas e recíprocas entre diversas competências linguísticas e conhecimento literário, obtido na relação da criança com o meio envolvente, como salientam Barbara H. Wasik, Dionne R. Dobbins & Suzannah Herrmann (2001: 454-455):

“Family culture, beliefs, and practices around literacy need to be considered in any intervention effort. Programs should meet the family where they are and collaborate with parents with respect to adult educational needs, support for parent-child interactions around literacy, language and socialization, and family needs. We believe this collaboration need to involve parents in planning and provide them with choices about parent-child interactions and opportunities to try out different options.”

Afirmando também Beverly E. Cox, Zhihui Fang & Beverly White Otto (2004: 310), numa investigação realizada sobre esta questão:

“(…) this study affirms once more that familiarity with literate register cohesive options is significantly tied to literacy development. However, because this study uses a more thorough concept of cohesion that is text level and sensitive to changes in context and register, it contributes new insights into literacy development, emergent reading/writing connections, and the tie between cohesion and literacy.”

Estes processos que promovem a interação social, devem estar adaptados à fase etária das crianças tendo em consideração os seus interesses pessoais, em que estas, sublinhando Lina B. Soares & Karen Wood (2010), na mesma linha de Brooke G. Doyle & Wendie Bramwell (2006), que mesmo antes de adquirirem uma aprendizagem

formal da leitura e da escrita, devem ser envolvidas com situações e experiências onde tenham lugar uma dinamização das actividades informais, de modo atractivo e se utilize com frequência a linguagem escrita, suscitando nas crianças o prazer e o interesse nos contextos lúdicos.

3.2. Literacia crítica

Como constatamos, no processo enunciativo que subjaz à comunicação verbal, estão envolvidos vários factores (sociais, ideológicos, económicos...), como sublinha James Paul Gee (2001a: 30):

“(...) sociocultural practices that embed «ways whit printed words» almost always involve human beings *both* coordinating and getting coordinated by other people, as well as forms of language, non-verbal images and symbols, objects, tools, technologies, sites and times.”

Estes determinam não só as características desse enunciado verbal, quanto à forma (Gregory & Allen, 2000; Behrens, 2001; Gee, 2001b; Bailey, 2002; van Dijk, 2005a: 125-126) – diversidade, quantidade e qualidade do léxico utilizado, para deste modo poder expressar de forma correcta (pela sintaxe) o que se processa do ponto de vista cognitivo e conceptual, de modo a organizar o fluir do discurso através de conceitos –, como no conteúdo (Williams, 2000; Goswami, 2001; Richgels, 2001; Juel & Minden-Cupp, 2004) – consciência fonológica, nível de competência linguística e semântica, capacidade de explorar significados –, permitindo aos interlocutores estabelecerem redes de comunicação significativas (Pereira, 2008: 8), de modo a realizar uma eficiente integração na sociedade.

Neste contexto, todo o discurso produzido é potenciador de transmitir conhecimentos sobre um determinado mundo, uma sociedade e uma cultura, cujo teor é passível de ser apreendido pelos indivíduos com a finalidade de estes obterem uma postura funcional no meio a que pertencem (Pereira, 2009: 18), como realça Rebecca S. New (2001: 247):

“Such studies support the hypothesis that educational responses to and expectations of young children reflect deeply held cultural values and beliefs, including assumptions about what is normative, necessary, and developmentally appropriate.”

Neste sentido, como já afirmámos, o discurso pode manifestar-se, do ponto de vista semiótico, recorrendo a diversos modos de apresentação (multimodalidade discursiva: literatura, cinema, dança, teatro...), com códigos e convenções próprios de cada sistema, em que a sua funcionalidade está em proporção directa com a emergência e a necessidade que dela transparecem para o ser humano, como sublinham Frances Christie & Ray Mission (1998: 9):

“Language itself is the principal semiotic system available to humans, but it always operates along with many other semiotic system, such as music, dance, the visual arts, film, photography, dress and so on. All these semiotic systems can be said to involve the creation of texts in which significant meanings are made.”

Todavia, o discurso enunciativo não se restringe a uma função meramente utilitária do seu uso, permitindo uma pragmática mais abrangente, ampliando a sua funcionalidade ao patamar da fruição com contornos lúdicos que vão de encontro ao desenvolvimento da criança (Pessanha, 2001; Fernandes, 2007).

De qualquer das formas, a interacção das crianças com o carácter diversificado dos enunciados discursivos, independentemente dos seus contextos, constituem uma mais-valia na educação para a literacia, pois estimulam nos alunos um conjunto de competências que lhes proporcionam a aquisição de aprendizagens, e no entender de Mary Bailey (2002: 35):

“Literate action opens the door to metacognitive and social awareness. In others words, literacy as a social cognitive act creates some opportunities for strategic thinking and reflection that are absent in the pedagogy of textual conventions and correctness.”

Reforçando, nesta perspectiva, Fernando Azevedo (2006a: 3), que a criança deve ter uma consciência do “saber agir *na* língua e *pela* língua”.

Esta actuação, na conformidade dos contextos e das estâncias promotoras de objectivos perlocutivos que possam desencadear, devem suscitar a criação de textos adequados à dinâmica polifacetada do processo comunicativo nos quais são profícuos

actores. O movimento que conjuga este desenvolvimento cognitivo da criança, envolvendo o despertar e/ou aquisição de novas competências está conotado com o conceito de literacia crítica que só tem uma plena efectivação no plano de uma educação formal, tendo em linha de conta que exista uma escola que corresponderá ao pleno desenvolvimento das crianças, como salientam Colin Lankshear & Michele Knobel (1998: 155):

“(...) children arrive at school properly literate relative to their experience, even though many (if not most) do not yet read and write. In teaching them to read and write, however, schools undermine and undo that proper literacy. The ways of school instruction displace bringing knowledge and experience to bear on what passes before one.”

A literacia emergente que surge na interacção da criança com o meio envolvente, antes do ingresso na escola poderá não proporcionar oportunidades reais para que a língua seja convertida num objecto de ensino-aprendizagem, por não terem um acompanhamento de profissionais especializados como são os educadores de infância e os professores, visto que os pais, na generalidade, não cumprem esses requisitos.

Efectivamente, a escola pode ser um lugar de potencial dinamização dos discursos e usos da língua através dos produtos vocacionados a reproduzir e facilitar o acesso não só à realidade social (Pereira, 2009: 18), como à representação cultural dessa mesma realidade, pelo contacto com as múltiplas manifestações que os textos se apresentam; nos livros, nos jornais, nos panfletos informativos, publicitários ou de propaganda, nas revistas, nos meios de comunicação social (telejornais, *sites*, *blogs*...).

Concordamos então com Mary Macken-Horarik (1998: 75) quando sublinha:

“No self-respecting teacher could dispute the importance of introducing his/ her students not only to the codes of written texts but also new understandings of the relationship between such codes and social ideologies, identities and values. The semiotic and conceptual territory to be covered in a critical literacy programme is almost limitless.”

Na realidade a produção de um texto implica o uso de convenções estereotipadas que caracterizam certos estratos sociais e culturais da sociedade nas quais estão subjacentes relações de poder, no entender de Susana Íris Pereira (2009), “historicamente estabelecidas”, usufruindo os seus destinatários das mesmas

representações sociais construídas para dar significado a determinados textos (O'Brien & Comber, 2000: 162). Tal, equivale a dizer que cada indivíduo, forçosamente, tende a aceitar este estado de coisas, na convergência de solidificação de ideologias e formatos sociais, excepto se exercitar uma literacia crítica (Azevedo, 2009; Pereira, 2009).

Este conceito implica uma leitura do mundo que não se concretize de um modo ingénuo e superficial dos eventos (Azevedo, 2006a: 4), antes que suscite capacidades relativas à leitura, escrita, análise e interpretação e que vão “além da mera utilização dos textos” (Pereira, 2009: 19), no sentido de construírem significado, inferindo propositadamente uma análise reflexiva, crítica e construtiva pelas próprias estruturas linguísticas, de modo a questionarem os seus significados emergentes e a influência que essas representações têm sobre os indivíduos nos seus contextos sociais e culturais, pelos quais são dados a ler.

Todavia, o desenvolvimento de competências, ao nível da escrita, e a proficiência que possibilita dominar os seus códigos e convenções, requer que os alunos tenham assimilado os conhecimentos sintácticos que fundamentam a utilização da escrita (Christie, 1998: 51).

Neste contexto, Íris Susana Pereira (2008: 7) afirma que “a linguística sistémica funcional entende que qualquer manifestação de linguagem é *socialmente situada* porque *regulada* por e *funcional* num determinado *contexto de situação*”, defendendo-se, neste quadro teórico, que situações diferentes desencadeiam o uso de diferentes géneros e registos linguísticos, pelo que esses modos de linguagem assumem-se com uma previsibilidade relativa conforme a situação social que representa (Christie & Mission, 1998; Schleppegrell, 2004; Pereira, 2008: 7; van Dijk, 2009).

Teun van Dijk (2009: 5 e ss.) entende que à noção de contexto está subjacente a de modelo mental¹⁹⁰, ambas as noções representam o conjunto de experiências pessoais decorrentes dos actos comunicativos que se processam, em simultâneo, com conhecimentos e práticas sociais, interpretações subjectivas, em situação, interagindo com outros participantes que incorporam diversos aspectos, partilhados com outros utilizadores de linguagem, assim como a sua identidade e grupo social a que pertence (van Dijk, 2009: 32).

¹⁹⁰ Teun van Dijk (2009: 5 e ss.) completa a definição como a representação mental e subjectiva de um episódio relativo a acontecimentos passados, presentes ou futuros, ou seja, a vivência de uma experiência, tomada de consciência ou planos de acção, referentes a uma situação que é construída e actualizada pela idiosincrasia dos indivíduos. “Tal significa que os modelos formam a base mental do discurso oral e escrito localizado” (van Dijk, 2005a: 146).

Como afirma o autor (van Dijk, 2009: 14):

“Important for the theory of context however, is that in speech act theory for the first time *situational conditions* enter the systematic description of language use, such as the intention, knowledge and social position of the participants.”

Neste contexto, é conjecturável que diferentes situações potenciem o uso de diversos géneros e registos linguísticos e que esses modelos de linguagem são de prever em conformidade contextual com a situação social configurada, salientando o mesmo autor (van Dijk, 2009: 115), “a theory of genre needs to describe not only the discourse structures and the context structures of such genres, but also how such context structures are interactionally updated”.

Observando a sua funcionalidade, o *género*, reporta-se a uma associação de significados com uma estrutura organizativa tendo o objectivo de concretizar práticas sociais e culturais relativas a um determinado contexto de situação. Estas estruturas linguísticas significativas exprimem situações tão vulgares como, por exemplo, o acto de comprar um livro, assumindo estruturas linguísticas mais complexas, por exemplo, quando a utilização social se reporta a discussões académicas mais técnicas (Christie, 1998; Martin & Rosie, 2003).

Como complemento, o *registo* fixa a associação de significados por intermédio de formas lexicais e sintácticas (opções linguísticas), formalizadas durante o contexto situacional, na realização de um determinado género textual (Christie, 1998; Martin & Rosie, 2003), em que esse *registo* é funcional.

O enquadramento teórico que fundamenta estes pressupostos recorre a dois conceitos essenciais, que interagem entre si, para caracterizar e diferenciar os contextos situacionais e, deste modo, demonstrar como se norteia a configuração de diferentes marcas linguísticas, em diversos *registos*.

Um dos conceitos é a representação por três padrões de variáveis contextuais de significado, como salientam Frances Christie & Ray Mission (1998), J. R. Martin & David Rosie (2003) e Teun van Dijk (2009):

- a) **O campo:** no qual estão representados os intervenientes no discurso e as interacções produzidas acerca desse mesmo discurso, o seu conteúdo;
- b) **A voz:** refere-se ao aspecto formal sob o qual o discurso é produzido pela manifestação de expressões ou atitudes, como por exemplo; posições assumidas pelos indivíduos, avaliações;
- c) **O modo:** está relacionado com a função assumida pela linguagem na colocação do discurso, qual o grau de representação linguística e se depende de causas extra-linguísticas, assim como a configuração e a estrutura como o discurso flui.

O outro conceito a salientar é a forma sobre a qual a linguagem humana está estruturada – como sistemas de significado –, assumindo-se que os fundamentos semânticos da linguagem organizam-se para concretizar três funções gerais, comumente referidas como metafunções; a ideacional, a interpessoal e a textual. Desta forma, cada uma das funções discriminadas associa-se a um sistema de instrumentos gramaticais específicos, com a função de efectivar os três tipos de significados contextuais referidos (Christie, 1998: 53; Christie & Mission, 1998: 10; Pereira, 2008: 9):

- a) **Recursos gramaticais ideacionais:** recursos cuja função é a de representar actividades e estados de coisas e a de representar, descrever e classificar os participantes e as circunstâncias em que decorrem a essas actividades e estados de coisas;
- b) **Recursos gramaticais interpessoais:** recursos cuja função é a de representar os significados relativos ao tipo e a intensidade das atitudes para com o conteúdo e o interlocutor e o grau de responsabilização sobre essas atitudes;
- c) **Recursos textuais:** relativos à organização das representações numa *unidade textual* coesa e coerente.

Deste modo, a literacia crítica envolve todos os aspectos ligados à pedagogia, realçando o funcionamento ideológico dos textos através da subtileza e complexidade de uma grande parte do pensamento subjacente à literacia crítica, assim como pelas complexidades da gramática funcional sistémica, dos quais se pode extrair significados, de índole não ingénuo, quando os interlocutores do processo comunicativo dominam, como já referimos, o *jogo* que possibilita inferir os múltiplos discursos implícitos nos textos (Christie & Mission, 1998: 11).

Como salienta Mary Macken-Horarik (1998: 75), referindo-se ao conceito de literacia crítica:

“It takes readers and writers into a reflexive world through which they can learn to recognise *and* resist the reading position(s) constructed for them by any text. Via strategies like deconstruction, critique and subversion, they come to denaturalize the taken-for-granted assumptions which underlie compliant readings and to see all texts as discursive *constructs* rather than *windows* on reality – and thus open to challenge and radical renewal.”

Deste modo, a literacia crítica desenvolve-se, paralelamente, ao processo da leitura e da escrita cultivados em contexto educativo, pela promoção da competência literária e enciclopédia, na possibilidade de estabelecer relações de intertextualidade com outros textos (Mary Macken-Horarik, 1998: 76-79), na capacidade de inferir múltiplos níveis de leitura de um texto, no sentido de alargar os horizontes de expectativa, como realça Susana Íris Pereira (2009: 19-20):

“(…) um indivíduo que é capaz de praticar uma literacia crítica acaba por aceder a um maior controlo do conjunto dos factores intervenientes no processo de construção de significados. quer dizer, para além de descodificar o código, de construir na sua mente a representação de um texto linguisticamente coeso e coerente, mobilizando conhecimentos linguísticos e realizando inferências através da evocação dos seus esquemas individuais e do conhecimento que tem do mundo, o indivíduo competente em literacia é simultaneamente capaz de ver *por trás da cortina linguística* que lhe proporcionou o acesso àqueles significados (...)”

Então, a escola insere-se neste espaço multimodal de aprendizagens da literacia crítica, como espaço preferencial da concretização da formação individual que deve fomentar, pela interacção dos participantes (os alunos), colocando-os em contexto de enunciação discursiva, proporcionando situações exploratórias com diversos códigos semióticos. Este diálogo profícuo com várias estâncias críticas da literacia refuta a

solidificação de estratégias tradicionais que promovem ideologias e comportamentos discursivos, junto dos leitores, servindo desta forma interesses associados a determinadas classes sociais (Gee, 1996; Christie & Mission, 1998; O'Brien & Comber, 2000; Pereira, 2009).

Deste modo, o domínio da língua nas diversas funções e contextos, para a qual concretiza os seus múltiplos usos, determina que os seus agentes (os alunos), adquiram uma capacidade para a utilizarem, de modo activo em várias circunstâncias do seu quotidiano, num exercer profícuo de competências em múltiplas situações, como salienta Fernando Azevedo (2006a: 2) referindo-se ao relevante papel da escola:

“- Não possa nem deva limitar-se a reiterar os modos de expressão linguística de que os seus alunos já sejam portadores;

- Deva proporcionar aos seus alunos alternativas linguísticas e culturalmente enriquecedoras, sob pena de não conseguir responder adequadamente aos desafios de uma efectiva e adequada preparação para a vida.”

Por conseguinte, quando a criança ingressa no ensino formal e domina, de um modo satisfatório, os modelos coloquiais, do processo de comunicação, que lhe possibilita estabelecer interacções fundamentais de natureza básica, no efectivo exercício da sua cidadania, e quando a escola continua em reiterar a recriação de situações que já fazem parte dos conhecimentos prévios do aluno, então os agentes educativos devem repensar as estratégias de modo a promover contextos que potenciem e forneçam instrumentos adequados aos alunos para que, desta forma, estes reivindiquem procedimentos reflexivos, críticos e participativos na sociedade em que estão inseridos, como entende Barbara Comber (2001: 93), quando afirma que “students need opportunities to take on this text analysis role from the start, as a part of how our cultures define literacy, not as special curriculum in the later years of schooling or in media studies”.

A não prossecução destes objectivos, pedagogicamente identificados com os modelos de literacia crítica, pode limitar as expectativas dos indivíduos, nos actos de exteriorização dos seus pensamentos e atitudes sociais realizados no seu quotidiano, podendo incorrer num isolamento social e cultural frequentemente conotado com um estado de coisas consumado, desconhecendo que podem aceder a uma transformação dos seus meios de existência (Azevedo, 2006a).

Neste contexto, a escola na planificação das suas actividades pode e deve facilitar aos alunos comportamentos e atitudes diferenciadores de práticas estagnadas, antes projectivamente, como entende Rebecca S. New (2001: 246), “the social features (including relationships and activities) of cultural settings also contribute directly to children`s knowledge construction in culturally specific ways”, em que se deve antecipar as lacunas dos seus alunos com um saber-fazer que estimule a concretização de situações, não redutoras de um manuseamento da língua na diversidade da sua utilização e funcionalidade, mas no sentido de fruírem de competências que desenvolvam uma produção verbal e discursiva, assim como do desfrute e da partilha da pluralidade subjacente aos códigos presentes nos diversos textos.

Esta perspectiva dinâmica e pragmática do uso verbal e do discurso deve proporcionar uma relação das crianças com os níveis mais complexos e elaborados da língua, com o intuito de lhes instruir um exercício capaz das suas capacidades, no âmbito dessas formas, assegurando-lhes novas competências valorativas no uso profícuo da língua, desde os contextos mais simples àqueles que reclamam uma capacidade de exercitação mais proficiente dos significados. Tal como realça o modelo pedagógico representado por *The New London Group*, (2000), que viabiliza uma perspectiva decorrente de uma exploração funcional da leitura, assim como da escrita de textos, potenciadores de uma construção de significados, a título individual, proeminentes para as crianças, e que esses textos sejam desafiadores das suas capacidades emergentes no âmbito das suas propriedades linguísticas, cuja aquisição o modelo prevê que seja explícita, na prossecução de que os textos escolares sejam portadores de uma linguagem diferenciadora do uso normal da criança, no seu quotidiano, e que esta possa configurar um novo enunciado discursivo significativo perante vários contextos sociais com que interage, sublinhando Allan Luke, Jennifer O`Brien & Barbara Comber (2001: 113) que este procedimento de análise textual implica um envolvimento profícuo tanto do emissor (autor do texto), como do receptor (leitor) na elaboração de significados:

“(...) students need to be encouraged to research, speculate about and second-guess the institutional agendas, ideologies and human agents behind and at work in the text (conditions of production), and to talk about their and others readers` social stand-points, community projects, cultural resources and positions (conditions of interpretation.”

Desta forma, a promoção de uma literacia crítica deve ter início nos primeiros anos de escolaridade, onde se deve criar um espaço para a inserção de actividades de carácter analítico e índole investigativa, em contexto pedagógico, a partir dos contactos iniciais da criança com a pluralidade assumidas pela literacia, como enfatiza Vivian Vasquez (2003: 2), “critical literacy is also about imagining thoughtful ways of thinking about reconstructing and redesigning texts and images to convey different, more socially just and equitable messages that have real-live effects in the world”.

De facto, a interacção das crianças com produtos culturais de qualidade promove a identificação de modelos discursivos e linguísticos, capazes de desencadear um conhecimento acerca do mundo e potenciadores da leitura que fomentem as práticas da literacia.

A literacia crítica pode ter início na interacção com diversificados recursos existentes na sala de aula ou que os alunos ou outros agentes transportem para esse espaço, como salientam Christine H. Leland & Jerome C. Harste (2000: 6):

“Teachers who reimagine teaching as a set of critical practices disrupt the normative patterns of society and open up spaces for new voices to be heard. Using selected children’s literature is one way to begin critical conversations; they could also begin with newspaper articles, interviews with community members, or events in our schools.”

E mesmo concordando que todo o texto esteja sujeito a uma leitura crítica, reflexiva, no quadro de uma avaliação autónoma de construção, realçamos o poder que os textos literários podem exercer no desenvolvimento de um leitor envolvido na dinâmica social crítica, junto dos seus destinatários, no contexto dos potenciais leitores da literatura infantil e juvenil, reivindicando nestes atitudes e posicionamentos decorrentes, como salienta Maria de Lourdes Dionísio (2004: 73), “para o exercício de um cosmopolitismo comprometido socialmente”, observando que:

“(…) a literatura - os textos literários e todos os outros produzidos à sua volta - de todos os tempos e lugares é o campo que tem as condições adequadas para concretizar tal projecto. Talvez porque as tarefas referidas pela instância crítica encontrem, nas especificidades das condições de produção e interpretação destas formas humanas de expressão, o terreno para um pensamento realmente reflexivo, para a análise de diferentes experiências pessoais, o confronto de diferentes grupos e linguagens.” (Dionísio, 2004: 73)

Desta forma, a literatura de qualidade pode ser uma força poderosa no contexto educativo em torno da qual se estruturam programas específicos, tendo, principalmente, nos Estados Unidos surgido diversas investigações, nas últimas décadas do século XX (Goodman, 1986; Gavelek, Raphael, Biondo & Wang, 2000; Tauveron, 2002; DeGross & Galda, 2003; Strickland, 2003; RAND Reading Study Group, 2004; Yopp & Yopp, 2006a), que evidenciaram que o fomento da leitura e da literatura, assim como de determinadas atitudes e posicionamentos de carácter pedagógico adstritas à sua promoção (actividades de animação da leitura: organização de clubes de leitura, o contacto com feiras do livro vocacionadas para os receptores, etc.), em parceria com profissionais especializados na literatura (mediadores), é uma mais-valia, como enfatizam Lesley Mandel Morrow & Linda B. Gambrell (2000: 567):

“In early childhood, reading to children has always been the most common practice for implementing literature-based instruction with young children. Reading aloud to children has been advocated as a vital experience in literacy.”

Este contacto suscita nos pequenos e jovens leitores reconhecer a língua como um instrumento elaborado e complexo sistema semiótico, de forma a interagir com diversificadas estratégias de construção de significados, em contextos situacionais diferenciados, fruindo da potencialidade perlocutiva dos textos literários.

Como já nos pronunciámos sobre esta questão em capítulos anteriores, estes revestem-se de particularidades, pois não são passíveis de serem lidos num plano linear e denotativo tal como o texto de índole informativo, requerendo, como sublinha Fernando Azevedo (2006a: 5), o “vivenciar o prazer da fruição do imaginário e de mundos possíveis, não necessariamente sujeitos às constrações do mundo empírico e histórico-factual”, elementos essenciais na realização de actividades motivadoras, como sublinham John T. Guthrie, Allan Wigfield, Jamie L. Metsala & Kathleen E. Cox (2004: 931), “(...) we define motivation in terms of characteristics of individuals, such as their goals, competence-related beliefs, and needs that influence their achievements and activities”, operando na concretização pragmática de significados textuais (DeGross & Galda, 2003: 148; Nikolajeva, 2005: xv; Yopp & Yopp, 2006a: 2-3; Nodelman, 2008: 8-9; Ewers, 2009: 10).

A exploração funcional da língua de um modo explícito, que permita incentivar e identificar estruturas polissémicas e metafóricas dos textos, amplia fortemente a

efectivação de uma competência comunicativa, no sentido de suscitar uma reflexão crítica ao nível sintáctico, semântico e verbal, no contexto dos enunciados discursivos, em simultâneo com um determinado conhecimento do mundo adquirido, tendo uma repercussão relevante no reconhecimento da organização macroestrutural do texto e dos diversos elementos retóricos que o compõe, objectivando uma competência literária proficiente.

Torna-se claro que o contacto com ambientes e eventos de qualidade, em literacia crítica, como os referidos, permite às crianças tomar consciência de que a literatura tem um profícuo potencial de as fazer interrogar, desenvolvendo nos seus destinatários capacidades idênticas, advindo, desta interacção, a construção de um pensamento crítico, reflexivo e criativo, como demonstra a investigação efectuada por Kathleen Roskos & Susan B. Neuman (2001: 289), realçando as autoras:

“(…) print needs to be in close *proximity* to children’s activity and daily experiences. Books need to be available to children in areas that are close to activity. It also critically important to take into account children’s culture, experience, language, and interests in provisioning settings.”

Estudos têm demonstrado¹⁹¹ (Parr, 2005; Malloy & Botzakis, 2006; White & Kim, 2008; Mokhtari, Reichard & Gardner, 2009) que um trabalho colaborativo e integrado entre vários agentes sociais (pais, professores, bibliotecários, entidades particulares e públicas, órgãos de comunicação social) e com comunidades envolventes podem fomentar a partilha de saberes e práticas em prol de um desenvolvimento de atitudes literácicas nas crianças, em contexto pedagógico, constituindo um projecto válido no sentido de formar cidadãos motivados para a execução de práticas significativas em diversos contextos situacionais.

Como referenciámos em capítulos anteriores, os pais apresentam-se como os primeiros interlocutores, junto das crianças, no sentido de promover ambientes convidativos à leitura de diversos materiais, valorizando os textos literários, seja no apoio a actividades escolares ou nos tempos livres, proporcionando o contacto da

¹⁹¹ A este propósito, entre outros estudos mencionados (França e Rússia), Linda M. Phillips e Christian Beaulieu – international research correspondents – (Malloy & Botzakis, 2006: 268), dão a conhecer, especificamente, a investigação que tem sido realizada no Canadá, pelo CLLRNet (Canadian Language and Literacy Research Network), com os projectos em que estão envolvidos cinco temas integrados: “(1) biological factors underlying the development of language and literacy skills; (2) sensory processes and environment; (3) language development; (4) literacy acquisition and development; and (5) social, economic, and program influences (family, schools, and communities)”.

criança com várias manifestações culturais (o teatro, o cinema, exposições, concertos), em actividades relacionadas com o livro e a leitura (ler histórias, visitas a feiras do livro). Como salienta Lourdes Mata (2006), em investigação levada a efeito, meios familiares que fomentem e partilhem com as crianças ambientes culturais tão ricos como os descritos são potenciadores de comportamentos significativos do ponto de vista da literacia. No entanto, parece existir uma relação directa na promoção destes ambientes com o contexto social e económico dos meios familiares/ sociais (Goldenberg, 2004: 1643 e ss.). Como assinala Claude Goldenberg (2001: 212), nos meios mais desfavorecidos, “some children – especially those who are poor and members of certain ethnic/cultural and linguistic groups (...)” podem sentir-se condicionados (não raras vezes, por determinados comportamentos ideológicos e sociais) no acesso a determinados produtos e vivências culturais, podendo mesmo desvalorizar essas práticas mais significativas, no âmbito de uma educação para o sentido estético e valorativo de experiências, assim como na interacção com a novidade semiótica, como salientam Grover J. Whitehurst & Christopher J. Lonigan (2001: 12):

“Children from low-income families are at particular risk for reading difficulties and are more likely to be slow in the development of oral language skills, letter knowledge, and phonological processing skills prior to school entry. Socioeconomic-status linked differences in phonological process skills relate to later differences in word decoding skills.”

Deste modo, a escola tem um papel fundamental no apoio que deve prestar aos pais, porque estes não são profissionais especializados, no que diz respeito ao fomento da literacia nas suas múltiplas vertentes (como seleccionar e facultar leituras significativas, promover a escrita de textos, explorar códigos semióticos relevantes), mas cabe aos professores implementar actividades de índole específica nas aprendizagens dos alunos, como, por exemplo, afirmam John T. Guthrie & Ann D. McCann (1997: 129), identificando duas estratégias:

“In Professional educational literature, integration takes many forms. One basic distinction among integrated curricula is whether they are intradisciplinary or interdisciplinary. Common intradisciplinary integrations include the connection of reading and writing in language arts, a practice that is embraced by most language arts teachers (...). Intradisciplinary integration occurs, for example, when science process of observing, inferring, and drawing conclusions are taught explicitly with the content of science. Interdisciplinary curricula represent combinations of knowledge domains that are traditionally separated. (...) In these integrations, students read the literary works of an era and learn the historical themes of the period simultaneously.”

Todavia, é essencial os professores estarem envolvidos no desenvolvimento de projectos a longo prazo, no âmbito da promoção da literacia, em que tomem consciência objectiva, não só relativa às aprendizagens dos alunos como às suas práticas de ensino, questionando, de uma forma crítica e construtiva, os seus métodos, como realçam David Wray & Jane Medwell (2002: 62):

“(...) a particular valuable form of Professional development was teachers` involvement in longer-term projects, where they had to work out practical philosophies and policies regarding literacy and its teaching - for example, through doing and using research.”

Neste contexto, deve ser função da escola saber identificar e aproveitar as vivências e experiências que o aluno traz de casa, para poder partilhar com os outros, a partir das quais se podem motivar as crianças para um ensino transversal e propiciador de novas aprendizagens. Com a divulgação de práticas semelhantes, informando e apoiando a família, com o objectivo de colmatar possíveis lacunas que destas possam advir, fomenta-se a criação de laços de partilha entre a escola e a família, na concretização de melhores desempenhos dos alunos. Efectivamente a investigação tem demonstrado (Risko & Walker-Dalhouse, 2009), que as famílias que se sentem seguras no seu relacionamento com a escola e possuem uma consciência do efectivo trabalho desenvolvido por esta, na prossecução de formar melhor os seus filhos, consubstanciam maiores expectativas acerca do desempenho destes, como afirma Victoria Purcell-Gates (2000: 865), “increases in the mother` uses of labeling, scaffolding, and contingent responsivity with their children”, podendo reflectir-se no maior sucesso dos alunos como numa maior valorização dos professores (Goldenberg, 2004: 1655).

Deste modo, podemos concluir que a existência de um contexto pedagógico em que tanto os pais como os professores manifestam declaradas expectativas quanto ao sucesso dos alunos, reconhecendo as suas capacidades, propicia uma escola de aprendizagens significativas e motivadoras (Gambrell & Marinak, 1997; Guthrie & McCann, 1997) para as crianças, como salientam John T. Guthrie & Kaeli T. Knowles (2001: 162), “some think motivation is a consequence of cognitive competence in reading rather than a cause or antecedent”, com um *curricula* desafiador, fundamentado nos seus conhecimentos prévios (Fuhler, Farris & Nelson, 2006; Stevens, 2006; Boyd &

Kneller, 2009), o que pode privilegiar um diálogo profícuo e interativo de aprendizagens, afirmando neste contexto Michael C. McKenna (2001: 138):

“What is critical is the need to understand how beliefs originate and how they can be targeted as a means of changing children’s attitudes. One view of beliefs is that they have a cognitive origin – that is, that they result from the reasoned consideration of our experiences.”

Síntese do capítulo

O objectivo deste capítulo foi procurar os traços essenciais do conceito de literatura infantil e juvenil.

Num primeiro momento reportamo-nos à literatura de potencial recepção leitora infantil, pela sua ligação a uma arte de memória, através da pesquisa das suas raízes e influências, avaliando as suas repercussões na formação do conceito.

Deste modo, revelou-se pertinente o aprofundamento teórico acerca da existência de uma escrita para crianças ou uma escrita lida por crianças, através da ambivalência desta especificidade literária. Analisámos os seus traços e características, assim como as valências do diálogo verbal-icónico.

Num segundo momento, através de um enquadramento teórico, perspectivámos a literatura de potencial recepção leitora juvenil, buscando as suas raízes e influências, constatando a sua especificidade pelas temáticas dominantes mais direccionadas para os jovens.

Contextualizámos a LIJ nos novos espaços que acompanham a contemporaneidade: novos paradigmas de família, relações sociais, preocupações ambientais, etc.

Reivindicámos que só um leitor competente tem acesso aos códigos inerentes aos textos de literatura infantil e juvenil, e que este leitor se forma interagindo com textos literários. Achámos também que só um mediador com rigorosa preparação científica pode aproximar as crianças e os jovens à literatura, formando assim leitores com uma literacia que se pretende crítica e reflexiva.

CAPÍTULO III – PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

1. Enunciação do problema e fundamentos metodológicos

1.1. Introdução

Em Portugal têm surgido algumas iniciativas visando a promoção da leitura, no entanto, estas ainda são usualmente pouco desenvolvidas e, de certa forma, pouco voltadas para a sala de aula.

Neste contexto, é nossa opinião que a literatura não deva ser oferecida como actividade isolada, pelo contrário, o estudo literário deve ser integrado com outras linguagens. Algumas experiências internacionais inspiradas na perspectiva da corrente teórica do *Whole Language Approach* (Sloan, 1991) mostram que a aprendizagem do *falar*, do *ler* e do *escrever* deve ser integrada e centrada na criança, desenvolvendo-se em situações reais. Deste modo, as crianças devem procurar construir sentidos a partir de textos autênticos, em que, os manuais escolares não seriam absolutamente necessários, mas implicaria um uso diversificado de materiais genuínos de leitura. Os professores, por seu turno, têm o papel de guias, facilitadores, motivadores e mentores neste processo, sendo-lhes quase que exigido que sejam abertos, organizados, flexíveis, envolvidos, interessados e entusiasmados.

Diante desta perspectiva teórica, nas salas de aula onde a literatura é utilizada com frequência, tanto crianças como professores estão envolvidos todos os dias em actividades de leitura. O professor escolhe uma história que pode ou não estar relacionada com matéria do currículo escolar. A seguir escolhe uma forma de ler. Entre variadas estratégias para o incentivo da leitura e a fomento desse prazer, podemos mencionar: a leitura em voz alta (*read aloud*), o teatro da leitura (*reader's theatre*), o contar histórias (*storytelling*), o conte e desenha (*tell and draw*), a participação de fantoches (*puppetry*), os círculos literários (*literature circle*), a leitura com amigo (*buddy reading*), a leitura de poesia e planeamento de uma unidade poética (*poetry unit*), entre as mais usadas. A escolha por uma destas estratégias leva em consideração o desenvolvimento, interesse e faixa etária das crianças.

A selecção do tipo de texto a ser lido também considera a diversidade: álbuns e álbuns narrativos, poesia, livros infantis, contos folclóricos, adivinhas, fábulas, contos

de fadas, ficção histórica, textos não literários (ou livros informativos) e biografias.

Ao exercitar a leitura, os alunos fazem uso da linguagem oral, falam sobre a história, aprendem a ouvir, lêem em voz alta, dramatizam o texto e fazem uso da escrita para expressar o entendimento do texto lido. Mostram o conhecimento das estruturas literárias e da linguagem através de processos de escrita mais formais: composição de poemas, textos jornalísticos e textos em prosa.

Segundo G. Tompkins & L. McGee (1993), ao adoptar as estratégias de leitura o professor deve integrar a leitura e a escrita. Ou seja, ao ler uma história, utilizando técnicas variadas de leitura e tipos de textos diversificados, o aluno também registrará em forma de texto as suas emoções e a compreensão do que foi lido. Assim, a criança é estimulada através do professor para actividades que desenvolvem as habilidades de compreensão literal e pragmática do texto literário.

Sobre a escrita, G. Tompkins & L. McGee (1993) afirmam que os alunos escrevem informalmente para explorar o que aprenderam e usam o processo de escrita formal para partilhar essas aprendizagens. A escrita informal deve ser entendida como um exercício de exploração: frases, pensamentos ou parágrafos rápidos relacionados com o livro que podem ser escritos antes, durante ou depois da leitura. Já as actividades de escrita formais estão relacionadas com o processo de aprendizagem, compreensão e produção do texto: narrativa, carta, poema, ensaio, reportagem, etc.

Entendemos que a leitura do texto literário associado a estas acções pode proporcionar um ensino de leitura diferenciado, por sugerir o uso de diversos tipos de textos literários e modos de estimular o acto de ler, porque no nosso entender (Martins, 2007: 46), ler é saber compreender e interpretar, é um processo de construção de significados a partir de estímulos que o texto contém, ajudando o leitor a elaborar juízos de valor, opiniões, participando activamente no processo da recepção.

Sintetizando, se as avaliações sobre a leitura têm recorrido a diversos tipos de textos: literários (novelas, crónicas, poesia, obra teatral, etc.); jornalísticos (notícia, artigos de opinião, entrevistas, etc.); educativos (receita, instrutivo, etc.); epistolares (cartas em geral); publicitários (cartazes, avisos, propagandas, entre outros); se a literatura está pouco presente ou pouco trabalhada nas escolas; se o manual limita a criança no contacto com este tipo de material de leitura; se as instituições de ensino adoptam manuais em detrimento de textos autênticos; se os docentes do Ensino Básico se demonstram pouco seguros para o trabalho com os diversos textos literários, esta

pesquisa propõe-se estudar a contribuição que pode oferecer a literatura infantil e juvenil para a efectiva formação do leitor, nas suas relações com a aprendizagem da língua, abrangendo aspectos ligados à produção de textos e à reflexão sobre conhecimentos linguísticos em escolas do distrito de Braga.

Neste sentido, ao estudar e aplicar actividades de leitura com livros de literatura infantil e juvenil, estaremos a potenciar o ensino da leitura e da literatura em que os professores estabelecem uma comunidade de leitores (Fish, 1983). Nesta comunidade, as crianças escolhem os seus próprios caminhos literários e lêem com prazer, tornando-se, deste modo, leitoras.

1.2. Objectivos da investigação

Este trabalho tem por principal objectivo estudar a contribuição que pode oferecer a literatura infantil e juvenil para a efectiva formação do leitor, nas suas relações com a aprendizagem da língua materna, abrangendo aspectos ligados à produção de textos e à reflexão sobre conhecimentos linguísticos em 11 escolas do distrito de Braga.

1.ª Fase

Metas

1. Recolher dados relativos ao horizonte socioeconómico e cultural de professores, alunos e bibliotecários envolvidos no estudo, em escolas do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico do distrito de Braga;
2. Verificar a presença da literatura infantil e juvenil nas escolas do Agrupamento de Escolas de Vila Verde, do distrito de Braga, por meio de questionários, entrevistas e visitas *in loco*;
3. Recolher dados relativos ao tratamento da literatura infantil nas escolas (professores e alunos);
4. Analisar os resultados obtidos.

2.^a Fase

Metas

1. Expandir, com base nas análises da Fase I, a matriz teórica da pesquisa, de modo a que seja capaz de propiciar a reflexão consistente sobre os dados recolhidos, assim como descrevê-los e compreendê-los no interior do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita;
2. Implementar acções de formação com os professores de Ensino Básico envolvidos;
3. Ministrare a capacitação destes docentes;
4. Acompanhar as intervenções de leitura;
5. Avaliar os resultados levando em consideração temas como: leitura, literatura infanto-juvenil, produção de textos e formação do leitor crítico;
6. Avaliar a eficácia das actividades para a melhoria do ensino da leitura, da compreensão textual e da produção de textos.

3.^a Fase

Metas

1. Descrever e compreender as concepções de literatura infantil e juvenil de professores, assim como as representações que os alunos possuem sobre o tema, e que estão envolvidos na pesquisa;
2. Facultar um *corpus* de obras de literatura infantil e juvenil a ser proposto como leitura para as crianças, com base nos dados levantados;
3. Descrever e compreender a recepção desse *corpus* literário proposto às crianças.

1.3. Fundamentos metodológicos: estudo de caso etnográfico/ investigação-acção

1.3.1. O estudo de caso

Na investigação organizacional ou especificamente nos estudos organizacionais sobre a escola, o estudo de caso pode ser observado como um recurso metodológico de grande consenso, podendo afirmar-se que se consubstancia como um formato metodológico (Cohen & Manion, 1990; Wolcott, 1992: 36; Bogdan & Biklen, 1994), bastante utilizado para o estudo de organizações sociais tais como as entidades escolares. Estas configuram-se como uma inesgotável fonte de campos de estudo, como enfatizam Joe L. Kincheloe & Kenneth Tobin (2006: 3), “(...) we are convinced of the power of multiple ways of seeing the world – the educational world in particular. We believe that there are yet unexplored domains of human consciousness, cognition, teaching and learning”.

Deste modo, o conceito de estudo de caso pode revestir-se, no entender de Sharan B. Merriam (1988: 9), como o exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social.

Robert K. Yin (1994: 13) realça que o estudo de caso pode apresentar-se sob a forma de uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes.

Tanto um como outro conceito dão relevo à importância do estudo de caso pela natureza singular de que se reveste o objecto de incidência da investigação, e não ao seu modo operativo (Stake, 1998). O que marca a diferença para outros modelos metodológicos é a estrutura unitária, ou como refere Robert E. Stake (1995: 2), um *sistema integrado* com o objectivo de se tomar conhecimento da sua globalidade, como por exemplo: organizações, acontecimentos, pessoas.

Neste contexto, Matthew B. Miles & A. Michael Huberman (1994: 26) sugerem como tipologia de estudos de caso: **estudos de definição espacial**, que incidem em indivíduos, funções sociais, pequenos grupos, organizações, comunidades ou contextos,

e **estudos de definição temporal**, que incidem em episódios ou situações, acontecimentos ou períodos limitados de tempo.

No âmbito da investigação educacional, as unidades que originam os estudos de caso são, em geral, as organizações escolares, ou um ou vários alunos, ou um ou vários professores (Sarmiento, 2002).

1.3.2. O estudo de caso etnográfico

No contexto do paradigma interpretativo, as investigações qualitativas são caracterizadas pelo processo descritivo e análise intensiva e holística (Husén, 1997; Sarmiento, 20002), salientando a este propósito, José B. Carrasco & José Calderero Hernández (2000: 22) que investigar “*es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo*”, interagindo no quadro de uma determinada realidade social, de um acontecimento ou sequência de factos (Hesse-Bibber & Leavy, 2004: 136).

Desta forma, o estudo etnográfico acrescenta uma nova dimensão, a da natureza sociocultural do processo de investigação (Cohen & Manion, 1990; Atkinson & Hammersley, 1998), sendo acima de tudo um estudo cultural (Wolcott, 1992: 42; Hooks, 2004: 150).

O investigador de questões educacionais procura, na abordagem etnográfica (Woods, 1993: 20; Sturman, 1997: 63; McDermott & Rothenberg, 2004: 286 e ss.), uma forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas, isto é, busca revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento na sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e de aprendizagem da prática pedagógica. O objectivo primordial desses trabalhos é a compreensão da realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre a situação, modificando-a.

Desta forma, uma investigação que pretende realizar um estudo de caso, no contexto de uma perspectiva interpretativa e crítica, com o objectivo de estudar, no entender de Manuel Sarmiento (2002), “os fenómenos simbólicos e culturais das dinâmicas de acção”, no quadro da organização escolar, é um estudo de caso etnográfico.

Deste modo, a etnografia propõe, na perspectiva da investigação, um olhar para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente sociocultural das dinâmicas de acção passíveis de ocorrer em contextos escolares (Woods, 1993: 24 e ss.; Sarmiento, 2000: 267).

Esta tendência consiste em aproximar cada vez mais o sujeito (investigador) e objecto pesquisado (campo de estudo). Aqui, incluem-se os vários tipos de investigação-acção, sendo o campo de investigação a sala de aula e o trabalho do professor.

As formas diversificam-se, desde aquelas em que a planificação e a orientação do estudo ficam sob a responsabilidade de um investigador e o professor-observado actua como colaborador, até as em que o professor faz pesquisa centrada na sua própria prática.

Entre essas duas posturas podem aparecer vários tipos de colaboração e parceria, no contexto de uma observação participante (Woods, 1993: 49-50; Atkinson & Hammersley, 1998: 111; Sarmiento, 2000: 272; McDermott & Rothenberg, 2004: 291). Por exemplo: o professor pode realizar a sua investigação com assessoria de um investigador experiente com quem ele vai aprender a observar, a registar sua prática e analisar os dados. Ou pode ser um colaborador, fazendo registos diários de campo, fornecendo material, discutindo resultados com o pesquisador. Pode ainda solicitar ajuda de um investigador experiente em momentos específicos, como na realização de uma entrevista, no registo de sua prática, na análise dos vídeos. Pode haver uma estreita colaboração entre o investigador e o professor, desde que haja diálogo franco e definição clara de papéis.

Esta tendência aproxima muito duas formas de investigação que vinham sendo tratadas isoladamente: a etnografia e a investigação-acção (Sarmiento, 2002). O caminho parece estar no sentido de uma fusão das duas e no surgimento de uma nova vertente, talvez mais robusta pela incorporação dos pontos fortes e frágeis de ambas.

Outra importante contribuição da etnografia para a pesquisa das situações escolares decorre da atitude aberta e flexível que deve manter o investigador durante a recolha e a análise dos dados (Hesse-Biber & Leavy, 2004: 409 e ss.), o que lhe permite detectar novas perspectivas do problema estudado, tal como salienta Norman K. Denzin (2004: 459): “the art of interpretation produces understandings that are shaped by genre, narrative, stylistic, personal, cultural, and paradigmatic conventions”.

Esta abordagem permite trazer às pesquisas que se centram na escola um

profícuo enriquecimento, tanto do ponto de vista da acção, pela possibilidade de ajustes durante o processo, como do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos na planificação inicial da pesquisa, mas essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica.

A consideração dos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos às suas acções e interacções, princípio fundamental da etnografia, levou os pesquisadores da área de educação a procurarem as representações e as opiniões dos actores escolares (Denzin & Lincoln, 1998: xvii), tomando-as como importantes elementos na investigação da prática escolar.

O trabalho de campo, sistemático e prolongado, inerente à abordagem etnográfica, ao ser adoptado pelos investigadores da educação, revela aspectos fundamentais do dia-a-dia das escolas, da rotina de sala de aula, das relações e tensões que constituem a experiência escolar no seu quotidiano.

A preocupação da etnografia com questões relacionadas com a cultura de grupos e indivíduos estudados (Taft, 1997; Morgan, 2004) chamou a atenção dos investigadores para a necessidade de considerar as situações de sala de aula (dimensão pessoal e interacional) em estreita conexão com a forma de organização do trabalho pedagógico na escola (dimensão institucional) e com os seus determinantes macro-estruturais (dimensão sociocultural).

Segundo Martyn Hammersley (1990), o termo etnografia refere, em termos metodológicos, a investigação social que comporte a generalidade das seguintes funções:

- a) O comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual e não em condições artificiais criadas pelo investigador;
- b) Os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;
- c) A recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias que serão posteriormente usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a

investigação não seja sistemática, mas apenas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível);

d) O foco do estudo é um grupo não muito grande de pessoas, mas, na investigação de uma história de vida, o foco pode ser uma única pessoa;

e) A análise dos dados envolve interpretação de significado e de função de acções humanas e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório.

De um modo geral, a investigação etnográfica das organizações escolares pode revestir-se de um carácter de mudança das práticas, porque ao incidir sobre as representações e interpretações da acção pedagógica, propicia a assimilação pelos professores e outros actores da organização escolar das questões a investigar, fomentando atitudes pragmáticas mais reflexíveis e críticas (Sarmento, 2002).

Na investigação etnográfica privilegiam-se, no entender de Manuel Sarmento (2002), três tarefas primordiais, a referir:

- a) A observação participante das práticas escolares quotidianas;
- b) As entrevistas aos alunos, aos professores e outros membros da comunidade educativa;
- c) A análise de conteúdo dos diversos documentos elaborados pela escola.

Desta forma, toda a informação recolhida consubstancia-se numa triangulação (Woods 1993: 122; Elliot, 1996: 103; Denzin, 1997: 318 e ss.), cujo procedimento metodológico se destina a esclarecer o objecto do campo de estudo da investigação. A triangulação pode considerar-se como um poderoso instrumento para concretizar a confirmação da informação, facto relevante no estudo de caso (Cohen & Manion, 1990: 34; Colas Bravo, 1992: 14), pelo que este procedimento impede que a vertente unilateral de uma observação, ou de um depoimento, ou a análise de um documento se

sobreponha à realidade, pelas suas dimensões complexas de leitura (Sarmiento, 2000: 267).

1.3.3. A investigação-acção

A investigação-acção define-se como uma metodologia de pesquisa assente em fundamentos pós-positivistas (Cohen & Manion, 1990; Elliot, 1996; Reason & Bradbury, 2001; Guba & Lincoln, 2004) que fundamente na acção uma intenção de mudança e na investigação um processo de compreensão.

Desta forma, Louis Cohen & Lawrence Manion (1990: 278-279) entende a investigação-acção como:

“(…) esencialmente un procedimiento en el acto, diseñado para acometer un problema concreto ubicado en una situación inmediata –. Esto significa que el proceso paso a paso se sigue constantemente (...), sobre períodos variables de tiempo y por una variedad de mecanismos (cuestionarios, diarios, entrevistas y estudios de casos, por ejemplo), de modo que se pueda traducir la realimentación resultante en modificaciones, ajustes, cambios de dirección, redefiniciones, según se necesite, como para producir beneficios duraderos en el proceso en marcha en sí más que en alguna ocasión futura (...)”

Com a investigação-acção há uma *praxis* deliberada de transformação da realidade que consiste em transformar uma determinada situação e produzir conhecimentos a partir desse facto, como salientam José B. Carrasco & José Calderero Hernández (2000: 22), ao afirmarem, neste contexto, que “la investigación educativa, sin olvidar su función de crear conocimiento, asume el propósito de generar conocimiento útil para la acción educativa, y la entienden como una *reflexión diagnóstica sobre la propia práctica*.”

A investigação-acção realiza-se na obtenção de melhores resultados através da acção no campo de estudo e, por outro, facilita o aperfeiçoamento dos agentes (pessoas e/ou grupos) que colaboram no processo, como salienta Ernest T. Stringer (2007: 1), “is a systematic approach to investigations that enables people to find effective solutions to problems they confront in their everyday lives”.

Esta metodologia visa melhorar as práticas dos participantes mediante a mudança e a aprendizagem, reflectindo nas consequências dessas mudanças, permitindo a participação de todos os envolvidos, desenvolvendo-se numa espiral de ciclos: a planificação, a acção, a observação e a reflexão (Elliot, 1996: 73; Fisher, 2001; McNiff & Whitehead, 2002: 41; Martin & McLaren, 2006: 178).

Esta alternância cíclica, entre a acção e a reflexão crítica efectuada de um modo contínuo, apura os seus procedimentos na recolha de informação e na interpretação que se vai desenvolvendo à luz da compreensão do campo de estudo em causa, observando-se como um *processo de investigação em espiral* interactivo e focado num dado contexto, como realça S. Kemmis (1997: 174):

“The activities in this spiral of cycles aim at the *improvement* of practices, understandings, and situations, and at the *involvement* of as many as possible of those intimately affected by the action in all phases of the research process.”

O ciclo da investigação-acção será necessariamente interminável – a acção alternando com a reflexão – em ciclos dentro de ciclos, em espiral (McNiff & Whitehead, 2002: 43). Mas é esta situação sempre inacabada que permite agir com a flexibilidade necessária para melhor enfrentar a complexidade de sistemas que implicam grupos de pessoas ou sistemas sociais, sistemas de actividade humana. A sua natureza cíclica é a principal qualidade da investigação-acção porque os ciclos obrigam a investigação-acção a uma postura flexível e rigorosa, onde cada ciclo da acção implica uma reflexão crítica, cada ciclo consiste numa planificação e numa conseqüente acção.

Trata-se, assim, de um processo emergente que toma forma num progressivo entendimento do problema e que, sendo reiterável, converge para uma melhor compreensão dos acontecimentos, no âmbito de investigação sobre complexidades sociais, observadas na sua dinâmica.

Na maioria das suas modalidades, a investigação-acção é participativa (Eisner, 1998: 25 e ss.; Heron & Reason, 2001: 179-180), sendo esta *praxis* a sua forma mais típica, razão pela qual a mudança torna-se exequível quando os actores que por ela são afectados, se encontram qualitativamente envolvidos. Com esta metodologia os investigadores não só podem observar, como também têm possibilidade de participar nos fenómenos que estudam. A participação emerge como uma necessidade objectiva na

investigação-acção, pelo que, no seu processo de avaliação (Stringer, 2007: 10), se encontram envolvidos os participantes.

A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de realidades sociais, efectuada pelos participantes, no sentido de melhorar a racionalidade e a equidade das suas práticas sociais e/ou educacionais (Cohen & Manion, 1990: 279; Elliot, 1996: 73).

Pode entender-se como um processo sistemático de aprendizagem orientado para a acção, através de uma constante avaliação, permitindo fundamentar a partir de um processo operativo, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada, permitindo obter uma investigação qualitativa, traduzindo-se num processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a acção.

S. Kemmis (1997: 173-174) sublinha que a comunidade educativa (pais, professores, alunos) pode delimitar-se como objecto de estudo, principalmente aqueles que estão directamente envolvidos nas práticas de ensino e de aprendizagem como os alunos. Neste contexto, parece ser cada vez mais indissociável da prática educativa que os professores desejem conhecer e compreender melhor as acções e a forma de pensar das crianças, assim como o contexto plural que constitui a vida dos alunos no espaço da sala de aula, com o intuito de melhorar as suas aprendizagens e uma melhor integração na escola.

Todavia, este paradigma de investigação tem subjacente uma constante e explícita postura de respeito por valores sociais, no sentido de o investigador manter uma linha de imparcialidade (Gustavsen, 2001: 18; McNiff & Whitehead, 2002: 59; Martin & McLaren, 2006: 157 e ss.), que se caracteriza, como salienta Ernest T. Stringer (2007: 11), pelas seguintes axiomas:

- “- It is *democratic*, enabling the participation of all people.
- It is *equitable*, acknowledging people’s equality of worth.
- It is *liberating*, providing freedom from oppressive, debilitating conditions.
- It is *life enhancing*, enabling the expression of people’s full human potential.”

Desta forma, na investigação-acção, o investigador deverá ser crítico da própria acção (McNiff & Whitehead, 2002: 15), crítico em relação a todos os momentos do projecto de investigação e assumir a consciência de que o pensamento crítico opera com

teorias, como salienta J. Elliot (1996: 71), “la investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores”.

A investigação-acção sendo uma metodologia que procura o(s) significado(s), observando as problemáticas que emergem da comparação de diversas realidades sociais (Borda, 2001: 32-33; Hesse-Biber & Leavy, 2004: 4), pode potenciar uma flexibilidade de respostas aos problemas no sentido de construção da mudança, como realçam Gregory Martin & Peter McLaren (2006: 177), “the question of human agency and social change is central to action research”. A sua atitude de abertura ao conhecimento permite a este procedimento metodológico proporcionar uma maior e efectiva transformação, a qual, por sua vez, fomenta uma maior compreensão do problema, concretizando-se numa aprendizagem-acção.

Contudo, o investigador, cujo campo de estudo é a educação, no quadro da epistemologia nas ciências sociais, deve permanecer atento às múltiplas complexidades que estão subjacentes e interagem na investigação, como sublinham Christine A. Lemesianou & Jaime Grinberg (2006: 230):

“We as scholars and practitioners of educational research have to be alert and problematize even research approaches that seemingly are human and progressive, and incorporate voice and meaning, including the researchers’ standpoint and positionality (...)”

1.4. Contexto da investigação

Com os resultados do *PISA 2000* (GAVE, 2001), detectou-se uma crescente preocupação com as relações estabelecidas entre os leitores e o material escrito, em especial, o livro de literatura. Em Portugal, nota-se que, apesar do elevado investimento na educação, as políticas públicas de formação de leitores não estão a atingir os seus objectivos de formar leitores qualitativamente mais competentes. A fim de tentar analisar e reavaliar criticamente estas políticas e propor uma reflexão sobre a relação do aluno com sua língua materna e seus desdobramentos (leitura e compreensão de textos, produção de textos e reflexão sobre os conhecimentos linguísticos), realizámos este projecto de investigação.

A matriz metodológica configurou-se em três momentos distintos:

a) No primeiro, realizámos o levantamento de dados quantitativos em 10 escolas do 1.º ciclo e 1 escola do 2.º ciclo, pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Vila Verde, do distrito de Braga, para verificar que livros de literatura infantil e juvenil existem nas escolas, como circulam e como estão a ser utilizados nas relações entre os agentes escolares; além disso, identificámos outras leituras a que as crianças e seus familiares têm acesso.

b) No segundo momento, realizámos uma colecta de dados de natureza qualitativa, por meio de uma pesquisa etnográfica, de modo que pudessem ser compreendidos os valores, as diferenças e semelhanças manifestadas por professores no intuito de compreender as suas concepções sobre literatura, e pelas crianças na recepção de obras literárias portuguesas. No fundo, tratava-se de averiguar que representações manifestam este público sobre literatura, procurando identificar as *nuances* presentes na rejeição e na adesão causadas pelas obras propostas.

c) Após o primeiro e o segundo momento da pesquisa, obtivemos uma visão qualitativa e quantitativa do trabalho proposto e realizado no interior das salas de aulas portuguesas e dos aspectos referentes à diversidade do acervo a que os leitores tiveram acesso; assim, neste terceiro e último momento, a matriz metodológica foi diferenciada, tendo sido adoptada a investigação-acção, que visou propor e implantar nas escolas seleccionadas (uma do 1.º ciclo e outra do 2.º ciclo), um programa de leitura baseado no trabalho com textos literários na sala de aula e nas bibliotecas escolares.

1.5. Âmbito da investigação

Esta investigação realizou-se sob a forma de um estudo de caso etnográfico, num primeiro momento, após o qual se efectivou o procedimento metodológico de

investigação-acção, através da implementação de clubes de leitura, no ano lectivo 2007/2008, no Agrupamento de Escolas de Vila Verde (distrito de Braga).

O universo do campo de estudo focou-se nos níveis de ensino do 1.º e 2.º ciclo, do respectivo agrupamento de escolas, em que convidámos a responder a um inquérito todos os professores titulares de turma do 1.º ciclo, assim como todos os professores titulares de turma do 2.º ciclo da área de Língua Portuguesa (quadro 3). Com os professores coordenadores e os professores representados no órgão de gestão tivemos o mesmo procedimento metodológico (quadro 4).

Optámos por conhecer a opinião de todos os professores por ser um número sustentável para o efectivo tratamento de dados e, deste modo, termos uma representação fundamentada referente a este estudo.

Relação dos professores inquiridos:

Professores titulares de turma do agrupamento			
1.º ciclo		2.º ciclo	
Total de professores	Professores inquiridos	Total de professores (Língua Portuguesa)	Professores inquiridos
40 (a) (b)	31	7	6 (c)

Quadro 3 - Universo e amostra de professores titulares de turma

(a) 1.º Ciclo - 5 responderam como professores coordenadores

(b) Não entregaram inquérito 4 professores.

(c) 2.º Ciclo - 1 respondeu como professor coordenador

Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Professores do Conselho Executivo	
Total de Professores	Professores inquiridos	Total de Professores	Professores inquiridos	Total de Professores	Professores inquiridos
5	5	1	1	3	1

Quadro 4 - Universo e amostra de professores coordenadores

Relativamente aos alunos, devido ao seu universo mais lato (quadro 5), optámos por seleccionar uma amostra representativa do universo do campo de estudo (quadro 6), como seguidamente se discrimina:

Escolas seleccionadas:

- Quatro turmas do 1.º ciclo: uma do 1.º ano, uma do 2.º ano, uma do 3.º ano e outra do 4.º ano, num total de 77 alunos, pertencentes à escola EB1 de Sede - Vila Verde;

- Duas turmas do 2.º ciclo: uma do 5.º ano e outra do 6.º ano, num total de 40 alunos, pertencentes à escola EB 2/3 de Vila Verde.

Alunos do agrupamento (Universo do campo de estudo)					
1.º ciclo			2.º ciclo		
N.º escolas	N.º de turmas	Total de alunos	N.º escolas	N.º de turmas	Total de alunos
10	40	745	1	16	416
Total alunos 1.º e 2.º ciclos		1161			

Quadro 5 - Universo de alunos do 1.º e 2.º ciclo

Alunos entrevistados (Amostra representativa do campo de estudo)					
1.º ciclo (Alunos do estabelecimento seleccionado)			2.º ciclo		
Total de alunos		Alunos com autorização para a entrevista	Total de alunos		Alunos com autorização para a entrevista
Turma - 1.º ano	24	21	Turma - 5.º ano	20	20
Turma - 2.º ano	24	23	Turma - 6.º ano	27	20
Turma - 3.º ano	20	15			
Turma - 4.º ano	20	18			
Total alunos	88	77	Total alunos	47	40

Quadro 6 - Amostra representativa do campo de estudo

1.6. Métodos e procedimentos de recolha de informação

Esta investigação, sendo um estudo de caso qualitativo em que uma das estratégias utilizadas se fundamenta no princípio de que muito pouco se sabe acerca dos indivíduos e ambientes que poderão constituir o objecto de estudo, razão pela qual “os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos” (Bogdan & Biklen, 1994: 83), motivou a utilização de técnicas de recolha de dados, tais como:

- O inquérito, por entrevista semi-estruturada, para os alunos (ver anexo 1);
- O inquérito, por questionário, para os professores (ver anexo 2).

A observação de algumas actividades permitiu uma perspectiva pedagógica complementar, mais correcta e objectiva.

Remetemos para análise de conteúdo diversos documentos que achámos pertinentes para o nosso estudo, como: fichas de requisições de livros, efectuadas pelos alunos; fundos bibliográficos das Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos em estudo; entrevistas; relatórios de actividades anuais das BE/CRE; edições do jornal do agrupamento; trabalhos dos alunos produzidos no âmbito dos clubes de leitura; trabalhos que foram publicados no *blog* das bibliotecas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas de Vila Verde, *A ARCA DA FANTASIA*, a relação dos filmes visionados.

1.6.1. Entrevista aos alunos

Como técnica de recolha de dados, nos alunos utilizámos o inquérito sob a forma de entrevista semiestruturada.

A opção deste procedimento possibilitaria que os alunos se sentissem mais à vontade, em algumas questões, e poderíamos obter informações adicionais que um questionário com todos os tópicos fechados omitiria.

Mesmo quando se utiliza um guião (Bogdan & Biklen, 1994: 135), as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistado uma série de tópicos com a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

As questões fechadas também foram elaboradas de forma que o entrevistado encontrasse um ou mais tópicos adequados.

As questões em causa neste instrumento são:

- Quais os autores que mais gostas de ler?
- Indica três livros que não gostaste?
- Indica três livros que mais gostaste?
- Compraste livros na feira do livro?
- Se compraste diz quais?

1.6.2. Entrevista aos professores

Uma das técnicas de recolha de dados utilizada nesta investigação foi o inquérito sob a forma de questionário dirigido aos professores titulares de turma e professores coordenadores, em que cada um o preencheu de forma autónoma.

Em contexto de investigação (Ketele & Roegiers, 1999: 35-36), o inquérito aplica-se no sentido de um estudo de um tema preciso junto de uma determinada população, no âmbito de adaptação dos questionados dentro de um ciclo de estudos.

O questionário tem questões de resposta fechada, mas com um número e variedade de possibilidades de resposta que faculta ao inquirido uma manifestação objectiva da sua opinião.

Existem tópicos que deixámos em aberto, que permitiam a expressão de outras opiniões e acrescentar mais alguma informação pertinente à investigação.

1.6.3. Análise de conteúdo

Sendo uma investigação com uma vertente de estudo de caso etnográfico, foram realizadas análises de dados segundo duas perspectivas:

- Análise de conteúdo de dados qualitativos relativos a documentos como: o projecto educativo do agrupamento; o regulamento interno do agrupamento; textos elaborados pelos alunos, no contexto dos clubes de leitura; jornal do agrupamento, para consultar artigos; dados relativos à situação geográfica de cada estabelecimento do Agrupamento de Escolas de Vila Verde.

- Análise de conteúdo de dados quantitativos relativos a documentos como: dossiês como o número de requisições de livros efectuadas nas bibliotecas escolares de cada estabelecimento (1.º e 2.º ciclo); livro de registo do fundo bibliográfico; relatórios de actividades anuais das bibliotecas; recolhas de dados referentes a compras de livros realizadas pelos alunos na Feira do Livro; dossiês contendo as obras lidas pelos alunos no âmbito dos clubes de leitura; dados relativos ao número de docentes e alunos que fazem parte do Agrupamento de Escolas de Vila Verde.

A análise destes documentos poderá assumir grande utilidade (Ketele & Roegiers, 1999: 38) para uma análise por amostragem e/ou selecção representativa para tentar compreender a relação existente entre estas actividades e a promoção da leitura, da competência literária e da literatura.

As observações no terreno complementarão o estudo porque, como referem Robert Bogdan & Sari Biklen (1994: 89), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”, pois existem pormenores que se podem revelar de grande importância na análise e comparação de dados.

1.6.4. Procedimento metodológico: *Investigação-acção*

Durante a implementação do programa de leitura fundamentado na literatura (clubes de leitura), nas turmas em estudo, foram realizadas observações no local para recolher possíveis informações que nos ajudassem a melhorar as sessões seguintes, através da reflexão e da planificação.

1.7. Métodos e procedimentos de tratamento e análise de informação

Na análise e tratamento da informação, realizámos um estudo o mais completo possível dado que “sempre que fazemos análises, somos, usualmente, parte do diálogo acerca do tópico que estamos a considerar” (Bogdan & Biklen, 1994: 232), considerando que “a análise é moldada pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto”.

Quanto às entrevistas e questionários, julgámos que foi possível fazer uma análise comparativa das mesmas, para posteriormente fazermos uma interpretação das respostas obtidas sobre a mesma realidade, mas com perspectivas diferentes.

Em ambos os casos havia questões de resposta fechada, baseando-se a sua análise, essencialmente, numa estatística descritiva, obedecendo apenas à contagem dos dados e seu registo.

Nas questões de resposta aberta já se realizou uma análise qualitativa dos dados, procedendo-se a uma formulação de categorias e à sua classificação segundo os dados analisados. No entender de Laurence Bardin (1991: 117), uma categorização será uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Ao analisarmos os documentos que achámos pertinentes, fizemos uma análise de conteúdo para enquadrarmos de uma forma mais adequada os resultados das entrevistas e inquéritos, de modo que nos auxiliassem a compreender o objectivo da nossa investigação, cuja finalidade foi verificar uma hipótese e o seu carácter confirmatório (Ketele & Roegiers, 1999: 38).

Por fim cruzámos os dados obtidos, analisando-os e interpretando-os, através de uma triangulação dos mesmos.

A execução de acções avaliativas dessa natureza requer a contribuição de metodologias de pesquisa, de modo abrangente, sem entretanto, perder o controlo do detalhe, compreender os múltiplos aspectos que facilitam ou dificultam a circulação de livros, o tratamento da literatura infanto-juvenil e, por essas razões, a própria formação permanente do leitor nas relações de sala de aula, de biblioteca e a sua necessária articulação com o lar onde vive esse aprendiz de leitor.

As relações entre o objecto de investigação, os objectivos, os sujeitos e os pesquisadores formam um conjunto de dados iniciais que deve ser considerado para a selecção de uma matriz de investigação que forneça os instrumentos de colecta adequados para a produção dos dados. As considerações a respeito desta pesquisa obrigaram, de início, a definir os eixos norteadores de todas as acções e, a partir desses eixos, conceber a matriz metodológica e os instrumentos a ela vinculados.

Ao considerar-se esse modo de conceber a escolha dos princípios metodológicos e o modo como os objectivos poderiam ser perseguidos, foi necessário estabelecer três grandes eixos:

1. Verificar quais os livros de literatura infantil e juvenil que existiam nas escolas; como estavam organizados; como circulavam e como eram utilizados nas relações entre os agentes escolares, bem como identificar outras leituras a que as crianças e seus familiares tivessem acesso para além do universo escolar, em situações mais ou menos espontâneas;
2. Promover a formação de professores, por meio de programas específicos, para o desenvolvimento de estratégias e acções com obras da literatura infantil e juvenil, inseridas nos diversos géneros e subgéneros literários;
3. Analisar as representações que os alunos, educadores e pais construíam a respeito do livro de literatura infantil e juvenil e, especialmente, como os professores, segundo as suas concepções, promoviam a aproximação entre aluno e literatura, nas suas implicações com as demais variáveis em pauta;

foi dado particular destaque à recepção das obras literárias pelos alunos, com a identificação dos principais aspectos ligados à adesão e à rejeição das obras propostas como leitura.

Esses três eixos articularam os objectivos anteriormente apontados e requereram metodologias específicas, com instrumentos específicos para colecta de dados. Foi pertinente realizar uma pesquisa de tipo etnográfico, sem desconsiderar a articulação entre os modelos quantitativo e qualitativo, e sem os considerar como dicotómicos, mas complementares.

1.8. Forma de análise dos resultados

Após a colecta dos dados, efectuámos o cálculo das estatísticas descritivas das variáveis relacionadas com dados socioeconómicos dos alunos, quantidade de livros nas escolas, qualidade destes livros, a utilização ou não destes materiais, bem como a frequência, formação docente, presença ou não de bibliotecário ou funcionário encarregado da biblioteca. Deste modo reunimos dados indicadores que permitiram seleccionar uma amostra representativa das escolas para o desenvolvimento da segunda etapa do projecto, inicialmente pensadas em quatro turmas do 1.º ciclo e duas do 2.º ciclo, amostra representativa do universo total de alunos.

Com base nas respostas das crianças e dos professores foram planeadas intervenções com actividades sobre leitura a partir da literatura. Pretendeu-se implementar nas escolas seleccionadas um programa de leitura baseado no trabalho sistemático e intencional com os textos literários na sala de aula e nas bibliotecas escolares.

1.9. Produtos culturais disponibilizados pelos *media*

Da análise de dados relativos a professores e alunos resultou um conjunto de informações sobre hábitos culturais dos mesmos.

O quadro 7 sintetiza o espectro semântico de programas televisivos, apresentando as preferências dos inquiridos, assim como a sugestão de outros programas, passíveis de formar um leitor competente.

Espectro semântico de programas televisivos		
Programas informativos	- <i>Telejornal</i>	Programas de informação noticiosa emitidos por diversos canais de televisão.
	- <i>TV notícias</i>	
	- <i>Euronews</i>	Programa de informação multilingue e <i>Pam</i> europeu - transmitido pela RTP.
	- <i>Grande Reportagem</i>	Programa de informação da SIC.
Programas de debate de carácter informativo	- <i>Pós e contras</i>	Programa semanal de debate sobre temas da actualidade - RTP.
	- <i>Sociedade Civil</i>	Programa de debate sobre temas da actualidade - RTP.
Programa recreativo de cultura geral	- <i>Quem quer ser milionário</i>	Concurso - RTP.
Programas de informação cultural	- <i>Câmara Clara</i>	Programa de divulgação cultural - RTP.
	- <i>Diário Câmara Clara</i>	
Programa de informação ambiental	- <i>Biosfera</i>	Programa de informação ambiental - RTP.
Programas de informação e documentário	- <i>National Geographic</i>	Documentário sobre diversas temáticas (história, ciência, ambiente, etc.) - RTP/ SIC.
	- <i>Docs</i>	Programa de temáticas emergentes da actualidade - RTP.
Programa de informação e história	- <i>Portugal, Um Retrato Social</i>	Série documental de análise social, cultural, política e económica da realidade portuguesa.
	- <i>A Alma e a Gente</i>	Programa sobre temas e factos da história de Portugal - RTP.

Quadro 7 - Espectro semântico de programas televisivos

1.10. Recursos utilizados

Utilizámos os seguintes recursos:

- *Humanos*: alunos, professores (titulares de turma, coordenadores e representantes no conselho executivo);
- *Materiais*: bloco de notas, *pendrive*, computador, máquina fotográfica; impressora;
- *Parcerias* com a comunidade educativa do agrupamento.

1.11. Considerações

As expectativas que tivemos relativas a esta investigação remeteram-nos para uma preocupação com a imparcialidade e equidade durante todo o estudo, pois consideramos que as questões aqui levantadas poderiam fornecer indicadores muito importantes sobre as concepções dos professores e as representações dos alunos acerca da literatura infantil e juvenil.

2. Caracterização do Agrupamento de Escolas em estudo

2.1. Contexto geográfico

O Agrupamento de Escolas de Vila Verde está situado no concelho que lhe dá o nome e a sua área de intervenção pedagógica, no ano lectivo 2007/ 2008, período em que decorreu este estudo, abrangia 9 das 58 freguesias que o constituem: Vila Verde (sede do concelho), Lanhas, Sabariz, Gême, Esqueiros, Barbudo, Loureira, Turiz, Soutelo, estando todas as freguesias servidas por jardins-de-infância e EB1, ou então por EB1/JI (quadro 7).

O agrupamento é de formação recente (2003/04) e resultou da fusão do Agrupamento Horizontal de Escolas da Sede com a escola EB 2/3 de Vila Verde.

Fruto da reorganização da rede escolar concelhia, verificada recentemente, o agrupamento passou a ser constituído por 19 estabelecimentos divididos por: 8 jardins-de-infância; 7 escolas básicas do 1º ciclo; 3 escolas do 1º ciclo com jardins-de-infância anexados (EB1/ JI), e uma escola básica do 2º e 3º ciclo (quadro 8).

Dadas as características do concelho, com um grande número de freguesias e, por consequência, com uma grande dispersão das mesmas, este agrupamento não pode ser considerado como muito disperso do ponto de vista geográfico pois ocupa apenas 11,10% da área do concelho. No entanto, a mobilidade terrestre entre os estabelecimentos não é fácil, tanto mais que depende exclusivamente da oferta de transportes públicos cuja rede não faz ligações directas entre eles.

Com a recente reorganização da rede escolar concelhia, a área geográfica correspondente ao agrupamento, apresentando uma menor dispersão, resulta num factor de proximidade entre os estabelecimentos e a escola sede do agrupamento, a EB 2/3 de Vila Verde.

A rede viária foi sujeita, nos últimos anos, a melhoramentos, mas a rede de transportes apresenta limitações que obrigam os alunos do 2.º e 3.º ciclo a deslocarem-se para a escola não de acordo com o horário escolar, mas de acordo com o horário do transporte.

A baixa escolaridade, ainda vigente em muitos núcleos familiares, o seu nível ocupacional e a sua condição económica marcam, em muitas situações, a pouca importância atribuída à função pedagógica da escola e o fraco acompanhamento da vida escolar dos alunos por parte das famílias.

- Níveis de ensino, estabelecimentos, distribuição docente e discente

	Estabelecimento	N.º alunos jardins-de-infância	N.º alunos 1.º ciclo	N.º alunos 2.º e 3.º ciclo	N.º Turmas	N.º de Educadoras	N.º Professores
Jardins-de-infância	<i>Alívio-Soutelo</i>	34			2	2	
	<i>Carvalhosa-V. Verde</i>	20			1	1	
	<i>Aldeia-Loureira</i>	20			1	1	
	<i>Igreja-Gême</i>	22			1	1	
	<i>Igreja-Lanhas</i>	22			1	1	
	<i>Paredes-Esqueiros</i>	25			1	1	
	<i>Telheirinhas-Turiz</i>	48			2	2	
	<i>Vila Verde</i>	70			3	3	
	Totais	261			12	12	
Escolas do 1.º Ciclo	<i>Aldeia-Loureira</i>		43		3		3
	<i>Alívio-Soutelo</i>		27		2		2
	<i>Igreja-Lanhas</i>		26		2		2
	<i>Igreja-Gême</i>		31		2		2
	<i>Igreja-Esqueiros</i>		35		2		2
	<i>Telheirinhas-Turiz</i>		70		4		4
	<i>Sede-Vila Verde</i>		334		15		15
	Totais		566		30		30
EB1/ J.I.	<i>Arinho-Sabariz</i>	16	26		3	1	2
	<i>Cruz-Soutelo</i>	34	78		6	2	4
	<i>Real-Barbudo</i>	20	75		5	1	4
	Totais	70	179		14	4	10
	Totais gerais	331	745		56	16	40
2.º e 3.º Ciclos	<i>5.º ano</i>			186	7		106
	<i>6.º ano</i>			230	9		
	<i>7.º ano</i>			162	6		
	<i>8.º ano</i>			152	7		
	<i>9.º ano</i>			159	7		
	<i>EFA/ PIEF</i>			20	2		
	<i>CEF</i>			28	2		
	Totais			937	40	16	146
Totais							
	Totais parciais	331	745	937	96	16	146
	Totais globais		2013		96	162	

Quadro 8 - População docente e discente relativa ao ano 2007-2008

2.1.1. As escolas representativas da amostra em estudo (1.º e 2.º ciclo)

Como já referimos, foi seleccionada, para este estudo, a EB 1 de Sede-Vila Verde, com turmas do 1.º ciclo, e a EB 2/3, com turmas do 2.º ciclo, que constituíram a amostra representativa.

- A EB1 Sede - Vila Verde

Esta escola, no ano a que se refere o estudo, era frequentada por 334 crianças, revelando-se a maior EB1 do agrupamento e servia exclusivamente a freguesia de Vila Verde. Possuía 8 salas, ocupadas por 15 turmas (3 do 1.º ano, 3 do 2.º ano, 4 do 3.º ano, 5 do 4.º ano), sendo, desta forma, a única escola do agrupamento onde ainda subsistia, à época, o regime duplo, por não ter um número suficiente de salas para albergar o regime normal. Era o edifício maior e mais degradado do agrupamento, ao nível do 1.º ciclo, tendo sido o último ano lectivo em que funcionou, pois foi substituído pelo Centro Escolar de Vila Verde. Possuía vários espaços como: um gabinete do coordenador; uma reprografia; uma sala destinada ao Ensino Especial; uma biblioteca inserida na Rede de Bibliotecas Escolares, com um razoável acervo documental, com recursos multimédia e equipamentos informáticos.

O edifício era rodeado por um logradouro com uma área considerável.

- A EB 2/3 de Vila Verde

A escola, no ano a que se refere o estudo, era frequentada por 937 alunos, que se distribuía por 40 turmas (7 do 5º ano, 9 do 6º ano, 6 do 7º ano, 7 do 8º ano, 7 do 9º ano, 2 do curso CEF e 2 do curso EFA/PIEF).

O edifício corresponde a um projecto SOREFAME e é composto por 3 blocos: bloco administrativo, bloco de aulas e pavilhão gimnodesportivo. No bloco administrativo situam-se os serviços: administrativos, papelaria, reprografia, sala dos encarregados de educação, recepção, bufete, refeitório e cozinha. Neste bloco encontra-se ainda o gabinete do conselho executivo, duas salas de educação musical, arquivo e

biblioteca escolar e o salão polivalente, onde têm lugar muitas iniciativas ao longo do ano. No bloco de aulas existem 22 salas normais, 2 salas TIC, gabinete do SPO, gabinete do NAE, gabinete do apoio, laboratório de físico-química, sala de professores com um espaço de estar e outro exclusivamente de trabalho. O pavilhão desportivo é dotado de três espaços de aula. Existe ainda um bloco pré-fabricado onde está instalada uma oficina de madeiras e o atelier de pintura, escultura e cerâmica.

O espaço exterior compreende uma área de 22.000^m² no qual se encontram implantados dois campos de jogos polivalentes, um campo de ténis, um espaço de lazer com mesas e bancos de granito, diversas pracetas e um espaço coberto com mesas de pingue-pongue. Neste espaço encontramos amplas áreas ajardinadas e arborizadas, com uma grande diversidade de árvores de fruta.

O recinto da escola é vedado por gradeamento em todo o seu perímetro, oferecendo satisfatórias condições de segurança.

No que concerne aos espaços específicos a escola sede está servida de uma biblioteca dotada de um bom acervo documental, de duas salas TIC, de um Laboratório de Físico-Química de qualidade satisfatória, de um Laboratório de Matemática. Já no que toca às salas de Ciências de Natureza e Naturais e sala para leccionar Educação Tecnológica. Neste caso a escola está a fazer um especial esforço para uma das salas responder com qualidade aceitável ao desenvolvimento do curso CEF na área da electricidade.

No total, o agrupamento movimentava, pelos seus diversos espaços educativos, mais de 2.000 alunos, que estavam organizados pedagogicamente em 96 turmas que englobavam: jardins-de-infância, 1.º, 2.º e 3.º ciclo.

Se por um lado, a sua dimensão considerável criava alguns problemas de mobilidade e comunicação, por outro, a diversidade dos níveis de educação e de ensino permitiam melhores níveis de articulação e integração.

- Pessoal docente

O corpo docente era na sua maioria estável e com vínculo ao agrupamento, pertencendo ao quadro de escola ou de zona pedagógica, pelo que a sua experiência

profissional seria, potencialmente, elevada e a sua mobilidade reduzida. Neste quadro, a distribuição de serviço privilegiava critérios pedagógicos, nomeadamente continuidade no grupo turma, continuidade no desempenho do cargo de director de turma, leccionação de duas disciplinas no mesmo conselho de turma pelos professores dos grupos bi-disciplinares, respeito por orientações emanadas de projectos específicos (PAM, biblioteca e cursos CEF), e no respeito pelas deliberações do conselho pedagógico.

2.2. Contexto socioeconómico

2.2.1. Caracterização do meio familiar dos alunos

A estrutura socioeconómica do concelho, que apresentava em 1991 uma população activa de 44.049 indivíduos, em 2001 tinha evoluído para um universo residente de 46.121 indivíduos activos¹⁹². Este crescimento verificou-se, essencialmente, nas freguesias que envolvem a zona urbana da sede do concelho, a freguesia de Vila Verde, não só pela sua proximidade a um conjunto de bens e serviços que os habitantes não possuem nas localidades mais interiores e rurais, como pelo facto de terem aí, o seu emprego, ou terem mais hipóteses de obter trabalho. Do mesmo modo, a zona urbana de Braga exerce também a sua influência.

Neste contexto, pela análise das entrevistas realizadas aos alunos sobre a situação profissional dos pais, a maior taxa de empregabilidade no agregado familiar verifica-se nos elementos do género masculino, com uma média de 94%, enquanto o género feminino apresenta uma média de 67% (ver anexo 38, ponto 3).

Significativa é, também, a evolução da ocupação por sector, que nas últimas décadas tem diminuído no sector primário, cuja taxa de ocupação representa, actualmente, segundo a Carta Educativa do Concelho de Vila Verde (2011: 26), apenas 7,33%, para aumentar nos sectores secundário e terciário cujas taxas de ocupação

¹⁹² Cf. A.A.V.V. (2011). *Carta educativa do Concelho de Vila Verde*.
http://www.cm-vilaverde.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=139
(03/04/2011)

representam, respectivamente, 50,34% e 42,32%, facto corroborado pelos dados recolhidos nas entrevistas aos alunos relativamente à profissão exercida pelos pais/ encarregados de educação (quadros 9 e 10).

Desta forma, as actividades relacionadas com o sector produtivo e os serviços, revelam-se as que promovem mais o emprego na amostra dos indivíduos do género masculino, os pais dos alunos entrevistados (quadro 9).

As actividades em que se enquadram os quadros técnicos e empresários, apresentam-se com valores mais baixos, se observarmos que muitos dos empresários são possuidores de pequenas empresas de comércio.

A taxa de desemprego indica um valor médio relativamente baixo (5%), em proporção à taxa nacional verificada em 2007/ 2008, que no 4.º trimestre ficou nos 7,80%¹⁹³.

Profissão Pais/ encarregados educação	Turma 1.º ano	Turma 2.º ano	Turma 3.º ano	Turma 4.º ano	Turma 5.º ano	Turma 6.º ano
	%	%	%	%	%	%
Desempregados	14,28	--	6,66	--	--	10,00
Professores	9,52	4,34	--	11,11	--	--
Trabalhadores da produção	28,56	13,04	46,66	16,66	50,00	20,00
Empregados de comércio e serviços	14,28	60,86	13,33	33,33	15,00	45,00
Quadros e técnicos	4,76	4,34	--	5,55	10,00	--
Empresários da indústria e do comércio	19,04	17,39	33,33	27,77	25,00	20,00
Agricultor	--	--	--	--	--	--
Militares e forças paramilitares e militarizadas	--	--	--	5,55	--	--
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Quadro 9 - Profissões dos pais/ encarregados de educação

¹⁹³ Cf. *Estatísticas do Emprego – 4.º trimestre de 2008*. Instituto Nacional de Estatística - Informação à comunicação social. (17 de Fevereiro de 2009).
http://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/macro2/macro2_ine_emprego_4T2008.pdf (03/04/2011)

Em relação às mães, é de mencionar a existência de uma grande percentagem de indivíduos na situação de doméstica (quadro 10), o que poderá significar que um grande número de alunos poderá usufruir de um bom acompanhamento parental fora dos tempos lectivos.

Em sentido inverso, temos um conjunto significativo de mães que estão no sector da produção e dos serviços, evidenciando que, possivelmente, não podem oferecer um acompanhamento significativo aos seus filhos devido à actividade profissional.

Profissão Mães/ encarregados educação	Turma 1.º ano	Turma 2.º ano	Turma 3.º ano	Turma 4.º ano	Turma 5.º ano	Turma 6.º ano
	%	%	%	%	%	%
Desempregados	9,52	4,34	--	--	--	5,00
Doméstica	19,04	30,43	20,00	27,77	45,00	35,00
Professores	19,04	4,34	6,66	11,11	--	5,00
Trabalhadores da produção	--	8,69	13,33	5,55	10,00	5,00
Empregados de comércio e serviços	23,80	30,43	46,66	44,44	40,00	35,00
Quadros e técnicos	9,52	17,38	--	--	5,00	5,00
Empresários da indústria e do comércio	19,04	4,34	13,33	11,11	--	10,00
Agricultor	--	--	--	--	--	--
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Quadro 10 - Profissões das mães/ encarregadas de educação

Cerca de 80 % dos alunos diz ter casa própria (ver anexo 38) e que vive com os pais (ambos os cônjuges), enquanto uma média de 13% indica que vive só com a mãe, como único elemento dos cônjuges, devido a possíveis separações conjugais. A maior parte dos alunos tem irmãos, e os avós em alguns casos também fazem parte do agregado familiar.

A maior parte das habitações parece ter as condições mínimas que respeitem a individualidade de cada elemento familiar, por exemplo, grande parte possui mais de duas casas de banho, deixando indícios que sejam casas relativamente recentes.

A observação do quadro 11 indica que uma grande percentagem de famílias tem acesso a bens de consumo como o automóvel e, na área da informação e tecnologia, como a televisão, o computador e leitor de DVD, bens de lazer que poderão eventualmente ter um impacto positivo na formação do indivíduo.

Bens de lazer por agregado familiar	Média (%)
Carro	94,00
TV's	> 95,00
Computador	82,00
Leitor DVD	85,00

Quadro 11 - Bens de lazer por agregado familiar

São muito pontuais e meramente residuais os alunos provenientes de grupos étnicos ou imigrantes, e por consequência, o respectivo impacto é nulo, tal como o da diversidade cultural que é praticamente inexistente, sendo os problemas de assiduidade também muito residuais.

2.3. Contexto cultural

A escolarização da população apresenta ainda níveis que se podem considerar baixos, possuindo muitos dos habitantes apenas o 4.º ou o 6.º ano da escolaridade básica. Note-se que em 2001 a taxa de analfabetismo ascendia a 11,90% da população.

2.3.1. Escolaridade dos pais

Na análise do nível de escolaridade dos encarregados de educação/ pais, tanto dos alunos do 1.º ciclo como do 2.º ciclo (quadros 12 e 13), verificamos que uma grande

percentagem, superior em média a 70%, só tem o **Ensino Básico** (que vai do 1.º ao 6.º ano), independentemente do género (masculino ou feminino), mesmo que não o tivesse terminado.

Podemos concluir que, pelo menos, todos possuem um domínio básico da escrita e da leitura, independentemente dos níveis de literacia que cada um tenha desenvolvido ou não, após o término da educação formal.

No que se refere à obtenção do **Ensino Secundário** (até ao 12.º ano), a percentagem desceu bastante nos dois géneros, apesar da turma do 1.º ano ter uma média superior aos outros anos: o género masculino com 14,28% e o género feminino com 28,57% (quadro 12). Os níveis mais baixos situam-se na turma do 6.º ano com 5 % nos dois géneros (quadro 13).

Relativamente ao **ensino superior** completo, nas turmas do 1.º, 2.º e 4.º anos, os encarregados de educação apresentam uma taxa variável entre os 10% e os 19%, tendo o género feminino uma percentagem superior em comparação com o género masculino.

Nível de escolaridade	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Não frequentou a escola	--	--	--	--	--	--	--	--
Ensino Básico completo ou incompleto	76,19	52,38	82,60	65,21	93,33	86,66	83,33	77,77
Ensino Secundário	14,28	28,57	8,69	17,39	6,66	6,66	5,55	11,11
Ensino superior completo	9,52	19,04	8,69	17,39	--	6,66	11,11	11,11
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Quadro 12 - Escolaridade dos pais - Alunos do 1.º ciclo

Nível de escolaridade	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Não frequentou a escola	--	--	--	--
Ensino Básico completo ou incompleto	85,00	85,00	95,00	85,00
Ensino Secundário	10,00	15,00	5,00	5,00
Ensino superior completo	5,00	--	--	10,00
	100,00	100,00	100,00	100,00

Quadro 13 - Escolaridade dos pais - Alunos do 2.º ciclo

Síntese do capítulo

Com este capítulo estabelecemos os paradigmas teóricos e práticos das metodologias que estiveram implicadas nesta investigação, um estudo de caso etnográfico, onde se pretendeu identificar as concepções dos professores e as representações dos alunos do 1.º e 2.º ciclo, sobre a leitura e a literatura, no sentido de estabelecer relações de causa-efeito entre os dados obtidos. Seguiu-se uma metodologia de investigação-acção implementando-se um programa de leitura fundamentado na literatura com o objectivo de avaliar se esta estratégia promovia o leitor competente e literário, bem como melhorava os respectivos níveis literários.

Indagou-se, simultaneamente, sobre o contexto socioeconómico dos encarregados de educação dos alunos para uma melhor compreensão dos hábitos culturais familiares e a sua influência como mediadores.

O campo de estudo foi um agrupamento de escolas no distrito de Braga, nos anos de 2007-2008, com uma amostra representativa, que incluiu uma turma de cada ano de escolaridade dos níveis de ensino supra referidos.

CAPÍTULO IV – OS DADOS DO ESTUDO – UMA ANÁLISE

1. Concepções e práticas de professores acerca da literatura

1.1. Órgão de direcção e professores coordenadores

1.1.1. Perfil e formação

A organização administrativa dos estabelecimentos de ensino oficiais, actualmente em Portugal, está estruturada sob o conceito de agrupamento, como agregação de escolas de diversos níveis de ensino, em que se insere o Agrupamento de Escolas de Vila Verde, como já referimos.

A gestão global do agrupamento está imputada a um professor, Presidente do Conselho Executivo, havendo um professor Vice-Presidente, para cada nível de ensino (pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º e 3.º ciclo), formando este conjunto de elementos, o órgão de gestão. Exceptuando o Presidente do Executivo, todos os professores do órgão de gestão têm algumas horas de componente lectiva (por exemplo, apoio ao estudo), por semana, mas não são professores titulares de turma.

Na estrutura hierárquica imediatamente inferior, neste agrupamento, no que respeita a este estudo, o 1.º ciclo é orientado por um professor coordenador e por um professor sub-coordenador por cada ano de escolaridade, respectivamente para o 1.º, 2.º, 3.º, e 4.º ano, responsáveis pela gestão pedagógica e curricular. Todos estes docentes são também professores titulares de turma.

O 2.º ciclo tem uma estrutura um pouco diferente, estando organizado por departamentos, em que a organização pedagógica e curricular é orientada por um professor coordenador responsável pelo Departamento de Línguas, onde se insere a língua materna.

Desta forma, no âmbito desta investigação, todos os professores do órgão de gestão foram convidados a responder a um inquérito¹⁹⁴, assim como todos os professores coordenadores e sub-coordenadores, no sentido de averiguarmos as suas concepções acerca da leitura, da literatura e das suas práticas, porque sendo eles os

¹⁹⁴ Exceptuando a Vice-Presidente para o pré-escolar, pois este nível de ensino não fazia parte do estudo.

responsáveis pela orientação pedagógica e curricular, podem ter um papel determinante, ou não, nas práticas dos restantes docentes junto dos alunos.

Dos professores identificados com estes cargos (quadro 14) e que responderam ao inquérito constam, como já citámos:

- 1 coordenador do 1.º ciclo;
- 4 sub-coordenadores do 1.º ciclo;
- 1 coordenador do departamento de línguas;
- 1 Vice-Presidente para o 1.º ciclo.

Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Professores do Conselho Executivo	
Total de Professores	Professores inquiridos	Total de Professores	Professores inquiridos	Total de Professores	Professores inquiridos
5	5	1	1	3	1

Quadro 14 - Universo e amostra de professores coordenadores

Os dados recolhidos pelo inquérito e apresentados neste capítulo foram sujeitos a tratamento estatístico, como se pode consultar no anexo 41.

Os professores que fazem parte do órgão de gestão, assim como os coordenadores de cada nível de ensino implicados na dinâmica deste estudo e que responderam ao inquérito, são docentes do quadro com idades superiores a 40 anos, tendo cerca de 50% dos professores uma permanência na carreira igual ou superior a 20 anos e mais de 50% tem uma permanência na carreira igual ou superior a 30 anos.

Relativamente à sua formação científica e pedagógica todos são detentores de uma licenciatura, como grau académico. Os professores do 1.º ciclo, que constituem a grande parte dos coordenadores, tiveram como formação base o curso das *Escolas do Magistério Primário*, tendo na sua maioria, entre os anos de 2000 e de 2006, sido completada com um curso de aprofundamento¹⁹⁵ que lhes concedeu a equiparação ao grau académico de licenciatura, em termos gerais, *Licenciatura em Ensino Básico do 1.º*

¹⁹⁵ Desenvolvimento de Estudos Superiores Especializados – DESE.

ciclo. Um elemento de coordenação do 1.º ciclo possui um mestrado na área de especialização de *Formação Psicológica de Professores*.

O elemento do 2.º ciclo tem uma licenciatura de base em *Línguas e Literaturas Modernas* terminada na década de 90, do século XX. Mais de 80% dos coordenadores obteve a licenciatura ou realizou um aprofundamento em universidades públicas portuguesas.

No que respeita à formação contínua, mais de 50% declara ter frequentado, entre os anos de 2005 e 2007, algum género de formação.

De igual modo, mais de 80% de professores diz ter participado, mais do que uma vez, em congressos, seminários ou encontros relacionados com a docência.

1.1.2. Concepções dos professores sobre literatura

A prática pedagógica, exercida pelos profissionais que são os professores, deve ter como objectivo principal a formação dos alunos em que na sua acepção mais global podem estar representados, no processo educativo, indivíduos de diversas faixas etárias.

Na sua formação básica para a docência os professores são preparados tanto na vertente científica como pedagógica com o intuito de lhes transmitirem instrumentos que, no contexto de práticas educativas, possibilitem ao aluno o desenvolvimento integral e transversal de um conjunto de competências psico-cognitivas, no âmbito curricular e extra curricular, que se revelem significativas para a criança na sua relação com o outro e com o meio.

Esta responsabilidade docente, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, mais se acentua quando no centro da prática educativa está a criança ou o jovem, faixa etária conotada no ser humano como um momento de desenvolvimento cognitivo e psicomotor bastante importante.

Contudo, a preparação do professor não deve esgotar-se na sua formação académica, podendo ser relevante a formação integral construída ao longo da carreira e da sua vida, numa convergência de aquisição de competências e conhecimentos científicos, culturais, ou outros relacionados, para desta forma corresponder melhor às

constantes solicitações emergentes no plano educativo e no contexto das suas práticas pedagógicas.

Como referimos, o professor deve possuir uma formação cultural e também uma cuidadosa e profunda formação científica de modo que no processo ensino-aprendizagem se consubstancie através da sua função de mediador, susceptível de facultar conhecimentos relevantes e significativos ao aluno.

Neste contexto, no inquérito realizado junto dos professores coordenadores, desejámos identificar alguns dos seus hábitos culturais relacionados com a leitura e a literatura.

Leituras	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Nada	--	--	--	--	--	--
Revistas semanais	4	80,00	1	100,00	1	100,00
Jornais	3	60,00	1	100,00	1	100,00
Romances	4	80,00	1	100,00	1	100,00
Policia	-	--	--	--	--	--
Literatura infantil e juvenil	2	40,00	1	100,00	--	--
Auto-ajuda	2	40,00	--	--	--	--
Educação e formação	1	20,00	--	--	--	--

Quadro 15 - Preferências de leitura - professores coordenadores

No que diz respeito às suas preferências de leitura, o quadro 15 indica-nos que 80% dos professores coordenadores do 1.º ciclo (todos do género feminino), gostam de ler romances e revistas semanais, surgindo a leitura de jornais com 60%. A leitura que engloba a literatura infantil e juvenil, assim como a literatura de auto-ajuda surgem ambas com o valor de 40%. Com 20% de preferências surge a leitura sobre a educação e formação.

A professora do 2.º ciclo enquadra-se neste perfil de preferências, exceptuando nas leituras de auto-ajuda, educação e formação.

A professora pertencente ao Conselho Executivo revela a sua preferência pela leitura de periódicos e romances.

Assim, a leitura parece, de facto, ser um hábito dos professores coordenadores, não havendo nenhum que tenha referido que não lia, independentemente do género literário.

	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Leituras efectuadas						
Recentemente	3	60,00	1	100,00	1	100,00
No último mês	1	20,00	--	--	--	--
De 1 a 3 meses	1	20,00	--	--	--	--
De 3 a 6 meses	--	--	--	--	--	--
Até um ano	--	--	--	--	--	--

Quadro 16 - Quando leu o último livro? - professores coordenadores

Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Professores do Conselho Executivo	
Obras	N	Obras	N	Obras	N
- Pais brilhantes, professores fascinantes	1	- A pedagogia dos burros	1	- A vida secreta das abelhas	1
- O Principezinho	1	--	--	--	--
- Guia essencial de O código de Da Vinci	1	--	--	--	--
- O guardião da Hiramna	1	--	--	--	--
- O segredo	1	--	--	--	--

Quadro 17 - Qual é o nome do último livro lido? - Professores coordenadores

O quadro 16 indica que a maior parte dos professores coordenadores leu um livro recentemente, sendo que no 1.º ciclo (quadro 17) 3 professores leram obras de literatura, uma leu uma obra de carácter pedagógico e outra uma obra de auto-ajuda.

A professora do 2.º ciclo leu uma obra de carácter pedagógico, enquanto a professora que faz parte do Conselho Executivo leu uma obra de informação sobre uma temática específica na área da zoologia.

	Professores do 1.º Ciclo		Professores do 2.º Ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Leituras efectuadas						
Todos os dias	4	80,00	1	100,00	1	100,00
1 vez por semana	1	20,00	--	--	--	--
1 vez por mês	--	--	--	--	--	--
A cada 6 meses	--	--	--	--	--	--
Uma vez por ano	--	--	--	--	--	--

Quadro 18 - Frequência de leitura (diversos textos) - professores coordenadores

Leituras efectuadas	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Todos os dias	1	20,00	1	100,00	--	--
1 vez por semana	2	40,00	--	--	--	--
1 vez por mês	--	--	--	--	--	--
A cada 6 meses	1	20,00	--	--	1	100,00
Uma vez por ano	1	20,00	--	--	--	--

Quadro 19 - Frequência de leitura de obras literárias - professores coordenadores

Enquanto mais de 80% de todos os professores coordenadores afirma que lê todos os dias, 20% dos professores do 1.º ciclo refere que só lê uma vez por semana (quadro 18). No entanto, a frequência de leitura de obras literárias, tendo uma maior invariabilidade temporal, já se revela mais assimétrica (quadro 19): no 1.º ciclo apenas 20% dos professores lê este género todos os dias, enquanto 40% lê uma vez por semana, 20% lê com intervalos de seis meses e 20% afirma que só lê uma vez por ano.

No 2.º ciclo, a professora refere que lê obras de literatura diariamente e a professora que faz parte do Conselho Executivo indica que lê obras deste género com intervalos de seis meses.

O quadro 20 indica que durante o ano de 2007, no caso dos professores coordenadores do 1.º ciclo, 60% leu de 1 a 3 livros, 20% de 4 a 7 livros e os restantes 20% leram mais de 10 livros.

Por seu lado, a professora do 2.º ciclo revela ter lido mais de 10 livros e a professora representada no órgão de gestão leu de 1 a 3 livros.

Relativamente à temática e género literário das obras lidas, pela análise do quadro 21, verificamos, mais uma vez, alguma diversidade de obras lidas nos professores do 1.º ciclo, desde a ficção literária (romance e policial), obras de carácter mais científico e informativo na área das ciências da educação, da história, da zoologia e da psicologia.

As leituras da professora do 2.º ciclo também estão na mesma linha, enquanto na professora do órgão de gestão verificamos leituras conotadas com os valores de igualdade de género e de justiça.

O índice de leitura de obras literárias e a sua frequência revela ser muito baixo, na maior parte dos docentes, na perspectiva da sua importância acrescida como mediadores junto de alunos e na orientação de projectos com os professores titulares de turma.

Leituras efectuadas	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Nenhum	--	--	--	--	--	--
1-3	3	60,00	--	--	1	100,00
4-7	1	20,00	--	--	--	--
8-10	--	--	--	--	--	--
Mais de 10	1	20,00	1	100,00	--	--

Quadro 20 - Número de livros lidos em 2007 - professores coordenadores

Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Professores do Conselho executivo	
Obras	N	Obras	N	Obras	N
- Ciências da educação	1	- Pedagogia	1	- Os direitos das mulheres	1
- Romances	2	- Romance	1	- Valores para a nossa sociedade	1
- Relacionados com a prática pedagógica	1	- Psicologia	1	--	--
- Policial	1	- História	1	--	--
- História	1	--	--	--	--
- Vida animal	1	--	--	--	--
- Psicologia	1	--	--	--	--

Quadro 21 - Qual a temática desses livros? - professores coordenadores

Quando desejamos saber o número de livros comprados pelos professores coordenadores, fizêmo-lo com o objectivo de comparar esta questão com a anterior, que inquiria sobre o número de leituras efectuadas, podendo estar subjacente uma compra ou um empréstimo, por exemplo de uma biblioteca ou de alguém.

O quadro 22 indica-nos, então, que mais de 80% dos professores representados pelos diversos níveis de ensino e hierarquia compraram livros entre os anos de 2005 e 2007. Apenas 20% dos professores do 1.º ciclo declararam não ter adquirido nenhum livro.

No que se refere à temática ou ao género literário comprado pelos professores do 1.º ciclo verificamos, no quadro 23, que o número de obras de ficção literária aumentou ligeiramente, enquanto as obras denominadas de não ficção, de carácter pedagógico, continuam a ser procuradas, talvez por um interesse de formação e/ou valorização profissional.

A professora do 2.º ciclo mantém o mesmo género de leituras, assinalando-se a compra de diversas obras de literatura infantil e juvenil. As leituras da professora do órgão de gestão abrangem mais a ficção literária. Nestes dois quadros é possível termos uma visão mais abrangente dos gostos literários destes professores.

Desta forma todos os professores coordenadores lêem com alguma assiduidade, por razões de gosto pessoal e/ou por razões profissionais.

Respostas	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Sim	4	80,00	1	100,00	1	100,00
Não	1	20,00	--	--	--	--

Quadro 22 - Comprou livros entre 2005 e 2007? - professores coordenadores

Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Professores do Conselho executivo	
Obras	N	Obras	N	Obras	N
- <i>Os bichos</i>	1	- <i>Pedagogia dos burros</i>	1	- <i>As inquietações de Susana</i>	1
- <i>A relíquia</i>	1	- <i>Quem nos fez como somos</i>	1	- <i>Amor em tempo de cólera</i>	1
- <i>O segredo</i>	1	- Livros infantis (vários)	1	- <i>Contos vagabundos</i>	1
- <i>O código de Da Vinci</i>	1	- <i>O português que nos pariu</i>	1	--	--
- <i>Filha da fortuna</i>	1	- <i>Pais brilhantes, professores fascinantes</i>	1	--	--
- <i>Equador</i>	1	--	--	--	--
- <i>Pré-história da aprendizagem da leitura</i>	1	--	--	--	--
- <i>Pedagogia</i>	2	--	--	--	--
- <i>Saber falar, saber escrever</i>	1	--	--	--	--
- <i>Romance</i>	1	--	--	--	--

Quadro 23 - Que livros comprou? - professores coordenadores

A literatura infantil e juvenil fez parte das leituras de todos os professores como refere o quadro 24, onde parece estar subjacente uma finalidade pedagógica em 100% das respostas (quadro 25), surgindo no contexto de uma função mais lúdica e voluntária em duas respostas de dois professores, um do 1.º ciclo e outro do 2.º ciclo.

De notar que o espaço temporal das leituras reporta-se a dois anos o que permite revelar que talvez os professores leiam obras de literatura infantil e juvenil por imperativo curricular.

Respostas	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Sim	5	100,00	1	100,00	1	100,00
Não	--	--	--	--	--	--

Quadro 24 - Livro de literatura infantil e juvenil lidos nos últimos dois anos - professores coordenadores

Finalidade da leitura	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Pedagógica	5	100,00	1	100,00	1	100,00
Lazer	1	20,00	--	--	--	--
Leu à filha	--	--	1	100,00	--	--

Quadro 25 - Finalidade da leitura de obras de literatura infantil e juvenil - professores coordenadores

1.1.3. Os meios de comunicação e a leitura

O impacto dos meios de comunicação na formação cultural, na aquisição de conhecimento ou simplesmente observados como actividade lúdica, na vida dos indivíduos, pode ter uma pertinência acrescida no que diz respeito aos profissionais de educação como os professores, pois sendo mediadores junto dos alunos devem manter-se informados. Esta emergência revela-se indispensável porque a sociedade actual assenta numa vertiginosa rede de comunicação e informação à escala mundial, encurtando distâncias temporais e espaciais entre factos sucedidos e que, adquirindo a dimensão de notícia, os seus receptores podem tomar conhecimento através de múltiplos suportes e tecnologias. Em suma, estes são factores que podem determinar o que se apelida de *aldeia global*.

Neste contexto, mais de 80% dos professores coordenadores são leitores de algum tipo de periódico, seja revista ou jornal (quadros 26 e 27), enquanto 20% revela não ler qualquer tipo de jornal.

Os professores do 1.º ciclo apresentam uma diversidade de leituras de revistas, subordinadas a várias temáticas (ver anexo 41), porém, só 40% lê algum tipo de revista (*Visão e Pública*) suscetível de fomentar o leitor competente (quadro 26).

Relativamente aos jornais (quadro 28), cada professor coordenador do 1.º ciclo revela ler pelo menos um género (diário, semanal ou regional), enquanto a professora do 2.º ciclo lê jornais diários (nacional e regional) e a do Conselho Executivo lê jornais diários e semanários.

No que concerne à televisão (quadro 29), todos os professores escolhem o momento do *Telejornal* como o programa mais visionado, surgindo uma resposta que também privilegia um concurso de carácter recreativo de cultura geral, *Quem quer ser milionário*. O leque de programas é pouco diversificado, restrito, de consumo imediato, que estão pouco ou nada relacionados com temas culturais ou documentários (históricos, ambientais, actualidade, etc.), que podem influenciar a formação do leitor competente.

Um mediador com esta postura terá dificuldade em motivar os alunos para interagirem com produtos culturais enriquecedores, como periódicos vocacionados para a cultura (literatura, cinema, teatro, música, etc.), documentários culturais e de informação sobre diversas áreas, tais como a literatura, artes plásticas, história, meio ambiente, em formatos passíveis de serem visionados na escola como o CD-Rom e o DVD.

	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Professores do Conselho executivo	
	Título	%	Título	%	Título	%
Revistas de informação semanal	- <i>Visão</i>	20,00	- <i>Visão</i>	100,00	- <i>Visão</i>	100,00
	--		--	--	- <i>Pública</i>	100,00
Revistas de educação	- Não identificou	20,00	--	--	--	--

Quadro 26 - Que revistas lê? - professores coordenadores

	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Nenhum	1	20,00	--	--	--	--
Diário	2	40,00	1	100,00	--	--
Semanário	1	20,00	--	--	1	100,00
Diário e semanário	1	20,00	--	--	--	--

Quadro 27 - Que tipo de jornal lê? - professores coordenadores

Jornais	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
<i>Público</i>	1	20,00	1	100,00	1	100,00
<i>Diário de Notícias</i>	1	20,00	--	--	--	--
<i>Diário do Minho</i>	1	20,00	--	--	--	--
<i>Correio do Minho</i>	1	20,00	1	100,00	--	--
<i>Jornal de Notícias</i>	1	20,00	--	--	--	--
<i>Expresso</i>	--	--	--	--	1	100,00

Quadro 28 - Que jornal lê? - professores coordenadores

	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Professores do Conselho executivo	
	Título	%	Título	%	Título	%
Programa informativo	- <i>Telejornal</i>	80,00	- <i>Telejornal</i>	100,00	- <i>Telejornal</i>	100,00
Programa recreativo de cultura geral	- <i>Quem quer ser milionário</i>	20,00	--	--	--	--

Quadro 29 - Programa de televisão que mais assiste? - professores coordenadores

1.1.4. As manifestações culturais potenciadoras de leitores

O contacto com diversos produtos culturais permite uma interação de conhecimentos, pela sua abrangência e transversalidade a que se reportam os assuntos e os factos, e quanto mais diferenciado for esse produto cultural, maior possibilidade tem o indivíduo de aumentar os seus horizontes de expectativa, de obter uma consciência crítica e autónoma e de diversificar as suas perspectivas acerca do mundo e do estado das coisas.

Esta postura ética e estética desenvolve-se ao longo da vida do indivíduo de modo a poder alcançar uma maturidade pragmática entre o sujeito e o mundo que o rodeia.

As manifestações culturais como a música, o cinema ou o teatro, fundamentadas na ficção, tal como se revelam, podem suscitar nas audiências perspectivas éticas e

estéticas que ajudarão a transformarem-se em possíveis e melhores leitores tais indivíduos, pelo estabelecimento de relações de intertextualidade, pelo aumento da sua enciclopédia, pela fruição de obras significativas e humanizantes. Desta forma, a frequência de bibliotecas pode ter uma dupla função: *activa*, porque faculta leituras e *proactiva*, porque também permite desenvolver nos leitores as competências atrás citadas, associadas aos demais produtos culturais.

Neste contexto, nota-se que menos de 30% dos professores coordenadores parece possuir hábitos culturais enraizados, detectáveis na frequência habitual e regular de equipamentos culturais como o cinema ou o teatro. Este aspecto poderá, eventualmente, ter reflexos nas estratégias de mediação da leitura e da literatura infantil e juvenil.

Desta forma, pela análise do quadro 30, mais de 60% dos professores coordenadores declara apreciar música *pop*, *rock* e clássica, enquanto 40% refere gostar de música popular, romântica e fado.

No que respeita ao quadro 31, 20% dos professores declara não ir ao cinema, 40% vai raramente, 20% vai eventualmente e 20% vai com alguma regularidade.

A frequência do teatro apresenta valores semelhantes ao do cinema (quadro 32); 20% dos professores não vai ao teatro, 40% raramente, 20% vai eventualmente e 20% vai com alguma regularidade.

Ao nível da frequência de bibliotecas públicas, 20% dos professores do 1.º ciclo declara que não frequenta, 20% raramente vai, e 60% tem uma frequência eventual (quadro 33). Os professores dos outros níveis de ensino ou hierarquia raramente frequentam uma biblioteca deste género.

Constatamos que os professores coordenadores interagem muito pouco com equipamentos culturais como o cinema, o teatro e mesmo com as bibliotecas públicas. Este facto pode ser inibidor de assumirem uma postura mais *activa* junto dos professores titulares de turma no momento de delinearem as orientações curriculares que envolvam projectos de promoção da leitura e da literatura.

	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Música						
Música Popular	2	40,00	--	--	--	--
Música Romântica	2	40,00	--	--	1	100,00
Hip Hop	--	--	--	--	--	--
Pop	3	60,00	1	100,00	--	--
Clássica	3	60,00	1	100,00	1	100,00
Rock	3	60,00	--	--	--	--
Jazz	--	--	--	--	--	--
Fado	2	40,00	--	--	--	--
Funk	--	--	--	--	--	--

Quadro 30 - De que música gosta? - professores coordenadores

	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Cinema						
Não	1	20,00	--	--	--	--
Raramente	2	40,00	--	--	--	--
Eventualmente	1	20,00	1	100,00	--	--
Com alguma regularidade	1	20,00	--	--	1	100,00
Frequentemente	--	--	--	--	--	--

Quadro 31 - Costuma ir ao cinema? - professores coordenadores

	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Teatro						
Não	1	20,00	--	--	--	--
Raramente	2	40,00	--	--	1	100,00
Eventualmente	1	20,00	--	--	--	--
Com alguma regularidade	1	20,00	1	100,00	--	--
Frequentemente	--	--	--	--	--	--

Quadro 32 - Costuma ir ao teatro? - professores coordenadores

	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Utilização de bibliotecas públicas						
Não	1	20,00	--	--	--	--
Raramente	1	20,00	1	100,00	1	100,00
Eventualmente	3	60,00	--	--	--	--
Com alguma regularidade	--	--	--	--	--	--
Frequentemente	--	--	--	--	--	--

Quadro 33 - Utiliza as bibliotecas públicas? - professores coordenadores

1.2. Prática pedagógica

1.2.1. A relação dos alunos com a leitura

O processo de ensino-aprendizagem revela-se um dos momentos mais importantes no contexto educativo, onde se enfatiza a função do professor através das suas práticas, podendo considerar-se estas, a consequência e o resultado do que o educador pretende alcançar com os seus alunos.

Neste contexto, a promoção da leitura e da literatura pode efectivar-se como uma dualidade inseparável e interactiva, dependendo do modo como o professor está preparado ou sensibilizado para a fomentar.

O quadro 34 permite-nos verificar como os professores coordenadores do 1.º e 2.º ciclo orientam as suas práticas com o ensino da leitura em contexto educativo.

Deste modo, os professores do 1.º ciclo revelam utilizar diversas estratégias que envolvem a promoção da leitura, através:

- Projectos da biblioteca escolar;
- Hora do conto;
- Áreas de expressões (dramática, plástica);
- Leitura de obras literárias em língua materna.

A professora do 2.º ciclo declara que o projecto da leitura é parte integrante da sua planificação curricular, organizando também concursos literários e a leitura de obras sugeridas.

Constata-se, perante estes dados, que a leitura e a literatura tem uma abordagem pouco diversificada, qualitativamente muito superficial, onde não parece existir uma planificação estruturada com uma orientação científica rigorosa.

Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo	
Dinâmica	N	Dinâmica	N
- Com a colaboração do projecto das bibliotecas escolares	1	- Faz parte da planificação e geralmente acontece quinzenalmente. Regularmente os alunos participam em concursos literários, sendo sensibilizados para a leitura das obras sugeridas.	1
- Contando histórias, mostrando diapositivos, fazendo bandas desenhadas.	1	--	--
- Lendo livros na disciplina de Língua Portuguesa e fazendo trabalhos escritos, de expressões e dramatizações desses livros.	1	--	--
- Diariamente lêem ou histórias ou textos. Também se lêem histórias do género “Menina do mar”, e outras de literatura portuguesa.	1	--	--
- Suscitando curiosidade pela descoberta de palavras, frases, histórias, e o seu significado e motivando a grafia e a expressão pessoal.	1	--	--

Quadro 34 - Como orienta o trabalho com o ensino da leitura na escola? - professores coordenadores

1.2.2. A literatura infantil e juvenil em contexto educativo

A literatura infantil e juvenil parece ter uma presença regular nas práticas dos professores coordenadores, segundo os dados do quadro 35, em que todos referem que orientam trabalhos que envolvem a literatura infantil e juvenil, e onde a frequência dessa prática (quadro 37) ocorre semanalmente para 80% dos professores do 1.º ciclo, havendo 20% destes professores que declara que essa frequência é mensal.

A professora do 2.º ciclo refere que orienta trabalhos com literatura infanto-juvenil quinzenalmente.

Também no âmbito da promoção da literatura infantil e juvenil (quadro 36), os professores do 1.º ciclo recorrem a diversas estratégias, tais como:

- Parceria com projectos da biblioteca escolar;
- Requisição e leitura de livros da biblioteca escolar;
- Fomento do prazer pela leitura através de dramatizações;
- Animação da biblioteca itinerante que percorre as escolas;
- Motivação para a leitura através do gosto e do prazer.

A professora do 2.º ciclo declara que negocia com os alunos os moldes como vai estruturar o desenvolvimento de projectos relacionados com a literatura infantil e juvenil.

Mais uma vez fica patente a inexistência de um plano estruturante que promova a leitura e a literatura.

Resposta	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Sim	5	100,00	1	100,00	--	--
Não	--	--	--	--	1	100,00

Quadro 35 - Orienta projectos com a literatura infantil e juvenil na escola? - professores coordenadores

Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo	
Dinâmica	N	Dinâmica	N
- Com a colaboração do projecto das bibliotecas escolares.	1	- Estes projectos são negociados com os alunos que elaboram o estatuto da biblioteca de turma e definem os moldes em que vai decorrer a calendarização, requisição de livros, etc.	1
- Diariamente com a leitura e troca de livros da biblioteca.	1	--	--
- Incentivando o gosto pela leitura como partida para trabalhos de grupo, como por exemplo, dramatizações.	1	--	--
- Distribuindo os livros da biblioteca itinerante. Cada aluno tem que responder a perguntas sobre o livro e leio histórias para serem comentadas.	1	--	--
- Partindo da leitura de parte de uma história que os alunos completam com as suas ideias que depois são confrontadas com o livro. Promovendo a descoberta, a curiosidade, o prazer.	1	--	--

Quadro 36 - Como orienta esses trabalhos? - professores coordenadores

Frequência	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo	
	N	%	N	%
Semanal	4	80,00	--	--
Quinzenal	--	--	1	100,00
Mensal	1	20,00	--	--
Bimestral	--	--	--	--
Semestral	--	--	--	--

Quadro 37 - Com que frequência orienta projectos de leitura e literatura infantil e juvenil? - professores coordenadores

1.2.3. A promoção da literatura infantil e juvenil na escola

A promoção da leitura e da literatura em contexto pedagógico que permita envolver a comunidade escolar, quando é estruturado e articulado com a planificação curricular, onde estão envolvidos alunos e professores e tem subjacente um projecto mais global, ao nível da escola ou do agrupamento, potenciará uma maior motivação de todos através de um desígnio maior, de carácter colaborativo que pode envolver a leitura e a literatura, que está sempre presente nas práticas pedagógicas diárias de todos os docentes.

Os quadros 39, 40 parecem revelar que as escolas em estudo promovem projectos neste âmbito. No entanto a análise do quadro 41 revela alguns elementos contraditórios em relação ao quadro 40, pois sendo a escola que elabora os projectos de promoção da leitura e da literatura infanto-juvenil, os professores afirmam que possuem autonomia para sugerir ideias. Esta postura parece evidenciar uma visão centralizada, e em regime de *top-down*, das orientações para a promoção do livro e da leitura, como se pode depreender pela análise dos dados dos quadros 36 e 42 que revelam que a dinamização da leitura está dependente do envolvimento com os seguintes projectos:

- A biblioteca escolar;
- A biblioteca itinerante;
- O Plano Nacional de Leitura;
- A hora do conto.

Esta postura dos professores, como já referimos, confirma o facto de não se envolverem com projectos estruturados, autónomos, relacionados com a leitura e a literatura.

Todavia, o envolvimento dos professores com a literatura infantil e juvenil pressupõe que estes possuam alguma formação científica sobre a área, além do interesse e do gosto pessoal de cada um para, desta forma, desenvolverem mais adequadamente as suas práticas junto dos alunos. O recurso a determinados referenciais teóricos, para auxiliar as orientações dos professores pode, neste plano, revelar-se crucial.

A análise do quadro 38 evidencia que dois professores do 1.º ciclo não responderam à questão, e os restantes afirmaram que na sua fundamentação teórica com o objectivo de desenvolverem projectos relacionados com a leitura e a literatura, utilizam:

- As orientações do Plano Nacional de Leitura;
- Literatura científica sobre leitura e literatura infantil e juvenil.

A professora do 2.º ciclo também recorre a literatura científica sobre leitura e literatura infantil e juvenil.

A grande percentagem do referencial teórico evidente no quadro 38 reside nas orientações disponibilizadas centralmente. Os dados parecem evidenciar que os professores não manifestam grande autonomia ou elevada capacidade de acção nas suas práticas relacionadas com a promoção da leitura e da escrita em contexto pedagógico.

Esta situação pode evidenciar falta de iniciativa, conhecimento ou actualização científica nesta área.

Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo	
Dinâmica	N	Dinâmica	N
- Nos livros que fazem parte do Plano Nacional de Leitura.	1	- “Gramática da fantasia” de Gianni Rodari.	1
- “Como e porque ler os clássicos” de Ana Maria Machado; “Literatura infantil: teoria, análise, didáctica” de Nelly Novais Coelho.	1	--	--
- Orientações do Plano Nacional de Leitura.	1	--	--
- Não respondeu.	2	--	--

Quadro 38 - Em que livros teóricos se baseia para estas orientações? - professores coordenadores.

Respostas	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Sim	5	100,00	1	100,00	1	100,00
Não	--	--	--	--	--	--

Quadro 39 - A escola desenvolve, actualmente, algum projecto para incentivar a leitura entre os alunos? - professores coordenadores

Respostas	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Sim	4	80,00	1	100,00	1	100,00
Não	1	20,00	--	--	--	--

Quadro 40 - Tem autonomia, ao nível do agrupamento, para elaborar e sugerir a aplicação de projectos de leitura e de literatura infantil e juvenil? - professores coordenadores

Respostas	Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Prof. Conselho Executivo	
	N	%	N	%	N	%
Pela escola	4	80,00	1	100,00	--	--
Pelo Conselho Executivo	1	20,00	--	--	1	100,00
Pela DREN	--	--	--	--	--	--

Quadro 41 - Por quem é elaborada a maioria dos projectos com leitura-escrita e literatura infantil e juvenil? - professores coordenadores

Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Professores do Conselho executivo	
Dinâmica	N	Dinâmica	N	Dinâmica	N
- Actividades ligadas à biblioteca e ao Plano Nacional de Leitura.	1	- A equipa da biblioteca dinamiza a escola toda com projectos muito criativos. O departamento de Línguas em estreita articulação com a mesma e os alunos são sensibilizados para participar nas diversas actividades.	1	- Plano Nacional de Leitura e biblioteca itinerante.	1
- Actividades da biblioteca itinerante e biblioteca escolar.	1	--	--	--	--
- Plano Nacional de Leituras e actividades da biblioteca escolar.	1	--	--	--	--
- Biblioteca itinerante e hora do conto.	1	--	--	--	--
- Biblioteca itinerante.	1	--	--	--	--

Quadro 42 - Especificar os projectos desenvolvidos pela escola - professores coordenadores

De facto, analisando o quadro 43, podemos identificar a opinião dos professores coordenadores sobre o perfil dos docentes que aderem a este género de projectos, sendo definidos como:

- Professores abertos à mudança que gostam de despertar a criatividade e que estimulam o exercício da mente da criança;
- Professores que gostam de inovar as suas aulas com técnicas diferentes;
- Professores que se preocupam com a criação de hábitos de leitura e que tentam promover a leitura como forma de diversão, ocupação dos tempos livres e a aprendizagem;
- Professores que leccionam língua materna, mais os do 2.º que do 3.º ciclo.

Os professores que são detentores de um perfil que resistem a este género de projectos, segundo a opinião manifestada pelos professores coordenadores no quadro 44, caracterizam-se por serem:

- Pouco abertos à mudança e à realidade do interesse das crianças;
- Professores acomodados;

- Professores da área de ciências e expressões (no 2.º ciclo);
- Professores que não se actualizam e ficaram parados no tempo.

Quando se refere que os professores podem ou devem envolver-se com programas de promoção da leitura e da literatura, tal pode não ser sinónimo de uma colaboração plena de todos os seus pares notando-se, pela comparação dos quadros já analisados neste estudo, que existe um envolvimento diferenciado dos professores com estes projectos, possivelmente consequência de diversos factores como:

- A sensibilização;
- A motivação;
- Os seus hábitos de leitura;
- A fundamentação teórica e científica;
- A identificação com os projectos de leitura desenvolvidos na escola;
- O conhecimento sobre obras de literatura infantil e juvenil.

Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Professores do Conselho executivo	
Dinâmica	N	Dinâmica	N	Dinâmica	N
- Julgo que todos aderem facilmente.	1	-Maioritariamente professores que leccionam língua materna, mais do 2.º ciclo que do 3.º.	1	- Professores preocupados em incentivar o hábito pela leitura nas crianças.	1
- Professores abertos à mudança e gostem de despertar a criatividade e que estimulam o exercício da mente da criança.	1	--	--	--	--
- Professores que gostam de inovar as suas aulas com técnicas diferentes.	1	--	--	--	--
- Professores que se preocupam com a criação de hábitos de leitura e que tentam promover a leitura como forma de diversão, ocupação dos tempos livres, aprendizagem.	1	--	--	--	--
- Não respondeu.	1	--	--	--	--

Quadro 43 - Qual o perfil dos professores que aderem a estes projectos? - professores coordenadores

Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Professores do Conselho Executivo	
Dinâmica	N	Dinâmica	N	Dinâmica	N
- Não me parece que existam professores resistentes a este tipo de projectos.	1	- Professores da área de ciências e expressões.	1	- Professores que não se actualizam e ficaram parados no tempo.	1
- Pouco abertos à mudança e à realidade do interesse das crianças.	1	--	--	--	--
- Professores acomodados.	1	--	--	--	--
- Não responderam.	2	--	--	--	--

Quadro 44 - Qual seria o perfil dos professores que resistem a este tipo de projecto? - professores coordenadores

1.2.4. Concepções dos professores sobre a biblioteca escolar

Temos constatado que os professores coordenadores salientam o papel da biblioteca escolar na dinamização de projectos de leitura e de literatura em contexto pedagógico, realçando a sua mais-valia para a formação de hábitos leitores, assim como para a motivação para a leitura de obras de literatura infantil e juvenil, opiniões sublinhadas pelos docentes, no quadro 45, sobre o papel desempenhado pela biblioteca escolar.

No inquérito proposto aos professores coordenadores de bibliotecas, do 1.º e 2.º ciclo (ver anexo 40), foi-lhes questionado qual era, na sua perspectiva, a opinião que o órgão de gestão, os professores coordenadores, os professores titulares de turma, e por exemplo, um professor do 2.º ciclo de outra área (quadros 46, 47 e 48), detinham sobre a biblioteca escolar.

Estes professores que compõem a comunidade educativa, na sua maior parte, também valorizam a função da biblioteca realçando a sua importância na dinamização da leitura, do apoio curricular, assim como da leitura informativa e recreativa.

Os professores da área da matemática, por exemplo, acham que a biblioteca tem pouco a ver com esta área curricular (quadro 49).

A análise dos quadros 45 a 49 indica que a maior parte dos professores não associam a biblioteca escolar ao desenvolvimento de programas de leitura

fundamentados na literatura, ficando-se por referências vagas sobre a promoção da leitura, sem especificar. Este facto pode revelar uma ausência de um conhecimento científico rigoroso da importância da biblioteca na promoção da leitura e da literatura.

Professores do 1.º ciclo		Professores do 2.º ciclo		Professores do Conselho Executivo	
Opinião	N	Opinião	N	Opinião	N
- Uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem.	1	- Muito positiva. Dinamiza muito a escola, o agrupamento e a comunidade.	1	- É uma mais-valia para a escola.	1
- Os professores aderem e participam nestas actividades promovidas pelas bibliotecas. Fazem balanço positivo de todas as iniciativas que promovem a leitura.	1	--	--	--	--
- É uma mais-valia para o ensino dos conteúdos curriculares serem mais animadores e atractivos.	1	--	--	--	--
- A biblioteca é um meio de enriquecimento cultural, social e de competências literárias muito importante, mesmo imprescindível.	1	--	--	--	--
- É um fundamental e excelente recurso onde os alunos podem fundamentar as suas aprendizagens, desenvolvendo não só o seu gosto pela leitura como também levando os pais a ler, pois, quando as crianças são mais pequenas, são os pais que lêem para elas, pois chegam à escola a saberem as histórias que recontam aos colegas.	1	--	--	--	--

Quadro 45 - Qual é a opinião dos professores sobre o papel da biblioteca na escola? - professores coordenadores

Opinião do Conselho Executivo sobre o papel da biblioteca e da literatura de ficção	
1.º ciclo	2.º ciclo
- O Conselho Executivo apoia incondicionalmente o papel da biblioteca, pois acha que tem um papel importante no apoio ao currículo.	- Este órgão é bastante sensível e um dos primeiros a importar-se com o funcionamento da biblioteca, no que respeita ao bom serviço em prol dos utentes, principalmente os alunos.

Quadro 46 - Opinião do Conselho Executivo sobre o papel da biblioteca e da literatura de ficção

Opinião dos professores sobre o papel da biblioteca e da literatura de ficção	
1.º ciclo	2.º ciclo
- Os professores acham que a leitura é importante para a formação dos alunos, assim como a consulta da <i>Internet</i> , assistir à Hora do Conto, etc.	- Na sua generalidade os professores acham que a biblioteca é imprescindível numa escola.

Quadro 47 - Opinião dos professores sobre o papel da biblioteca e da literatura de ficção

A opinião dos coordenadores de escola/ departamentos	
1.º ciclo	2.º ciclo
- Estes professores acham que a leitura deve ser divulgada o mais possível por todos os alunos, fazendo chegar cada vez mais e bons livros aos alunos.	- Os professores que mais utilizam a biblioteca são do Departamento de Línguas, sensibilizando os alunos para procurarem obras de ficção que fazem parte do programa.

Quadro 48 - A opinião dos coordenadores de escola/ departamentos

A opinião do professor da área de ciências exactas (Matemática, por exemplo)	
1.º ciclo	2.º ciclo
--	- Estes professores acham que a biblioteca tem pouco a ver com estas áreas curriculares.

Quadro 49 - A opinião do professor da área de ciências exactas

1.3. Professores titulares de turma

1.3.1. Perfil e formação

Os professores titulares de turma detêm uma função decisiva no processo educativo por serem os responsáveis directos pela formação dos alunos. Como já referimos, este estatuto de mediador pode determinar o desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança com repercussões importantes na aquisição de diversas competências.

Desta forma, no âmbito desta investigação, todos os professores titulares de turma do 1.º ciclo, e todos os professores titulares de turma de Língua Portuguesa do 2.º ciclo (quadros 50, 51 e 52), foram convidados a responder a um inquérito.

A maior percentagem de professores são do género feminino, principalmente no 1.º ciclo, caracterizando-se este nível de ensino pela monodocência, onde se constata, ao nível das turmas, que cerca de 50% dos professores lecciona para dois anos de escolaridade, simultaneamente, enquanto 50% só lecciona para um ano de escolaridade.

Professores titulares de turma do agrupamento			
1.º ciclo		2.º ciclo	
Total de professores	Professores inquiridos	Total de professores (Língua Portuguesa)	Professores inquiridos
40 (a) (b)	31	7	6 (c)

Quadro 50 - Universo de professores titulares de turma do 1.º e 2.º ciclo

- (a) 1.º Ciclo - 5 responderam como professores coordenadores
- (b) Não entregaram inquérito 4 professores.
- (c) 2.º Ciclo - 1 respondeu como professor coordenador

Género masculino	Função/ Ano que lecciona	Género feminino
N		N
1	Docente 1.º ano	4
--	Docente 2.º ano	5
--	Docente 3.º ano	4
2	Docente 4.º ano	6
--	Docente 1.º e 4.º ano	3
1	Docente 2.º e 3.º ano	3
--	Docente 2.º, 3.º e 4.º ano	1
--	Docente 2.º e 4.º ano	1

Quadro 51 - Função e ano de escolaridade - professores 1.º ciclo

Género masculino	Função/ Ano que lecciona	Género feminino
N		N
1	Docente 5.º e 6.º ano	2
1	Docente 6.º ano	1
--	Docente 5.º, 6.º e 9.º ano	1

Quadro 52 - Função e ano de escolaridade - professores 2.º ciclo

Os dados recolhidos pelo inquérito e apresentados neste capítulo foram sujeitos a tratamento estatístico, estando apresentados sob a forma de quadros, como se pode consultar no anexo 39.

Os professores de cada nível de ensino implicados na dinâmica deste estudo e que responderam ao inquérito são docentes do quadro, na sua maioria com idades entre os 30 e os 50 anos, havendo apenas uma percentagem de cerca de 13%, com idades compreendidas entre 20 e os 29 anos.

Todavia, o conjunto de professores é bastante homogénio relativamente ao tempo de serviço de permanência na carreira nos dois níveis de ensino, em que a maior parte possui mais de 10 anos, havendo uma percentagem significativa que está na

categoria dos 20-29 anos de tempo de serviço. Estes dados podem revelar que são docentes com experiência adquirida de carreira resultando, possivelmente, em melhores práticas educativas.

Quanto à sua formação científica e pedagógica, nos professores do 1.º ciclo mais de 77% são detentores de uma licenciatura, como grau académico, e 22,50% não tem formação superior. No 2.º ciclo todos têm formação superior.

Cerca de 54,80% dos professores do 1.º ciclo tiveram como formação base o curso das *Escolas do Magistério Primário*, complementada, na generalidade, entre os anos de 2000 e de 2006, com um curso de aprofundamento¹⁹⁶, que lhes concedeu a equiparação ao grau académico de licenciatura, em termos gerais, *Licenciatura em Ensino Básico do 1.º ciclo*. No entanto, 22,50% dos professores mais novos possuem uma licenciatura de raiz, denominada *Licenciatura em Ensino Básico*, com uma variante numa especialidade em determinada área (música, EVT, inglês, etc.). Os professores do 2.º ciclo obtiveram a licenciatura entre os anos de 1990 e 2000.

No que respeita à formação contínua, 38,70% dos professores do 1.º ciclo declaram que não fizeram qualquer tipo de formação entre os anos de 2005 e 2007, enquanto 61,28% declara que frequentou no mesmo período de tempo de 1 a 3 formações. No 2.º ciclo, 66,66% dos professores realizaram de 1 a 3 acções de formação, enquanto 33,32% refere que não realizou qualquer formação.

De igual modo, mais de 80% de professores dos dois níveis de ensino diz ter participado, mais do que uma vez, em congressos, seminários ou encontros relacionados com a docência.

1.3.2. Concepções dos professores sobre literatura

Os professores do 1.º ciclo, segundo a análise do quadro 53, lêem essencialmente periódicos, revistas (70,96%) e jornais (87%), seguindo-se a literatura de ficção, romance (87%), literatura infantil e juvenil (38,70 %), o género policial (22%), poesia (6,40 %) e romance histórico (3,20 %).

Surgem com menor representação diversas áreas de literatura de informação e pedagogia como: livros de auto-ajuda; educação, arte, biografias desportivas e viagens.

¹⁹⁶ Desenvolvimento de Estudos Superiores Especializados – DESE.

Os professores do 2.º ciclo (quadro 54) também preferem a leitura de periódicos como jornais (100%) e revistas (83%), seguindo-se romances (100%), a literatura infantil e juvenil (50%), o género policial (33, 32%) e contos (16,66%). A literatura de auto-ajuda também surge nos professores deste nível de ensino.

No conjunto dos dois níveis de ensino, os elementos do género feminino apresentam uma diversidade maior de áreas temáticas de leitura em relação aos elementos do género masculino.

1.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
--	--	Nada	--	--
3	9,67	Revistas semanais	19	61,29
4	12,90	Jornais	23	74,19
3	9,67	Romances	24	77,41
--	--	Policial	7	22,58
1	3,22	Literatura infantil e juvenil	11	35,48
--	--	Auto-ajuda	4	12,90
Outros				
--	--	Romance histórico	1	3,22
--	--	Psicologia	1	3,22
--	--	Pedagogia	2	6,45
--	--	Poesia	2	6,45
--	--	Formação humana	1	3,22
--	--	Científicos	1	3,22
1	3,22	Biografias desportivas	--	--
--	--	Arte	1	3,22
--	--	Viagens	1	3,22

Quadro 53 - Preferências de leitura - professores 1.º ciclo

2.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
--	--	Nada	--	--
2	33,33	Revistas semanais	3	50,00
2	33,33	Jornais	4	66,66
2	33,33	Romances	4	66,66
1	16,66	Policial	1	16,66
1	16,66	Literatura infantil e juvenil	2	33,33
--	--	Auto-ajuda	1	16,66
Outros				
--	--	Contos	1	16,66

Quadro 54 - Preferências de leitura - professores 2.º ciclo

Os professores do 1.º ciclo (35,47%) referem que leram recentemente um livro (quadro 55), enquanto 25,79% declara que leu um livro no último mês, 19,35% leu um livro de 1 a 3 meses e um dado relevante, 12,90% leu um livro há 1 ano.

No 2.º ciclo (quadro 56), 83,30% dos professores leram um livro recentemente, enquanto 16,60% leu um livro no último mês.

Os dados parecem indicar que os professores do 2.º ciclo são leitores mais assíduos e regulares.

Os quadros 57 e 58 revelam que a literatura de ficção faz parte dos professores dos dois níveis de ensino, surgindo nos professores do 1.º ciclo títulos referentes à literatura infantil e juvenil como, *A lua de Joana*, *O gato malhado e a andorinha Sinhá* ou *O segredo do rio*.

1.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
1	3,22	Recentemente	10	32,25
3	9,67	No último mês	5	16,12
--	--	De 1 a 3 meses	6	19,35
--	--	De 3 a 6 meses	2	6,45
--	--	Até um ano	4	12,90

Quadro 55 - Quando leu o último livro? - professores 1.º ciclo

2.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
1	16,66	Recentemente	4	66,66
1	16,66	No último mês	--	--
--	--	De 1 a 3 meses	--	--
--	--	De 3 a 6 meses	--	--
--	--	Até um ano	--	--

Quadro 56 - Quando leu o último livro? - professores 2.º ciclo

1.º ciclo			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>Vida nova</i>	1	- <i>Último selo</i>	1
- <i>O código dos Templários</i>	1	- <i>Equador</i>	1
- <i>Conquista das Taças das Taças</i>	1	- <i>O autismo</i>	1
- <i>Ilha das Flores</i>	1	- <i>O pequeno ditador</i>	1
		- <i>A um deus desconhecido</i>	1
		- <i>As pessoas que moram nos alunos</i>	1
		- <i>Queimada viva</i>	1
		- <i>História do rei transparente</i>	1
		- <i>Biografia de Cavaco Silva</i>	1
		- <i>Profundo como o mar</i>	1
		- <i>Quem mexeu no meu queijo</i>	1
		- <i>À primeira vista</i>	1
		- <i>Ensaio sobre a cegueira</i>	1
		- <i>O livro da terra – Perguntas/ respostas</i>	1
		- <i>Mayada filha do Iraque</i>	1
		- <i>Biografia de D. Ximenes</i>	1
		- <i>As palavras que nunca te direi</i>	1
		- <i>A fórmula de Deus</i>	1
		- <i>As vinhas da ira</i>	1
		- <i>O gato malhado e a andorinha Sinhá</i>	1
		- <i>A criança que não queria falar</i>	1
		- <i>A estrela de Joana</i>	1
		- <i>Os deuses perdidos</i>	1
		- <i>O segredo do rio</i>	1
		- <i>O alquimista</i>	1
		- <i>Rua das Flores</i>	1
		- Não se lembra	1

Quadro 57 - Qual é o nome do último livro lido? - professores 1.º ciclo

2.º ciclo					
Género masculino		N	Género feminino		N
- <i>O viúvo</i>		1	- <i>Cada homem é uma raça</i>		1
- <i>Estado de pânico</i>		1	- <i>O sétimo selo</i>		1
			- <i>Profundo como o mar</i>		1
			- <i>O rio das Flores</i>		1

Quadro 58 - Qual é o nome do último livro lido? - professores 2.º ciclo

Os dados referentes aos professores do 1.º ciclo sobre a frequência de leitura de qualquer género de texto (quadro 59), efectuada diariamente, situa-se nos 74,19%, enquanto 22,58% indica que só lê 1 vez por semana e 3,22%, 1 vez por mês.

No que diz respeito à frequência de leitura de textos literários (quadro 61), 25,80% destes docentes afirma que lê diariamente, 16,12% lê uma vez por semana, 12,90% lê uma vez por mês, 22,58% lê a cada 6 meses e mais relevante, 22,57% declara que só lê textos literários uma vez por ano.

O quadro 60 revela que os professores do 2.º ciclo (100%) lêem diariamente qualquer género de texto. Na frequência de leitura de textos literários (quadro 62), 33,33% destes docentes lê diariamente, 16,66% lê uma vez por semana, 33,32% lê uma vez por mês e 16,66% indica que lê este género de textos uma vez por ano.

1.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
4	12,90	Todos os dias	19	61,29
--	--	1 vez por semana	7	22,58
--	--	1 vez por mês	1	3,22
--	--	A cada 6 meses	--	--
--	--	Uma vez por ano	--	--

Quadro 59 - Frequência de leitura (diversos textos) - professores 1.º ciclo

2.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
2	33,33	Todos os dias	4	66,66
--	--	1 vez por semana	--	--
--	--	1 vez por mês	--	--
--	--	A cada 6 meses	--	--
--	--	Uma vez por ano	--	--

Quadro 60 - Frequência de leitura (diversos textos) - professores 2.º ciclo

1.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
2	6,45	Todos os dias	6	19,35
--	--	1 vez por semana	5	16,12
--	--	1 vez por mês	4	12,90
--	--	A cada 6 meses	7	22,58
2	6,45	Uma vez por ano	5	16,12
--	--	Nunca	--	--

Quadro 61 - Número de vezes que lê textos literários - professores 1.º ciclo

2.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
--	--	Todos os dias	2	33,33
1	16,66	1 vez por semana	--	--
1	16,66	1 vez por mês	1	16,66
--	--	A cada 6 meses	--	--
--	--	Uma vez por ano	1	16,66
--	--	Nunca	--	--

Quadro 62 - Número de vezes que lê textos literários - professores 2.º ciclo

Questionados sobre o número de livros lidos no ano de 2007 (quadro 63), nos professores do 1.º ciclo verifica-se que 6,45% não leu nenhum livro, 48,30% leu de 1 a

3 livros, 22,50% leu de 4 a 7 livros, 3,20% leu de 8 a 10 livros e 19,30% leu mais de 10 livros.

Os professores do 2.º ciclo (quadro 64) indicam que 16,66% leu de 1 a 3 livros, 16,66% leu de 4 a 7 livros, 16,66% leu de 8 a 10 livros e 33,33% leu mais de 10 livros. Não houve nenhum professor que não tivesse lido livro algum nesse período de tempo.

No que diz respeito à temática das obras lidas pelos professores do 1.º ciclo (quadro 65), a literatura de ficção (romance, policial, poesia, aventura, acção e drama, literatura infantil...) foi a mais lida, surgindo depois uma diversidade de temas (psicologia, desporto, história, pedagogia, espirituais...).

Os temas mais lidos pelos professores do 2.º ciclo (quadro 66), também incidem na sua maioria, na literatura de ficção (romance e género policial), surgindo depois obras de carácter pedagógico e ensaios.

O número de leituras efectuadas durante o ano de 2007 pelos professores dos dois níveis de ensino é muito reduzida.

1.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
--	--	Nenhum	2	6,45
2	6,45	1-3	13	41,93
2	6,45	4-7	5	16,12
--	--	8-10	1	3,22
--	--	Mais de 10	6	19,35

Quadro 63 - Número de livros lidos em 2007 - professores 1.º ciclo

2.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
--	--	Nenhum	--	--
--	--	1-3	1	16,66
1	16,66	4-7	--	--
--	--	8-10	1	16,66
1	16,66	Mais de 10	2	33,33

Quadro 64 - Número de livros lidos em 2007 - professores 2.º ciclo

1.º ciclo			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Científico	1	- Romance	16
- Romance	2	- Policial	5
- Desporto	1	- Psicologia	1
- Históricos	1	- Educação	1
		- Biografia	1
		- Poesia	1
		- Espirituais	1
		- Psicopedagogia	1
		- Casos reais	1
		- Aventura	5
		- História de Portugal	1
		- Literatura infantil	2
		- Clássicos portugueses	1
		- Acção e drama	1
		- Científicos	1
		- Variados	1
		- Amizade	1
		- Não respondeu	6

Quadro 65 - Qual é a temática destes livros? - professores 1.º ciclo

2.º ciclo			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Romance	2	- Romance	1
- Ensaios	1	- Policial	1
- Científicos	1	- Educação	1
- Educação	1	- Cultura ocidental	1
- Pedagogia	1	- Não respondeu	2

Quadro 66 - Qual é a temática destes livros? - professores 2.º ciclo

Dos livros comprados pelos professores durante o biénio 2005/ 2007, 80,63% dos professores do 1.º ciclo (quadro 67) declarou ter comprado obras, enquanto 19,34% não realizou nenhuma compra.

Os professores do 2.º ciclo afirmam que todos compraram obras durante os anos de 2005/ 2007 (quadro 68).

Pela análise dos quadros 69 e 70, referentes às obras compradas pelos docentes do 1.º e 2.º ciclo, verificamos, novamente, que a literatura de ficção nos seus mais diversos géneros literários (romance, conto, poesia, narrativa histórica...) é a mais

procurada pelos professores, surgindo-se também títulos de literatura infantil e juvenil como, *Joana a Princesa*, *O segredo do rio* ou *Poemas de mentira e verdade*, aparecendo então preferências em áreas como biografias, educação e livros de auto-ajuda.

De notar que não se podem confundir as preferências de leitura apresentadas pelos quadros 53, 54, 69 e 70, identificadas com obras de ficção, com a frequência efectiva de leitura de textos literários (quadros 61 e 62, 63 e 64) revelando-se esta com índices muito baixos.

1.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
3	9,67	Sim	22	70,96
1	3,22	Não	5	16,12

Quadro 67 - Livros comprados entre 2005 e 2007 - professores 1.º ciclo

2.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
2	33,33	Sim	4	66,66
--	--	Não	--	--

Quadro 68 - Livros comprados entre 2005 e 2007 - professores 2.º ciclo

1.º ciclo			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>Codex 632</i>	1	- <i>Livros de literatura infantil</i>	4
- <i>A fórmula de Deus</i>	1	- <i>Romances</i>	5
- <i>Biografia de Venceslau Fernandes</i>	1	- <i>Aventuras</i>	2
- <i>Biografia de Joaquim Gomes</i>	1	- <i>Pedagogia e educação</i>	2
- <i>Locos por el tour</i>	1	- <i>Bilhete de identidade</i>	1
		- <i>Contos do Minho</i>	1
		- <i>Intuição</i>	1
		- <i>Sabores do mundo</i>	1
		- <i>Um guia para a vida</i>	1
		- <i>Alma de pássaro</i>	1
		- <i>O fugitivo</i>	1
		- <i>Enquanto Salazar dormia</i>	1
		- <i>Cão como nós</i>	1
		- <i>Combateremos a sonhar</i>	1
		- <i>Lendas de Portugal</i>	1
		- <i>Nova gramática de português contemporâneo</i>	1
		- <i>As pessoas que moram nos alunos</i>	1
		- <i>Avaliação dos resultados escolares</i>	1
		- <i>O guarda da praia</i>	1
		- <i>História do rei transparente</i>	1
		- <i>Sei lá</i>	1
		- <i>Não há coincidências</i>	1
		- <i>O evangelho secreto da Virgem Maria</i>	1
		- <i>Afonso o conquistador</i>	2
		- <i>Queimada viva</i>	1
		- <i>Felizmente há luar</i>	1
		- <i>Memorial do convento</i>	1
		- <i>Menina Meddie</i>	1
		- <i>Joana a Princesa</i>	1
		- <i>Enciclopédia Didáctica</i>	1
		- <i>Rio das Flores</i>	2
		- <i>O código Da Vinci</i>	4
		- <i>Fortaleza digital</i>	1
		- <i>Os deuses perdidos</i>	1
		- <i>Zorro</i>	1
		- <i>O segredo do rio</i>	1
		- <i>A cidades dos deuses selvagens</i>	1
		- <i>Equador</i>	1
		- <i>As palavras que nunca te direi</i>	1
		- <i>Não se recorda</i>	1
		- <i>Não referiu</i>	6

Quadro 69 - Que livros comprou? - professores 1.º ciclo

2.º ciclo			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>Pais brilhantes, professores fascinantes</i>	1	- Romance	1
- <i>Gramática da fantasia</i>	1	- Poesia	1
- <i>Código Da Vinci</i>	1	- <i>Vozes anoitecidas</i>	1
- <i>Equador</i>	1	- <i>Mar-me-quer</i>	1
- <i>O português que nos pariu</i>	1	- <i>Estórias abensonhadas</i>	1
- Não referiu	1	- <i>Poemas de mentira e verdade</i>	1
- Não referiu	1	- <i>A chuva pasmada</i>	1
		- <i>100 histórias bem dispostas</i>	1
		- <i>Contos tradicionais portugueses</i>	1
		- <i>Quero ser escritor</i>	1
		- <i>Fortaleza digital</i>	1
		- <i>Conspiração</i>	1
		- <i>Juntos ao luar</i>	1
		- <i>Sétimo selo</i>	1
		- <i>Queimada viva</i>	1
		- <i>O Reino do Dragão</i>	1
		- <i>Pais brilhantes, professores fascinantes</i>	1

Quadro 70 - Que livros comprou? - professores 2.º ciclo

A literatura infantil e juvenil, como temos salientado, pode assumir uma função importante na formação do leitor literário quando são envolvidas crianças e jovens, tendo o mediador profissional que é o professor, uma função que pode ser determinante na promoção da leitura e da literatura nestas faixas etárias.

Neste contexto, pela análise dos quadros 71 e 72, verificamos que a maior parte dos professores do 1.º e 2.º ciclo leram obras de literatura infantil e juvenil nos últimos dois anos, exceptuando 22,58% de professores do 1.º ciclo.

Quanto à finalidade dessa leitura, os docentes do 1.º ciclo (quadro 73), 64,50% revelam que é por motivos pedagógicos, 25,80% lê por prazer, sendo de realçar que 16,12% não respondeu.

Os professores do 2.º ciclo (quadro 74) indicam que a finalidade principal da leitura é pedagógica (100%), surgindo como segundas preferências, com 16,666% cada uma; a leitura efectuada para fruição própria, para os filhos, para ter conhecimento e por curiosidade.

Uma grande parte dos professores lê literatura infantil e juvenil por obrigação profissional, o que pode evidenciar a ausência de uma leitura por prazer, sendo

pertinente levantar a questão de como será a mediação junto dos alunos onde deve estar envolvida a motivação leitora.

1.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
4	12,90	Sim	20	64,51
--	--	Não	7	22,58

Quadro 71 - Livros de literatura infantil e juvenil lidos nos últimos dois anos - professores 1.º ciclo

2.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
2	33,33	Sim	4	66,66
--	--	Não	--	--

Quadro 72 - Livros de literatura infantil e juvenil lidos nos últimos dois anos - professores 2.º ciclo

1.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
1	3,22	Pedagógica	19	61,29
4	12,90	Lazer	4	12,90
Outra				
--	--	Ler ao filho	2	6,45
--	--	Ler aos alunos	1	3,22
--	--	Plano Nacional de Leitura	1	3,22
--	--	Não respondeu	5	16,12

Quadro 73 - Finalidade da leitura de obras de literatura infantil e juvenil - professores 1.º ciclo

2.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
2	33,33	Pedagógica	4	66,66
--	--	Lazer	1	16,66
Outra				
--	--	Ler ao filho	1	16,66
--	--	Ler para crianças	1	16,66
1	16,66	Conhecimento	--	--
1	16,66	Curiosidade	--	--

Quadro 74 - Finalidade da leitura de obras de literatura infantil e juvenil - professores 2.º ciclo

1.3.3. Os meios de comunicação e a leitura

A maioria dos professores titulares de turma, do 1.º e 2.º ciclo, tem por hábito a leitura de periódicos (revistas ou jornais) (quadros 75, 76, 79, 80), apesar de 6,45% dos professores do 1.º ciclo indicar que não lê jornais.

Ao nível das revistas verifica-se pouca variedade de temáticas relevantes para a formação de um leitor competente, como revelam os quadros 75 e 76, referentes aos dois níveis de ensino em estudo, em que o leitor possa interagir com textos desafiadores de índole cultural e com informação de qualidade.

No 1.º ciclo é de destacar que só 48,10% dos professores do género feminino lêem revistas de informação semanal, onde se destaca a revista *Visão* com 37% de preferências. Se tivermos em linha de conta que 87% dos professores inquiridos neste estudo são do género feminino, verificamos a existência de um número reduzido de mediadores profissionais que lêem revistas com alguma qualidade informativa.

No 2.º ciclo 83% dos professores lêem revistas de informação semanal e só um professor (dos dois níveis de ensino) lê a revista *Ler, Livros & Leitores*, de informação literária sobre as novidades editoriais, resenhas de obras e informação bibliográfica.

No que respeita à leitura de jornais (quadros 77, 78, 79, 80), os mais procurados pelos professores são os diários, 58% no 1.º ciclo e 33,33% no 2.º ciclo.

Os jornais semanários são procurados por uma percentagem inferior, 12,90% no 1.º ciclo e 16,66% no 2.º ciclo.

No entanto, existe uma percentagem significativa que lê, simultaneamente, jornais diários e semanários, 22,50% no 1.º ciclo e 50% no 2.º ciclo.

Os jornais regionais ocupam alguma preferência de leitura por parte dos professores:

Periódicos regionais

- *Diário do Minho*
- *Correio do Minho*
- *Terras do Homem*

Ao nível dos periódicos de índole cultural apenas um professor, do género feminino, do 2.º ciclo, lê uma publicação:

Jornais culturais

- *Jornal de Letras, Artes e Ideias*

Comparativamente ao número de professores dos dois níveis de ensino que lêem jornais, o número de professores que procuram periódicos de informação cultural é bastante reduzido. Do mesmo modo, os jornais de tiragem semanal apresentam, em geral, artigos mais complexos e aprofundados sobre diversas áreas, potenciando leitores mais informados, reflexivos e críticos. No entanto são pouco lidos pelos professores.

1.º ciclo					
Revistas de informação semanal	Género masc.	%	Revistas de informação semanal	Género fem.	%
	- <i>Visão</i>	50,00		- <i>Visão</i>	37,00
	- <i>Sábado</i>	50,00		- <i>Sábado</i>	7,40
			- <i>Focus</i>	3,70	

Quadro 75 - Que revistas lê? - professores 1.º ciclo

2.º ciclo					
	Género masc.	%		Género fem.	%
Revistas de informação semanal	- <i>Visão</i>	50,00	Revistas de informação semanal	- <i>Visão</i>	100,00
				- <i>Sábado</i>	50,00
				- <i>Focus</i>	25,00
Revistas de informação literária	- <i>Ler, Livros & Leitores</i>	50,00	Revistas de educação	- <i>Educare</i>	25,00

Quadro 76 - Qu revistas lê? - professores 2.º ciclo

1.º ciclo					
Género masculino			Género feminino		
N	%		N	%	
--	--	Nenhum	2	6,45	
3	9,67	Diário	15	48,38	
--	--	Semanário	4	12,90	
1	3,22	Diário e semanário	6	19,35	

Quadro 77 - Género de jornal lido - professores 1.º ciclo

2.º ciclo					
Género masculino			Género feminino		
N	%		N	%	
--	--	Nenhum	--	--	
--	--	Diário	2	33,33	
--	--	Semanário	1	16,66	
2	33,33	Diário e semanário	1	16,66	

Quadro 78 - Género de jornal lido - professores 2.º ciclo

1.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
--	--	Público	2	6,45
1	3,22	Diário de Notícias	13	41,93
4	12,90	Diário do Minho	14	45,16
2	6,45	Correio do Minho	4	12,90
Outros				
1	3,22	Jornal Notícias	7	22,58
--	--	Expresso	2	6,45
--	--	Terras do Homem	2	6,45
1	3,22	Semanário	--	--
--	--	Não respondeu	2	6,45

Quadro 79 - Jornal mais lido - professores 1.º ciclo

2.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
2	33,33	Público	1	16,66
--	--	Diário de Notícias	1	16,66
2	33,33	Correio do Minho	--	--
Outros				
1	16,66	Expresso	2	33,33
--	--	Sol	2	33,33
2	33,33	Jornal de Notícias	1	16,66
--	--	Jornal de Letras, Artes e Ideias	1	16,66

Quadro 80 - Jornal mais lido - professores 2.º ciclo

Ao nível da televisão (quadros 81 e 82), os professores dos dois níveis de ensino têm uma grande preferência pelos programas informativos como os telejornais, apresentando em segundo plano, programas de índole recreativo e cultural como o concurso *Quem quer ser milionário*, assim como programas humorísticos e séries televisivas (ver anexo 39).

A análise dos programas televisivos visionados pelos professores titulares de turma evidencia que a cultura parece não fazer parte dos interesses dos inquiridos. Dos dois níveis de ensino só um elemento assiste a documentários.

Professores do 1.º ciclo				
Género masculino		%	Género feminino	
Programas informativos	- Telejornal	75,00	- Telejornal	59,25
			- Informativos	11,11
Programas de debate de carácter informativo	--	--	- Pós e contras	7,40
Programas recreativos de cultura geral	--	--	- Quem quer ser milionário	7,40
			- Documentários	3,70
Programas humorísticos	--	--	- Não identificou	3,70

Quadro 81 - Qual o programa de televisão que mais assiste? - professores 1.º ciclo

Professores do 2.º ciclo				
Género masculino		%	Género feminino	
Programas informativos	- Telejornal	50,00	- Telejornal	50,00
	- TV notícias	50,00		
Programas de debate de carácter informativo	--	--	- Pós e contras	25,00
Programas recreativos de cultura geral	--	--	- Quem quer ser milionário	25,00

Quadro 82 - Qual o programa de televisão que mais assiste? - professores 2.º ciclo

1.3.4. As manifestações culturais potenciadoras de leitores

Os professores do 1.º e 2.º ciclo são apreciadores de diversos géneros musicais (quadros 83 e 84), com uma incidência maior na música *pop*, *rock*, romântica e clássica, seguidas do fado e da música de cariz popular. No entanto, há outros géneros, mais alternativos, como o *hip hop*, o *jazz* e a música *house*, que também são apreciados mas com uma percentagem menor.

No que respeita à frequência de salas de cinema, no 1.º ciclo (quadro 85), 22,57% dos professores declara que não frequenta, 45,14% indica que raramente ou

eventualmente vai ao cinema e 32,25% refere que vai ao cinema com alguma regularidade ou frequentemente.

No 2.º ciclo (quadro 86), 16,66% dos professores diz que não vai ao cinema, 66,65% revela que raramente ou eventualmente frequenta e 16,66% dos professores refere que vai com alguma regularidade.

A frequência de espectáculos de teatro revela que no 1.º ciclo (quadro 87) cerca de 42% dos professores não vai ao teatro, cerca de 55% refere que raramente ou eventualmente frequenta manifestações culturais deste género e 3,22% indica que vai ao teatro com alguma regularidade.

Os professores do 2.º ciclo (quadro 88) declaram (100%) que raramente vão a espectáculos de teatro.

Estes dados confirmam os dos professores coordenadores e revelam efectivamente o pouco ou nenhum interesse dos docentes com a frequência destes equipamentos/ actividades culturais. A interacção com a cultura e as suas diversas manifestações estéticas, revelando-se um factor importante para o desenvolvimento literário dos indivíduos, teria uma relevância acrescida para os professores, pois estes profissionais têm uma grande responsabilidade na formação das crianças e jovens.

1.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
1	3,22	Música Popular	8	25,80
3	9,67	Música Romântica	13	41,93
--	--	Hip Hop	6	19,35
--	--	Pop	13	41,93
2	6,45	Clássica	13	41,93
1	3,22	Rock	12	38,70
--	--	Jazz	2	6,45
--	--	Fado	10	32,25
--	--	Funk	3	9,67
Outra				
--	--	Gregoriana	1	3,22
1	3,22	Música indiana	--	--
--	--	House	1	3,22
--	--	Tradicional	1	3,22

Quadro 83 - Preferência musicais - professores 1.º ciclo

2.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
1	16,66	Música Popular	--	--
1	16,66	Música Romântica	2	33,33
--	--	Hip Hop	1	16,66
1	16,66	Pop	1	16,66
2	33,33	Clássica	3	33,33
1	16,66	Rock	1	16,66
--	--	Jazz	1	16,66
1	16,66	Fado	2	33,33
--	--	Funk	--	--

Quadro 84 - Preferência musicais - professores 2.º ciclo

1.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
1	3,22	Não	6	19,35
3	9,67	Raramente	5	16,12
--	--	Eventualmente	6	19,35
--	--	Com alguma regularidade	9	29,03
--	--	Frequentemente	1	3,22

Quadro 85 - Frequência do cinema - professores 1.º ciclo

2.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
1	16,66	Não	--	--
--	---	Raramente	1	16,66
1	16,66	Eventualmente	2	33,33
--	--	Com alguma regularidade	1	16,66
--	--	Frequentemente	--	--

Quadro 86 - Frequência do cinema - professores 1.º ciclo

1.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
2	6,45	Não	11	35,48
2	6,45	Raramente	9	29,03
--	--	Eventualmente	6	19,35
--	--	Com alguma regularidade	1	3,22
--	--	Frequentemente	--	--

Quadro 87 - Frequência do teatro - professores 1.º ciclo

2.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
--	--	Não	--	--
2	33,33	Raramente	4	66,66
--	--	Eventualmente	--	--
--	--	Com alguma regularidade	--	--
--	--	Frequentemente	--	--

Quadro 88 - Frequência do teatro - professores 1.º ciclo

A frequência de utilização de bibliotecas públicas por parte de professores do 1.º ciclo (quadro 89) revela que 77,39% dos elementos procura raramente ou eventualmente esse espaço, e 12,90% refere que não frequenta nenhuma biblioteca pública. Só 9,67% indica que vai a uma biblioteca pública com alguma regularidade ou frequentemente.

Nos professores do 2.º ciclo (quadro 90), os dados indicam que 66,65% recorre a uma biblioteca pública raramente ou eventualmente e 16,66% indica que não frequenta nenhuma biblioteca pública.

Os professores que frequentam com alguma regularidade esse espaço situam-se nos 16,66%.

Do mesmo modo que os professores coordenadores, os professores que interagem diariamente com os alunos na sala de aula também apresentam baixos níveis de frequência de equipamentos culturais como o teatro, o cinema ou a biblioteca pública. Este facto pode ter uma influência decisiva junto dos alunos, como já

referimos, o professor deve ser um mediador profissional, um consumidor regular de produtos e/ou frequentador de equipamentos de significado valor cultural, de modo a facultar junto dos destinatários propostas motivadoras que potenciem o leitor competente e literário.

No caso das bibliotecas como pode um professor motivar um aluno que frequente bibliotecas (escolares ou outras) se ele próprio não é um utilizador?

1.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
--	--	Não	4	12,90
3	9,67	Raramente	10	32,25
1	3,22	Eventualmente	10	32,25
--	--	Com alguma regularidade	1	3,22
--	--	Frequentemente	2	6,45

Quadro 89 - Utilização de bibliotecas públicas - professores 1.º ciclo

2.º ciclo				
Género masculino			Género feminino	
N	%		N	%
1	16,66	Não	--	--
--	--	Raramente	2	33,33
1	16,66	Eventualmente	1	16,66
--	--	Com alguma regularidade	1	16,66
--	--	Frequentemente	--	--

Quadro 90 - Utilização de bibliotecas públicas - professores 2.º ciclo

1.4. Prática pedagógica

1.4.1. A relação dos alunos com a leitura

Como temos vindo a mencionar, a leitura pode revelar-se uma prática comum no dia-a-dia dos indivíduos. Todavia, a escola detém uma função primordial no ensino do processo de leitura e no seu posterior desenvolvimento nos jovens leitores, ao nível de competências como a compreensão e a interpretação.

Desta forma, o trabalho que os professores realizam no âmbito do ensino da leitura, em contexto escolar, pode assumir uma importância decisiva na formação de leitores competentes.

Os professores do 1.º ciclo, pela análise do quadro 91, realçam diversas finalidades na promoção da leitura:

- Aquisição de vocabulário que permite à criança exprimir-se;
- Estímulo para a descoberta, o conhecimento;
- Aquisição de estratégias ao nível do saber pensar e reflectir;
- Fruição do texto literário, partilha de leituras e textos de literatura infantil e juvenil;
- A relevância cultural e humanística.

1.º ciclo	
Género masculino	Género feminino
- Penso que na escola ainda não se desenvolve totalmente as estratégias necessárias para estimular as crianças para a leitura. Devia-se incidir mais na leitura para aquisição de vocabulário que permita a criança transmitir tudo o que pensa.	- Bom. Incentivo os alunos no gosto pela leitura.
- Se os pais colaborassem, talvez o ensino da leitura fosse mais simplificado e melhor.	- É estimulante para a descoberta, saber mais, saber pensar, reflectir, desenvolver vocabulário.
- Incentivar nos alunos o gosto pela leitura.	- Deve-se dar grande importância uma vez que a maior parte dos alunos não tem esse hábito nem gosto pela leitura, e na escola deve ser reforçado de forma lúdica para aprenderem a gostar.
- Importante. Os alunos são motivados e assim participam e mostram interesse em ler livros.	- Penso ser um trabalho que procura incentivar as crianças desde cedo no sentido de ler e/ou ouvir histórias.
	- Penso que me esforço por inculcar nos alunos o gosto pela leitura procurando motivá-los através de obras com ritmo.
	- Acho fundamental no processo de desenvolvimento da criança. O trabalho que faço não me satisfaz porque devia haver um livro, a mesma obra para cada criança.
	- Não faço nada de extraordinário, especialmente por falta de tempo. Nas actividades do quotidiano incentivo sempre os alunos a ler muito; na sala, em conjunto lêem-se livros infantis, em conjunto.
	- É um trabalho que implica muito empenho e persistência por parte do docente.
	- É um trabalho positivo. As crianças deviam encarar a leitura como um instrumento que lhes vai dar autonomia.
	- Positivo. Boa dinamização da biblioteca.
	- Um dia por semana cada aluno conta a história lida. A turma reconta-a e dramatiza-a. Depois fazem o resumo, por escrito e a sua ilustração.
	- Sendo a leitura um caminho de cultura geral, entendo e incentivo os meus alunos à leitura, que após saber ler, qualquer pessoa se pode formar.
	- O suficiente. O possível com o material que existe. Via net também.
	- Contribui para adquirir gosto e hábitos de leitura.
	- Incentivo os alunos para o gosto e hábito da leitura.
	- Acho que é um trabalho motivador para as crianças e é uma forma de elas aprenderem a escrever melhor e fomentar o gosto pela leitura.
	- É um trabalho que tem por base a motivação dos seus alunos para a actividade da leitura.
	- É um trabalho motivador, pois, nesses momentos todas as crianças ficam muito atentas e interessadas.
	- Acho um trabalho importante para que se criem hábitos de leitura nos alunos.
	- Acho um trabalho muito importante para que se criem hábitos de leitura nos alunos.
	- Faço o melhor que posso e que sei.
	- Acho que é um bom trabalho, com um leque diversificado de actividades.
	- Faço o melhor que posso e que sei.
	- Acho um trabalho pedagógico, educativo e enriquecedor.
	- Acho uma mais-valia para a educação do saber.
	- Não responderam 2 pessoas.

Quadro 91 - Opinião sobre o trabalho que realiza no âmbito do ensino da leitura na escola - professores 1.º ciclo

Os professores do 2.º ciclo (quadro 92) realçam as seguintes finalidades que envolvem o seu trabalho em prol da leitura:

- Importância da promoção da língua materna;
- Motivação para o prazer de ler;
- Partilha de textos, de géneros, de autores;
- Aprender a fruir adequadamente de equipamentos culturais como a biblioteca;
- Promoção da leitura também como actividade lúdica.

2.º ciclo	
Género masculino	Género feminino
- Acho que é uma das vertentes principais no ensino de uma língua.	- Promovo a leitura fazendo várias sugestões de leitura.
- Procuo motivar para a leitura por duas razões fundamentais: gosto de ler; como professor de português sei a importância que tal actividade implica.	- O possível. Prática da biblioteca de turma e uso da biblioteca da escola.
	- Tento promover, através da biblioteca de turma, o prazer de ler e transmitir aos meus alunos que a leitura tem um carácter lúdico e não apenas o de trabalho escolar.
	- Lendo bastante aos alunos estes são levados a procurar outros livros.

Quadro 92 - Opinião sobre o trabalho que realiza no âmbito do ensino da leitura na escola - professores 2.º ciclo

Nenhum professor respondeu que esteja envolvido em algum programa de leitura fundamentado na literatura, desenvolvido por si ou pela escola. Os dados indicam uma concepção da leitura e da literatura conotada com práticas redutoras (sugestões de leitura, leitura na sala de aula, leitura colectiva) ou dependendo da iniciativa de parcerias (recurso à biblioteca escolar, etc.) que pouco potenciam o leitor literário e a motivação para a leitura nos alunos.

1.4.2. A promoção da literatura infantil e juvenil em contexto educativo

Em contexto de sala de aula os professores do 1.º e 2.º ciclo (quadro 93) declaram que se envolvem com a promoção da literatura infantil e juvenil (100%), com uma periodicidade diferenciada (quadro 94) nos dois níveis de ensino.

Assim, nos professores do 1.º ciclo, 61,29% declara trabalhar semanalmente com a literatura infantil e juvenil, 25,80% quinzenalmente, 9,67% mensalmente e 3,22% dos professores indica que o faz de seis em seis meses.

Nos professores do 2.º ciclo parece haver mais uniformidade e regularidade pois 83,33% revela que trabalha com a literatura infantil e juvenil semanalmente e 16,66% que o faz com a periodicidade de quinze dias.

O modo como os professores do 1.º ciclo dinamizam e promovem a literatura infantil e juvenil junto dos alunos é diversificado (quadro 95), recorrendo a estratégias tais como:

- Dinamização do Plano Nacional de Leitura;
- Realização de fichas de leitura;
- Leitura e reconto da história;
- Leitura e práticas de reescrita subsequente da história;
- Exploração da hora do conto;
- Participação nas actividades promovidas pela biblioteca escolar;
- Leitura integral ou parcial da obra pelos alunos ou professores;
- Requisição de livros na biblioteca da escola;
- Leitura de textos do manual escolar;
- Leitura em voz alta, seguida de interpretação e expressão escrita;
- Elaboração de trabalhos plásticos sobre a história;
- Audição de histórias em suporte áudio.

Os professores do 2.º ciclo (quadro 96) realçam que utilizam as seguintes estratégias para fomentarem a literatura infantil e juvenil:

- Promoção da hora da leitura;
- Dramatizações;
- Apresentação de livros;
- Leitura de extractos de obras;
- Organização da biblioteca da turma;
- Realização de leitura recreativa;

- Realização de leitura orientada;
- Motivação através da ilustração da obra;
- Elaboração de fichas de leitura.

1.º ciclo			2.º ciclo	
N	%		N	%
31	100,00	Sim	6	100,00
--	--	Não	--	--

Quadro 93 - Trabalha com a literatura infantil e juvenil na escola? - professores 1.º e 2.º ciclo

1.º ciclo			2.º ciclo	
N	%		N	%
19	61,29	Semanal	5	83,33
8	25,80	Quinzenal	1	16,66
3	9,67	Mensal	--	--
1	3,22	Bimestral	--	--
--	--	Semestral	--	--

Quadro 94 - Frequência do trabalho com literatura infantil e juvenil na escola - professores 1.º e 2.º ciclo

1.º ciclo	
Género masculino	Género feminino
- Leitura em voz alta, elaboração de fichas de leitura, ilustração e dramatização.	- Leitura de livros (fichas de leitura). Semanalmente requisitam livros na biblioteca escolar.
- Através do programa “Ler +” e emprestando livros da biblioteca escolar.	- Uma vez por semana faço a “Hora do conto” em que ou escolho uma obra, ou os próprios alunos seleccionam nesse tempo livros à sua escolha.
- Leitura modelo, interpretação oral e escrita de leitura, leitura individualizada, dar novo final à história lida.	- Na minha escola há uma Biblioteca/ Centro de Recursos e sempre que possível participo nas actividades promovidas.
- Os alunos levam livros para casa. Depois, na escola, pede-se para contarem a história que leram.	- O trabalho com a literatura infantil é contínuo, diversificado em estratégias motivadoras.
	- Leio eu ou as crianças a totalidade da obra ou por partes em dias diferentes e depois partimos para diversas explorações. As crianças sempre que tenham acabado os trabalhos podem ler livremente.
	- Hora do conto, leitura de livros, em diferentes dias, análise de textos do manual.
	- Leitura de histórias aos alunos, do Plano Nacional de Leitura. Incentivo aos alunos para a prática da requisição de livros da biblioteca.
	- Contar a história, ilustração da mesma, recontar e resumir a história.
	- Hora do conto.
	- O dia do conto: os alunos lêem cada um a sua história e à Sexta-feira trabalhamos uma história com conto, reconto e dramatização.
	- Leituras em casa, na escola, e trabalhos acerca dos livros (fichas e resumos).
	- Bela adormecida, A cigarra e a formiga, Três porquinhos...
	- Através da leitura e exploração de contos via <i>net</i> .
	- Na “Hora do conto”, as histórias são lidas pelos alunos, em voz alta. Posteriormente, as histórias são recontadas e respondem às questões colocadas oralmente. Algumas vezes fazem um trabalho escrito, outras um desenho alusivo.
	- Leitura modelo, interpretação oral e escrita de leitura, leitura individualizada, dar novo final à história lida, tirar lições e ensinamentos.
	- Leitura de um livro em voz alta, interpretação oral história, reconto da mesma (escrita ou oral), realização de uma ficha de leitura, ou ilustração da história.
	- Com a audição de histórias, os alunos têm que elaborar um trabalho de grupo, ou trabalho individual, ou recontar essa história em banda desenhada.
	- De forma geral todos os alunos gostam de ler os livros da biblioteca itinerante. Para saber se leram e compreenderam a história, costumam contá-la aos colegas.
	- Leitura de contos, reconto oral, escrito, e em banda desenhada.
	- Leitura de contos, CD áudio, reconto oral, escrito, em banda desenhada, etc.
	- Tenho, semanalmente, a “hora do conto” e tenho vindo a trabalhar as fábulas e os contos tradicionais.
	- Tratando-se de alunos do 1.º ano, leio histórias, peço para a recontar, fazem trabalhos sobre a história (desenhos, dramatizações, escrevem algumas palavras e frases).
	- Fazemos a leitura colectiva ou individual. Interpretámos de várias formas, por escrito, oralmente ou ilustrando.
	- Lendo textos, dramatizando, fazendo banda desenhada.
	- Não responderam 3 pessoas.

Quadro 95 - Como trabalha com a literatura infantil e juvenil? - professores 1.º ciclo

2.º ciclo	
Género masculino	Género feminino
- Promovo a hora da leitura na aula de 45 m, onde os alunos lêem várias obras e contos.	- Biblioteca de turma. O início de aula é, habitualmente, a leitura de uma história.
- Apresentando livros, lendo e fazendo ler extractos, dramatizações...	- Leitura recreativa e leitura orientada.
	- Inicialmente, através de um pequeno excerto, ou da exploração de imagens, é feita a motivação dos alunos. A partir daí é realizada a leitura repartida e respectiva análise.
	- Leitura recreativa (leitura por prazer), realização de fichas de leitura, continuar histórias.

Quadro 96 - Como trabalha com a literatura infantil e juvenil? - professores 2.º ciclo

A análise do quadro 97 onde os professores do 1.º e 2.º ciclo avaliam o desempenho da leitura de livros de literatura infantil e juvenil dos seus alunos, corrobora a análise dos quadros anteriores (93, 94, 95 e 96), verificando-se que predominam actividades como a realização de fichas de leitura, a leitura em voz alta, o diálogo entre professor/ aluno acerca do texto lido, o reconto, a elaboração de questionários, as respostas por escrito, a dramatização e dinâmicas com trabalhos plásticos (desenho, banda desenhada). Verificamos que estas práticas, na sua maioria, estão centradas numa matriz instrumentalizada, tendo pouco a haver com a promoção da leitura e da literatura.

1.º ciclo			2.º ciclo	
N	%		N	%
20	64,51	Leitura em voz alta	5	83,33
24	77,41	Respostas orais	4	66,66
11	35,48	Jogral/teatro	1	16,66
11	35,48	Leitura do texto em casa	--	--
9	29,03	Respostas por escrito	2	33,33
19	61,29	Preenchimento de fichas	6	100,00
26	83,87	De leitura, reconto	4	66,66
10	32,25	Questionário	4	66,66
Outro modo				
4	12,90	Banda desenhada	--	--
3	9,67	Desenhos	1	16,66
1	3,22	Composição	--	--
1	3,22	Adivinhar título	--	--
1	3,22	Reinventar o conto	--	--

Quadro 97 - Avaliação do desempenho de leitura de livros de literatura infantil e juvenil dos alunos - professores 1.º e 2.º ciclo

Dentro dos textos literários preferidos pelos alunos na perspectiva dos professores do 1.º e 2.º ciclo (quadro 98), evidencia-se por ordem de preferência: o conto, a narrativa de aventura, a poesia e o teatro.

Na sala de aula também são explorados, pelos docentes, outros géneros de narrativas, por vezes, recorrendo a diferentes linguagens semióticas (quadro 99) nos dois níveis de ensino, tais como: a banda desenhada, contos áudio, o desenho animado, a fábula e os acrósticos.

No entanto, os professores do 1.º e 2.º ciclo evidenciam também o recurso a diversos tipos de textos relacionados com outros contextos e assuntos (quadro 100), dos quais realçamos por ordem de utilização: textos informativos, a notícia, entradas de enciclopédia, entradas de dicionário, cartas, publicidade, gráficos e com uma menor percentagem informação da *Internet*.

1.º ciclo			2.º ciclo	
N	%		N	%
6	19,35	Poesia	1	16,66
1	3,22	Romance	--	--
30	96,77	Conto	5	83,33
--	--	Álbum	--	--
18	58,06	Aventura	6	100,00
7	22,58	Obra teatral	--	--
--	--	Crónica	--	--

Quadro 98 - Textos literários preferidos pelos alunos - professores 1.º e 2.º ciclo

1.º ciclo			2.º ciclo	
N	%		N	%
8	25,80	Desenho animado	1	16,66
10	32,25	Contos áudio	6	100,00
--	--	Caricaturas	--	--
26	83,87	Banda desenhada	4	66,66
4	12,90	Não respondeu	--	--
Outro				
1	3,22	Acrósticos	--	--
--	--	Fábula	1	16,66

Quadro 99 - Outros tipos de narrativas trabalhadas - professores 1.º e 2.º ciclo

1.º ciclo			2.º ciclo	
N	%		N	%
7	22,58	Carta	4	66,66
7	22,58	Mapas/gráficos	--	--
14	45,16	Notícia	4	66,66
9	29,03	Publicidade	--	--
4	12,90	Artigos de enciclopédia	4	66,66
8	25,80	Entradas de dicionário	2	33,33
22	70,96	Textos informativos	6	100,00
5	16,12	Não respondeu	--	--
Outro				
1	3,22	Informação da <i>Net</i>	--	--

Quadro 100 - Outros tipos de textos utiliza na sala de aula - professores 1.º e 2.º ciclo

Como já referimos, na promoção da leitura e da literatura é essencial que os professores tenham uma preparação teórica que lhes permita orientar de um modo apropriado e fundamentado os projectos de leitura em contexto pedagógico.

Para que tal suceda procurámos indagar junto dos professores qual o referencial teórico que fundamenta o seu trabalho (quadro 101). Os docentes do 1.º ciclo apresentam uma diversidade maior em proporção e em relação aos docentes do 2.º ciclo, onde mencionam:

- Autores de obras pedagógicas;
- Obras científicas;
- Pesquisas na *Internet*;
- Manuais escolares.

Um motivo subjacente a este facto pode residir na recente formação que a maioria dos professores do 1.º ciclo obteve quando aprofundaram os seus estudos académicos (DESE), a nível universitário, através da actualização de conhecimentos e o contacto com correntes pedagógicas mais recentes. Contudo, verifica-se que faltam em quantidade e qualidade um conjunto de obras que podem servir como referencial teórico sobre a leitura e a literatura, como evidenciámos na fundamentação teórica deste estudo..

Os professores do 2.º ciclo, além de 66,66% não terem respondido, indicam somente os manuais, referindo também que recorrem a vários autores sem os especificar.

1.º ciclo			2.º ciclo	
N	%		N	%
1	3,22	Orientações Plano Nacional de Leitura	--	--
3	9,67	Formação pedagógica inicial	--	--
1	3,22	Os docentes do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico: recursos e técnicas para a formação do século XX	--	--
7	22,58	Manuais escolares	--	--
1	3,22	Livros de apoio: “Método das 28 palavras”, “Analítico/sintético”, “Método global”	--	--
1	3,22	Didáctica do português	--	--
1	3,22	Desenvolvimento da linguagem	--	--
1	3,22	Retiro de cada método o que acho interessante	--	--
1	3,22	Jean Piaget	--	--
1	3,22	Contos infantis	--	--
1	3,22	Biblioteca	--	--
2	6,45	Inês Sim-Sim	--	--
1	3,22	Pesquisa na <i>Internet</i>	--	--
--	--	Oficina de leitura - Asa	1	16,66
--	--	Vários livros	1	16,66
12	38,70	Não respondeu	4	66,66

Quadro 101 - Livros teóricos em que os professores se fundamentam para ensinar a ler - professores 1.º e 2.º ciclo

1.4.3. Concepções dos professores sobre a biblioteca escolar

A importância da biblioteca tem vindo a ser evidenciada pelos professores na promoção da leitura e da literatura e, neste estudo, desejamos identificar se os docentes incentivavam a formação de bibliotecas na sala de aula (quadro 102), afirmando 61,29% dos professores do 1.º ciclo que o faziam, sendo que este valor se reduz para 33,33%, no caso dos professores do 2.º ciclo. Neste contexto, 45,16% dos professores do 1.º ciclo referem que colocam livros próprios nessa biblioteca, enquanto só 16,66% dos professores do 2.º ciclo o concretizam (quadro 104).

Estes resultados parecem estar directamente relacionados com dados analisados anteriormente que revelam a pouca apetência dos professores para serem consumidores

de produtos culturais (revistas, jornais e obras literárias) e frequentarem equipamentos promotores de cultura (biblioteca, teatro e cinema).

Sobre o modo como é dinamizada a biblioteca de sala de aula (quadro 103), os professores do 1.º ciclo indicam, por ordem de importância:

- Empréstimo domiciliário;
- Leitura, após término de trabalhos;
- Leitura em momento próprio.

A dinamização da biblioteca de sala de aula no 2.º ciclo é realizada através de:

- Leitura em momento próprio;
- Empréstimo domiciliário.

De notar que 25,80% dos professores do 1.º ciclo não responderam e 66,66% dos professores do 2.º ciclo também não manifestaram qualquer opinião a este respeito.

Este é um aspecto que nos deve fazer pensar: até que ponto os recursos bibliográficos existentes nas escolas são adequadamente e responsabilmente utilizados pelos professores? Que tipo de concepções acerca do papel da escola e acerca do trabalho que deve ser aí desenvolvido possuem estes professores?

1.º ciclo			2.º ciclo	
N	%		N	%
19	61,29	Sim	2	33,33
12	38,70	Não	4	66,66

Quadro 102 - Existência de biblioteca na sala de aula - professores 1.º e 2.º ciclo

1.º ciclo			2.º ciclo	
N	%		N	%
17	54,83	Os alunos levam livros para casa	1	16,66
6	19,35	Apenas lêem livros quando acabam uma actividade	--	--
6	19,35	Os livros apenas são lidos aquando da hora da leitura	2	33,33
8	25,80	Não respondeu	4	66,66

Quadro 103 - Funcionamento da biblioteca na sala de aula - professores 1.º e 2.º ciclo

1.º ciclo			2.º ciclo	
N	%		N	%
14	45,16	Sim	1	16,66
11	35,48	Não	4	66,66
6	19,35	Não respondeu	1	16,66

Quadro 104 - Coloca os seus próprios livros na biblioteca da sala de aula? - professores 1.º e 2.º ciclo

Neste contexto, inquirimos os professores no sentido de identificar qual era a sua opinião sobre a importância da biblioteca na escola, opiniões que foram reunidas no quadro 105.

Os docentes do 1.º e 2.º ciclo entendem que a biblioteca é um espaço que:

- Promove competências orais e escritas;
- Desenvolve a imaginação;
- Possibilita a todos o acesso à leitura;
- Fomenta a aprendizagem ao longo da vida;
- Cria hábitos de leitura;
- Incentiva a pesquisa e consulta de informação;
- Faculta a leitura voluntária;
- Permite a fruição estética;
- Promove diversas literacias;
- Promove a aquisição de conhecimentos;
- Disponibiliza actividades culturais;

- Cria hábitos de investigação.

Verificámos, pela análise do quadro 105, que todos os docentes disponibilizaram a sua opinião, excepto um, demonstrando ter um conhecimento claro sobre quais são as funções específicas de uma biblioteca escolar.

1.º ciclo	2.º ciclo
- Fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Podem consultar e pesquisar.	- A biblioteca tem um papel muito importante, não só na divulgação de obras e autores portugueses, como na realização de várias actividades.
- Muito importante na medida em que a escola contém alunos com baixos poderes económicos e assim têm oportunidade de ler e também serem incentivados.	- Indispensável.
- É fundamental para incentivar a leitura, imaginação e criatividade.	- Quando bem organizada é fundamental o seu papel dinamizador, através de várias estratégias na promoção de hábitos de leitura, da capacidade de investigação e pesquisa.
- O papel da biblioteca na escola é fundamental, sobretudo para os alunos que não possuem livros em casa.	- É fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, nomeadamente, no incentivo à prática da leitura e investigação.
- Uma biblioteca é essencial numa escola. Sempre que trabalhei em escolas sem biblioteca procurei pelo menos uma biblioteca de turma.	- É um meio de promover a leitura e dos hábitos de estudo nos alunos.
- Acho imprescindível para desenvolver nas crianças o gosto pela leitura, pela procura do saber e para a sua auto-formação ao longo da vida.	- Fundamental.
- Possibilita aos alunos a leitura de obras muito diversificadas, a que talvez não tivessem acesso de outra forma.	
- É muito importante para incentivar o gosto pela leitura, desenvolvendo deste modo a comunicação oral e a escrita dos alunos.	
- O papel é incentivar os alunos a ler.	
- A biblioteca é um espaço fundamental. Ajuda a criança a criar hábitos de leitura e a pesquisar informação.	
- É importante no desenvolvimento do gosto pela leitura e para alguns alunos é a única oportunidade de terem acesso a livros.	
- É de pequenino que se torce o pepino.	
- É bastante positiva porque incentiva e cria o gosto pela leitura às crianças, aos pais e familiares.	
- Os alunos têm possibilidade de escolher livros que lhes agradem e que lhes pode fornecer muitos saberes.	
- Fomentar o gosto pela leitura nesta idade é fundamental.	
- É importante porque muitos alunos não lêem outros livros senão os que lêem na escola.	
- Seria importante se os pais colaborassem.	
- Importante se os livros forem adequados e espaço para os ler.	
- Acho que todas as escolas deviam estar munidas de uma biblioteca, já que os livros são um meio fulcral para que as crianças adquiram o gosto pela leitura e pela escrita.	
- É motivador, apela aos alunos para serem mais criativos e desenvolver o vocabulário e a capacidade de organizar ideias para uma escrita mais organizada e perceptível.	
- Desenvolve o gosto pelo livro, cria hábitos de leitura, aumentam-se os níveis de literacia dos alunos, promove a leitura nas suas diversas formas (poesia, conto, fábulas, banda desenhada, lenga-lengas...).	
- Muito importante. Os alunos aprendem desde cedo a importância destes, quer na parte lúdica, quer na procura de informação sobre temas dados.	
- É um pólo de formação global onde docentes e alunos podem explorar informação organizada com vista a ajudar e alargar os conhecimentos.	
- É muito importante na medida em que cria hábitos de leitura, incentiva à escrita, cria hábitos de pesquisa, etc.	
- Muito importante.	
- É deveras importante, mas faltam recursos para todas as escolas terem uma biblioteca a sério.	
- Acho que é muito importante visto ser uma forma de incentivar os alunos para a leitura.	
- Devia ser mais preenchida de histórias, contos, banda desenhada.	
- É uma mais valia para o aperfeiçoamento da linguagem e escrita dos alunos.	
- Não respondeu 1 pessoa	

Quadro 105 - Qual é a sua opinião sobre o papel da biblioteca na escola? - professores 1.º e 2.º ciclo

Questionados se desenvolviam algum projecto, na altura do inquérito, para incentivar a leitura nos alunos (quadro 106), os professores do 1.º ciclo afirmaram:

- 25,80% afirmaram que não;
- 19,35% desenvolve um projecto pessoal;
- 45,16% está envolvido em projectos colectivos;
- 35,48% participa em projectos da escola.

Ao nível do 2.º ciclo os professores revelam:

- 16,66% afirmaram que não;
- 33,33% tem projectos individuais;
- 16,66% participa em projectos colectivos;
- 33,33% está envolvido m projectos da escola.

Identificámos, então, o género de projectos (quadro 107) que os docentes dos dois níveis de ensino estão a desenvolver:

- No âmbito do Plano Nacional de leitura;
- Hora do conto;
- Projectos da biblioteca escolar;
- Clube de leitura;
- Promoção de diversos textos (lengalengas, adivinhas, provérbios, poesia);
- Actividades relacionadas com o *blog* da biblioteca;
- Dinamização da biblioteca itinerante;
- Articulação com outras turmas, uma rescreve a história, outra ilustra;
- Concursos de leitura.

1.º ciclo			2.º ciclo	
N	%		N	%
8	25,80	Não	1	16,66
6	19,35	Individual	2	33,33
14	45,16	Colectivo	1	16,66
11	35,48	Da escola	2	33,33

Quadro 106 - Desenvolve, actualmente, algum projecto para incentivar a leitura entre os alunos? - professores 1.º e 2.º ciclo

1.º ciclo	N	2.º ciclo	N
- Plano Nacional de Leitura.	4	- Para além das sugestões de leitura, os alunos têm sempre tempo, na aula, para sugerirem aos colegas livros que leram e acharam interessantes. Sugiro livros individualmente de acordo com as características dos alunos.	
- Hora do conto.	3	- Requisição de livros na biblioteca da escola e lidos no espaço da aula.	
- Recorro aos livros da biblioteca sempre que preciso.	1	- Não desenvolvo um projecto devidamente estruturado embora desenvolva várias estratégias de desenvolvimento da leitura.	
- Iniciativas da biblioteca escolar.	1	- Concursos de leitura; fichas de leitura, fichas lacunares (obriga à leitura).	
- Individual: prémio ao aluno que leu mais livros no final do período; colectivo: Plano Nacional de Leitura; escola: actividades da biblioteca e requisição de livros.	1		
- Não é bem um projecto, mas a leitura é incentivada em todas as actividades do dia-a-dia e os alunos são avaliados pelo seu “desempenho”, se necessário há ainda recompensas.	1		
- Clube de leitura.	1		
- Todos os textos poéticos, provérbios, adivinhas, lenga-lengas, etc., que sejam feitos pelos alunos e de que gostem mais, são escritos num caderno especial para esses textos, que mais tarde guardarão nas suas recordações de infância e que poderão ler novamente. Geralmente, são os alunos do 4.º ano que já tomam a iniciativa de guardar em álbum os textos elaborados e que lhes deram mais ânimo de leitura.	1		
- Um projecto de escola, tendo um <i>blog</i> como motor de todo o processo.	1		
- Audição de histórias, interpretação oral de histórias, reconto da história (oral ou escrita), realizar uma ficha de leitura ou ilustrar a parte da história que mais gostaram.	1		
- Realização de um livro, tendo por base a recolha de histórias elaboradas pelos alunos, sobre os livros lidos.			
- Biblioteca itinerante.	2		
- Foi escolhida uma história que foi dividida em três partes. Cada professora trabalha a história à sua maneira. Por períodos serão desenhadas as ilustrações pelos alunos, escolhidas as melhores e apresentadas em <i>Powerpoint</i> na feira do livro do agrupamento.	1		
- Não respondeu.	15		

Quadro 107 - Que género de projecto? - professores 1.º e 2.º ciclo

1.5. Conclusão

Nesta investigação era pertinente identificar as concepções que os professores possuíam acerca da leitura e da literatura, assim como orientavam as suas práticas pedagógicas neste âmbito.

Tanto os professores que ocupam cargos de coordenação como os professores titulares de turma são, naturalmente, mediadores e promotores da literatura para a infância e juventude, articulando com as orientações curriculares diversas actividades que poderão ficar delineadas nas suas planificações.

1 – Desta forma, a maior parte dos professores do 1.º ciclo do agrupamento de escolas em estudo são detentores de formação superior, enquanto todos os professores do 2.º ciclo possuem uma licenciatura de raiz.

A formação contínua e a participação em seminários e congressos, relacionados com a educação, envolvem a maior parte dos professores do 1.º e 2.º ciclo.

Este perfil pode potenciar uma postura activa na promoção da leitura e da literatura, em contexto pedagógico, junto dos alunos, pois a preparação científica e uma fundamentação teórica mais correcta potenciará melhores práticas educativas.

2 – Os professores evidenciaram ter hábitos leitores diversificados: de periódicos (jornais e revistas), de literatura de ficção, inclusive da literatura de potencial recepção infantil e juvenil.

No entanto, o quadro 55 revela que os professores do 1.º ciclo possuem hábitos leitores com índices muito baixos no que diz respeito à leitura de obras, de modo voluntário, que não estejam directamente ligadas às suas práticas pedagógicas. Desta forma, a motivação pessoal para a leitura revelam índices muito fracos numa classe profissional que deve fomentar nos alunos a fruição da leitura e da literatura, tal como Ruth Fielding-Barnsley & Nola Purdie (2005) salientam, na mesma linha de outros autores (Shulman, 1986; Weinstein, 1990; Pajares, 1992; Fenstermacher, 1994; Richardson, 1996; Holt-Reynolds, 1999), porque os conhecimentos e crenças dos professores sobre a leitura, podem desempenhar um papel activo nesse processo.

Este decréscimo é mais acentuado quando nos restringimos à frequência de leitura de textos literários (quadro 61 e 62) pelos professores dos dois níveis de ensino,

em que os professores do 2.º ciclo, inquiridos neste estudo, sendo todos da área de português deveriam, por inerência da responsabilidade curricular, manifestar uma maior motivação para a leitura deste género de textos.

Esta análise é corroborada pelos dados dos quadros 63 e 64, referentes ao número de obras lidas no ano de 2007, onde se verifica que os professores lêem muito pouco; menos de 30% leu de 4 a 10 obras.

Como constatámos, os professores possuem um *déficit* de motivação para a leitura voluntária, mas os dados revelam que a obrigatoriedade pedagógica parece ter uma influência decisiva na leitura de obras de literatura infantil e juvenil (quadros 73 e 74), possivelmente devido à implementação, por exemplo, de programas de leitura como o Plano Nacional de Leitura. Também neste contexto, o número de professores, dos dois níveis de ensino, que lêem de modo voluntário situa-se abaixo dos 30%. Este facto pode ter implicações na importante função do professor como mediador (Cervera, 1991; Hunt, 1991; Diogo, 1994; Nodelman, 1996; Colomer, 1999; Ogle, 2002; Bastos, 2003; Lluch, 2003; Cerrillo, 2007; Ewers, 2009) pois, se a leitura não é realizada com prazer pode colocar em risco a partilha desta motivação com os alunos.

3 – Das leituras dos professores fazem parte alguns instrumentos dos meios de comunicação social como: jornais diários ou semanários, com tiragem nacional ou regional, revistas de diversas áreas como de informação literária e educação.

Porém, os professores interagem pouco com periódicos conotados com a qualidade do conteúdo que veiculam como informação; literatura, teatro, cinema, música, exposições, entre outros, como realça o estudo realizado por Chiu-hui Wu & Maria R. Coady (2010) na mesma linha de Katherine A. D. Stahl (2005), Victoria J. Risko & Doris Walker-Dalhouse (2007), de Lauren Fingeret (2008) e de Sarah Houghton-Jan, Amanda Etches-Johnson & Aaron Schmidt (2009), demonstrando que o recurso a diversas fontes de informação pode constituir-se uma estratégia eficaz de gerar interesse nos indivíduos e construir uma base de conhecimento sobre determinado tópico, consubstanciando-se, além disso, como uma mais-valia para o seu desenvolvimento integral.

Dos jornais diários de tiragem nacional referenciados pelos professores, diariamente ou ao fim-de-semana, todos incluem uma secção ou um suplemento, uns mais completos do que os outros com estas características, ou uma revista com alguns artigos de divulgação cultural. Destacam-se alguns exemplos:

- *Diário de Notícias*: secção *DN Artes* (diária), suplemento *Quociente de Inteligência* (ao Sábado);
- *Jornal de Notícias*: secção *Cultura* (diária), revista *NotíciasMagazine* (ao Domingo);
- *Público*: secção *Cultura* (diária), suplemento *ípsilon* (Sexta-feira), revista *Pública* (ao Domingo).

Como sugestão, proporíamos a leitura do jornal diário *i*, pois possui uma secção, *Mais*, com várias páginas dedicadas à cultura (arte, música, cinema, teatro, exposições), e na edição de fim-de-semana publica o suplemento *LiV, Leituras e Viagens* onde divulga novidades editoriais e temáticas sobre literatura.

Os jornais semanários lidos pelos professores também têm espaços culturais sobre diversas áreas:

- *Expresso*: suplemento *Atual, REVISTA ÚNICA*;
- *Sol*: secção *Cultura & Media*, revista *tabu*.

O jornal diário regional *Correio do Minho* apresenta aos Domingos uma página dedicada à divulgação das novidades editoriais em suporte livro, *Li*, e um *TOP 15* de obras mais compradas. Por vezes, durante a semana, é divulgado este espaço mas num formato mais reduzido, numa coluna. A secção *Ve*, deste periódico regional, divulga diversas actividades culturais de vilas e cidades da região minhota, como exposições, teatro e cinema.

No que respeita à imprensa regional sugeríamos a leitura dos seguintes jornais:

- *Alto Minho*, bissemanário;
- *Praça Local*, mensal.

Estes periódicos, além de retratarem a vida social, económica e política da região editam, com certa regularidade, diversa informação sobre actividades realizadas em contexto escolar que envolvem crianças e jovens (feiras do livro, projectos sobre protecção ambiental, divulgação do património local, trabalhos plásticos ou escritos dos alunos, etc.).

As revistas semanais lidas pelos professores, tal como os jornais, contêm um suplemento de divulgação cultural diversificado, como por exemplo:

- *Focus*: suplemento *Focus Destacável/ TV ETC*;
- *Sábado*: suplemento *Tentações*;
- *Visão*: suplemento *Visão Sete*.

Porém, só dois professores do 2.º ciclo referiram ler periódicos de cultura ou educação, como, por exemplo:

- *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, periódico quinzenal que divulga temas como a literatura, a arte, o teatro, o cinema, a dança, entre outros;
- *Ler, Livros & Leitores*; revista mensal de informação editorial e literária.

Contudo haveria outras revistas com as quais os professores podiam interagir, tais como:

Informação cultural

- *Os meus livros*; revista mensal de informação editorial e literária;
- *Colóquio Letras*; revista quadrimestral sobre literatura (ensaio, crítica, divulgação de autores contemporâneos desconhecidos, etc.) que se dedica essencialmente à literatura de língua portuguesa, brasileira, africana de expressão portuguesa e galega;
- *SPAutores*; revista da Sociedade Portuguesa de Autores com conteúdos sobre literatura, entrevistas, crítica literária;
- *Impire* (edição portuguesa); revista mensal dedicada à denominada *sétima arte* que divulga as novidades cinematográficas, os clássicos do cinema, entrevistas com realizadores, actores e escritores e, por vezes, inclui artigos sobre a adaptação de obras de literatura ao cinema.

Informação geral

- *Courrier International* (edição portuguesa);

- *National Geographic* (edição portuguesa); revista de informação e cultura que divulga um leque muito abrangente de informação: meio ambiente (zoologia, botânica, biodiversidade, etc.), história, sociedade, entre outros.

Informação sobre educação e ensino

- *A página da Educação*, revista mensal;
- *Noésis*; revista quadrimestral;
- *Público na escola*, boletim quinzenal sobre o impacto dos meios de comunicação social nos alunos com o objectivo de formar leitores críticos e reflexivos na área dos *media*.

Ao nível dos *media*, os professores dos dois níveis de ensino assistem a programas informativos (*Telejornais*) e concursos de carácter recreativo de cultura geral (*Quem quer ser milionário*). Verificámos que os professores interagem muito pouco com produtos culturais e documentários veiculados pelos meios de comunicação que potenciem a formação do leitor competente e literário, tais como:

Programas informativos

- *Euronews*
- *Grande Reportagem*

Programas de debate e carácter informativo

- *Sociedade Civil*

Programa de informação ambiental

- *Biosfera*

Programas de informação e documentário

- *National Geographic*
- *Docs*

Programa de informação e história

- *Portugal, Um Retrato Social*
- *A Alma e a Gente*

Programa de informação cultural- *Câmara Clara*- *Diário Câmara Clara*

As novas tecnologias facultam diversas páginas digitais através da *Web* com conteúdos relacionados com a promoção da leitura e da literatura, como sugerimos no quadro 108.

Espectro semântico de endereços digitais relacionados com a promoção da leitura e da literatura	
URL	Nome
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt	<i>Plano Nacional de Leitura</i>
http://pnlblogue.blogspot.com	<i>Blog do PNL</i>
http://www.rbe.min-edu.pt	<i>Rede de Bibliotecas Escolares</i>
http://blogue.rbe.min-edu.pt	<i>Blog da RBE</i>
http://www.iplb.pt	<i>Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas</i>
http://casafernandopessoa.cm-lisboa.pt	<i>Casa Fernando Pessoa</i>
http://autoreselivros.wordpress.com	<i>Autores e Livros</i>
http://bibliotecariodebabel.com	<i>Bibliotecário de Babel</i>
http://mediadores-livros-e-leitores.blogspot.com/	<i>Mediadores, Livros e Leitores</i>
http://lerebooks.wordpress.com	<i>Ler ebooks</i>
http://oml.com.pt/blogs	<i>Os Meus Livros</i>
http://tudosobreleitura.blogspot.com	<i>Tudo Sobre Literatura</i>
http://e-cultura.blogs.sapo.pt	<i>Blog do Centro Nacional de Cultura</i>
http://www.portaldaliteratura.com	<i>Portal da Literatura</i>
http://www.euread.com/	<i>EU READ European task force for the promotion of reading</i>
http://www.literacytrust.org.uk/	<i>National Literacy Trust Transforming Lives</i>
http://www.reachoutandread.org/	<i>Reach Out and Read</i>
http://bookworship.blogspot.com/	<i>Bibliolatry</i>

Quadro 108 - Espectro semântico de endereços digitais relacionados com a promoção da leitura e da literatura

4 – Os dados indicam também que os professores ouvem com alguma frequência diversos géneros musicais, conforme os interesses declarados, com uma incidência maior na música *pop*, *rock*, romântica e clássica, seguidas do fado e da música de cariz popular.

Os professores orientadores tal como os professores titulares de turma são pouco frequentadores de equipamentos culturais como salas de cinema e de teatro, ou ainda de bibliotecas, evidenciando que interagem muito pouco com a cultura, podendo este facto ter diversas consequências: os primeiros, no momento de delinarem orientações com os outros professores relacionadas com a leitura e a literatura; os segundos quando exercerem a sua função de mediadores. A convivência com experiências socioculturais diversificadas (Scholes, 1991; Colomer, 1995; Cerrillo & Yubero, 2003; Hargreaves & Marshall, 2003; Azevedo, 2004c; Caswell, 2005; Rasinski & Padak, 2008; Sánchez, 2010) potencia um aumento qualitativo da consciência para a cultura da obra artística, o que pode fomentar uma maior competência na leitura do texto literário.

5 – Neste contexto, os professores evidenciaram o modo como dinamizam as suas práticas pedagógicas e a que estratégias recorrem no sentido de envolverem e motivarem os alunos para a leitura e para o fomento da literatura, articulando estas actividades com:

- Projectos da biblioteca escolar;
- Hora do conto;
- Áreas de expressões (dramática e plástica);
- Leitura de obras literárias em língua materna.

Os professores do 1.º ciclo realçaram diversas finalidades na promoção da leitura, implicando muita persistência e empenho da parte do professor:

- Aquisição de vocabulário permitindo ao aluno usufruir uma melhor capacidade de expressão;
- Estímulo para a descoberta e o conhecimento;
- Desenvolvimento da capacidade de pensar e reflectir;
- Conhecimento de obras de literatura infantil e juvenil.

Os professores do 2.º ciclo realçam as seguintes finalidades que envolvem o seu trabalho em prol da leitura:

- Promoção da língua materna;
- Motivação para o prazer de ler;
- Sugestão de leitura de obras;
- Fomentar a visita à biblioteca;
- Promoção da leitura como actividade lúdica.

Verificámos que a maior parte dos professores denuncia uma falta de conhecimento científico sobre o que se pretende com um programa de leitura fundamentado na literatura, colocando ênfase nos aspectos procedimentais e avaliativos da leitura.

A investigação tem demonstrado, como realça Jocelyne Giasson (1993: 17), que o facto de qualquer habilidade aprendida fora do contexto de uma actividade global de leitura não se concretiza do mesmo modo quando é utilizada no âmbito real da leitura. Deste modo o uso de uma habilidade descontextualizada da leitura perderá objectivamente parte do seu poder de significação, não constituindo um acto de leitura na sua plenitude (Alvermann & Eakle, 2003; Sweet & Snow, 2003; Hacker, 2004; Botzakis, 2009; Gregory & Cahill, 2010).

6 – Assim, verificámos que as concretizações, por parte dos inquiridos, são largamente inspiradas pelas orientações oficiais, sendo dado muito pouco relevo a iniciativas pessoais de formação leitora. Os docentes não manifestam (nem parecem sequer encontrar-se conscientes disso) atitudes proactivas visando a promoção da leitura e da LIJ.

Neste contexto, um estudo de Rachael Levy (2009), na mesma linha de Victoria Carrington (2005) e Jonathan Solity & Janet Vousden (2009), enfatiza a importância das estratégias utilizadas pelos professores durante a leitura e a sua influência na percepção das crianças acerca da leitura e da percepção de si mesmos como leitores.

Apesar de seguirem, na maior parte dos casos, orientações centrais e por obrigação pedagógica, a literatura infantil e juvenil evidencia ser uma presença regular nas práticas dos professores do 1.º ciclo, promovendo-a através:

- Dinamização do Plano Nacional de Leitura;
- Leitura e reconto da história;
- Leitura e reescrita subsequente da história;
- Exploração da hora do conto;
- Participação nas actividades promovidas pela biblioteca escolar;
- Leitura integral ou parcial efectuada pelos alunos ou professores;
- Requisição de livros na biblioteca da escola;
- Leitura de textos do manual escolar;
- Leitura em voz alta, seguida de interpretação e expressão escrita;
- Elaboração de trabalhos plásticos sobre a história;
- Audição de histórias em suporte áudio.

Os professores do 2.º ciclo realçam que utilizam as seguintes estratégias para fomentarem a literatura infantil e juvenil:

- Promoção da hora da leitura;
- Dramatizações;
- Apresentação de livros;
- Leitura de extractos de obras;
- Organização da biblioteca da turma;
- Realização de leitura recreativa;
- Realização de leitura orientada;
- Motivação através da ilustração da obra;
- Elaboração de fichas de leitura.

7 – Os professores afirmaram que, na sua fundamentação teórica, com o objectivo de desenvolverem projectos relacionados com a leitura e a literatura infantil e juvenil, utilizam:

- As orientações do Plano Nacional de Leitura;
- Literatura científica sobre leitura e literatura infantil e juvenil.

Estes dados indicam que a fundamentação teórica utilizada pelos professores é muito redutora, faltando, como exemplo, obras de investigadores portugueses, espanhóis e anglo-saxónicos referenciadas no enquadramento teórico deste estudo.

8 – A opinião dos professores coordenadores sobre o perfil dos docentes que aderem a este género de projectos regista os seguintes aspectos:

- Professores abertos à mudança que gostam de despertar a criatividade e que estimulam o exercício da mente da criança;
- Professores que gostam de inovar as suas aulas com técnicas diferentes;
- Professores que se preocupam com a criação de hábitos de leitura e que tentam promover a leitura como forma de aprendizagem;
- Professores que leccionam língua materna, mais do 2.º ciclo que do 3.º.

Os professores que são detentores de um perfil que resistem a este género de projectos, segundo a opinião manifestada pelos professores coordenadores, caracterizam-se por serem:

- Pouco abertos à mudança e à realidade do interesse das crianças;
- Professores acomodados;
- Professores da área de ciências e expressões (no 2.º ciclo);
- Professores que não se actualizam e ficaram parados no tempo.

9 – Os professores do 1.º ciclo parecem valorizar mais a biblioteca (61,29% refere ter biblioteca de turma), do que os professores do 2.º ciclo (só 33,33% refere ter biblioteca de turma). Embora os docentes dos dois níveis de ensino valorizem a biblioteca, mesmo a da escola, pela dinamização de projectos de leitura e de literatura, assim como na leitura informativa e recreativa, estes não desenvolvem projectos autónomos em articulação com este espaço.

Neste contexto, inquirimos os professores no sentido de identificar qual era a sua opinião sobre a importância da biblioteca na escola. Os docentes do 1.º e 2.º ciclo entendem que a biblioteca é um espaço que:

- Promove competências orais e escritas;

- Desenvolve a imaginação;
- Possibilita a todos o acesso à leitura;
- Fomenta a aprendizagem ao longo da vida;
- Cria hábitos de leitura;
- Incentiva a pesquisa e consulta de informação;
- Faculta a leitura voluntária;
- Permite a fruição estética;
- Promove diversas literacias;
- Promove a aquisição de conhecimentos;
- Disponibiliza actividades culturais;
- Cria hábitos de investigação.

Porém, os dados dos quadros 103, 105, 106 e 107, contrariam estas opiniões em que as actividades desenvolvidas pelos professores são muito básicas (requisição de livros), pouco diversificadas (dramatizações como a hora do conto), pouco motivadoras e que não permitem desenvolver diversas competências (imaginação, criatividade, reflexão, formação de espírito crítico). Os professores parecem ter uma concepção correcta sobre a função da biblioteca mas as suas práticas não correspondem às expectativas declaradas.

Identificámos, então, o género e o âmbito de projectos que os docentes dos dois níveis de ensino desenvolvem:

- Plano Nacional de Leitura;
- Hora do conto;
- Projectos da biblioteca escolar;
- Promoção de diversos textos (lengalengas, adivinhas, provérbios, poesia);
- Actividades relacionadas com o *blog* da biblioteca;
- Dinamização da biblioteca itinerante;
- Articulação com outras turmas, uma rescreve a história, outra ilustra.

Este estado de coisas pode ser motivado pelo facto dos professores, na sua vida pessoal, terem poucos hábitos culturais como já verificámos a vários níveis: baixos índices de leitura de textos literários, muito pouca frequência de equipamentos culturais (cinema, teatro, bibliotecas públicas).

Os professores de outras áreas, como da matemática, por exemplo, acham que a biblioteca tem pouco a ver com estas áreas curriculares.

A investigação tem demonstrado que a biblioteca, numa perspectiva pedagógica (Dionísio, Rodrigues, Carvalho & Castro, 2000; Sequeira, 2002; Fisher, 2004; Silva & Zilberman, 2004; White & Kim, 2008), assume-se com uma função eclética na escola actual, tendo a possibilidade de fomentar, através da sua pluralidade de linguagens, a sensibilização dos alunos para novas e variadas estruturas do conhecimento, fazendo-os interagir com diferentes estratégias de aprendizagem.

2. Representações dos alunos sobre literatura infantil e juvenil

A relação das crianças e dos jovens com a leitura e a literatura pode ser observada sob diversas perspectivas, devido ao contexto etário, psico-cognitivo e socioeconómico inerente.

Em geral, estes ainda não têm desenvolvidas as competências leitoras que lhes permitam escolher, de modo autónomo, os textos com qualidade literária, sendo necessária a presença de mediadores preparados e informados no âmbito da literatura infantil e juvenil, para os aproximar dos textos de diversos géneros que constituem a literatura e a não literatura.

Do mesmo modo, não são detentores de liberdade de decidir o que desejam e quando pretendem adquirir a literatura que os motiva, porque não possuem autonomia financeira.

Neste contexto colocam-se algumas questões potencialmente pertinentes:

- Se a criança pudesse escolher as suas leituras, o que escolheria?
- Que leituras optaria no espaço escola?
- E fora da escola?
- Que leituras agradam realmente às crianças e aos jovens?

A opção por determinada literatura pode, eventualmente, ser influenciada:

- Pelo *marketing* comercial;
- Pelas modas;
- Pelas grandes tiragens editorais;
- Pelos amigos ou familiares;
- Pelos professores;
- Pela biblioteca da escola.

Os dados que seguidamente apresentamos, como já foi citado, referem-se às entrevistas realizadas aos alunos do 1.º e 2.º ciclo, envolvidos neste estudo (quadro 109), e constituem a amostra representativa do universo (totalidade dos alunos do

agrupamento dos dois níveis de ensino), que foram sujeitos a um tratamento estatístico, constando do anexo 38.

Alunos entrevistados (Amostra representativa do campo de estudo)					
1.º ciclo (Alunos do estabelecimento selecionado)			2.º ciclo		
Total de alunos		Alunos com autorização para a entrevista	Total de alunos		Alunos com autorização para a entrevista
Turma - 1.º ano	24	21	Turma - 5.º ano	20	20
Turma - 2.º ano	24	23	Turma - 6.º ano	27	20
Turma - 3.º ano	20	15			
Turma - 4.º ano	20	18			
Total alunos	88	77	Total alunos	47	40

Quadro 109 - Amostra representativa do campo de estudo

2.1. As leituras dos alunos

- As obras

Os alunos do 1.º e 2.º ciclo afirmaram, na sua totalidade, que gostavam de ler, quando foram questionados sobre o assunto (quadro 110).

Gostas de ler?	Turma 1.º ano	Turma 2.º ano	Turma 3.º ano	Turma 4.º ano	Turma 5.º ano	Turma 6.º ano
	%	%	%	%	%	%
Sim	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Não	--	--	--	--	--	--

Quadro 110 - Gostas de ler?

Os textos que os alunos de cada ano de escolaridade têm associados às suas preferências evidenciam uma gradual consciência literária do que desejam ler, que vai

aumentando de complexidade, do 1.º até ao 6.º ano: os alunos vão especificando, cada vez mais, de um modo explícito, as obras, o género literário ou os autores que preferem, assim como se vão diversificando as áreas temáticas seleccionadas nas suas leituras (aventura, poesia, drama, comédia, textos informativos sobre animais, ciência, revistas, etc.), segundo as leituras realizadas por elementos do género masculino ou feminino.

Neste contexto, os alunos do 1.º ano (quadro 111) apresentam os textos mais preferidos, independentemente do género dos leitores:

- Frases
- Cópias
- Textos
- Lições
- Aventuras e de lutas
- Histórias
- Banda desenhada
- Revista *Nosso Amiguinho*
- Jornal

1.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Revista <i>Nosso Amiguinho</i>	1	- Jornal	2
- Livros	1	- Livros	4
- <i>O meu nome e os dos outros</i>	1	- Histórias	5
- Histórias	3	- Revistas	1
- Textos	1	- Lições	1
- Banda desenhada	1	- Cópias	3
- Frases	1		
- Livros de histórias	2		
- Não sabe	1		

Quadro 111 - Que género de textos? - alunos 1.º ano

Os alunos do 2.º ano (quadro 112) revelam preferir os seguintes textos, dos quais ainda não se salientam as escolhas diferenciadas dos leitores, de ambos os géneros:

- Lições da escola
- Literatura infantil
- Aventura
- Animais e flores
- Ciência
- Livros sobre o mundo
- Banda desenhada

2.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Sobre o mundo	1	- Histórias	4
- Banda desenhada	3	- Livros de aventuras	3
- Livros de animais e flores	1	- Lições da escola	1
- Histórias	2	- Livros de ciência	1
- Terror	1	- Anita	1
- <i>Harry e o balde dos dinossauros</i>	2	- <i>Branca de Neve</i>	1
- Livros de aventuras, de lutas	1	- Não sabe	1
- <i>Peter Pan</i>	1		
- Astérix	1		
- Atenção perigo	1		
- Noddy	1		

Quadro 112 - Que género de textos? - alunos 2.º ano

Nos alunos do 3.º ano realçam-se, como preferência (quadro 113), os seguintes textos:

- Género masculino:

- Aventuras
- História de Portugal
- Animais
- Banda desenhada

- Género feminino:

- Diários
- Lengalengas
- Adivinhas e anedotas
- Animais

3.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>Dinossauros</i>	1	- Animais	1
- <i>Astérix</i>	2	- Histórias	2
- <i>Morangos com Açúcar</i>	1	- <i>Diário da Rita</i>	1
- <i>Harry Potter</i>	1	- Lengalengas	1
- Banda desenhada	1	- <i>Diário de Sofia</i>	1
- Histórias	1	- Adivinhas, anedotas	1
- Livros de aventuras	1	- Prosa	1
- Livros de história de Portugal	1	- Não sabe	2

Quadro 113 - Que género de textos? - alunos 3.º ano

Nos alunos do 4.º ano salientam-se, como preferência (quadro 114), os seguintes textos:

- Género masculino:

- Contos
- Fábulas
- Aventura
- Animais
- Banda desenhada
- Jornal
- Ciência

- Género feminino:

- Aventura
- Contos
- Poesia
- Fábulas
- Histórias emocionadas
- Banda desenhada

4.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Livros de ciência	1	- Poesia	2
- Livros de aventuras	1	- Banda desenhada	3
- Livros de dinossauros	1	- Histórias emocionadas	1
- Coisas sobre animais	1	- <i>Capuchinho Vermelho</i>	1
- Banda desenhada	2	- Histórias	4
- Jornal	1	- Livros da Disney	1
- Livros	1	- Prosa	1
- Livros da Floribela	1	- Contos	1
- Histórias	1	- Livros de aventuras	1
- Contos	1	- Fábulas	1
- Fábulas	1		

Quadro 114 - Que género de textos? - alunos 4.º ano

Nos alunos do 5.º ano realçam-se, como preferência (quadro 115), os seguintes textos:

- Género masculino:

- Aventuras
- Acção
- Fantasia
- Poesia
- Ciência
- Banda desenhada
- Desporto

- Género feminino:

- Aventuras
- Diários
- Histórias

5.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Aventuras	7	- Histórias	1
- Animais	1	- Aventuras	5
- Ciência	1	- Diários	1
- Uma aventura...	1	- Não sabe	1
- Banda desenhada	6		
- Acção	1		
- Futebol	1		
- Poesia	1		
- Fantasia	1		
- O buzilias da questão	1		

Quadro 115 - Que género de textos? - alunos 5.º ano

Os alunos do 6.º ano têm como preferência (quadro 116) os seguintes textos:

- Género masculino:

- Acção
- Suspense
- Aventura
- Comédia
- Policial
- Poesia

- Género feminino:

- Aventura
- Acção
- Mistério
- Drama
- Banda desenhada

6.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Poesia	2	- Aventuras	4
- Aventura	3	- Banda desenhada	4
- Acção	3	- Mistério	1
- <i>Suspense</i>	1	- <i>O rapaz de bronze</i>	1
- Comédia	2	- Livros dramáticos	1
- Drama	2	- Romances	1
- Uma aventura...	1	- Uma aventura...	3
- Policial	1	- Sophia de Mello Breyner	1
		- Acção	1

Quadro 116 - Que género de textos? - alunos 6.º ano

Na análise das leituras realizadas pelos alunos do 1.º e 2.º ano não é tão notória uma diferenciação dos temas entre os géneros, declarando alguns alunos que gostam de ler frases, cópias, textos e lições, talvez evidenciando o trabalho curricular de sala de aula.

A partir da análise dos textos preferidos pelos alunos do 3.º ano, nota-se alguma diferenciação dos géneros de leitura efectuada por elementos do género masculino, com uma maior preferência por temas como o desporto, a ciência, história, a narrativa policial, de aventura ou acção.

Os elementos do género feminino evidenciam uma maior predilecção por poesia, diários, drama e, como refere uma aluna do 3.º ano, *histórias emocionadas*.

A maioria dos alunos do 1.º ciclo referiram que tinham lido pelo menos um livro no ano anterior (quadro 117) e, exceptuando os alunos do 1.º ano com uma percentagem de 71,41%, os alunos dos outros anos apresentam valores superiores a 90%.

Os alunos do 2.º ciclo também apresentam valores altos (95%) em relação à leitura de livros referentes ao ano anterior (quadro 118).

Leste algum livro no ano passado?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Sim	47,61	23,80	52,17	47,82	40,00	53,33	50,00	50,00
Não	9,52	19,04	--	--	6,66	--	--	--
	100,00		100,00		100,00		100,00	

Quadro 117 - Leste algum livro no ano passado? - 1.º ciclo

Leste algum livro no ano passado?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Sim	60,00	35,00	30,00	65,00
Não	5,00	--	5,00	--
	100,00		100,00	

Quadro 118 - Leste algum livro no ano passado? - 2.º ciclo

As obras que os alunos se lembram de ter lido no ano anterior, à data da realização da entrevista (quadros 119, 120, 121, 122, 123 e 124), confirmam o género de obras que os alunos referiram ter lido no ponto anterior, inclusive subsistem as preferências adstritas aos dois géneros (masculino e feminino).

O número de alunos que não se recordam da obra lida é muito reduzido, sendo curioso que há uma percentagem muito grande de alunos que se recorda do título correcto do livro.

1.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>A raposa e as uvas</i>	1	- <i>A polegarzinha</i>	1
- <i>As cores</i>	1	- <i>Sete cabritinhos</i>	2
- <i>Números em todo o lado</i>	1	- <i>A festa de anos do Tomás</i>	1
- <i>Os números</i>	1	- Não se lembra	1
- <i>Histórias</i>	1	- Não leu	4
- <i>Peter Pan</i>	2		
- <i>Capuchinho Vermelho</i>	1		
- <i>O menino de cores</i>	1		
- <i>O mundo do Toddi</i>	1		
- Não leu	2		

Quadro 119 - Que género de literatura? - alunos 1.º ano

2.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>101 Dálmatas</i>	1	- Miffy	1
- <i>Anedotas ilustradas</i>	1	- Livro de histórias	3
- <i>Noddy</i>	1	- <i>Adoro-te de todas as cores</i>	1
- <i>Capuchinho Vermelho</i>	1	- Anita	1
- <i>Harry e o balde de dinossauros</i>	1	- <i>O Natal mágico</i>	1
- <i>Histórias</i>	1	- <i>A Bela Adormecida</i>	1
- <i>O soldadinho de chumbo</i>	1	- Não se lembra	3
- <i>Rua Sésamo</i>	1		
- <i>Rei Leão</i>	1		
- <i>Atenção perigo!</i>	1		
- <i>O Natal do Bolinha</i>	1		
- Não se lembra	1		

Quadro 120 - Que género de literatura? - alunos 2.º ano

3.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>Dinossauros</i>	1	- Livro sobre animais	1
- <i>Livro de histórias</i>	1	- Livro de histórias	1
- <i>História sobre um dinossauro</i>	1	- <i>101 Dálmatas</i>	2
- <i>101 Dálmatas</i>	1	- <i>Os três desejos</i>	1
- Livro de história de Portugal	1	- <i>Capuchinho Vermelho</i>	1
- Anita	1	- <i>A Gata Borracheira</i>	1
- Não se lembra	1	- <i>Aquela nuvem e as outras</i>	1
- Não leu	1	- <i>A biblioteca do avô</i>	1
		- <i>Ali Babá e os 40 ladrões</i>	1

Quadro 121 - Que género de literatura? - alunos 3.º ano

4.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Ciências	1	- <i>Anita de férias com os avós</i>	1
- Dinossauros	1	- <i>Anita aprende a cozinhar</i>	1
- Sobre o Lobo mau	1	- Aventuras	1
- <i>O planeta branco</i>	1	- Histórias	1
- Animais	1	- <i>Cinderela</i>	1
- Sobre os bombeiros	1	- <i>Camila tem botas novas</i>	1
- Histórias	2	- <i>O tio Patinhas em férias (só texto)</i>	1
- História de Natal	1	- <i>A Rosinha, o mar e os sonhos</i>	1
- Não se lembra	1	- Uma história	1
		- <i>Esmeralda e o tubarão</i>	1

Quadro 122 - Que género de literatura? - alunos 4.º ano

5.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Livro de contos	1	- Aventuras	1
- Animais	1	- Uma aventura...	1
- <i>O rato Mickey</i>	1	- História	1
- <i>Astérix</i>	1	- <i>Diário de Sofia 1 e 2</i>	1
- <i>Uma aventura na quinta das Lágrimas</i>	1	- <i>Harry Potter - Pedra Filosofal</i>	1
- <i>Sésamo</i>	1	- <i>O Patinho feio</i>	1
- <i>Raptados no espaço</i>	1	- <i>A Bruxinha Lili</i>	1
- <i>Os cinco e as jóias roubadas</i>	1		
- Uma aventura...	1		
- <i>A floresta</i>	1		
- O futebolista	1		
- Não se lembra	1		
- Não leu	1		

Quadro 123 - Que género de literatura? - alunos 5.º ano

6.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>Crescer com versos (poesia)</i>	1	- Uma aventura...	2
- <i>O grande livro do medo</i>	1	- <i>Branca de Neve e os 7 anões</i>	1
- <i>Artur e os minimeus</i>	1	- <i>A mansão assombrada</i>	1
- <i>Uma aventura entre Douro e Minho</i>	1	- Aventuras	1
- Histórias	1	- <i>Os três porquinhos</i>	1
- <i>A lua de Joana</i>	1	- <i>A pequena sereia</i>	1
- Não leu	1	- Diário	1
		- <i>As naus de verde pinho</i>	1
		- <i>A menina do mar</i>	3
		- <i>Uma aventura no caminho do javali</i>	1
		- <i>Uma aventura na praia</i>	1
		- <i>O Clube das Chaves</i>	1

Quadro 124 - Que género de literatura? - alunos 6.º ano

Como foi referido no ponto anterior, a maioria dos alunos do 1.º e 2.º ciclo leram textos que os marcaram e/ou foram importantes para si, como evidenciam os quadros 125 e 126.

Só os alunos do 2.º ano (21,73%), do 4.º ano (27,77%) e do 6.º ano (15%) apresentam uma maior percentagem de alunos que não se recorda de qualquer obra.

Lembras-te de livros que um dia leste e que foram muito importantes para ti?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Sim	57,14	38,09	39,13	39,13	46,66	46,66	44,444	27,77
Não	--	4,76	13,04	8,69	--	6,66	5,55	22,22
	100,00		100,00		100,00		100,00	

Quadro 125 - Lembras-te de livros que um dia leste e que foram muito importantes para ti? - 1.º ciclo

Lembras-te de livros que um dia leste e que foram muito importantes para ti?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Sim	65,00	30,00	30,00	55,00
Não	--	5,00	5,00	10,00
	100,00		100,00	

Quadro 126 - Lembras-te de livros que um dia leste e que foram muito importantes para ti? - 2.º ciclo

A leitura destes textos possivelmente terá marcado o aluno, ou então o leitor identifica-se com determinada temática, assunto, autor ou colecção, por exemplo, *Uma*

aventura..., ou então marcaram-no as histórias da tradição oral (*A Bela Adormecida*, *Capuchinho Vermelho*).

É de realçar que a maior parte das obras lidas, para não referir a quase totalidade, são requisitadas na biblioteca de cada estabelecimento de ensino¹⁹⁷, exceptuando alguns títulos conotados com a literatura de tradição oral que alguém pode ter oferecido ao aluno fora do contexto escolar, por exemplo, um familiar, ou um género de literatura adquirido em quiosques (por exemplo: *Power Rangers*, *Rua Sésamo*).

A análise dos quadros 127, 128, 129, 130, 131 e 132, referentes ao género de livro lido, revelam que predominam os textos de ficção de literatura infantil e juvenil contemporâneos, e alguns textos pertencentes ao cânone clássico (*Hansel e Gretel*, *João e Feijoeiro Mágico*, *Carochinha e João Ratão*), que são lidos por alunos do 1.º ao 6.º ano.

Continua a verificar-se que determinados temas estão associados às leituras dos elementos do género masculino (narrativa de aventura, acção, ciência, desporto) e outros temas estão associados ao género feminino (drama, narrativas literárias associadas a temas femininos).

1.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>Ler é divertido</i>	1	- <i>Ruca</i>	1
- <i>As cores</i>	1	- <i>Tambor</i>	1
- <i>O mundo de Toddy</i>	1	- <i>A Gata Borracheira</i>	1
- <i>Corpo humano</i>	1	- <i>Pinguim</i>	1
- <i>A quinta</i>	1	- <i>O cãozinho</i>	1
- <i>História de piratas</i>	1	- <i>Branca de Neve</i>	1
- <i>Pinóquio</i>	1	- <i>David mete-se em sarilhos</i>	1
- <i>O meu amigo pónei</i>	1	- <i>Noddy</i>	1
- <i>Noddy constrói um foguetão</i>	1	- <i>Não se lembra</i>	1
- <i>Peter Pan</i>	1		
- <i>O menino de cores</i>	1		
- <i>Toddy</i>	1		

Quadro 127 - Que género de livro? - alunos 1.º ano

¹⁹⁷ O autor desta investigação era o responsável pela biblioteca do 1.º ciclo, no período que decorreu o estudo, tendo profundo conhecimento do fundo documental da biblioteca do 2.º ciclo, além disso houve uma pesquisa profunda, acerca das obras requisitadas pelos alunos dos dois níveis de ensino.

2.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- 101 Dálmatas	1	- Peter Pan	1
- Tarzan	1	- Rosa branca, rosa vermelha	1
- Turma da Mónica	1	- Sobre animais	2
- O bando dos 4	1	- História	1
- A menina dos fósforos	1	- História de uma flor	1
- Rua Sésamo	1	- Aventuras em casa do avô	1
- Rei Leão	1	- Patinho feio	1
- Máquinas	1	- A bicicleta de Miffy	1
- Power Rangers	1	- Não se lembra	2
- Gostou de todos	1		
- Não se lembra	3		

Quadro 128 - Que género de livro? - alunos 2.º ano

3.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Dinossauros	1	- 101 Dálmatas	2
- Pato Donald	1	- Lengalengas	1
- Toddy	1	- Os três desejos	1
- Triângulo Jota	1	- As fadas verdes	1
- Livro de histórias	1	- Morangos com Açúcar	1
- 101 Dálmatas	1	- Contos de Natal	1
- História de Portugal	1	- Não se lembra	1

Quadro 129 - Que género de livro? - alunos 3.º ano

4.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- A vida nas grutas	1	- Livro que a minha mãe fez sobre mim	1
- Os dinossauros	1	- A importância das coisas	1
- O Clube das Chaves	1	- Hansel e Gretel	1
- Os bombeiros	1	- Uma história	1
- O segredo do rio	1	- Todos	1
- Noddy	2	- Não se lembra	4
- Hirico, o fraco	1		
- Não se lembra	1		

Quadro 130 - Que género de livro? - alunos 4.º ano

5.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>Mlikastler</i>	1	- Sobre animais	1
- <i>Livro de lutar contra os mouros</i>	1	- Um livro de princesas	1
- <i>Os cinco na casa em ruínas</i>	1	- <i>Abadazade - O caminho inconcebível</i>	1
- <i>Ali Babá e os 40 ladrões</i>	1	- <i>Chocolate à chuva</i>	1
- <i>Formula 1 (B.D.)</i>	1	- <i>Carochinha e João Ratão</i>	2
- <i>Tarzan</i>	1	- <i>A menina do mar</i>	1
- <i>As feras Futebol Club</i>	1	- Não se lembra	1
- <i>Pedro Alecrim</i>	1		
- <i>A floresta</i>	1		
- <i>Nascente de tinta</i>	1		
- O capitão Cuecas	1		
- Gosta de todos	1		
- <i>O Buzilias da questão</i>	1		

Quadro 131 - Que género de livro? - alunos 5.º ano

6.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>Crescer com versos</i>	1	- Primos e primas	1
- <i>Patinho feio</i>	1	- Livro sobre Cristo	1
- <i>Os amigos de Rebolito</i>	1	- Anita	1
- <i>João e o feijoeiro mágico</i>	1	- <i>O rapaz de bronze</i>	2
- Uma aventura...	1	- <i>Uma aventura - Em viagem</i>	1
- <i>A lua de Joana</i>	1	- <i>Patinho feio</i>	1
- Não se lembra	1	- <i>A menina do mar</i>	2
		- Um livro juvenil	1
		- <i>Capuchinho Vermelho</i>	1
		- Não se lembra	2

Quadro 132 - Que género de livro? - alunos 6.º ano

- Os autores

O autor de um texto revela-se como um elemento gráfico-simbólico paratextual de grande importância para o jovem leitor, mas deve haver uma sustentação teórica e científica da parte do mediador que permita explorar a existência de tal elemento nas obras.

Desta forma, será função do mediador sensibilizar e aproximar o leitor do responsável pela produção literária da obra em questão, o autor.

Além de se contextualizar melhor o texto do ponto de vista social e cultural, de acordo com a época e o lugar, em que o autor viveu ou vive, parece-nos importante que seja partilhada com a criança e o jovem a sua restante produção literária (similar ou não), fomentando, deste modo, o gosto pela leitura quanto mais não seja através da curiosidade. De facto, tomar consciência que as obras, em geral, estão associadas a um autor pode ter consequências significativas na promoção da leitura.

Relativamente aos alunos do 1.º ciclo (quadro 133), é de realçar um aumento gradual dos alunos que têm autores preferidos, 1.º ano (4,76%), 2.º ano (13,04%), 3.º ano (53,32%) e 4.º ano (61,10%). No entanto o número de alunos que não tem autores preferidos é, em média, significativo, podendo indiciar que, em contexto educativo, os alunos não sejam sensibilizados para a sua identificação, no conjunto dos elementos que compõem as referências paratextuais da obra.

No 2.º ciclo (quadro 134), a média dos alunos que têm autores preferidos é superior ao 1.º ciclo, nos alunos do 5.º ano (85%) e no 6.º ano (55%).

Tens autores preferidos?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Sim	4,76	--	13,04	--	26,66	26,66	27,77	33,33
Não	52,38	42,85	39,13	47,82	20,00	26,66	22,22	16,66
	100,00		100,00		100,00		100,00	

Quadro 133 - Tens autores preferidos? - 1.º ciclo

Tens autores preferidos?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Sim	55,00	30,00	10,00	45,00
Não	10,00	5,00	25,00	20,00
	100,00		100,00	

Quadro 134 - Tens autores preferidos? - 2.º ciclo

Pela análise dos quadros 135, 136, 137, 138, 139 e 140 é constatável um aumento gradual do conhecimento de autores, tal como verificámos no ponto anterior, em que os alunos manifestam as suas preferências.

Alguns autores são nacionais e contemporâneos, como:

- Alice Vieira
- Álvaro Magalhães
- Ana Maria Magalhães
- António Mota
- António Torrado
- Isabel Alçada
- Luísa Ducla Soares
- Rosário Alçada Araújo
- Sophia de Mello Breyner

Outros autores são mais recentes:

- Júlio Isidro

Outros são autores consagrados da literatura:

- Aquilino Ribeiro
- Fernando Pessoa
- Miguel Torga

Surge, também, um autor estrangeiro como:

- Oscar Wild

Verificámos que autores clássicos como por exemplo, Charles Perrault, irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, não surgem mencionados, talvez

porque os jovens leitores desconheçam que estão associados a contos clássicos que ouvem desde a mais tenra infância ou lêem frequentemente em contexto educativo, ou fora da escola. A análise de dados anteriores demonstra que esta possibilidade tem algum fundamento pois os alunos mencionam diversas vezes esses contos em quadros já citados referentes às listagens de obras lidas ou preferidas.

1.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- José Jorge Letria	1	--	--

Quadro 135 - Que autores? - alunos 1.º ano

2.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Luísa Ducla Soares	2	--	--
- Pedro Leitão	1	--	--
- Álvaro Magalhães	1	--	--

Quadro 136 - Que autores? - alunos 2.º ano

3.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- António Mota	1	- Luísa Ducla Soares	1
- José Pedro	1	- António Torrado	2
- Luísa Ducla Soares	2	- Alice Vieira	1
--	--	- Isabel Borges	1

Quadro 137 - Que autores? - alunos 3.º ano

4.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Sophia de Mello Breyner	5	- Sophia de Mello Breyner	4
--	--	- Rosário Alçada Araújo	1
--	--	- António Mota	1

Quadro 138 - Que autores? - alunos 4.º ano

5.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Sophia de Mello Breyner	7	- António Mota	1
- António Mota	2	- Aquilino Ribeiro	1
- Miguel Torga	3	- Sophia de Mello Breyner	3
- Aquilino Ribeiro	1	- Luísa Ducla Soares	1
- Oscar Wild	1	--	--
- Luísa Ducla Soares	1	--	--

Quadro 139 - Que autores? - alunos 5.º ano

6.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Miguel Torga	1	- Júlio Isidro	1
- Sophia de Mello Breyner	1	- Sophia de Mello Breyner	6
--	--	- Ana Maria Magalhães	2
--	--	- Fernando Pessoa	1
--	--	- Isabel Alçada	1
--	--	- António Mota	1

Quadro 140 - Que autores? - alunos 6.º ano

2.2. Representações dos alunos sobre a leitura

O envolvimento de crianças e jovens com a leitura, como já referimos, deve iniciar-se o mais cedo possível utilizando estratégias adequadas em cada momento de desenvolvimento psicológico, cognitivo e motor que atravessa a infância e a adolescência.

Este contexto cultural pode permitir o fomento nos jovens de uma relação, que se pretende duradoura, de hábitos leitores, potenciadores do acesso à fruição de diversos textos literários ou não literários, de acordo com a necessidade e os interesses dos leitores.

Criar rotinas de leitura nos alunos é uma das funções do mediador profissional que é o professor, porque pode revelar-se uma mais-valia, como citámos no capítulo sobre a leitura, na formação integral dos indivíduos, desenvolvendo competências ao nível da:

- Linguagem escrita;
- Linguagem oral;
- Imaginação;
- Criatividade;
- Formação de valores éticos e estéticos;
- Literacia(s).

Neste contexto, os alunos do 1.º e 2.º ciclo, em estudo, foram questionados se costumavam ler textos e com que frequência (quadro 141 e 142).

Os dados revelam que a maior percentagem média de alunos se situa na categoria dos que lêem uma ou duas vezes por semana: 1.º ciclo (61,15%) e 2.º ciclo (37,50%).

Na segunda maior percentagem média (1.º e 2.º ciclo), que se situa na categoria dos alunos que lêem dia sim, dia não, há diferenças entre os dois níveis de ensino: os alunos do 1.º ciclo têm uma menor frequência de leitura (23,28%) nesta categoria em relação aos alunos do 2.º ciclo (35%).

Verifica-se em duas categorias, que ocupam a terceira posição, uma situação antagónica entre os alunos dos dois níveis de ensino: enquanto os alunos do 1.º ciclo têm a maior percentagem média situada na categoria de quem lê todos os dias (13,90%), a percentagem dos alunos do 2.º ciclo é residual (5%); os alunos do 2.º ciclo têm a maior percentagem média situada nos alunos que lêem uma ou duas vezes por mês (35%).

Estes dados evidenciam que os alunos do 1.º ciclo possuem uma maior frequência de leitura.

Com que frequência costumam ler textos?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Todos os dias	--	4,76	13,04	--	6,66	20,00	--	11,11
Um dia sim, um dia não	9,52	23,80	4,34	4,34	--	6,66	22,22	22,22
Uma ou duas vezes por semana	47,61	14,28	34,78	43,47	40,00	20,00	27,77	16,66
Uma ou duas vezes por mês	--	--	--	--	--	--	--	--
Quase nunca	--	--	--	--	--	6,66	--	--
Nunca	--	--	--	--	--	--	--	--
	100,00		100,00		100,00		100,00	

Quadro 141 - Com que frequência costumam ler textos? - 1.º ciclo

Com que frequência costumas ler textos?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Todos os dias	--	--	--	5,00
Um dia sim, um dia não	20,00	5,00	10,00	35,00
Uma ou duas vezes por semana	20,00	20,00	20,00	15,00
Uma ou duas vezes por mês	25,00	10,00	5,00	5,00
Quase nunca	--	--	--	5,00
Nunca	--	--	--	--
	100,00		100,00	

Quadro 142 - Com que frequência costumas ler textos? - 2.º ciclo

Pode ser pertinente, então, conhecer as perspectivas dos jovens acerca do que entendem por leitura. Como são alunos, pressupõe-se que interagem com frequência com algum género de texto escrito, independentemente do contexto e lugar onde ocorre a experiência. É natural que muitas dessas situações possam ocorrer perante a mediação de professores, ou seja, numa vertente potencialmente escolarizada, segundo orientações curriculares, determinadas pelo sistema educativo em vigência.

Desta forma, alguns alunos poderão encontrar na escola as únicas oportunidades de contactarem com a leitura de diversos textos, facto este que poderá influenciar a sua opinião.

Neste contexto, os alunos do 1.º e 2.º ciclo deram a sua perspectiva sobre o que entendem por leitura e a análise dos dados confirma algumas ideias já enunciadas.

Os alunos do 1.º ano (quadro 143) apresentam um conceito de leitura muito fundamentado na fruição do texto, com uma função lúdica, quando sugerem que a leitura:

- É divertida;
- Faz sentirem-se bem;
- É giro;
- É bonito;
- É uma animação;
- É fixe.

Esta postura pode estar conotada com a audição lúdica de histórias da tradição oral ou outras, contadas por pais ou professores, pois alguns ligam o conceito de leitura aos livros e às histórias.

Nos alunos do 2.º ano (quadro 144) as respostas são idênticas, mas há uma percentagem maior de alunos que associam a leitura às actividades desenvolvidas na sala de aula:

- É para aprender a escrever;
- Perceber, ler bem;
- É uma coisa que me ajuda na escola;
- É aprender;
- Temos que juntar as palavras para ler.

Os alunos do 3.º ano (quadro 145) continuam a associar o conceito de leitura a actividades escolares, porém, acrescentam um dado novo, a possibilidade da leitura fazer pontes com o sonho e a imaginação.

Os alunos do 4.º ano (quadro 146) remetem o conceito de leitura para a descoberta das relações de alteridade que os textos propiciam, onde o *outro* pode ser observado com outros *olhares*, como realçam:

- Uma maneira das pessoas se expressarem;
- É como se fosse um amigo íntimo, leio todas as noites antes de me deitar;
- Maneira de descobrir novos mundos;
- É interpretar a leitura;
- É ler um livro que escolhemos na biblioteca e que gostámos muito quando o vemos.

Os alunos do 5.º e 6.º ano (quadros 147 e 148) possuem um conceito de leitura mais elaborado, interactivo e significativo, referindo que ler é fruir livremente das narrativas e simultaneamente aprender algo novo: *é brincar com as palavras e as letras e perceber o que significam para nós, é viajar por outros mundos, é imaginar situações, é navegar com o que o autor escreve.*

É de salientar que até aos alunos que representam o 3.º ano, as crianças associaram, gradualmente, o conceito de leitura a actividades escolares, a partir do 4.º ano praticamente não mencionam estas actividades e privilegiaram na leitura factores como a fruição, a imaginação, o sonho e a fantasia.

1.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- É divertido, posso aprender muitas coisas.	1	- Sinto-me bem.	1
- Sinto-me bem.	1	- É giro.	1
- Tudo.	1	- É tipo uma invenção, descobre-se coisas novas.	1
- Descobrir coisas, animais.	1	- É bonito.	1
- Aprender.	2	- É divertido.	1
- É escrever uma coisa e depois tem de dizer as letras.	1	- É saber coisas novas.	1
- Gosto de histórias em banda desenhada.	1	- Gosto de ler é fixe.	1
- Aprender as palavras para saber escrever.	1	- Não sabe.	2
- Livros e histórias.	1	- Não respondeu.	1
- É bonito.	1		
- É uma animação.	1		

Quadro 143 - O que é ler para ti? - alunos 1.º ano

2.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Brincar.	1	- É muito bonito.	1
- Ajudar.	1	- É fixe.	2
- É para aprender a escrever.	1	- Gosto de ler.	1
- É bom.	2	- É uma coisa que me ajuda na escola.	1
- Faz bem ler.	1	- Temos que juntar as palavras para ler.	1
- É saber bem para contar a história à minha mãe.	1	- É uma coisa que eu gosto muito.	1
- Perceber, ler bem.	1	- Acho que é uma coisa boa.	1
- Não sabe.	4	- É bom.	1
		- Não sabe.	2

Quadro 144 - O que é ler para ti? - alunos 2.º ano

3.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Estudar.	1	- Ler faz bem, porque para fazermos composições é melhor.	1
- É bom.	1	- Ler e escrever.	1
- É uma coisa bonita.	1	- É aprender.	1
- É coisas que temos de aprender.	1	- É um sonho.	1
- Conhecer a história.	1	- É bom.	1
- É uma coisa fixe.	1	- Tentar imaginar coisas quando estou a ler.	1
- Ajuda a aprender.	1	- Não sabe.	1
- É aprender.	1		

Quadro 145 - O que é ler para ti? - alunos 3.º ano

4.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Maneira de descobrir novos mundos.	1	- É ler um livro que escolhemos na biblioteca e que gostámos muito quando o vemos.	1
- É aprender mais coisas.	1	- É engraçado porque às vezes tem alguma coisa para fazer rir.	1
- É ver coisas que escrevemos ou outros escrevem.	1	- É ver o que a professora diz.	1
- Estar atento	1	- Aprende-se mais ideias.	1
- É interpretar a leitura, treinar a leitura.	1	- É como se fosse um amigo íntimo, leio todas as noites antes de me deitar.	1
- Entender.	1	- É passar o tempo da melhor forma, divertir-me.	1
- É ler como uma pessoa.	1	- Não sabe.	3
- Aprender mais coisas.	1		
- Uma maneira das pessoas se expressarem.	1		

Quadro 146 - O que é ler para ti? - alunos 4.º ano

5.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- É uma vida de imaginação.	1	- É bom.	1
- É voar, imaginar que estamos noutra mundo.	1	- Aprender.	1
- É como se passássemos para outro mundo.	1	- É imaginar como estou na história.	1
- Estudar.	1	- Viajar no mundo da fantasia.	1
- É um divertimento quando não tenho nada para fazer.	1	- Tipo entrar numa história, viver uma história, imagino que sou eu.	1
- É muito bom.	1	- Entrar na fantasia.	1
- É uma coisa importante para aprendermos coisas novas para a escola.	1	- Navegar com o que o escritor escrever.	1
- É como se estivesse na história.	1		
- Brincar com as palavras, as letras, perceber o que significam para nós.	1		
- Aprendermos a escrever e ficarmos a saber mais coisas.	1		
- Aprender mais coisas, também nos entretêm quando não temos nada para fazer, ajuda-nos a compreender certas coisas.	1		
- Aprender para saber coisas.	1		
- Não sabe.	1		

Quadro 147 - O que é ler para ti? - alunos 5.º ano

6.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- É uma coisa como se fosse viajar, estou no mesmo sítio mas entro no livro.	1	- Aprender coisas novas, fazer coisas agradáveis.	1
- Passatempo, pode-se aprender.	1	- Ajuda-me a descontraír.	1
- Descobrir coisas novas, aprender.	1	- Aprender muita coisa.	1
- Espécie de passatempo, alarga o conhecimento.	1	- Aprender mais coisas, melhorar conhecimentos.	1
- É importante.	1	- Entreter, aprender mais coisas.	1
- Ensina-nos muitas coisas.	1	- É uma coisa em que aprendemos mais coisas.	1
- Não sabe.	1	- Ficamos a saber mais coisas, entramos noutras mundos.	1
		- É importante e dá ideias novas.	1
		- Passar o tempo.	1
		- É ler um livro, ler uma coisa que acho importante e interessante.	1
		- Perceber as coisas.	1
		- Fico mais descansada.	1
		- Não sabe.	1

Quadro 148 - O que é ler para ti? - alunos 6.º ano

2.3. Alunos e leitura voluntária

O acto de ler depende, como temos referenciado, do contexto e da finalidade que se pretende com a leitura. Todavia, existem factores inerentes ao leitor que também contribuem para definir a finalidade de ler e um dos mais importantes concretiza-se através da leitura voluntária, pessoal, passível de garantir fruição.

Na análise dos dados já citados os alunos associaram o conceito de leitura com estes elementos mas, questionados directamente sobre o que significaria para eles a leitura voluntária, desejávamos saber até que ponto as respostas confirmavam ou não os indícios já evidenciados na análise de dados deste estudo.

Os quadros 149, 150, 151, 152, 153 e 154, referentes às respostas dos alunos sobre esta questão, do 1.º e 2.º ciclo, revelam de forma transversal a opinião dos alunos de todos os anos de escolaridade:

- Apetece-me muito ler;
- É como se fosse um companheiro;
- É conhecer histórias;
- É uma coisa boa quando não tenho nada para fazer;
- É uma coisa fixe que eu gosto muito;
- Estou a ler livros que quero ler;
- Não sou obrigado, sinto instinto para ler;
- Porque eu é que quero ler;
- Porque sinto falta de ler;
- Sinto-me feliz;
- Temos de descontrair;
- Temos liberdade para ler porque nos apetece;
- Tenho novos conhecimentos.

Estas são algumas perspectivas que os alunos têm sobre leitura voluntária.

1.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Sinto-me melhor.	1	- Sinto-me feliz.	1
- Sinto-me bem.	1	- É tipo uma invenção, descobre-se coisas novas.	1
- Porque gosto.	1	- Gosto de ler.	1
- É bonito ler.	1	- Estou a ler livros que quero ler.	1
- Gosto de aprender a ler.	1	- Gosto de ler porque me apetece.	1
- Pode-se aprender muitas coisas.	1	- Porque quero estudar.	1
- É bonito.	1	- Não sabe.	3
- É uma coisa fixe que eu gosto muito.	1		
- Gosto muito de ler.	1		
- Porque gosto muito de ler.	1		
- Porque eu é que quero ler.	1		
- Não sabe.	1		

Quadro 149 - O que entendes por leitura voluntária? - alunos 1.º ano

2.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Ao ler brinco.	1	- É quando leio uma história bonita.	1
- Posso ler mais coisas.	1	- Leio porque me sinto bem.	2
- É porque não tenho nada para fazer.	3	- Gosto de ler.	2
- Porque tenho mais ideias para composições.	1	- É porque não tenho nada para fazer.	1
- É para aprender.	1	- Sinto-me bem.	1
- É quando me sinto bem.	1	- Acho que é uma coisa boa.	1
- Apetece-me muito ler.	1	- Porque sinto falta de ler.	1
- Não sabe.	3	- Sinto-me feliz.	1
		- Não sabe.	1

Quadro 150 - O que entendes por leitura voluntária? - alunos 2.º ano

3.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Porque gosto de ler.	1	- É quando não tenho nada que fazer.	1
- Aprendemos palavras que não demos.	1	- Gosto de contar histórias à minha irmã.	1
- É uma coisa bonita.	1	- Porque gosto de ler.	1
- Gosto muito e quero aprender.	1	- Leio quando estou triste/ contente.	1
- Não ter nada para fazer e gostar de ler.	1	- Ler bem.	1
- Tenho vontade de ler.	1	- É divertido.	1
- É uma coisa boa quando não tenho nada para fazer.	1	- Apetece-me e tenho vontade de ler.	1
		- Passos o tempo.	1

Quadro 151 - O que entendes por leitura voluntária? - alunos 3.º ano

4.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Ter novos conhecimentos.	1	- É quando estou muito interessada em ler.	1
- Porque estou interessado.	1	- Porque eu gosto e por causa do ritmo.	1
- Fico satisfeito.	1	- Sentir-me feliz.	1
- Leio porque me sinto bem.	1	- É conhecer histórias.	1
- Porque gosto de ler, de ver o que o livro diz.	1	- Porque estou sozinha em casa.	1
- Faz-me feliz.	1	- Apetece-me ler um livro que gosto.	1
- Sinto-me bem.	3	- Sinto-me bem.	1
		- Fico contente.	1
		- Gosto de ler e sinto-me bem.	1

Quadro 152 - O que entendes por leitura voluntária? - alunos 4.º ano

5.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- É passar o tempo, aprender mais.	1	- Sinto-me feliz.	1
- É bom porque adquirimos conhecimentos e ajuda-nos muito.	1	- É para aprender.	1
- Quando não tenho nada para fazer.	2	- Sinto-me bem.	1
- É divertido.	1	- Temos liberdade para ler porque nos apetece.	1
- Quando não tenho muito sono leio à noite.	1	- É gostar muito de ler.	1
- Não sou obrigado, sinto instinto para ler.	1	- É ler quando quero.	1
- Gosto dos livros, têm coisas novas que desconhecemos.	1	- Estar a ler com atenção, entrar no livro.	1
- É quando eu escolho os livros.	1		
- Passa-se o tempo a fazer estudos.	1		
- É para descontraír.	1		
- Não sabe.	1		
- É ler porque gosto.	1		

Quadro 153 - O que entendes por leitura voluntária? - alunos 5.º ano

6.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Sinto que gosto de ler.	1	- Temos de descontrair.	1
- É um passatempo.	1	- Quando estou sem fazer nada leio.	1
- É divertido, passa-se o tempo.	1	- Posso ler quando me apetecer.	1
- Às vezes apetece-me ler.	1	- Leio porque gosto de ler.	4
- Ler por próprio.	1	- Ler à vontade.	1
- Não ter nada para fazer.	1	- É como se fosse um companheiro.	1
- Não sabe.	1	- Ler quando me apetece e quero.	1
		- É quando não tenho nada para fazer.	1
		- Porque acho interessante.	1
		- Não sabe.	1

Quadro 154 - O que entendes por leitura voluntária? - alunos 6.º ano

Verificámos que subsiste um paralelismo nas respostas dos alunos com a questão anterior, *O que é ler para ti?*

Os alunos do 1.º e 2.º ano dão respostas pouco concretas mas a partir do 3.º ano surgem, gradualmente, respostas que vão de encontro ao que entendem por leitura voluntária. Como já referimos, os dados dos quadros 149 a 154 além de confirmar os dados anteriores evidenciam um conceito de fruição da leitura tal como defendem investigadores como Gemma Lluch (2003), Teresa Colomer (2003), Sharon Ruth Gill (2006), Fernando Azevedo (2007), Nicola S. Schutte & John M. Malouff (2007), Pedro Cerrillo (2007) e James Reynolds (2008).

2.4. Os espaços da leitura

A leitura pressupõe uma predisposição voluntária ou não, um contexto físico (o local) e temporal (o momento adequado à leitura), na generalidade associado a um determinado lugar onde se realiza esse processo.

Os locais onde o jovem leitor lê podem ser reveladores da finalidade da leitura, do seu contexto cultural, das suas possibilidades financeiras, ou ainda identificadores das suas relações sociais.

Na pesquisa por nós encetada, convidámos os alunos do 1.º e 2.º ciclo a revelarem os espaços onde procuravam as suas obras. O local mais indicado (quadro 155), por 88 alunos, foi a sua habitação, seguido, por ordem decrescente: a biblioteca da escola (48 alunos), a biblioteca municipal (20 alunos) e os espaços comerciais que vendem livros (12 alunos).

Com um valor residual surgem a aquisição nas feiras do livro ou ofertas por parte da família.

No entanto, desconhecemos a origem dos livros que são facultados em casa. Acreditamos que eles podem ser adquiridos por familiares, oferecidos, ou serem livros requisitados na biblioteca escolar, os quais podem permanecer em poder do aluno durante cinco dias úteis.

Local	Número de alunos
Casa	88
Biblioteca da escola	48
Biblioteca municipal	20
Compra	8
Livrarias	4
Feira do livro	1
O pai dá	1

Quadro 155 - Local de aquisição dos livros - 1.º e 2.º ciclo

2.4.1. A biblioteca como pólo dinamizador da leitura

Espaço importante na promoção da leitura e da literatura, a biblioteca escolar pode consubstanciar-se como um centro nevrálgico em torno do qual a divulgação do conhecimento e o apoio transversal a todas as áreas disciplinares, a animação de actividades e projectos multifacetados, a promoção e desenvolvimento de várias literacias, constituem funções nucleares.

Em toda esta dinâmica está presente a leitura do código escrito, mas a biblioteca deve estar receptiva a outras linguagens semióticas que promovam a cultura, como por exemplo: a linguagem icônica, a linguagem musical, a linguagem dramática, a linguagem cinematográfica, a linguagem plástica ou as linguagens das novas tecnologias da informação e comunicação.

Neste contexto, os alunos do 1.º e 2.º ciclo foram questionados se frequentavam alguma biblioteca, ao que todos responderam que sim, como indicam os quadros 156 e 157, sendo que a maior percentagem dos alunos frequenta as bibliotecas de cada escola. A segunda escolha recai sobre a biblioteca municipal, que é mais frequentada por alunos do 2.º ciclo.

Esta análise evidencia a importância que a biblioteca escolar detém na promoção da leitura, na formação de leitores competentes e literários e no desenvolvimento de outras literacias associadas à sua dinâmica, tais como: ao nível das TIC, na pesquisa e consulta de documentos (impressos ou digitais), interação com manifestações culturais (cinema, teatro, música).

Qual ou quais?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Biblioteca Municipal	--	4,76	17,39	4,34	26,66	13,33	22,22	16,66
Biblioteca da escola	57,14	42,85	52,17	47,82	46,66	53,00	44,44	33,33
	100,00		100,00		100,00		100,00	

Quadro 156 - Biblioteca frequentada pelos alunos - 1.º ciclo

Qual ou quais?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Biblioteca Municipal	35,00	15,00	20,00	40,00
Biblioteca da escola	65,00	35,00	35,00	60,00
	100,00		100,00	

Quadro 157 - Biblioteca frequentada pelos alunos - 2.º ciclo

2.5. A influência dos meios de comunicação na promoção da leitura

Como já referimos, em contexto educativo é fundamental desenvolver diversas competências nos alunos, sinónimo também da assimilação de diversas literacias, onde a interacção com os meios de comunicação se pode revelar propiciadora de experiências enriquecedoras e significativas no âmbito da leitura, da promoção da literatura e da cultura.

Inserem-se neste quadro os periódicos (jornais e revistas), que podem fomentar hábitos leitores nos alunos, assim como constituírem-se como uma alternativa ou complemento ao livro, dependendo da finalidade da leitura.

Mais de metade dos alunos do 1.º e 2.º ciclo, em estudo (quadros 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164 e 165), declararam que recebem jornais e revistas em casa.

Dos jornais presentes no seio familiar (ver anexo 38), de publicação nacional, surge unicamente o *Jornal de Notícias* mas com uma percentagem inferior a 30%, no conjunto dos dois níveis de ensino.

Os jornais regionais identificados surgem nos lares dos alunos em segunda posição mas com percentagens inferiores a 20%. Periódicos como o *Correio do Minho*, o *Diário do Minho* ou o *Vilaverdense* costumam divulgar projectos que as escolas desenvolvem em diversas áreas como as relacionadas com a cultura e conter informação (sociedade, política, desporto, economia) sobre o meio em que o aluno se insere.

Os jornais semanários revelam ter uma presença residual nos lares dos alunos.

No entanto, de entre as diversas revistas presentes em casa dos alunos (ver anexo 38), são muito reduzidas as que apresentam qualidade de informação e divulgação cultural, verificando-se que não fazem parte dos hábitos leitores das famílias.

As revistas que podem estar conotadas com a promoção de um leitor competente são de informação semanal (*Sábado* e *Visão*), cultura geral (sobre zoologia e botânica) e uma direccionada para as crianças ou jovens, a revista *Visão Júnior*. Muitos alunos referem que não se lembram que género de periódico recebem em casa, o que parece confirmar o baixo índice de interacção com estes instrumentos de comunicação social em contexto familiar.

Recebes algum jornal em tua casa?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Sim	33,33	19,04	43,47	26,08	33,33	33,33	27,77	33,33
Não	23,80	23,80	8,69	21,73	13,33	20,00	22,22	16,66
	100,00		100,00		100,00		100,00	

Quadro 158 - Recebes algum jornal em tua casa? - 1.º ciclo

Que género de jornal?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Título	%	Título	%	Título	%	Título	%
Diário	<i>Jornal de Notícias</i>	14,28	<i>Jornal de Notícias</i>	21,73	<i>Jornal de Notícias</i>	13,33	<i>Jornal de Notícias</i>	33,33
Diário regional	<i>Correio do Minho</i>	4,76	--	--	<i>Correio do Minho</i>	6,66	<i>Correio do Minho</i>	5,55
							<i>Diário do Minho</i>	5,55
Semanal	<i>Expresso</i>	4,76	Sol	4,34	--	--	--	--

Quadro 159 - Que género de jornal? - 1.º ciclo

Recebes algum jornal em tua casa?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Sim	30,00	25,00	30,00	35,00
Não	35,00	10,00	5,00	30,00
	100,00		100,00	

Quadro 160 - Recebes algum jornal em tua casa? - 2.º ciclo

Que género de jornal?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Título	%	Título	%
Diário	<i>Jornal de Notícias</i>	30,00	<i>Jornal de Notícias</i>	15,00
Diário regional	<i>Correio do Minho</i>	5,00	<i>Correio do Minho</i>	25,00
Mensal regional	<i>Vilaverdense</i>	5,00	--	--

Quadro 161 - Que género de jornal? - 2.º ciclo

Recebes alguma revista em tua casa?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Sim	42,85	28,57	43,47	43,47	40,00	46,66	44,44	38,88
Não	14,28	14,28	8,69	4,34	6,66	6,66	5,55	11,11
	100,00		100,00		100,00		100,00	

Quadro 162 - Recebes alguma revista em tua casa? - 1.º ciclo

Que género de revista?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Título	%	Título	%	Título	%	Título	%
Informação	<i>Sábado</i>	9,52	--	--	<i>Visão</i>	6,66	<i>Sábado</i>	11,11
	Não se lembra						Não se lembra	
Cultura geral	--	--	--	--	Botânica	6,66	--	--

Quadro 163 - Que género de revista? - 1.º ciclo

Recebes alguma revista em tua casa?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Sim	50,00	20,00	20,00	55,00
Não	15,00	15,00	15,00	10,00
	100,00		100,00	

Quadro 164 - Recebes alguma revista em tua casa? - 2.º ciclo

Que género de revista?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Título	%	Título	%
Informação	Não se lembra	5,00	Não se lembra	5,00
Cultura geral	Sobre animais	5,00	--	--
Recreativa	--	--	<i>Visão Júnior</i>	5,00

Quadro 165 - Que género de revista? - 2.º ciclo

2.6. As ferramentas da *Web* potenciadoras de aprendizagens

A utilização das novas tecnologias da comunicação e informação, seja através da exploração dos seus serviços (*Internet, sites, blogs, redes sociais...*), assim como os seus suportes físicos (o *hardware*), com o objectivo de promover, neste caso específico, a leitura e a literatura, pode revelar-se também, em contexto educativo, de uma importância acrescida.

Os dados que dispomos, e que foram recolhidos durante este estudo, permitem-nos afirmar que tem vindo a aumentar o número de alunos que recorre aos meios informáticos e digitais, no apoio ao estudo, através da pesquisa e da consulta, no desenvolvimento de projectos, como foi a implementação de um programa de leitura fundamentado na literatura (clube de leitura), com a ampla utilização do computador,

em casa ou na escola, por exemplo, pela consulta e dinamização do *blog A ARCA DA FANTASIA*.

Actualmente, não se pode afirmar que as novas tecnologias da informação e comunicação já entraram na escola, antes que já têm uma grande cumplicidade transversal a todas as áreas da educação.

Neste sentido, averiguámos junto dos alunos (1.º e 2.º ciclo em estudo) a quantidade de indivíduos que utilizava computador (quadros 166 e 167), e verificámos que a maioria o utiliza: mais de 80% dos alunos do 1.º ciclo, sendo os valores mais altos de ocorrência deste facto nos alunos do 2.º ciclo (mais de 95%).

Depreende-se pela análise dos quadros 168 e 169, que uma grande percentagem de alunos dispõe de computador em casa (mais de 70%), pois indicam que o local em que recorrem a esta ferramenta de trabalho e/ou lazer é na própria habitação.

O recurso ao computador no espaço da escola surge com um baixo valor, não sendo de estranhar, visto que dadas as tarefas escolares que têm de cumprir, não terão muito tempo disponível para acederem, além de dependerem da oferta da própria escola neste âmbito.

No que diz respeito às actividades mais realizadas no computador (quadro 170), a de maior recurso tem uma componente lúdica (jogar), enquanto a consulta da *Internet*, surge em segundo lugar. Neste ponto os alunos tanto podem estar a pesquisar ou a consultar no âmbito do estudo, ou realizar uma actividade lúdica.

As actividades directamente mais relacionadas com a sua formação escolar (fazer trabalhos, escrever textos) ocupam um lugar mais baixo.

Na entrevista (ver anexo 38), surgiram outras actividades realizadas no computador, mas tinham um valor residual.

A procura dos meios informáticos, em contexto escolar, não deve reduzir-se a uma mera utilização lúdica dos mesmos, existindo outras valências em que pode e deve ser explorado, como temos vindo a referir. Verificámos que os alunos não usam estes recursos para desenvolverem literacias tão importantes como a leitura e a escrita, a pesquisa e a consulta de informação. Porém, durante a implementação do programa de leitura fundamentado na literatura (clube de leitura), neste estudo, foi evidente uma interacção com as ferramentas digitais neste sentido, possivelmente por estarem contextualizadas com experiências motivadoras e com significado para os alunos.

Utilizas computador?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Sim	52,38	28,57	39,13	34,78	40,00	46,66	44,44	50,00
Não	4,76	14,28	13,04	13,04	6,66	6,66	5,55	--
	100,00		100,00		100,00		100,00	

Quadro 166 - Utilizas computador? - alunos 1.º ciclo

Utilizas computador?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Sim	65,00	30,00	35,00	65,00
Não	--	5,00	--	--
	100,00		100,00	

Quadro 167 - Utilizas computador? - alunos 2.º ciclo

Em que local?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Casa	47,61	28,57	34,78	34,78	40,00	46,66	33,33	44,44
Escola	--	--	8,69	8,69	6,66	--	5,55	27,77
Avós	4,76	--	--	--	--	--	--	--
Primo	--	--	--	--	--	--	5,55	--
Centro de estudos	--	--	--	--	--	--	5,55	--
	100,00		100,00		100,00		100,00	

Quadro 168 - Em que local? - alunos 1.º ciclo

Em que local?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Casa	50,00	30,00	25,00	60,00
Escola	10,00	5,00	5,00	--
Avós	--	--	5,00	--
Biblioteca	--	--	--	5,00
Casa da tia	5,00	--	--	--
	100,00		100,00	

Quadro 169 - Em que local? - alunos 2.º ciclo

Actividades realizadas no computador	N.º de utilizações por aluno
Jogar	54
Consultar a <i>Internet</i>	43
Escrever textos	33
Fazer trabalhos	31

Quadro 170 - Finalidade da utilização do computador - alunos 1.º e 2.º ciclo

2.7. A infância: um tempo de histórias

Contar histórias assume-se como uma actividade associada às vivências do ser humano que se perde na memória do tempo. Pedro Cerrillo (2003b), como já referimos, tem realçado a importância da oralidade na transmissão de histórias desde a mais tenra idade às crianças, com uma função mais lúdica no início, para gradualmente elas se irem apropriando de modelos retórico-discursivos e interpretativos que potenciarão futuros leitores.

Neste contexto, questionámos os alunos do 1.º e 2.º ano (quadros 171 e 172), em estudo, se alguém lhes contava histórias quando eram pequenos. Mais de 60% dos alunos do 1.º ciclo e 85% dos alunos do 2.º ciclo responderam que sim, sendo essas histórias contadas na sua maioria pelas mães, surgindo com uma menor frequência o pai e a avó (ver anexo 38).

O género de histórias contadas (quadros 173, 174, 175, 176, 177 e 178), pertence, na sua maioria, à literatura de tradição oral: *Cinderela*, *Branca de Neve e os sete anões*, *Os três porquinhos*, etc.

Quando eras pequenino alguém te contava histórias?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Sim	42,85	23,80	47,82	43,47	33,33	33,33	22,222	44,44
Não	14,28	19,04	4,34	4,34	13,33	20,00	27,777	5,55
	100,00		100,00		100,00		100,00	

Quadro 171 - Quando eras pequenino alguém te contava histórias? - 1.º ciclo

Quando eras pequenino alguém te contava histórias?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Sim	50,00	35,00	25,00	65,00
Não	15,00	--	10,00	--
	100,00		100,00	

Quadro 172 - Quando eras pequenino alguém te contava histórias? - 2.º ciclo

1.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>Capuchinho Vermelho</i>	1	- <i>O Diogo e as vacinas</i>	1
- Disney	1	- <i>O cuco</i>	1
- Não se lembra	7	- <i>Cavalos e golfinhos</i>	1
		- <i>A Gata Borracheira</i>	1
		- <i>Cinderela</i>	1
		- <i>Polegarzinho</i>	1
		- <i>Gato das botas</i>	1
		- <i>Capuchinho Vermelho</i>	1
		- Não se lembra	1

Quadro 173 - Histórias ouvidas em pequeno - alunos 1.º ano

2.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>O lobo e os sete cabritinhos</i>	2	- <i>Capuchinho Vermelho</i>	4
- Sobre cães	1	- <i>Os três ursinhos</i>	1
- Banda desenhada	1	- <i>Os três porquinhos</i>	1
- <i>Branca de Neve e os sete anões</i>	1	- <i>Cinderela</i>	1
- Não se lembra	7	- Não se lembra	5

Quadro 174 - Histórias ouvidas em pequeno - alunos 2.º ano

3.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>Carochinha</i>	1	- <i>Cinderela</i>	1
- <i>Os três porquinhos</i>	1	- <i>Capuchinho Vermelho</i>	1
- <i>Aladim</i>	1	- Histórias de encantar	1
- <i>Branca de Neve e os 7 anões</i>	1	- Contos	1
- Não se lembra	1	- Não se lembra	2

Quadro 175 - Histórias ouvidas em pequeno - alunos 3.º ano

4.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Histórias tradicionais	1	- <i>Branca de Neve</i>	1
- <i>Capuchinho Vermelho</i>	1	- <i>Pequeno Polegar</i>	1
- Fábulas	1	- Contos de dormir	1
- Não se lembra	2	- Histórias tradicionais	1
		- Histórias de ursinhos	1
		- <i>Carochinha</i>	1
		- 365 histórias	1
		- Contos	1
		- Não se lembra	2

Quadro 176 - Histórias ouvidas em pequeno - alunos 4.º ano

5.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Contos infantis	1	- <i>Os três porquinhos</i>	3
- Histórias de animais	1	- <i>Carochinha</i>	1
- Histórias de adormecer	1	- Princesas e cinderelas	1
- <i>Os três porquinhos</i>	1	- <i>Capuchinho Vermelho</i>	4
- Aventuras	1	- Histórias de encantar	1
- Contos tradicionais	1		
- Histórias antigas	1		
- Não se lembra	4		

Quadro 177 - Histórias ouvidas em pequeno - alunos 5.º ano

6.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>Carochinha</i>	1	- <i>Carochinha</i>	1
- <i>Capuchinho Vermelho</i>	2	- Ruca	1
- <i>Mil e uma noites</i>	1	- Anita	1
- <i>Os três porquinhos</i>	1	- <i>Capuchinho Vermelho</i>	4
		- Patinhos	1
		- Histórias para crianças	1
		- <i>Patinho feio</i>	3
		- <i>Branca de Neve</i>	2
		- Banda desenhada	1
		- <i>A Bela e o Monstro</i>	1
		- <i>Os três porquinhos</i>	1
		- Contos infantis	1

Quadro 178 - Histórias ouvidas em pequeno - alunos 6.º ano

Questionámos novamente os alunos do 1.º e 2.º ciclo com o objectivo de averiguarmos se, actualmente, alguém ainda lhes conta histórias.

Pela análise do quadro 179, verificamos que a maior parte dos alunos respondeu negativamente, tendo esta percentagem uma subida gradual a partir dos alunos do 1.º ano (52,38%), 2.º ano (43,46%), 3.º ano (86,66%) e 4.º ano (88,88%).

No 2.º ciclo (quadro 180), a maioria dos alunos também respondeu negativamente: alunos do 5.º ano (70%) e alunos do 6.º ano (80%).

Estes valores poderão estar relacionados com o facto dos pais contarem histórias de um modo mais frequente no período até à entrada da criança no 1.º ano de escolaridade, talvez pelo filho não possuir tanta autonomia e depender afectivamente dos pais, ou pela vida agitada em que estes estão envolvidos visto que, em muitos casos, ambos os cônjuges trabalham.

O género de histórias pertence também, na sua maioria (quadros 181, 182, 183, 184, 185 e 186), à literatura de tradição oral, e a quantidade de títulos associados a este género de histórias contadas decresce gradualmente do 1.º ao 6.º ano, confirmando os dados dos quadros 179 e 180.

Hoje, alguém te conta histórias?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Sim	33,33	14,28	21,73	34,78	6,66	6,66	--	11,11
Não	23,80	28,57	30,43	13,04	40,00	46,66	50,00	38,88
	100,00		100,00		100,00		100,00	

Quadro 179 - Hoje, alguém te conta histórias? - 1.º ciclo

Hoje, alguém te conta histórias?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Sim	20,00	10,00	--	20,00
Não	45,00	25,00	35,00	45,00
	100,00		100,00	

Quadro 180 - Hoje, alguém te conta histórias? - 2.º ciclo

1.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>A Bela e o Monstro</i>	1	- O Ruca	1
- <i>Os dinossauros</i>	1	- <i>Pinóquio</i>	1
- Sobre bebés	1	- <i>Capuchinho Vermelho</i>	1
- <i>Corcunda de Nôtre Dame</i>	1	- <i>Winnie Pooh</i>	1
- <i>Rei Leão</i>	1		
- <i>Dumbo</i>	1		

Quadro 181 - Histórias ouvidas actualmente - alunos 1.º ano

2.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- <i>O ratinho da cidade e o ratinho do campo</i>	1	- <i>Bruxa Lindinha e o Bruxo Bonzão</i>	1
- <i>Peter Pan</i>	1	- Banda desenhada	1
- <i>De um rapaz que fazia muitas coisas</i>	1	- <i>Os três porquinhos</i>	1
- Banda desenhada	1	- <i>Capuchinho Vermelho</i>	2
- <i>Patinho feio</i>	1	- <i>Pequena sereia</i>	1
		- O pitinho pequenino	1
		- De fadas	1
		- Não se lembra	1

Quadro 182 - Histórias ouvidas actualmente - alunos 2.º ano

3.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Sobre Jesus	1	- A Cuca e o Cisne	1

Quadro 183 - Histórias ouvidas actualmente - alunos 3.º ano

4.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
--	--	- Wits (três raparigas que têm aventuras)	1
--	--	- Sobre história	1

Quadro 184 - Histórias ouvidas actualmente - alunos 4.º ano

5.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
- Histórias de tempos antigos	1	- Histórias infantis	1
- Histórias de quando o pai era pequeno	1	- De aventuras	1
- De aventuras	1	- Histórias que a minha avó leu	1
- Histórias tradicionais	1		

Quadro 185 - Histórias ouvidas actualmente - alunos 5.º ano

6.º ano			
Género masculino	N	Género feminino	N
--	--	- Inventadas	1
--	--	- Contos antigos	2
--	--	- De aventuras	1

Quadro 186 - Histórias ouvidas actualmente - alunos 6.º ano

2.8. Relação dos alunos com a prática pedagógica

No processo educativo, que se materializa através da relação de ensino-aprendizagem, os alunos efectivam-se como a parte mais importante de todo o processo. Estes são o objecto de possível *transformação*, pelo desenvolvimento de múltiplas competências permitindo-lhes ser indivíduos activos, pela reflexão crítica e autónoma, definindo-os como cidadãos diferentes entre pares, mas potencialmente iguais através da sua faceta humanizante.

A responsabilidade deste processo pertence, no ensino formal, aos professores que concretizam as orientações curriculares, por cada área disciplinar. Os alunos que interagem com estas práticas é natural que tenham uma opinião acerca do que mais gostam ou não, importando identificar essas preferências para, de um modo mais eficaz, os professores adequarem os seus procedimentos metodológicos.

2.8.1. Matérias/ disciplinas preferidas

Neste estudo, os alunos do 1.º e 2.º ciclo foram questionados sobre a matéria/ disciplina que mais gostavam.

Ao nível do 1.º ciclo (quadro 187), 66,66% dos alunos do 1.º ano preferem a área de Matemática, 23,80% prefere a área de Estudo do Meio e só 4,76% gosta da área de Língua Portuguesa.

No 2.º ano os resultados são idênticos, 47,82% dos alunos declaram interessar-se mais pela área de Matemática, 26% por Educação Física, 13% pela área de Língua Portuguesa e outros 13% por Ciências.

Nos alunos do 3.º ano verifica-se uma mudança de preferências em que 40% dos alunos revelam gostar da área de Língua Portuguesa, 33,33% da área de Matemática e 26,66% da área de Expressão Musical.

Os alunos do 4.º ano confirmam esta linha de preferências em que 33,33% indica preferir a área de Língua Portuguesa, 33,33% da área de Matemática e 22,22% da área de Estudo do Meio.

Ao nível do 2.º ciclo (quadro 188), os alunos mudam novamente de opinião. Assim, no 5.º ano, 30% dos alunos prefere a disciplina de História, 25% a disciplina de Ciências, 15% as disciplinas relacionadas com as artes, 5% a disciplina de Português e 5% a disciplina de Matemática.

No 6.º ano, 30% dos alunos refere interessar-se pelas disciplinas relacionadas com as artes, 25% pela disciplina de Português, 15% pela disciplina de Ciências e 10% pela disciplina de Matemática.

Os dados analisados revelam que os alunos não possuem uma imagem muito positiva pela área da Língua Portuguesa e, pela análise dos quadros 189 e 190, relativos ao 1.º e 2.º ciclo, sobre o que os alunos mais gostam nas aulas de Língua Portuguesa, identificámos em muitas respostas a referência a exercícios muito escolarizados que incidem mais numa parte demasiado procedimental do currículo (resolução de fichas, ditados, interpretação, fazer cópias, gramática, etc.), embora no 2.º ciclo alguns alunos façam referência à visualização de filmes e dramatizações.

A análise dos quadros 191 e 192 (1.º e 2.º ciclo), sobre o que os alunos não gostam na aula de Língua Portuguesa, parecem confirmar a análise dos quadros anteriores, afirmando que também as actividades relacionadas com o funcionamento da

língua (por exemplo, exploração gramatical ou interpretação) e a expressão escrita (por exemplo, exercícios, fichas, cópias, escrever o abecedário, fazer resumos), podem não ser abordados de uma forma motivadora para os alunos.

Qual é a tua matéria/ disciplina favorita?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Português	4,76	--	8,69	4,34	13,33	26,66	5,55	27,77
Ciências	--	--	--	13,04	--	--	--	--
Geografia	--	--	--	--	--	--	5,55	--
Matemática	38,09	28,57	17,39	30,43	20,00	13,33	22,22	11,11
História	--	--	--	--	--	--	--	--
Artes	--	4,76	--	--	--	--	--	5,55
Música	--	--	--	--	--	--	--	--
Educação Física	--	--	26,08	--	--	--	--	--
Inglês	--	--	--	--	--	--	--	--
Estudo do Meio	14,28	9,52	--	--	13,33	13,33	16,66	5,55
	100,00		100,00		100,00		100,00	

Quadro 187 - Qual é a tua matéria/ disciplina favorita? - 1.º ciclo

Qual é a tua matéria/ disciplina favorita?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Português	--	5,00	--	25,00
Ciências	10,00	5,00	10,00	5,00
Geografia	--	--	--	--
Matemática	--	5,00	5,00	5,00
História	15,00	15,00	--	--
Artes	15,00	--	10,00	20,00
Música	--	--	--	5,00
Educação Física	25,00	--	10,00	5,00
Inglês	--	5,00	--	--
Estudo do Meio	--	--	--	--
	100,00		100,00	

Quadro 188 - Qual é a tua matéria/ disciplina favorita? - 2.º ciclo

Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
Género masculino	N	Género masculino	N	Género masculino	N	Género masculino	N
- Ler	3	- Ler	7	- Ler	5	- Gosta de tudo	1
- Gosta de tudo	1	- Fichas	1	- Escrever	1	- Fazer fichas	1
- Escrever	3	- Composições	1	- Gramática	1	- É quase tudo igual	1
- Aprende-se a ler	1	- Escrever	2	--	--	- Ler	4
- Ditado	1	- Fazer cópias	1	--	--	- Gramática	1
- Questionário	1	- Não sabe	1	--	--	- Inventar textos	1
- Fazer letras	1	--	--	--	--	--	--
- Fazer sopa de letras	1	--	--	--	--	--	--
- Pintar	1	--	--	--	--	--	--
Género feminino	N	Género feminino	N	Género feminino	N	Género feminino	N
- Pintar	1	- Ler	4	- Gramática	1	- Ler	5
- Escrever	2	- Escrever	2	- Ler	3	- Ler um livro e fazer desenhos sobre ele	1
- Cópias	2	- Recortar coisas	1	-Ouvir histórias compridas	1	- Gosta de escrever frases	2
- Ditados	3	- Pintar bonecos	1	- Escrever	1	- Gramática	2
-Tem palavras que fazem rir	1	- Estudar	1	- Fazer resumos	1	- Cópias	1
-Falar sobre a natureza	1	- Separar sílabas	1	- Não sabe	1	--	--
- Não sabe	3	- Composições	1	--	--	--	--

Quadro 189 - Do que gostas nas aulas de português? - 1.º ciclo

Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
Género masculino	N	Género masculino	N
- Ler	7	- Ler	4
- A professora a ler textos	1	- Dramatização	2
- Clube de leitura	1	- Exercícios	1
- Ouvir histórias	2	--	--
- Fazer histórias	1	--	--
- Composições	1	--	--
- Matéria nova	1	--	--
- Fazer desenhos	1	--	--
Género feminino	N	Género feminino	N
- Gramática	1	- Ler	11
- Ler	3	-Aprender matéria nova	1
- Interpretar textos	1	- Falar de temas como o “25 Abril”	1
- Ler histórias	1	- Ver um filme	1
- Escrever	1	--	--

Quadro 190 - Do que gostas nas aulas de português? - 2.º ciclo

Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
Género masculino	N	Género masculino	N	Género masculino	N	Género masculino	N
- Escrever	1	- Exercícios difíceis	1	- Perguntas	3	- Gosta de tudo	1
- Gosta de tudo	3	- Escrever	1	- Composições	1	- Quando não sabe fazer uma pergunta	1
- Exercícios	1	- Gosta de tudo	3	- Ler	1	- Resumos	1
- Fichas	1	- Ditados	1	- Adivinhas	1	- Perguntas	2
- Cópias	1	- Responder	2	- Não sabe	1	- Fazer caligrafias	1
- Escrever coisas difíceis	1	- Fazer frases	1	--	--	- Não sabe	3
- Fazer o abecedário	1	- Cópias	2	--	--	--	--
- Não sabe	2	- Não sabe	1	--	--	--	--
Género feminino	N	Género feminino	N	Género feminino	N	Género feminino	N
- Gosta de tudo	8	- Questionários	4	- Perguntas	3	- Escrever textos com muitas linhas	1
- Cópias grandes	1	- Gosta de tudo	2	- Ditado	1	- Dizer pronomes definidos	1
--	--	- Ditados	2	- Repetir coisas	1	- Gosta de tudo	5
--	--	- Brincar	1	- Composições	2	- Fazer resumos	1
--	--	- Não sabe	2	- Não sabe	1	- Perguntas	1
--	--	--	--	--	--	- Escrever	1

Quadro 191 - Do que não gostas nas aulas de português? - 1.º ciclo

Turma 5.º ano		Turma 2.º ano	
Género masculino	N	Género masculino	N
- Escrever	1	- Escrever	3
- Gosta de tudo	5	- Interpretação	2
- Ir ao quadro escrever	1	- Gosta de tudo	1
- Fazer exercícios	1	- Passar coisas do quadro	1
- Escrever sumários	1	--	--
- Gramática	2	--	--
- Composições	1	--	--
- Não sabe	1	--	--
Género feminino	N	Género feminino	N
- Gosta de tudo	4	- Escrever	2
- Poesia	1	- Copiar coisas do quadro	1
- Testes	1	- Composições	1
- Quando a professora está chateada	1	- Exercícios	2
--	--	- Escrever o sumário	1
--	--	- Interromper a aula	1
--	--	- Gosta de tudo	1
--	--	- Dar matéria	1
--	--	- Ter algumas matérias	1
--	--	- Passar coisas	1
--	--	- Quando os amigos fazem asneiras	1
--	--	- Resumos	1

Quadro 192 - Do que não gostas nas aulas de português? - 2.º ciclo

2.8.2. Dinamização da leitura e da literatura

A leitura de obras integrais pode revelar-se um procedimento mais adequado, como já referimos, em contexto escolar, em vez de uma sobrevalorização da leitura de excertos, muito frequentes nos manuais escolares.

Desta forma, inquirimos os alunos sobre se os professores lhes sugeriam a leitura de obras integrais.

A análise do quadro 193 revela que, ao nível do 1.º ciclo, a maior parte dos alunos realiza a leitura de textos integrais: 57,14% dos alunos do 1.º ano; 91,30% dos alunos do 2.º ano; 60% dos alunos do 3.º ano e 72,22% dos alunos do 4.º ano.

No 2.º ciclo (quadro 194), 80% dos alunos do 5.º ano revelam que o professor pede que leiam obras integrais e, no 6.º ano, só 20% declarou que o professor lhes solicitava tal actividade.

Os teus professores pedem-te para leres livros inteiros?	Turma 1.º ano		Turma 2.º ano		Turma 3.º ano		Turma 4.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%	%	%	%	%
Sim	42,85	14,28	43,47	47,82	26,66	33,33	33,33	38,88
Não	14,28	28,57	8,69	--	20,00	20,00	16,66	11,11
	100,00		100,00		100,00		100,00	

Quadro 193 - Os teus professores pedem-te para leres livros inteiros? - 1.º ciclo

Os teus professores pedem-te para leres livros inteiros?	Turma 5.º ano		Turma 6.º ano	
	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino
	%	%	%	%
Sim	50,00	30,00	5,00	15,00
Não	15,00	5,00	30,00	50,00
	100,00		100,00	

Quadro 194 - Os teus professores pedem-te para leres livros inteiros? - 2.º ciclo

Sobre o que fazem os alunos depois de lerem as obras (quadro 195), ao nível do 1.º ciclo temos:

- A produção textual (resumos, dar continuidade à história...);
- A dramatização;
- A elaboração de desenhos sobre a narrativa;
- O debate.

Estas são as actividades mais realizadas pelos alunos do 1.º e 2.º ano, enquanto os alunos do 3.º e 4.º ano realizam mais fichas de leitura.

No 2.º ciclo (quadro 196), os alunos do 5.º ano indicam que as actividades mais comuns referem-se, por ordem decrescente:

- Debate sobre a obra;
- Realização de fichas de leitura.

No caso dos alunos do 6.º ano, estes indicam, por ordem decrescente:

- Debate sobre as obras;
- Interpretação;
- Realização de fichas de leitura.

Estes dados confirmam também uma certa escolarização de procedimentos curriculares efectuados pelos professores, como já referimos. Estas estratégias motivam muito pouco os alunos para a leitura, evidenciam uma certa rotina e, no caso da utilização sistemática das fichas de leitura, podem restringir a criatividade e a imaginação, potenciando uma certa formatação do aluno em detrimento de uma reflexão crítica sobre o que leu.

O que fazes depois de ler um livro?	Turma 1.º ano	Turma 2.º ano	Turma 3.º ano	Turma 4.º ano
	N.º de respostas	N.º de respostas	N.º de respostas	N.º de respostas
Ficha de avaliação	--	--	--	--
Ficha de leitura	--	9	10	13
Debate	12	3	1	5
Teatro	17	1	--	--
Produção textual	10	10	3	1
Outras coisas				
Desenho	14	10	--	--
Nada	--	3	2	1
Recontar a história	--	--	1	--
Ilustrar um texto	--	--	--	1
N.º de alunos	21	23	15	18

Quadro 195 - O que fazes depois de ler um livro? - 1.º ciclo

O que fazes depois de ler um livro?	Turma 5.º ano	Turma 6.º ano
	N.º de respostas	N.º de respostas
Ficha de avaliação	--	--
Ficha de leitura	9	3
Debate	13	9
Teatro	1	--
Produção textual	1	1
Outras coisas		
Desenho	1	--
Interpretação	--	7
N.º de alunos	20	20

Quadro 196 - O que fazes depois de ler um livro? – 2.º ciclo

2.8.3. Dinamização da leitura e da literatura em contexto da biblioteca escolar

Analisámos a relação dos alunos com as práticas pedagógicas no contexto da sala de aula, mas também desejámos identificar que tipo de articulação os professores ponderavam para os espaços como a biblioteca escolar, existente na sua escola.

Desta forma, através da entrevista (ver anexo 38), 100% dos alunos afirmaram que os professores os tinham levado, na sua maioria, à biblioteca escolar. No 1.º ciclo, devido ao modelo de monodocência, só um professor poderia levar os alunos a esse espaço mas, no 2.º ciclo (quadro 197), a maioria dos alunos refere o professor de Língua Portuguesa, seguindo-se o professor da área de projecto, havendo também reminiscências relativas ao professor do 1.º ciclo.

		5.º ano		6.º ano	
N	%	N	%	N	%
16	80,00	14	70,00	14	70,00
2	10,00	2	10,00	2	10,00
1	5,00	3	15,00	3	15,00
1	5,00	1	5,00	1	5,00

Quadro 197 - Que professor te levou à biblioteca - 2.º ciclo

Relativamente às actividades que potencialmente os alunos realizariam no espaço da biblioteca juntamente com o professor, os alunos do 1.º ciclo (quadro 198) indicam a requisição de livros como a actividade mais frequente, seguidamente surge a hora do conto, mas os alunos do 4.º ano, em menor percentagem, também vêem filmes, trabalham no computador, fazem pesquisas, assim como dramatizam textos.

Quanto ao 2.º ciclo (quadro 199), os alunos do 5.º ano, na sua maioria (95%), vão requisitar livros com o professor e, em menor percentagem (10%), referem que vão ler. Os alunos do 6.º ano referem que vão assistir a peças de teatro (30%), pesquisar (25%), requisitar livros (15%) e ler livros (15%).

1.º ano		2.º ano		3.º ano		4.º ano	
%	Actividade	%	Actividade	%	Actividade	%	Actividade
85,71	Requisitar livros	95,65	Requisitar livros	100,00	Requisitar livros	61,11	Requisitar livros
4,76	Assistir hora do conto	82,60	Assistir hora do conto	60,00	Assistir hora do conto	55,55	Assistir hora do conto
4,76	Ver filmes	4,34	Ler livros	--	--	11,11	Ver filmes
4,76	Cantar	--	--	--	--	11,11	Trabalhar no computador
52,38	Ler livros	--	--	--	--	5,55	Fazer pesquisas
76,19	Dramatizar textos	--	--	--	--	5,55	Dramatizar textos

Quadro 198 - Actividades realizadas na biblioteca - 1.º ciclo

5.º ano		6.º ano	
%	Actividade	%	Actividade
95,00	Requisitar livros	15,00	Requisitar livros
10,00	Ler	30,00	Assistir peça de teatro
--	--	15,00	Ler livros
--	--	5,00	Ouvir histórias
--	--	5,00	Fazer pesquisas em livros
--	--	25,00	Pesquisar
--	--	5,00	Fazer avaliação
--	--	15,00	Não sabe

Quadro 199 - Actividades realizadas na biblioteca - 2.º ciclo

2.9. Conclusão

Neste estudo importava também identificar que **representações** tinham os alunos sobre leitura e literatura de potencial recepção infantil e juvenil e que relação pragmática se poderia estabelecer entre estas e as concepções dos professores, através das práticas educativas.

1 – No que diz respeito às representações acerca da leitura, ficou bem patente que todos os alunos do estudo afirmaram que gostavam de ler.

Todavia, os textos que os alunos, de cada ano de escolaridade, têm associados às suas preferências evidenciam uma gradual consciência literária do que desejam ler, associada a uma complexidade textual que vai aumentando, do 1.º até ao 6.º ano, em que os alunos vão especificando, cada vez mais de um modo explícito, as obras, o género literário ou os autores que preferem, assim como se vão diversificando as áreas temáticas seleccionadas nas suas leituras (aventura, poesia, drama, comédia, textos informativos sobre animais, ciência, revistas, etc.), segundo as leituras realizadas por elementos do género masculino ou feminino.

É através de um importante esforço cognitivo, gerado durante a leitura que podemos compreender um texto, sendo esse esforço o potenciador do leitor activo que processa e atribui significado ao código escrito, pelo que estes dados estão na linha de diversos estudos evidenciando que o texto literário exige um leitor competente, ao nível da sua fluência leitora (Sim-Sim & Micaelo, 2006; Miller & Schwanenflugel, 2008; Ness, 2009; Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010), da sua enciclopédia, da sua capacidade de estabelecer relações de intertextualidade com outros textos.

É neste contexto que um leitor proficiente e competente quando é confrontado com textos desafiadores (Liang & Dole, 2006; Lesley, Watson & Elliot, 2007; Brown, 2008; Brozo, Flynt, Shiel *et al*, 2009; Liang & Galda, 2009; McKeown, Beck & Blake, 2009; Marcell, DeCleene & Juettner, 2010) pode, como realça Jill C. Johnson (2005), como bom leitor, utilizar diversas estratégias durante a leitura com o objectivo de interagir com o carácter polissémico e plurissifnativo dos textos literários.

Na análise das leituras realizadas pelos alunos do 1.º e 2.º ano não é tão notória uma diferenciação dos temas entre os géneros, declarando alguns alunos que gostam de

ler frases, cópias, textos e lições, talvez evidenciando o trabalho curricular de sala de aula.

A partir da análise dos textos preferidos pelos alunos do 3.º ano nota-se alguma diferenciação dos géneros de leitura efectuada por elementos do género masculino, com uma maior preferência por temas como o desporto, a ciência, história, a narrativa policial, de aventura ou acção.

Os elementos do género feminino evidenciam uma maior predilecção por poesia, diários, drama. Quanto ao género de livro lido, predominam os textos de ficção de literatura infantil e juvenis contemporâneos, destacando-se alguns textos pertencentes ao cânone clássico (*Hansel e Gretel*, *João e Feijoeiro Mágico*, *Carochinha e João Ratão*), que são lidos por alunos do 1.º ao 6.º ano.

2 – No 1.º ciclo é de sublinhar um aumento gradual dos alunos que têm autores preferidos. No entanto, o número de alunos que ainda não possui autores preferidos é, em média, significativo, podendo indiciar que em contexto educativo este grupo de alunos não sejam sensibilizados para a identificação desta referência no conjunto dos elementos paratextuais. No 2.º ciclo a média dos alunos que têm autores preferidos é superior ao 1.º ciclo.

Nas obras literárias para crianças e jovens a comunicação efectua-se, também, através de mecanismos editoriais, para colocar em contacto os leitores com os bons livros, tendo o mediador de conhecer tais mecanismos (Genette, 1982: 9; Aguiar e Silva, 2002b: 191; Lluch, 2003: 37-46; Cerrillo, 2007: 59-61), que a literatura infantil e juvenil utiliza para oferecer informações sobre a obra, os paratextos.

Verificámos que autores clássicos como por exemplo, Charles Perrault, irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, não surgem mencionados, talvez porque os jovens leitores desconheçam que estão associados a contos clássicos que ouvem desde a mais tenra infância, lêem frequentemente em contexto educativo ou fora da escola. A análise de dados anteriores demonstram que esta possibilidade tem algum fundamento pois os alunos mencionam diversas vezes esses contos em quadros já analisados referentes às listagens de obras lidas ou preferidas.

3 – Neste contexto, os alunos do 1.º e 2.º ciclo, em estudo, questionados se costumavam ler textos e com que frequência, revelam que a maior percentagem média de alunos se situa na categoria dos que lêem uma ou duas vezes por semana.

Desta forma, os alunos do 1.º e 2.º ano apresentam um conceito de leitura muito fundamentado na fruição do texto, com uma função lúdica bem acentuada (é divertida, é giro...), embora nos alunos do 2.º ano haja uma percentagem maior de alunos que associam a leitura às actividades desenroladas na sala de aula (é para aprender a escrever...).

Os alunos do 3.º ano continuam a associar o conceito de leitura a actividades escolares, acrescentando um dado novo, a possibilidade de a leitura estabelecer pontes com o sonho e a imaginação.

Os alunos do 4.º ano remetem o conceito de leitura para a descoberta das relações de alteridade que os textos propiciam, onde o *outro* pode ser observado com outros *olhares*.

Os alunos do 5.º e 6.º ano possuem um conceito de leitura mais elaborado, interactivo e significativo, referindo que ler é fruir livremente das narrativas, em que simultaneamente se aprende algo novo.

É de salientar que até aos alunos do 3.º ano, as crianças associaram, gradualmente, o conceito de leitura a actividades escolares, a partir do 4.º ano praticamente não mencionam estas actividades e privilegiaram na leitura factores como a fruição, a imaginação, o sonho e a fantasia.

Neste contexto, Nance S. Wilson, Dana L. Grisham & Linda Smetana (2009: 709) sublinham que a interacção significativa com o conteúdo dos textos requer estratégias cognitivas (Bishop, Reyes & Pflaum, 2006; Alger, 2009; Ellery, 2010), tais como fazer perguntas, graças às quais o aluno desenvolve uma abordagem cognitiva da aprendizagem e uma compreensão crítica do assunto, como sublinham Anne E. Gregory & Mary Ann Cahill (2010) na mesma linha de outros estudos (Duke, 2001; RAND Reading Study Group, 2002).

4 – No processo da leitura subsistem factores inerentes ao leitor que também contribuem para definir a finalidade de ler e um dos mais importantes concretiza-se através da leitura voluntária. Os alunos revelaram, segundo a sua opinião, que esta leitura sendo de carácter mais pessoal é passível de garantir experiências literácicas lúdicas, fruitivas e divertidas, como evidenciam diversos estudos (Dionísio, 1992; 2000a; Sonnenschein, Baker, Serpell *et al*, 1997; Donovan, Smolkin & Lomax, 2000; Azevedo, 2007; Howard, 2008; Fang & Schleppegrell, 2010).

Os alunos que não desenvolvem o hábito da leitura por prazer, tal como enfatizam Linda Teran Strommen & Barbara Fowles Mates (2004), podem ter muitas dificuldades na leitura e na escrita e num patamar mais elevado, não conseguem interagir de um modo proficiente com as exigências do mundo actual.

5 – Os locais onde o jovem leitor pode encontrar as possíveis leituras podem ser reveladoras da sua finalidade, do seu contexto cultural, das suas possibilidades financeiras, ou identificadores das suas relações sociais.

Desta forma, os alunos do 1.º e 2.º ciclo revelaram que, entre os espaços onde procuram as suas obras, o local mais indicado foi a sua habitação, seguido, por ordem decrescente, da biblioteca da escola, da biblioteca municipal e dos espaços comerciais que vendem livros, como livrarias e grandes superfícies.

Com um valor residual surge a aquisição nas feiras do livro ou ofertas da família.

6 – Em toda a dinâmica que envolve uma biblioteca está presente a leitura do código escrito, mas a biblioteca deve estar receptiva a outras linguagens semióticas que promovam a cultura como por exemplo: a linguagem icónica, a linguagem musical, a linguagem dramática, a linguagem cinematográfica, a linguagem plástica ou as linguagens das novas tecnologias da informação e comunicação.

Neste contexto, os alunos do 1.º e 2.º ciclo referiram que frequentavam, em maior percentagem, as bibliotecas de cada escola. A segunda escolha recaiu sobre a biblioteca municipal, que é mais frequentada por alunos do 2.º ciclo.

Verifica-se, deste modo, a relevância que o espaço da biblioteca escolar detém na promoção da leitura, na formação de leitores competentes e literários e no desenvolvimento, como já salientámos, de outras literacias associadas à sua dinâmica, como demonstram estudos como os de José António Calixto (1996), Isabel Veiga (1997), Fátima Sequeira (2000), Kathleen de la Peña McCook & Catherine Jasper (2000), Lino Moreira da Silva (2000), Maria de Lurdes Magalhães (2000), Philip Gill (2003), Juan Domingo Argüelles (2004), Bette Rathe & Lisa Blankenship, 2006, Luís Clemente (2008), Anika Fajardo (2010) e Pauline Dewan (2010).

7 – No que diz respeito aos periódicos os alunos revelaram que têm uma presença no contexto familiar numa percentagem inferior a 30%, constando diversos

jornais diários e semanários, enquanto ao nível das revistas as leituras são transversais a diversos temas.

No entanto, os potenciais periódicos que promovam o leitor competente, que divulguem informação sobre as actividades das escolas que envolvam os alunos, ou contenham informação específica direccionada para os jovens sobre literatura, informação cultural, parecem ter uma presença pouco frequente ou mesmo nula nas famílias dos alunos. Como já observámos a assimilação de diversa informação cultural (literatura, música, teatro, cinema, exposições, etc.) potencia a formação de um leitor competente e de uma literacia crítica do indivíduo.

Deste modo, Jane Scoggins & Richard Winter (1999), Susan E. Noffke (2005), Ivar Bråten, Helge I. Strømsø & M. Anne Britt (2009) e David Holliway (2010) sublinham que os alunos precisam de se tornarem leitores críticos e interagirem com a multiplicidade de textos que encontramos em todas as áreas e dentro e fora da escola.

Neste contexto e como sugestão, os alunos podiam ler revistas como as identificadas no quadro 200.

Espectro semântico de revistas ou secções de revistas direccionadas para um público infanto-juvenil			
Periodicidade	Tipologia	Título	Conteúdo
Mensal	Revista	<i>Nosso amiguinho</i>	Revista destinada para crianças de carácter essencialmente recreativo e por vezes informativo (história, ciências, biografias, etc.). Não divulga novidades editoriais ou artigos sobre leitura e literatura.
Semanal	Destacável	<i>Terra do Nunca</i>	Destacável da revista <i>Notícias Magazine</i> sobre diversas temáticas: - Novidades editoriais - Trabalhos de crianças (plásticos e escritos) - Recensões biográficas - Diversa informação. zoologia, botânica, etc.
Mensal	Revista	<i>Visão Júnior</i>	Revista direccionada para crianças e jovens sobre diversas temáticas: - Recreativas; - Informação (zoologia, botânica, ambiente, etc.); - Novidades editoriais; - Entrevistas com escritores de LIJ.
Semanal	Destacável	<i>Tentações</i>	A revista <i>Sábado</i> através deste suplemento dedica uma pequena coluna sobre cinema intitulada <i>Miúdos</i> onde divulga cinema direccionado ao público infantil e juvenil.
Semanal	Destacável	<i>Visão Sete</i>	A revista <i>Visão</i> através deste suplemento dedica uma página, <i>Sete Crianças</i> , onde divulga actividades, exposições, leituras, música e teatro realizadas em diversos pontos de Portugal.
Mensal	Secção	<i>Leituras Miúdas</i>	A revista <i>Ler, Livros & Leitores</i> apresenta, regularmente, esta secção sobre literatura infantil e juvenil com novidades editoriais e recensões.
Mensal	Secção	<i>os meus livros Júnior</i>	A revista <i>os meus livros</i> apresenta, regularmente, esta secção sobre literatura infantil e juvenil muito completa com novidades editoriais e recensões. São propostas sub-secções como: <i>Actualidade, Didácticos, Primeiras Leituras</i> e <i>TOP Júnior</i> .

Quadro 200 - Espectro semântico de revistas ou secções de revistas direccionadas para um público infanto-juvenil

Na mesma linha sugerimos a leitura de secções culturais ou suplementos como, por exemplo, os indicados no quadro 201:

Espectro semântico de jornais que dedicam regularmente secções para crianças e jovens				
Periodicidade	Tiragem	Título	Secção cultural	Suplemento
			Conteúdo	Conteúdo
Diários	Nacional	<i>Jornal i</i>	Normalmente não tem.	Na edição de fim-de-semana publica o suplemento <i>LiV, Leituras e Viagens</i> onde, ocasionalmente, publica artigos sobre LII.
	Nacional	<i>Jornal de Notícias</i>	Normalmente não tem.	Aos Domingos edita como suplemento a revista <i>Notícias Magazine</i> com um destacável para crianças, <i>Terra do Nunca</i> .
	Nacional	<i>Público</i>	Aos Sábados edita uma página intitulada <i>crianças</i> com informações sobre: - Novidades editoriais - Eventos musicais, dança, teatro, cinema, exposições, hora do conto, etc.	Aos Domingos edita como suplemento a revista <i>Pública</i> que regularmente dedica artigos com diversas temáticas sobre crianças e/ou jovens nas páginas <i>miúdos</i> , como: - Promoção da leitura e da literatura; - Teatro; - Ilustração; - Actividades lúdicas; - Desporto, etc.
	Regional	<i>Correio do Minho</i>	Publica com regularidade diversas actividades realizadas nas escolas que envolvem crianças ou jovens.	Não tem.
	Regional	<i>Diário do Minho</i>	Publica com regularidade diversas actividades realizadas nas escolas que envolvem crianças ou jovens.	Não tem.
Bissemanal	Regional	<i>Alto Minho</i>	Publica com regularidade diversas actividades realizadas nas escolas que envolvem crianças ou jovens.	Não tem.
Quinzenal	Regional	<i>Praça Local</i>	Publica com regularidade diversas actividades realizadas nas escolas que envolvem crianças ou jovens.	Não tem.
Mensal	Regional	<i>Terras do Homem</i>	Publica com regularidade diversas actividades realizadas nas escolas que envolvem crianças ou jovens.	Não tem.
Mensal	Regional	<i>Vilaverdense</i>	Publica com regularidade diversas actividades realizadas nas escolas que envolvem crianças ou jovens.	Não tem.
Mensal	Nacional	<i>Público na escola</i>	O boletim <i>Público na escola</i> é uma iniciativa do jornal <i>Público</i> proposto às escolas, aos professores e alunos que dá uma atenção particular aos jornais escolares e à educação para os <i>media</i> (meios de comunicação social), apresentando propostas de trabalho como concursos nacionais de jornais de escola. Em paralelo, divulga livros e <i>sites</i> úteis nesta área.	Não tem.

Quadro 201 - Espectro semântico de jornais que dedicam regularmente secções para crianças e jovens

Constata-se que ao nível dos periódicos existe uma potencial quantidade de conteúdos que abrangem diversas referências culturais com que os alunos não interagem. Esta ausência de leituras pode ter consequências na motivação dos indivíduos para criarem hábitos de leitura que se reportem à cultura nas suas múltiplas facetas (cinema, teatro, música, exposições) e, também, no desenvolvimento de competências literácicas durante a sua vida.

8 – Uma grande percentagem de alunos dispõe de computador em casa, pois indicam que o local em que recorrem a esta ferramenta de trabalho e/ou lazer é na própria habitação.

O recurso ao computador no espaço da escola surge com um baixo valor indicativo, não sendo de estranhar, visto que dadas as tarefas escolares que têm de cumprir, os alunos não terão muito tempo disponível para acederem a essa ferramenta das TIC, além de depender da oferta da própria escola neste âmbito.

No que diz respeito às actividades mais realizadas no computador, a de maior recurso tem uma componente lúdica, os jogos, enquanto a consulta da *Internet*, surge em segundo lugar, tanto com finalidades escolares como com finalidades lúdicas.

O computador e o universo da informática está cada vez mais presente nas práticas educativas, como realçam David Reinking (2001), Betty J. Sternberg, Karen A. Kaplan & Jennifer E. Borck (2007), Ruth Sylver & Wendy-lou Greenidge (2009), David O'Brien & Cassandra Scharber (2010) e Jessica Dockter, Delainia Haug & Cynthia Lewis (2010), contudo, muitos educadores ainda não se consciencializaram da sua importância em termos de processo de renovação do ensino (Neto, 2006: 52-56), no que concerne à influência exercida pelas tecnologias de informação e da comunicação na promoção de leitores competentes (Mokhtari, Reichard & Gardner, 2009; Meyer, Wijekumar, Middlemiss *et al*, 2010; Rance-Roney, 2010; Tarasiuk, 2010).

Neste contexto, os alunos poderiam consultar *sites* como os indicados no quadro 202 de modo a aumentar a enciclopédia com diversa informação significativa para a sua educação formal de apoio ao currículo, como para o seu crescimento intelectual, pessoal, ou para promover a leitura e a literatura.

Espectro semântico de endereços digitais direccionados para crianças e jovens		
URL	Nome	Conteúdo
http://www.historiadodia.pt	<i>História do Dia</i>	-Literatura infantil
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/	<i>Biblioteca de Livros Digitais</i>	-Literatura infantil
http://letrapequenaonline.blogspot.com/	<i>Letra pequena</i>	-Literatura infantil
http://aeiou.visao.pt/junior	<i>Visão júnior</i>	-Recreativo -Informativo -Literatura infantil
http://www.culturaonline.pt	<i>Cultura online</i>	-Informação cultural
http://www.abcdenergia.com	<i>ABC da energia</i>	-Informação científica

Quadro 202 - Espectro semântico de endereços digitais direccionados para crianças e jovens

9 – Tem-se realçado a importância da oralidade na transmissão de histórias desde a mais tenra idade às crianças, com uma função mais lúdica no início, para que gradualmente estas se vão apropriando de modelos narrativos e interpretativos que potenciarão futuros leitores.

Neste contexto, uma grande percentagem de alunos do 1.º e 2.º ciclo afirmaram que alguém lhes contava histórias quando eram mais pequenos, sendo essas histórias contadas na sua maioria pelas mães, surgindo, com uma menor frequência, o pai e a avó.

O género de histórias contadas pertence, na sua maioria, à literatura de tradição oral: *Cinderela, Branca de Neve e os sete anões, Os três porquinhos*, etc.

Todavia, conforme os alunos vão crescendo assiste-se a uma diminuição gradual do número de vezes que alguém lhes conta histórias, principalmente no 1.º ciclo, o que não significa que não gostem de ouvir, porque quando vão à biblioteca assistir á hora do conto, os alunos do 3.º e 4.º ano estão tão motivados como os alunos do 1.º e 2.º ano.

Estes factos são reveladores de que ouvir histórias é algo intemporal, podendo ter ouvintes de qualquer idade, desde que esta actividade seja contextualizada e significativa para quem escuta, segundo os objectivos que se pretende atingir.

Lee Galda & Lauren A. Liang (2003: 268) sublinham que a literatura proporciona oportunidades de ler sobre pessoas e lugares, ideias e acontecimentos que

ainda não experimentamos e nem sempre podemos experimentar por nós mesmos, em que a leitura de ficção pode ser observada como um acto criativo de construção de um mundo secundário, tornando-se relevante o modo como o leitor interage com os textos, ampliando as suas expectativas de leitura (Mokhtari, Porter & Edwards, 2010).

Neste contexto podemos atribuir à interacção dos pequenos leitores com os textos literários de qualidade a sua iniciação estética (McGillis, 1996: 9-10; Colomer, 1998: 282; Lluch, 2003; Nikolajeva, 2005: xvii; Cerrillo, 2007: 42; Nodelman, 2008: 11-12), que o leitor realiza através do contacto com a linguagem literária.

Quando os leitores lêem ficção a partir de uma postura essencialmente estética, como demonstra a investigação de Sylvia Pantaleo (2010), na linha de outros (Wing, 1997; Datta & Macdonald-Ross, 2002; Glenn, 2007), são mais propensos a interpretar os acontecimentos da narrativa, aplicam as suas experiências com a literatura nas suas vidas, realçando Maria de Lourdes Dionísio (1992; 1999; 2004) que permitem desenvolver competências cognitivas como, generalizar, abstrair ou a criar novas possibilidades de interpretação, como resultado de seus encontros com os textos literários.

10 – Na relação com a prática pedagógica indagou-se junto dos alunos quais eram as suas matérias e disciplinas favoritas, revelando os dados que os alunos não possuem uma imagem muito positiva pela Língua Portuguesa e evidenciando acerca do que mais gostam nas aulas desta área, realçaram actividades em que estão presentes exercícios muito escolarizados que incidem mais numa parte mais procedimental do currículo (resolução de fichas, ditados, interpretação, fazer cópias, gramática, etc.), embora no 2.º ciclo alguns alunos façam referência à visualização de filmes e dramatizações.

Sobre o que não gostam na aula de Língua Portuguesa, os alunos também identificam com esta postura determinadas actividades relacionadas com o funcionamento da língua e a expressão escrita, as quais podem não ser abordadas de uma forma tão motivadora para os alunos ou, pela sua natureza previsível e reiterada, conduzirem a um certo saturamento por parte dos alunos.

Uma forma de motivar para a leitura é a contextualização social e cultural inerente ao processo, de modo que a criança compreenda a sua aprendizagem como uma forma de incrementar a possibilidade de comunicação, fruição e acesso ao conhecimento. Desta forma a investigação têm demonstrado que a motivação para a

leitura depende de factores internos ao sujeito, crenças e valores, (Gambrell & Marinak, 1997) e, no entender de Charlotte Huck (2003: 40), de factores externos (socioculturais, económicos, físicos...), ambos de grande importância no que respeita ao fomento da literacia (Oldfather & Wigfield, 1996; Guthrie & Wigfield, 1997: 8; Brozo & Flynt, 2008)

Na promoção de hábitos leitores é, assim, crucial a aquisição de competências no âmbito da leitura interpretativa e crítica como sublinha Lisa Schade Eckert (2008), e fundamentado por estudos como os de Marcy Zipke, Linnea C. Ehri & Helen Smith Cairns (2009) e Sylvia Pantaleo (2010), porque só com uma atitude reflexiva o leitor tem acesso a instrumentos para aceder a diferentes sentidos de leitura, ultrapassando as leituras ingénuas e/ou de natureza predominantemente gastronómicas.

Neste contexto, diversos estudos como os de Matthew T. McCrudden, Peggy G. Perkins & LeAnn G. Putney (2005), Margareta S. Kjellin & Katrin Wennerström (2006), Sherri L. Horner & Evelyn A. O'Connor (2007), Rachael Levy (2009), evidenciam que as expectativas dos professores, o método de trabalho e o clima da sala de aula têm um forte impacto sobre o rendimento escolar dos alunos.

11 – No âmbito da dinamização da leitura e da literatura, ao nível do 1.º e 2.º ciclo, a maior parte dos alunos realiza a leitura de textos integrais.

Sobre o que fazem os alunos depois de lerem as obras, ao nível do 1.º ciclo temos:

- A produção textual (resumos, dar continuidade à história...);
- A dramatização;
- A elaboração de desenhos sobre a narrativa;
- O diálogo.

Estas são as actividades mais realizadas pelos alunos do 1.º e 2.º ano, enquanto os alunos do 3.º e 4.º ano realizam mais fichas de leitura.

No 2.º ciclo, os alunos indicaram que as actividades mais realizadas referem-se, por ordem decrescente:

- Diálogo sobre a obra;
- Realização de fichas de leitura;

- Interpretação.

Estes dados confirmam também uma certa rotina e escolarização de procedimentos curriculares efectuados pelos professores, como já referimos.

Diversos estudos têm demonstrado que a qualidade dos textos (literários ou informativos), as estratégias que envolvem a sua promoção em articulação com o domínio dos mecanismos de acesso à leitura (Mikk & Elts, 1999; Sweet & Snow, 2003: 5; Vellutino, 2003; Ehri, 2005; Lemarié, Lorch, Jr., Eyrolle & Virbel, 2008; Landis, Umolu & Mancha, 2010), são primordiais na extracção de sentidos explícitos ou implícitos no texto.

Desta forma, a interacção com a leitura pode ser construída sobre um conjunto de saberes previamente assimilados que, no entender de Jason L. G. Braasch & Susan R. Goldman (2010: 470 e ss.), na mesma linha de John Smith & Warwick Elley (1997: 86), Jerome L. Myers & Edward J. O'Brien (1998: 139 e ss.), Nichole D. Pinkard (1999: 1-3), Catherine Sheldrick Ross (2000: 20) e de Lemarié, Lorch, Jr., Eyrolle & Virbel (2008: 43), evidenciam-se neste processo, pela ênfase dada à leitura como uma construção de significados que pode ser substancialmente mais enriquecedora quanto maior for a interacção com os conhecimentos prévios do leitor. Neste contexto, Cynthia Lewis (2000: 260) enfatiza que a literatura permite aos leitores obter uma perspectiva mais humanizante das suas experiências e do mundo, observada a importância dos conhecimentos prévios, de uma literacia crítica já adquirida, de uma competência literária desenvolvida, do contacto com materiais desafiadores, como factores determinantes na motivação dos jovens para uma leitura potenciadora da fruição estética.

12 – No que diz respeito à dinamização da leitura e da literatura em contexto da biblioteca escolar, todos os alunos afirmaram que os professores os tinham levado, na sua maioria, a esse espaço.

Relativamente às actividades que potencialmente os alunos realizariam no espaço da biblioteca juntamente com o professor, os alunos do 1.º ciclo indicam a requisição de livros como a actividade mais frequente, seguidamente surge a hora do conto, o visionamento de filmes, realização de trabalhos no computador, pesquisas, assim como dramatização de textos.

Quanto ao 2.º ciclo, os alunos na sua maioria vão requisitar livros com o professor, realizam leituras e assistem a peças de teatro. Verificámos um panorama muito pobre, de articulação de projectos de promoção da leitura e da literatura que envolvam os professores com a biblioteca, independentemente do nível de ensino. Os professores ou não querem ou não têm consciência da sua importante função como mediadores profissionais, como já observámos.

3. Relação das concepções dos professores com as representações dos alunos

Quando procurámos identificar as concepções que os professores, do agrupamento de escolas em estudo, detinham sobre a leitura e a literatura infantil e juvenil (Schraw & Bruning, 1999; Doubek & Cooper, 2007; Mckool & Gespass, 2009), foi com o objectivo de as comparar com as representações que os alunos evidenciavam, sobre a mesma área (Pachtman & Wilson, 2006; Worrell, Roth & Gabelko, 2007; Greenleaf & Hinchman, 2009; Medina, 2010).

Interessava estabelecer relações entre o conhecimento e a opinião dos docentes, como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, sobre a leitura e a literatura, e os conhecimentos, hábitos e relação pedagógica adquirida pelos alunos.

Deste modo, os professores, na sua generalidade, possuem hábitos leitores, embora escolham como primeira prioridade os periódicos (jornais e revistas), como leitura mais frequente, relegando para um plano secundário a leitura de textos literários.

Nas suas práticas pedagógicas os professores parecem ter consciência básica da importância da leitura para os alunos como processo de comunicação que não se restringe, unicamente, ao saber descodificar o código escrito e a uma interpretação linear e simplificada, reconhecendo, teoricamente, a pertinência dos alunos desenvolverem competências ao nível da imaginação e criatividade, lendo, para além da superfície textual.

Neste contexto, dão primazia à fruição da leitura, tanto voluntária (requisições na biblioteca), como obrigatória (manuais escolares e consulta de literatura de informação em áreas como o meio ambiente e história do meio local), em articulação com diversos projectos de promoção da leitura dinamizados com a biblioteca da escola ou pelos departamentos, como por exemplo, no âmbito do Plano Nacional de Leitura, através de actividades de animação da leitura (hora do conto, dramatizações...), propondo a leitura de obras integrais e a exploração de alguns elementos paratextuais presentes nas obras.

Todavia, alguns dados revelam a existência de práticas potencialmente rotineiras, pouco inovadoras, sendo determinadas por orientações centrais, em detrimento de projectos autónomos desenvolvidos pelos próprios docentes. Pela análise de dados que obtivemos junto dos professores inquiridos poderemos encontrar explicação nos seguintes factores:

- Baixos índices de leitura de periódicos (jornais e revistas) de qualidade;
- Baixos índices de frequência de equipamentos culturais (cinema, teatro e biblioteca pública);
- Baixos índices de leitura de textos literários fora da escola;
- Leitura de textos literários em contexto escolar de LIJ mas por obrigação curricular;
- Os professores do 2.º ciclo frequentam pouco a biblioteca escolar acompanhando os alunos;
- Os professores envolvem-se com projectos relacionados com a leitura e literatura mas dependem de outras estruturas da escola (biblioteca, departamentos ou órgãos de direcção) ou entidades externas (biblioteca municipal, outras escolas, PNL);
- A maior parte dos professores confunde a promoção da leitura e da literatura com estratégias de animação da leitura, muitas vezes rotineiras e pouco diversificadas (hora do conto, teatro de fantoches, leitura do professor para os alunos, etc.);
- Recorre-se a procedimentos caracterizados pela necessidade de uma avaliação imediata da leitura, por exemplo:
 - Fichas de leitura;
 - Questionários orais ou escritos;
 - Ilustração ou desenho;
 - Resumo, reconto ou continuação da história.

Os professores, na sua maioria, perspectivam a literatura infantil e juvenil como algo com que têm de interagir por obrigação curricular, ou imperativo supra-institucional, como as orientações do Plano Nacional de Leitura, da Rede de Bibliotecas Escolares ou do Ministério da Educação.

Todavia, pode considerar-se que o envolvimento com a literatura é frequente e regular. Possivelmente existirão algumas lacunas tanto na formação teórica como na aplicação das estratégias de animação da leitura, facto que poderia ser colmatado pela formação destes professores, ao nível do conceito de leitura (concepções teóricas), da literatura infantil e juvenil (cânone) e aplicação de actividades de animação da leitura. Porém, estas acções não são fáceis de encontrar, como módulos de formação contínua,

seja através de centros de formação creditados, instituições universitárias ou governamentais.

Neste contexto, as representações que os alunos detêm sobre literatura infantil e juvenil estão de acordo com os conhecimentos transmitidos pelo corpo docente. Há um envolvimento importante dos alunos com a literatura, resultantes dos diversos projectos já referidos, apesar de alguns constrangimentos relativos à mediação leitora.

É de realçar, também, o papel das bibliotecas escolares do 1.º e 2.º ciclo, pois muita da promoção e motivação para a leitura têm passagem obrigatória por esse espaço, seja pela qualidade dos seus fundos documentais, ou pela diversidade e alguma qualidade das actividades dinamizadas.

Existe, portanto, uma relação directa entre as concepções dos docentes e as representações dos alunos acerca da leitura e da literatura.

4. Programa de leitura fundamentado na literatura: O Clube de Leitura

4.1. Fundamentação do programa de leitura

A implementação de um programa de leitura fundamentado na literatura, durante esta investigação, através da formação e dinamização de clubes de leitura, pressupôs como verificámos, a recolha de dados qualitativos e quantitativos, no âmbito da metodologia de estudo de caso etnográfico, para constatar que concepções teriam os professores acerca da leitura, da literatura em geral e da literatura infanto-juvenil em particular, e de que representações eram os alunos detentores acerca da leitura e da literatura infanto-juvenil, em contexto informal (fora da escola) e formal (em ambiente educativo). Neste último caso era importante averiguar o grau de influência da escola e, em particular, dos professores.

A partir destas premissas obtivemos as linhas orientadoras que nos permitiram definir as competências a transmitir aos professores, através de formação, que por sua vez, explorariam junto dos alunos através da dinamização dos clubes de leitura.

4.2. Orgânica dos clubes de leitura

Foram, desta forma, realizadas quatro sessões de cada Clube de Leitura com o espaço temporal de um mês, tendo sido precedidas de formação, junto dos professores titulares de turma, abordando as competências que se esperava que os alunos atingissem no final de cada sessão (quadro 203).

Os professores, após a intervenção efectuada, através de diálogo em encontros informais (esta metodologia foi a mais consensual devido aos diferentes horários dos docentes), com o objectivo de os sensibilizar para os temas de cada sessão, orientaram as sessões dos clubes de leitura, junto dos alunos, do seguinte modo:

- 1.^a Sessão) Identificar elementos paratextuais de obras (título, autor, ilustrador, ano de edição, biografia do autor e comentários sobre a obra);

2.^a Sessão) Sensibilizar para a importância da ilustração tanto nas obras literárias como nas obras de carácter não literário (a interacção semiótica imagem/texto e a sua vertente polifónica);

3.^a Sessão) Promover o debate crítico e reflexivo entre os alunos dos textos na vertente semântico-pragmática, sobre aspectos que mais os afectaram durante a leitura de obras, de modo a exprimirem a sua opinião, entre outros, acerca dos seguintes aspectos: personagens, momentos da narração, apreciação global, etc.;

4.^a Sessão) Promover o debate crítico e reflexivo, entre os alunos, referente a todos os aspectos evidenciados nas sessões anteriores sobre as obras lidas.

Intervenções	Data	Competências a adquirir pelos alunos	Intervenção junto dos professores (uma semana antes da sessão do Clube de Leitura)	Avaliação dos resultados
1. ^a	Fevereiro 2008	- Promover a partilha de opiniões sobre aspectos paratextuais das obras lidas.	- Sensibilizar para alguns elementos paratextuais de obras (título, autor, ilustrador, ano de edição, biografia do autor, comentários sobre a obra).	- Reflexão dos professores e do investigador na mesma semana em que decorreu a sessão, para averiguar os pontos positivos e menos positivos. - Preparação da sessão seguinte.
2. ^a	Março 2008	- Promover a partilha de opiniões sobre aspectos da ilustração das obras lidas.	- Sensibilizar para a importância da ilustração tanto nas obras literárias como nas obras de carácter não literário (a interacção semiótica imagem/ texto, a sua vertente polifónica e polissémica...).	- Reflexão dos professores e do investigador na mesma semana em que decorreu a sessão, para averiguar os pontos positivos e menos positivos. - Preparação da sessão seguinte.
3. ^a	Abril 2008	- Promover a partilha de opiniões sobre aspectos semânticos das obras lidas.	- Sensibilizar para o debate crítico e reflexivo nos alunos, de carácter semântico, sobre aspectos que mais os afectaram durante a leitura de obras, de modo a exprimirem a sua opinião acerca de: personagens, momentos da narração, apreciação global...	- Reflexão dos professores e do investigador, na mesma semana em que decorreu a sessão, para averiguar os pontos positivos e menos positivos. - Preparação da sessão seguinte.
4. ^a	Mai 2008	- Promover a partilha de opiniões sobre os aspectos literários referenciados nas sessões anteriores.	- Sensibilizar para o debate crítico e reflexivo, entre os alunos, aberto a todos os aspectos referenciados nas sessões anteriores sobre as obras lidas.	- Reflexão geral das sessões com os professores. - Avaliação final.

Quadro 203 - Organigrama de implementação do Clube de Leitura

Durante a implementação do programa de leitura fundamentado na literatura, após cada sessão do Clube de Leitura, e no âmbito da investigação-acção em curso, efectuámos a avaliação, juntamente com o professor titular de cada turma, para recolher possíveis informações que nos ajudassem a melhorar as sessões seguintes, através da reflexão e da planificação, com o intuito de aperfeiçoar os pontos menos positivos, reforçando os momentos mais frutíferos.

4.3. Dinâmica dos clubes de leitura - alunos 1.º ciclo

As obras que os alunos leram e discutiram nas sessões dos clubes de leitura, referentes ao 1.º ciclo, pertenciam à biblioteca da escola (ver anexo 5). Esta opção deveu-se tanto pela diversidade disponível, como pela qualidade dos textos e, sendo alunos que requisitavam com regularidade obras desse espaço, mais facilmente originaram diversas reflexões sobre as mesmas.

As sessões realizaram-se com sensivelmente metade da turma (mais ou menos 10 alunos, dependendo do número total), enquanto outra metade assistia, tendo decorrido nas salas de aula durante 15 minutos, nunca ultrapassando esse tempo, de modo que não se tornasse cansativo para os alunos, como defendem Taffy E. Raphael, Laura S. Pardo & Kathy Highfield (2002).

O ideal era que o grupo de alunos da sessão do Clube de Leitura estivesse sozinho e que não se sentissem observados por outros colegas, estando sujeitos a possíveis constrangimentos que não os colocassem à-vontade.

Após duas turmas do 1.º ciclo (1.º e 2.º ano) terem realizado a primeira sessão na biblioteca, conversámos com os professores e optámos por realizar as sessões na sala de aula por razões de orgânica da escola.

A opção do local foi fundamentada pelas seguintes razões:

- a) Por questões de organização escolar, visto ser o professor titular de turma a orientar a sessão, não havendo ninguém que tomasse conta da outra metade da turma;
- b) Para não perder tempo na deslocação;
- c) Para os alunos estarem mais concentrados, porque a deslocação à biblioteca originava alguma dispersão.

4.4. Dinâmica dos clubes de leitura - alunos 2.º ciclo

As sessões do 2.º ciclo também decorreram na sala de aula, em vez da biblioteca. Através do diálogo com os professores titulares de turma chegámos à conclusão que, possivelmente, além de haver perda de tempo, poderia haver também uma certa dispersão porque os alunos teriam de passar por uma área descoberta de recreio para se dirigirem para a biblioteca.

Após cada sessão do Clube de Leitura os alunos eram convidados a lerem obras, passíveis de debate na sessão seguinte. Para o efeito, o professor titular de turma sensibilizava os alunos para obras existentes na biblioteca da escola (ver anexo 6), de modo a motivá-los para a sua leitura ou então propondo textos explorados no âmbito do Plano Nacional de Leitura, como também demonstra o anexo 6.

Após cada sessão do Clube de Leitura, realizámos a avaliação, juntamente com o professor titular de turma, no sentido de reflectir sobre o cumprimento dos objectivos pretendidos. Com base nesta reflexão preparávamos a sessão seguinte com o intuito de melhorar os pontos menos positivos e reforçando os momentos mais frutíferos.

4.5. Dinâmica dos clubes de leitura - professores

Os professores titulares, de cada turma envolvida na investigação, foram convidados a participar num Clube de Leitura próprio. O convite não surtiu efeito, possivelmente por não ser fácil de conciliar um momento que pudesse juntar todos os professores, devido a razões organizacionais da escola e dos seus tempos lectivos/tempo livre.

No entanto, os professores do 1.º ciclo efectuaram, de livre vontade, leituras após as quais realizaram recensões críticas sobre as mesmas e que reflectiram as competências trabalhadas nos clubes de leitura dos alunos, como revela o anexo 7. Estes trabalhos foram publicados no *blog*¹⁹⁸ da biblioteca.

Os professores do 2.º ciclo não realizaram nenhuma leitura neste âmbito.

¹⁹⁸ Cf. A *ARCA DA FANTASIA*. Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos do Centro Escolar de Vila Verde (versão em linha consultada em 11/05/2010 em <http://www.be1-agvv.blogspot.com>).

4.6. Avaliação dos clubes de leitura - 1.º ciclo

- Cada turma elaborou o seu cartaz que identificava o seu Clube de Leitura (ver anexo 4);

- Verificou-se que nas duas primeiras sessões os alunos ainda estavam a assimilar a mecânica do Clube de Leitura, por ser a primeira vez que estavam em contacto com esta dinâmica;

- A partir da terceira sessão compreenderam de uma forma mais eficaz o que se pretendia, tendo-se verificado uma produção metatextual significativa (ver anexos 12, 13, 14 e 15) podendo efectivar-se como uma mais-valia no incentivo de respostas pessoais dos alunos que, além de serem publicadas no *blog* da biblioteca (*A ARCA DA FANTASIA..*), no caso concreto os trabalhos do 1.º ciclo, também foram publicadas no jornal do agrupamento (ver anexo 35), reflectindo o que se passava nos seus clubes de leitura;

- Em cada turma do 1.º ciclo realizaram-se outras sessões do Clube de Leitura, fora do âmbito das programadas na investigação, a pedido dos alunos por um lado e por iniciativa de alguns professores por outro, tal como demonstram os trabalhos publicados no *blog* da biblioteca (ver anexo 34). A incidência foi maior nas turmas do 2.º e 3.º ano;

- Detectou-se igualmente um aumento considerável do número de alunos que requisitava livros para poder comentar a história ou a ilustração;

- Os alunos do 1.º ano dramatizaram uma história que também fora discutida no Clube de Leitura, uma pequena peça de teatro baseada na obra *Os sete cabritinhos*, do Plano Nacional de Leitura, que os alunos encenaram para todos os colegas da escola (ver anexo 27), reservando uma sessão só para os encarregados de educação da sua turma (ver anexo 28);

- Detectou-se um aumento considerável do número de alunos que desejavam publicar, no *blog* da biblioteca, diversos trabalhos relacionados com o livro e a leitura: plásticos e escritos (ver anexos 12, 13, 14, 15);

- A utilização do *blog* como plataforma de comunicação revelou-se um sucesso porque os trabalhos foram comentados por vários alunos da escola e por familiares (pais, tios, avós, primos, irmãos, etc.), como evidencia o *blog* da escola. Frequentemente eram publicados diversos tipos de trabalhos efectuados pelos alunos que participavam na investigação, surgindo familiares de alunos que comentaram trabalhos, mesmo estando espacialmente distantes;

- Houve alunos que, por terem alguns conhecimentos de informática, chegaram a inserir trabalhos no *blog*, orientados pelo professor responsável da biblioteca da escola (ver anexo 30);

- Os alunos do 2.º, 3.º e 4.º ano, por vezes, visitavam a biblioteca para obter ajuda do professor responsável pelo espaço, para escreverem o seu comentário no *blog* da biblioteca sobre os trabalhos do Clube de Leitura;

A turma do 3.º ano foi o grupo em que a dinamização do Clube de Leitura não atingiu o mesmo sucesso verificado nas outras turmas do 1.º ciclo devido, talvez, às diferenças acentuadas dos contextos socioculturais e económicos dos ambientes familiares dos alunos, como já analisámos, que se reflectia também no rendimento escolar verificado na parte curricular. Constatámos, por exemplo, que o número de obras requisitadas durante o ano lectivo pelos alunos do 3.º ano, na biblioteca escolar do 1.º ciclo, foi muito inferior em relação às outras turmas: 1.º ano (101 obras); 2.º ano (508 obras); 3.º ano (39 obras), 4.º ano (105 obras) (ver anexo 8).

4.7. Avaliação dos clubes de leitura - 2.º ciclo

- Os alunos do 2.º ciclo realizaram trabalhos escritos e plásticos sobre as obras lidas (ver anexos 16 e 17), não sendo publicadas em nenhum *blog*, mas sim no jornal do

agrupamento (ver anexo 36) No entanto, os alunos do 5.º ano, em colaboração com a professora titular da turma, criaram um canto próprio onde os trabalhos eram afixados num painel, tendo um cartaz alusivo ao seu Clube de Leitura (ver anexo 4).

Os alunos do 6.º ano não elaboraram nenhum cartaz do seu Clube de Leitura.

Os alunos das duas turmas não colocaram os seus trabalhos em nenhum *blog* da EB 2/3, pelas seguintes razões:

- Um professor titular de turma alegou não ter conhecimentos para tal procedimento;

- Outro professor titular de turma alegou não ter tempo, na sala de aula, para ajudar os alunos a colocar os trabalhos no *blog* que cada turma possuía;

- Não houve trabalhos publicados no *blog* da biblioteca da EB 2/3 pelo facto do professor responsável não dominar esse procedimento.

Foi realizada uma observação em cada turma do 1.º ciclo, não tendo sido realizada nenhuma no 2.º ciclo, por incompatibilidade de horário do investigador, que também exercia funções docentes como coordenador da biblioteca na escola do 1.º ciclo, razão pela qual havia uma maior facilidade de acompanhar as turmas deste nível de ensino.

Os dados evidenciam um menor número de obras lidas pela turma do 6.º ano no âmbito do Clube de Leitura e, segundo informações recolhidas junto do professor titular de turma, o grupo é bastante heterogéneo, com um contexto sociocultural e económico familiar que não fomenta o contacto com a leitura de um modo regular, como já verificámos.

Desta forma, pela observação do número de obras requisitadas pela turma do 6.º ano, na biblioteca escolar da EB 2/3, o total relativo ao ano lectivo foi de 54 obras, enquanto a turma do 5.º ano requisitou um total de 146 obras.

A dinamização dos clubes de leitura não alcançou os mesmos patamares de sucesso das outras turmas do 1.º ciclo.

4.8. Avaliação dos clubes de leitura - professores

Apesar dos clubes de leitura junto dos professores não se ter desenvolvido conforme o plano inicialmente delineado, foi muito interessante verificar a forma como realizaram recensões críticas sobre obras seleccionadas.

Como referimos só os professores do 1.º ciclo participaram, escolhendo obras da biblioteca da escola, o que pode revelar o índice de qualidade e diversidade do fundo existente (ver anexo 7).

Realizado o convite, a participação foi voluntária e imediata e, no acto de entrega dos trabalhos, os professores declararam que tiveram muito prazer em produzir as recensões, evidenciando as competências referenciadas na formação.

Pelos resultados obtidos podemos realçar que possivelmente, devido à orgânica e funcionamento dos tempos lectivos actuais, falta tempo para os professores desenvolverem actividades como esta que lhes permitam explorar mais e melhor, de uma forma voluntária e motivadora, as suas diversas competências científicas e lúdicas, especificamente em prol da leitura e da literatura.

4.9. Avaliação dos professores sobre os clubes de leitura

No final das quatro sessões, os professores dos dois níveis de ensino (1.º e 2.º ciclo), preencheram um breve inquérito (ver anexo 1), no sentido de apurar o resultado global.

Neste seguimento, na mesma linha de vários estudos (Poslaniec & Houyel, 2000; Tauveron, 2002; Yoop & Yoop, 2006a), os professores (ver anexo 42) foram unânimes nas suas respostas:

- a) O índice de leitura aumentou nos alunos;
- b) Nos conhecimentos sobre literatura:
 - Conhecem novos autores e novos títulos;
 - Identificam elementos paratextuais (o título, o autor, o ilustrador, a editora, o prefácio...);

c) Os alunos mostraram-se participativos.

Na última questão em que se pedia ao professor titular de turma uma pequena apreciação final sobre o Clube de Leitura organizado na sua turma, obtivemos as seguintes apreciações:

Professor do 1.º ano:

O Clube de Leitura na minha sala de aula foi muito positivo, uma vez que levou os alunos a um maior conhecimento do que é um livro, do seu valor enquanto cultura e até mesmo como passatempo.

Professor do 2.º ano:

Os alunos da turma revelaram muito interesse e demonstraram maior gosto pela leitura. Notei que agora são eles que me solicitam sempre para a requisição de livros. De uma maneira geral, todos eles se preocupam e tomam a iniciativa de fazer um pequeno resumo, um desenho, uma banda desenhada ou até mesmo trabalhos escritos que levam para casa. Desenvolveram as competências da leitura/escrita, principalmente aqueles que apresentavam maiores dificuldades nesta área.

Professor do 3.º ano:

Foi uma iniciativa excelente com resultados muito positivos. A generalidade dos alunos aprendeu a gostar de ler.

Professor do 4.º ano:

O Clube de Leitura organizado na minha turma teve o efeito de despertar na maioria dos alunos o gosto pela leitura e pela escrita. A leitura e escrita melhoraram significativamente nesta turma, pelo que a implementação deste Clube de Leitura foi bastante satisfatório.

Professor do 5.º ano:

No geral, houve um aumento nos hábitos de leitura, mas sobretudo uma maior autonomia no que à leitura diz respeito, isto é, os próprios alunos adquirem ou requisitam mais livros ou então tomam a iniciativa de se aconselharem junto da docente quanto aos títulos ou autores a ler. De salientar que o Clube de Leitura continua este ano lectivo, com o mesmo interesse e participação da turma. O único aluno, cujos índices de leitura se podem considerar fracos, não fazia parte da turma no ano transacto.

Professor do 6.º ano:

Os alunos sentiram o prazer da leitura e do conhecimento de determinados textos e seus autores. Ficou a ideia que a leitura pode ser usufruída com gosto e não uma simples obrigação. Ler pode proporcionar prazer.

4.10. Conclusão

Durante a dinamização dos clubes de leitura a produção metatextual resultou na elaboração de diversos trabalhos escritos, em que a recensão crítica efectuada pelos alunos evidenciou a opinião pessoal sobre as obras lidas, em que os alunos tinham de referenciar alguns elementos paratextuais como o título, o autor, a editora e o ano de edição da obra. Este facto verificou-se desde os alunos do 1.º ano, que ainda não dominavam completamente os mecanismos da língua, por estarem em plena aprendizagem das diversas competências linguísticas, ao nível do código escrito e da linguagem, tal como realçam estudos já realizados (Gambrell & Marinak, 1997; Guthrie & Knowles, 2001; McKenna, 2001; Casey, 2008; Smilanich & Lafreniere, 2010).

Consoante o nível de escolaridade progride verifica-se que o nível de elaboração dos textos tende a aumentar a sua complexidade, facto mais visível nos alunos do 6.º ano. No entanto esperava-se mais dos alunos do 4.º ano, porque os trabalhos demonstram que são muito sintéticos nas suas apreciações.

Os alunos do 2.º ano evidenciam uma complexidade sintáctica e semântica na produção de textos sobre alguns assuntos ligados directamente ou indirectamente com o assunto dos livros que leram.

Esta dinâmica está de acordo com a investigação realizada, tal como assinalam Ellen S. Friedland & Kim S. Truesdell (2004: 76), Lori G. Wilfong (2009: 165), Maureen Boyd & Sarah Kneller (2009: 436-437) e Anika Fajardo (2010: 66), que realçam que é importante partilhar e debater as opiniões, os pontos de vista de cada leitor sobre as obras lidas.

Ao nível do 1.º ciclo muitos alunos revelaram ter algumas competências ao nível das tecnologias da informação e comunicação, mais concretamente na pesquisa e consulta de artigos em *blogs*, como foi o caso, *A ARCA DA FANTASIA...*, o *blog* da biblioteca da escola, onde foram publicados diversos trabalhos relacionados com os clubes de leitura, interacção importante no desenvolvimento de diversas literacias, como têm realçado vários estudos (Campbell, 1996; Monteith, 1999: 148; Martos Núñez, 2001: 281; Mokhtari, Reichard & Gardner, 2009; Scharber, 2009)

Principalmente, durante o período de implementação do programa de leitura fundamentado na literatura, os alunos realizavam diariamente diversos trabalhos que desejavam ver publicados no respectivo *blog*, porque uma das funções do professor, no

âmbito do clube de leitura, como sublinham Taffy E. Raphael, Laura S. Pardo & Kathy Highfield (2002), Mary Ann Reilly (2008), Diane Lapp & Douglas Fisher (2009) e Leigh A. Hall (2009), será colocar perante a criança um conjunto de obras que possam motivá-la para a leitura. Esta ferramenta das TIC parece ter motivado os alunos para a leitura, pela procura de livros na biblioteca da escola que aumentou consideravelmente, no intuito de os lerem para serem depois discutidos nos clubes de leitura, realizando diversos géneros de trabalhos, como já referimos (escritos e plásticos), como defendem Taffy E. Raphael, Susan Florio-Ruane, MariAnne George *et al* (2004: 2).

Este programa de leitura fundamentado na literatura foi elaborado com a finalidade de organizar e efectivar, de um modo mais eficiente, a promoção da literacia fundamentada no currículo.

O objectivo era divulgar publicamente esses trabalhos no *blog* para que outros colegas da escola, e também familiares, os vissem e comentassem, tanto no espaço da escola, através dos computadores da biblioteca, como em casa junto dos familiares, com o objectivo de partilhar informação (Fuhler, Farris & Nelson, 2006; Sedo, 2008; Scharber, 2009).

Neste contexto, diversos elementos da família como pais, avós, ou tios, independentemente da distância, trocaram impressões sobre os trabalhos, parecendo que este facto incentivou os alunos.

Houve também comunicação entre alunos e professores através de correio electrónico sobre vários assuntos relacionados com os clubes de leitura, principalmente entre os alunos do 4.º ano.

Em simultâneo, a turma do 1.º ano dramatizou para os encarregados de educação a história *Os Sete Cabritinhos*, obra abordada no âmbito do seu Clube de Leitura.

Os alunos do 5.º ano também realizaram diversas pesquisas na *Internet* sobre assuntos relacionados com o clube de leitura, como demonstram os trabalhos do anexo 16, sobre Miguel Torga e Aquilino Ribeiro, como forma de fomentar novas práticas literácicas.

Deste modo, a investigação tem demonstrado (Guthrie & Greaney, 1996; Hanning, 1998; Munakata, 2005; Clarke & Holwadel, 2007; Sedo, 2008; Wilfong, 2009; Certo, Moxley, Reffitt & Miller, 2010), que, pela dinamização dos clubes de leitura, os indivíduos informados potenciarão hábitos de leitura e poderão tornar-se consumidores de informação artística e cultural de significativo valor estético.

5. Uma perspectiva multimodal da literacia: a animação da leitura

5.1. A biblioteca escolar potenciadora de literacias

A dimensão multifacetada atribuída à biblioteca escolar, como salienta Lino Moreira da Silva (2002: 189), convida os seus utilizadores e, especificamente os alunos, a valorizarem tanto as aprendizagens informais como as formais, com particular incidência na criação e desenvolvimento do gosto e fruição da leitura (Castro, 1998a; Azevedo, 2007) como actividade potenciadora da competência literária e de diversas literacias que ajudem a integrar o indivíduo na sua relação social com os seus pares.

5.1.1. A biblioteca da EB1

Esta biblioteca insere-se numa escola que dispõe de 8 salas para 15 turmas, cujo edifício já tem mais de 30 anos e não se enquadra em nenhuma tipologia definida. O espaço é muito amplo, tendo cerca de 90 m² e boa luminosidade (ver anexo 2) e o acesso faz-se por duas entradas principais da escola, tendo de se percorrer dois corredores simétricos, um de cada lado da mesma, que lhe dão acesso, pois fica no rés-do-chão, numa posição central ao edifício. No decorrer do ano lectivo o espaço foi diminuído em cerca de um terço devido à necessidade de construir um outro espaço necessário à escola.

Para concretizar os seus objectivos a biblioteca assegura, durante todas as horas de funcionamento da escola, um serviço de apoio aos seus utilizadores:

- Uma utilização presencial em sistema de livre acesso;
- Empréstimo domiciliário e empréstimo para as salas de aula.

Os utilizadores têm livre acesso à maioria dos documentos, principalmente impressos, tendo de pedir autorização ao professor responsável, o único recurso humano existente, no que concerne a documentos em suporte digital.

Este espaço dinamiza regularmente actividades, permitindo aos alunos desenvolver diversas competências (literária, leitura, ao nível da literacia, das novas tecnologias...), podendo simultaneamente utilizar o fundo documental nas vertentes da informação, pesquisa e produção.

A dinamização fundamenta-se numa planificação articulada com as turmas, no apoio ao currículo (ver anexo 37), disponibilizando diversas actividades de animação como: hora do conto, palestras, exposições, visionamento de filmes, dinamização de momentos musicais acompanhados por instrumentos.

- Organização e gestão

A biblioteca inclui os espaços e equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados diversos tipos de documentos (impressos ou digitais) que constituem os recursos pedagógicos para as actividades curriculares, curriculares não lectivas, para ocupação de tempos livres e de lazer, como por exemplo: elementos multimédia (TV, Hi-Fi, computadores, *software*), livros, periódicos, registos vídeo e áudio em CD-Rom, DVD, disponível para alunos, professores e funcionários.

A biblioteca dispõe de mobiliário adequado e suficiente disponibilizando os seguintes espaços:

- Zona da biblioteca, com estantes devidamente sinalizadas;
- Zona de trabalho, com mesas de apoio à leitura;
- Zona da informática (computadores multimédia com ligação à *Internet*, impressoras, *scanner*);
- Zona do audiovisual (televisão, vídeo e Hi-Fi);
- Zona do Cantinho do Teatro (teatro de fantoches).

- Fundo documental

O fundo documental existente foi alvo, recentemente, de um considerável reforço tanto em suporte impresso (livros), como em suporte digital (DVD, CD-Rom,

CD áudio), devido a um projecto que teve o financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian em 2006, razão pela qual se melhorou a quantidade, a qualidade e a diversidade dos documentos disponível para os utentes (ver anexo 40). De notar que cerca de 25 % dos livros foram adquiridos há menos de 5 anos.

Desta forma, o Agrupamento de Escolas de Vila Verde disponibiliza a todas as suas escolas do 1.º ciclo e jardins-de-infância, desde o ano lectivo 2006/ 2007, baús que constituem a biblioteca itinerante em que, pela primeira vez, todos os alunos destes níveis de ensino passaram a usufruir de documentos em diversos suportes: livros, filmes (DVD), CD-Rom educativos e CD música, uma vez por mês.

5.1.2. A biblioteca da EB 2/3

A biblioteca que serve a comunidade educativa do 2.º ciclo insere-se numa EB 2/3 com turmas até ao 9.º ano, como já referimos, disponibilizando também um conjunto de serviços, equipamentos e fundo documental diversificados, que primam pela qualidade.

- Organização e gestão

O espaço possui três zonas distintas mas ligadas entre si (ver anexo 3):

- Zona de recepção e atendimento/ trabalho/ exposição;
- Zona de leitura (biblioteca);
- Zona multimédia (informática, TV, audição de música).

O espaço não sendo grande é muito acolhedor e agradável. Os utentes têm livre acesso à biblioteca, havendo marcações prévias para a zona multimédia, por uma questão orgânica, devido ao elevado número de utilizadores. Os recursos humanos são constituídos por um professor responsável e uma funcionária (auxiliar de acção educativa), com formação específica para o cargo, embora três professores também

façam algumas horas na biblioteca, tendo redução de carga horária, conforme estipula a lei.

O período de funcionamento abrange todo o tempo em que decorrem as aulas na escola, durante o dia, e a sua dinamização é diversificada da qual fazem parte, por exemplo, concursos literários, exposições, dramatizações, comemoração de efemérides (ver anexo 37).

- Fundo documental

A biblioteca disponibiliza um fundo documental variado, com qualidade e quantidade, apesar de 70 % dos livros terem sido adquiridos há mais de 10 anos, que engloba documentos em suporte impresso (livros, revistas, jornais) e suporte digital (VHS, DVD, CD-Rom, CD-áudio).

A escola adquire estes documentos de acordo com os seguintes critérios:

- Pela qualidade;
- Por conselho de professores dos departamentos;
- Por serem procuradas por alunos;
- Pela gestão integrada do professor responsável que vai colmatando as lacunas que identifica.

A EB 2/3, como é característico deste nível de ensino, possui orçamento próprio, facto que potencia a existência de uma autonomia financeira diferente das EB 1.

5.1.3. A representação da biblioteca na escola

A opinião dos professores que exercem diversas funções na orgânica de uma estrutura educativa, como é um agrupamento de escolas, assume uma relevância acrescida nas orientações da biblioteca escolar, mais concretamente na definição da sua política de acção.

Todavia, o trabalho em parceria entre todos os agentes da comunidade educativa pode marcar a diferença, quando existe um consenso relativamente à concepção de biblioteca escolar e às suas funções no contexto educativo.

Os alunos são, efectivamente, elementos fulcrais no processo de ensino-aprendizagem e pertence aos professores, como mediadores, a importante função de determinar as linhas educativas que vão modelar crianças e jovens.

No inquérito aos professores coordenadores de bibliotecas do agrupamento em estudo (ver anexo 40) foram identificadas a opinião dos professores das estruturas de coordenação (quadros 204, 205, 206, 207) acerca do papel da biblioteca escolar e da literatura de ficção, como se verifica nos quadros seguintes:

Opinião do Conselho Executivo sobre o papel da biblioteca e da literatura de ficção	
1.º ciclo	2.º ciclo
- O Conselho Executivo apoia incondicionalmente o papel da biblioteca, pois acha que tem um papel importante no apoio ao currículo.	- Este órgão é bastante sensível e um dos primeiros a importar-se com o funcionamento da biblioteca, no que respeita ao bom serviço em prol dos utentes, principalmente os alunos.

Quadro 204 - Opinião do Conselho Executivo sobre o papel da biblioteca e da literatura de ficção

Opinião dos professores sobre o papel da biblioteca e da literatura de ficção	
1.º ciclo	2.º ciclo
- Os professores acham que a leitura é importante para a formação dos alunos, assim como a consulta da <i>Internet</i> , assistir à hora do conto, etc.	- Na sua generalidade os professores acham que a biblioteca é imprescindível numa escola.

Quadro 205 - Opinião dos professores sobre o papel da biblioteca e da literatura de ficção

A opinião dos coordenadores de escola/ departamentos	
1.º ciclo	2.º ciclo
- Estes professores acham que a leitura deve ser divulgada o mais possível por todos os alunos, fazendo chegar cada vez mais e bons livros aos alunos.	- Os professores que mais utilizam a biblioteca são do Departamento de Línguas, sensibilizando os alunos para procurarem obras de ficção que fazem parte do programa.

Quadro 206 - A opinião dos coordenadores de escola/ departamentos

A opinião do professor da área de ciências exactas (Matemática, por exemplo)	
1.º ciclo	2.º ciclo
--	- Estes professores acham que a biblioteca tem pouco a ver com estas áreas curriculares.

Quadro 207 - A opinião do professor da área de ciências exactas (Matemática, por exemplo)

Os professores do 1.º ciclo, em todas as estruturas hierárquicas, evidenciam uma representação pragmática da biblioteca escolar, sendo esta observada como uma mais-valia na promoção do livro e da leitura, tal como sublinham Lourdes Dionísio, Angelina Rodrigues, José Carvalho & Rui Vieira de Castro (2000: 29) e Fátima Sequeira (2002: 58), a par de actividades como a animação e práticas de utilização, no quadro das novas tecnologias da comunicação e informação.

Ao nível do 2.º ciclo, a representação dos professores é idêntica aos do 1.º ciclo no que concerne à importância da biblioteca escolar, porém, no que respeita à utilização deste espaço, existem diferenças quanto aos departamentos do 2.º ciclo que recorrem ou podem usufruir dos seus serviços. Verificámos que, essencialmente, só o departamento de línguas articula as suas práticas com a biblioteca, achando os professores de matemática, por exemplo, que este espaço tem pouco a haver com a sua área curricular.

Revela-se importante, no 2.º ciclo, motivar os professores de todos os departamentos a interagir com a biblioteca, pois este espaço foi implementado para apoiar todas as áreas curriculares.

5.1.4. O valor formativo da arte

As bibliotecas escolares, por terem como destinatários as crianças e os jovens, podem assumir-se como centros nevrálgicos de promoção da cultura de uma importância acrescida, devido ao período de formação, em contexto pedagógico, por que passam os alunos.

Vocacionadas para terem um estatuto eclético na estrutura da escola, o sucesso das suas práticas depende do modo como são dinamizadas, com o intuito de motivar e envolver os seus utilizadores privilegiados, os alunos e os professores. Neste contexto,

revela-se de importância capital a qualidade e diversidade das manifestações culturais com as quais os alunos possam interagir, como realça Fátima Sequeira (2000: 56), com o objectivo de formar indivíduos com uma visão plural da cultura nas suas mais variadas vertentes tais como, a literatura, o drama, a música, o cinema, a pintura, a escultura, entre outras manifestações estéticas (Veiga, 1997; Dionísio, 1999; Sequeira, 2002), potenciando deste modo, o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, do pensamento reflexivo e crítico, que podem ter uma repercussão significativa na modificação da vida cognitiva dos sujeitos, como enfatizam Thomas G. White & James S. Kim (2008).

Os quadros seguintes, referentes ao 1.º e 2.º ciclo, indicam algumas actividades desenvolvidas nas bibliotecas escolares e, tal como já mencionámos, podem evidenciar que uma interacção regular, que permita uma fruição estética dos alunos com diversos produtos culturais, potencia o aumento dos níveis de literacia e a formação do leitor literário, assim como uma educação para as artes, potenciando a exercitação de diversas competências.

- A dramatização

Os textos literários podem ser *revisitados* por outros suportes semióticos, susceptíveis de concretizarem determinados valores junto dos seus potenciais públicos. Um desses suportes é a dramatização, em que, por exemplo, a hora do conto se perspectiva como uma manifestação artística, entre outras, no quadro da animação da biblioteca escolar tendo, em geral, uma boa receptividade junto de crianças e jovens.

Essa viagem aos bosques da ficção não deve ser encarada como uma estratégia ingénua ou simplista ou por vezes redundante, de optar por um único modo de contar ou de recontar a história. Se a obra artística encontra na novidade semiótica um dos seus traços predominantes, então o recurso à imaginação e à criatividade pode ser relevante na motivação dos públicos para o acesso a ela e, no contexto da biblioteca, mais não é que cativar os alunos para a leitura, criar novas expectativas, facultando-lhes o contacto com experiências literárias originais e diversificadas.

Neste estudo só os alunos da EB 1 interagiram com a hora do conto de uma forma mais regular e frequente, no espaço da biblioteca, em relação aos alunos da EB 2/3.

Vários motivos possíveis podem ser apontados para o facto da biblioteca da EB 2/3 não realizar mais vezes esta actividade:

- A exiguidade do espaço;
- A entidade externa (Biblioteca Municipal) que promove a hora do conto não contempla o 2.º ciclo;
- Menor tempo disponível para os professores dinamizarem esta actividade na sua hora disciplinar;
- Esta actividade vai perdendo, em geral, a sua prática conforme os alunos mudam de nível de ensino (jardim-de-infância, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo, secundário).

Como referimos, a Biblioteca Municipal de Vila Verde, Professor Machado Vilela, tem promovido, sensivelmente, nos últimos oito anos, a hora do conto sob duas facetas:

- Projecto *Contos Em Viagem*, direccionado a todos os estabelecimentos de ensino públicos do 1.º ciclo, do concelho de Vila Verde, que possuem biblioteca. Periodicidade: uma vez por mês;
- Projecto *História Andarilha*, direccionado a todos os jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo públicos do concelho de Vila Verde. Periodicidade: uma vez por ano.

As equipas dinamizadoras destes projectos são constituídas por educadoras de infância da Câmara Municipal de Vila Verde que exercem funções na Biblioteca Municipal Professor Machado Vilela. Ao longo do ano lectivo os alunos interagiram com dramatizações (ver anexo 18), como as referenciadas no quadro 208:

Hora do conto (Parceria com a Biblioteca Municipal)	Estratégia	Faixa etária que assistiu	Data	Projecto
VOLTZ, Christian (2006). <i>Eu não fui</i> . Lisboa: Kalandraka.	Construção faseada do cenário	1.º ciclo	Dez.	<i>Contos Em Viagem</i>
FERREIRA, Daniel Marques (1990). <i>A semente mágica</i> . Porto: Asa.	Fantoches	1.º ciclo	Janeiro	<i>Contos Em Viagem</i>
ROBERTS, Lynn (2007). <i>O Casquinho Vermelho</i> . Lisboa: Dinalivro.	Bonecos e adereços	1.º ciclo	Fev.	<i>Contos Em Viagem</i>
A.A.V.V. (1984). <i>Bonifácio troca tudo</i> . Porto: Livraria Civilização.	Bonecos fantocheiros	1.º ciclo	Março	<i>História Andarilha</i>
LETRIA, José Jorge (1999). <i>Era uma vez um cravo</i> . Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.	Imagens em ponto grande	1.º ciclo	Abril	<i>Contos Em Viagem</i>
LÓPEZ SORAIA, Marisa (2006). <i>As cores de Mateus</i> . Lisboa: Everest Editora.	Diversas ilustrações	1.º ciclo	Maio	<i>Contos Em Viagem</i>

Quadro 208 - Sessões da Hora do Conto realizadas para o 1.º ciclo - ano lectivo 2007/2008

No final de cada sessão os alunos eram convidados a desenvolverem actividades que envolvessem o tema da história, ao nível da escrita (inventar um fim diferente, criar outras personagens...), numa vertente plástica (construção de partes da história ou personagens a três dimensões envolvendo a família...), ou noutra perspectiva.

Os alunos, em geral, contribuíam com diversos trabalhos, publicados no *blog* da biblioteca da escola como são exemplo as fotos do anexo 20, que revelam personagens construídos em casa pelos alunos de uma turma do 1.º ano, e frequentemente, como salientam Stephanie M. Curenton, Michelle Jones Craig & Nadia Flanigan (2008: 183), envolvendo elementos da família como os encarregados de educação, neste caso sobre a história *As Cores de Mateus*.

Hora do conto	Estratégia	Faixa etária que assistiu	Data	Projecto
TAMARO, Susana (2006). <i>O menino que não gostava de ler</i> . Lisboa: Editorial Presença	Leitura da história	1.º ciclo	Out.	<i>Dia Mundial das Bibliotecas</i>
LUZ, Ana Cristina (2005). <i>O pequeno trevo - Somos Iguais Diferentes</i> . Lisboa: APPC.	Leitura com visionamento das ilustrações	1.º ciclo	Dez.	<i>Dia Internacional da Pessoa com Deficiência</i>

Quadro 209 - Sessões da Hora do Conto realizadas para o 1.º ciclo - ano lectivo 2007/2008

Em Outubro, a propósito do Dia Internacional das Bibliotecas Escolares (quadro 209), convidaram-se os alunos a ouvirem a história *O menino que não gostava de ler*, de Susana Tamaro (ver anexo 37).

Inserida no Dia Internacional da Pessoa com Deficiência (quadro 209) realizaram-se em Dezembro (ver anexo 25), com organização e orientação da professora do Ensino Especial, a trabalhar na escola, sessões para todas as turmas no âmbito das quais se contou a história, *O pequeno trevo - Somos Iguais*, que explora a discriminação de pessoas com deficiência, apelando para valores como a solidariedade, a amizade, a integração social, aspectos deveras relevantes como tem demonstrado a investigação acerca das consequências da discriminação (Cooper, Capó, Mathes & Gray, 2007; Davis, 2007; Roberts, 2008; Curenton & Craig, 2009; Phillips, 2010).

Outra vertente da dramatização, o teatro, onde podem estar envolvidos os alunos, com uma participação parcial ou total, consoante o texto e o contexto da representação, apela de uma forma directa a competências como a memorização, à oralidade (dicção), à expressão dramática, possibilitando aos alunos interpretar personagens e momentos narrativos, de modo a experimentar a literatura sob uma perspectiva diferente.

No 1.º ciclo, a turma do 1.º ano que fazia parte desta investigação, e na sequência das actividades do clube de leitura, como já referimos, realizou em Abril várias sessões na biblioteca da escola (ver anexo 27), onde os alunos dramatizaram a história tradicional *Os sete cabritinhos*, para todas as turmas, reservando uma sessão só para os encarregados de educação (ver anexo 28).

No 2.º ciclo, duas turmas do 6.º ano, uma das quais fazia parte deste estudo, dramatizaram a *Lenda das Amendoeiras*, em Junho, sendo um dos poucos momentos de interpretação dramática realizados na biblioteca da EB 2/3.

Neste contexto a interacção com actividades de dramatização (Albuquerque, 2000; Matos, 2005: XXII; Kellas & Trees, 2006; 72-73; Kellas, 2010: 3-4) potencia diversas competências, tais como:

- Promove a leitura e a literatura;
- Fomenta a aquisição de modelos discursivos e de vocabulário;

- Promove a educação artística, plástica e literária dos alunos, ao nível do processo de ensino-aprendizagem em aspectos particulares como: a aquisição e desenvolvimento de vocabulário; o trabalho colectivo; a coordenação motora; a concentração; a capacidade de raciocínio; a criatividade; a imaginação; a fantasia; a expressão oral; a memória; a improvisação; as relações interpessoais;
- Incentiva a interpretação individual e livre de cada criança, permitindo a vivência e sensação do maravilhoso no espectador;
- Permite a construção da identidade e personalidade da criança.

- A música

A música, além do seu valor pedagógico ao nível da expressão, no desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças e jovens, permite transmitir conhecimentos, vivências e costumes autóctones ou de outras culturas, na transmissão de patrimónios importantes na construção das suas identidades socioculturais.

Destacam-se, neste contexto, a canção e a audição de melodias no espaço da biblioteca escolar, também como promotores de literacia e perspectivas estéticas, no âmbito da arte.

- A canção

No contexto do 1.º ciclo é frequente o recurso dos professores à forma musical da canção, seja para transmitir conteúdos curriculares como revela o quadro 210 (a água, como elemento da natureza, a alimentação), adaptando letras à música; ou explorando a letra original e a sua temática (ver anexo 22); explorando os valores éticos conotados com épocas festivas como o Natal, valores de carácter humanizante como o amor, a fraternidade, a solidariedade, presentes na cultura popular e/ou moderna; a comemoração de dias internacionais, como o Dia da Pessoa com Deficiência, com apelo à inclusão, respeito e compreensão pelas diferenças.

Os aspectos lúdicos também são explorados tanto ao nível fónico-linguístico, como rítmico, como realçam Perry Nodelman (1996), Pedro Cerrillo (2007), Timothy Rasinski & Nancy Padak (2008) e William P. Bintz (2010), concretizados através da expressão corporal, tal como a dança ou jogos tradicionais presentes em algumas melodias (por exemplo: *O lencinho vai na mão, As pombinhas da Catrina*).

A canção de índole tradicional, que faz parte do património cultural, também foi utilizada por professores como, *Ó oliveira da serra, Água leva o regadinho, Ó malhão, malhão*, como sublinham os estudos de David J. Hargreaves & Nigel A. Marshall (2003) e Kevin D. Skelton (2004: 175), permitindo aos alunos encontrar referências culturais relativas a um passado histórico cuja memória deve ser preservada.

A biblioteca da EB 1 tornou-se o local privilegiado para a realização desta actividade pela dimensão do espaço (podem estar várias turmas presentes), pelo ambiente acolhedor e motivador transmitido pelo local, e pelo facto do professor responsável da biblioteca tocar alguns instrumentos (viola e cavaquinho) que permitem um acompanhamento musical, o que pode revelar-se uma novidade (Patte, 1987: 206-207; Caswell, 2005; Rasinski & Padak, 2008; Sánchez, 2010), como muitas vezes sucede, junto dos alunos aumentando-lhes o estímulo e a fruição pelo canto.

Esta actividade só foi realizada na biblioteca da EB 1, o que não deixa de ser característico do 1.º ciclo, até porque no 2.º ciclo os alunos têm no currículo a disciplina de Música, e em geral, professores com formação musical, onde os alunos exploram as diversas vertentes desta área.

O quadro seguinte indica as canções exploradas ao longo do ano:

Canção	Tema	Alunos que participaram	Meios utilizados
<i>A todos um Bom Natal</i>	Natal	Todos os alunos	Viola
<i>Todos os patinhos</i>	Vários	1.º ano	Viola
<i>Somos iguais somos diferentes</i>	Pessoas com deficiência	Todos os alunos	CD áudio
<i>Sebastião come tudo</i>	Alimentação	1.º ano	Viola
<i>Fui ao jardim da Celeste</i>	A água	Alunos dos 1.º e 2.º anos	Viola
<i>A loja do mestre André</i>	Vários	Alunos do 1.º	Viola
<i>Ó oliveira da serra</i>	Canção tradicional portuguesa	Alunos do 2.º, 3.º, 4.º ano	Viola
<i>Os olhos de Marianita</i>	Canção tradicional portuguesa	Alunos do 2.º ano	Cavaquinho, bombo, ferrinhos
<i>Água leva o regadinho</i>	Canção tradicional portuguesa/ a água	Alunos do 3.º, 4.º ano	Cavaquinho, bombo, ferrinhos, pandeireta
<i>Atirei o pau ao gato</i>	Vários	Alunos dos 1.º	Viola
<i>Ó malhão, malhão</i>	Canção tradicional portuguesa	Alunos dos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos	Viola, bombo, ferrinhos

Quadro 210 - Canções exploradas no 1.º ciclo

O que ouvem os alunos

Como todas as formas artísticas, saber apreciar criticamente uma melodia é passível de aprendizagem, e quanto mais cedo a criança contactar com o universo diversificado da música, maior possibilidade terá de tomar consciência da qualidade, independentemente dos seus gostos pessoais. A música, tal como por exemplo a literatura, é susceptível de ter vários níveis de leitura, de transportar o indivíduo para mundos possíveis, de expandir os horizontes de expectativa, permitindo modificar os *realia* do ouvinte.

Este estado de coisas só se consubstancia se o sujeito tiver, prévia ou em construção, uma experiência musical adquirida pela interacção com diversas manifestações estéticas com esta vertente artística.

Desta forma, o mediador pode seleccionar um conjunto de obras musicais patenteadas com a qualidade, nos vários estilos, como por exemplo:

- A música tradicional;
- A música popular;
- A música ligeira;
- A música *pop/ rock*;
- A música *hi-hop*;
- A música *rap*;
- A música clássica.

Torna-se relevante que se envolva, gradualmente, a criança num ambiente motivador e se respeite a sua natural apetência para determinado estilo, mas sensibilizando-a que a qualidade musical pode revestir-se de muitas formas, mesmo quando alguns textos musicais possam exigir um maior esforço de interpretação. Neste nível encontramos a denominada música não comercial, que exige um ouvinte mais competente, reflexivo e crítico.

Neste contexto, os alunos do 1.º ciclo ouviram, de um modo mais regular, os estilos musicais indicados no quadro 211, embora o leque de CD`s disponíveis na biblioteca seja mais lato.

Exceptuando o CD, *Gaiteiros de Lisboa*, que foi explorado por um professor titular de turma com o objectivo de fazer interagir os alunos com a música tradicional portuguesa, os outros títulos foram solicitados pelos alunos.

No entanto existiu um óbice na biblioteca do 1.º ciclo até ao ano lectivo 2007/2008, que foi a inexistência de suportes que permitissem aos alunos ouvirem música sem perturbar o normal funcionamento do espaço, tendo de recorrer ou à aparelhagem Hi-Fi, ou ao computador, facto que não podia acontecer frequentemente, apenas em determinadas alturas, pelos motivos já indicados, o que limitou o número de vezes que os alunos pretendiam ouvir música.

Os títulos, como se verifica, estão conotados com êxitos comerciais do momento, sendo que os títulos *XS os xutinhos*, *D`ZRT*, *4 TASTE* e *Floribella* estavam mais de acordo com as expectativas destas faixas etárias.

Existem neste espaço CD`s de música clássica, mas nunca foram pedidos pelos alunos e raramente utilizados pelos professores.

Título	Ano	Autor	Faixa etária que assistiu	Suporte
<i>Cabeças No Ar</i>	2002	EMI Valentim de Carvalho	1.º ciclo	CD áudio
<i>XS os xutinhos</i>	2005	Farol Música, Lda	1.º ciclo	CD áudio
<i>D`ZRT</i>	2006	Farol Música, Lda	1.º ciclo	CD áudio
<i>4 TASTE</i>	2006	Farol Música, Lda	1.º ciclo	CD áudio
<i>Gaiteiros de Lisboa - Sátiro</i>	2006	SONY & BMG Music Entertainment	1.º ciclo	CD áudio
<i>Floribella</i>	2006	RGB Entertainment	1.º ciclo	CD áudio

Quadro 211 - Música ouvida por alunos no 1.º ciclo

No 2.º ciclo, os CD`s mais ouvidos pelos alunos, na biblioteca (quadro 212), estão conotados com sucessos contemporâneos da música comercial nos estilos *pop/rock, rap*, que promovem uma fruição mais lúdica e imediata, muitas vezes são ritmos mais dançáveis.

De notar que a biblioteca da EB 2/3 disponibiliza meios para se ouvir música sem perturbar o espaço ambiente, e o seu fundo documental, relativo ao suporte áudio, é variado e vasto, englobando também música clássica, embora esta raramente seja solicitada.

Título	Ano	Autor	Faixa etária que assistiu	Suporte
<i>Dance Power 10</i>	2004	Vidisco	5.º / 6.ºanos	CD áudio
<i>Now 15</i>	2006	EMI	5.º / 6.ºanos	CD áudio
<i>Amy Winehouse – Bac to Black</i>	2006	Universal Records	5.º / 6.ºanos	CD áudio
<i>Alicia Keys – As I Am</i>	2007	Sony BMG	5.º / 6.ºanos	CD áudio
<i>Beyoncé – Live at Wembley</i>	2004	Columbia Music Video	5.º / 6.ºanos	CD áudio
<i>Britney Spears</i>	2000	Virgin	5.º / 6.ºanos	CD áudio
<i>Now 9</i>	2003	Universal Music	5.º / 6.ºanos	CD áudio
<i>Now 10</i>	2004	EMI	5.º / 6.ºanos	CD áudio
<i>The Black Eyed Peas – Monkey Business</i>	2005	A&M Records	5.º / 6.ºanos	CD áudio
<i>Katy Perry - One of the boys</i>	2008	EMI	5.º / 6.ºanos	CD áudio

Quadro 212 - Música ouvida por alunos no 2.º ciclo

Neste contexto a interacção com a música, tal como a investigação tem demonstrado (McGregor & Mills, 2006; Marshall & Hargreaves, 2007; Rogers, Hallam, Creech & Preti, 2008), deve ser implementada como *curriculum* e fundamentada num programa estruturado porque:

- Explora qualidades humanas (emoções, estados sensitivos...);
- Promove de forma significativa as práticas educativas;
- Favorece o desenvolvimento de uma cultura musical ao nível da enciclopédia pela interacção com diversos géneros (música tradicional, *pop*, *rock*, *hip-hop*...), pelo que o contacto com formas estéticas diferentes pode ser um factor humanizante na formação do indivíduo;
- Promove a fruição estética, o espírito crítico e a compreensão da linguagem musical como manifestação artística.

- O visionamento de suportes multimédia

O cinema, comumente denominado de *sétima arte*, pode ser considerado um produto cultural que reflecte determinados contextos socioculturais e, por sua vez, também os podem influenciar. Esta circunstância é crítica e pertinente no quadro pedagógico em que se situa a escola e a sua relação pragmática com a comunidade educativa, mais concretamente os alunos. O cinema pode revelar-se, então, uma poderosa força educativa, pelo poder de comunicação universal de que se reveste, além do seu carácter lúdico e de entretenimento.

Os potenciais públicos podem, desta forma, interagir, por exemplo, com clássicos do cinema ou versões cinematográficas de clássicos da literatura (Diogo, 1994: 30; Bastos, 2003: 57), facultando perspectivas diferentes da narrativa, quanto ao tempo e ao espaço, perspectivados pela linguagem semiótica do texto fílmico.

Outra variante dos suportes multimédia são os documentários e a exploração de suportes em CD-Rom, que também permitem uma intenção educativa e formativa, tendo um leque muito abrangente de temas informacionais e/ou culturais.

Filmes do circuito comercial

Os alunos do 1.º ciclo visionaram diversos filmes do circuito comercial existentes na biblioteca, como actividade de carácter mais lúdico, umas vezes seleccionados por professores, outras vezes pelos próprios alunos, a partir de um conjunto reduzido de opções. De realçar que na biblioteca do 1.º ciclo os momentos previstos para assistir a esta actividade, por razões de orgânica deste nível de ensino, implicavam sempre a presença da turma completa, pelo que muito raramente se dinamizou uma sessão para um menor número de alunos.

O quadro 213 revela que foram visionados versões de clássicos da literatura, como *Peter Pan em A Terra do Nunca*, *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, *Harry Potter e a Câmara dos Segredos*, entre outros, possibilitando estabelecer relações de intertextualidade entre a obra escrita e a cinematográfica, por vezes tendo fins diferentes, proporcionando aos seus públicos um revisitar das personagens e da narrativa ou uma expansão da sua competência enciclopédica.

Noutra perspectiva, o cinema, por inerência da sua linguagem icónica, pode limitar, em relação à literatura, a capacidade imagética e criativa da criança, pelo facto do estado de coisas estar representado de um modo muito concreto, através da imagem (formas, cores, contextos ambientais), não fazendo apelo, talvez, de uma forma mais consistente e regular à capacidade de abstracção como é a capacidade de imaginar e criar mundos possíveis.

De notar que a maior parte dos filmes visionados são em formato de desenho animado, havendo só dois no formato de imagens reais. Talvez seja influência da literatura infantil e, nesta área, o texto icónico ser potencialmente relevante ou por ser uma característica do desenvolvimento cognitivo desta faixa etária, no que respeita à afirmação da sua identidade.

Os filmes visionados pelos alunos do 2.º ciclo compõem-se de uma maior percentagem de filmes em formato de imagens reais como indica o quadro 214, talvez porque, pelo seu desenvolvimento cognitivo, os alunos sintam necessidade de ler e de visionar narrativas com uma vertente mais concreta ou mais realista.

Os alunos assistiram a filmes mais generalistas não coincidindo com versões de clássicos da literatura, mas sim com clássicos do cinema como as sagas *Garfield*,

Homem Aranha e *Shrek*. Os filmes de humor estão presentes como *Mr. Bean* e *O Chupeta*, assim como os de aventura e acção como *Homem Aranha*.

Os alunos frequentadores da biblioteca da EB 2/3 podem assistir a sessões em número reduzido, mesmo só com um aluno, porque existem no espaço equipamentos próprios que permitem o visionamento sem perturbar os outros utentes.

Título	Ano	Autor	Faixa etária que assistiu	Suporte	Observações
<i>As Extra Aventuras de Winnie the Pooh</i>	2002	Walt Disney Home Entertainment	1.º ano	DVD	Desenho animado
<i>Babar e o Pai Natal</i>	2004	LNK	1.º ano	DVD	Desenho animado
<i>101 Dálmatas Desta Vez A Magia é Real</i>	1998	Walt Disney Home Entertainment	1.º ciclo	DVD	Imagens reais
<i>As Aventuras de Alice no País das Maravilhas</i>	2003	Prisvídeo	1.º ciclo	DVD	Desenho animado
<i>Peter Pan em A Terra do Nunca</i>	2003	Walt Disney Home Entertainment	1.º ciclo	DVD	Desenho animado
<i>Tom Sawyer – As Travessuras dos dois pestinhas</i>	2005	Classic Animations	1.º e 2.º anos	DVD	Desenho animado
<i>Natal Mágico</i>	2004	Walt Disney Home Entertainment	1.º ciclo	DVD	Desenho animado
<i>Harry Potter e a Câmara dos segredos</i>	2006	Warner Bros. Pictures	3.º e 4.º anos	DVD	Imagens reais
<i>Clube das Chaves</i>	2006	Sky Light Entertainment	3.º e 4.º anos	DVD	Imagens reais

Quadro 213 - Filmes do circuito comercial visionados no 1.º ciclo

Título	Ano	Autor	Faixa etária que assistiu	Suporte	Observações
<i>Mr & Mrs Smith</i>	2005	20 Century Fox	5.º / 6.ºanos	DVD	Imagens reais
<i>Nanny McPhee – A Ama Mágica</i>	2006	Universal	5.º / 6.ºanos	DVD	Imagens reais
<i>Shrek 2 – Far far away</i>	2004	Dreamworks Home Entertainment	5.º / 6.ºanos	DVD	Desenho digital
<i>Shrek o Terceiro</i>	2007	Dreamworks Home Entertainment	5.º / 6.ºanos	DVD	Desenho digital
<i>Garfield – O filme</i>	2004	20 Century Fox	5.º / 6.ºanos	DVD	Imagens reais/ Desenho digital
<i>Garfield 2</i>	2006	20 Century Fox	5.º / 6.ºanos	DVD	Imagens reais/ Desenho digital
<i>O Chupeta – Bem-vindo à recruta</i>	2005	Walt Disney	5.º / 6.ºanos	DVD	Imagens reais
<i>Papá para sempre</i>	2001	20 Century Fox	5.º / 6.ºanos	DVD	Imagens reais
<i>Mr Bean em Férias – A um pequeno passo do desastre</i>	2007	Universal	5.º / 6.ºanos	DVD	Imagens reais
<i>Eddie Murphy - O guarda fraldas</i>	2004	Lusomundo	5.º / 6.ºanos	DVD	Imagens reais
<i>Homem Aranha</i>	2004	Columbia Tristar	5.º / 6.ºanos	DVD	Imagens reais
<i>Homem Aranha 3</i>	2007	Columbia Pictures	5.º / 6.ºanos	DVD	Imagens reais

Quadro 214 - Filmes do circuito comercial visionados no 2.º ciclo

Filmes de carácter educativo/ documentários

O cinema é, como já referimos, detentor de funções essencialmente lúdicas que convidam à fruição, enquanto os filmes com uma vertente mais educativa divulgam apenas informação nas mais variadas áreas, como por exemplo os documentários, como verificámos no quadro 215, ao nível do 1.º ciclo, com os títulos *A Era dos Monstros*, *O Tempo das Feras*. Nos vários suportes educativos realçamos, *A Aventura do Corpo Humano*, em CD-Rom, *Comida Divertida* e *Os Animais*, em DVD, que em ambos os casos, permitem aumentar os conhecimentos científicos dos alunos sendo relevantes no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do currículo.

Este conhecimento, potencialmente cada vez mais amplo, permite expandir a competência literária dos indivíduos tanto ao nível da leitura de textos não literários (história, ciência, biografias...), como de textos literários, devido à sua enciclopédia enriquecida (conhecimentos factuais, vocabulário, concepções, temas, opiniões...).

O género fílmico, em suporte DVD, foi visionado pelos alunos de modo voluntário (por exemplo: *Era dos Monstros*, *O Tempo das Feras*, *Os Animais*), enquanto os documentos em suporte CD-Rom, foram explorados pelos professores no 1.º ciclo (por exemplo: *Escola Virtual 2.º, 3.º e 4.º anos*, *As Minha Primeiras Aventuras Científicas*, *A Aventura na Ilha das cores*).

Ao nível do 2.º ciclo este género não foi visionado por alunos ou explorado por professores.

Título	Ano	Autor	Faixa etária que assistiu	Suporte	Observações
<i>Primeiras Impressões – Os Animais</i>	2006	Marina Editores	1.º ano	DVD	Imagens reais
<i>Primeiras Impressões – Comida Divertida</i>	2006	Marina Editores	1.º ano	DVD	Imagens reais
<i>As Minhas Primeiras Aventuras Científicas</i>	2003	Porto Editora	1.º ciclo	CD-Rom	Desenho animado
<i>A Aventura do Corpo Humano</i>	1998	Porto Editora	1.º ciclo	CD-Rom	Desenho animado
<i>Diciopédia 2006</i>	2006	Porto editora	3.º e 4.º ano	DVD	--
<i>Escola Virtual 2.º ano</i>	2006	Porto editora	2.º ano	CD-Rom	Desenho animado
<i>Escola Virtual 3.º ano</i>	2006	Porto editora	3.º ano	CD-Rom	Desenho animado
<i>Escola Virtual 4.º ano</i>	2006	Porto editora	4.º ano	CD-Rom	Desenho animado
<i>A Era dos Monstros – O tempo Antes dos Dinossauros</i>	2005	BBC 2 Entertainment	4.º ano	DVD	Imagens digitais
<i>O Tempo Das Feras – O Tempo Que O Mundo Esqueceu .</i>	2003	BBC 2 Entertainment	4.º ano	DVD	Imagens digitais
<i>O Meu Baú dos Brinquedos</i>	2001	Editorial do Ministério da Educação	1.º ano	CD-Rom	Desenho animado
<i>Aventura na Ilha das Cores</i>	2001	Editorial do Ministério da Educação	1.º ano	CD-Rom	Desenho animado

Quadro 215 - Filmes educativos visionados no 1.º ciclo

Desta forma, tal como realçam Jessica Dockter, Delainia Haug & Cynthia Lewis (2010) na mesma linha de Michael L. Kamil, Sam M. Intrator & Helen S. Kim (2000), James Trier (2006), Diane Barone & Todd E. Wright (2008) e Lynde Tan & Libo Guo (2009), os ambientes que dinamizam estes recursos potenciam práticas educativas bem mais motivadoras em relação às tradicionais.

Neste contexto a interação com o cinema/ documentário educativo possui os seguintes aspectos positivos:

- Faculta perspectivas estéticas acerca de obras literárias pela interação com linguagens semióticas distintas (filme, texto escrito);
- Motiva para a leitura;
- Potencia o aumento dos quadros de referência intertextuais dos espectadores;
- Enriquece a sua competência enciclopédica;
- Contribui para a formação de valores éticos e estéticos;
- Pode assumir uma função mediadora na escolha e selecção de obras literárias.

- As palestras

A transmissão de conhecimentos pode suscitar nos alunos o debate e o diálogo sobre temas e assuntos que constituem parte do seu património local, nacional ou universal.

Neste contexto, formandas do curso EFA B3 (Geriatría), do Centro de Formação Profissional de Mazagão, localizado em Braga, realizaram em Maio, uma palestra em que divulgaram e exploraram a história de vida de grandes personalidades femininas (portuguesas e estrangeiras), aos alunos do 4.º ano da EB1 de Vila Verde (ver anexo 26).

A sessão foi muito interessante e construtiva, pois enriqueceu o nível de conhecimentos das crianças, motivando-as para uma excelente participação e diálogo entre formandas e os alunos.

As palestras possibilitam, desta forma, aos alunos criar significados no contexto da vida escolar, motivando-os para os temas abordados e potenciando competências que podem ser aplicadas tanto ao nível do currículo como na sua experiência pessoal, como demonstra a investigação (Sénéchal, 1997; Beck, McKeown & Kucan, 2002; Brabham & Lynch-Brown, 2002; De Temple & Snow, 2003; Sharif, Ozuah, Dinkevich & Mulvihill, 2003), permitindo aos interlocutores desenvolver aspectos como:

- A oralidade (expressão, correcção sintáctica e semântica);
- A capacidade de intervenção (melhorando a sua auto-estima e desinibição);
- A capacidade de relacionar outros conhecimentos com o assunto em questão;
- A capacidade de mobilizar estratégias de argumentação.

- A feira do livro

O Agrupamento de Escolas de Vila Verde, ao qual pertencem as duas escolas envolvidas na investigação tem, nos últimos anos, organizado a Feira do Livro com uma estrutura organizativa que se mantém e em torno da qual se desenrolam diversas actividades. É realizado um concurso com o objectivo de elaborar um cartaz destinado a

publicitar o evento, em que se convidam todos os alunos do agrupamento a participar (ver anexo 31), sendo eleitos os três melhores, havendo um vencedor (ver anexo 32).

A feira é organizada no salão polivalente da EB 2/3 (ver anexo 31), por ser a escola sede e, como salienta Izabella Tomljanovich (2001) a este propósito, por ter o espaço com maior dimensão, o que se revela mais apropriado para a realização deste evento que decorre durante três dias, abrindo às 9h e encerrando às 17h 30m, excepto no último dia em que se realiza o Sarau cultural, encerrando cerca da 24 h.

É formada uma equipa organizadora que trabalha todos os detalhes da feira: visitas de todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento, contacto com escritores, dinamização paralela de actividades como dramatizações, palestras, como refere o artigo, *Actividades da Feira do Livro*, do jornal do agrupamento (ver anexo 36). Neste sentido apenas é contactada uma livraria que fornece obras de várias editoras segundo critérios de qualidade, como realçam Linda T. Parsons & Lesley Colabucci (2008: 44), definidos pela equipa, tais como:

Vocacionada para os alunos:

- Literatura infantil e juvenil (narrativa e poesia)
- Ciência e tecnologia
- Saúde e ambiente
- Banda desenhada
- História e ciências sociais
- Apoio ao currículo

Vocacionada para o público adulto (professores, encarregados de educação e funcionários):

- Romance
- Poesia
- Livros utilitários

Os livros são dispostos em quatro bancas distintas de modo a facultar, na medida do possível, obras segundo os níveis de ensino (jardins-de-infância, 1.º ciclo, 2.º e 3.º ciclo e adultos), e em cada banca organizam-se as obras por áreas (por exemplo: literatura, ciência, lazer, utilitários), com o intuito de melhor orientar os leitores nas suas escolhas (ver fotos do anexo 31).

Um dos princípios básicos é que todos os alunos, de todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento (jardins-de-infância, escolas do 1.º ciclo e EB 2/3), têm de visitar a Feira do Livro, onde são proporcionados preços bastante acessíveis no acto de compra.

No que respeita aos alunos dos jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo a maior parte adquire pelo menos um livro, havendo casos em que compram duas e três obras, batendo-se todos os anos recordes de vendas devido a esta participação maciça. A equipa da Feira do Livro e a direcção do agrupamento pensa que este facto esteja directamente relacionado com a qualidade dos livros existentes na biblioteca escolar do 1.º ciclo¹⁹⁹, aos quais os alunos (jardins-de-infância e 1.º ciclo) têm acesso.

Globalmente, o evento inclui momentos como a realização de dramatizações, a promoção de concursos, a interacção com escritores, a realização de um sarau cultural, e é possível constatar:

- Uma participação activa dos alunos;
- Um envolvimento da comunidade educativa;
- Um grau elevado de satisfação de alunos e de professores.

Podemos, então, afirmar que a Feira do Livro tem alcançado os seus objectivos com sucesso, como revela o artigo *Balanço da Feira*, publicado na página do jornal do agrupamento no anexo 36.

Os encarregados de educação, quando visitam a Feira do Livro acompanhados pelos alunos, tal como sublinham Bobbie Kabuto (2009), na mesma linha de Robert W.

¹⁹⁹ Além de uma biblioteca escolar a funcionar na EB1, na qual se realizou este estudo (existe outra mas está parcialmente desactivada), são disponibilizados documentos em diversos suportes, como já referimos, a todos os alunos dos jardins-de-infância e 1.º ciclo.

Ortiz & Rosario Ordoñez-Jasis (2005) e Nancy Padak & Timothy Rasinski (2006), permitem, como mediadores, dar continuidade em casa à formação do leitor. Desta forma, é hábito adquirirem bastantes obras segundo os interesses dos filhos, sendo que a percentagem maior incide na área da literatura infantil e juvenil.

Neste contexto, como preconizam K. D. Trager (2005: 187) e Theresa A. McGinnis (2007: 572), podemos realçar o impacto da realização da Feira do Livro, junto dos alunos:

- Contacto com literatura de qualidade;
- Possibilidade de adquirir obras a um preço acessível;
- Interação com diversas manifestações culturais (exposições, teatro, palestras...);
- Contacto com escritores;
- Participação em concursos (literários, plásticos);
- Participação em actividades de animação;
- Promoção do livro e da leitura;
- Envolvimento da família em actividades da escola.

- As exposições

Em simultâneo à realização da Feira do Livro, e no mesmo local, organizaram-se exposições de trabalhos mais relevantes dos alunos relativos à promoção da leitura, seja a leitura literária ou leitura de teor informativo, de expressão escrita ou plástica, elaborados ao longo do ano lectivo.

É, assim, frequente todos os níveis de ensino participarem de uma forma activa (ver anexo 31) porque estão envolvidos, como realçam Kay Cowan & Peggy Albers (2006: 125), na mesma linha de P. Albers & S. Murphy (2000), em projectos, directa ou indirectamente ligados ao livro e à leitura e escrita, no âmbito, por exemplo:

- Plano Nacional de Leitura;
- Projectos do departamento de Línguas relativos à literatura de autores nacionais (Miguel Torga, Aquilino Ribeiro);

- Concursos literários;
- Actividades relacionadas com o projecto educativo do agrupamento (Educação para o consumo).

Quando os alunos do 1.º ciclo ou do jardim-de-infância visitam a feira é notória a sua satisfação quando vêem os seus trabalhos individuais ou colectivos expostos, constatando, deste modo, que estas actividades curriculares podem ser significativas, ampliando a motivação das crianças e jovens e contextualizando-as perante um objectivo.

Além da Feira do Livro, nas duas bibliotecas (1.º e 2.º ciclo) são organizadas regularmente exposições temáticas ou relativas a trabalhos dos alunos que os produzem na sequência das actividades desenroladas nestes espaços (ver anexos 2 e 3).

Uma das exposições, na biblioteca da EB 2/3, esteve subordinada à comemoração do centenário do nascimento de Miguel Torga, revelando factos da vida e obra deste autor.

- Encontro com escritor

A organização da Feira do Livro tem por hábito convidar um escritor para que os alunos o conheçam e troquem opiniões sobre a sua vida e sobre a sua obra a qual é, previamente, facultada aos leitores pela biblioteca ou é trabalhada nas áreas disciplinares de Língua Portuguesa.

No ano em que se realizou este estudo esteve presente Pedro Seromenho, um autor que escreve, essencialmente, para um público de potencial recepção leitora juvenil e cujos textos estarão mais direccionados para leitores mais experientes ao nível da competência literária. Neste sentido, e também por razões de organização das visitas, só os alunos do 2.º ciclo tiveram oportunidade de interagir com o escritor, tecendo comentários sobre a sua recente obra, *A Nascente de Tinta*. Sendo um autor que está a iniciar a sua carreira de escritor, mostrou-se muito surpreendido e motivado para continuar a escrever devido à reacção positiva dos alunos que leram a obra e parecendo ter gostado da narrativa ficcional. Deste modo, o encontro com o escritor pode adquirir

um carácter significativo para os alunos, potenciando abordagens criativas e inovadoras (Thomson, Hall & Russell, 2006: 29).

Os alunos questionaram-no, por exemplo, acerca da razão que o levou a escrever esse livro, o que o motivou, por que optou por direccionar a narrativa em determinado sentido, de modo, como sublinham Beverly J. Klug, Kaye Turner & Patricia Feuerborn (2009: 93), a familiarizarem-se com o autor. Por fim, um grupo de alunos entrevistou o escritor (ver anexo 36) acerca da sua carreira, assim como acerca das suas obras.

- Sarau cultural

No último dia da feira realiza-se à noite um Sarau cultural em que participam alunos dos vários níveis de ensino que apresentam, entre outros números, dramatizações, canções, danças (ver anexo 33), podendo interagir com diversas manifestações culturais (Clarke & Whitney, 2009; Johansson, 2009).

Os encarregados de educação são convidados não só a assistir ao Sarau, como a visitar a Feira do Livro (ver artigo relacionado no anexo 36) que está aberta à noite com esse propósito, dado que durante o dia é praticamente impossível para os pais deslocarem-se ao evento por razões óbvias relacionadas com a sua vida profissional.

Como já referimos, os pais, por recomendação das crianças, adquirem muitos livros, sendo a maior parte de literatura infantil e juvenil.

Quanto ao Sarau, o espaço torna-se pequeno devido à presença de muitos familiares que desejam ver a actuação dos alunos. É relevante notar que a maioria pertencem ao agregado familiar das crianças do jardim-de-infância e do 1.º ciclo que possivelmente têm muito interesse em assistir e acompanhar a vida escolar dos filhos neste contexto.

Uma das turmas que fez parte deste estudo, do 1.º ano, participou com a dramatização, *Os Sete Cabritinhos*, que já tinha dramatizado para os colegas da escola e para os encarregados de educação da turma (ver anexo 33).

Como já refenciámos, estas actividades permitem motivar o aluno para interagir com a diversidade estética de que se reveste a cultura, como a literatura, o teatro, a música, em que a fruição é um elemento chave neste processo, onde o aluno verifica que o conhecimento que adquire, em contexto escolar, é intergrador, transversal e significativo para sua vida.

- Concursos

A dinamização de concursos no quadro da promoção do livro, da leitura e da literatura pode revelar-se um instrumento que corresponda às expectativas dos alunos no sentido, como demonstram os estudos de Linda Gambrell & Ann Marinak (1997) e de Barbara A. Marinak & Linda B. Gambrell (2008), de os motivar a expressarem-se na área em que sejam detentores de melhores competências nas diversas manifestações artísticas.

Pelos dados obtidos, só a biblioteca da EB 2/3 promoveu, ao longo do ano lectivo, concursos no contexto da sua dinamização relacionados com a literatura, tais como:

- No âmbito do dia de **S. Valentim**:

a) Realização do concurso de “quodras e outras palavras em que o AMOR se diz...”.

b) **Histórias de Amor que fizeram História** - os alunos tiveram de descobrir os pares românticos a partir das histórias dadas (cinco magníficas histórias de amor), isto é, identificar os protagonistas de cada uma das histórias tais como: Pedro e Inês de Castro, a mais bela, a mais trágica, a mais falada história de amor de toda a História de Portugal; Romeu e Julieta, a maior história de amor que o mundo jamais conheceu, entre dois jovens de duas famílias tão poderosas, quanto inimigas; Fernando Pessoa e Ofélia Queirós, um namoro misterioso, quase secreto; José Saramago e Pilar del Rio; cuja casa de paredes brancas têm, sobretudo, relógios e todos marcam a mesma hora: as quatro da tarde, as mesmas quatro da tarde daquele dia de Julho em que se conheceram no átrio do Hotel Mundial, em Lisboa.

- **Concurso de Fotografia**: “Arca de Noé” – uma interpretação fotográfica livre e criativa da obra de Miguel Torga, *Bichos*.

Alguns trabalhos consequentes deste concurso foram expostos na Feira do Livro, resultado também de pesquisas e consultas que os alunos efectuaram na *Internet*, como verificamos no anexo 16, no âmbito da implementação dos clubes de leitura nas duas turmas do 2.º ciclo.

Neste contexto, parece ser evidente que se estabeleceram relações interdisciplinares associadas a temas transversais ao currículo e demais projectos desenvolvidos na escola, neste caso entre as turmas, os clubes de leitura e a biblioteca escolar.

Podemos então inferir a existência de projectos estruturados e integrados no agrupamento de escolas de Vila Verde, do ponto de vista pedagógico, que potenciam experiências significativas para os alunos (Button, Johnson & Fergeson, 1996; Fresch & Wheaton, 1997), permitindo motivá-los, no caso específico para a promoção do livro, da leitura e da(s) literacia(s).

- O jornal do agrupamento

Apesar das novas tecnologias estarem cada vez mais presentes no quotidiano dos alunos, o jornal impresso parece ocupar um papel relevante no agrupamento, pelo número de exemplares impressos, pela preocupação com o *design* e pela qualidade dos artigos representados.

O jornal *Ponto Verde* revela ser um instrumento de comunicação em suporte impresso, que reflecte a dinâmica do agrupamento na divulgação, no caso concreto, de práticas culturais que passam pelas suas bibliotecas (1.º e 2.º ciclos).

De facto, pela sua consulta verificamos que surgem muitos artigos de alunos e de professores que são uma consequência dos momentos que estão directa ou indirectamente ligados às actividades de dinamização desenvolvidas nas salas de aula ou pelas bibliotecas, como se constata nos documentos presentes nos anexos 35 e 36, cujos assuntos destacamos:

Presença de artigos ao nível do 1.º ciclo:

- Hora do conto;
- Clube de leitura;
- Dramatizações;
- Produção metatextual sobre obras lidas;
- Poesia;
- Produção de textos originais;
- Produção de trabalhos plásticos.

Presença de artigos ao nível do 2.º ciclo:

- Poesia;
- Concursos literários;
- Produção de textos originais;
- Entrevista ao escritor convidado da Feira do Livro;
- Artigos de professores;
- Semana da leitura;
- Feira do Livro.

Estes resultados estão na mesma linha de estudos encetados por Cory L. Armstrong & Steve J. Collins (2009), no seguimento de outros (Mosborg, 2002; Freeland & Bailey, 2008; Raeymaeckers, Hoebeke & Hautekeete, 2008) que têm demonstrado que a leitura de jornais, potencia uma mudança de hábitos leitores nos jovens.

5.2. Conclusão

Promover a leitura e a literatura infantil e juvenil, em contexto escolar, pode resultar num desafio para o professor, pois implica ser detentor de uma formação adequada nesta área, com conhecimentos teóricos e práticos e, em simultâneo, conhecer entre outros, a motivação dos alunos, os seus hábitos leitores, o nível da sua competência literária.

Na sua prática pedagógica, o professor pode utilizar diversas estratégias de promoção da literatura e animação da leitura, como defendem Pedro Cerrillo & Santiago Yubero (2003), com o recurso a actividades a desenvolver *antes, durante e após* a leitura, como referimos no 1.º capítulo.

Esta dinâmica pode efectivar-se isoladamente na sala de aula, no quadro da planificação curricular do professor, ou em articulação com a biblioteca escolar, quando esta pretenda tornar-se um dos centros nevrálgicos da escola, de modo a envolver professores e alunos em projectos integrados de promoção da leitura e da literatura, como demonstram diversos estudos (Goodman, 1986; Gavelek, Raphael, Biondo & Wang, 2000; Tauveron, 2002; DeGroff & Galda, 2003; Strickland, 2003; RAND Reading Study Group, 2004; Yopp & Yopp, 2006a).

Neste estudo, que envolveu alunos do 1.º e 2.º ciclo do Agrupamento de Escolas de Vila Verde, a par da implementação de um programa de leitura fundamentado na literatura, foram identificadas múltiplas actividades de animação da leitura, no âmbito da planificação e dinamização das bibliotecas, dos dois níveis de ensino, interagindo os alunos com:

- A dramatização;
- A música;
- A canção;
- O visionamento de suportes multimédia:
 - Filmes do circuito comercial
 - Filmes de carácter educativo/ documentários
- Os concursos;
- O jornal do agrupamento;
- As tecnologias da informação e comunicação, na óptica do utilizador.

No âmbito de actividades desenvolvidas pelo agrupamento para toda a comunidade escolar, tiveram igualmente lugar:

- As palestras;
- A Feira do Livro;
- As exposições;
- O encontro com escritor;
- O Sarau cultural;
- O jornal do agrupamento.

Neste contexto, observada a diversidade e qualidade de manifestações culturais enquadradas na tipologia de actividades de animação da leitura pelo seu contexto multimodal (McGinnis, 2007; Tavares, 2007: 44; Callow, 2008; Hassett & Curwood, 2009; Pantaleo, 2010; Wu & Coady, 2010), que decorreram, paralelamente, durante a investigação, é plausível como demonstram os estudos (Venezky, 1996; Christie & Mission, 1998; Macken-Horarik, 1998; Goldenberg, 2001; Kirsch, 2001; Monaghan & Hartman, 2002; Dillon, O'Brien & Heilman, 2004; Dressman, 2007; Azevedo, 2009; Chun, 2009; Pereira, 2009; Ma'ayan, 2010), que potencialmente se desenvolvam os níveis de literacia(s) dos alunos, porque indivíduos informados podem adquirir hábitos de leitura e configurar-se-ão como consumidores activos de informação de significativo valor (Nodelman, 1996; Colomer, 1999; Bastos, 2003; Cerrillo, 2007). Tais leitores, pela expansão e enriquecimento da sua competência enciclopédica, em virtude da intencionalidade dos mediadores profissionais, que são os professores (Colomer, 1999; Morrow & Gambrell, 2000: 567; Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2003; Lluch, 2003; Parr, 2005; Malloy & Botzakis, 2006; Cerrillo, 2006, 2007; White & Kim, 2008; Mokhtari, Reichard & Gardner, 2009; Ewers, 2009), tornam-se detentores de determinados saberes que a investigação tem denominado de literacia crítica (Christie, 1998; Gee, 1996, 2001a; The New London Group, 2000; New, 2001; Bailey, 2002; Martin & Rosie, 2003; Vasquez, 2003; Dionísio, 2004; Schleppegrell, 2004; Azevedo, 2006a, 2009; Pereira, 2008, 2009; van Dijk, 2005a, 2009).

6. As leituras dos alunos

6.1. As leituras seleccionadas no âmbito dos clubes de leitura

As obras lidas nos clubes de leitura, como já referimos, tiveram como base principal os fundos das bibliotecas de cada estabelecimento, do 1.º e do 2.º ciclo. Pontualmente, mas com maior incidência nas turmas do 2.º ciclo, os alunos leram obras no Clube de Leitura, que faziam parte do Plano Nacional de Leitura, que os professores tinham seleccionado para as dinamizarem segundo diversas estratégias:

- Leitura autónoma e/ou a leitura com apoio do professor ou dos pais;
- Leitura orientada na sala de aula;
- Leitura em voz alta.

As escolhas, geralmente, eram livres, embora os mediadores, neste caso os professores, facultassem por vezes, textos que consideravam ter qualidade literária. Porém, ao nível do 1.º ciclo, em média 90% dos alunos requisitaram livros de um modo voluntário onde prevalecia somente a sua opinião sobre as obras a escolher. De facto, todas as turmas tiveram ao seu dispor um fundo bibliográfico – da biblioteca escolar da sua escola –, com boa qualidade literária, assim como uma diversidade significativa, como demonstra o anexo 8 (requisições do 1.º ciclo), o anexo 9 (requisições do 2.º ciclo) e o anexo 34, evidenciando artigos publicados no *blog* da biblioteca do 1.º ciclo, sobre obras existentes e/ou adquiridas mais recentemente.

- Leituras dos alunos - 1.º ciclo

O género literário mais lido na **turma do 1.º ano** foi a literatura de ficção (quadro 216), exceptuando algumas obras das **Ciências Exactas e Naturais**, como:

- *A minha pequena enciclopédia Larousse – Cavalos e pónéis*
- *ABC dos pintainhos*

Obras da área das Ciências Sociais:

- *Tenho 1 ano – Para guardar as tuas melhores recordações*
- *Matilde – Vasco é o bacio*

Na área da **literatura** surgem algumas obras pertencentes ao imaginário colectivo que atravessaram diversas gerações e continuam a motivar novos leitores, com **clássicos** como:

- *Peter Pan*
- *Os sete cabritinhos*
- *Branca de Neve*
- *O balãozinho vermelho*
- *A bicicleta da Miffy*

Contudo, a **literatura contemporânea** também está presente em obras como:

- *Sou demasiado pequena para ir à escola*
- *Stella, estrela do mar*
- *Benjamim – A minha mãe é especial*

Título	Autor	Editora
<i>Já leio melhor</i>	Dick Bruna	Verbo
<i>Os sete cabritinhos</i>	--	Texto Editores
<i>Branca de Neve</i>	--	Texto Editores
<i>Sou demasiado pequena para ir à escola</i>	Lauren Child	Oficina do Livro
<i>Benjamim – A minha mãe é especial</i>	Stefanie Lazai, Stephan Pohl	Fundação Schering Lusitana
<i>Noddy e o mapa do tesouro</i>	--	Verbo
<i>Teo viaja de barco</i>	Juan Capdevilla	Europa-América
<i>A raposa terrível e a pata Capitolina</i>	Patrícia Joyce	Da autora
<i>Uma aventura com Chico Chicorção</i>	Maurice Pledger	Desabrochar
<i>Tenho 1 ano - Para guardar as tuas melhores recordações</i>	David Maynar	Planeta do Junior
<i>Adoro-te de todas as cores</i>	Alain Chiche	Gailivro
<i>Matilde – Vasco é o bacio</i>	Mary Katherine Martins e Silva	Campo das Letras
<i>Stella estrela do mar</i>	Marie-Louise Gay	Livros Horizonte
<i>As férias de um gatinho</i>	Vanna Bristot	Civilização
<i>O meu amigo pónei - Viagem à Grã-Bretanha</i>	Maryse Lamigeon	Asa
<i>A bicicleta da Miffy</i>	Dick Bruna	Asa
<i>O balãozinho vermelho</i>	Iela Mari	Sá da costa
<i>A minha pequena enciclopédia Larousse - Cavalos e póneis</i>	Émilie Beaumont	Fleurus
<i>ABC dos pintainhos</i>	Nocole Vallée	Porto Editora
<i>Peter Pan</i>	--	Asa

Quadro 216 - Obras lidas no âmbito do Clube de Leitura pelos alunos - 1.º ano

Na **turma do 2.º ano** os alunos apenas seleccionaram obras da **área da literatura** (quadro 217), em que fazem parte textos **clássicos** como:

- *João e o feijoeiro mágico*
- *Elmer*
- *A casa da Miffy*
- *Os ovos misteriosos*

Obras de **banda desenhada**:

- *A cauda do Marsupilami*

Assim como na área da **poesia**:

- *Lengalengas*

Título	Autor	Editora
<i>O peixinho encantado – Contos tradicionais portugueses</i>	--	Girassol
<i>Gira Gira vai à escola</i>	Mário Castrim	Campo das Letras
<i>João e o feijoeiro mágico</i>	Richard Walker	Horizonte
<i>Ritinha a Ratinha mete mãos à obra</i>	François Gilson	Asa
<i>Lengalengas</i>	Luísa Ducla Soares	Livros Horizonte
<i>A cauda do Marsupilami</i>	Grec	Asa
<i>Doroteia a centopeia</i>	Ana Maria Machado	Everest
<i>Os dois amigos</i>	Dick Bruna	Asa
<i>Elmer</i>	David Mackee	Caminho
<i>A casa da Miffy</i>	Dick Bruna	Asa
<i>Os ovos misteriosos</i>	Luísa Ducla Soares	Afrontamento

Quadro 217 - Obras lidas no âmbito do Clube de Leitura pelos alunos - 2.º ano

Na **turma do 3.º ano** os alunos escolheram, na maioria, obras da área de **Ciências Exactas e Naturais** (quadro 218), como:

- *Vida aquática*
- *Porque pomos plantas aquáticas num aquário de peixes dourados?*
- *O regresso dos dinossauros*

Na área da **literatura**, aquela com menor número de leituras, foram escolhidas obras como:

- *Uma aventura na praia*
- *A erva milagrosa*
- *O Gato das Botas*

Título	Autor	Editora
<i>Vida aquática</i>	--	Marus Editores
<i>Porque pomos plantas aquáticas num aquário de peixes dourados?</i>	--	Marus Editores
<i>Uma aventura na praia</i>	Ana M. Magalhães, Isabel Alçada	Caminho
<i>A erva milagrosa</i>	Rosa Lobato Faria	Oficina do Livro
<i>O Gato das Botas</i>	--	Difusão Verbo
<i>O regresso dos dinossauros</i>	Daniel Beau, François Ruyer	Edições Nova Gaia
<i>Os lagos e os rios</i>	--	Joguete
<i>O Pedro aprende bricolagem</i>	Sandrine Deredel Rogeon	Civilização

Quadro 218 - Obras lidas no âmbito do Clube de Leitura pelos alunos - 3.º ano

Na **turma do 4.º ano** os alunos escolheram para as suas leituras (quadro 219) obras, essencialmente, da área da **literatura**.

Livros de aventuras:

- *Uma aventura no Egipto*

Obras clássicas:

- *A bela e o monstro*

- *A menina do mar*

Textos de poesia:

- *As Fadas verdes*

Obras contemporâneas

- *As Rosas inglesas*
- *Tatiana a princesa encantada*
- *Nina Traquina*
- *O aquário*

Dentro da área das Ciências Exactas e Naturais:

- *Vulcões e outras catástrofes naturais*

Título	Autor	Editora
<i>Bonifácio troca tudo</i>	--	Civilização
<i>Tatiana a princesa encantada</i>	Franclin Neto	Livro Directo
<i>A bela e o monstro</i>	Madame Beaumont	Colares Editora
<i>O que sabem os pássaros</i>	Alice Vieira	Caminho
<i>Uma aventura no Egipto</i>	Ana Magalhães e Isabel Alçada	Caminho
<i>O aquário</i>	João Pedro Mésseder	Deriva
<i>Nina Traquina</i>	David Lucas	Gatafunho
<i>Bruxinha Luna</i>	Alice Cardoso, Luís Valente	Edições Nova Gaia
<i>As Fadas Verdes</i>	Matilde Rosa Araújo	Civilização
<i>Stella estrela do mar</i>	Marie-Louise Gay	Livros Horizonte
<i>Arca de Noé</i>	Luísa Ducla Soares	Livros Horizonte
<i>A menina do mar</i>	Sophia de Mello Breyner Andresen	Figueirinhas
<i>As Rosas inglesas</i>	Madonna	D. Quixote
<i>Vulcões e outras catástrofes naturais</i>	Harriet Griffey	Verbo

Quadro 219 - Obras lidas no âmbito do Clube de Leitura pelos alunos - 4.º ano

- Leituras dos alunos - 2.º ciclo

Os alunos do 2.º ciclo seleccionaram, unicamente, obras de literatura, em que talvez tenha influência o facto de este nível de ensino estar estruturado de modo diferente do 1.º ciclo. A monodência do 1º ciclo dá lugar, no 2º ciclo, à pluridocência. Neste caso, o Clube de Leitura foi dinamizado na disciplina de Português, facto que poderá ter influenciado mais as escolhas dos alunos relativamente às suas leituras.

As leituras realizadas pelos alunos da **turma do 5.º ano** (quadro 220) têm uma grande percentagem de obras pertencentes ao **cânone literário clássico**, como:

- *Jorinda e Joringuel*, irmãos Grimm
- *Os músicos de Bremen*, irmãos Grimm
- *O guardador de porcos*, Hans Christian Andersen
- *Uma verdadeira princesa*, Hans Christian Andersen
- *O leão e o rato*, Esopo
- *A panela de ferro e a panela de barro*, La Fontaine
- *O gigante egoísta*, Óscar Wilde
- *As fadas*, Charles Perrault
- *Aladino – As mil e uma noites*
- *A menina do mar*, Sophia de Mello Breyner Andersen

Textos de cariz popular:

- *D. Caio*
- *Frei João Sem Cuidados*
- *A lenda de S. Martinho*

Textos contemporâneos:

- *Jesus*, Miguel Torga
- *A nau mentireta*, Luísa Ducla Soares
- *A Princesa e a Serpente*, António Mota

Contos	Autor
<i>Jorinda e Joringuel</i>	Grimm
<i>Os músicos de Bremen</i>	Grimm
<i>D. Caio</i>	Popular
<i>Frei João Sem Cuidados</i>	Popular
<i>O gigante egoísta</i>	Óscar Wilde
<i>A lenda de S. Martinho</i>	Popular
<i>As fadas</i>	Perrault
<i>Jesus</i>	Miguel Torga
<i>A nau mentireta</i>	Luísa Ducla Soares
<i>A panela de ferro e a panela de barro</i>	La Fontaine
<i>A princesa e a serpente</i>	António Mota
<i>O guardador de porcos</i>	Hans Christian Andersen
<i>Uma verdadeira princesa</i>	Hans Christian Andersen
<i>O leão e o rato</i>	Esopo
<i>A nau Catrineta</i>	Versão Pere Ferré
<i>A menina do mar</i>	Sophia de Mello Breyner Andersen
<i>Mestre Grilo cantava e a Giganta dormia</i>	Aquilino Ribeiro
<i>Aladino</i>	As Mil e uma Noites

Quadro 220 - Obras lidas no âmbito do Clube de Leitura pelos alunos - 5.º ano

Os alunos da **turma do 6.º ano** também escolheram a maioria das suas leituras na área da **literatura** (quadro 221), havendo um caso de selecção de uma leitura mais **lúdica e recreativa**.

Título	Autor	Ilustrador	Editora
<i>Uma estranha dor de barriga</i>	Elisa Mantoni	--	Everest
<i>Vê-me crescer gatinho</i>	Lisa Magloff	Sónia Moore, Mary Sandbery	Civilização
<i>Bolos</i>	--	--	Girassol
<i>Lídia, rainha da Palestina</i>	Uri Arlev	--	Âmbar
<i>A menina de cabelos de ouro</i>	João Sereno	César Abott	Majora
<i>O rapaz do anel</i>	João Sereno	César Abott	Majora
<i>Aventuras de um frango pedrês</i>	João Sereno	César Abott	Majora
<i>O rouxinol e o imperador</i>	João Sereno	César Abott	Majora
<i>Primos</i>	Uri Arlev	--	Âmbar

Quadro 221 - Obras lidas no âmbito do Clube de Leitura pelos alunos - 6.º ano

6.2. Obras requisitadas na biblioteca escolar

As requisições de documentos em suporte impresso, efectuadas pelos alunos nas duas bibliotecas escolares do agrupamento (1.º e 2.º ciclo), foram realizadas, essencialmente, no formato livro, havendo casos pontuais de requisições da revista *Nosso amiguinho*, na biblioteca da EB1.

Os alunos dos dois níveis de ensino em estudo, no geral, requisitaram obras nas bibliotecas de uma forma voluntária, escolhendo os textos que mais lhe agradavam e/ou se identificavam. Porém subsistiam diferenças quanto ao modo como se deslocavam ao espaço para efectuarem as requisições.

Devido ao estatuto de monodocência presente no 1.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal, e à forma como está organizada a carga horária, com poucos intervalos, os professores da EB1 adoptaram a estratégia de acompanharem a turma na sua deslocação à biblioteca, no momento da requisição de livros.

A priori, seriam possíveis duas consequências desta postura:

- Um maior acompanhamento e orientação das escolhas dos alunos;
- Uma diminuição da escolha voluntária dos alunos.

No entanto, o resultado das observações efectuadas na biblioteca demonstrou que embora existisse uma orientação dos professores (responsável da biblioteca e titular de turma) foi, na medida do possível, respeitada a opção do aluno na selecção do texto que desejava ler.

Por vezes, havia alunos do 4.º ano que desejavam levar textos mais direccionados para uma faixa etária de 6-7 anos, sendo livres de o fazer, todavia se esta postura se tornasse recorrente e regular, era função do mediador estar atento e motivar o aluno para a leitura de textos gradualmente mais complexos, de forma a possibilitar o desenvolvimento de uma competência literária nos jovens leitores.

O 2.º ciclo está organizado em termos curriculares e de horário de forma diferente: os alunos têm vários intervalos entre as diversas áreas curriculares durante o dia, permitindo-lhes aceder ao espaço da biblioteca, preferencialmente, de forma voluntária e sozinhos no intuito de requisitar documentos. Exceptuam-se alguns casos em que são aconselhados pelos professores para procurar determinadas obras literárias ou não, no seguimento de actividades curriculares desenvolvidas na sala de aula. Neste nível de ensino os mediadores intervenientes no processo podem ser o professor titular de turma, o professor coordenador da biblioteca ou a funcionária (auxiliar de acção educativa existente só na biblioteca da EB 2/3), mas essa intervenção efectua-se em menor grau em relação aos mediadores da biblioteca da EB1.

- A turma do 1.º ano

Na turma do 1.º ano a literatura de ficção revelou-se a área mais preferida no momento da selecção dos textos (85,14%), em relação à área de Ciências Exactas e Naturais (9,90%) e à área de Ciências Sociais (2,97%).

Os rapazes requisitaram mais livros (56,43%) do que as meninas (43,56%) segundo o quadro 222, mas o número de elementos masculinos (12) é superior aos elementos femininos (9), o que pode revelar uma certa igualdade, em termos proporcionais.

Os rapazes requisitam mais obras nas áreas de Ciências Exactas e Naturais, Ciências Aplicadas e Generalidades, em relação às meninas que, por sua vez, requisitaram mais obras na área das Ciências Sociais (2,97%).

Área	Género masculino		Género feminino		Total parcial	% parcial
	N	%	N	%		
Literatura Infantil	46	45,54	40	39,60	86	85,14
Ciências Exactas e Naturais	9	8,91	1	0,99	10	9,90
Geografia, Biografias, História	--	--	--	--	--	--
Ciências Sociais	--	--	3	2,97	3	2,97
Ciências Aplicadas	1	0,99	--	--	1	0,99
Generalidades	1	0,99	--	--	1	0,99
Total	57	56,43	44	43,56	101	100,00

Quadro 222 - Obras requisitadas na biblioteca da EB1 - 1.º ano

Dentro da literatura de ficção escolhida identificamos obras do **cânone literário clássico** (ver anexo 8) como:

<i>A menina dos fósforos</i>	Hans Christian Andersen
<i>A polegarzinha</i>	Hans Christian Andersen
<i>As roupas novas do imperador</i>	Hans Christian Andersen
<i>Branca de Neve</i>	--
<i>O Capuchinho Vermelho</i>	--
<i>Os três porquinhos</i>	--
<i>Pinóquio</i>	Texto Editores

Estes diversos textos foram lidos mais por meninas do que por rapazes.

A literatura de **ficção contemporânea** está presente nas escolhas dos alunos:

<i>Quando me sinto triste</i>	Trace Moroney
<i>Stella estrela do mar</i>	Marie-Louise Gay
<i>A nau mentireta</i>	Luísa Ducla Soares
<i>O Dinossauro</i>	Manuela Bacelar
<i>Pequeno azul e pequeno amarelo</i>	Leo Lionni
<i>Max e os dragões</i>	Miguel Jiménez Hernández
<i>Sou demasiado pequena para ir à escola</i>	Lauren Child
<i>João Porcalhão</i>	David Roberts

Na denominada **não literatura**, com um pendor informativo, os alunos escolheram obras como:

<i>Atenção, Perigo</i>	Emilie Beaumont, Nathalie Bélineau
<i>Segundos Passos – Números em todo o lado</i>	--
<i>Os números</i>	Colin Petty
<i>Turma da Mónica – Formas</i>	Mauricio de Sousa, Yara Maura Silva

- A turma do 2.º ano

Na turma do 2.º ano, os alunos tiveram a sua maior preferência pela literatura de ficção (85,23%), surgindo em segundo lugar a área das Ciências Exactas e Naturais (8,26 %), em terceiro a área das Ciências Aplicadas (3,34%), surgindo a área das Ciências Sociais (2,95%) com um reduzido número de preferências.

Os rapazes (12) requisitaram mais livros (52,35%), do que as meninas (11), com um valor de 47,63%, como se verifica no quadro 223. Os rapazes têm uma maior preferência na selecção de obras nas áreas de literatura de ficção, Ciências Exactas e Naturais e Ciências Aplicadas, enquanto as meninas têm uma percentagem maior na requisição de leituras na área de Ciências Sociais.

Nesta investigação, esta turma efectuou o maior número de requisições (508), não só no contexto das turmas do 1.º ciclo, como também em termos comparativos, no contexto das turmas do 2.º ciclo.

É relevante afirmar que o nível sociocultural e económico das famílias dos alunos é mais elevado, exercendo também a professora titular um papel importante na motivação para a leitura, dado que ia todas as semanas com os alunos à biblioteca para proceder à requisição de livros.

Área	Género masculino		Género feminino		Total parcial	% parcial
	N	%	N	%		
Literatura Infantil	231	45,47	202	39,76	433	85,23
Ciências Exactas e Naturais	22	4,33	20	3,93	42	8,26
Geografia, Biografias, História	--	--	--	--	--	--
Ciências Sociais	2	0,39	13	2,55	15	2,95
Ciências Aplicadas	10	1,96	7	1,37	17	3,34
Generalidades	1	0,19	--	--	1	0,19
Total	266	52,35	242	47,63	508	100,00

Quadro 223 - Obras requisitadas na biblioteca da escola - 2.º ano

Os alunos do 2.º ano leram obras pertencentes ao **cânone literário clássico** como (ver anexo 8):

<i>A história do pequeno ganso que era vagaroso</i>	Hanna Johansen
<i>A lebre e a tartaruga</i>	Becky Bloom
<i>A menina dos fósforos</i>	Hans Christian Andersen
<i>A polegarzinha</i>	Hans Christian Andersen
<i>O guardador de porcos</i>	Hans Christian Andersen
<i>O soldadinho de chumbo</i>	Hans Christian Andersen
<i>Os três porquinhos</i>	Judy Hamilton
<i>Pedro e o lobo</i>	Sergei Prokofiev
<i>O patinho feio</i>	Andersen C. Andersen

A **poesia** foi escolhida com obras de autores portugueses tais como:

<i>A ilha das palavras</i>	José Jorge Letria
<i>Versos de fazer ó-ó</i>	José Jorge Letria
<i>O limpa palavras e outros poemas</i>	Álvaro Magalhães
<i>Alicate, Bonifrate e versos com remate</i>	José Jorge Letria

As obras de **literatura de ficção** com **raízes tradicionais** fizeram parte das leituras dos alunos:

<i>O caldo de pedra</i>	Maria Teresa dos Santos Silva
<i>A princesa e a ervilha</i>	Edinter
<i>A princesa pele de burro</i>	Edinter

A **literatura de ficção contemporânea** teve a preferência dos alunos com obras como:

<i>A festa de passagem de ano</i>	Margarida Fonseca Santos
<i>A festa de anos do Tomás</i>	Helena Simas
<i>A menina do medo</i>	Maria Monteiro, Inês do Carmo
<i>Zé Pimpão, o acelera</i>	José Jorge Letria
<i>Elmer e o avô Eldo</i>	David Mckee
<i>Eu quero um gato</i>	Tony Ross
<i>Zizi a abelha-mestra</i>	Paule Alen, Myriam Deru
<i>Miffy vai ao jardim zoológico</i>	Dick Bruna
<i>No sótão</i>	Hiawyn Oram
<i>Noddy constrói um foguetão</i>	--
<i>O gato e o escuro</i>	Mia Couto
<i>O grilo verde</i>	António Mota

A **banda desenhada** teve bastantes leitores com leituras das colecções *Marsupilami*, *Baby Prinz* e *Astérix*, as quais foram lidas, na sua maioria, por rapazes.

As obras com uma função mais informativa, **não literatura**, foram procuradas por títulos como:

<i>A minha pequena enciclopédia Larousse - Cavalos e póneis</i>	Françoise de Guilbert
<i>Os números</i>	Colin Petty
<i>Turma da Mónica – Os opostos</i>	Maurício de Sousa, Yara Maura Silva
<i>Turma da Mónica - Tempo</i>	Maurício de Sousa, Yara Maura Silva
<i>Dicionário por imagens do corpo humano</i>	Émilie Beaumont

As meninas requisitaram algumas obras na área das **Ciências Sociais**, em maior número do que os rapazes, na colecção *Matilde*:

<i>Matilde – Mas que grande constipação!!!</i>	Mary Katherine Martins e Silva
<i>Matilde – Tens muitos amigos</i>	Mary Katherine Martins e Silva
<i>Matilde – Vasco, este é o bacio!</i>	Mary Katherine Martins e Silva
<i>Matilde – Vem aí um mano</i>	Mary Katherine Martins e Silva
<i>Tenho 1 ano – para guardar as tuas melhores recordações</i>	David Maynar

- A turma do 3.º ano

Na turma do 3.º ano, segundo o quadro 224, a literatura de ficção teve um maior número de requisições (89,74%), em relação à área de Ciências Exactas e Naturais

(5,12%) ou às áreas de Geografia, Biografias, História e Ciências Sociais, que obtiveram o mesmo valor (2,56%).

Os rapazes (7) efectuaram mais requisições (51,28%) do que as meninas (8) com uma percentagem de 48,71%, sendo que os elementos do género masculino se interessam por obras da área da Geografia, Biografias, História e os elementos do género feminino procuram textos da área das Ciências Sociais.

No entanto, é de realçar que esta turma foi a que menos obras requisitou (39) em relação às outras turmas do 1.º ciclo. Não foi por acaso que seleccionámos esta turma para participar na investigação, pois é muito heterogénea, possuindo alunos com contextos socioculturais e económicos desfavorecidos. A dinamização do Clube de Leitura também não teve o mesmo sucesso obtido nas outras turmas, mesmo assim incentivou alguns alunos a procurarem obras na biblioteca da escola, apesar do número não ser significativo.

Área	Género masculino		Género feminino		Total parcial	% parcial
	N	%	N	%		
Literatura Infantil	18	46,15	17	43,58	35	89,74
Ciências Exactas e Naturais	1	2,56	1	2,56	2	5,12
Geografia, Biografias, História	1	2,56	--	--	1	2,56
Ciências Sociais	--	--	1	2,56	1	2,56
Ciências Aplicadas	--	--	--	--	--	--
Generalidades	--	--	--	--	--	--
Total	20	51,28	19	48,71	39	100,00

Quadro 224 - Obras requisitadas na biblioteca da EB1 - 3.º ano

Os alunos do 3.º ano também requisitaram obras do **cânone literário clássico**, mas em menor quantidade, tais como (ver anexo 8):

<i>Branca de Neve</i>	--
<i>Capuchinho Vermelho</i>	--
<i>O gato das botas</i>	--
<i>Contos de Natal</i>	Hans Christian Andersen

Os livros de literatura de **ficção contemporânea** com uma complexidade maior, ao nível da narrativa, suscitando um leitor com uma competência literária mais desenvolvida, começa a estar presente nas escolhas dos alunos da turma do 3.º ano, como:

<i>À Beira do Lago dos Encantos</i>	Maria Alberta Menéres
<i>A erva milagrosa</i>	Rosa Lobato Faria
<i>Contos para rir</i>	Luísa Ducla Soares
<i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>	J. K. Rowling
<i>O coração das coisas</i>	António Torrado

A requisição de livros de **aventura e acção**, apresentando uma narrativa mais longa, com a presença de heróis, do grupo, como elemento dinâmico no desenrolar da história, suscita interesse nos jovens leitores:

<i>Uma aventura no comboio</i>	Ana Maria Magalhães, Isabel Alçada
<i>A rapariga dos anúncios</i>	Álvaro Magalhães
<i>As três pedras do diabo 3</i>	Álvaro Magalhães

A denominada **não literatura** parece motivar tantos os rapazes como as meninas, embora o número total de requisições não permita obter uma grande proporcionalidade, surgindo títulos como:

<i>Animais de estimação</i>	Joyce Pope
<i>Vida aquática</i>	Marus Editores
<i>Roteiro de alojamento Vila Verde</i>	--

Os textos de reflexão acerca de **temas sociais** da actualidade também foram consultados:

<i>Racista, Eu?</i>	Comissão Europeia
---------------------	-------------------

Verifica-se igualmente uma acentuada descida de requisições de obras de literatura de potencial recepção leitora infantil (ver anexo 8), em favor de uma busca acentuada de obras de literatura de potencial recepção juvenil.

- A turma do 4.º ano

Os alunos da turma do 4.º ano, como se constata pelo quadro 225, também requisitaram mais obras de literatura de ficção (72,38%), mas em menor percentagem do que as outras turmas do 1.º ciclo que andavam, em média, nos 85 %. Ao contrário, na área das Ciências Exactas e Naturais, a turma do 4.º ano foi a que mais se demarcou com 18,09% de obras requisitadas em relação às outras turmas do 1.º ciclo.

Os rapazes (9) requisitaram menos livros (49,52%) do que as meninas (9), que tiveram uma percentagem de 50,47%. Todavia, os rapazes interessaram-se mais pela área das Ciências Exactas e Naturais (15,23%) e pela área das Ciências Aplicadas (4,76%), relativamente às meninas.

Área	Género masculino		Género feminino		Total parcial	% parcial
	N	%	N	%		
Literatura Infantil	27	25,71	49	46,66	76	72,38
Ciências Exactas e Naturais	16	15,23	3	2,85	19	18,09
Geografia, Biografias, História	1	0,95	--	--	1	0,95
Ciências Sociais	--	--	--	--	--	--
Ciências Aplicadas	5	4,76	1	0,95	6	5,71
Generalidades	3	2,85	--	--	3	2,85
Total	52	49,52	53	50,47	105	100,000

Quadro 225 - Obras requisitadas na biblioteca da EB1 - 4.º ano

As obras do **cânone literário clássico** continuam a estar presentes nas requisições dos alunos do 4.º ano, género transversal em todas as requisições das turmas do 1.º ciclo (ver anexo 8):

<i>A Gata Borralheira</i>	Edinter
<i>As aventuras de Pinóquio</i>	Carla Collodi, Roberto Innocenti
<i>Histórias de Sete-Sonos</i>	Hanna Johansen
<i>O guardador de porcos</i>	Hans Christian Andersen
<i>Os sete corvos</i>	Irmãos Grimm

A **literatura de ficção** contemporânea foi objecto de um grande número de requisições, pela diversidade demonstrada no anexo 8, com predominância para os autores de língua portuguesa:

<i>A História da Pequena Estrela</i>	Rosário Alçada Araújo
<i>A terra do anjo azul</i>	António Mota
<i>As rosas inglesas</i>	Madonna
<i>Beatriz e o Plátano</i>	Ilse Losa
<i>Nina traquina</i>	David Lucas
<i>Zeca Afonso o andarilho da voz de ouro</i>	José Jorge Letria
<i>O incendiário misterioso</i>	Maria Teresa Maia Gonzalez
<i>O menino que não gostava de ler</i>	Susanna Tamaro
<i>O segredo do rio</i>	Miguel Sousa Tavares
<i>Romeu e Julieta</i>	William Shakespeare

As **preocupações ambientalistas** interessaram, principalmente, aos rapazes, talvez porque o projecto educativo do agrupamento também evidenciar a sustentabilidade ambiental do planeta:

<i>Vic e o ambiente</i>	Carlos Letra
<i>O mar está a morrer</i>	Michael Bright
<i>A salvaguarda das cidades</i>	Rosa Costa-Pau

Do mesmo modo, a **não literatura**, pelo seu carácter informativo, foi objecto de escolha, principalmente, pelos rapazes, com títulos como:

<i>Os dinossauros na ponta dos seus dedos</i>	Judy Nayer
<i>O ovo – Uma história fotográfica do nascimento</i>	Jane Burton, Kim Taylor
<i>Explosões incríveis</i>	Stephen Biesty

- A turma do 5.º ano

Na turma do 5.º ano houve uma grande percentagem de requisições na área da literatura (97,94%), como indica o quadro 226, surgindo a Área das Ciências Sociais com um número pouco significativo de requisições (1,36%), sendo efectuadas na totalidade pelas meninas, aparecendo a área das Ciências Aplicadas também com um número pouco significativo de obras requisitadas (0,68%), igualmente realizadas por meninas.

Os rapazes (13) requisitaram menos obras (34,9 %) em relação às meninas (7) que o efectuaram numa percentagem bastante superior (65,06%), tendo em linha de conta que estão em menor número comparadas com os rapazes.

Área	Género masculino		Género feminino		Total parcial	% parcial
	N	%	N	%		
Literatura Infantil	51	34,93	92	63,01	143	97,94
Ciências Exactas e Naturais	--	--	--	--	--	--
Geografia, Biografias, História	--	--	--	--	--	--
Ciências Sociais	--	--	2	1,36	2	1,36
Ciências Aplicadas	--	--	1	0,68	1	0,68
Generalidades	--	--	--	--	--	--
Total	51	34,93	95	65,06	146	100,00

Quadro 226 - Obras requisitadas na biblioteca da EB2/3 - 5.º ano

As obras do **cânone literário clássico** também suscitam interesse aos alunos do 5.º ano, pois estão presentes nas suas leituras (ver anexo 9):

<i>Os mais belos contos de Andersen</i>	--
<i>Barba Azul</i>	--
<i>Aladino e a lâmpada mágica</i>	--
<i>Barba Azul</i>	--
<i>O flautista de Hamelin</i>	--
<i>Robinson Crusóé</i>	Daniel Defoe
<i>Robin dos Bosques</i>	--
<i>O trono de prata</i>	C. S. Lewis

As **narrativas** em que estão patentes a **aventura**, o **grupo** como elementos aglutinadores de toda a acção surgem em títulos como:

<i>O Clube das Chaves- Soma e segue</i>	Maria do Rosário Pedreira
<i>Uma aventura fantástica</i>	Ana Maria Magalhães
<i>Bando dos 4 – Uma Páscoa de aventuras</i>	João Aguiar

Os **autores portugueses contemporâneos** são procurados pelas suas propostas ficcionais:

<i>A menina do mar</i>	Sophia Mello Breyner
<i>Cortei as tranças</i>	António Mota
<i>Rosa minha irmã Rosa</i>	Alice Vieira
<i>As fadas</i>	Antero de Quental
<i>A nascente de tinta</i>	Pedro S. Rocha
<i>A lua de Joana</i>	Maria Teresa Gonzalez

As obras que retratam o **mistério**, a **intriga** e o **fantástico**:

<i>A tatuagem misteriosa</i>	E. Parker
<i>Bando dos 4 - O canto dos fantasmas</i>	João Aguiar
<i>A mansão assombrada - O Talismã do conde Snóbula</i>	Paul Martin
<i>Arrepios – A máscara maldita</i>	R. L. Stin
<i>A história de uma alma</i>	Álvaro de Magalhães

Ou as temáticas que exploram o **herói**:

<i>O rapaz de Louredo</i>	António Mota
<i>Os heróis do 6.º f</i>	António Mota

As meninas, nesta faixa etária, procuram obras com as quais se parecem identificar através das vivências de adolescentes:

<i>E quem disse que para ser gira é preciso sofrer</i>	Kaz Cooke
<i>Eu sou fantástica</i>	Rose Wilkins
<i>A minha vida é complicada</i>	Louise Renninson
<i>Ninguém gosta de mim</i>	Rushton Rosie
<i>O primeiro livro do diário de Sofia</i>	Sofia Afonso

- A turma do 6.º ano

Na turma do 6.º ano, como se verifica no quadro 227, o género literário mais requisitado foi a literatura de ficção (94,44%), surgindo as áreas das Ciências Aplicadas (3,70%) e Ciências Sociais (1,85%), com valores pouco significativos, mas em ambos os casos as obras foram requisitadas por meninas.

Os rapazes (7) requisitaram menos obras (14,14%) em relação às meninas (13), com um valor bastante superior (85,18%), mesmo tendo em linha de conta a diferença proporcional de elementos do género feminino.

Área	Género masculino		Género feminino		Total parcial	% parcial
	N	%	N	%		
Literatura Infantil	8	14,14	43	79,62	51	94,44
Ciências Exactas e Naturais	--	--	--	--	--	--
Geografia, Biografias, História	--	--	--	--	--	--
Ciências Sociais	--	--	1	1,85	1	1,85
Ciências Aplicadas	--	--	2	3,70	2	3,70
Generalidades	--	--	--	--	--	--
Total	8	14,14	46	85,183	54	100,000

Quadro 227 - Obras requisitadas na biblioteca da EB2/3 - 6.º ano

As meninas foram as únicas a procurar obras de **poesia**:

<i>Poesia lírica, Luís de Camões</i>	Isabel Pascoal
<i>Poemas de bibe</i>	José Niza
<i>Inéditos II, Frederico García Lorca</i>	José Niza
<i>As naus de verde pinho</i>	Manuel Alegre

Os livros de **aventura** em que intervêm um **grupo** de jovens por onde passa toda a acção da **narrativa**, em locais inóspitos, como falésias, ilhas, grutas, ou com o recurso ao **fantástico**, surgem em títulos como (ver anexo 9):

<i>As três pedras do diabo – 1</i>	Álvaro Magalhães
<i>Uma aventura na falésia</i>	Ana Maria Magalhães, Isabel Alçada
<i>O bando dos 4 – Um segredo na cave</i>	João Aguiar

A **literatura contemporânea** de expressão em língua portuguesa foi requisitada com títulos como:

<i>A fada Oriana</i>	Sophia Mello Breyner
<i>Bichos</i>	Miguel Torga

As meninas requisitaram obras que possivelmente revelam as suas preocupações de adolescentes, assim como obras que expressam experiências desta faixa etária, do género feminino, relatadas sob a forma de confidências em relatos pessoais, como nos diários, tais como:

<i>Tudo o que deves saber sobre os rapazes</i>	Maria Coole
<i>A minha vida é complicada</i>	L. Renninson
<i>Mulherzinhas</i>	L. M. Alcott
<i>As três irmãs</i>	Mariona Anglés
<i>Eu gosto dele, mas ele...</i>	Steve Barlow
<i>O diário confidencial de Mariana 1</i>	Marta Gomes
<i>A lua de Joana</i>	Maria Teresa Gonzalez

As obras que se tornaram **clássicas** através de gerações e que motivaram várias comunidades de leitores, fazendo apelo ao imaginário, ao fantástico, de carácter

biográfica, como em *Ben-ur*, motivaram a sua requisição, como demonstram alguns títulos:

<i>Ben-Hur</i>	Lewis Wallace
<i>A ilha do tesouro</i>	R. L. Stevenson
<i>As crónicas de Narnia 5</i>	C. S. Lewis
<i>As crónicas de Narnia 4</i>	C. S. Lewis

O anexo 9 revela que os alunos do 2.º ciclo procuraram, na maioria, obras pertencentes à literatura juvenil, de aventura, acção, trama policial, ou do fantástico, pertencentes a autores portugueses ou estrangeiros, difundidos por um *marketing* comercial, como é o caso das obras pertencentes à colecção *Uma aventura, O Bando dos 4*, assim como a autores como António Mota, Álvaro de Magalhães, Sophia de Mello Breyner, C. S. Lewis e Enid Blyton.

A turma do 5.º ano teve um número bastante superior de requisições (146), em relação à turma do 6.º ano (54 requisições), ocupando o segundo lugar no contexto geral das turmas que participaram neste estudo.

6.3. Os livros comprados na Feira do Livro

Como já referimos, a organização da Feira do Livro disponibiliza um leque variado de literatura nas mais diversas áreas, essencialmente direccionada para a infância e juventude, estando presentes as obras mais representativas do panorama editorial em Portugal.

Os alunos do 1.º ciclo compram muitas obras, incentivados pelos professores titulares de turma e pela interacção que têm com os textos de qualidade facultados pela biblioteca da EB1, razão pela qual, quando são confrontados com literatura idêntica, os alunos são motivados a adquiri-la.

No momento da compra de livros os alunos têm uma liberdade gradual nas suas escolhas, onde o mediador, o professor titular de turma, interfere mais na orientação nas

turmas dos 1.º e 2.º anos, e em menor grau nas turmas do 3.º e 4.º anos, em que a selecção voluntária dos textos, efectuada pelos alunos, aumenta com a progressão da escolaridade.

Os alunos do 2.º ciclo, quando visitam a feira, não são acompanhados, em geral, por professores, até porque como a feira se realiza na sua escola podem frequentá-la sempre que desejam, e a influência e orientação dos professores do 2.º ciclo, na selecção e compra de obras, é menor ou mesmo inexistente, em alguns casos.

Neste contexto, os alunos do 2.º ciclo têm uma maior probabilidade de adquirirem obras de sua livre e espontânea vontade e segundo os seus interesses.

No entanto, os alunos do 5.º e 6.º anos, apesar de terem um maior contacto, em contexto espacio-temporal, com a Feira do Livro, porque é realizada na EB 2/3, parecem não se interessar pela aquisições de livros, pois o número de compras é bastante inferior, em termos globais de representatividade do agrupamento e em proporção ao número total de alunos do 1.º ciclo. Os dados recolhidos na biblioteca da EB 2/3 e as conversas informais com a funcionária e o professor responsável da mesma indicam um gradual desinteresse pelo livro e pela leitura no segundo ciclo, motivado possivelmente, pelas seguintes razões:

- Os alunos saíram de um contexto de monodocência onde talvez o professor do 1.º ciclo orientasse mais as leituras dos alunos;
- O facto de os alunos no 2.º ciclo terem diversos professores representativos das diversas áreas curriculares poderá suscitar outros centros de interesse já não centrados exclusivamente no livro e no seu formato clássico;
- Os alunos identificarem-se mais com outras dinâmicas, porventura que exijam um menor esforço cognitivo, e sejam potenciadas por um *marketing* mais agressivo, seja pelos *media*, ou consideradas mais interessantes e apelativas tanto na escola como fora dela, por exemplo, algumas actividades que envolvem jogos multimédia, redes sociais, etc.

Pela análise dos títulos que os alunos adquiriram na Feira do Livro parece muito plausível haver uma influência resultante da interacção com as obras existentes nas bibliotecas, com obras ou registos orais de alguns textos literários clássicos (*Polegarzinho, A Gata Borralheira, Peter Pan, O Soldadinho de Chumbo*), podendo ter havido, como já referimos, alguma orientação dos professores.

Os livros da colecção *Anita* surgem nas compras dos alunos do 1.º ano, embora, tal como refere Cláudia Pereira (2006), estes textos devam ser observados como clássicos de leitura e não como clássicos de literatura.

É possível, também, que duas outras variantes tenham exercido influência na compra dos livros:

- A capacidade financeira do aluno no momento da compra;
- O preço do livro.

Este facto verifica-se, principalmente, em obras compradas pelos alunos do 1.º ciclo como verificamos nos quadros 228, 229, 230 e 231.

No contexto geral, do 1.º ao 6.º ano, constatamos que as obras adquiridas evidenciam uma complexidade narrativa que se vai alargando gradualmente. A partir do 2.º ano surgem títulos como, *O Bando dos Quatro, O Cego e o Mealheiro*, e no 4.º ano (quadro 231) obras de autores como Álvaro de Magalhães, Sophia de Mello Breyner, António Mota ou Miguel Sousa Tavares.

Título	Autor	Editora
<i>Polegarzinho</i>	--	Edições Majora
<i>Patinho</i>	--	Edições Majora
<i>A Gata Borrallheira</i>	--	Edições Majora
<i>Harry e o balde dos dinossauros</i>	--	Civilização
<i>Pucca no campo de férias</i>	--	Porto Editora
<i>Bob o construtor</i>	--	Verbo
<i>Apontamentos de anatomia</i>	--	Didáctica Editora
<i>Multi actividades</i>	--	Everest Editora
<i>Harry e o balde dos dinossauros</i>	--	Civilização
<i>Rucca e o esconderijo secreto</i>	--	Asa
<i>Camila tem um pesadelo</i>	--	Asa
<i>As casas dos animais</i>	--	Difusão Verbo
<i>Os Aristogatos</i>	--	Everest Editora
<i>Anita escreve aos amigos</i>	--	Verbo
<i>Anita e os amigos vão à escola</i>	--	Verbo
<i>Anita e os amigos no jardim</i>	--	Verbo
<i>Ruça faz envelopes para a mãe</i>	--	Asa
<i>Camila e os seus amigos</i>	--	Asa
<i>Franklin quer ter uma alcunha</i>	--	Asa
<i>O Patinho Feio</i>	--	Everest Editora
<i>A águia e o leão</i>	--	Everest Editora
<i>Polegarzinho</i>	--	Everest Editora
<i>Peter Pan</i>	--	Everest Editora
<i>Ruca observa os pássaros</i>	--	Asa
<i>Simbad o marinheiro</i>	--	Everest Editora
<i>Aladino</i>	--	Everest Editora
<i>As aventuras de Tintin</i>	Hergé	Difusão Verbo

Quadro 228 - Livros comprados na feira do livro - alunos do 1.º ano²⁰⁰

Título	Autor	Editora	Género
<i>Jogos e brinquedos</i>	Art Attack	Everest	--
<i>Aventura australiana</i>	Susan Ring	Everest	--
<i>O Esquilo e o cavalo</i>	Myrian Sayalero	Everest	--
<i>A compra do asno</i>	Myrian Sayalero	Everest	--
<i>O cego e o mealheiro</i>	Maria Teresa dos Santos Silva	Âmbar	Fem.
<i>Heffalump – o filme</i>	Disney	Everest	Fem.
<i>O Pintas quer trabalhar</i>	Diane	Verbo	--
<i>Boa noite galáctica</i>	Susan Ring	Everest	Masc.
<i>Polegarzinho</i>	--	Majora	Masc.
<i>O Bando dos Quatro – n.º 17</i>	João Aguiar	Asa	Masc.
<i>O Soldadinho de Chumbo</i>	--	Everest	Masc.
<i>Rei Leão 3</i>	--	Everest	Masc.
<i>A casinha de chocolate</i>	--	Edições Majora	Masc.

Quadro 229 - Livros comprados na feira do livro - alunos do 2.º ano

²⁰⁰ A recolha de dados referentes à compra de livros pelos alunos, na Feira do Livro do agrupamento, efectuou-se após o término do evento, tendo-lhes sido pedido que realizassem uma lista das obras adquiridas. Por tal motivo, em alguns quadros, não surgem alguns elementos paratextuais, como a editora ou o autor, porque não constavam das referidas listas.

Título	Autor	Editora
<i>Detective Maravilhas-Não perde pela demora</i>	Maria do Rosário Pedreira	Verbo
<i>Adivinhas com Bicho</i>	Maria Teresa maia	Verbo
<i>Detective Maravilhas-Suspeito de um crime</i>	Maria do Rosário Pedreira	Verbo
<i>O paraíso da Barafunda</i>	Sem autor	Everest
<i>Os Robinsons</i>	Sem autor	Everest
<i>Um valentão (adaptação tradicional)</i>	--	Editorial Infantil Majora
<i>O pinheirinho (adaptação tradicional)</i>	--	Editorial Infantil Majora
<i>A princesa e a ervilha (adaptação do conto de Perrault)</i>	--	Editorial Infantil Majora
<i>Bonifácio e as suas ambições (adaptação do conto de Andersen)</i>	--	Editorial Infantil Majora
<i>João Adivinhão (adaptação do conto de Andersen)</i>	--	Editorial Infantil Majora
<i>Aventuras de um frango pedrês (adaptação do conto de Grimm)</i>	--	Editorial Infantil Majora
<i>A Rata Real (adaptação do conto de Grimm)</i>	--	Editorial Infantil Majora
<i>Os três anõezinhos da floresta (adaptação do conto - Grimm)</i>	--	Editorial Infantil Majora
<i>O rapaz do anel (adaptação tradicional)</i>	--	Editorial Infantil Majora
<i>100 bruxarias para te divertires em grupo (estar na maior com os teus amigos)</i>	--	Everest
<i>Kong</i>	Sem autor	Pearson Education Ltd.
<i>Pedro aprende bricolagem</i>	Sandrine Deredel	Civilização
<i>Alice entre dois amores</i>	Phyllis Reynolds	Verbo
<i>O planeta do tesouro</i>	Sem autor	Everest
<i>Dias especiais</i>	Sem autor	Everest
<i>Let`s get dressed</i>	Sem autor	Everest
<i>O cachorrinho</i>	Sem autor	Âmbar

Quadro 230 - Livros comprados na feira do livro - alunos do 3.º ano

Título	Autor	Editora	Género
<i>Triângulo Jota – O senhor dos pássaros</i>	Álvaro de Magalhães	Asa	Fem
<i>A galinha Gertrudes</i>	Luísa Mendes, Manuela Guedes	Texto Editores	Fem.
<i>A velhinha Caracóis</i>	--	Âmbar	Fem.
<i>Triângulo Jota-A rapariga dos anúncios</i>	Álvaro de Magalhães	Asa	Fem.
<i>Triângulo Jota-A bela horrível</i>	Álvaro de Magalhães	Asa	Masc.
<i>Triângulo Jota-Ao serviço de sua majestade</i>	Álvaro de Magalhães	Asa	Fem.
<i>A menina do mar</i>	Sophia de Mello Breyner	Figueirinhas	Fem.
<i>Bambi 2</i>	--	Everest	Masc.
<i>Bambi 2</i>	--	Everest	Fem.
<i>Pedro quer ver televisão</i>	--	Civilização	Fem.
<i>O livro das adivinhas 2</i>	António Mota	Gailivro	Fem.
<i>A viagem de balão</i>	Gill Pittar	Everest	Fem.
<i>Animais a proteger</i>	Bernard de Wetter	Girassol	Masc.
<i>Histórias de ir à bola</i>	José Jorge Letria	--	Masc.
<i>Contos de Andersen</i>	Gustavo Mazali (adapt.)	--	Fem.
<i>O planeta branco</i>	Miguel Sousa Tavares	Oficina do Livro	Fem.

Quadro 231 - Livros comprados na feira do livro - alunos do 4.º ano

Relativamente aos alunos do 2.º ciclo não se verifica uma tão grande apetência para a aquisição de obras e a percentagem de compras é muito baixa. Das duas turmas do 2.º ciclo envolvidas na investigação, apenas a turma do 6.º ano adquiriu obras como revela o quadro 232.

Neste caso a orientação do professor titular de turma foi praticamente nula, tendo os alunos adquiridos as obras de livre vontade, podendo revelar os seus verdadeiros interesses e gostos.

Título	Autor	Editora	Género
<i>O hotel do regresso</i>	Claude Gutman	--	Fem.
<i>A casa vazia</i>	Claude Gutman	--	Fem.
<i>Uma aventura nos Açores</i>	Isabel Alçada, Ana Maria Magalhães	Caminho	Masc.
<i>Bando dos Quatro - O jogo misterioso</i>	João Aguiar	Asa	Masc.
<i>Anedotas de futebol</i>	Tiago Salgueiro	Gailivro	Masc.
<i>As chaves do horizonte</i>	Manuel Quinto Groné	Âmbar	Masc.
<i>A banda sem futuro</i>	Marilar Alexandre	Âmbar	Masc.
<i>A quinta de Zacarias</i>	Sofia Patrício Dias	Everest	Masc.
<i>A história de João Pestana</i>	Sofia Patrício Dias	Everest	Fem.
<i>Tristes armas</i>	Marina Mayoral	--	Fem.
<i>Intercâmbio com um inglês</i>	Christine Nöstlinger	--	Fem.
<i>Os sete encantados</i>	João Sereno	Editorial Infantil Majora	Fem.
<i>O traje novo do rei</i>	João Sereno	Editorial Infantil Majora	Fem.

Quadro 232 - Livros comprados na feira do livro - alunos do 6.º ano

6.4. Conclusão

A interacção dos alunos com a literatura que o contexto educativo lhes pode facultar, paralelamente com o meio sociocultural exterior à escola, possibilita obter uma perspectiva dos jovens acerca do nível de interesse pelo universo do livro, da leitura e da literatura.

Três vertentes foram analisadas no quadro da dinamização da leitura:

- Clube de Leitura;
- Biblioteca escolar;
- Feira do Livro.

Estas vertentes permitiram-nos observar os hábitos de leitura e as concepções dos alunos, das seis turmas envolvidas nesta investigação, do 1.º ao 6.º ano.

Verificámos que o currículo está estruturado de modo a influenciar e orientar as leituras dos alunos, como realça Fernando Azevedo (2006c: 58), aspecto que é articulado com projectos como o Plano Nacional de Leitura, o contacto com a biblioteca escolar ou a Feira do Livro.

Conforme os alunos vão completando os seus ciclos de estudos e, paralelamente, vão consolidando o desenvolvimento da sua competência literária, adquirindo experiência leitora, como realçam vários autores (Colomer, 1995; Sánchez Corral, 1995; Nodelman, 1996; Cervera, 1997; Goforth, 1998; Luch, 1998; Mendoza, 1999; Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2003; Taberner & Domingo Dueñas, 2003; Mazauric, 2004; Azevedo, 2006c; Cerrillo, 2007), identificámos um aumento progressivo, em relação à faixa etária, de autonomia no momento de escolher as suas leituras. Simultaneamente, a interferência e/ou orientação dos professores parece diminuir o seu estatuto influenciador no acto da escolha dos textos pelos alunos, conforme progridem nos seus ciclos de estudos.

Estes dois factores poderão suscitar a denominada leitura voluntária, gratuita (Dionísio, , 1990, 1992, 1998b; Castro, 1998a; Sequeira, 2002; Parr & Maguiness, 2005; Azevedo, 2006a, 2007; Mohr, 2006; Cerrillo, 2007; White & Kim, 2008; Fang & Schleppegrell, 2010), onde o aluno selecciona o que deseja fruir, segundo os seus

interesses e no espaço mais conveniente, conforme a finalidade da leitura; a troca com o amigo, na sala de aula, na biblioteca, na livraria, em casa.

Constatámos igualmente que a capacidade financeira ao dispor do aluno também pode ter influenciado as suas leituras, porque aos alunos dos níveis de escolaridade mais baixos, não lhes é, em geral, reconhecida autonomia para adquirir obras, de forma autónoma, nas feiras do livro da escola, ou nos espaços comerciais. Os alunos do 2.º ciclo poderão ser detentores de alguma capacidade financeira, quanto mais não seja para fazer frente às suas necessidades na escola (lanche, almoço), e se entenderem, e/ou a motivação pela leitura for mais forte, poderão adquirir obras na Feira do Livro ou noutra local.

Foi observado várias vezes, nas Feiras do Livro da escola, grupos de três ou quatro alunos do 1.º ciclo colaborarem na compra colectiva de determinado livro que gostariam de ler, juntando, assim, as suas reservas financeiras porque, individualmente, não teriam dinheiro suficiente para a compra.

A análise das obras compradas na Feira do Livro denuncia, na sua maioria, primeiro, a influência exercida pela escola no âmbito de leituras obrigatórias (currículo, professores, projectos como o PNL), e, em segundo, a limitação financeira do aluno.

Como já referimos, Maria Tatar (1993) e Hans-Heino Ewers (2009) sublinham que a interacção com a literatura evoca a memória sociocultural do passado e influencia a experiência actual dos leitores. É de realçar, desta forma, as representações que os alunos possuem sobre a literatura infantil e juvenil, na mesma linha de diversos estudos (Nobile, 1992; Cullinan & Galda, 1994; Hunt, 1994; Albuquerque, 1996; Knowles & Malmkjaer, 1996; McGillis, 1996; Cervera, 1997; Newham, 1997; Goforth, 1998; Trites, 2000; Zipes, 2000; Souza, 2001; Lluch, 2003; Machado & Montes, 2003; Shavit, 2003; Azevedo, 2004a; Lesnik-Oberstein, 2004; Nikolajeva, 2005; Griswold, 2006; Clark & Taylor, 2007; Cerrillo, 2007; Martinez & Roser, 2008; Nodelman, 2008; Ewers, 2009; Vanhulle, 2009; Chalupsky, 2010; Hollow, 2010; Lee, 2010; Pentimonti, Zucker, Justice & Kaderavek, 2010; Sciplino, Smith, Hurme, Rusek & Bäckvik, 2010). Deste modo, e como verificámos pela análise dos diversos quadros referentes às requisições e leituras dos alunos, estes revelam que as obras:

- Remetem para um cânone literário clássico (obras e autores);
- Possibilitam o conhecimento de textos contemporâneos e seus autores;
- Evocam o imaginário;

- Apela para a acção do herói ou do grupo na narrativa;
- Permitem o contacto com o texto literário;
- Permitem o contacto com a banda desenhada;
- Facultam diversas áreas do conhecimento através da não literatura (Ciências Exactas e Naturais, Geografia, Ciências Aplicadas, Ciências Sociais).

Cumpra, assim à literatura, a finalidade de construção do conhecimento, dependendo das convenções sociais e/ou históricas e da forma como inova em cada época e cultura (van Dijk, 1987: 176; Lluch, 2003: 23-24; Cerrillo, 2007: 24).

No que diz respeito à diferenciação de leituras conforme os géneros, como tem demonstrado a investigação (Knowles & Malmkjaer, 1996; García Berrio & Hernández Fernández, 2004; Nikolajeva, 2005; Nodelman, 2008; Topping, Samuels & Paul, 2008; van Ours, 2008; Charlotte, 2010), as meninas identificam-se mais com obras do género poético, narrativas que tiveram origem na tradição oral popular como os contos de fadas, em que autores como Charles Perrault, irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, rescreveram esses textos em períodos diferentes, sendo, nas décadas posteriores até à actualidade, objecto de inúmeras rescritas na procura de os contextualizar na sociedade contemporânea, contextualizados por novos valores e temáticas predominantes (discriminações étnicas, sociais; tensões familiares como o divórcio; problemas ambientais, etc.).

As obras identificadas com os contos de fadas são muito procuradas pelos alunos do 1.º e 2.º ano, diminuindo, progressivamente, quando as meninas chegam ao início da adolescência (5.º e 6.º ano), procurando, na maioria, géneros como narrativas na forma de diário, confissões, ou temas relacionados com as suas vivências como a descoberta do amor, da sexualidade, em que a relação com o *outro* (Cerrillo & Yubero, 2003: 238) assume outra importância, tanto com os indivíduos do género feminino, como indivíduos do género masculino. Contudo, os contos da tradição oral são procurados pelos alunos do 2.º ciclo, mas em menor proporção.

Os rapazes parecem identificar-se mais com temas de ciência e tecnologia, zoologia e géneros dentro do fantástico e do imaginário (*Harry Potter*, alguns títulos da colecção *Triângulo Jota*, de Álvaro de Magalhães, etc.). O desporto, como o futebol, motiva mais os leitores do género masculino.

Síntese do capítulo

Analisámos, neste capítulo, os diversos dados qualitativos e quantitativos, recolhidos pelas entrevistas aos alunos, pelos inquéritos aos professores, pela implementação de um programa de leitura fundamentado na literatura, pela análise de diversas actividades de animação da leitura realizadas durante a investigação, assim como pela análise de conteúdo de diversa documentação (livros requisitados, obras lidas, etc.).

Estes dados resultaram da verificação em escolas, do 1.º e 2.º ciclo, da presença da literatura infantil e juvenil. Averiguámos os livros que existiam nessas escolas, como eram organizados, como circulavam e como eram utilizados por professores, alunos e bibliotecários. Procedemos à identificação de outras leituras a que as crianças e os seus familiares tiveram acesso para além do universo escolar e analisámos como os professores promoveram a aproximação entre o aluno e a literatura, bem como as representações que pais, alunos e educadores constroem a respeito do livro de literatura infantil e juvenil. Verificámos, também, a recepção das obras literárias pelos alunos, assim como a identificação de aspectos ligados à adesão e à rejeição das obras propostas como leitura.

DISCUSSÃO FINAL

A literatura de potencial recepção infantil e juvenil, desde meados do século XX, tem sido objecto de uma divulgação crescente, produto de mudanças em áreas como a sociedade, a cultura, a política, a educação, a tecnologia (Stephens, 1992; Cullinan & Galda, 1994; Knowles & Malmkjaer, 1996; Bradford, Mallan, Stephens & MacCallum, 2008), facto que se concretizou através de diversos factores, tais como:

- Acesso cada vez mais global à cultura por intermédio dos meios de comunicação;
- Democratização do livro em diversos suportes, permanecendo ainda o impresso;
- Realização crescente de várias versões cinematográficas de contos com raiz na tradição oral, efectuadas pela poderosa indústria de cinema;
- Interesse crescente da parte de um público adulto, jovem e infantil pela leitura, tanto de obras pertencentes ao cânone clássico, como de obras contemporâneas;
- Despontar de vários autores a escrever para um público potencialmente infantil e juvenil;
- Interesse crescente do mundo académico, visível em estudos e investigações sobre a literatura infantil e juvenil;
- Definição de um campo de estudo próprio e das matrizes da literatura infantil e juvenil;
- Valorização generalizada da literatura de potencial recepção infantil e juvenil por parte de editores.

Estes motivos foram determinantes para que a literatura infantil e juvenil, como salienta Hans-Heino Ewers (2009), tenha vindo a ocupar um lugar de destaque no universo contemporâneo da literatura e do livro.

Em simultâneo, desde a década de 70, nos países anglo-saxónicos desenvolvem-se e implementam-se programas de leitura fundamentados na literatura com o objectivo de motivar os jovens para a leitura, observada a tendência crescente do aumento dos níveis de iliteracia nesses países.

Neste contexto, diversas investigações (Venezky, 1996; Christie & Mission, 1998; Goldenberg, 2001; Monaghan & Hartman, 2002; Dillon, O'Brien & Heilman,

2004; Dressman, 2007; Azevedo, 2009; Chun, 2009; Pereira, 2009; Applegate, Turner & Applegate, 2010) sustentam que os índices de literacia podem estar directamente associados à promoção do livro, da leitura e da literatura, sugerindo uma implementação cada vez maior em contexto educativo dos programas de leitura fundamentados na literatura, assistindo-se a uma apropriação generalizada deste *modus operandi* por diversos países preocupados com os resultados pouco favoráveis demonstrados pelos seus alunos em pesquisas e inquéritos comparativos internacionais.

Em Portugal, por exemplo, o Plano Nacional de Leitura²⁰¹, implementado em 2006, com o objectivo de aumentar os hábitos leitores dos alunos, independentemente da faixa etária, surge como uma tentativa de melhorar os índices de literacia, denunciados pelos sucessivos estudos do *PISA* (2000; 2003; 2006).

Esta investigação surgiu neste contexto, tendo-se procurado identificar, relacionar e analisar algumas questões, que nortearam este estudo, à luz dos dados recolhidos:

- 1- Verificar quais os livros de literatura infantil e juvenil que existiam nas escolas; como estavam organizados; como circulavam e como eram utilizados nas relações entre os agentes escolares, bem como identificar outras leituras a que as crianças e seus familiares tivessem acesso para além do universo escolar, em situações mais ou menos espontâneas;
- 2- Promover a formação de professores, por meio de programas específicos, para o desenvolvimento de estratégias e acções com obras da literatura infantil e juvenil, inseridas nos diversos géneros e subgéneros literários;
- 3- Analisar as representações que os alunos, educadores e pais construíam a respeito do livro de literatura infantil e juvenil e, especialmente, como os professores, segundo as suas concepções, promoviam a aproximação entre o aluno e a literatura, nas suas implicações com as demais variáveis em pauta.

²⁰¹ C.f. http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/balancos/relatorio_4_ano.pdf (09-05-2011).

Desta forma, foi realizado, num primeiro momento, um estudo de caso etnográfico, por ser relevante conhecer as *concepções* que os professores detinham sobre a leitura e a literatura e o modo como orientavam as suas práticas.

Sobre os professores coordenadores de departamentos e os professores titulares de turma recai a responsabilidade de definirem linhas orientadoras e mediar as práticas pedagógicas com os alunos, no processo de ensino-aprendizagem, potenciando conhecimentos e diversas competências. Assim, concluímos:

1 – A maior parte dos professores do agrupamento de escolas em estudo são detentores de formação superior, participando em formação contínua, seminários e congressos, relacionados com a educação. Este perfil pode potenciar uma postura activa na promoção da leitura e da literatura, em contexto pedagógico, junto dos alunos, pois a preparação científica e uma fundamentação teórica mais correcta potenciará melhores práticas educativas.

2 – Os professores coordenadores ou titulares de turma revelaram ter poucos hábitos leitores, tanto ao nível de periódicos (jornais e revistas), como de literatura de ficção, onde predomine o texto literário, embora os dados indiciam alguma regularidade na compra de obras de diversos géneros no âmbito da literatura, da pedagogia, ou obras com um carácter mais lúdico.

A maior parte dos professores do 1.º e 2.º ciclo leu obras de literatura infantil e juvenil, nos últimos dois anos. Quanto à finalidade dessa leitura, a maioria dos docentes revela que o faz por motivos pedagógicos, sendo menor a percentagem dos que lêem por prazer.

3 – A maior parte dos professores não lê periódicos (jornais e revistas) que promova o leitor competente, que enriqueça a sua enciclopédia, e que forme um leitor crítico. Só dois leitores adquirem a revista *Ler, Livros e Leitores* e o *Jornal de Letras, Artes e Ideias* por exemplo, e como verificámos, nos vários exemplos sugeridos, existe um grande número de periódicos culturais, informativos e sobre educação que não fazem parte dos seus hábitos leitores, seja no suporte impresso ou digital, na *Web* (quadro 108).

. Ao nível dos *media*, a generalidade dos professores não assiste a programas relacionados com a cultura. Nenhum professor declarou, como revelam as sugestões do

quadro 7, que vê o programa *Câmara Clara*, o programa de José Hermano Saraiva, *A Alma e a Gente*, ou qualquer documentário sobre a vida animal, a natureza, história das civilizações, biografias, ou documentários sobre temas da actualidade (protecção do meio ambiente, sociedade, economia, etc.).

Esta ausência de interacção com produtos culturais significativos potencia mediadores pouco ou nada motivados para desenvolver projectos relacionados com a leitura e a literatura junto dos alunos.

4 - A análise dos dados revela que os professores ouvem, com alguma frequência, diversos géneros musicais, conforme os interesses declarados, com uma incidência maior na música *pop*, *rock*, romântica e clássica, seguidas do fado e da música de cariz popular.

A sensibilização dos alunos para diversos géneros musicais pode ser potenciadora de uma educação estética, por exemplo:

- A música tradicional permite transmitir valores associados a um património cultural e histórico, no contexto de cada região, ou identificado com a cultura de um país;
- Os géneros musicais com qualidade exigem um esforço de interpretação ou compreensão diferente de melodias mais populares e comerciais, de consumo imediato.

No entanto, os professores são pouco frequentadores de salas de cinema e de teatro, como também de bibliotecas municipais.

5 – A generalidade dos professores do 1.º e 2.º ciclo evidenciaram o modo como dinamizam as suas práticas pedagógicas e a que estratégias recorrem no sentido de envolverem e motivarem os alunos na leitura e como fomentam a literatura. Constatámos que articulam estas actividades com:

- Projectos mais desenvolvidos por outras estruturas da escola ou externas à escola (biblioteca escolar ou biblioteca municipal);

- Estratégias recorrentes e pouco diversificadas ou redutoras, utilizando apenas instrumentos avaliativos da leitura.

Não parece haver muita iniciativa para desenvolverem projectos autónomos na sala de aula, indiciando a necessidade de formação científica no âmbito da leitura e da literatura.

6 – Assim, verificámos que, apesar das escolas do agrupamento em estudo terem autonomia para desenvolverem projectos no âmbito da leitura e da literatura, as concretizações, por parte dos inquiridos, são largamente inspiradas pelas orientações oficiais, sendo dado muito pouco relevo a iniciativas pessoais de formação leitora. Os docentes não manifestam (nem parecem sequer encontrar-se conscientes disso) atitudes proactivas visando a promoção da leitura e da LIJ.

Estes factos são corroborados pela análise de vários dados:

- Quando os professores afirmaram que na sua fundamentação teórica, com o objectivo de desenvolverem projectos relacionados com a leitura e a literatura, utilizam:

- As orientações do Plano Nacional de Leitura, sem especificar;
- Literatura científica pouco actualizada sobre leitura e literatura infantil e juvenil.

- Na associação da leitura a actividades dinamizadas pela biblioteca escolar ou outra estrutura da escola, indiciando a falta de iniciativa própria, como já referimos, para a realização pessoal de projectos na área da leitura e da literatura. Neste contexto, os dados (quadro 106) confirmam esta postura, onde, posteriormente, os professores do 1.º ciclo referiram que:

- 25,80% não desenvolve;
- 19,35% desenvolve um projecto pessoal;
- 45,16% está envolvido em projectos colectivos;
- 35,48% participa em projectos da escola.

No 2.º ciclo os professores referiram que:

- 16,66% não desenvolve;
- 33,33% desenvolve projectos individuais;
- 16,66% participa em projectos colectivos;
- 33,33% está envolvido m projectos da escola.

7 – As concepções que os professores coordenadores detém sobre o perfil dos seus colegas titulares de turma, que participam em projectos desenvolvidos pelos próprios ou pela escola (quadros 39 a 42), estando relacionados com a leitura-escrita e a literatura infantil e juvenil, revelam que nem todos interiorizaram e/ou compreenderam adequadamente a essência da motivação para este género de projectos.

De facto, nos quadros 91 e 92, onde referem as finalidades da promoção da leitura, embora pareça haver alguma convergência de opiniões entre as duas hierarquias de professores, a análise de algumas evidências, neste contexto, indiciam que não existe uma correlação entre as suas concepções e a concretização das suas práticas.

Neste contexto, identificámos que algumas concepções dos professores sobre a leitura e a literatura infantil e juvenil, apuradas neste estudo, centram-se:

- No recurso a algumas estratégias de animação da leitura repetitivas, podendo revelar-se, desta forma, pouco motivadoras para os alunos, por exemplo: hora do conto, teatro de fantoches, dramatização;
- Na utilização de instrumentos de avaliação das leituras dos alunos, potenciando a desmotivação destes para a fruição de textos literários, por exemplo, fichas de leitura;
- Na utilização de estratégias simplistas e redutoras que não desenvolvem as competências dos alunos, assim como as suas expectativas sobre os textos em questão:
 - Leitura de textos do manual escolar;

- Diálogo entre professor-aluno acerca do texto lido;
 - Elaboração de questionários em geral conotados com uma compreensão explícita dos textos.
- Na instrumentalização da literatura para fundamentar conteúdos curriculares ou mesmo actividades no âmbito de projectos educativos;
- No modo como redutor como é dinamizada a biblioteca de sala de aula (quadro 103), em que os professores dos dois níveis, indicaram, por ordem de importância:
- Empréstimo domiciliário;
 - Leitura, após término de trabalhos;
 - Leitura em momento próprio.

Como se constata, a dinamização deste género de biblioteca pouco ou nada acrescenta ao nível da promoção da leitura e da literatura, pois esta rotina pode desmotivar os alunos não fomentando hábitos leitores, o que não sucederia se dessem ênfase à importância do acto de ler, suscitando, por exemplo o debate sobre as obras lidas, como nos clubes de leitura, para que esta seja observada pelos alunos como algo significativo e motivador.

- O género de projectos (quadro 107) que os docentes dos dois níveis de ensino desenvolvem são:
- No âmbito do Plano Nacional de leitura;
 - Hora do conto;
 - Projectos da biblioteca escolar;
 - Promoção de diversos textos (lengalengas, adivinhas, provérbios, poesia);
 - Dinamização da biblioteca itinerante;
 - Articulação com outras turmas, uma rescreve a história, outra ilustra;

- Concursos de leitura.

Um programa de leitura fundamentado na literatura deve ter como função essencial a fruição do texto literário, no sentido que ao aluno seja permitido o gozo estético que estes textos facultam. Como já referimos no capítulo sobre a leitura, deve ser permitido ao leitor a possibilidade de, individualmente, extrair significados, devendo o mediador ter apenas a função importante de orientar. Neste contexto, existe uma preocupação com os não-leitores e o modo como os podemos motivar para a leitura, onde as actividades de animação revelam-se como estratégias que podem complementar a motivação para o prazer de ler.

Estas práticas relacionadas com a leitura e a literatura podem ser justificadas pelos fracos hábitos leitores dos próprios professores, como mediadores, revelados pelos dados obtidos no inquérito.

8 – Os professores têm uma concepção das funções da biblioteca escolar consentânea com o que defendemos no capítulo sobre o tema, porém, as práticas que desenvolvem neste espaço não parecem fomentar a leitura e a literatura nos alunos, ou seja, não correspondem ao que seria de esperar de um mediador profissional. Uma das causas pode residir na pouca interacção com equipamentos culturais evidenciados neste estudo.

No seguimento do estudo, de caso etnográfico, importava também identificar que *representações* tinham os alunos sobre a leitura e a literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil, e que relação pragmática se poderia estabelecer entre estas e as concepções dos professores, através das práticas educativas.

1 – No que diz respeito às representações acerca da leitura, ficou bem patente quando todos os alunos afirmaram que gostavam de ler. Todavia, os textos que os alunos, de cada ano de escolaridade, têm associados às suas preferências evidenciam uma gradual consciência literária do que desejam ler, associada à complexidade textual, que vai aumentando, do 1.º até ao 6.º ano, em que os alunos vão especificando, cada vez mais de um modo explícito, as obras, o género literário ou os autores que preferem,

assim como se vão diversificando as áreas temáticas seleccionadas nas suas leituras (aventura, poesia, drama, comédia, textos informativos sobre animais, ciência, revistas, etc.).

Quanto ao género de livro lido, predominam os textos de ficção de literatura infantil e juvenis contemporâneos, alguns textos pertencentes ao cânone clássico (*Hansel e Gretel*, *João e Feijoeiro Mágico*, *Carochinha e João Ratão*), que são lidos por alunos do 1.º ao 6.º ano, com maior incidência nos primeiros anos de escolaridade.

2 – No 1.º ciclo é de sublinhar um aumento gradual dos alunos que têm autores preferidos. No entanto o número de alunos que ainda não tem autores preferidos é, em média, significativo, podendo indiciar que em contexto educativo, este grupo de alunos não sejam sensibilizados para este elemento paratextual. Por sua vez, os alunos do 2.º ciclo têm um maior número de autores preferidos.

Verificámos também que autores clássicos como por exemplo, Charles Perrault, irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, não surgem mencionados, talvez porque os jovens leitores desconheçam que estão associados a contos clássicos que ouvem desde a mais tenra infância ou lêem frequentemente em contexto educativo, ou fora da escola.

3 – Neste contexto, os alunos do 1.º e 2.º ciclo, em estudo, questionados se costumavam ler textos e com que frequência, revelam que a maior percentagem média de alunos se situam na categoria dos que lêem uma ou duas vezes por semana.

Desta forma, estes alunos do 1.º e 2.º ano apresentam um conceito de leitura muito fundamentado na fruição do texto, com uma função lúdica bem acentuada (é divertida, é giro...), embora nos estudantes do 2.º ano haja uma percentagem maior de alunos que associam a leitura às actividades desenroladas na sala de aula (é para aprender a escrever...).

Os alunos do 3.º ano continuam a associar o conceito de leitura a actividades escolares, porém acrescentam um dado novo, a possibilidade da leitura estabelecer pontes com o sonho e a imaginação.

Os alunos do 4.º ano remetem o conceito de leitura para a descoberta das relações de alteridade que os textos propiciam.

Os alunos do 5.º e 6.º ano possuem um conceito de leitura mais elaborado, interactivo e significativo, onde referem que ler é fruir livremente das narrativas, em que simultaneamente se aprende algo novo.

É de salientar que até aos alunos do 3.º ano, as crianças associaram, gradualmente, o conceito de leitura a actividades escolares, a partir do 4.º ano, praticamente não mencionam estas actividades e privilegiaram na leitura factores como a fruição, a imaginação, o sonho e a fantasia.

4 – No processo da leitura subsistem factores inerentes ao leitor que também contribuem para definir a finalidade de ler e um dos mais importantes concretiza-se através da leitura voluntária. Os alunos revelaram que esta leitura, sendo de carácter mais pessoal, é passível de garantir fruição, em que a possibilidade de criar mundos possíveis e passear nos bosques da ficção pode realmente consubstanciar-se como uma estratégia de promoção da leitura.

5 – Os locais onde o jovem leitor pode encontrar as possíveis leituras podem ser reveladoras da sua finalidade, do seu contexto cultural, das suas possibilidades financeiras, ou identificador das suas relações sociais. Desta forma, os alunos do 1.º e 2.º ciclo revelaram que, entre os espaços onde procuram as suas obras, o local mais indicado foi a sua habitação, seguido, por ordem decrescente, a biblioteca da escola, a biblioteca municipal e os espaços comerciais que vendem livros, como livrarias e grandes superfícies.

6 – Em toda a dinâmica de uma biblioteca está presente a leitura do código escrito, especificamente o utilizado pela língua materna, porém a biblioteca deve estar receptiva a outras linguagens semióticas que promovam a cultura como, por exemplo, a linguagem icónica, a linguagem musical, a linguagem dramática, a linguagem cinematográfica, a linguagem plástica ou as linguagens das novas tecnologias da informação e comunicação.

Neste contexto, os alunos do 1.º e 2.º ciclo referiram que frequentavam, em maior percentagem, as bibliotecas de cada escola. A segunda escolha recai sobre a biblioteca municipal, que é mais frequentada por alunos do 2.º ciclo.

7 – Os alunos revelaram que os periódicos têm uma presença no contexto familiar numa percentagem inferior a 30%, constando diversos jornais diários e semanários, enquanto ao nível das revistas as leituras são transversais a diversos temas.

No entanto, os potenciais periódicos que promovam o leitor competente, que divulguem informação sobre as actividades das escolas que envolvam os alunos, ou contenham informação específica direccionada para os jovens sobre literatura, informação cultural, parecem ter uma presença pouco frequente ou mesmo nula nas famílias dos alunos, havendo no entanto diversas sugestões de leitura (quadros 200 e 201).

Esta realidade pode também ser inibidora da formação do leitor competente, pela interacção com a diversa informação referente ao meio mais próximo ou mais global (social, cultural, político e económico), que possibilite um leitor crítico e reflexivo.

8 – Uma grande percentagem de alunos dispõe de computador em casa, pois indicam que o local, em que recorrem a esta ferramenta de trabalho e/ou lazer, é na própria habitação.

No que diz respeito às actividades mais realizadas no computador, a de maior recurso tem uma componente lúdica, jogar, enquanto a consulta da *Internet* surge em segundo lugar. Verifica-se que a utilização mais frequente deste recurso não privilegia a pesquisa e consulta de informação, por exemplo, para realizar trabalhos relacionados com o currículo escolar.

9 – Uma grande percentagem de alunos do 1.º e 2.º ciclo afirmaram que alguém lhes contava histórias em pequenos, sendo essas histórias contadas na sua maioria pelas mães, surgindo com uma menor frequência o pai e a avó.

O género de histórias contadas, pertence, na sua maioria, à literatura de tradição oral: *Cinderela*, *Branca de Neve e os sete anões*, *Os três porquinhos*, etc.

Assume grande importância a oralidade na transmissão de histórias desde a mais tenra idade às crianças, com uma função mais lúdica no início, para gradualmente os leitores se irem apropriando de modelos narrativos e competências interpretativas que potenciarão futuros leitores.

10 – Na relação com a prática pedagógica os alunos identificaram as suas matérias e disciplinas favoritas revelando os dados que os alunos não possuem uma

imagem muito positiva da Língua Portuguesa e, realçando acerca do que mais gostam nas aulas desta área, salientaram as actividades em que estão presentes exercícios muito escolarizados que incidem em maior grau numa parte mais procedimental do currículo (resolução de fichas, ditados, interpretação, fazer cópias, gramática, etc.), embora no 2.º ciclo alguns alunos façam referência à visualização de filmes e dramatizações.

A opinião dos alunos sobre as suas preferências relativas às matérias e disciplinas faz-nos colocar algumas questões pertinentes:

- Este parco interesse dos alunos pela área onde se trabalha a língua permite formar bons leitores?
- Este entendimento, por parte dos alunos, não poderá estar relacionado com uma reduzida actividade do professor enquanto mediador de leitura?

Como se verifica mais de 60% dos alunos do 1.º e 2.º ciclo não gostam da área de Língua Portuguesa, havendo casos como no 1.º ano e no 5.º ano em que esse valor chega aos 95%.

No que diz respeito à promoção da leitura e da literatura, as representações mais significativas que os alunos possuem neste contexto são, em relação às práticas dos seus professores, muito simplistas e redutoras, como observámos pelas suas respostas.

Estamos em crer que quando as práticas pedagógicas se revestem de significado, a motivação dos alunos para interagirem e adquirirem competências é potencializada. Deste modo, e como temos vindo a referir, a função do professor enquanto mediador é muito importante, estando-lhe imputada a responsabilidade de formar bons leitores.

Impõe-se, desta forma, repensar o currículo do 1.º e 2.º ciclo em relação à promoção da leitura e da literatura infantil e juvenil e identificar variáveis como:

- Se a escola durante o desenvolvimento do currículo disponibiliza tempo suficiente para os professores implementarem projectos nesta área;
- Se a formação académica dos professores corresponde às expectativas que as orientações centrais defendem;

- Se existem programas estruturados, a serem desenvolvidos num espaço temporal e cientificamente credíveis, de formação para os professores na área da promoção da leitura e da literatura infantil e juvenil;
- Se existem estudos fundamentados que revelem as concepções dos alunos sobre a leitura e a literatura infantil e juvenil, para desta forma conhecer-se as suas opiniões, no sentido de se estruturarem abordagens inovadoras nestas áreas.

Estamos em crer que diversas razões estarão subjacentes a estes resultados obtidos pelo inquérito aos alunos e que reflectem uma imagem pouco animadora acerca da leitura e da literatura.

11 – No âmbito da dinamização da leitura e da literatura, ao nível do 1.º e 2.º ciclo, a maior parte dos alunos realiza a leitura de textos integrais, em que no fim, ao nível do 1.º ciclo, os alunos exprimem-se de diversas formas:

- Produção textual (resumos, dar continuidade à história...);
- Dramatização;
- Elaboração de desenhos sobre a narrativa;
- Diálogo com o professor.

No 2.º ciclo, os alunos indicaram que as actividades mais realizadas referem-se, por ordem decrescente:

- Diálogo sobre a obra;
- Realização de fichas de leitura;
- Interpretação.

Quando analisámos as práticas que envolvem a leitura e a literatura, na perspectiva dos alunos, verificámos, em geral, que estas dão ênfase à escolarização de procedimentos curriculares efectuados pelos professores e pouco ao *debate*, como é referido, onde os alunos poderiam trocar impressões sobre a obra tal como já abordámos, por exemplo, em relação ao clube de leitura.

Estes factos confirmam muitas práticas restritivas, em contexto pedagógico, que os professores revelaram no seu inquérito, e que já foram alvo de análise no capítulo relativo aos professores titulares de turma.

Assistimos a um panorama muito pobre no âmbito da promoção da leitura e da literatura da parte dos professores, recorrendo a instrumentos de validação imediata do conhecimento dos alunos sobre os diversos aspectos das obras.

12 – No que diz respeito à dinamização da leitura e da literatura em contexto da biblioteca escolar, todos os alunos afirmaram que os professores os tinham levado, na sua maioria, a esse espaço.

Relativamente às actividades que potencialmente os alunos realizariam no espaço da biblioteca juntamente com o professor, os alunos do 1.º ciclo indicaram a requisição de livros como a actividade mais frequente, seguida da hora do conto, o visionamento de filmes, realização de trabalhos no computador, pesquisas, assim como dramatização de textos.

Quanto ao 2.º ciclo, os alunos, na sua maioria, vão requisitar livros com o professor, realizam leituras e assistem a peças de teatro.

Observámos também, pelas respostas dos alunos, que a frequência da biblioteca escolar reveste-se de um carácter passivo, da parte dos alunos e professores, pois os dados indiciam que a visita a este espaço ou é para requisitar livros ou para assistir a actividades promovidas pela biblioteca, parecendo estarem muito dependentes e muito pouco proactivos. Os alunos praticamente não referem que vão, por exemplo:

- Consultar informação na *Internet* ou em documentos em suporte impresso;
- Ler em voz alta individualmente ou em conjunto;
- Ouvir o professor ler na biblioteca;
- Efectuar actividades motivadoras e diversificadas com o professor no âmbito da literatura.

Estes resultados revelam que muitos professores não utilizam a biblioteca escolar como espaço de promoção da leitura e da literatura com os seus alunos, aproveitando os recursos aí existentes no sentido de os motivar para estas áreas.

De facto, quando os próprios professores estão pouco motivados para frequentar bibliotecas públicas, como já constatámos, torna-se difícil transmitir esses hábitos aos alunos.

Embora o prazer da leitura seja relativo de pessoa para pessoa, os professores têm de ter consciência da importância do acto de ler para as crianças e os jovens, e enveredar por um esforço profissional, no caso dos que não possuam tanta apetência, no sentido de desenvolverem projectos relacionados com a leitura e a literatura.

Todavia, só podem ter essa consciência se tiverem conhecimentos científicos profundos e rigorosos na área.

No decorrer da implementação de um programa de leitura fundamentado na literatura, no contexto deste estudo, realizado através dos clubes de leitura, constatámos que três dos quatro professores do 1.º ciclo sentiram-se motivados e/ou necessitaram de envolver a biblioteca nesse projecto mas de uma forma activa, com actividades que eles próprios desenvolviam para as outras turmas, para os pais dos alunos ou simplesmente utilizando os recursos aí existentes.

Deste modo, quando procurámos identificar as concepções que os professores, do agrupamento de escolas em estudo, detinham sobre a leitura e a literatura infantil e juvenil fizêmo-lo com o objectivo de as comparar com as representações que os alunos evidenciavam sobre a mesma área.

Neste contexto, as representações que os alunos detêm sobre literatura infantil estão de acordo com os conhecimentos transmitidos pelo corpo docente. Há algum envolvimento dos alunos com a literatura, consequência dos diversos projectos já referidos, mas os alunos detêm uma representação muito funcional e utilitária da língua materna associando-a a práticas educativas rotineiras, pouco diversificadas e redutoras que não motivam o aluno a interagir com a literatura.

A partir deste enquadramento, concretizou-se, através da metodologia de investigação-acção, a implementação de um programa de leitura fundamentado na literatura, pela formação de clubes de leitura, em quatro turmas do 1.º ciclo e em duas do 2.º ciclo, no sentido de analisar a interacção dos alunos com a leitura e a literatura e as mais-valias para a formação de leitores competentes, motivados e passíveis de fruírem de diversos textos.

Deste modo, apesar de ter havido alguns constrangimentos pontuais em relação ao que foi previamente planeado, o estudo indica que a implementação deste programa de leitura fundamentado na literatura alcançou os objectivos inicialmente delineados, por ter envolvido professores, alunos e comunidade educativa (outros professores e alunos da escola e família) durante todo o projecto. Os agentes envolvidos fruíram da literatura, tendo a participação revestido um carácter gratuito e voluntário, como denotam as diversas evidências registadas nos anexos.

O interesse dos alunos em participar continuou para além do espaço temporal estipulado em que se desenrolou a investigação, havendo interesse em elaborar trabalhos escritos e plásticos sobre obras que iam lendo, requisitando-as na biblioteca da escola.

Durante a dinamização dos clubes de leitura a produção metatextual resultou na elaboração de algumas actividades relacionadas com a escrita em que a recensão crítica efectuada pelos alunos evidenciou a sua opinião pessoal sobre as obras lidas. Do mesmo modo, conforme o nível de escolaridade (1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º e 6.º ano), verificou-se que o grau de elaboração dos textos tendeu a aumentar a sua complexidade ao nível sintáctico e semântico, facto mais visível nos alunos do 6.º ano.

Ao nível do 1.º ciclo muitos alunos revelaram ter algumas competências ao nível das tecnologias da informação e comunicação, mais concretamente na pesquisa e consulta de artigos, como foi o caso do *blog* da biblioteca da escola, onde foram publicados diversos trabalhos relacionados com os clubes de leitura.

A exploração desta ferramenta das tecnologias da comunicação e informação parece ter motivado os alunos para a leitura, pois a procura de livros na biblioteca da escola aumentou consideravelmente, no intuito de os lerem, para serem depois discutidos nos clubes de leitura, realizando diversos trabalhos, como já referimos (escritos e plásticos).

Neste contexto, diversos elementos da família, independentemente da distância, trocaram impressões, através de comentários, sobre os trabalhos, parecendo que este facto incentivou também os alunos para a leitura, devido à procura de novas obras na biblioteca da escola, principalmente ao nível do 1.º ciclo.

Podemos concluir que a existência de um contexto pedagógico em que a comunidade educativa e, especificamente os professores, manifestem declaradas expectativas (Poole, 2008: 244) quanto ao sucesso dos alunos é relevante, porque, reconhecendo as suas capacidades, propiciam uma escola de aprendizagens

significativas e motivadoras (Gambrell & Marinak, 1997; Guthrie & McCann, 1997) para as crianças, como salientam John T. Guthrie & Kaeli T. Knowles (2001: 162).

O clube de leitura, contextualizado em *curricula* desafiadores e fundamentados nos conhecimentos prévios dos alunos (Fuhler, Farris, & Nelson, 2006; Stevens, 2006; Boyd & Kneller, 2009), pode privilegiar um diálogo profícuo e interactivo de aprendizagens realçando, neste contexto, Michael C. McKenna (2001: 138) que o que é crítico é a necessidade de compreender como as crenças têm origem e como podem ser orientadas, como meio de mudança de atitudes das crianças. Um ponto de vista das crenças é que elas têm uma origem cognitiva, ou seja, que resultam da análise fundamentada das nossas experiências.

Em simultâneo, houve interacção dos alunos com diversas manifestações culturais que foram dinamizadas tanto pelas bibliotecas escolares como pelo agrupamento em estudo, das quais destacámos:

- Feira do livro;
- Encontro com escritores;
- Exposições de trabalhos escritos e plásticos;
- Exposições temáticas sobre escritores ou a sua obra;
- Concursos temáticos (literários, plásticos, fotográficos...);
- Dramatizações (hora do conto, teatro de fantoches);
- Clubes de leitura;
- Publicação de artigos relacionados com a dinamização da leitura e da literatura.

Estas práticas de dinamização cultural integradas e em articulação com o currículo potenciam o desenvolvimento de diversas literacias nos alunos (Searle, 1993; Venezky, 1996; Scarborough, 2001; Braunger & Lewis, 2006), devido à interacção com diversas linguagens semióticas (cinema, teatro, artes plásticas, sessões declamadas de textos literários...), possibilitando a expansão dos seus horizontes de expectativas, o que pode resultar na emergência de competências ao nível da leitura e da escrita:

- Aquisição e enriquecimento do vocabulário;

- Aumento da fluência leitora;
- Melhor estruturação semântico-linguística na elaboração de textos.

Esta dinâmica cultural, mediada por professores que se identificam com estas práticas por prazer, motivação e voluntarismo, pode ser transmitida aos jovens pela regularidade da sua realização, motivando-os para a leitura e literatura. Só possibilitando contextos e ambientes que envolvam os alunos com manifestações culturais se pode educar e sensibilizar para um posterior *consumo* da cultura.

Esta interação pode suscitar nos indivíduos:

- Aumento da competência enciclopédia;
- Expansão do conhecimento das relações de intertextualidade;
- Desenvolvimento da criatividade e imaginação;
- Formação de uma postura crítica e reflexiva perante o mundo;
- Desenvolvimento de uma atitude autónoma entre os seus pares;
- Formação do leitor literário competente.

Neste contexto, podem estar criadas as condições para que o aluno desenvolva gradualmente uma postura não ingénua, não gastronómica, em relação a produtos culturais ou, como sublinham diversos autores (O'Brien & Comber, 2000; Martin & Rosie, 2003; Goldenberg, 2004; van Dijk, 2009), que estes potenciem o desenvolvimento de uma literacia crítica.

Deste modo, um programa de leitura fundamentado na literatura reitera o propósito de formar leitores competentes, autónomos, críticos e reflexivos no âmbito da literatura, porque ler um livro, interagir com o texto verbal e icónico potencia a compreensão e interpretação de significados, o que requer um esforço constante, mesmo para quem já possua experiência leitora.

Neste contexto, a literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil permite a construção de mundos polifacetados, mundos ficcionais sustentados pela palavra, mundos a descobrir através de múltiplas leituras.

Fernando Azevedo (2007: 160), na linha de Rolande Causse (2000: 199-210), explana, a este respeito, algumas possibilidades tais como a interação do leitor com documentos mais próximos do texto gráfico ou com textos cujas estratégias retórico-

discursivas se revelem susceptíveis de potenciar uma maior adesão e cooperação interpretativa do leitor.

Inserem-se nesta pragmática a arte nas suas múltiplas linguagens, capazes de suscitar no indivíduo sensações e estados cognitivos tais como a emoção, a sensibilidade, a afectividade, a reflexão, o pensamento crítico, pela fruição estética dos seus objectos, porque, tal como sublinha Alfonso López Quintás (2003a; 2003b), a arte não existe sem o homem e o homem humaniza-se pela vivência e partilha destes valores.

A análise da interacção dos alunos com os textos literários que o contexto educativo lhes pôde facultar através da dinamização de alguns projectos, paralelamente com o meio sociocultural, exterior à escola, possibilitou obter uma perspectiva que os jovens detêm acerca do nível de interesse pelo universo do livro, da leitura e da literatura.

Três vertentes foram analisadas no quadro da dinamização da leitura:

- Clube de Leitura;
- Biblioteca Escolar;
- Feira do Livro.

Desta forma, observámos os hábitos de leitura e as concepções dos alunos, das seis turmas envolvidas nesta investigação, do 1.º ao 6.º ano.

Verificámos que o currículo está estruturado de modo a influenciar e a orientar as leituras dos alunos, em articulação com projectos como o Plano Nacional de Leitura, a biblioteca escolar ou organizações como a Feira do Livro.

Conforme os alunos vão completando os seus ciclos de estudos e, paralelamente, vão consolidando o desenvolvimento da sua competência literária, adquirindo experiência leitora, identificámos um aumento progressivo, em relação à faixa etária, de autonomia no momento de escolher as suas leituras. Simultaneamente, a interferência e/ou orientação dos professores parece diminuir o seu estatuto influenciador no acto da escolha dos textos pelos alunos, conforme progridem nos seus ciclos de estudos.

Estes dois factores poderão suscitar a denominada leitura voluntária e gratuita (Pessanha, 2001; Dionísio, 2004; Cerrillo, 2007), onde o aluno pode seleccionar o que

deseja fruir, segundo os seus interesses e no espaço mais conveniente, conforme a finalidade da leitura: a troca com o amigo, na sala de aula, na biblioteca, na livraria ou em casa.

Como constatámos, a capacidade financeira ao dispor do aluno também pode ter influência nas suas leituras: se aos alunos dos níveis de escolaridade mais baixos, não lhes é, em geral, reconhecida autonomia para adquirir obras, de forma autónoma, nas feiras do livro da escola, ou nos espaços comerciais, os alunos do 2.º ciclo, por serem detentores de alguma capacidade financeira, já demonstram uma escolha mais orientada por interesses pessoais.

A análise das obras compradas na Feira do Livro denuncia, na sua maioria, primeiro, a influência exercida pela escola no âmbito de leituras obrigatórias (currículo, professores, projectos como o PNL), e, em segundo, a limitação financeira do aluno.

Desta forma, as representações que os alunos possuem sobre a literatura infantil e juvenil, como verificámos pela análise dos diversos quadros referentes às requisições e leituras dos alunos, revelam que as obras:

- Remetem para um cânone literário clássico (obras e autores);
- Possibilitam o conhecimento de textos contemporâneos e os seus autores;
- Evocam o imaginário;
- Narram aventuras (fantástica, intriga policial...);
- Apelam para a acção do herói ou do grupo na narrativa;
- Permitem o contacto com o texto poético;
- Permitem o contacto com a banda desenhada;
- Facultam diversas áreas do conhecimento através da não literatura (Ciências Exactas e Naturais, Geografia, Ciências Aplicadas, Ciências Sociais).

Identificaram-se, ao nível do género, algumas diferenças na selecção de textos; as meninas identificam-se mais com obras do género poético, narrativas que tiveram origem na tradição oral popular como os contos de fadas, mas, quando os alunos chegam ao início da adolescência (5.º e 6.º ano), procuram, na maioria, géneros como

narrativas na forma de diário, confissões, ou temas relacionados com as suas vivências como a descoberta do amor e da sexualidade.

Por seu lado, os rapazes parecem identificar-se mais com temas de ciência e tecnologia, zoologia e géneros dentro do fantástico e do imaginário (*Harry Potter*, alguns títulos da colecção *Triângulo Jota*, de Álvaro de Magalhães, etc.). O desporto, como o futebol, motiva mais os leitores do género masculino.

Neste contexto, era pertinente definir um *corpus* de obras de literatura infantil e juvenil a ser proposto como leitura para os alunos, com base nos dados levantados, tendo-se, para o efeito, dado relevância às bibliotecas escolares por estas disponibilizarem um fundo documental mais diversificado e, possivelmente, com maiores níveis de qualidade. Esta prerrogativa concretizou-se após a análise dos dados obtidos:

- Nas representações dos alunos sobre leitura e literatura;
- Pelas obras lidas no âmbito do clube de leitura;
- Pelas obras requisitadas nas bibliotecas escolares durante o ano lectivo em que ocorreu este estudo;
- Pelas obras compradas na Feira do Livro.

Desta forma, o *corpus* foi constituído por:

- Obras literárias com origem na tradição oral;
- Obras pertencentes ao cânone contemporâneo;
- Literatura ficcional (contos, aventura, diários, banda desenhada...);
- Literatura não ficcional (ciência e tecnologia, ciências do meio ambiente, ciências de higiene e saúde, história e ciências sociais).

Para que o conjunto de resultados obtidos neste estudo se transforme em medidas a implementar em articulação com as práticas pedagógicas, e os alunos adquiram, de uma forma mais eficaz e significativa competências neste âmbito, é pertinente repensar a formação de professores no âmbito da leitura e da literatura infantil e juvenil em diversas áreas:

- Aprofundar conhecimentos de natureza teórica;
- Incorporar trabalho prático de mediação leitora;
- Criar programas de actualização baseados na metodologia de um programa de leitura fundamentado na literatura;
- Desenvolver projectos nas escolas em articulação com centros de investigação universitários para, deste modo, haver um maior rigor científico e acompanhamento.

Esta incidência estaria mais centrada na formação contínua do que na formação inicial porque, segundo demonstram os dados, uma grande percentagem de docentes lecciona em média há vinte anos, o que significa que pode haver um desfasamento ao nível dos seus conhecimentos científicos na área da literatura infantil e juvenil. Se, porventura, não existe um programa estruturado de formação contínua nesta área pedagógica tão importante, e visto que o conhecimento fundamentado na investigação se actualiza constantemente, considera-se notório que a dinamização da leitura e da literatura só pode ocorrer de um modo significativo e com qualidade pela actualização científica dos professores nestes moldes.

A formação de professores revela-se tão importante devido, por exemplo, à implementação do Plano Nacional de Leitura, projecto de promoção da leitura e da literatura que se pretende que seja dinamizado em todos os estabelecimentos, dos jardins-de-infância ao ensino secundário.

Para esse efeito, a tónica deve ser enfatizada na realização de trabalhos sérios e rigorosos, com uma cuidada e aprofundada matriz teórica, que se baseiem no programa de leitura fundamentado na literatura, concretizados através de múltiplas estratégias, podem assumir uma pertinência acrescida, no sentido de diversificar o contacto dos alunos com a leitura e a literatura, que se pretende que seja uma experiência enriquecedora e significativa para os alunos, com primazia para a fruição dos textos de uma forma motivadora e cativante, e que possibilite a formação do leitor literário, isto é, de um leitor capaz de realizar inferências em vários planos de leitura polissémicos e plurissignificativos.

Todavia, como temos referenciado é de sublinhar o papel do mediador profissional (Colomer, 1999; Lluch, 2003; Cerrillo, 2007; White & Kim, 2008; Mokhtari, Reichard & Gardner, 2009), com formação específica e científica que, detentor de conhecimentos actualizados nas áreas da leitura, da literatura e da formação leitora, é capaz de desenvolver projectos coerentes e qualificados, fundamentados em investigação de teor teórico e prático, que lhe permita resolver potenciais dificuldades e enfrentar desafios.

Como temos referido, os hábitos culturais dos mediadores são importantes na criação de hábitos leitores, por parte dos alunos e o papel do professor reveste-se de uma importância acrescida neste contexto. É imperativo que este interaja com diversas manifestações culturais de diferentes áreas (música, cinema, teatro, pintura, literatura, etc.), pois o seu estatuto profissional assim o reclama, para motivar as crianças e os jovens para as várias linguagens semióticas e promover a educação estética dos alunos.

Esta pragmática pode fomentar o leitor competente promovendo, assim, diversas literacias e mesmo a literacia crítica, assumindo um aspecto importante na leitura de textos literários.

Existem, como demonstrámos no capítulo da motivação para a leitura, variadas estratégias de animação da leitura, que não devem ser encaradas como *receitas* para serem aplicadas de um modo rígido, mas antes estratégias flexíveis, se aliadas a uma rigorosa fundamentação teórica, cujo sucesso depende da sua adaptação ao grupo de alunos com quem se vai trabalhar. Uma estratégia que tenha obtido êxito com determinada turma pode não resultar com outros alunos, devido a factores como:

- O contexto sociocultural;
- A faixa etária;
- A competência leitora dos alunos;
- A sua experiência de interacção com textos literários;
- A motivação e experiência do professor.

Por estes motivos, os programas de leitura fundamentados na literatura reclamam mediadores bem preparados.

Nesta investigação verificámos que nem sempre o professor se revelou um mediador profissional e com preparação científica em que fundamentasse de um modo rigoroso a sua intervenção nesta área.

No âmbito da promoção da leitura e da literatura infantil e juvenil existe um grande trabalho a ser concretizado porque há um desfasamento considerável entre as práticas reveladas pelos professores e o que é expectável num programa de leitura fundamentado na literatura em contexto escolar com os alunos: a fruição do texto literário de livre e espontânea vontade, através de uma motivação que se deseje intrínseca, em que as comunidades de leitores possam expressar as suas opiniões, de uma forma crítica e autónoma, através de múltiplas formas (clubes de leitura, páginas *web*, jornais escolares, regionais ou nacionais, clubes de rádio, etc.). É essencial ler por prazer e que as leituras se tornem, gradualmente complexas, para os alunos, aumentando assim, a sua competência literária, a experiência leitora, a enciclopédia, fomentando as relações de intertextualidade, não só ao nível dos textos, mas também entre estes e as diversas linguagens semióticas.

Na promoção da leitura e da literatura, em contexto educativo, os professores demonstram que ainda estão muito fixados numa exploração funcional e utilitária do texto literário onde exploram diversos conteúdos curriculares (funcionamento da língua, questionários, avaliação da competência gráfico-leitora, etc.).

Neste contexto, sugestões como as que indicamos poderiam motivar os professores para interagirem mais regularmente com a leitura:

a) Formar clubes de leitura que envolvam os professores, através do recurso às ferramentas da *Web* (*blogs*, *facebook*), porque alegam ter pouco tempo para sessões presenciais.

b) Motivar para a leitura de obras de ficção ou não literatura, após sondagem de preferências junto dos professores de qualquer nível de ensino, através:

- Exposição de livros existentes na biblioteca ou novidades, no bar dos professores;
- Exposição de livros existentes na biblioteca ou novidades, na sala de professores.

c) Envolver professores e alunos com a leitura de forma sistemática em momentos simbólicos:

- Dia mundial do livro infantil;
- Dia internacional das bibliotecas escolares;
- Dia mundial da poesia;
- Semana da leitura.

d) Anexar obras junto aos livros de ponto convidando os professores a lerem para os alunos excertos de obras representativas do cânone infanto-juvenil;

e) Propor que os alunos leiam aos professores, alternadamente, excertos de textos infanto-juvenis e textos pertencentes ao cânone adulto, em locais frequentados por estes como o bar, a sala de professores.

Deste modo, ter acesso às chaves que permitem decifrar os códigos literários e facultam o acesso à fantasia, à imaginação e ao sonho, pela fruição da leitura, pode contribuir para criar significados importantes na vida dos sujeitos e potencializar atitudes humanizantes no seu quotidiano, através da consciencialização de valores estéticos e éticos presentes na literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Literatura infantil e juvenil, competência literária e imaginário

- ABRAMOVICH, F. (2004). *Literatura Infantil. Gostosuras E Bobices*. São Paulo: Editora Scipione.
- ALBUQUERQUE, F. (1996). “Literatura Para A Infância: O Estatuto Da Diferença”. *Revista De Letras Da Universidade De Aveiro*, 13, 45-52.
- ANDERSON, C., KAUFFMAN, G. & SHORT, K. G. (1998). “Now I Think Like An Artist: Responding To Picture Books”. In EVANS, J. (Ed.). *What's In The Picture? Responding To Illustration In Picture Books*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 146-165.
- ANDRESEN, S. M. B. (2001). *Primeiro Livro De poesia. Poemas Em Língua Portuguesa Para A Infância E Adolescência*. Lisboa: Editorial Caminho.
- ARAÚJO, A. F. (2004). *Educação E Imaginário. Da Criança Mítica Às Imagens Da Infância*. Maia: Instituto Superior da Maia.
- ARIÈS, P. (1981). *História Social Da Criança E Da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- AZEVEDO, F. (2003). “Estudos Literários Para A Infância E Fomento Da Competência Literária”. In CARVALHO, G. S., VARELA DE FREITAS, M. L., PALHARES, P. & AZEVEDO, F. (Orgs.). *Saberes E Práticas Na Formação De Professores E Educadores. Actas Das Jornadas DCLIM 2002*, Braga: IEC-Universidade do Minho, pp. 125-132.
- AZEVEDO, F. (2004a). “A Literatura Infantil E O Problema Da Sua Legitimação”. In SOUSA, C. M. de & PATRÍCIO, R. (Org.). *Largo Mundo Alumiado: Estudos Em Homenagem A Vítor Aguiar E Silva*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, pp. 317-323.
- AZEVEDO, F. (2004b). “Intertextos Fundamentais Na Construção De Um Cânone Literário Para A Infância”. In *Malasartes*, 13, 13-17.
- AZEVEDO, F. (2005). “Ética Y Estética En La Literatura De Recepción Infantil”. *OCNOS. Revista De Estudios Sobre Literatura*, 1, 7-18.
- AZEVEDO, F. (2006d). “Literatura Infantil: Recepção Leitora E Competência Literária”. In AZEVEDO, F. (Coord.). *Língua Materna E Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores Do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 11-32.
- AZEVEDO, F. (2011). *Poder, Desejo, Utopia. Estudos Em Literatura Infantil E Juvenil*. Braga: CIFPEC.

- BARNES, L. & van HEERDEN, C. (2006). "Virtual Languages In Science Fiction And Fantasy Literature". *Language Matters*, 37(1), 102-117.
- BARRETO, G. (1998). *Literatura Para Crianças E Jovens Em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- BARRETO, G. (2002). *Dicionário De Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- BASTOS, G. (2003). *Literatura Infantil E Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BASTOS, G. (2005). "Livros Clássicos Com Viagens". In *O Bloco De Nautas, XVI Encontro De Literatura Para Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 63-70.
- BLUEMEL, N. L. (2005). "I Need A Good Mystery". *Collection Management*, 29(3), 73-82.
- BOATRIGHT, M. D. (2010). "Graphic Journeys: Graphic Novels' Representations Of Immigrant Experiences". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 468-476.
- BOER, R. (2006). "On Fables And Truths". *Angelaki*, 11(2), 107-116.
- BOURDIEU, P. (2001). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOVA, B. (1975). *Through Eyes Of Wonder: Science Fiction And Science*. New York: Addison Wesley.
- BRADFORD, C., MALLAN, K. STEPHENS, J. & MACCALLUM, R. (2008). *New World Orders In Contemporary Children's Literature. Utopia Transformations*. New York: Palgrave Macmillan.
- BRAVO-VILLASANTE (1977). *História Da Literatura Infantil Universal (Vol.1)*. Lisboa: Editorial Veja.
- BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Havard University Press.
- BURKE, G. & CUTTER-MACKENZIE, A. (2010). "What's There, What If, What Then, And What Can We Do? An Immersive And Embodied Experience Of Environment And Place Through Children's Literature". *Environmental Education Research*, 16(3), 311-330.
- CALVINO, Í. (1994). *Porquê Ler Os Clássicos*. Lisboa: Teorema.
- CAMPBELL, N. (1996). "Outside Forster's Machine: Re-representing Technology In The Age Of Cyberspace". In MARUM, E. (Ed.). *Children And Books In The Modern World. Contemporary Perspectives On Literacy*. London - Washington: The Palmer Press, pp. 115-138.

- CAÑAMARES, C. & CERRILLO, P. (2003b). “El Concepto De «Primeros Lectores»”. In CERRILLO, P. & YUBERO, S. (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 65-71.
- CARRANZA, M. (2006). “La Literatura Al Servicio De Los Valores, O Cómo Conjurar El Peligro De La Literatura”. *Imaginaria*, 181, 24 Maio. www.educared.org.ar/imaginaria/
- CAVARERO, A. (1997). *Relating Narratives: Storytelling And Selfhood*. London: Routledge.
- CERRILLO, P. (2003b). “Lírica Popular De Tradición Infantil, Una Propuesta De Clasificación”. In CERRILLO, P. & YUBERO, S. (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 81-94.
- CERRILLO, P. (2003c). “Literatura Infantil Y Competencia Literaria: Hacia Un Ámbito De Estudio Y Investigación Propios De La Literatura Infanto-Juvenil (Lij)”. In VIANA, F. L., MARTINS, M. & COQUET, E. (Coord.). *Leitura, Literatura Infantil E Ilustração: Investigação E Prática Docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 73-81.
- CERRILLO, P. (2003d). “Lo Literario Y Lo Infantil: Concepto Y Caracterización De La Literatura Infantil”. In CERRILLO, P. & YUBERO, S. (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 17-25.
- CERRILLO, P. (2007). *Literatura Infantil Y Juvenil Y Educación Literaria. Hacia Una Nueva Enseñanza De La Literatura*. Barcelona-Buenos Aires-México: Octaedro.
- CERRILLO, P. & YUBERO, S. (2003). “Qué Leer Y En Qué Momento”. In CERRILLO, P. & YUBERO, S. (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 237-244.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría De La Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CERVERA, J. (1997). *La Creación Literaria Para Niños*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CHALUPSKÝ, P. (2010). “Crime Narratives In Peter Ackroyd's Historiographic Metafiction”. *European Journal Of English Studies*, 14(2), 121-131.
- CLARK, P. & TAYLOR, S. (2007). “Review Article: The Emergence Of Dominance: Historical Narrative And Time-Place Periods”. *Prometheus*, 25(2), 195-205.
- COLOMER, T. (1995). “La Adquisición De La Competencia Literaria”. In *Textos De Didáctica De La Lengua Y La Literatura*, 4, Barcelona: Grao Educación, pp. 8-22.

- COLOMER, T. (1998). *La Formación Del Lector Literario. Narrativa Infantil Y Juvenil Actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción A La Literatura Infantil Y Juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- COLOMER, T. (2002). *Siete Llaves Para Valorar Las Historias Infantiles*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. (2003). “Aprendizajes Literarios En Los Libros Para Primeros Lectores”. In CARVALHO, G. S., FREITAS, M. L., AZEVEDO, F. (Org.). *Saberes E Práticas Na Formação De Professores E Educadores. Actas Das Jornadas DCILM 2002*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna do Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp.113-123.
- CORDEIRO, R. (2004). “Cronologia Da Publicação Dos Contos E Histórias Na Sua Versão Original”. In ANDERSEN, H. C.. *Contos E Histórias*. São Paulo: Landy Editora, p. 25.
- CRAWFORD, P. A. & HADE, D. D. (2000) “Inside The Picture, Outside The Frame: Semiotics And The Reading Of Wordless Picture Books”. *Journal Of Research In Childhood Education*, 15(1), 66-80.
- CULLINAN, B. E. & GALDA, L. (1994). *Literature And The Child*. Forth Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- DEAN, D. (2008). *Genre Theory: Teaching, Writing, And Being*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- DIOGO, A. L. (1994). *Literatura Infantil. História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- DIXON, P. & BORTOLUSSI, M. (2009). “Readers' Knowledge Of Popular Genre”. *Discourse Processes*, 46(6), 541-571.
- DOCKETT, S., PERRY, B. & WHITTON, D. (2006). “Picture Storybooks And Starting School”. *Early Child Development And Care*, 176(8), 835-848.
- DOMANSKA, E. (2009). “Frank Ankersmit: From Narrative To Experience”. *Rethinking History*, 13(2), 175-195.
- DUBORGEL, B. (1995). *Imaginário E Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DURAN, T. (2000). *¡Hay Que Ver! Una Aproximación Al Álbum Ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- DURAND, Y. (2003). “Imaginário E Psicologia”. In ARAÚJO, A. F. & BAPTISTA, F. P. (Coord.). *Variações Sobre O Imaginário. Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 169-201.

- ECO, U. (1976). *Obra Aberta: Forma E Indeterminação Nas Poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva.
- ECO, U. (1989b). *Sobre Os Espelhos E Outros Ensaios*. Lisboa: Difel.
- ECO, U. (1993). *Leitura Do Texto Literário, Lector In Fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- ECO, U. (2003). *Sobre Literatura*. Lisboa: Difel.
- EKMAN, S. (2010). "A Companion To Science Fiction (Blackwell Companions To Literature And Culture Series)". *English Studies*, 91(2), 238-239.
- EVANS, J. (Ed.) (1998). *What's In The Picture? Responding To Illustration In Picture Books*. London: Paul Chapman Publishing.
- EWERS, H. (2009). *Fundamental Concepts Of Children's literature Research. Literary And Sociological Approaches*. New York and London: Routledge.
- FISH, S. (1980). *Is There A Text In This Class. The Authority Of Interpretive Communities*. Massachusetts: Harvard University Press.
- FRYE, N. (1991). "Foreword To The First Edition". In SLOAN, Glenna D. *The Child As A Critic. Teaching Literature In Elementary And Middle Schools*. Teachers College: Columbia University, pp. xv-xvii.
- GANEVA, P. A., PICKARD, M. B. & DELOACHE, J. S. (2008) "Transfer Between Picture Books And The Real World By Very Young Children". *Journal Of Cognition And Development*, 9(1), 46-66.
- GARCÍA BERRIO, A. (1994). *Teoría De La Literatura*. Madrid: Cátedra.
- GARCÍA BERRIO, A. & HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, T. (2004). *Crítica Literaria. Iniciación Al Estudio De La Literatura*. Madrid: Cátedra.
- GARCIA PADRINO, J. (1992). *Literatura Infantil y Enseñanza De La Literatura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GARCIA PADRINO, J. (2004). *Formas Y Colores: La Ilustración Infantil En España*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes. La Littérature Au Second Degré*. Paris: Seuil.
- GEVERS, N. (1999). "Genres Of Death And The Death Of Genres: Eschatological Critiques Of Science Fiction And Fantasy In Michael Swanwick's A Geography Of Unknown Lands". *Journal Of Literary Studies*, 15(1), 81- 93.
- GILL, S. R. (2009). "What Teachers Need To Know About The "New" Nonfiction". *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267.

- GOFORTH, F. S. (1998). *Literature & The Learner*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- GOLDIE, P. (2003). "One's Remembered Past: Narrative Thinking, Emotion, And The External Perspective". *Philosophical Papers*, 32(3), 301-319.
- GOMES, J. A. (1991). *Literatura Para Crianças E Jovens. Alguns Percursos*. Lisboa: Caminho.
- GOMES, J. A. (1993). *A Poesia Na Literatura Para A Infância*. Lisboa: Asa.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1987). *El Protagonista-Niño En La Literatura Infantil Del Siglo XX*. Madrid: Narcea.
- GRAHAM, J. (1998). "Turning The Visual Into The Verbal: Children Reading Worldless Books". In EVANS, J. (Ed.). *What's In The Picture? Responding To Illustration In Picture Books*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 25-43.
- GREGG, M., & SEKERES, D. C. (2006). "Supporting Children's Reading Of Expository Text In The Geography Classroom". *The Reading Teacher*, 60(2), 102-110.
- GRISWOLD, J. (2006). *Feeling Like A Kid. Childhood And Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- GUILLÉN, C. (2005). *Entre Lo Uno Y Lo Diverso. Introducción A La Literatura Comparada (Ayer Y Hoy)*. Barcelona: Tusquets Editores.
- HANAUER, D. I. & WAKSMAN, S. (2000). "The Role Of Explicit Moral Points In Fable Reading". *Discourse Processes*, 30(2), 107-132.
- HELD, J. (1987). *Los Niños Y La Literatura Fantástica. Función Y Poder Del Imaginario*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- HERMAN, W. E. & HERMAN, B. K. (2006). "Humanistic Themes In Science Fiction: An Interview With David A. Kyle". *The Humanistic Psychologist*, 34(3), 263-280.
- HIRVELA, A. (1989). "Five Badreasons Why ESL Teachers Avoid Literature". *The British Journal Of Language Teaching* 27 (3), 127-132.
- HIRVELA, A. (1990). "ESP And Literature: A Reassessment". *English For Specific Purposes* 9, 237-252.
- HOLLOW, M. (2010). "Writing Science Fiction: A Beginners Guide For Historians". *Rethinking History*, 14(1), 131-136.
- HUNT, P. (1990). *Children's Literature. The Development Of Criticism*. London and New York: Routledge.

- HUNT, P. (1991). *Criticism, Theory, & Children's Literature*. Oxford and Massachusetts: Blackwell.
- HUNT, P. (1994). *An Introduction To Children's Literature*. Oxford: University Press.
- JAN, I. (1985). *La Littérature Enfantine*. Paris: Les Editions Ouvrières.
- JAUSS, H. R. (1979). "La Jouissance Esthétique". *Poetics*, 10, 261-274.
- JAUS, H. R. (2003). *A Literatura Como Provocação*. Lisboa: Veja.
- KEENE, E. O., & ZIMMERMAN, S. (1997). *Mosaic Of Thought: Teaching Comprehension In A Reader's Workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- KENFEL, V. R. (2001). "Literatura Infantil Alemana E Inglesa Como Líneas De Investigación En La Universidad De Vigo. (La Creación De La ANILIJ)". In CERRILLO, P. & GARCÍA PADRINO, J. (Coord.). *La Literatura Infantil En El Siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-la Mancha, pp. 101-116.
- KNOWLES, M. (2006). "Empire And School: Nineteenth-Century Boys' Books And What Is In Them". *New Review Of Children's Literature And Librarianship*, 12(1), 67-82.
- KNOWLES, M. & MALMKJAER, K. (1996). *Language And Control In Children's Literature*. London – New York: Routledge.
- KRISTEVA, J. (1969). *Σημειωτική. Recherches Pour Une Sémanalyse*. Paris: Seuil.
- LABBE, J. M. (2008) "The Absurdity Of Animals Having The Passions And The Faculties Of Man": Charlotte Smith's Fables (1807)". *European Romantic Review*, 19(2), 157-162.
- LA FONTAINE, J. (1995). *Fables*. Paris: Gallimard.
- LAYCOCK, L. (1998). "A Way Into A New Language And Culture". In EVANS, J. (Ed.). *What's In The Picture? Responding To Illustration In Picture Books*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 79-95.
- LAZÚ, J. (2004). "National Identity. Where The Wild, Strange And Exotic Things Are: In Search Of The Caribbean In Contemporary Children's Literature". In LESNIK-OBERSTEIN, K.. *Children's Literature: New Approaches*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 189-205.
- LESNIK-OBERSTEIN, K. (2004). "Introduction. Children's Literature: New Approaches." In LESNIK-OBERSTEIN, K. *Children's Literature: New Approaches*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 1-24.
- LLUCH, G. (1998). *El Lector Model En La Narrativa Per A Infants I Joves*. Barcelona: Ed. Aldea Global.

- LLUCH, G. (2003). *Análisis De Narrativas Infantiles Y Juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- LOTMAN, I. (1978). *A Estrutura Do Texto Artístico*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MAIA, G. (2003). “Entrelinhas: Quando O Texto Também É Ilustração”. In VIANA, F. L., MARTINS, M. & COQUET, E. (Coord.). *Leitura, Literatura Infantil E Ilustração: Investigação E Prática Docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 145-155.
- MACHADO, A. M. (2003a). “Panorama De La Literatura Infantil Brasileña”. In MACHADO, A. M. & MONTES, G.. *Literatura Infantil: Creación, Censura Y Resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, pp. 73-78.
- MACHADO, A. M. (2003b). “Por Una Cultura De Resistencia”. In MACHADO, A. M. & MONTES, G.. *Literatura Infantil: Creación, Censura Y Resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, pp. 113-122.
- MACHADO, A. M. & MONTES, G. (2003). *Literatura Infantil: Creación, Censura Y Resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- MAZAURIC, C. (2004). “Les Moi Volatils Des Guerres Perdues. La Lecture, Construction Ou Déconstruction Du Sujet?”. In ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (Dir.). *Le Sujet Lecteur. Lecture Subjective Et Enseignement De La Littérature*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 179-189.
- MCGILLIS, R. (1996). *The Nimber Reader. Literary Theory And Children's Literature*. New York: Twayne Publishers.
- MEIRELES, C. (1984). *Problemas Da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MENDOZA, A. (1999). “Función De La Literatura Infantil Y Juvenil En La Formación De La Competencia Literaria”. In CERRILLO, P. & GARCIA PADRINO, J. (Coord.). *Literatura Infantil Y Su Didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11-53.
- MENDOZA, A. & CERRILLO, P. (Coord.) (2003). *Intertextos: Aspectos Sobre La Recepción Del Discurso Artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MERISUO-STORM, T. (2006). “Girls And Boys Like To Read And Write Different Texts”. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 50(2), 111-125.
- MESQUITA, A. (2007). “Para Uma Poética Da Literatura Infantil”. In AZEVEDO, F., ARAÚJO, J. M., PEREIRA, C. S. & ARAÚJO, A. F. (Coord.). *Imaginário, Identidades E Margens*. Porto: Gailivro, pp. 142-147.
- MORITZ, J. M. (2010). “Science Fiction, ET, And The Theological Cosmology Of Avatar”. *Theology And Science*, 8(2), 127-131.

- NAUGHTON, V. M. (2008). "Picture It!". *The Reading Teacher*, 62(1), 65-68.
- NEWHAM, J. (1997). "Bear Facts And Fiction In 19th And 20th Century Children's Books". *New Review Of Children's Literature And Librarianship*, 3(1), 65-74.
- NIKOLAJEVA, M. (2005). *Aesthetic Approaches To Children's Literature. An Introduction*. Maryland - Toronto - Oxford: The Scarecrow Press.
- NIKOLAJEVA, M. & SCOTT, C. (2006). *How Pictures Works*. New York: Routledge - Taylor & Francis Group.
- NOBILE, A. (1992). *Literatura Infantil Y Juvenil. La Infancia Y Sus Libros En La Civilización Tecnológica*. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia – Ediciones Morata.
- NODELMAN, P. (1991). "The Eye And The I. Identification And First-Person Narratives In Picture Books". *Children's Literature In Education*, 19, 1-30.
- NODELMAN, P. (1996). *The Pleasures Of Children's Literature*. New York: Longman.
- NODELMAN, P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- ONTELL, V. (2004). "Imagine That!" *Community & Junior College Libraries*, 12(1), 57-70.
- PAGÈS JORDÀ, V. (2009). *De Robinson Crusoe A Peter Pan. Un Canon De Literatura Juvenil*. Barcelona: Editorial Ariel.
- PANTALEO, S. (2004). "Young Children And Radical Change Characteristics In Picture Books". *The Reading Teacher*, 58(2), 178-187.
- PAPANTONAKIS, G. (2006). "Thoughts On Greek Works Of Science Fiction For Children". *New Review Of Children's Literature And Librarianship*, 12(1), 49-66.
- PECK, P. L. (M. Ed., Editor) (2004). *Classic Children's Literature For Your Home Library. 550 Years Of Delightful Reading (1450-2000)*. New York-Lincoln-Shanghai: iUniverse.
- PHILIP, S. (1999). "The Use Of Historical Narrative In Kee Thuan Chye's We Could **** You, Mr. Birch". *Journal Of Postcolonial Writing*, 38(1), 21-28.
- PIHLAINEN, K. (1998). "Narrative Objectivity Versus Fiction: On The Ontology Of Historical Narratives". *Rethinking History*, 2(1), 7-22.
- PRICE, R. (2001). "Practices Of Historical Narrative". *Rethinking History*, 5(3), 357-365.

- PROPP, V. (2002). *As Raízes Do Conto Maravilhoso*. São Paulo: Martins Fontes.
- PROPP, V. (2003). *Morfologia do Conto*. Lisboa: Vega Editora.
- PUGH, M. (1999). "You Canna Change The Laws Of Fiction, Jim!": A Personal Account Of Reading Science Fiction". *Changing English*, 6(1), 19-30.
- REIS, P. & GALVÃO, C. (2007). "Reflecting On Scientists' Activity Based On Science Fiction Stories Written By Secondary Students". *International Journal Of Science Education*, 29(10), 1245-1260.
- RITCHIE, S., RIGANO, D. & DUANE, A. (2008). "Writing An Ecological Mystery In Class: Merging Genres And Learning Science". *International Journal Of Science Education*, 30(2), 143-166.
- ROBERTS, S. (1999). "In The Cage Of Consciousness`: Some Twentieth Century Animal Stories And Fables". *English Studies In Africa*, 42(2), 67-79.
- ROCHA, N. (2001). *Breve História Da Literatura Para Crianças Em Portugal, Nova Edição Atualizada Até Ao Ano 2000*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). *Literatura Infantil Y Lenguaje Literario*. México: Paidós.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003). "El Texto Y La Competencia Literaria Infantil Y Juvenil". In CERRILLO, Pedro & YUBERO, Santiago (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: CEPLI, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 171-182.
- SCHMIDT, S. J. (1987). "La Comunicación Literaria". In ANTÓNIO MAYORAL, J. (Org.). *Pragmática De La Comunicación Literaria*. Madrid: Arco/Libros, pp. 195-212.
- SCHOLES, R. (1991). *Protocolos De Leitura*. Lisboa: Edições 70.
- SCIPLINO, C., SMITH, P. K., HURME, H., RUSEK, M. & BÄCKVIK, P. (2010). "Representations Of Grandparents In Children's Books In Britain, Italy, Greece, Finland, And Poland". *Journal Of Intergenerational Relationships*, 8(3), 298-316.
- SCODARI, C. (2003), "Resistance Re-Examined: Gender, Fan Practices, And Science Fiction Television". *Popular Communication*, 1(2), 111-130.
- SHAVIT, Z. (2003). *Poética Da Literatura Para Crianças*. Coleção Universitária. Lisboa: Editorial Caminho.
- SIKORSKA, M. (2004). "The Stories We See". *New Review Of Children's Literature And Librarianship*, 10(2), 201-212.

- SILVA, V. M. A. (1981). “Nótula Sobre O Conceito De Literatura Infantil”. In SÁ, D. G. *A Literatura Em Portugal, Achegas Para A Sua História (Catalogo Bibliográfico E Discográfico)*. Braga: Editorial Franciscana, pp. 11-15.
- SILVA, V. M. A. (2002a). *Teoria Da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- SILVA, V. M. A. (2002b). *Teoria E Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SLOAN, G. D. (1991). *The Child As A Critic. Teaching Literature In Elementary And Middle Schools*. Teachers College: Columbia University.
- SOUZA, M. Z. (2001). *Literatura Juvenil Em Questão. Aventura E Desventura De Heróis Menores*. São Paulo: Cortez Editora.
- SOALT, J. (2005). “Bringing Together Fictional And Informational Texts To Improve Comprehension”. *The Reading Teacher*, 58(7), 680-683.
- STEINER, G. (2006). *O Silêncio Dos Livros*. Lisboa: Gradiva.
- STEPHENS, J. (1992). *Language And Ideology In Children`S Fiction*. London & New York: Longman.
- TABERNERO, R. & DOMINGO DUEÑAS, J. (2003). “La Adquisición De La Competencia Literaria: Una Propuesta Para Las Aulas De Infantil Y Primaria”. In MENDOZA, A. & CERRILLO, P. (Coord.). *Intertextos: Aspectos Sobre La Recepción Del Discurso Artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 301-336.
- TATAR, M. (1993). *Off With Their Heads! Fairy Tales And The Culture Of Childhood*. Princeton – New Jersey: Princeton University Press.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire La Littérature À L`École. Pourquoi Et Comment Conduire Cet Apprentissage Spécifique? De La GS Au CM*. Paris: Hatier.
- THOMSON, S. (2004). “The Child, The Family, The Relationship. Familiar Stories: Family, Storytelling, And Ideology In Philip Pullman`s *His Dark Materials*” In LESNIK-OBERSTEIN, Karín. *Children`s Literature: New Approaches*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 144-167.
- TORR, J. (2007) “The Pleasure Of Recognition: Intertextuality In The Talk Of Preschoolers During Shared Reading With Mothers And Teachers”. *Early Years*, 27(1), 77-91.
- TRITES, R. S. (2000). *Disturbing The Universe. Power And Repression In The Adolescent Literature*. Iowa City: University of Iowa Press.
- van DIJCK, J. (1999). “Cloning Humans, Cloning Literature: Genetics And The Imagination Deficit”. *New Genetics And Society*, 18(1), 9-22.

- van DIJK, T. A. (1987). "La Pragmática De La Comunicación Literaria". In ANTÓNIO MAYORAL, José (Ed.). *Pragmática De La Comunicación Literaria*. Madrid: Arco/Libros, pp. 171-194.
- WILLIAMSON, B. (2010). "Policy Utopias, Sci-Fi Dystopias, And Contemporary Contests Over Childhood In Education Reform In The UK". *Journal Of Children And Media*, 4(2), 206-222.
- WEBSTER, P. S. (2009). "Exploring The Literature Of Fact". *The Reading Teacher*, 62(8), 662-671.
- YANG, A. (2002). "Science Fiction In The EFL Class". *Language, Culture And Curriculum*, 15(1), 50-60.
- ZIPES, J. (2000) (Ed.). *The Oxford Companion To Fairy Tales*. Oxford - New York: Oxford University Press.

1.1. Bibliografia Passiva

- A.A.V.V. (2003). *Atlas Básico De Tecnologia*. Lisboa: Didáctica Editora.
- A.A.V.V. (2004). *Atlas Básico De Fósseis E Minerais*. Lisboa: Didáctica Editora.
- A.A.V.V. (2005b). *Viver Em Sociedade: A Ecologia*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- A.A.V.V. (2006a). *As Aves*. Lisboa: Plátano Editora.
- A.A.V.V. (2006b). *Atlas Básico De Explorações E Descobertas*. Lisboa: Didáctica Editora.
- A.A.V.V. (2007). *Orientação E Mapas*. Lisboa: Plátano Editora.
- BARRET, N. (1998). *Desporto*. Cacém: Texto Editora.
- BROWN, D. (2005). *Um Rapaz Invulgar: O Pequeno Albert Einstein*. Lisboa: Gatafunho.
- CLEMENTS, J. (2000). *Como Viviam Os Chineses*. Lisboa: Didáctica Editora.
- CRUICKSHANK, G. (1998). *Automóveis*. Cacém: Texto Editora.
- FERREIRA, D. M. (2006). *O Leão Comilão E Outras Fábulas Que Aqui Estão*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

- GUILBERT, F. (2004). *A Minha Pequena Enciclopédia Larousse: Cavalos E Póneis*. Porto: Campo das Letras.
- GUY, J. (1998). *Como Viviam Os Egípcios*. Lisboa: Didáctica Editora.
- HELBROUGH, E. (2008). *Um Dia Na Vida De Um Faraó*. Porto: Campo das Letras.
- LETRIA, J. J. (2007). *Zeca Afonso: O Andarilho Da Voz De Ouro*. Porto: Campo das Letras.
- LETRIA, J. J. (2008). *A Coragem Do General Sem Medo: Humberto Delgado*. Porto: Campo das Letras.
- MAGALHÃES, A. M., & ALÇADA, I. (2005). *Há Fogo Na Floresta*. Lisboa: Caminho.
- MATTOSO, J., MAGALHÃES, A. M. & ALÇADA, I. (2001). *Os Primeiros Reis De Portugal. História De Portugal (I Vol.)*. Lisboa: Caminho.
- MEIRELES, M. J. (2005). *O Porto E O Segredo Do Infante*. Porto: Campo das Letras.
- MÉSEDER, J. P. (2007). *Romance Do 25 De Abril*. Lisboa: Caminho.
- NEEDHAM, K. (1997). *Expedição Ao Fundo Do Mar*. Lisboa: Verbo.
- PLATT, R. (1995). *Ver Por Dentro: O Castelo*. Lisboa: Editorial Verbo.
- SAULLES, T. & ARNOLD, N. (2006). *A Espantosa Ciência De Tudo E Mais Alguma Coisa*. Mem Martins: Europa-América.
- SOARES, L. D. (1994). *Os ovos Misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.
- TORRADO, A. (1992). *O Macaco De Rabo Cortado*. Porto: Civilização.

1.2. Páginas Web no domínio dos estudos literários

- Fable** (2010). In *Encyclopædia Britannica*.
<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/199714/fable> (24/02/2010)
- Eventyr, fortalte for børn** (2009). In *Encyclopædia Britannica*.
<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/197141/Eventyr-fortalte-for-born>
 (29/11/2009)

2. Leitura, mediação e literacia

- ABU-RABIA, S. (2003). "The Influence Of Working Memory On Reading And Creative Writing Processes In A Second Language". *Educational Psychology*, 23(2), 209-222.
- ADAM, J. (1987). "Textualité Et Séquentialité. L'Exemple De La Description". *Langue Française*, 74, 51-71.
- ADOMAT, D. S. (2009). "Actively Engaging With Stories Through Drama: Portraits Of Two Young Readers". *The Reading Teacher*, 62(8), 628-636.
- AHMAD, R., & MCMAHON, K. (2006). "The Benefits Of Good Writing". In DAVIES, S., SWINBURNE, D. & WILLIAMS, G. (Eds.). *Writing Matters*. London: Royal Literary Fund, pp.1-6.
- AKROFI, A. K., SWAFFORD, J. & JANISCH, C. (2010). "Finding A Book For Jamal: Recommending Text Types For At-Home Reading Of Beginning Readers Who Struggle". *Reading Psychology*, 31(4), 365-410.
- AKROFI, A., JANISCH, C., BUTTON, K. & LIU, X. (2010). "Catch A Star Book! Responses Of Fifth-Grade Students To Celebrity-Authored Children's Literature". *Literacy Research And Instruction*, 49(2), 142-161.
- ALBER, S. R. (1999). "Focus On Mainstreaming: "I Don't Like To Write, But I Love To Get Published": Using A Classroom Newspaper To Motivate Reluctant Writers". *Reading & Writing Quarterly*, 15(4), 355-360.
- ALBERS, P., & MURPHY, S. (2000). *Telling Pieces: Art As Literacy In Middle School Classes*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ALBRECHT, J. E. & MYERS, J. L. (1998). "Accessing Distant Text Information During Reading: Effects Of Contextual Cues". *Discourse Processes*, 26(2), 87-107.
- ALBUQUERQUE, F. (2000). *A Hora Do Conto. Reflexões Sobre A Arte De Contar Histórias Na Escola*. Lisboa: Teorema.
- ALEXANDER, P. A. (1997). "Knowledge-Seeking And Self-Schema: A Case For The Motivational Dimensions Of Exposition". *Educational Psychologist*, 32, 83-94.
- ALFARO TORRES, P. & SÁNCHEZ GARCÍA, S. (2003). "El Papel De La Biblioteca En La Sociedad De La Información". In CERRILLO, P. & YUBERO, S. (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 263-274.

- ALGER, C. (2009). "Content Area Reading Strategy Knowledge Transfer From Preservice To First-Year Teaching". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(1), 60-69.
- ALLIENDE, F. & CONDEMARÍN, M. (2005). *A Leitura. Teoria, Avaliação E Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- ALVERMANN, D. E. (2001). "Reading Adolescents' Reading Identities: Looking Back To See Ahead". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 676-690.
- ALVERMANN, D. E. & EAKLE, J. A. (2003). "Comprehension Instruction. Adolescents And Their Multiple Literacies". In SWEET, A. P. & SNOW, C. E. (Coord.). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press, pp. 12-29.
- ANDERSON, G. L. (2007). "Media's Impact On Educational Policies And Practices: Political Spectacle And Social Control". *Peabody Journal of Education*, 82(1), 103-120.
- ANDERSON, R. & BALAJTHY, E. (2009). "Stories About Struggling Readers And Technology". *The Reading Teacher*, 62(6), 540-542.
- ANTONIO MARINA, J. & VÁLGOMA, M. (2007). *A Magia De Ler*. Lisboa: Ambar.
- ANTONIOU, M. & MORIARTY, J. (2008). "What Can Academic Writers Learn From Creative Writers? Developing Guidance And Support For Lecturers In Higher Education". *Teaching In Higher Education*, 13(2), 157-167.
- APPLEGATE, M. D., APPLEGATE, A. J. & MODLA, V. B. (2009). "She's My Best Reader; She Just Can't Comprehend": Studying The Relationship Between Fluency And Comprehension". *The Reading Teacher*, 62(6), 512-521.
- APPLEGATE, M. D., QUINN, K. B. & APPLEGATE, A. J. (2006). "Profiles In Comprehension". *The Reading Teacher*, 60(1), 48-57.
- APPLEGATE, M. D., TURNER, J. D. & APPLEGATE, Anthony J. (2010). "Will The Real Reader Please Stand Up?" *The Reading Teacher*, 63(7), 606-608.
- APPLEMAN, D. (2008). "Reading For Themselves: How To Transform Adolescents Into Lifelong Readers Through Out-Of-Class Book Clubs". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 51 (8), 696-699.
- ARELLANO YANGUAS, V. (1996). "La Biblioteca, Espacio Motivador De Hábitos Lectores En La Población Infantil E Juvenil". In CERRILLO, P. & GARCIA PADRINO, J. (Coord.). *Hábitos Lectores Y Animación A La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 85-90.
- ARIAIL, M. & ALBRIGHT, L. K. (2006). "A Survey Of Teachers' Read-Aloud Practices In Middle Schools". *Literacy Research And Instruction*, 45(2), 69-89.

- ARMSTRONG, C. L. & COLLINS, S. J. (2009). "Reaching Out: Newspaper Credibility Among Young Adult Readers". *Mass Communication and Society*, 12(1), 97-114.
- ARNETT, R. C., ARNESON, P. & HOLBA, A. (2008). "Bridges Not Walls: The Communicative Enactment Of Dialogic Storytelling", *Review of Communication*, 8(3), 217-234.
- ASSELIN, M. (2000). "Confronting Assumptions: Preservice Teachers' Beliefs About Reading And Literature". *Reading Psychology*, 21(1), 31-55.
- ATKINSON, T. S., MATUSEVICH, M. N. & HUBER, L. (2009). "Making Science Trade Book Choices For Elementary Classrooms". *The Reading Teacher*, 62(6), 484-497.
- ÁVILA, P. (2008). *A Literacia Dos Adultos. Competências-Chave Na Sociedade Do Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.
- AZEVEDO, F. (1995). *A Teoria Da Cooperação Interpretativa De Umberto Eco: Entre A Ordem E A Aventura*. Porto: Porto Editora.
- AZEVEDO, F. (2004c). "O Texto Literário Para A Infância Em Manuais Escolares Do 1º Ciclo. Da Dificuldade De Formação De Um Leitor Competente E Crítico". In MARCO, A. (Org). *Congreso Internacional De La Sociedad Española De Didáctica De La Lengua Y La Literatura*, 7, Santiago De Compostela, 2002: *Actas*. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, 1, pp. 253-260.
- AZEVEDO, F. (2006a). "Educar Para A Literacia: Para uma Visão Global E Integradora Da Língua Materna". In AZEVEDO, F. (Coord.). *Língua Materna E Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores Do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 1-10.
- AZEVEDO, F. (2006b). *Formar Leitores Críticos, Competentes E Reflexivos Pela Literatura: Algumas Estratégias*. Conferências no Alentejo sobre Literatura infanto-juvenil, Universidade de Évora (comunicação inédita).
- AZEVEDO, F. (2006c). *Literatura Infantil E Leitores. Da Teoria Às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- AZEVEDO, F. (2007). "Construir E Consolidar Comunidades Leitoras Em Contextos Não Escolares". In AZEVEDO, F. (Coord.). *Formar Leitores. Das Teorias Às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 149-164.
- AZEVEDO, F. (2009). "Literacias: Contextos E Práticas". In AZEVEDO, F. & SARDINHA, M. G. (Coord.). *Modelos E Práticas Em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 1-16.
- BAGERT, B. (2003). "La Representación: Hay Que Dar Vida A La Poesía". In CULLINAN, B. E. (Coord.). *La Lectura En El Aula: Ideas Y Estrategias De Enseñanza Para La Formación De Lectores*. México: Trillas, pp. 51-64.

- BAILEY, M. (2002). "What Does Research Tell Us About How We Should Be Developing Written Composition". In FISHER, R., BROOKS, G. & LEWIS, M. (Eds.). *Raising Standards In Literacy*. London - New York: Routledge Palmer, pp. 23-37.
- BAKER, L., & WIGFIELD, A. (1999). "Dimensions Of Children's Motivation For Reading And Their Relations To Reading Activity And Reading Achievement". *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays By M. M. Bakhtin*. Trans. EMERSON, C. & HOLQUIST, M. Austin, TX: University of Texas Press.
- BAKHTIN, M. (1992). *Estética Da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BALÇA, Â. (2006). "A Promoção De Uma Educação Multicultural Através Da Literatura Infantil E Juvenil". In AZEVEDO, F. (Coord.). *Língua Materna E Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores Do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 231-244.
- BAMFORD, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper*. Sydney: The University Of Sydney.
- BARACHETTI, C. & LAVELLI, M. (2010). "Preschoolers' Communicative Functions During Shared Book Reading With Mothers And Fathers". *Early Education & Development*, 21(4), 595-613.
- BARAITSER, M. (1999). "Introduction". *Contemporary Theatre Review* (Theatre Of Animation Contemporary Adult: Puppet Plays In Context 1), 9(4), 3-6.
- BARBEIRO, L. F. (1999a). *Os Alunos E A Expressão Escrita. Consciência Metalinguística E Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBEIRO, L. F. (1999b). *Jogos De Escrita*. Lisboa: Instituto de Educação Educacional.
- BARBEIRO, L. F. (2001). "Profundidade Do Processo De Escrita". *Educação & Comunicação*. Revista da Escola Superior de Educação de Leiria, 5, 64-76.
- BARBEIRO, L. F. (2003). *Escrita. Construir A Aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação Educacional.
- BARBOSA, E. & GRANADO, A. (2004). *Weblogs. Diário De Bordo*. Porto: Porto Editora.
- BARDEN, O. (2009). "From "Acting Reading" To Reading For Acting: A Case Study Of The Transformational Power Of Reading". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(4), 293-302.

- BARONE, D. & WRIGHT, T. E. (2008). "Literacy Instruction With Digital And Media Technologies". *The Reading Teacher*, 62(4), 292-302.
- BARR, R., KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. & PEARSON, P. D. (Eds.) (1996). *Handbook Of Reading Research. (Vol. II)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- BÁRTOLO, V. (2004). "Motivação Para A Leitura". In LOPES, J., VELASQUEZ, G., FERNANDES, P. & BÁRTOLO, V. *Aprendizagem, Ensino E Dificuldades Da Língua*. Coimbra: Quarteto, pp. 139-183.
- BARTON, D. (2007). *Literacy. An Introduction To The Ecology Of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- BASTOS, G. (2006). *O Teatro Para Crianças Em Portugal. História E Crítica*. Lisboa: Caminho.
- BATES, P. (2000). "The Role Of Secondary School Libraries In The Promotion Of Reading". *New Review Of Children's Literature And Librarianship*, 6(1), 155-176.
- BEAN, T. W. & HARPER, H. J. (2006). "Exploring Notions Of Freedom In And Through Young Adult Literature". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 50(2), 96-104.
- BECK, I. L., MCKEOWN, M.G., & KUCAN, L. (2002). *Bringing Words To Life: Robust Vocabulary Instruction*. New York: Guilford.
- BEGHETTO, R. A. (2005). "Does Assessment Kill Student Creativity?" *The Educational Forum*, 69(3), 254-263.
- BEHRENS, H. (2001). "Cognitive-Conceptual Development And The Acquisition Of Grammatical Morphemes: The Development Of Time Concepts And Verb Tense". In BOWERMAN, M. & LEVINSON, S. C. (Eds.). *Language Acquisition And Conceptual Development*. Cambridge: University Press, pp. 450-474.
- BENAVENTE, A. (Coord.), ROSA, A., COSTA, A. F. & ÁVILA, P. (1996). *A Literacia Em Portugal: Resultados De Uma Pesquisa Extensiva E Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação.
- BERNARDES, A. S. & FERNANDES, O. P. (2006). "A Pesquisa Escolar Em Tempos De Internet". In FREITAS, M. T. A. & COSTA, S. R. (Coord.). *Leitura E Escrita De Adolescentes Na Internet E Na Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 117-136.
- BEST, R. M., FLOYD, R. G. & MCNAMARA, D. S. (2008). "Differential Competencies Contributing To Children's Comprehension Of Narrative And Expository Texts". *Reading Psychology*, 29(2), 137-164.

- BIDWELL, S. M. (1990). "Using Drama To Increase Motivation, Comprehension, And Fluency". *Journal Of Reading*, 34, 38-41.
- BINDÉ, J. (Coord.) (2007). *Rumo Às Sociedades Do Conhecimento. Relatório Mundial Da Unesco*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BINTZ, W. P. (2010). "Singing Across The Curriculum". *The Reading Teacher*, 63(8), 683-686.
- BIRCHAM, A., SHAW, M. & ROBERTSON, A. (1997). "Enhancing Reading Development Using Audio-Taped Books". *Educational Psychology In Practice*, 13(3), 181-187.
- BISHOP, P. A., REYES, C. & PFLAUM, S. W. (2006). "Read Smarter, Not Harder: Global Reading Comprehension Strategies". *The Reading Teacher*, 60(1), 66-75.
- BISHOP, R. S. (2003). "Como Ampliar Los Conceptos Multiculturales". In CULLINAN, B. E. (Coord.). *La Lectura En El Aula: Ideas Y Estrategias De Enseñanza Para La Formación De Lectores*. México: Trillas, pp. 107-116.
- BLACK, A., & STAVE, A. M. (2007). "An Introduction to Readers Theatre". In A.A. V.V. *A Comprehensive Guide To Readers Theatre. Enhancing Fluency And Comprehension In Middle School And Beyond*. Newark: International Reading Association, pp. 3-18.
- BLANCO, N. (1995) "¿Qué Conocimiento Para Qué Escuela...?". *Kikiriki Cooperación Educativa*, 39, 12-17.
- BLOOM, H. (2001). *Como Ler E Porquê*. Lisboa: Caminho.
- BOLING, E., CASTEK, J., ZAWILINSKI, L., BARTON, K. & NIERLICH, T. (2008). "Collaborative Literacy: Blogs And Internet Projects". *The Reading Teacher*, 61(6), 504-506.
- BORGES, J. L. (2010). *Este Ofício De Poeta*. Lisboa: Editorial Teorema.
- BORNHOLT, L. J. (2004). "Enhancing Reading Self-Concepts That 'Feed Forward' To Improve Task Choices For Children With Reading Difficulties". *Australian Journal Of Learning Difficulties*, 9(1), 25-27.
- BOTZAKIS, S. (2009). "Adult Fans Of Comic Books: What They Get Out Of Reading". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(1), 50-59.
- BOWEN, G. M. & B., J. L. (2009). "Print Media Representations Of Science Fairs". *Canadian Journal Of Science, Mathematics And Technology Education*, 9(2), 100-116.
- BOWMAN, M. & TREIMAN, R. (2004). "Stepping Stones To Reading". *Theory Into Practice*, 43(4), 295-303.

- BOYD, M. & KNELLER, S. (2009). "The 42nd Crochet: Getting Students Hooked Into A Literacy Community". *The Reading Teacher*, 62 (5), 434-441.
- BRAASCH, J. L. G. & GOLDMAN, S. R. (2010). "The Role Of Prior Knowledge In Learning From Analogies In Science Texts". *Discourse Processes*, 47(6), 447-479.
- BRABHAM, E., BOYD, P. & EDGINGTON, W. D. (2000). "Sorting It Out: Elementary Students' Responses To Fact And Fiction In Informational Storybooks As Read-Alouds For Science And Social Studies". *Literacy Research And Instruction*, 39(4), 265-289.
- BRABHAM, E. G., & LYNCH-BROWN, C. (2002). "Effects Of Teachers' Reading-Aloud Styles On Vocabulary Acquisition And Comprehension Of Students In Early Elementary Grades". *Journal Of Educational Psychology*, 94, 465-473.
- BRÅTEN, I., STRØMSØ, H. I. & BRITT, M. A. (2009). "Trust Matters: Examining The Role Of Source Evaluation In Students' Construction Of Meaning Within And Across Multiple Texts". *Reading Research Quarterly*, 44(1), 6-28.
- BRAUNGER, J. & LEWIS, J. P. (2006). *Building A Knowledge Base In Reading*. Newark, DE – Urbana, IL: International Reading Association / The National Council of Teachers of English.
- BREIER, M. (2005). "A Disciplinary-Specific Approach To The Recognition Of Prior Informal Experience In Adult Pedagogy: 'Rpl' As Opposed To 'RPL'". *Studies In Continuing Education*, 27(1), 51-65.
- BRINDA, W. (2008). "Engaging Aliterate Students: A Literacy/Theatre Project Helps Students Comprehend, Visualize, And Enjoy Literature". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy* 51(6), 488-497.
- BROUWER, D. C. (2001). "ACT-ing UP in Congressional Hearings." In ASEN, R. & BROUWER, D. (Eds.). *Counterpublics And The State*. New York: SUNY Press, pp. 87-109.
- BROWN, R. (2008). "The Road Not Yet Taken: A Transactional Strategies Approach to Comprehension Instruction". *The Reading Teacher*, 61(7), 538-547.
- BROZO, W. G. & FLYNT, E. S. (2008). "Motivating Students To Read In The Content Classroom: Six Evidence-Based Principles". *The Reading Teacher*, 62(2), 172-174.
- BROZO, W. G., FLYNT, E. S., SHIEL, G., PERSSON, U., GARBE, C. & DACHKOVA, Lydia (2009). "Content Reading In Four European Union Countries". *The Reading Teacher*, 63(2), 170-173.
- BRYANT, P. (1995). "Phonological And Grammatical Skills In Learning To Read". In GELDER, B. & MORAIS, J. (Eds.). *Speech And Reading: A Comparative Approach*. Hove, East Sussex: Erlbaum (UK) Taylor & Francis, pp. 249-266.

- BUREAU OF LABOR STATISTICS (2009). *American Time Use Survey*. United States Department Of Labor. Retrieved June 22, 2010, www.bls.gov/news.release/pdf/atus.pdf (02/01/2011)
- BUTTON, K., JOHNSON, M. J., & FERGESON, P. (1996). "Interactive Writing In A Primary Classroom". *The Reading Teacher*, 49, 446-454.
- CABRAL, M. L. (2004). "A Escola Promove O Desenvolvimento Das Competências De Literacia?". In CABRAL, M. L. (Coord.). *Para O Ensino Da Leitura E Da Escrita Do Básico Ao Superior*. Faro: Centro de Estudos Linguísticos e Literários, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: Universidade do Algarve, pp. 13-39.
- CADÓRIO, L. (2001). *O Gosto Pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CHARLOTTE, R. (2010). "Examining Boys' Readings Of Gender In The English Classroom". *Changing English*, 17(1), 69-77.
- CAJKLER, W. & DYMOKE, S. (2005). "Grammar For Reading: Why Now And What For?" *Changing English*, 12(1), 125-136.
- CALÇADA, T. (2007) "Prefácio". In AZEVEDO, F. (Coord.). *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, p. XI.
- CALIXTO, J. A. (1994). "Biblioteca Pública Versus Biblioteca Escolar". *Cadernos BAD*, 3, 57-67.
- CALIXTO, J. A. (1996). *A Biblioteca Escolar E A Sociedade Da Informação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- CALLOW, J. (2008). "Show Me: Principles For Assessing Students' Visual Literacy". *The Reading Teacher*, 61(8), 616-626.
- CAMERON, H. (2005). "Asking The Tough Questions: A Guide To Ethical Practices In Interviewing Young Children". *Early Child Development And Care*, 175(6), 597-610.
- CAÑAMARES, C. & CERRILLO, P. (2003a). "Algunas Consideraciones Sobre El Concepto De Animación A La Lectura". In CERRILLO, P. & YUBERO, S. (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 251-255.
- CANEZ, A. (2008). *Canções De Embalar Cultura E Tradição. Um Estudo Sobre (Con)Textos Da Maternidade Na (E)Terna Lírica Popular*. Lisboa: Colibri.
- CARDOSO-MARTINS, C. (2001). "The Reading Abilities Of Beginning Readers Of Brazilian Portuguese: Implications For A Theory Of Reading Acquisition". *Scientific Studies Of Reading*, 5(4), 289-317.

- CARMELO, L. (2005). *Manual De Escrita Criativa*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- CARMELO, L. (2007). *Manual De Escrita Criativa (Vol. II)*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- CARRINGTON, V. (2005). “New Textual Landscapes, Information And Early Literacy”. In MARSH, J. (Ed.), *Popular Culture, New Media And Digital Literacy In Early Childhood*. Abingdon: RoutledgeFalmer, pp. 13-27.
- CASEY, H. K. (2008). “Engaging The Disengaged: Using Learning Clubs To Motivate Struggling Adolescent Readers And Writers”. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 52(4), 284-294.
- CASSIDY, J., VALADEZ, C. M., GARRETT, S. D. & BARRERA IV, E. S. (2010). “Adolescent And Adult Literacy: What’s Hot, What’s Not”. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 448-456.
- CASSIDY, J., VALADEZ, C. M. & GARRETT, S. D. (2010). “Literacy Trends And Issues: A Look At The Five Pillars And The Cement That Supports Them”. *The Reading Teacher*, 63(8), 644-655.
- CASTEK, J., BEVANS-MANGELSON, J. & GOLDSTONE, B. (2006). “Reading Adventures Online: Five Ways To Introduce The New Literacies Of The Internet Through Children’s Literature”. *The Reading Teacher*, 59(7), 714-728.
- CASTELL, S. & LUKE, A. (1986). “Models Of Literacy In North American Schools”. In CASTELL, S., LUKE, A & EGAN, K. (Eds.). *Literacy, Society, And Schooling. A Reader*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 87-109.
- CASTELLS, M. (2007). *A Galáxia Internet. Reflexões Sobre Internet, Negócios E Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, Rui V. (1989). “A Aula De Português: Um Contexto Especializado De Comunicação”. In SEQUEIRA, F., CASTRO, R. V. & DIONÍSIO, M. L. *O Ensino-Aprendizagem Do Português. Teorias E Práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp. 13-29.
- CASTRO, R. V. (1998a). “A Leitura E A Escrita Em Contexto Escolar: Para A Caracterização De Um Campo De Investigação”. In CASTRO, R. V. & DIONÍSIO, M. L. (Coord.). *Entre Linhas Paralelas. Estudos Sobre O Português Nas Escolas*. Braga: Angelus Novus, pp. 39-54.
- CASTRO, R. V. (1998b). “Para A Análise Do Discurso Pedagógico. Um Estudo Das Representações Formais Da Língua Em Programas De Português”. In CASTRO, R. V. & DIONÍSIO, M. L. (Coord.). *Entre Linhas Paralelas. Estudos Sobre O Português Nas Escolas*. Braga: Angelus Novus, pp. 175-188.

- CASTRO, R. V. (1999). “Já Agora, Não Se Pode Exterminá-los?: Sobre A Representação Dos Professores Em Manuais Escolares De Português”. In CASTRO, R. V., RODRIGUES, A., SILVA, J. L. *et al* (Org.). *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História: Actas Do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, pp. 189-196.
- CASTRO, R. V. (2005). “O Português No Ensino Secundário: Processos Contemporâneos De (Re)Configuração”. In DIONÍSIO, M. L. & CASTRO, R. V. (Org.). *O Português Nas Escolas. Ensaio Sobre A Língua E A Literatura No Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 31-78.
- CASTRO, R. V. & DIONÍSIO, M. L. (1996). “Hábitos E Atitudes De Leitura Dos Estudantes Portugueses”. *Forum*, 20, Braga: Biblioteca Pública de Braga, 111-132.
- CASWELL, R. (2005). “A Musical Journey Through John Steinbeck’s *The Pearl*: Emotion, Engagement, And Comprehension”. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 62-67.
- CAUSSE, R. (2000). *Qui a Lu Petit, Lira Grand*. Paris: Plon.
- CERRILLO, P. (2003a). “Lectura Y Escritura Creativa”. In CERRILLO, P. & YUBERO, S. (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 113-122.
- CERRILLO, P. (2006). “Literatura Infantil E Mediação Leitora”. In AZEVEDO, F. (Coord.). *Língua Materna E Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores Do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 33-46.
- CERRILLO, P., LARRAÑAGA, E. & YUBERO, S. (2003). “Libros, Lectores Y Mediadores”. In CERRILLO, P. & YUBERO, S. (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 229-236.
- CERTO, J. L. (2004). “Cold Plums And The Old Men In The Water: Let Children Read And Write “Great” Poetry”. *The Reading Teacher*, 58(3), 266-271.
- CERTO, J., MOXLEY, K., REFFITT, K. & MILLER, J. A. (2010). “I Learned How To Talk About A Book: Children's Perceptions of Literature Circles Across Grade And Ability Levels”. *Literacy Research And Instruction*, 49(3), 243-263.
- CERVETTI, G. N., BRAVO, M. A., HIEBERT, E. H., PEARSON, P. D. & JAYNES, C. A. (2009). “Text Genre And Science Content: Ease Of Reading, Comprehension, And Reader Preference”. *Reading Psychology*, 30(6), 487-511.
- CHANG, K., LAN, Y., CHANG, C. & SUNG, Y. (2010). “Mobile-Device-Supported Strategy For Chinese Reading Comprehension”. *Innovations In Education And Teaching International*, 47(1), 69-84.

- CHICK, G. (1998). "Leisure And Culture: Issues For An Anthropology Of Leisure". *Leisure Sciences*, 20(2), 111-133.
- CHOMSKY, C. (1972). "Stages In Language Development And Reading Exposure". *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- CHOPPIN, A. (1992). *Les Manuels Scolaires. Historie Et Actualité*. Paris: Hachette.
- CHRISTIE, F. (1998). "Learning The Literacies Of Primary And Secondary Schooling". In CHRISTIE, F. & MISSION, R. (Eds.). *Literacy And Schooling*. London: Routledge, pp. 47-73.
- CHRISTIE, F. & MISSION, R. (1998). "Framing The Issues In Literacy Education". In CHRISTIE, F. & MISSION, R. (Eds.). *Literacy And Schooling*. London: Routledge, pp. 1-17.
- CHUN, C. W. (2009). "Critical Literacies And Graphic Novels For English-Language Learners: Teaching *Maus*". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 144-153.
- CIARDIELLO, A. V. (2010). "'Talking Walls': Presenting A Case For Social Justice Poetry In Literacy Education". *The Reading Teacher*, 63(6), 464-473.
- CLARKE, L. W. & HOLWADEL, J. (2007). "Help! What Is Wrong With These Literature Circles And How Can We Fix Them?" *The Reading Teacher* 61(1), 20-29.
- CLARKE, L. W. & WHITNEY, E. (2009). "Walking In Their Shoes: Using Multiple-Perspectives Texts As A Bridge to Critical Literacy". *The Reading Teacher*, 62(6), 530-534.
- CLEMENTE LINUESA, M. (2007). *Leitura E Cultura Escrita*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- CLEMENTE, L. (2008). *A Biblioteca Na Escola. O Futuro Está Lá*. Lisboa: SeteCaminhos.
- COALTER, F. (1997). "Leisure Sciences And Leisure Studies: Different Concept, Same Crisis?" *Leisure Sciences*, 19(4), 255-268.
- COLAÇO, P. A. B. (2004). "Concepções Sobre Leitura Num Contexto De Formação Inicial De Professores: Um Estudo De Caso". In CABRAL, M. L. (Coord.). *Para O Ensino Da Leitura E Da Escrita Do Básico Ao Superior*. Faro: Centro de Estudos Linguísticos e Literários, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, pp. 41-91.
- COLE, A. D. (2006). "Scaffolding Beginning Readers: Micro And Macro Cues Teachers Use During Student Oral Reading". *The Reading Teacher*, 59, (5), 450-559.

- COLOMER, T. (2003). "O Ensino E A Aprendizagem Da Compreensão Em Leitura". In LOMAS, C. (Coord.). *O Valor Das Palavras (I). Falar, Ler E Escrever Nas Aulas*. Porto: Asa, pp. 159-178.
- COLTHEART, M. & PRIOR, M. (2006). "Learning To Read In Australia". *Australian Journal Of Learning Difficulties*, 11(4), 157-164.
- COMBER, B. (2001). "Classrooms Explorations In Critical Literacy". In FEHRING, H. & GREEN, P. (Eds.). *Critical Literacy. A Collection Of Articles From The Australian Literacy Educators` Association*. Newark: International Reading Association, pp. 90-102.
- CONIAM, D. (1998). "Interactive Evaluation Of Listening Comprehension: How The Context May Help". *Computer Assisted Language Learning*, 11(1), 35-53.
- CONNOR, C. M., KAYA, S., LUCK, M., TOSTE, J. R., CANTO, A., RICE, D., TANI, N. & UNDERWOOD, P. S. (2010). "Content Area Literacy: Individualizing Student Instruction In Second-Grade Science". *The Reading Teacher*, 63(6), 474-485.
- COOPER, P. M., CAPO, K., MATHES, B. & GRAY, L. (2007). "One Authentic Early Literacy Practice And Three Standardized Tests: Can A Storytelling Curriculum Measure Up?" *Journal Of Early Childhood Teacher Education*, 28(3), 251-275.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies*. London: Routledge.
- COQUET, E. (2000). *A Narrativa Gráfica. Uma Estratégia De Comunicação De Crianças E De Adultos*. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança.
- CORNETT, C. E. (2006). "Center Stage: Arts-Based Read-Alouds". *The Reading Teacher*, 60(3), 234-240.
- CORRÊA, J. (2006). "Novas Tecnologias Da Informação E Da Comunicação; Novas Estratégias De Ensino/ Aprendizagem". In COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas Tecnologias, Novos Textos, Novas Formas De Pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 43-50.
- CORRIGAN, R. & SURBER, J. R. (2010). "The Reading Level Paradox: Why Children's Picture Books Are Less Cohesive Than Adult Books". *Discourse Processes*, 47(1), 32-54.
- COSCARELLI, C. V. (2008). *Livro De Receitas Do Professor De Português. Atividades Para A Sala De Aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- COSTA, S. R. (2006). "Oralidade, Escrita E Novos Gêneros (Hiper)Textuais Na Internet". In FREITAS, M. T. A. & COSTA, S. R. *Leitura E Escrita De Adolescentes Na Internet E Na Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 19-27.

- COWAN, K. & ALBERS, P. (2006). "Semiotic Representations: Building Complex Literacy Practices Through The Arts". *The Reading Teacher*, 60(2), 124-137.
- COX, B. E, FANG, Z. & OTTO, B. W. (2004). "Preschoolers' Developing Ownership Of The Literate Register". In RUDELL, B. R. & UNRAU, J. N. (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 281-312.
- CREMIN, T., BEARNE, E., MOTTRAM, M. & GOODWIN, P. (2008). "Primary Teachers As Readers". *English In Education*, 42(1), 8-23.
- CRUZ, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva Da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- CURENTON, S. M. & JUSTICE, L. M. (2008). "Children's Preliteracy Skills: Influence Of Mothers' Education And Beliefs About Shared-Reading Interactions". *Early Education & Development*, 19(2), 261-283.
- CURENTON, S. M., CRAIG, M. J. & FLANIGAN, N. (2008). "Use Of Decontextualized Talk Across Story Contexts: How Oral Storytelling And Emergent Reading Can Scaffold Children's Development". *Early Education & Development*, 19(1), 161-187.
- CURENTON, S. M. & CRAIG, M. J. (2009). "Shared-Reading Versus Oral Storytelling: Associations With Preschoolers' Prosocial Skills And Problem Behaviours". *Early Child Development And Care*, 1-24, iFirst Article.
- CURRAN, M. J. & SMITH, E. C. (2005). "The Imposter: A Motivational Strategy To Encourage Reading In Adolescents". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 49(3), 186-190.
- CURTO, D. R. (Dir.) (2006). *Estudos De Sociologia Da Leitura Em Portugal No Século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DAISEY, P. (2010). "Secondary Preservice Teachers Remember Their Favorite Reading Experiences: Insights And Implications For Content Area Instruction". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(8), 678-687.
- de la PEÑA MCCOOK, K. & JASPER, C. (2000). "The Meaning Of Reading". *The Acquisitions Librarian*, 13(25), 51-60.
- DAMICO, J., BAILDON, M., EXTER, M. & GUO, S. (2009). "Where We Read From Matters: Disciplinary Literacy In A Ninth-Grade Social Studies Classroom". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(4), 325-335.
- DATTA, S. & MACDONALD-ROSS, M. (2002). "Reading Skills And Reading Habits: A Study Of New Open University Undergraduate Reserves". *Open Learning: The Journal Of Open And Distance Learning*, 17(1), 69-88.
- DAVIS, P. (2007). "Storytelling As A Democratic Approach To Data Collection: Interviewing Children About Reading". *Educational Research*, 49(2), 169-184.

- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation And Self-Determination In Human Behavior*. New York: Plenum.
- DEENEY, T. A. (2010). "One-Minute Fluency Measures: Mixed Messages In Assessment And Instruction". *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- DEGROFF, L. & GALDA, L. (2003). "La Respuesta A La Literatura: Actividades Para Analisar Los Libros". In CULLINAN, B. E. (Coord.). *La Lectura En El Aula: Ideas Y Estrategias De Enseñanza Para La Formación De Lectores*. México: Trillas, pp. 145-160.
- DELGADO-MARTINS, M. R., COSTA, A. & RAMALHO, G. (2000). "Processamento Da Informação Pela Leitura E Pela Escrita". In DELGADO-MARTINS, M. R., RAMALHO, G. & COSTA, A. (Org.). *Literacia E Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho - Coleção Universitária, pp. 13-130.
- DELORS, J. (Coord.) (2000). *Educação Um Tesouro A Descobrir: Relatório Para A UNESCO Da Comissão Internacional Sobre Educação Para O Século XXI*. Porto: Asa.
- DENNIS, D. V. (2010). "I'm Not Stupid": How Assessment Drives (In) Appropriate Reading Instruction". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(4), 283-290.
- DE TEMPLE, J. & SNOW, C. E. (2003). "Learning Words From Books". In KLEECK, A. van; STAHL, S. A. & BAUER, E. B. (Eds.). *On Reading Books To Children: Parents And Teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 16-36.
- DEVITT, S. (1997). "Reading And Writing One's Way Into Language Awareness". *Language Awareness*, 6(2), 119-135.
- DEWAN, P. (2010). "Why Your Academic Library Needs A Popular Reading Collection Now More Than Ever". *College & Undergraduate Libraries*, 17(1), 44-64.
- DILLON, D. R., O'BRIEN, D. G. & HEILMAN, E. E. (2004). "Literacy Research In The Next Millennium: From Paradigms To Pragmatism And Practicality". In RUDELLE, B. R. & UNRAU, J. N. (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 1530-1556.
- DIONÍSIO, M. L. (1989). "Ler Na Escola". In SEQUEIRA, F., CASTRO, R. V. & DIONÍSIO, M. L. *O Ensino-Aprendizagem Do Português. Teorias E Práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp. 45-75.
- DIONÍSIO, M. L. (1990). "Agora Não Posso. Estou A Ler!". *Revista Portuguesa De Educação*, 3(3), 115-127.
- DIONÍSIO, M. L. (1992). "Dos Livros Para Crianças E Jovens". *Fórum*, 11. Braga: Biblioteca Pública de Braga, 87-92.

- DIONÍSIO, M. L. (1993). *A Interpretação De Textos Nas Aulas De Português*. Porto: Asa.
- DIONÍSIO, M. L. (1998a). “Contributos Para A Caracterização Do Discurso Pedagógico Na Aula De Português”. In CASTRO, R. V. & DIONÍSIO, M. L. (Coord.). *Entre Linhas Paralelas. Estudos Sobre O Português Nas Escolas*. Braga: Angelus Novus, pp. 223-240.
- DIONÍSIO, M. L. (1998b). “Da Leitura Em Interação À Leitura Como Interação”. In CASTRO, R. V. & DIONÍSIO, M. L. (Coord.). *Entre Linhas Paralelas. Estudos Sobre O Português Nas Escolas*. Braga: Angelus Novus, pp. 71-126.
- DIONÍSIO, M. L. (1999). “Condições Sociais De Produção De Leitores Tijolo Com Tijolo Num Desenho (Nem Sempre) Mágico”. *Revista Portuguesa De Educação*, 12(1), 127-148.
- DIONÍSIO, M. L. (2000a). *A Construção Escolar De Comunidades De Leitores. Leituras Do Manual De Português*. Coimbra: Almedina.
- DIONÍSIO, M. L. (2000b). “Histórias Da Leitura”. *Malasartes*, 4, 18.
- DIONÍSIO, M. L. (2004). “Literatura E Escolarização. A Construção Do Leitor Cosmopolita”. *Palavras*, 25, 67-74.
- DIONÍSIO, M. L., RODRIGUES, A., CARVALHO, J. A. B. & CASTRO, R. V. (2000). “Atitudes Dos Professores Face À Biblioteca Escolar”. In SEQUEIRA, F. (Org.). *Formar Leitores. O Contributo Da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 27-41.
- DIXON, P. & BORTOLUSSI, M. (2001). “Text Is Not Communication: A Challenge To A Common Assumption”. *Discourse Processes*, 31(1), 1-25.
- DOCKTER, J., HAUG, D. & LEWIS, C. (2010). “Redefining Rigor: Critical Engagement, Digital Media, And The New English/ Language Arts”. *The Reading Teacher*, 53(5), 418-420.
- DOLCI, M. (1995). “Las Marionetas: Una Revisión Didáctica”. In A.A.V.V. *Escuelas Infantiles De Reggio Emilia*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 94-108.
- DOMINGO ARGÜELLES, J. (2004). *¿Qué Leen Los Que No Leen? El Poder Inmaterial De La Literatura, La Tradición Literaria Y El Hábito De Leer*. Barcelona: Paidós.
- DOOLEY, K. (2009). “Intercultural Conversation: Building Understanding Together”. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 52(6), 497-506.
- DONOVAN, C. A., SMOLKIN, L. B. & LOMAX, R. G. (2000). “Beyond The Independentlevel Text: Considering The Reader? Text Match In First Graders' Self-Selections During Recreational Reading”. *Reading Psychology*, 21(4), 309-333.

- DOMECH, C., ROGERO, N. M. & ALMANSA, M. C. D. (1996). *Animación A La Lectura. Cuántos Cuentos Cuentas Tu?* Madrid: Editorial Popular.
- DORIA, S. (2008). *Guia da Barcelona de Carlos Ruiz Zafon*. Lisboa: Planeta.
- DOUBEK, M. B. & COOPER, E. J. (2007). "Closing The Gap Through Professional Development: Implications For Reading Research". *Reading Research Quarterly*, 42(3), 411-415.
- DOYLE, B. G. & BRAMWELL, W. (2006). "Promoting Emergent Literacy And Social-Emotional Learning Through Dialogic Reading". *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- DREHER, M. J. (2003). "Motivating Struggling Readers By Tapping The Potential Of Information Books". *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 25-38.
- DRESSMAN, M. (2007). "Theoretically Framed: Argument And Desire In The Production Of General Knowledge About Literacy". *Reading Research Quarterly*, 42(3), 332-363.
- DUKE, N. K. (2001). *Building Comprehension Through Explicit Teaching Of Comprehension Strategies*. Presentation to the second annual MRA/CIERA Conference, East Lansing, Michigan.
- DUNCAN, S. (2009). "What Are We Doing When We Read?' - Adult Literacy Learners' Perceptions Of Reading". *Research In Post-Compulsory Education*, 14(3), 317-331.
- DUNGWORTH, N., GRIMSHAW, S., MCKNIGHT, C. & MORRIS, A. (2004). "Reading For Pleasure?: A Summary Of The Findings From A Survey Of The Reading Habits Of Year 5 Pupils". *New Review Of Children's Literature And Librarianship*, 10(2), 169-188.
- EAKLE, A. J. (2009). "Museum Literacies And Adolescents Using Multiple Forms Of Texts "On Their Own"". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy* 53(3), 204-214.
- ECKERT, L. S. (2008). "Bridging The Pedagogical Gap: Intersections Between Literary And Reading Theories In Secondary And Postsecondary Literacy Instruction". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 110-118.
- ECO, U. (1989a). *Obra Aberta*. Lisboa: Difel.
- ECO, U. (2002). *A Biblioteca*. Lisboa: Difel.
- ECO, U. (2004). *Os Limites Da Interpretação*. Lisboa: Difel.
- EDIGER, M. (2002). *Oral Communication In The Reading Curriculum* [Opinion paper]. (ERIC Document Reproduction Service No. ED470700)

- EDMUNDS, K. M. & BAUSERMAN, K. L. (2006). "What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children". *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.
- EHRI, L. C. (2005). "Learning To Read Words: Theory, Findings, And Issues". *Scientific Studies Of Reading*, 9(2), 167-188.
- ELLERY, V. (2010). "How Do We Teach Reading As A Strategic, Decision-Making Process?". *The Reading Teacher*, 63(5), 434-436.
- EVA-WOOD, A. L. (2008). "Does Feeling Come First? How Poetry Can Help Readers Broaden Their Understanding Of Metacognition". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 564-576.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Language And Power (4th ed.)*. London: Longman Group.
- FAJARDO, A. (2010). "Book Clubs: Not Just For Public Libraries". *College & Undergraduate Libraries*, 17(1), 65-69.
- FALK-ROSS, F., RAJSKI-DZURYAK, F., ROGERS, C., WASTE, S., RIZZATO, K. & ALARCON, L. (2008). "Activating Teachers' Inquiry: Media Projects For Literacy Lessons (K-8)". *Literacy Research And Instruction*, 47(4), 273-284.
- FANG, Z. SCHLEPPEGRELL, M., & COX, B. E. (2006). "Understanding The Language Demands Of Schooling: Nouns In Academic Discourse". *Journal Of Literacy Research*, 38 (3), 247-273.
- FANG, Z. & SCHLEPPEGRELL, M. J. (2010). "Disciplinary Literacies Across Content Areas: Supporting Secondary Reading Through Functional Language Analysis". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 587-597.
- FEBVRE, L. & MARTIN, H. (2000). *O Aparecimento Do Livro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FENNESSEY, S. (2006). "Using Theater Games To Enhance Language Arts Learning". *The Reading Teacher*, 59(7), 688-691.
- FENSTERMACHER, G. P. (1994). "The Knower And The Known In Teacher Education Research. In DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *Review Of Research In Education*. Washington, DC: American Education Research Association, 20, 3-56.
- FERNANDES, P. F. P. (2007) "Livros, Leitura E Literacia Emergente. Algumas Pista Acerca Do Espaço E Do Tempo Dos Livros Na Promoção Da Linguagem E Literacia Emergente Em Contexto De Jardim-De-Infância". In AZEVEDO, F. (Coord.). *Formar Leitores. Das Teorias Às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 19-33.
- FIELDING-BARNESLEY, R. & PURDIE, N. (2005). "Teachers' Attitude To And Knowledge Of Metalinguistics In The Process Of Learning To Read". *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 33(1), 65-76.

- FINGERET, L. (2008). "March Of The Penguins: Building Knowledge In A Kindergarten Classroom". *The Reading Teacher*, 62(2), 96-103.
- FISHER, D. (2004). "Setting The "Opportunity To Read" Standard: Resuscitating The SSR Program In An Urban High School". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 48(2), 138-150.
- FISHER, D., FLOOD, J., LAPP, D. & FREY, N. (2004). "Interactive Read-Alouds: Is There A Common Set Of Implementation Practices?" *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
- FISHER, R. (2001). "'A Poem Is Alive': Using Poetry With Young Children". In FISHER, Robert & WILLIAMS, Mary (Eds). *Unlocking Literacy. A Guide For Teachers*. London: David Fulton Publishers, pp. 15-27.
- FISHER, R. (2006). "Whose Writing Is It Anyway? Issues Of Control In The Teaching Of Writing". *Cambridge Journal Of Education*, 36(2), 193-206.
- FISLER, B. (2003). "Quantifiable Evidence, Reading Pedagogy, And Puppets". *Research In Drama Education: The Journal Of Applied Theatre And Performance*, 8(1), 25-38.
- FITCH, K. L. (1998). "Text And Context: A Problematic Distinction For Ethnography". *Research On Language & Social Interaction*, 31(1), 91-107.
- FLYNN, R. (2007). *Dramatizing The Content With Curriculum-Based Readers Theatre, Grades 6-12*. Newark: International Reading Association.
- FLYNT, E. S. & BROZO, W. (2010). "Visual Literacy And The Content Classroom: A Question Of Now, Not When". *The Reading Teacher*, 63(6), 526-528.
- FOSTER, G., SAWICKI, E., SCHAEFFER, H. & ZELINSKI, V. (2002). *I Think, Therefore I Learn!* Portland, ME: Stenhouse.
- FRAISSE, E. (1997). "O Livro, A Leitura E O Leitor Na Crítica Literária Francesa (1880-1980)". In FRAISSE, E., POMPOUGNAC, J. & POULAIN, M. *Representações E Imagens Da Leitura*. São Paulo: Editora Ática, pp. 111-153.
- FRASER, N. (1992). "Rethinking The Public Sphere: A Contribution To The Critique Of Actually Existing Democracy.". In CALHOUN, C. (Ed.). *Habermas And The Public Sphere*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, pp.109-142.
- FRESCH, M. J., & WHEATON, A. (1997). "Sort, Search, And Discover: Spelling In The Child-Centered Classroom". *The Reading Teacher*, 51, 20-31.
- FREELAND, M. & BAILEY, M. (2008). "Print Newspapers: Are They Still Being Used In Academic And Research Libraries?" *Serials Librarian*, 55(1), 210-226.

- FREITAS, E. & SANTOS, M. L. (1992). *Hábitos De Leitura Em Portugal*. Lisboa: D. Quixote.
- FREITAS, E., CASANOVA, J. L. & ALVES, N. A. (1997). *Hábitos De Leitura. Um Inquérito À População Portuguesa*. Lisboa: D. Quixote.
- FRIEDLAND, E. S. & TRUESDELL, K. S. (2004). “Kids Reading Together: Ensuring The Success Of A Buddy Reading Program”. *The Reading Teacher* 58(1), 76-79.
- FRYE, E. M., TRATHEN, W. & SCHLAGAL, B. (2010). “Extending Acrostic Poetry Into Content Learning: A Scaffolding Framework”. *The Reading Teacher*, 63(7), 591-595.
- FUHLER, C., FARRIS, P. & NELSON, P. (2006). “Building Literacy Skills Across The Curriculum: Forging Connections With The Past Through Artifacts”. *The Reading Teacher*, 59 (7), 646-659.
- GADECKI, V. L. (2005). “Reading And Writing With Residents”. *The Reading Teacher*, 59(4), 383-385.
- GAINER, J. S. (2010). “Critical Media Literacy In Middle School: Exploring The Politics Of Representation”. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 364-373.
- GAINER, J. S., VALDEZ-GAINER, N. & KINARD T. (2009). “The Elementary Bubble Project: Exploring Critical Media Literacy In A Fourth-Grade Classroom”. *The Reading Teacher*, 62(8), 674-683.
- GALDA, L. & LIANG, L. A. (2003). “Literature As Experience Or Looking For Facts: Stance In The Classroom”. *Reading Research Quarterly*, 38(2), 268-275.
- GALLIK, J. D. (1999). “Do They Read For Pleasure? Recreational Reading Habits Of College Students”. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy* 42(6), 480-488.
- GAMBRELL, L. B. (1996). “Creating Classroom Cultures That Foster Reading Motivation”. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- GAMBRELL, L. B. & MARINAK, B. A. (1997). “Incentives And Intrinsic Motivation To Read”. In GUTHRIE, J. T. & WIGFIELD, A. (Eds). *Motivating Readers Through Integrated Instruction*. Newark: International Reading Association, pp. 205-217.
- GAMBRELL, L. B. & MAZZONI, S. A. (2001). “Emergent Literacy: What Research Reveals About Learning To Read”. *NHSA Dialog*, 4(3), 406-431.
- GARCIA SOBRINO, J. (Org.) (2000). *A Criança E O Livro, A Aventura De Ler*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

- GARTON, A. F., HARVEY, R. & PRICE, C. (2004). "Influence Of Perceived Family Environment On Adolescent Leisure Participation". *Australian Journal Of Psychology*, 56(1), 18-24.
- GAUDER, H., GIGLIERANO, J. & SCHRAMM, C. H. (2007). "Porch Reads". *College & Undergraduate Libraries*, 14(2), 1-24.
- GAUVAIN, M., SAVAGE, S. & MCCOLLUM, D. (2000). "Reading At Home And At School In The Primary Grades: Cultural And Social Influences". *Early Education & Development*, 11(4), 447-463.
- GAVE (2001). *PISA 2000 – Resultados Do Estudo Internacional*. Lisboa: GAVE.
- GAVE (2004). *PISA 2003 – Resultados Do Estudo Internacional*. Lisboa: GAVE.
- GAVE (2007). *PISA 2006 – Competências Científicas Dos Alunos Portugueses*. Lisboa: GAVE.
- GAVELEK, J. R., RAPHAEL, T. E., BIONDO, S. M. & WANG, D. (2000). "Integrated Literacy Instruction". In KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D. & BARR, R. (Eds.). *Handbook Of Reading Research. (Vol. III)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 587-607.
- GEE, J. P. (1996). *Social Linguistics And Literacies. Ideology In Discourses*. London: Palmer Press, Taylor and Francis Group.
- GEE, J. P. (2001a). "A Sociocultural Perspective On Early Literacy Development". In NEUMAN, S. B. & DICKINSON, D. K. (Eds.). *Handbook Of Early Literacy Research. (Vol. 1)*. New York - London: The Guilford Press, pp. 30-42.
- GEE, J. P. (2001b). "Reading As Situated Language". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714-725.
- GEE, J. P. (2004). *Situated Language And Learning. A Critique Of Traditional Schooling*. New York & London: Routledge.
- GEIGER, J. F. & MILLIS, K. K. (2004) "Assessing The Impact Of Reading Goals And Text Structures On Comprehension". *Reading Psychology*, 25(2), 93-110.
- GEP (1993). *Como Lêem As Nossas Crianças? Caracterização Do Nível De Literacia Da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GIASSON, J. (1993). *A Compreensão Na Leitura*. Porto: Asa.
- GIASSON, J. (2005). *La Lecture. De La Théorie A La Pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- GILL, P. (Coord.). (2003). *Os Serviços Da Biblioteca Pública. Directivas Da IFLA/ UNESCO*. Lisboa: Caminho.

- GILL, S. R. (2006). "Teaching Rimes With Shared Reading". *The Reading Teacher*, 60(2), 191-193.
- GILL, S. R. (2008). "The Comprehension Matrix: A Tool For Designing Comprehension Instruction". *The Reading Teacher*, 62(2), 106-113.
- GILLET, G. (2001). "Response To Read On Signification And The Unconscious". *Philosophical Psychology*, 14(4), 515-518.
- GLENN, W. J. (2007). "Real Writers As Aware Readers: Writing Creatively As A Means To Develop Reading Skills". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 10-20.
- GOLDENBERG, C. (2001). "Making Schools Work For Low-Income Families In The 21st Century". In NEUMAN, S. B. & DICKINSON, D. K. (Eds.). *Handbook Of Early Literacy Research. (Vol. 1)*. New York - London: The Guilford Press, pp. 211-231.
- GOLDENBERG, C. (2004). "Literacy For All Children In The Increasingly Diverse Schools Of The United States". In RUDELL, B. Robert & UNRAU, J. Norman (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 1636-1666.
- GOMES, J. A. (1996). *Da Nascente À Voz. Contributos Para Uma Pedagogia Da Leitura*. Lisboa: Caminho.
- GOMES, J. A. & RAMOS, A. M. (2008). "Do Texto Dramático E Da Sua Representação – Contributos Para O Estudo Do Teatro Para Crianças Em Portugal (Séc. XX)". In GONZÁLEZ, M, RODRÍGUEZ, N., RAMOS, A. M. & REIS, S. (Coord.). *Do Livro À Cena*. Viseu: Deriva, pp. 15-43.
- GÓMEZ-VILLALBA BALLESTEROS, E. (1996). "Animación A La Lectura: Desde El Juego A La Comprensión". In CERRILLO, P. & GARCIA PADRINO, J. (Coord.). *Hábitos Lectores Y Animación A La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 71-84.
- GONNET, J. (2007). *Educação Para Os Media. As Controvérsias Fecundas*. Porto: Porto Editora.
- GONZÁLEZ GIL, M. D. (2001). "Un Taller De Folclore Infantil Para El Siglo XXI". In CERRILLO, P. & GARCÍA PADRINO, J. (Coord.). *La Literatura Infantil En El Siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-la Mancha, pp. 153-176.
- GOODMAN, K. S. (1976). "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". In SINGER, H. & RUDELL, R. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading* (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association, pp. 497-505.

- GOODMAN, K. S. (1980). “Universaux Psycho-Linguistiques Et Processus De Lecture”. In SMITH, F. (Org.). *Comment Les Enfants Apprennent A Lire*. Paris: Retz, pp. 37-44.
- GOODMAN, K. S. (1986). *What's Whole In Whole Language?* Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- GOODMAN, K. S. (1987). “O Processo De Leitura: Considerações A Respeito Das Línguas E Do Seu Desenvolvimento”. In FERREIRO, E. & PALÁCIO, M. G. *Os Processos De Leitura E Escrita – Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 11-22.
- GOODMAN, Y. M. & GOODMAN, K. S. (2004). “To Err Is Human: Learning About Language Processes By Analyzing Miscues”. In RUDELLELL, B. R. & UNRAU, J. N. (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 1127-1148.
- GORDON, E. E. (2008). *Teoria De Aprendizagem Musical Para Recém-Nascidos E Crianças Em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOSWAMI, U. (2001). “Early Phonological Development And The Acquisition Of Literacy”. In NEUMAN, S. B. & DICKINSON, D. K. (Eds.). *Handbook Of Early Literacy Research. (Vol. 1)*. New York - London: The Guilford Press, pp. 111-125.
- GOUGH, P. B. (1972). “One Second Of Reading”. In SINGER, H., & RUDELLELL, R. B. (Eds.). *Language By Ear And By Eye*. Newark: Internaciona Reading Association, pp. 47-94.
- GOULÃO, F. (2006). “Entrar Na Linguagem Escrita Brincando, Português Língua Materna E Não Materna”. In AZEVEDO, F. (Coord.). *Língua Materna E Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores Do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 93-107.
- GOULART, C. (2007). “Letramento E Novas Tecnologias: Questões Para A Prática Pedagógica”. In COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento Digital. Aspectos Sociais E Possibilidades Pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale – Autêntica, pp. 41-58.
- GRABE, M. E., KAMHAWI, R. & YEGIYAN, N. (2009). “Informing Citizens: How People With Different Levels Of Education Process Television, Newspaper, And Web News”. *Journal Of Broadcasting & Electronic Media*, 53(1), 90-111.
- GRABE, W. (1991). “Current Developments In Second Language Reading Research”. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 375-406.
- GRAVES, R. S. & SCOVILLE, C. (2001). “Sifting Through Health Web Sites”. *Health Care On The Internet*, 5(4), 31-38.

- GREENLEAF, C. L. & HINCHMAN, K. (2009). "Reimagining Our Inexperienced Adolescent Readers: From Struggling, Striving, Marginalized, And Reluctant to Thriving". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(1), 4-13.
- GREGORY, A. E. & CAHILL M. A. (2010). "Kindergartners Can Do It, Too! Comprehension Strategies For Early Readers". *The Reading Teacher*, 63(6), 515-520.
- GREGORY, G. & ALLEN, F. (2000). "There`s Only One Michael Owen»: Teaching Grammar And Knowledge About Language". In FISHER, R. & WILLIAMS, M. (Eds.). *Unlocking Literacy. A Guide For Teachers*. London: David Fulton Publishers, pp. 51-65.
- GUIMARÃES, A. M. (2006). "Ambientes De Aprendizagem: Reengenharia Da Sala De Aula". In COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas Tecnologias, Novos Textos, Novas Formas De Pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 23-42.
- GUNN, T. M. (2008). "The Effects Of Questioning On Text Processing". *Reading Psychology*, 29(5), 405-442.
- GUTHRIE, J. T. & GREANEY, V. (1996). "Literacy Acts". In BARR, R., KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. & PEARSON, P. D. (Eds.). *Handbook Of Reading Research. (Vol. II)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 68-96.
- GUTHRIE, J. T & KNOWLES, K. T. (2001). "Promoting Reading Motivation". In VERHOEVEN, L. & SNOW, C. (Eds.). *Literacy And Motivation. Reading Engagement In Individuals And Groups*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 159-176.
- GUTHRIE, J. T. & MCCANN, A. D. (1997). "Characteristics Of Classrooms That Promote Motivations And Strategies For Learning". In GUTHRIE, J. T. & WIGFIELD, A. (Eds.). *Motivating Readers Through Integrated Instruction*. Newark: International Reading Association, pp. 128-148.
- GUTHRIE, J. T. & WIGFIELD, A. (1997). "Reading Engagement: A Rationale For Theory And Teaching". In GUTHRIE, J. T. & WIGFIELD, A. (Eds.). *Motivating Readers Through Integrated Instruction*. Newark: International Reading Association, pp. 1-12.
- GUTHRIE, J. T., & WIGFIELD, A. (2000). "Engagement And Motivation In Reading". In KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D., & BARR, R. (Eds.). *Handbook Of Reading Research. (Vol. 3)*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 403-422.
- GUTHRIE, J. T., MCRAE, A. & KLAUDA, S. L. (2007). "Contributions Of Concept-Oriented Reading Instruction To Knowledge About Interventions For Motivations In Reading". *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250.

- GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A., METSALA, J. L. & E. COX, K. E. (2004). "Motivational And Cognitive Predictors Of Text Comprehension And Reading Amount". In RUDELL, B. R. & UNRAU, J. N. (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading. Fifth Edition*. Newark: International Reading Association, pp. 929-978.
- HACKER, D. J. (2004). "Self-Regulated Comprehension During Normal Reading". In RUDELL, B. R. & UNRAU, J. N. (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 755-779.
- HAGER, P. (1998). "Recognition Of Informal Learning: Challenges And Issues". *Journal Of Vocational Education & Training*, 50(4), 521-535.
- HAKALA, C. M. (1999). "Accessibility Of Spatial Information In A Situation Model". *Discourse Processes*, 27(3), 261-279.
- HALL, K. W. & BATEY, J. J. (2008). "Children's Ideas About Aging Before And After An Intergenerational Read-Aloud". *Educational Gerontology*, 34(10), 862-870.
- HALL, K. M., SABEY, B. L. & MCCLELLAN, M. (2005). "Expository Text Comprehension: Helping Primary-Grade Teachers Use Expository Texts To Full Advantage". *Reading Psychology*, 26(3), 211-234.
- HALL, L. A. (2009). "A Necessary Part Of Good Teaching": Using Book Clubs To Develop Preservice Teachers". *Visions of Self, Literacy Research And Instruction*, 48(4), 298-317.
- HALL, L. A. & PIAZZA, S. V. (2008). "Critically Reading Texts: What Students Do And How Teachers Can Help". *The Reading Teacher*, 62(1), 32-41.
- HANCOCK, M. R. (2004). *A Celebration Of Literature And Response: Children, Books, And Teachers In K-8 Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- HANDSFIELD, L. J., DEAN, T. R. & CIELOCHA, K. M. (2009). "Becoming Critical Consumers And Producers Of Text: Teaching Literacy With Web 1.0 And Web 2.0". *The Reading Teacher*, 63(1), 40-50.
- HANEY, M. & HILL, J. (2004). "Relationships Between Parent-Teaching Activities And Emergent Literacy In Preschool Children". *Early Child Development And Care*, 174(3), 215-228.
- HANNING, E. (1998). "What We've Learned: The Reading Connections Book Club After Two Years". *Journal Of Children And Poverty*, 4(1), 25-37.
- HANSEN, C. C. (2006). "The Art Of Author Study: Leo Lionni In The Primary Classroom". *The Reading Teacher*, 60(3), 276-289.
- HARGREAVES, D. J. & MARSHALL, N. A. (2003). "Developing Identities In Music Education". *Music Education Research*, 5(3), 263-273.

- HARRIS, T. L. & HODGES, R. E. (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary Of Reading And Writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- HARRIS, V. (2008). "Applying Research In Creativity And Skill Acquisition In A Community-Based Creative Writing Program: Implications For Teachers And Learners". *Teaching Artist Journal*, 6(3), 209-219.
- HASSETT, D. D. & CURWOOD, J. S. (2009). "Theories And Practices Of Multimodal Education: The Instructional Dynamics Of Picture Books And Primary Classrooms". *The Reading Teacher*, 63(4), 270-282.
- HASSETT, D. D. (2009). "Children's Literature And Early Literacy Success: Using The Charlotte Zolotow Award Collection In Early Childhood Teacher Education". *Journal Of Early Childhood Teacher Education*, 30(4), 363-384.
- HAVITZ, M. E. (2007). "A Host, A Guest, And Our Lifetime Relationship: Another Hour With Grandma Havitz". *Leisure Sciences*, 29(2), 131-141.
- HAWKEY, K. (2004). "Narrative In Classroom History". *Curriculum Journal*, 15(1), 35-44.
- HEATH, S. B. (1996). "The Sense Of Being Literate: Historical And Cross-Cultural Features". In BARR, R., KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. & PEARSON, P. D. (Eds.). *Handbook Of Reading Research. (Vol. II)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 3-25.
- HEDIN, L. R. & CONDERMAN, G. (2010). "Teaching Students To Comprehend Informational Text Through Rereading". *The Reading Teacher*, 63(7), 556-565.
- HEISEY, N. & KUCAN, L. (2010). "Introducing Science Concepts To Primary Students Through Read-Alouds: Interactions And Multiple Texts Make The Difference". *The Reading Teacher*, 63(8), 666-676.
- HELLER, M. F. (2006). "Telling Stories And Talking Facts: First Graders' Engagements In A Nonfiction Book Club". *The Reading Teacher*, 60(4), 358-369.
- HETHERINGTON, K. (1998). *Expressions Of Identity: Space, Performance, Politics*. London: Sage.
- HINSON, B. (Ed.). (2000). *New Directions In Reading Instruction (rev. ed.)*. Newark, DE: International Reading Association.
- HODGES, G. C. (2009). "Children As Readers: What We Learn From Their Conversations About Reading". *Education 3-13*, 37(2), 165-176.
- HOFFMAN, A. R., BORAKS, N. E. & BAUER, D. (2000). "Hobbies And Hobby-Related Reading: Exploring Preferences, Practices, And Instructional Possibilities". *Literacy Research And Instruction*, 40(1), 51-66.

- HOLLIWAY, D. (2010). "A Literacy Task To Assist Reader Awareness In Children's Informational Writing". *Language And Education*, 24(2), 101-116.
- HOLT-REYNOLDS, D. (1999). "Good Readers, Good Teachers? Subject Matter Expertise As A Challenge In Learning To Teach". *Harvard Educational Review*, 69(1), 29-50.
- HORNER, S. L. & O'CONNOR, E. A. (2007). "Helping Beginning And Struggling Readers To Develop Self-Regulated Strategies: A Reading Recovery Example". *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 97-109.
- HOUGHTON-JAN, S., ETCHES-JOHNSON, A. & SCHMIDT, A. (2009). "The Read/Write Web And The Future Of Library Research". *Journal Of Library Administration*, 49(4), 365-382.
- HOWARD, V. (2008). "Peer Group Influences On Avid Teen Readers". *New Review Of Children's Literature And Librarianship*, 14(2), 103-119.
- HOYT, L. (1992). "Many Ways Of Knowing: Using Drama, Oral Interactions, And The Visual Arts To Enhance Reading Comprehension". *The Reading Teacher*, 45, 580-584.
- HUCK, C. S. (2003). "Libros Para Principiantes". In CULLINAN, B. E. (Coord.). *La Lectura En El Aula: Ideas Y Estrategias De Enseñanza Para La Formación De Lectores*. México: Trillas, pp. 39-50.
- HUNT, C., & SAMPSON, F. (Eds.). (1998). *The Self On The Page*. London: Jessica Kingsley.
- HUNTER, M. (2009). *Editing Early Modern Texts. An Introduction To Principles And Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- ISER, W. (1991). *The Act Of Reading. A Theory Of Aesthetic Response*. London: The Johns Hopkins University Press.
- IVEY, G. & BROADDUS, K. (2007). "A Formative Experiment Investigating Literacy Engagement Among Adolescent Latina/o Students Just Beginning To Read, Write, And Speak English". *Reading Research Quarterly*, 42(4), 512-545.
- JACKSON, N. (2006). "Creativity In Higher Education: What's The Problem?" *Educational Developments*, 7(1), 1-4.
- JACOBS, J. S., MORRISON, T. G. & SWINYARD, W. R. (2000). "Reading Aloud To Students: A National Probability Study Of Classroom Reading Practices Of Elementary School Teachers". *Reading Psychology*, 21(3), 171-193.
- JAMES, K. & ASMUS, C. (2001). "Personality, Cognitive Skills, And Creativity In Different Life Domains". *Creativity Research Journal*, 13(2), 149-159.
- JEAN, G. (2000). *A Leitura Em Voz Alta*. Lisboa: Instituto Piaget.

- JIMÉNEZ, R. T., SMITH, P. H. & TEAGUE, B. L. (2009). "Transnational And Community Literacies For Teachers". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(1), 16-26.
- JOHANSSON, G. (2009). "Parental Involvement In The Development Of A Culture-Based School Curriculum". *Intercultural Education*, 20(4), 311-319.
- JOHNSON, J. C. (2005). "What Makes A "Good" Reader? Asking Students To Define "Good" Readers". *The Reading Teacher*, 58(8), 766-773.
- JOHNSTON, P. (2005). "Literacy Assessment And The Future". *The Reading Teacher*, 58(7), 684-686.
- JONES, J. A. (2006). "Student-Involved Classroom Libraries". *The Reading Teacher*, 59(6), 576-586.
- JUEL, C. & MINDEN-CUPP, C. (2004). "Learning To Read Words: Linguistic Units And Instructional Strategies". In RUDELLE, B. R. & UNRAU, J. N. (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 313-364.
- KABUTO, B. (2009). "Parents And Children Reading And Reflecting Together: The Possibilities Of Family Retrospective Miscue Analysis". *The Reading Teacher*, 63(3), 212-221.
- KAMEENUI, E. J., DIXON, R. C. & CARNINE, D. W. (1987). "Issues In The Design Of Vocabulary Instruction". In MCKEOWN, M. G. & CURTIS, M. E. (Eds.). *The Nature Of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 129-145.
- KAMIL, M. L., INTRATOR, S. M. & KIM, H. S. (2000). "The Effects Of Other Technologies On Literacy And Literacy Learning". In KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D. & BARR, R. (Eds.). *Handbook Of Reading Research. (Vol. III)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 771-811.
- KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D. & BARR, R. (Eds.) (2000). *Handbook Of Reading Research. (Vol. III)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- KAPLAN, N. (2008). "To Read, Responsibly". *Public Library Quarterly*, 27(3), 193-201.
- KAPITZKE, C. (2003). "Information Literacy: The Changing Library". In BRUCE, C. B. (Ed.). *Literacy In The Information Age. Inquiries Into Meaning Making With New Technologies*. Newark: International Reading Association, pp. 59-69.
- KAUFMAN, D. (2004). "Book Review: The Quest To Read In The Writing Classroom". *Journal Of Literacy Research*, 36(2), 273-282.

- KAUFMAN, J. C. (2002). "Dissecting The Golden Goose: Components Of Studying Creative Writers". *Creativity Research Journal*, 14(1), 27-40.
- KAUFMAN, J. C. & GENTILE, C. A. (2002). "The Will, The Wit, The Judgement: The Importance Of An Early Start In Productive And Successful Creative Writing". *High Ability Studies*, 13(2), 115-123.
- KAZEMEK, F. E., WELLIK, J. J. & ZIMMERMAN, P. (2004). "Poetry, Storytelling, And Star-Making: An Intergenerational Model For Special Education". *Journal Of Poetry Therapy*, 17(1), 1-8.
- KELLAS, J. K. (2010). "Narrating Family: Introduction To The Special Issue On Narratives And Storytelling In The Family". *Journal Of Family Communication*, 10(1), 1-6.
- KELLAS, J. K. & TREES, A. R. (2006). "Finding Meaning In Difficult Family Experiences: Sense-Making And Interaction Processes During Joint Family Storytelling". *Journal Of Family Communication*, 6(1), 49-76.
- KELLEY, M. J. & CLAUSEN-GRACE, N. (2009). "Facilitating Engagement By Differentiating Independent Reading". *The Reading Teacher*, 63(4), 313-318.
- KELLEY, M. J. & DECKER, E. O. (2009). "The Current State Of Motivation To Read Among Middle School Students". *Reading Psychology*, 30(5), 466-485.
- KIM, H. S. & KAMIL, M. L. (2003). "Electronic And Multimedia Documents". In SWEET, A. P. & SNOW, C. E. (Coord.) (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press, pp. 166-175.
- KINDERVATER, T. (2010). "Models Of Parent Involvement". *The Reading Teacher*, 63(7), 610-612.
- KIRSCH, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Princeton: Educational Testing Service.
<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-25-Kirsch.pdf> (02/02/2010)
- KIRSCH, I., de JONG, J., LAFONTAINE, D., MCQUEEN, J., MENDELOVITS, J. & MONSEUR, C. (2002). *Reading For Change: Performance And Engagement Across Countries*. Paris: OECD.
<http://www.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf> (19/09/2010)
- KJELLIN, M. S. & WENNERSTRÖM, K. (2006). "Classroom Activities And Engagement For Children With Reading And Writing Difficulties". *European Journal Of Special Needs Education*, 21(2), 187-200.
- KLAUSNER, L. (2002). "Victoria Nelson. The Secret Life Of Puppets". *Women's Studies*, 31(5), 701-704.

- KLUG, B. J., TURNER, K. & FEUERBORN, P. (2009). "Affecting Literacy And World Understandings Through Creating Opportunities To Meet Real Authors". *The Reading Teacher*, 63(1), 92-94.
- KOHÁNYI, A. (2005). "Four Factors That May Predict the Emergence of Creative Writing: A Proposed Model". *Creativity Research Journal*, 17(2), 195-205.
- KRAMSCH, C. (1998). *Language And Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- KRISTEVA, J. (2003). *História Da Linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- KUCER, S. B. (2009). "Examining The Relationship Between Text Processing And Text Comprehension In Fourth Grade Readers". *Reading Psychology*, 30(4), 340-358.
- KUHN, M. R., SCHWANENFLUGEL, P. J. & MEISINGER, E. B. (2010). "Aligning Theory And Assessment Of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, And Definitions Of Fluency". *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- KURKJIAN, C., LIVINGSTON, N. & COBB, V. (2006). "Inquiring Minds Want To Learn: The Info On Nonfiction And Informational Series Books". *The Reading Teacher*, 60(1), 86-96.
- LABARRE, A. (2005). *História Do Livro*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LABERGE, D. & SAMUELS, S. J. (Eds.) (1977). *Basic Process In Reading, Perception And Comprehension*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- LAJOLO, M. (2004). "Leitura-Literatura: Mais Do Que Uma Rima, Menos Do Que Uma Solução". In ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Org.). *Leitura. Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, pp. 87-99.
- LAJOLO, M. (2005). *Do Mundo Da Leitura Para A Leitura Do Mundo*. São Paulo: Editora Ática.
- LAKE, V. (2003). "Children's Stories Of Hope: Moving Toward An Expanded Understanding Of The World Children Live In". *Early Child Development And Care*, 173(5), 509-518.
- L'ALLIER, S., ELISH-PIPER, L. & BEAN, R. M. (2010). "What Matters For Elementary Literacy Coaching? Guiding Principles For Instructional Improvement And Student Achievement". *The Reading Teacher*, 63(7), 544-554.
- LANDIS, D., UMOLU, J. & MANCHA, S. (2010). "The Power Of Language Experience For Cross-Cultural Reading And Writing". *The Reading Teacher*, 63(7), 580-589.

- LANE, H. B., & WRIGHT, T. L. (2007). "Maximizing The Effectiveness Of Reading Aloud". *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- LANGELLIER, K. M. (2002). "Performing Family Stories, Forming Cultural Identity: Franco American Mèmere Stories". *Communication Studies*, 53(1), 56-73.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (1998). "New Times! Old Ways". In CHRISTIE, F. & MISSON, R. (Eds.). *Literacy And Schooling*. London - New York: Routledge, pp. 155-177.
- LAPP, D. & FISHER, D. (2009). "It's All About The Book: Motivating Teens To Read". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 556-561.
- LAPP, D., FISHER, D. & GRANT, M. (2008). "You Can Read This Text-I'll Show You How": Interactive Comprehension Instruction". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 372-383.
- LAPP, D., FISHER, D. & JOHNSON, K. (2010). "Real-Time Teaching". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 423-426.
- LARRAÑAGA, E. & YUBERO, S. (2003). "Escribir Para Crear, Leer Para Imaginar. La Escritura Creativa Y Su Relación Con El Hábito Lector". In CERRILLO, P. & YUBERO, S. (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 145-163.
- LARSON, L. C. (2009). "Reader Response Meets New Literacies: Empowering Readers In Online Learning Communities". *The Reading Teacher*, 62(8), 638-648.
- LEE, A. (2010). "A Way Of Understanding The World Of Science Informational Books". *The Reading Teacher*, 63(5), 424-428.
- LEITÃO, E. S. (2008). *Desenhos Animados; Discursos Sobre Ser Criança*. Lisboa: Edições 70.
- LELAND, C. H. & HARSTE, J. C. (2000). "Critical Literacy: Enlarging The Space Of The Possible. Primary Voices K-6". *Journal Of National Council Of Teachers Of English*, 9(2), 3-7.
- LEMARIÉ, J., LORCH Jr., R. F., EYROLLE, H. & VIRBEL, J. (2008) "SARA: A Text-Based And Reader-Based Theory Of Signalling". *Educational Psychologist*, 43(1), 27-48.
- LENTERS, K. (2006). "Resistance, Struggle And The Adolescent Reader". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 50(2), 136-146.
- LESLEY, M., WATSON, P. & ELLIOT, S. (2007). "School" Reading And Multiple Texts: Examining The Metacognitive Development Of Secondary-Level Preservice Teachers". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 150-162.

- LEVIN, F. (2007). "Encouraging Ethical Respect Through Multicultural Literature". *The Reading Teacher*, 61(1), 101-104.
- LEVY, R. (2009). "Children's Perceptions Of Reading And The Use Of Reading Scheme Texts". *Cambridge Journal Of Education*, 39(3), 361-377.
- LEWIN, C., SCRIMSHAW, P., SOMEKH, B. & HALDANE, M. (2009). "The Impact Of Formal And Informal Professional Development Opportunities On Primary Teachers' Adoption Of Interactive Whiteboards". *Technology, Pedagogy And Education*, 18(2), 173-185.
- LEWIS, C. (2000). "Critical Issues: Limits Of Identification: The Personal, Pleasurable, And Critical In Reader Response". *Journal Of Literacy Research*, 32(2), 253-266.
- LEWIS, C. & FABOS, B. (2005). "Instant Messaging, Literacies, And Social Identities". *Reading Research Quarterly*, 40(4), 470-501.
- LIANG, L. A. & DOLE, J. A. (2006). "Help With Teaching Reading Comprehension: Comprehension Instructional Frameworks". *The Reading Teacher*, 59(8), 742-753.
- LIANG, L. A. & GALDA, L. (2009). "Responding And Comprehending: Reading With Delight And Understanding". *The Reading Teacher*, 63(4), 330-333.
- LIVINGSTONE, D. W. (1999). "Exploring The Icebergs Of Adult Learning: Findings Of The First Canadian Survey Of Informal Learning Practices". *The Canadian Journal For The Study Of Adult Education*, 13(2), 49-72.
- LLUCH, G. (2006). "Para Uma Seleção Adequada Do Livro. Das Capas Ao Estilo Da Literatura Comercial". In AZEVEDO, F. (Coord.). *Língua Materna E Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores Do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 215-230.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (2003a). *El Poder Transfigurador Del Arte*. Costa Rica: Promesa.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (2003b). *La Cultura Y El Sentido De La Vida*. Madrid: Rialp.
- LOVE, M. S. (2004). "Multimodality Of Learning Through Anchored Instruction". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 48(4), 300-310.
- LUKE, A., O'BRIEN, J. & COMBER, B. (2001). "Making Community Texts Objects Of Study". In FEHRING, H. & GREEN, P. (Eds.). *Critical Literacy. A Collection Of Articles From The Australian Literacy Educators' Association*. Newark: International Reading Association, pp. 112-123.
- LYON, G. R. (2003). "Reading Disabilities: Why Do Some Children Have Difficulty Learning to Read? What Can Be Done About It?" *Perspectives*, 29, 2.

- MA'AYAN, H. D. (2010). "Making Room In The Classroom For Disengaged Students' Voices, Their Literacies, And Their Lived Experiences Is The First Step In Breaking Down The Hegemonic Privileging Of White, Middle Class Voices And Making Schools Successful Learning Spaces For All Students". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(8), 646-654.
- MACDONALD, C. & FIGUEREDO, L. (2010). "Closing The Gap Early: Implementing A Literacy Intervention For At-Risk Kindergartners In Urban Schools". *The Reading Teacher*, 63(5), 404-419.
- MACGILLIVRAY, L., ARDELL, A. L. & CURWEN, M. S. (2010). "Supporting The Literacy Development Of Children Living In Homeless Shelters". *The Reading Teacher*, 63(5), 384-392.
- MACKEN-HORARIK, M. (1998). "Exploring The Requirements Of Critical School Literacy". In CHRISTIE, F. & MISSON, R. (Eds.). *Literacy And Schooling*. London - New York: Routledge, pp. 74-103.
- MACROBERT, M. (2010). "Right Before Writing". *Journal Of Literary Studies*, 26(2), 33-43.
- MAGALHÃES, L. (2006). "A Aprendizagem Da Leitura". In AZEVEDO, F. (Coord.). *Língua Materna E Literatura Infantil: Elementos Nucleares Para Professores Do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 73-91.
- MAGALHÃES, M. L. (2000). "A Formação De Leitores E O Papel Das Bibliotecas". In SEQUEIRA, F. (Org.). *Formar Leitores: O Contributo Da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 59-71.
- MAGNTORN, O. & HELLDÉN, G. (2007). "Reading New Environments: Students' Ability To Generalise Their Understanding Between Different Ecosystems". *International Journal Of Science Education*, 29(1), 67-100.
- MALLOY, J. A. & BOTZAKIS, S. (2006). "International Reports On Literacy Research". *Reading Research Quarterly*, 41 (2), 268-272.
- MANCELOS, J. (2009). *Introdução À Escrita Criativa*. Lisboa: Edições Colibri.
- MANGUEL, A. (1999). *Uma História Da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- MANUEL FABREGAT, A. (1993). *El Encuentro Gozoso Con Los Libros. Dinámicas De Animación A La Lectura*. Irala: Editorial Cincel.
- MARCELL, B., DECLEENE, J. & JUETTNER, M. R. (2010). "Caution! Hard Hat Area! Comprehension Under Construction: Cementing A Foundation Of Comprehension Strategy Usage That Carries Over To Independent Practice". *The Reading Teacher*, 63(8), 687-691.

- MARINAK, B. A. & GAMBRELL, L. B. (2008). "Intrinsic Motivation And Rewards: What Sustains Young Children's Engagement With Text?" *Literacy Research And Instruction*, 47(1), 9-26.
- MARSH, J. (1999). "Teletubby Tales: Popular Culture And Media Education". In MARSH, J. & HALLET, E. (Eds.). *Desirable Literacies. Approaches To Language And Literacy In The Early Years*. London - California - New Deli: Paul Chapman Publishing, pp. 153-174.
- MARSH, J. & HALLET, E. (1999). "Introduction". In MARSH, J. & HALLET, E. (Eds.). *Desirable Literacies. Approaches To Language And Literacy In The Early Years*. London - California - New Deli: Paul Chapman Publishing, pp. xiii-xviii.
- MARSHALL, N. A. & HARGREAVES, D. J. (2007). "Crossing The Humpback Bridge: Primary-Secondary School Transition In Music Education". *Music Education Research*, 9(1), 65-80.
- MARTIN, J. R. & ROSE, D. (2003). *Working With Discourse: Meaning Beyond The Clause*. London: Continuum International Publishing Group.
- MARTÍNEZ, J. (2002). *Políticas Del Libro De Texto Escolar*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ, J. (1999). *Trabajar En La Escuela. Profesorado Y Reformas En El Umbral Del Siglo XXI*. Buenos Aires – Madrid: Miño y Dávila Editores.
- MARTINEZ, M., ROSER, N., & STRECKER, S. (1999). "I Never Thought I Could Be A Star: A Readers Theatre Ticket To Fluency". *The Reading Teacher*, 52, 326-333.
- MARTINEZ, M. & ROSER, N. L. (2008). "Writing To Understand Lengthy Text: How First Graders Use Response Journals To Support Their Understanding Of A Challenging Chapter Book". *Literacy Research And Instruction*, 47(3), 195-210.
- MARTINS, J. C. (2008). "Elogio Do Livro E Da Leitura Em Tempos De Crise". In FERREIRA, António Manuel, PEREIRA Maria Eugénia (Coord.). *Ofícios Do Livro*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 111-129.
- MARTINS, J. (2009). *Biblioteca Escolar/ Centro De Recursos Educativos: Um Conceito Emergente No Século XXI*. (Comunicação apresentada no 1.º Fórum Ibero-Amerinano de literacias/ 16ª European Conference on Reading, Braga, Universidade do Minho).
- MARTOS NÚÑES, E. (2001). "Las Nuevas Tecnologías Y La Literatura Infantil: Las Revistas Digitales Como Ejemplo". In CERRILLO, P. & GARCÍA PADRINO, J. (Coord.). *La Literatura Infantil En El Siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-la Mancha, pp. 217-227.
- MATA, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente Familiar E Descoberta Da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.

- MATOS, G. A. (2005). *A Palavra Do Contador De Histórias*. São Paulo: Martins Fontes.
- MAY, H. P. (1995). *Children`s Literature & Critical Theory. Reading And Writing For Understanding*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- MCCLELLAND, J. L. (1987). “The Case For Interactionism In Language Processing”. In COLTHEART, M. (Ed.). *Attention And Performance XII: The Psychology Of Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-36.
- MCCRUDDEN, M. T., PERKINS, P. G. & PUTNEY, L. G. (2005). “Self-Efficacy And Interest In The Use Of Reading Strategies”. *Journal Of Research In Childhood Education*, 20(2), 119-131.
- MCGINNIS, T. A. (2007). “Khmer Rap Boys, X-Men, Asia’s Fruits, And Dragonball Z: Creating Multilingual And Multimodal Classroom Contexts”. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 50(7), 570-579.
- MCGREGOR, G. & MILLS, M. (2006). “Boys And Music Education: RMxing The Curriculum”. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), 221-233.
- MCKENNA, M. C. (2001). “Development Of Read Attitudes”. In VERHOEVEN, L. & SNOW, C. (Eds.). *Literacy And Motivation. Reading Engagement In Individuals And Groups*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 135-158.
- MCKEOWN, M. G., BECK, I. L. & BLAKE, R. G. K. (2009). “Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison Of Instruction For Strategies And Content Approaches”. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- MCKINNIE, M. (2005). “Bees, Horseshoes, And Puppets For The Elderly: The Local Initiatives Program And The Political Economy Of Canadian Theatre”. *Contemporary Theatre Review*, 15(4), 427-439.
- MCKOOL, S. S. & GESPASS, S. (2009). “Does Johnny's Reading Teacher Love To Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices”. *Literacy Research And Instruction*, 48(3), 264-276.
- MCMAHON, K. (2004). *What’s Going On With Student Writing?* London: Royal Literary Fund.
- MCNICOL, S. (2007). “Memories Of Reading In The 1940s And 1950s”. *New Review Of Children's Literature And Librarianship*, 13(2), 101-116.
- MCVEY, D. (2008). “Why All Writing Is Creative Writing”. *Innovations In Education And Teaching International*, 45(3), 289-294.
- MEDINA, C. (2010). “Reading Across Communities” In Bilingual Practices: Examining Translocal Discourses And Cultural Flows In Literature Discussions”. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 40-60.

- MELENTIEVA, J. P. (2009). "Reading Among Young Russians: Some Modern Tendencies". *Slavic & East European Information Resources*, 10(4), 304-321.
- MELO, D. (2004). *A Leitura Pública No Portugal Contemporâneo 1926-1987*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- MELLON, N. (1992). *Storytelling & The Art Of Imagination*. Cambridge: Yellow Moon Press.
- MENDOZA, A. (2003). "Los Intertextos: Del Discurso A La Reception". In MENDOZA, A. & CERRILLO, P. (Coord.). *Intertextos: Aspectos Sobre La Recepción Del Discurso Artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 17-60.
- MENDOZA, A. & CERRILLO, P. (Coord.) (2003). *Intertextos: Aspectos Sobre La Recepción Del Discurso Artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENÉRES, M. A. (2003). *Imaginação*. Lisboa: Asa.
- MESMER, H. A. E. (2001). "Decodable Text: A Review Of What We Know". *Literacy Research And Instruction*, 40(2), 121-141.
- MEYER, B. J. F., WIJEKUMAR, K., MIDDLEMISS, W., HIGLEY, K., LEI, P., MEIER, C. & SPIELVOGEL, J. (2010). "Web-Based Tutoring Of The Structure Strategy With Or Without Elaborated Feedback Or Choice For Fifth- And Seventh-Grade Readers". *Reading Research Quarterly*, 45 (1), 62-92.
- MIKK, J. & ELTS, J. (1999). "A Reading Comprehension Formula Of Reader And Text Characteristics". *Journal Of Quantitative Linguistics*, 6(3), 214-221.
- MILEY, F. (2009). "The Storytelling Project: Innovating To Engage Students In Their Learning". *Higher Education Research & Development*, 28(4), 357-369.
- MILLER, D. (2002). *Reading With Meaning: Teaching Comprehension In The Primary Grades*. Portland, ME: Stenhouse.
- MILLER, J. & SCHWANENFLUGEL, P. J. (2008). "A Longitudinal Study Of The Development Of Reading Prosody As A Dimension Of Oral Reading Fluency In Early Elementary School Children". *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.
- MODIANO, R., SEARLE, L. F. & SHILLINGSBURG, P. (Eds.). (2004). *Voice, Text, Hypertext*. Seattle, WA: The University of Washington Press.
- MOHR, K. A. J. (2006). "Children's Choices For Recreational Reading: A Three-Part Investigation Of Selection Preferences, Rationales, And Processes". *Journal Of Literacy Research*, 38(1), 81-104.

- MOKHTARI, K., PORTER, L. & EDWARDS, P. (2010). "Responding To Reading Instruction In A Primary-Grade Classroom". *The Reading Teacher*, 63(8), 692-697.
- MOKHTARI, K., REICHARD, C. A. & GARDNER, A. (2009). "The Impact Of Internet And Television Use On The Reading Habits And Practices Of College Students". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (7), 609-619.
- MONAGHAN, E. J. & HARTMAN, D. K. (2002). "Undertaking Historical Research In Literacy". In KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D. & BARR, R. (Eds.). *Methods Of Literacy Research. The Methodology Chapters From The Handbook Of Reading Research. (Vol. III)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 33-45.
- MONTEITH, M. (1999). "Computer Literacy". In MARSH, J. & HALLET, E. (Eds.). *Desirable Literacies. Approaches To Language And Literacy In The Early Years*. London - California - New Deli: Paul Chapman Publishing, pp. 136-152.
- MORAIS, J. (1997). *A Arte De Ler. Psicologia Cognitiva Da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- MORGAN, H. & YORK, K. C. (2009). "Examining Multiple Perspectives With Creative Think-Alouds". *The Reading Teacher*, 63(4), 307-311.
- MORÓN ARROYO, C. (1996). "La Lectura Ideal Y El Ideal De La Lectura". In CERRILLO, P. & GARCÍA PADRINO, J. (Coord.). *Hábitos Lectores Y Animación A La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 9-18.
- MOROTE MAGÁN, P. & PONS MAS, C. (2001). "Didáctica De La Literatura Y Nuevas Tecnologías". In CERRILLO, P. & GARCÍA PADRINO, J. (Coord.). *La Literatura Infantil En El Siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-la Mancha, pp. 177-192.
- MORRISON, G. S. (2007). *Early Childhood Education Today* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- MORRISON, V. & WLODARCZYK, L. (2009). "Revisiting Read-Aloud: Instructional Strategies That Encourage Students' Engagement With Texts". *The Reading Teacher*, 63(2), 110-118.
- MORROW, L. M. & GAMBRELL, L. B. (2000). "Literature-Based Reading Instruction". In KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D. & BARR, R. (Eds.). *Methods Of Literacy Research. The Methodology Chapters From The Handbook Of Reading Research. (Vol. III)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 563-586.
- MORROW, L. M., & GAMBRELL, L. B. (2002). "Literature-Based Instruction In The Early Years". In NEUMAN, S. B. & DICKINSON, D. K. (Eds.) *Handbook Of Early Literacy Research. (Vol. I)*. New York: Guilford, pp. 348-360.

- MOSBORG, S. (2002). "Speaking Of History: How Adolescents Use Their Knowledge Of History In Reading The Daily News". *Cognition And Instruction*, 20(3), 323-358.
- MOSSBERG, L. (2008). "Extraordinary Experiences Through Storytelling". *Scandinavian Journal Of Hospitality And Tourism*, 8(3), 195-210.
- MUCHERAH, W. & YODER, A. (2008). "Motivation For Reading And Middle School Students' Performance On Standardized Testing In Reading". *Reading Psychology*, 29(3), 214-235.
- MUI, S. & ANDERSON, J. (2008). "At Home With The Johars: Another Look At Family Literacy". *The Reading Teacher*, 62(3), 234-243.
- MUNAKATA, M. (2005). "Welcome To The Math Book Club: A New Approach To Integrating Mathematics, Reading, And Writing". *Primus*, 15(3), 259-266.
- MURDOCK, M. C. (2003). "The Effects Of Teaching Programmes Intended To Stimulate Creativity: A Disciplinary View". *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 47(3), 339-357.
- MYERS, J. L. & O'BRIEN, E. J. (1998). "Accessing The Discourse Representation During Reading". *Discourse Processes*, 26(2), 131-157.
- NATIONAL COMMISSION ON LIBRARIES AND INFORMATION SCIENCE (2008). *School Libraries Work! Scholastic Research & Results*. (Research Foundation Paper). Washington, DC: U.S. National Commission on Libraries and Information Science.
http://www2.scholastic.com/content/collateral_resources/pdf/s/slw3_2008.pdf
(20/12/2010)
- NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS (2004). *National Endowment For The Arts. Reading At Risk: A Survey Of Literary Reading In America*. Washington, D.C.: National Endowment for the Arts. <http://www.nea.gov/pub/ReadingAtRisk.pdf>. (19/09/2010)
- NELSON, P. A. (2005). "Could You And Your Students Use A Poetry Getaway?". *The Reading Teacher*, 58(8), 1-3.
- NESS, M. (2009). "Laughing Through Rereadings: Using Joke Books To Build Fluency". *The Reading Teacher*, 62(8), 691-694.
- NETO, H. T. M. (2006). "A Tecnologia Da Informação Na Escola". In COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas Tecnologias, Novos Textos, Novas Formas De Pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 51-64.
- NEW, R. S. (2001). "Early Literacy And Developmentally Appropriate Practice: Rethinking The Paradigm". In NEUMAN, S. B. & DICKINSON, D. K. (Eds.). *Handbook Of Early Literacy Research*. (Vol. 1). New York - London: The Guilford Press, pp. 245-262.

- NIXON, D. & AKERSON, V. L. (2004). "Building Bridges: Using Science As A Tool To Teach Reading And Writing". *Educational Action Research*, 12(2), 197-218.
- NOFFKE, S. E. (2005). "Are We Critical Yet? Some Thoughts on Reading, Rereading And *Becoming Critical*". *Educational Action Research*, 13(3), 321-328.
- O'BRIEN, D. & SCHARBER, C. (2008). "Digital Literacies Go To School: Potholes And Possibilities". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 66-68.
- O'BRIEN, D. & SCHARBER, C. (2010). "Teaching Old Dogs New Tricks: The Luxury Of Digital Abundance". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 600-603.
- O'BRIEN, J. & COMBER, B. (2000). "Negotiating Critical Literacies Whit Young Children". In PUGH, C. B. & ROHL, M. (Eds.). *Literacy Learning In The Early Years*. Buckingham: Open University Press, pp. 152-171.
- OCDE (2003). *Literacy Skills For The World Of Tomorrow – Further Results From PISA 2000*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2006). *Compétences En Sciences, Lecture Et Mathématiques. Le Cadre D'évaluation De PISA 2006*. Paris: Éditions OCDE.
<http://www.sourceocde.org/enseignement/926402641X>
- O'DAY, S. (2006) *Setting The Stage For Creative Writing*. Newark: International Reading Association.
- OGLE, D. (2002). *Coming Together As Readers*. Arlington Heights, Illinois: SkyLight Professional Development.
- O'HARA, L. A. & STERNBERG, R. J. (2001). "It Doesn't Hurt To Ask: Effects Of Instructions To Be Creative, Practical, Or Analytical On Essay-Writing Performance And Their Interaction With Students' Thinking Styles". *Creativity Research Journal*, 13(2), 197-210.
- OLDFATHER, P. & WIGFIELD, A. (1996). "Children's Motivations For Literacy Learning". In BAKER, L., AFFLERBACH, P. & REINKING, D. (Eds.). *Developing Engaged Readers In School And Home Communities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 89-114.
- ORLANDO, V. P., CAVERLY, D. C., SWETNAM, L. A., & FLIPPO, R. F. (2003). "Text Demands In College Classes: An Investigation". In PAULSON, E. J., LAINE, M. E., BIGGS, S. A. & BULLOCK, T. L. (Eds.). *College Reading Research And Practice: Articles From The Journal Of College Literacy And Learning*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 118-125.
- ORTIZ, R. W. & ORDOÑEZ-JASIS, R. (2005). "Leyendo Juntos (Reading Together): New Directions For Latino Parents' Early Literacy Involvement". *The Reading Teacher*, 59(2), 110-121.

- PACHTMAN, A. B. & WILSON, K. A. (2006). "What Do The Kids Think?". *The Reading Teacher*, 59(7), 680-684.
- PADAK, N. & RASINSKI, T. (2006). "Home-School Partnerships In Literacy Education: From Rhetoric To Reality". *The Reading Teacher*, 60(3), 292-296.
- PADAK, N. & RASINSKI, T. (2008). "The Games Children Play". *The Reading Teacher*, 62(4), 363-365.
- PAJARES, M. F. (1992). "Teachers' Beliefs And Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct". *Review Of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- PALMER, R. G. & STEWART, R. A. (2005). "Models For Using Nonfiction In The Primary Grades". *The Reading Teacher*, 58(5), 426-434.
- PANTALEO, S. (2010). "Developing Narrative Competence Through Reading And Writing Metafictional Texts". *Literacy Research And Instruction*, 49(3), 264-281.
- PARDO, L. S. (2004). "What Every Teacher Needs To Know About Comprehension". *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.
- PAREZO, N. J. (2006). "Vital Creativity: Exhibiting Beauty And Heritage In Material Culture". *Reviews In Anthropology*, 35(3), 267-279.
- PARR, J. M. (2005). "Removing The *Silent* From SSR: Voluntary Reading As Social Practice". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (2), 96-107.
- PARR, J. M. & MAGUINESS, C. (2005). "Removing The *Silent* From SSR: Voluntary Reading As Social Practice". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 98-107.
- PARR, M. & CAMPBELL, T. (2006). "Poets In Practice". *The Reading Teacher*, 60(1), 36-46.
- PARSONS, L. T. & COLABUCCI, L. (2008). "To Be A Writer: Representations Of Writers In Recent Children's Novels". *The Reading Teacher*, 62(1), 44-52.
- PATTE, G. (1987). *Laissez-Les Lire!* Paris: Éditions Ouvrières.
- PAULSON, E. J. & ARMSTRONG, S. L. (2010). "Situating Reader Stance Within And Beyond The Efferent-Aesthetic Continuum". *Literacy Research And Instruction*, 49(1), 86-97.
- PECK, S. M. & VIRKLER, A. J. (2006). "Reading In The Shadows: Extending Literacy Skills Through Shadow-Puppet Theater". *The Reading Teacher*, 59(8), 786-795.
- PEEBLES, J. L. (2007). "Incorporating Movement With Fluency Instruction: A Motivation For Struggling Readers". *The Reading Teacher*, 60(6), 578-581.

- PELLETIER, J. (1999). "Tell Me What You Do At School'... A Comparison Of Children's School Scripts In English First Language And French Immersion Second Language Kindergarten Programmes". *Language And Education*, 13(3), 207-222.
- PENNAC, D. (1997). *Como Um Romance*. Porto: Asa.
- PENTIMONTI, J. M., ZUCKER, T. A., JUSTICE, L. M. & KADERAVEK, J. N. (2010). "Informational Text Use In Preschool Classroom Read-Alouds". *The Reading Teacher*, 63(8), 656-665.
- PEPPLER, K. A. & KAFAL, Y. B. (2007). "From SuperGoo To Scratch: Exploring Creative Digital Media Production In Informal Learning". *Learning, Media and Technology*, 32(2), 149-166.
- PEREIRA, C. (2006). "O Lugar Da Anita Na Literatura Infantil: Um Estudo De Caso". (Texto revisto e modificado para a Casa da Leitura da comunicação ao: 6º Encontro Nacional / 4º Encontro Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Universidade do Minho, 13 e 14 Outubro de 2006).
http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_anita_cpereira_a.pdf (23/08/2011)
- PEREIRA, I. S. P. (2008). *Para A Caracterização Do Contexto De Ensino – Aprendizagem Da Literacia No 1.º Ciclo De Escolaridade. Das Competências Dos Alunos Às Concepções E Práticas Dos Professores*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento).
- PEREIRA, I. S. P. (2009). "Literacia Crítica: Concepções Teóricas E Práticas Pedagógicas Nos Níveis Iniciais De Escolaridade". In AZEVEDO, F. & SARDINHA, M. G. (Coord.). *Modelos E Práticas Em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 17-34.
- PEREIRA, J. D. & LOPES, M. S. (2007). *Fantoches E Outras Formas Animadas No Contexto Educativo*. Amarante: Intervenção.
- PEREIRA, L. A. (2008). *Escrever Com As Crianças. Como Fazer Bons Leitores E Escritores*. Porto: Porto Editora.
- PÉREZ-RIOJA, J. (1988). *La Necesidad Y El Placer De Leer*. Madrid: Editorial Popular.
- PERFETTI, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- PESKIN, J., ALLEN, G. & WELLS-JOPLING, R. (2010). "The Educated Imagination": Applying Instructional Research To The Teaching Of Symbolic Interpretation Of Poetry". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 498-507.

- PESSANHA, A. M.. (2001). *Actividade Lúdica Associada À Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- PETITJEAN, A. (1989). “Les Typologies Textuelles”. *Pratiques*, 62, 86-125.
- PHILLIPS, L. G. (2010). “Social Justice Storytelling And Young Children's Active Citizenship”. *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*, 31, (3), 363-376.
- PIASTA, S. B. & WAGNER, R. K. (2010). “Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis Of Alphabet Learning And Instruction”. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38.
- PINKARD, N. D. (1999). “Lyric Reader: An Architecture For Creating Intrinsically Motivating And Culturally Responsive Reading Environments”. *Interactive Learning Environments*, 7(1), 1-30.
- PINTO, M. (2002). *Televisão, Família E Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- PIRIE, D. B. (1996). *How To Write Critical Essays. A Guide For Students Of Literature*. London – New York: Routledge.
- POMPOUGNAC, J. (1997). “Relatos De Aprendizado”. In FRAISSE, E., POMPOUGNAC, J. & POULAIN, M. *Representações E Imagens Da Leitura*. São Paulo: Editora Ática, pp. 13-55.
- PONTES, V. & BARROS, L. (2007). “Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O Programa De Leitura Fundamentado Na Literatura”. In AZEVEDO, F. (Coord.). *Formar Leitores. Das Teorias Às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 69-87.
- POOLE, D. (2008). “Interactional Differentiation In The Mixed-Ability Group: A Situated View Of Two Struggling Readers”. *Reading Research Quarterly*, 43 (3), 228-250.
- POPPELWELL, S. R. & DOTY, D. E. (2001). “Classroom Instruction And Reading Comprehension: A Comparison Of One Basal Reader Approach And The Four-Blocks Framework”. *Reading Psychology*, 22(2), 83-94.
- PORROVECCHIO, M. (2007). “Lost In The WTO Shuffle: Publics, Counterpublics, And The Individual”. *Western Journal Of Communication*, 71(3), 235-256.
- PORTELA, M. (2007) “New Textualities”. *European Journal Of English Studies*, 11(2), 121-132.
- POSLANIEC, C. (2005). *Incentivar O Prazer De Ler. Actividades De Leitura Para Jovens*. Lisboa: Asa.
- POSLANIEC, C. & HOUYEL, C. (2000). *Activités De Lecture A Partir De La Littérature De Jeunesse*. Paris : Hachette Éducation.

- POVEDA, D., PULIDO, L., MORGADE, M., MESSINA, C. & HÉDLOVÁ, Z. (2008). "Storytelling With Sign Language Interpretation As A Multimodal Literacy Event: Implications For Deaf And Hearing Children". *Language And Education*, 22(4), 320-342.
- PRENTISS, S. (2004). "Fairy Tales And Storytelling: Impromptu Speaking With A Twist". *Communication Teacher*, 18(1), 31-32.
- PRICE, L. H., van KLEECK, A. & HUBERTY, C. J. (2009). "Talk During Book Sharing Between Parents And Preschool Children: A Comparison Between Storybook And Expository Book Conditions". *Reading Research Quarterly*, 44(2), 171-194.
- PROSE, F. (2007). *Cómo lee un buen escritor. Técnicas De Lectura De Los Grandes Maestros*. Barcelona: Ares Y Mares.
- PURCELL-GATES, V. (2000). "Family Literacy". In KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D. & BARR, R. (Eds.). *Handbook Of Reading Research*. (Vol. III). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 853-870.
- QUIRK, M., SCHWANENFLUGEL, P. J. & WEBB, M. (2009). "A Short-Term Longitudinal Study Of The Relationship Between Motivation To Read And Reading Fluency Skill In Second Grade". *Journal Of Literacy Research*, 41(2), 196-227.
- QUIRK, M., UNRAU, N., RAGUSA, G., RUEDA, R., LIM, H., VELASCO, A., FUJII, K., BOWERS, E., NEMEROUF, A. & LOERA, G. (2010). "Teacher Beliefs About Reading Motivation And Their Enactment In Classrooms: The Development Of A Survey Questionnaire". *Reading Psychology*, 31(2), 93-120.
- RAEYMAECKERS, K., HOEBEKE, T. & HAUTTEKEETE, L. (2008). "Newspapers In Education In Flanders". *Journalism Practice*, 2(3), 414-426.
- RANCE-RONEY, J. (2010). "Jump-Starting Language And Schema For English-Language Learners: Teacher-Composed Digital Jumpstarts For Academic Reading". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 386-395.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading For Understanding: Toward An R&D Program In Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- RAND Reading Study Group (2004). "Strategies For Developing A Research Program On Reading Comprehension". In RUDDELL, B. Robert & UNRAU, J. Norman (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 1557-1569.
- RANKER, J. (2009). "Learning Nonfiction In An ESL Class: The Interaction Of Situated Practice And Teacher Scaffolding In A Genre Study". *The Reading Teacher*, 62(7), 580-589.

- RANTALA, L. (2009). "In Search Of Third Spaces In Media Education: An Ethnographic Study From Fifth Graders' Media Workshop". *Pedagogy, Culture & Society*, 17(3), 385-399.
- RAPHAEL, T. E. & MCMAHON, Susan I. (1994) "Book Club: An Alternative Framework For Reading Instruction". *The Reading Teacher*, 48(2), 102-116.
- RAPHAEL, T. E., FLORIO-RUANE, S., GEORGE, M., HASTY, N. L. & HIGHFIELD, K. (2004). *Book Club. A Literacy Framework For The Primary Grades*. Massachusetts: Small Planet Communications.
- RAPHAEL, T. E., PARDO, L. S., & HIGFIELD, K. (2002). *Book Club. A Literature-Based Curriculum*. Massachusetts: Small Planet Communications.
- RASINSKI, T. (2001, April). *Revisiting Reading Rate As A Diagnostic Tool For Reading Difficulties*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA. (ERIC Document Reproduction Service N° ED453246).
- RASINSKI, T. & PADAK, N. (2008). "Beyond Stories". *The Reading Teacher*, 61(7), 582-584.
- RATHE, B. & BLANKENSHIP, L. (2006). "Recreational Reading Collections In Academic Libraries". *Collection Management*, 30(2), 73-85.
- RAWLINS, W. K. (2007). "Meta-Rhetorical Activities Of Reading And (Re)Writing Narratives", In *Review Of Communication*, 7(2), 186-191.
- RAWSON, K. A. & KINTSCH, W. (2004). "Exploring Encoding And Retrieval Effects Of Background Information On Text Memory". *Discourse Processes*, 38(3), 323-344.
- REESE, D. A. & HARRIS, V. J. (1997) "Look At This Nest!" The Beauty And Power Of Using Informational Books With Young Children". *Early Child Development And Care*, 127(1), 217-231.
- REILLY, M. A. (2008). "Occasioning Possibilities, Not Certainties: Professional Learning And Peer-Led Book Clubs". *Teacher Development*, 12(3), 211-221.
- REINKING, D. (2001). "Multimedia And Engaged Reading In A Digital World". In VERHOEVEN, L. & SNOW, C. (Eds.). *Literacy And Motivation. Reading Engagement In Individuals And Groups*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 195-221.
- REIS, C. (2001). *O Conhecimento Da Literatura. Introdução Aos Estudos Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.
- REIS, C. (2002). *Dicionário De Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.

- REYNOLDS, J. (2008). "Acting With Puppets And Objects Representation And Perception In Robert Lepage's: The Far Side Of The Moon". *Performance Research*, 12(4), 132-142.
- RIBEIRO, J. A. (2002). *Teoria Da Interpretação De Paul Ricoeur*. Lisboa: Rumo.
- RICHARDSON, V. (1996). "The Role Of Attitude And Beliefs In Learning To Teach", In SIKULA, J., BUTTERY, T. & GUYTON, E. (Eds.). *Handbook Of Research On Teaching Education* (2nd ed.). New York: Macmillan, pp. 102-119.
- RICHGELS, D. J. (2001). "Invented Spelling, Phonemic Awareness, And Reading And Writing Instruction". In NEUMAN, S. B. & DICKINSON, D. K. (Eds.). *Handbook Of Early Literacy Research. (Vol. 1)*. New York - London: The Guilford Press, pp. 142- 155.
- RIJLAARSDAM, G. & JANSSEN, T. (1996). "How Do We Evaluate The Literature Curriculum?: About A Social Frame Of Reference". In MARUM, E. (Ed.). *Children And Books In The Modern World. Contemporary Perspectives On Literacy*. London - Washington: The Palmer Press, pp. 75-97.
- RINEHART, S. D. (1999). "Don't Think For A Minute That I'm Getting Up There: Opportunities For Readers' Theater In A Tutorial For Children With Reading Problems". *Reading Psychology*, 20, 71-89.
- RINEHART, S. D., GERLACH, J. M., WISELL, D. L. & WELKER, W. A. (1998). "Would I Like To Read This Book?: Eighth Graders' Use Of Book Cover Clues To Help Choose Recreational Reading". *Literacy Research And Instruction*, 37(4), 263-280.
- RISKO, V. J. & WALKER-DALHOUSE, D. (2007). "Tapping Students' Cultural Funds Of Knowledge To Address the Achievement Gap". *The Reading Teacher*, 61(1), 98-100.
- RISKO, V. J. & WALKER-DALHOUSE, D. (2009). "Reading Research Into The Classroom Parents And Children's: Talking With Or Past One Another – Or Not Talking At All?". *The Reading Teacher*, 62 (5), 442-444.
- ROBERTS, T. A. (2008). "Home Storybook Reading In Primary Or Second Language With Preschool Children: Evidence Of Equal Effectiveness For Second-Language Vocabulary Acquisition". *Reading Research Quarterly*, 43(2), 103-130.
- ROBINSON, M. (1997). *Children Reading Print And Television*. London: Falmer Press.
- RODARI, G. (2004). *Gramática Da Fantasia. Introdução À Arte De Inventar Histórias*. Lisboa: Caminho.
- ROE, B. D., SMITH, S. H., & BURNS, P. C. (2005). *Teaching Reading In Today's Elementary Schools* (9th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

- ROGERS, L., HALLAM, S., CREECH, A. & PRETI, C. (2008). "Learning About What Constitutes Effective Training From A Pilot Programme To Improve Music Education In Primary Schools". *Music Education Research*, 10(4), 485-497.
- ROLLNICK, M., JONES, B., PEROLD, H. & BAHR, M. A. (1998). "Puppets And Comics In Primary Science: The Development And Evaluation Of A Pilot Multimedia Package". *International Journal Of Science Education*, 20(5), 533-550.
- ROSE, C. B. (2009). "The (Im)Possibilities Of Self Representation: Exploring The Limits Of Storytelling In The Digital Stories Of Women And Girls". *Changing English*, 16(2), 211-220.
- ROSENBLATT, L. M. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory Of The Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- ROSENBLATT, L. M. (1989). "Writing And Reading: The Transactional Theory" In MASON, J. M. (Ed.). *Reading And Writing Connections*. Newton, MA: Allyn & Bacon, pp. 153-176.
- ROSENBLATT, L. M. (1991). *Literature -S.O.S.!* Language Arts, 68, 446.
- ROSENBLATT, L. M. (2004). "The Transactional Theory Of Reading And Writing". In RUDELL, B. R. & UNRAU, J. N. (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 1363-1398.
- ROSKOS, K. & NEUMAN, S. B. (2001). "Environment And Its Influences For Early Literacy Teaching And Learning". In NEUMAN, S. B. & DICKINSON, D. K. (Eds.). *Handbook Of Early Literacy Research. (Vol. 1)*. New York - London: The Guilford Press, pp. 281-292.
- ROSS, C. S. (2000). "Making Choices". *The Acquisitions Librarian*, 13(25), 5-21.
- ROUSH, B. E. (2005). "Drama Rhymes: An Instructional Strategy". *The Reading Teacher*, 58(6), 584-587.
- ROUTMAN, R. (2003). *Reading Essentials: The Specifics You Need To Teach Reading Well*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ROWE, D. W. (1994). *Preschoolers As Authors – Literacy Learning In The Social World Of The Classroom*. New Jersey: Hampton Press.
- ROWE, D. W. & NEITZEL, C. (2010). "Interest And Agency In 2- And 3-Year-Olds' Participation In Emergent Writing". *Reading Research Quarterly*, 45(2), 169-195.

- ROUSELL, J. & BURKE, A. (2009). "Reading By Design: Two Case Studies Of Digital Reading Practices". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 106-118.
- ROYG RECHOU, B. (2008). "Panorâmica Da Literatura Dramática Infantil E Xuvenil Galega". In GONZÁLEZ, M, RODRÍGUEZ, N., RAMOS, A. M. & REIS, S. (Coord.). *Do Livro À Cena*. Viseu: Deriva, pp. 45-65.
- ROZAKIS, L. (1997). *The Complete Idiot`s Guide To Creative Writing*. New York: Alpha Books – Simon & Schuster Macmillan Company.
- ROZANSKY, C. L. & AAGESEN, C. (2010). "Low-Achieving Readers, High Expectations: Image Theatre Encourages Critical Literacy" In *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 458-466.
- RUDELLELL, B. R. & UNRAU, J. N. (2004a). "Models Of Reading And Writing Processes – Introduction". In RUDELLELL, B. R. & UNRAU, J. N. (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 1116-1126.
- RUDELLELL, B. R. & UNRAU, J. N. (2004b). "The Role Of Responsive Teaching In Focusing Reader Intention And Developing Reader Motivation". In RUDELLELL, B. R. & UNRAU, J. N. (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 954-978.
- RUDOWICZ, E. (2003). "Creativity And Culture: A Two Way Interaction". *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 47(3), 273-290.
- RUEDA, R. (1994). *Recrear La Lectura. Actividades Para Perder El Miedo A La Lectura*. Madrid: Narcea.
- RUMELHART, D. E. (2004). "Toward An Interactive Model Of Reading". In RUDELLELL, B. R. & UNRAU, J. N. (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 1149-1179.
- SALTER, A. & BROOK, J. (2007). "Are We Becoming An Aliterate Society? The Demand For Recreational Reading Among Undergraduates At Two Universities". *College & Undergraduate Libraries*, 14(3), 27- 43.
- SÁNCHEZ, D. M. (2010). "Hip-Hop And A Hybrid Text In A Postsecondary English Class". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 478-487.
- SANTOS, M. L. L. (Coord.), NEVES, J. S., LIMA, M. J. & CARVALHO, M. (2007). *A Leitura Em Portugal*. Lisboa: GEPE - Ministério da Educação.
- SANTOS, M. M. (1999). "From The Newspaper To The 'News-Screen' In Portuguese Schools". *Educational Media International*, 36(1), 50-53.
- SANTOS, M. F. & SERRA, E. (2007). *Quero Ser Escritor. Manual De Escrita Criativa Para Todas As Idades*. Cruz Quebrada: Oficina do Livro.

- SARACHO, O. N. (2007). "Fathers And Young Children's Literacy Experiences In A Family Environment". *Early Child Development And Care*, 177(4), 403-415.
- SARDINHA, M. G. (2007). "Formas De Ler: Ontem E Hoje". In AZEVEDO, F. (Coord.). *Formar Leitores. Das Teorias Às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 1-7.
- SCARBOROUGH, H. S. (2001). "Connecting Early Language And Literacy To Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, And Practice". In NEUMAN, S. B. & DICKINSON, D. K. (Eds.). *Handbook Of Early Literacy Research (Vol. 1)*. New York - London: The Guilford Press, pp. 97-110.
- SHAABAN, K. (2006). "An Initial Study Of The Effects Of Cooperative Learning On Reading Comprehension, Vocabulary Acquisition, And Motivation To Read". *Reading Psychology*, 27(5), 377-403.
- SCHARBER, C. (2009). "Digital Literacies. Online Book Clubs: Bridges Between Old And New Literacies Practices". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 52(5), 433-437.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. (2004). *The Language Of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHMIDT, S. (1978). *Teoría Del Texto. Problemas De Una Lingüística De La Comunicación Verbal*. Madrid: Cátedra.
- SCHRAW, G. & BRUNING, R. (1999). "How Implicit Models Of Reading Affect Motivation To Read And Reading Engagement". *Scientific Studies Of Reading*, 3(3), 281-302.
- SCHRIVER, K. A. (1997). *Dynamics In Document Design. Creating Texts For Readers*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- SCHUGURENSKY, D. (2000). *The Forms Of Informal Learning: Towards A Conceptualization Of The Field* (Report No. NALL Working Paper #19-2000). Toronto: New Approaches to Lifelong Learning, Ontario Institute for the Studies in Education, University of Toronto.
- SCHECHET, N. (2005). *Narrative Fissures: Reading And Rhetoric*. Madison, NJ: Fairleigh Dickinson University Press.
- SCHUNK, D. H. & ZIMERMANN, B. J. (1997). "Developing Self-Efficacious Readers And Writers: The Role Of Social And Self-Regulatory Processes". In GUTHRIE, J. T. & WIGFIELD, A. (Eds.). *Motivating Readers Through Integrated Instruction*. Newark: International Reading Association, pp. 34-50.
- SCHUTTE, N. S. & MALOUFF, J. M. (2007). "Dimensions Of Reading Motivation: Development Of An Adult Reading Motivation Scale". *Reading Psychology*, 28(5), 469-489.

- SCOGGINS, J. & WINTER, R. (1999). "The Patchwork Text: A Coursework Format For Education As Critical Understanding". *Teaching In Higher Education*, 4(4), 485-499.
- SCOTT, J. L. & TEALE, W. H. (2009). "Effective Literacy Instruction For Urban Children: Voices From The Classroom". *The Reading Teacher*, 63(4), 338-341.
- SEARLE, C. (1993). "Words To A Life-Land: Literacy, The Imagination And Palestine." In LANKSHEAR, C., GREENE, M. & MCLAREN, P. (Eds.). *Critical Literacy: Politics, Praxis And The Postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 167-192.
- SEARLE, L. F. (2004). "Emerging Questions: Text And Theory In Contemporary Criticism". In MODIANO, R., SEARLE, L. F. & SHILLINGSBURG, P. (Eds.). *Voice, Text, Hypertext*. Seattle, WA: The University of Washington Press, pp. 3-21.
- SEDO, D. R. (2008). "Richard & Judy's Book Club And 'Canada Reads': Readers, Books And Cultural Programming In A Digital Era", *Information Communication & Society*, 11(2), 188-206.
- SEGALOWITZ, N., POULSEN, C. & KOMEDA, M. (1991). "Lower Level Components Of Reading Skill In Higher Level Bilinguals: Implications For Reading Instruction". *AILA Review*, 8, 15-30.
- SEGLEM, R. & WITTE, S. (2009). "You Gotta See It To Believe It: Teaching Visual Literacy In The English Classroom". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(3), 216-226.
- SEJA, A. L. & RUSS, S. W. (1999). "Children's Fantasy Play And Emotional Understanding". *Journal Of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 28(2), 269-277.
- SENA-LINO, P. (2008a). *Curso De Escrita Criativa I. Cultive-Se: Usar Em Caso De Escrita*. Porto: Porto Editora.
- SENA-LINO, P. (2008b). *Curso De Escrita Criativa II. Cultive-Se: Usar Em Caso De Escrita*. Porto: Porto Editora.
- SÉNÉCHAL, M. (1997). "The Differential Effect Of Storybook Reading On Preschoolers' Acquisition Of Expressive And Receptive Vocabulary". *Journal Of Child Language*, 24, 123-138.
- SEQUEIRA, F. (1989). "Psicolinguística E Leitura". In SEQUEIRA, F. & SIM-SIM, I. *Maturidade Linguística E Aprendizagem Da Leitura*. Braga: Universidade do Minho (Vol. 1), pp. 51-68.
- SEQUEIRA, F. (2000). "A Leitura E A Crise Paradigmática Do Século XXI". In SEQUEIRA, F. (Org.). *Formar Leitores. O Contributo Da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 51-58.

- SEQUEIRA, F. (2002). “A Literacia Em Leitura”. *Revista Portuguesa De Educação*, 15(2), 51-60.
- SEQUEIRA, F., DIONÍSIO, M. L., CARVALHO, J. A. & CASTRO, R. V. (2000). “As Bibliotecas Escolares Dos Distritos De Braga E Viana Do Castelo: Uma Caracterização”. In SEQUEIRA, F. (Org.). *Formar Leitores. O Contributo Da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 15-26.
- SEQUEIRA, F. & MAGALHÃES, M. L. (2000). “O Reino Dos Sonhos É A Minha Casa Da Moeda”. In SEQUEIRA, F. (Org.). *Formar Leitores. O Contributo Da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 73-78.
- SEPÚLVEDA BARRIOS, F. (2003). “La Lectura Expresiva Como Arte Del Lenguaje Y Como Recurso De Animación Lectora”. In CERRILLO, P. & YUBERO, S. (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 215-225.
- SERRA, M. J. & DUNLOSKEY, J. (2010). “Metacomprehension Judgements Reflect The Belief That Diagrams Improve Learning From Text”. *Memory*, 18(7), 698-711.
- SERRES, K. (2008). “Le Théâtre Jeune Public En France”. In GONZÁLEZ, M., RODRÍGUEZ, N., RAMOS, A. M. & REIS, S. (Coord.). *Do Livro À Cena*. Viseu: Deriva, pp. 143-148.
- SHARIF, I., OZUAH, P. O., DINKEVICH, E. I., & MULVIHILL, M. (2003). “Impact Of A Brief Literacy Intervention On Urban Preschoolers”. *Early Childhood Education Journal*, 30, 177-180.
- SHEN, X. S. & YARNAL, C. (2010). “Blowing Open The Serious Leisure-Casual Leisure Dichotomy: What's In There?”. *Leisure Sciences*, 32(2), 162-179.
- SHEPHERD, M. D. (2005). “Encouraging Students To Read Mathematics”. *Primus*, 15(2), 124-144.
- SHULMAN, L. S. (1986). “Those Who Understand: Knowledge Growth In Teaching”. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- SILVA, E. T. & ZILBERMAN, R. (2004). “Leitura-Literatura: Mais Do Que Uma Rima, Menos Do Que Uma Solução”. In ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Org.). *Leitura. Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, pp. 111-115.
- SILVA, L. M. (2000). *Bibliotecas Escolares. Um Contributo Para A Sua Justificação, Organização E Dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- SILVA, L. M. (2002). *Bibliotecas Escolares E Construção Do Sucesso Educativo*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

- SILVA, M. A. (2008). “Teatro De Fantoches, Corre, Corre Cabacinha, Conto Tradicional Recontado Por Eva Mejuto”. In GONZÁLEZ, M, RODRÍGUEZ, N., RAMOS, A. M. & REIS, S. (Coord.). *Do Livro À Cena*. Viseu: Deriva, pp. 188-189.
- SILVA, V. M. A. (2010). *As Humanidades, Os Estudos Culturais, O Ensino Da Literatura E A Política Da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- SILVERMAN, R. & CRANDELL, J. D. (2010) “Vocabulary Practices In Prekindergarten And Kindergarten Classrooms”. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 31-340.
- SIMON, J. & MERRILL, B. D. (1997). “The Next Generation Of News Consumers: Children's News Media Choices In An Election Campaign”. *Political Communication*, 14(3), 307-321.
- SIMON, S., NAYLOR, S., KEOGH, B., MALONEY, J. & DOWNING, B. (2008). “Puppets Promoting Engagement And Talk In Science”. *International Journal Of Science Education*, 30(9), 1229-1248.
- SIM-SIM, I. (1989). “Literacia E Alfabetização: Dois Conceitos Não Coincidentes”. *Revista Internacional De Língua Portuguesa*, 2, 62-66.
- SIM-SIM, I. (2001). “Aprender A Ler. Quando Começar E Como”. *Noesis*, 59, 28-33.
- SIM-SIM, I. (2003). *Desenvolvimento Da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. & MICAELLO, M. (2006). “Determinantes Da Compreensão Leitora”. In SIM-SIM (Coord.). *Ler E Ensinar A Ler*. Porto: Asa, pp. 35-62.
- SIM-SIM, I. & RAMALHO, G. (1993). *Como Lêem As Nossas Crianças? Caracterização Do Nível De Literacia Da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: GEP.
- SIMÕES, R., SOUZA, R. J. & AZEVEDO, F. (2006). “No Mundo Da Literatura: Dos Manuais Escolares Aos Livros De Literatura Infantil”. In AZEVEDO, F. *Literatura Infantil E Leitores. Da Teoria Às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, pp. 70-78.
- SINGER, J. & SHAGOURY, R. (2005). “Stirring Up Justice: Adolescents Reading, Writing, And Changing The World”. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 49(4), 318-339.
- SIPE, L. R. (1999). “Children's Response To Literature: Author, Text, Reader, Context”. *Theory Into Practice*, 38(3), 120-129.
- SIPE, L. R. & MCGUIRE, C. E. (2006). “Young Children’s Resistance To Stories”. *The Reading Teacher*, 60(1), 6-13.

- SKELTON, K. D. (2004). "Should We Study Music And/Or As Culture?". *Music Education Research*, 6(2), 169-177.
- SLAVIN, R. E., CHEUNG, A., GROFF, C. & LAKE, C. (2008). "Effective Reading Programs For Middle And High Schools: A Best-Evidence Synthesis". *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290-322.
- SLOBODA, J. (2001). "Emotion, Functionality And The Everyday Experience Of Music: Where Does Music Education Fit?". *Music Education Research*, 3(2), 243-253.
- SMILANICH, B. & LAFRENIERE, N. (2010). "Real-Time Teaching". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 604-606.
- SMITH, C. H. (2010). "Diving In Deeper": Bringing Basic Writers' Thinking To The Surface". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(8), 668-676.
- SMITH, F. (1980). "Psicho-Linguistique Et Lecture". In SMITH, Frank (Org.). *Comment Les Enfants Apprennent À Lire*. Paris: Retz, pp. 27-36.
- SMITH, F. (1985) *Reading* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- SMITH, F. (1989). *Compreendendo A Leitura. Uma Análise Psicolingüística Da Leitura E Do Aprender A Ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SMITH, F. (1990). *Para Darle Sentido A La Lectura*. Madrid: Visor.
- SMITH, J. & ELLEY, W. (1997). *How Children Learn To Read*. New York: Richard C. Owen Publishers.
- SMOLKIN, L. B. & DONOVAN, C. A. (2003). "Supporting Comprehension Acquisition For Emerging And Struggling Readers: The Interactive Information Book Read-Aloud". *Exceptionality*, 11(1), 25-38.
- SMYTHE, S. & NEUFELD, P. (2010). "'Podcast Time': Negotiating Digital Literacies And Communities Of Learning In A Middle Years ELL Classroom". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 488-496.
- SOARES, L. B. & WOOD, K. (2010). "A Critical Literacy Perspective For Teaching And Learning Social Studies". *The Reading Teacher*, 63(6), 486-494.
- SOARES, M. A. (2003). *Como Motivar Para A Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- SOFER, A. (2003). *The Stage Life Of Props*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- SOLÉ, I. (2000). *Estratégias De Lectura*. Barcelona: Universitat de Barcelona- Institut de Ciències de Educació.

- SOLITY, J., & VOUSDEN, J. (2009). "Reading Schemes Vs. Real Books: A New Perspective From Instructional Psychology". *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(4), 469-511.
- SOLOMONIK, I. (1992). "The Oriental Roots Of Soviet Rod Puppets". *Contemporary Theatre Review*, 1(1), 37-40.
- SONNENSCHIN, S., BAKER, L., SERPELL, R., SCHER, D., TRUITT, V. G. & MUNSTERMAN, K. (1997). "Parental Beliefs About Ways To Help Children Learn To Read: The Impact Of An Entertainment Or A Skills Perspective". *Early Child Development And Care*, 127(1), 111-118.
- SOUSA, A. B. (2003a). *Educação Pela Arte E Artes Na Educação (1.º Vol.)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, A. B. (2003b). *Educação Pela Arte E Artes Na Educação (2.º Vol.)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, A. B. (2003c). *Educação Pela Arte E Artes Na Educação (3.º Vol.)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SPENCE, L. K. (2009). "Developing Multiple Literacies In A Website Project". *The Reading Teacher*, 62(7), 592-597.
- SPENCER, M. M. (2003). "What More Needs Saying About Imagination?". *Reading Research Quarterly*, 38(4). (2002, July 29, 19th International Reading Association World Congress on Reading, Edinburgh, Scotland).
- STAHL, K. A. D. (2005). "Improving The Asphalt Of Reading Instruction: A Tribute To The Work Of Steven A. Stahl". *The Reading Teacher*, 59(2), 184-192.
- STANOVICH, K. E. (2004). "Matthew Effects In Reading: Some Consequences Of Individual Differences In The Acquisition Of Literacy". In RUDDALL, B. R. & UNRAU, J. N. (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 454-516.
- STANOVICH, K. E., CUNNINGHAM, A. E., & WEST, R. F. (1998). "Literacy Experiences And The Shaping Of Cognition". In PARIS, S. G. & WELLMAN, H. M. (Eds.). *Global Prospects For Education: Development, Culture, And Schooling*. Washington: American Psychological Association, pp. 253-288.
- STECKEL, B. (2009). "Fulfilling the Promise of Literacy Coaches in Urban Schools: What Does It Take to Make an Impact?". *The Reading Teacher*, 63(1), 14-23.
- STEPHENS, K. E. (2008). "A Quick Guide To Selecting Great Informational Books For Young Children". *The Reading Teacher*, 61(6), 488-490.
- STEINER, S. F. (2001). *Promoting A Global Community Through Multicultural Children's Literature*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

- STEINER, S. F., NASH, C. P. & CHASE, M. (2008). "Multicultural Literature That Brings People Together". *The Reading Teacher*, 62(1), 88-92.
- STERNBERG, B. J., KAPLAN, K. A. & BORCK, J. E. (2007). "Enhancing Adolescent Literacy Achievement Through Integration Of Technology In The Classroom". *Reading Research Quarterly*, 42(3), 416-420.
- STERNBERG, R. J. (2003). "Creative Thinking In The Classroom". *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 47(3), 325-338.
- STERNBERG, R. J. (2006). "The Nature Of Creativity". *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- STEVENS, R. (2006). "Integrated Middle School Literacy Instruction". *Middle Scholl Journal*, 38 (1), 13-19.
- STIVERS, T. (2008). "Stance, Alignment, And Affiliation During Storytelling: When Nodding Is A Token Of Affiliation". *Research On Language & Social Interaction*, 41(1), 31-57.
- STREET, B. V. (2001). "Literacy Empowerment In Developing Societies". In VERHOEVEN, L. & SNOW, C. (Eds.). *Literacy And Motivation. Reading Engagement In Individuals And Groups*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 291-300.
- STRICKLAND, D. S. (2003). "Cómo Organizar Un Programa De Lectura Basado En La Literatura". In CULLINAN, B. E. (Coord.). *La Lectura En El Aula: Ideas Y Estrategias De Enseñanza Para La Formación De Lectores*. México: Trillas, pp. 125-143.
- STROMMEN, L. T. & MATES, B. F. (2004). "Learning To Love Reading: Interviews With Older Children And Teens". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200.
- STUART-SMITH, V. (2007). "The Hierarchical Organization Of Text As Conceptualized By Rhetorical Structure Theory: A Systemic Functional Perspective". *Australian Journal Of Linguistics*, 27(1), 41-61.
- STURTEVANT, E. G. & KIM, G. S. (2010). "Literacy Motivation And School/Non-School Literacies Among Students Enrolled In A Middle-School ESOL Program". *Literacy Research And Instruction*, 49(1), 68-85.
- STURTEVANT, E. G. & MOORE, D. W. (2010). "Understanding The Local And Global In Adolescent Literacy: An Interview With Elizabeth G. Sturtevant". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(4), 337-339.
- SULZBY, E. (1985). "Kindergatners As Writers And Readers". In FARR, M. (Ed.). *Advances In Writing Research. Children's Early Writing Development (Vol. I)*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, pp. 127-199.

- SULZBY, E. & TEALE, W. (1996). "Emergent Literacy". In BARR, R., KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. & PEARSON, P. D. *Handbook Of Reading Research*. (Vol. II). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 727-758.
- SWEET, A. P. & SNOW, C. E. (2003). "Reading For Comprehension". In SWEET, A. P. & SNOW, C. E. (Coord.). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press, pp. 1-11.
- SWEET, A. P., GUTHRIE, J. T., & Ng, M. M. (1998). "Teacher Perceptions And Student Reading Motivation". *Journal Of Educational Psychology*, 90, 210-223.
- SYLVER, R. & GREENIDGE, W. (2009). "Digital Storytelling: Extending The Potential For Struggling Writers". *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- SYVERSON, A., O'CONNOR, R. E. & VADASY, P. F. (2001). *Ladders To Literacy: A Kindergarten Activity Book*. Baltimore: Paul H. Brooks Pub.
- TABONE, C. (2004). "An Evaluation Assessment Of "Pop-Up Puppet Theater": A Project Aimed At Improving The Oral Presentation And Writing Skills Of Third Graders". *Youth Theatre Journal*, 18(1), 164-177.
- TAN, L. & GUO, L. (2009). "From Print To Critical Multimedia Literacy: One Teacher's Foray Into New Literacies Practices". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(4), 315-324.
- TANCOCK, S. M. & SEGEDY, J. (2004). "A Comparison Of Young Children's Technology-Enhanced And Traditional Responses To Texts: An Action Research Project". *Journal Of Research In Childhood Education*, 19(1), 58-65.
- TARASIUK, T. J. (2010). "Combining Traditional And Contemporary Texts: Moving My English Class To The Computer Lab". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 543-552.
- TAVARES, C. F. (2007). *Didáctica Do Português, Língua Materna E Não Materna, No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- TAYLOR, D. (1983). *Family Literacy. Young Children Learning To Read And Write*. Portsmouth: Heinemann.
- TAYLOR, M. C. (2006). "Informal Adult Learning And Everyday Literacy Practices". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 500-509.
- TEALE, W. H. & SULZBY, E. (1989). "Emergent Literacy As A Perspective For Examining How Young Children Become Writers And Readers". In TEALE, W. H. & SULZBY, E. (Eds.). *Emergent Literacy – Writing And Reading*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, pp. VII-XXV.
- TEALE, W. H. (1986). "Home Background And Young Children's Literacy Development". In TEALE, W. H. & SULZBY, E. (Eds.) *Emergent Literacy: Writing And Reading*. Norwood: Ablex, pp. 173-206.

- TEJEDO, F. (1999). "Dramatizar Un Poema". In CERRILLO, P. & GARCIA PADRINO, J. (Coord.). *Literatura Infantil Y Su Didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 173-181.
- TEMPLE, C., OGLE, D., CRAWFORD, A. & FREPPON, P. (2008). *All Children Read: Teaching For Literacy In Today's Diverse Classrooms* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- TEODORO, V. & FREITAS, J. (1992). *Educação E Computadores*. Lisboa: GEP.
- THE NEW LONDON GROUP (2000). "A Pedagogy Of Multiliteracies". In COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (Eds.). *Multiliteracies*. London: Routledge, pp. 19-37.
- THE ONTARIO LIBRARY ASSOCIATION (2006). *School Libraries Student Achievement In Ontario: A Study By Queen's University And People For Education*. The Ontario Library Association.
http://www.accessola.com/data/6/rec_docs/137_eqao_pfe_study_2006.pdf
(20/12/2010)
- THOMAS, K. F. & BARKSDALE-LADD, M. A. (2000) "Metacognitive Processes: Teaching Strategies In Literacy Education Courses". *Reading Psychology*, 21(1), 67-84.
- THOMAS, S. (1999). "Who Speaks For Education? One Newspaper's Reporting Of A Review Of The Queensland School Curriculum". *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*, 20(1), 41-56.
- THOMSON, P., HALL, C. & RUSSELL, L. (2006). "An Arts Project Failed, Censored Or ... ? A Critical Incident Approach To Artist-School Partnerships". *Changing English*, 13(1), 29-44.
- THURLOW, M. L. (2010). "Steps Toward Creating Fully Accessible Reading Assessments". *Applied Measurement In Education*, 23(2), 121-131.
- TIERNEY, R. J. & SHANAHAN, T. (1996). "Research On The Reading-Writing Relationship: Interactions, Transactions And Outcomes". In BARR, R., KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. & PEARSON, P. D. (Eds.). *Handbook Of Reading Research. (Vol. II)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 246-309.
- TOMLJANOVICH, I. (2001). "The Warsaw International Book Fair And Its Audiences". *Slavic & East European Information Resources*, 2(1), 53-61.
- TOPPING, K. J., SAMUELS, J. & PAUL, T. (2008). "Independent Reading: The Relationship Of Challenge, Nonfiction And Gender To Achievement. *British Educational Research Journal*, 34(4), 505-524.
- TRAÇA, M. E. (1992). *O Fio Da Memória. Do Conto Popular Ao Conto Para Crianças*. Porto: Porto Editora.

- TRAGER, K. D. (2005). "Reading In The Borderland: An Ethnographic Study Of Serious Readers In A Mega-Bookstore Café". *The Communication Review*, 8(2), 185-236.
- TRELEASE, J. (1995). *The Read-Aloud Handbook*. New York: Penguin Books.
- TRIER, J. (2006). "Teaching With Media And Popular Culture". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 49(5), 434-438.
- TRUDEL, H. (2007). "Making Data-Driven Decisions: Silent Reading". *The Reading Teacher*, 61(4), 308-315.
- TYLER, B. & CHARAD, D. J. (2000). "Using Readers Theatre To Foster Fluency In Struggling Readers: A Twist On The Repeated Reading Strategy". *Reading And Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 16, 163-168.
- UNESCO (1976). *O Ensino Da Leitura-I*. Lisboa: Editorial Estampa.
- VALADARES, L. (2007). *Leitura, Práticas Sedutoras*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- van DIJK, T. A. (1983). *La Ciencia Del Texto. Un Enfoque Interdisciplinario*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- van DIJK, T. A. (1984). *Texto Y Contexto. Semántica Y Pragmática Del Discurso*. Madrid: Cátedra.
- van DIJK, T. A. (1993). "Principles Of Critical Discourse Analysis". *Discourse And Society*, 4(2), 249-283.
- van DIJK, T. A. (2005b). "O Estudo Interdisciplinar Das Notícias Como Discurso". In van DIJK, T. A. *Discurso, Notícia E Ideologia. Estudos Na Análise Crítica Do Discurso*. Porto: Campo das Letras, 61-72.
- van DIJK, T. A., (2005a). *Discurso, Notícia E Ideologia. Estudos Na Análise Crítica Do Discurso*. Porto: Campo das Letras.
- van DIJK, T. A., (2009). *Society And Discourse. How Social Contexts Influence Text And Talk*. New York: Cambridge University Press.
- van OURS, J. C. (2008). "When Do Children Read Books?". *Education Economics*, 16(4), 313-328.
- VANHULLE, B. (2009). "The Path Of History: Narrative Analysis Of History Textbooks - A Case Study Of Belgian History Textbooks (1945-2004)". *History Of Education*, 38(2), 263-282.
- VASQUEZ, V. (2003). *Getting Beyond "I Like The Book". Creating Space For Critical Literacy In K-6 classrooms*. Newark: International Reading Association.

- VASQUEZ, V. (2010). "Critical Literacy Isn't Just For Books Anymore". *The Reading Teacher*, 63(7), 614-616.
- VASUDEVAN, L. M. (2006). "Looking For Angels: Knowing Adolescents By Engaging With Their Multimodal Literacy Practices". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 50(4), 252-256.
- VEIGA, I., (Coord.) (1997). *Lançar A Rede De Bibliotecas Escolares: Relatório Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VELLUTINO, F. R. (2003). "Individual Differences As Sources Of Variability In Reading Comprehension In Elementary School Children". In SWEET, A. P. & SNOW, C. E. (Coord.). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press, pp. 51-81.
- VENEZKY, R. L. (1996). "The Development Of Literacy In The Industrialized Nations Of The West". In BARR, R., KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. & PEARSON, P. D. (Eds.). *Handbook Of Reading Research. (Vol. II)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 46-67.
- VIANA, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral À Leitura. Construção E Validação Do Teste De Identificação De Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VIANA, F. L. & TEIXEIRA, M. M. (2002). *Aprender A Ler Da Aprendizagem Informal À Aprendizagem Formal*. Porto: Asa.
- VICTORIA SOTOMAYOR, M. (2003). "Lenguaje Literario, Géneros Y Literatura Infantil". In CERRILLO, P. & YUBERO, S. (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 27-49.
- VICTORIA SOTOMAYOR, M., BORDÓN MARTÍNEZ, T., GONZÁLEZ PÉREZ, R. & SERVÉN DÍEZ, C. (2003). "Un Taller De Escritura En La Red". In CERRILLO, P. & YUBERO, S. (Coord.). *La Formación De Mediadores Para La Promoción De La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 129-140.
- VILAS-BOAS, J. A. (2005). *Oficinas De Escrita Criativa. Criar E Manter Comunidades De Leitores Na Escola*. Porto: Asa.
- VOGT, M. E. & MCLAUGHLIN, M. (2005). "Teaching And Learning In A Global Society: Examining Changing Definitions Of Literacy". In PANDIS, M., WARD, A. & MATHEWS, S. R. (Eds.) *Reading, Writing, Thinking. Proceedings Of The 13th European Conference On Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 2-8.
- WALDBART, A., MEYERS, B. & MEYERS, J. (2006). "Invitations To Families In An Early Literacy Support Program". *The Reading Teacher*, 59(8) 774-785.

- WALKER, T. & ROWLANDS, K. D. (2010). "Professional Resources". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 526-531.
- WALKER, T. L. (2010). "The Red Pill: Social Studies, Media Texts, And Literacies". *Learning, Media And Technology*, 35(1), 1-14.
- WASIK, B. H., DOBBINS, D. R. & HERRMANN, S. (2001). "Intergenerational Family Literacy: Concepts, Research, And Practice". In NEUMAN, S. B. & DICKINSON, D. K. (Eds.). *Handbook Of Early Literacy Research (Vol. 1)*. New York - London: The Guilford Press, pp. 444-458.
- WATSON, K. (2010). "Creative English, Creative Curriculum. New Perspectives for Key Stage 2, By Paul Gardner; Teaching English Creatively, By Teresa Cremin; And Writing Under Control, Edited By Judith Graham and Alison Kelly". *Changing English*, 17(2), 232-235.
- WATSON, R. (2001). "Literacy And Oral Language: Implications For Early Literacy Acquisition". In NEUMAN, S. B. & DICKINSON, D. K. (Eds.). *Handbook Of Early Literacy Research. (Vol. 1)*. New York - London: The Guilford Press, pp. 43-53.
- WELLE-STRAND, A. & TJELDVOLL, A. (2003). "Creativity, Curricula And Paradigms". *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 47(3), 359-372.
- WELSCH, J. G. (2008). "Playing Within And Beyond The Story: Encouraging Book-Related Pretend Play". *The Reading Teacher*, 62(2), 138-148.
- WEINSTEIN, C. S. (1990). "Prospective Elementary Teachers' Beliefs About Teaching: Implications For Teacher Education". *Teaching And Teacher Education*, 6(3), 279-290.
- WENZEL, M. P. S. & RENSEN, S. S. (2000). "Changes In Attitudes Among Children And Elderly Adults In Intergenerational Group Work". *Educational Gerontology*, 26(6), 523-540.
- WEST, K. C. (2008). "Weblogs And Literary Response: Socially Situated Identities And Hybrid Social Languages In English Class Blogs". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 588-598.
- WHITE, T. G. & KIM, J. S. (2008). "Teacher And Parent Scaffolding Of Voluntary Summer Reading". *The Reading Teacher*, 62(2), 116-125.
- WHITEHURST, G. J. & LONIGAN, C. J. (2001). "Emergent Literacy: Development From Prereaders To Readers". In NEUMAN, S. B. & DICKINSON, D. K. (Eds.). *Handbook Of Early Literacy Research. (Vol. 1)*. New York - London: The Guilford Press, pp. 11-29.
- WHITMORE, K. F. & NORTON-MEIER, L. A. (2008). "Pearl And Ronda: Revaluing Mothers' Literate Lives To Imagine New Relationships Between Homes And Elementary Schools". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 51(6), 450-461.

- WIGFIELD, A. (1997). "Children's Motivations For Reading And Reading Engagement". In GUTHRIE, J. T. & WIGFIELD, A.. *Reading Engagement. Motivating Readers Through Integrated Instruction*. Newark: Internacional Reading Association, pp. 14-33.
- WILFONG, L. G. (2008). "Building Fluency, Word-Recognition Ability, And Confidence In Struggling Readers: The Poetry Academy". *The Reading Teacher*, 62(1), 4-13.
- WILFONG, L. G. (2009). "Textmasters: Bringing Literature Circles To Textbook Reading Across The Curriculum". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53 (2), 164-171.
- WILLIAMS, B. T. (2008). "Around The Block And Around The World: Teaching Literacy Across Cultures". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 51(6), 510-514.
- WILLIAMS, B. T. (2008). "Tomorrow Will Not Be Like Today": Literacy And Identity In A World Of Multiliteracies". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 682-686.
- WILLIAMS, M. (2000). "«Playing Whit Words»: Word Level Work Including Phonics, Vocabulary And Spelling". In FISHER, R. & WILLIAMS, M. (Eds.). *Unlocking Literacy. A Guide For Teachers*. London: David Fulton Publishers, pp. 40-50.
- WILLIAMS, N. L. & BAUER, P. T. (2006). "Pathways To Affective Accountability: Selecting, Locating, And Using Children's Books In Elementary School Classrooms". *The Reading Teacher*, 60(1), 14-22.
- WILSON, A. A. (2008). "Motivating Young Writers Through Write-Talks: Real Writers, Real Audiences, Real Purposes". *The Reading Teacher*, 61(6), 485-487.
- WILSON, M. (2006). *Storytelling And Theatre. Contemporary Storytellers And Their Art*. New York: Palgrave Macmillan.
- WILSON, N. S., GRISHAM, D. L. & SMETANA, L. (2009). "Investigating Content Area Teachers' Understanding Of A Content Literacy Framework: A Yearlong Professional Development Initiative". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 708-718.
- WING, A. (1997). "How Can Children Be Taught To Read Differently? Bill's New Frock And The 'Hidden Curriculum'". *Gender And Education*, 9(4), 491-504.
- WISEMAN, A. M. (2009). "When You Do Your Best, There's Someone To Encourage You": Adolescents' Views Of Family Literacy". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 132-142.

- WITTE, S. (2007). ““That’s Online Writing, Not Boring School Writing” Writing With Blogs And The Talkback Project”. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 92-96.
- WOLK, S. (2009). “Reading For A Better World: Teaching For Social Responsibility With Young Adult Literature”. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 664-673.
- WOLPOW, R. (2004). “The Pages From Our Lives”. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 6-9.
- WOOD, K. D. & ENDRES, C. (2004). “Motivating Student Interest With The Imagine, Elaborate, Predict, And Confirm (IEPC) Strategy”. *The Reading Teacher*, 58(4), 346-357.
- WOODS, P. (1999). *Successful Writing For Qualitative Researches*. London - New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- WORRELL, F. C., ROTH, D. A. & GABELKO, N. H. (2007). “Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores In Academically Talented Students”. *Roeper Review*, 29(2), 119-124.
- WORTHY, J., MOORMAN, M. & TURNER, M. (1999). “What Johnny Likes To Read Is Hard To Find In School”. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 12-27.
- WRAY, D. & MEDWELL, J. (2002). “What Do Effective Teachers Of Literacy Know, Believe And Do?”. In FISHER, R., BROOKS, G. & LEWIS, M. (Eds.). *Raising Standards In Literacy*. London - New York: Routledge Palmer, pp. 55-65.
- WRIGHT, R. (2008). “Kicking The Habitus: Power, Culture And Pedagogy In The Secondary School Music Curriculum”. *Music Education Research*, 10(3), 389-402.
- WU, C. & COADY, M. R. (2010). “The United States Is America?: A Cultural Perspective On READ 180 Materials”. *Language, Culture And Curriculum*, 23(2), 153-165.
- YADEN JR., D. B., ROWE, D. W. & MACGILLIVRAY, L. (2000). “Emergent Literacy: A Matter (Polyphony) Of Perspectives”. In KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D. & BARR, R. (Eds.). *Handbook Of Reading Research. (Vol. III)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 425-454.
- YOUNG, C. & RASINSKI, T. (2009). “Implementing Readers Theatre As An Approach To Classroom Fluency Instruction”. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- YOUNG, L. (2007). “Portals Into Poetry: Using Generative Writing Groups To Facilitate Student Engagement With Word Art”. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy* 51(1), 50-55.

- YOPP, H. K. & YOPP, R. H. (2006a). *Literature-Based Reading Activities*. Ma: Allyn & Bacon.
- YOPP, R. H. & YOPP, H. K. (2006b). “Informational Texts As Read-Alouds At School And Home”. *Journal Of Literacy Research*, 38(1), 37-51.
- YOPP, R. H. & YOPP, H. K. (2007). “Ten Important Words Plus: A Strategy For Building Word Knowledge”. *The Reading Teacher*, 61(2), 157-160.
- YUBERO, S. (1996). “Animación A La Lectura En Diversos Contextos”. In CERRILLO, P. & GARCIA PADRINO, J. (Coord.). *Hábitos Lectores Y Animación A La Lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 59-69.
- ZARRILLO, J. (2007). *Are You Prepared To Teach Reading? A Practical Tool For Self-Assessment*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- ZAWILINSKI, L. (2009). “HOT Blogging: A Framework for Blogging to Promote Higher Order Thinking”. *The Reading Teacher*, 62(8), 650-661.
- ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (2004). “Leitura: Por Que A Interdisciplinaridade?”. In ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Org.). *Leitura. Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, pp. 11-17.
- ZIPKE, M. (2008). “Teaching Metalinguistic Awareness And Reading Comprehension With Riddles”. *The Reading Teacher*, 62(2), 128-137.
- ZIPKE, M., EHRI, L. C. & CAIRNS, H. S. (2009). “Using Semantic Ambiguity Instruction To Improve Third Graders’ Metalinguistic Awareness And Reading Comprehension: An Experimental Study”. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 300-321.
- ZUCKER, T. A., WARD, A. E. & JUSTICE, L. M. (2009). “Print Referencing During Read-Alouds: A Technique For Increasing Emergent Readers’ Print Knowledge”. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72.

2.1. Manifestos

Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares, *Internacional Association of School Librarianship* (IASL), Setembro de 1993.

2.2. Páginas Web

<http://e-livros.clube-de-leituras.pt/index.php>

<http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx>

Blog A ARCA DA FANTASIA

<http://be1-agvv.blogspot.com/> (11/05/2010)

Estatísticas do Emprego – 4.º trimestre de 2008. Instituto Nacional de Estatística - Informação à comunicação social. (17/02/2009).

http://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/macro2/macro2_ine_emprego_4T2008.pdf
(03/04/2011)

Página do Agrupamento de Escolas de Vila Verde

www.agvv.edu.pt

3. Metodologia de investigação

A.A.V.V. (2005a). *Projecto Educativo 2005-2008*. Vila Verde: Agrupamento de Escolas de Vila Verde.

A.A.V.V. (2010). *Ler+, Plano Nacional de Leitura - Relatório de Actividades 2009-2010*. Lisboa: Ministério da Educação/ Ministério da Cultura.

A.A.V.V. (2011). *Carta Educativa Do Concelho De Vila Verde*. Câmara Municipal de Vila Verde.

http://www.cm-vilaverde.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=139
(03/04/2011)

ATKINSON, P. & HAMMERSLEY, M. (1998). “Ethnography And Participant Observation”. In DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Strategies Of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 110-136.

BARDIN, L. (1991). *Análise De Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação, Uma Introdução À Teoria E Aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- BORDA, O. F. (2001). "Participatory (Action) Research In Social Theory: Origins And Challenges". In REASON, P. & BRADBURY, H. (Eds.). *Handbook Of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 27-36.
- CARRASCO, J. B. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J. F. (2000). *Aprendo A Investigar En Educación*. Madrid: Ediciones RIALP, S. A.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos De Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- COLAS BRAVO, M. P. (1992). *El Análisis De Datos En La Metodología Cualitativa*. Revista de Ciencias de la Educación, 155, 521-539.
- DENZIN, N. K. (1997). "Triangulation In Educational Research". In KEEVES, J. P. (Ed.). *Educational Research, Methodology, And Measurement: An International Handbook (2nd edition)*. Cambridge: Pergamon, pp. 318-322.
- DENZIN, N. K. (2004). "The Art And Politics of Interpretation". In HESSE-BIBER, S. N. & LEAVY, P. (Eds.). *Approaches To Qualitative Research. A Reader On Theory And Practice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 447-472.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.) (1998). *Strategies Of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- ELLIOT, J. (1996). *El Cambio Educativo Desde La Investigación-Acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- EISNER, E. W. (1998). *El Ojo Ilustrado: Indagación Cualitativa Y Mejora De La Práctica Educativa*. Barcelona: Paidós.
- FISHER, J. C. (2001). "Action Research Rationale And Planning: Developing A Framework For Teacher". In BURNAFORD, G., FISHER, J. C. & HOBSON, D. (Eds.). *Teachers Doing Research: The Power Of Action Through Inquiry*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, pp. 29-48.
- GUSTAVSEN, B. (2001). "Theory And Practice: The Mediating Discourse". In REASON, P. & BRADBURY, H. (Eds.). *Handbook Of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 17-26.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (2004). "Competing Paradigms In Qualitative Research. Theories And Issues". In HESSE-BIBER, S. N. & LEAVY, P. (Eds.). *Approaches To Qualitative Research. A Reader On Theory And Practice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 17-38.
- HAMMERSLEY, M. (1990). *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London: Longman.

- HERON, J. & REASON, P. (2001). "The Practice Of Co-Operative Inquiry: Research *With* Rather Than *On* People". In REASON, P. & BRADBURY, H. (Eds.). *Handbook Of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 179-188.
- HESSE-BIBER, S. N. & LEAVY, P. (Eds.) (2004). *Approaches To Qualitative Research. A Reader On Theory And Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- HOOKS, B. (2004). "Culture To Culture. Ethnography And Cultural Studies As Critical Intervention". In HESSE-BIBER, S. N. & LEAVY, P. (Eds.). *Approaches To Qualitative Research. A Reader On Theory And Practice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 149-158.
- HUSÉN, T. (1997). "Research Paradigms In Education". In KEEVES, J. P. (Ed.). *Educational Research, Methodology, And Measurement: An International Handbook (2nd edition)*. Cambridge: Pergamon, pp. 16-21.
- KEMMIS, J. (1997). "Action Research". In KEEVES, J. P. (Ed.). *Educational Research, Methodology, And Measurement: An International Handbook (2nd edition)*. Cambridge: Pergamon, pp. 173-179.
- KETELE, J. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia Da Recolha De Dados. Fundamentos Dos Métodos De Observações, De Questionários, De Entrevistas E De Estudo De Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KINCHELOE, J. L. & TOBIN, K. (2006). "Doing Educational Research In A Complex World". In TOBIN, K. & KINCHELOE, J. (Eds.). *Doing Educational Research. A Handbook*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-13.
- LEMESIANOU, C. A. & GRINBERG, J. (2006). "Criticality In Education Research". In TOBIN, K. & KINCHELOE, J. (Eds.). *Doing Educational Research. A Handbook*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 211-233.
- MARTIN, G. & MCLAREN, P. (2006). "Participatory Activist Research (Teams)/ Action Research". In TOBIN, K. & KINCHELOE, J. (Eds.). *Doing Educational Research. A Handbook*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 157-190.
- MARTINS, J. (2007). *Bibliotecas Escolares/ Centros de Recursos Educativos: Cânones E Promoção Da Competência Literária*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de mestrado)
- MCDERMOTT, P. & ROTHENBERG, J. (2004). "Why Urban Parents Resist Involvement In Their Children's Elementary Education". In HESSE-BIBER, S. N. & LEAVY, P. (Eds.). *Approaches To Qualitative Research. A Reader On Theory And Practice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 286-301.
- MCNIFF, J. & WHITEHEAD, J. (2003). *Action Research: Principles And Practice*. London-New York: Routledge/ Falmer.

- MERRIAM, S. B. (1988). *Case Study Research In Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey Bass.
- MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage Publications.
- MORGAN, D. L. (2004). "Focus Groups". In HESSE-BIBER, S. N. & LEAVY, P. (Eds.). *Approaches To Qualitative Research. A Reader On Theory And Practice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 263-285.
- REASON, P. & BRADBURY, H. (2001). "Introduction: Inquiry And Participation In Search Of A World Worthy Of Human Aspiration". In REASON, P. & BRADBURY, H. (Eds.). *Handbook Of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 1-14.
- SARMENTO, M. J. (2000). *Lógicas De Acção Nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SARMENTO, M. J. (2002). "O Estudo De Caso Etnográfico Em Educação". In ZAGO, N., CARVALHO, M. P. & VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas Em Sociologia Da Educação*. Rio de Janeiro: DP & A Editora, pp.137-182.
- STAKE, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- STAKE, R. E. (1998). "Case Studies". In DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Strategies Of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 86-109.
- STRINGER, E. T. (2007). *Action Research Third Edition*. Los Angeles: Sage Publications.
- STURMAN, A. (1997). "Case Study Methods". In KEEVES, J. P. (Ed.). *Educational Research, Methodology, And Measurement: An International Handbook (2nd edition)*. Cambridge: Pergamon, pp. 61-66.
- TAFT, R. (1997). "Ethnographic Research Methods". In KEEVES, J. P. (Ed.). *Educational Research, Methodology, And Measurement: An International Handbook (2nd edition)*. Cambridge: Pergamon, pp. 71-75.
- TOMPKINS, G. & MCGEE, L. (1993). *Teaching Reading With Literature: Cases Studies To Action Plans*. New York: Macmillan.
- WOLCOTT, H. F. (1992). "Posturing In Qualitative Inquiry". In LECOMPTE, M., MILLROY, D. & PREISSELE, J. (Eds.). *The Handbook Of Qualitative Research In Education*. S. Diego: Academic Press, pp. 3-52.
- WOODS, P. (1993). *La Escuela Por Dentro. La Etnografía En La Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

YIN, R. K. (1994). *Case Study Research. Design And Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

ANEXOS

(Seguem em CD-Rom anexado a esta tese)

