

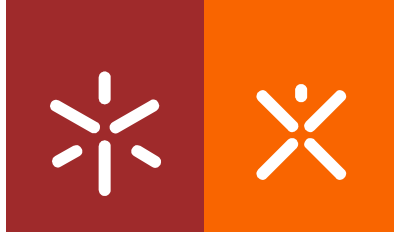


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cátia Daniela Gonçalves da Silva

**De mãos dadas com o livro: Da Literatura
para a Infância à Educação Literária**

abril de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cátia Daniela Gonçalves da Silva

De mãos dadas com o livro: Da Literatura para a Infância à Educação Literária

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Reis da Silva

abril de 2014

Nome: Cátia Daniela Gonçalves da Silva

Endereço eletrónico: catinha.-@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 13930997

Título Relatório de Estágio: De mãos dadas com o livro: Da Literatura para a Infância à Educação Literária

Orientadora: Professora Doutora Sara Reis da Silva

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/de Abril de 2014

Assinatura: _____

Livro
um amigo
para falar comigo
um navio
para viajar
um jardim
para brincar
uma escola
para levar
debaixo do braço.

Livro
um abraço
para além do tempo
e do espaço.

Soares, Luísa Ducla - *Poemas
da Mentira e da Verdade*.
Lisboa: Ed. Livros Horizonte,
2005.

Agradecimentos

Terminada esta etapa tão importante da minha vida, considero que, sem o contributo de muitas pessoas, não tinha desenvolvido um percurso igual. Como tal, apresento o meu agradecimento e carinho a todas as pessoas que me deixaram um bocadinho de si.

Agradeço à Professora Sara Reis da Silva, por todo o apoio e orientação, por me ajudar a construir o meu conhecimento e me fazer crescer. Agradeço-lhe por toda a disponibilidade, atenção e dedicação e, sobretudo, pela generosidade, pois, além de orientadora, também se mostrou uma amiga.

À Flávia, minha colega de estágio, pelos momentos de partilha, pela disponibilidade e carinho.

Um agradecimento mais especial à Professora Ana Maria Lopes, que se mostrou, desde o primeiro instante, uma verdadeira amiga. Agradeço a sua abertura, os seus ensinamentos e as suas críticas, que me ajudaram a refletir e a tornar-me a profissional que sou hoje. Do fundo do coração, agradeço-lhe tudo, tudo o que me ensinou.

Aos “nossos meninos”, agradeço-lhes por todo o amor, pelo carinho, pelas palavras e pelos sorrisos. Ocuparam todos um lugar muito especial no meu coração e porque sem eles não teria aprendido tanto. Assim, deixo-vos um OBRIGADA!

Agradeço aos meus pais, que sempre acreditaram e nunca desistiram de mim. Se cheguei aqui, muito se deve a eles.

Agradeço às minhas irmãs que me apoiaram incondicionalmente e escutaram as minhas indecisões, medos, ânsias e ideias.

Agradeço, também, aos meus amigos e, especialmente, às minhas amigas (principalmente às do “mercadinho”), por toda a amizade e apoio. Foram muito importantes neste percurso, pelo diálogo e partilha, em todos os momentos.

E a ti, por todos os momentos de atenção, compreensão e por sempre acreditares em mim, pelas palavras de ânimo nos momentos de maior delicadeza, pelos momentos de escuta que me ajudaram a lutar com mais força, em suma, por TUDO! Mesmo longe, estamos muito perto!

Título: “De mãos dadas com o livro: Da Literatura para a Infância à Educação Literária.”

Resumo

Hoje em dia, as crianças começam a ter contato com as obras de literatura infantil sem ainda se terem apropriado do código escrito. A valorização do livro surge, desde cedo, associada ao desenvolvimento da comunicação oral, da compreensão da língua e do conhecimento do mundo.

O presente relatório pretende analisar o impacto que o mundo de fantasia e da imaginação presentes nos textos de preferencial recepção infantil tem no desenvolvimento da competência e educação literária nas crianças.

Assim, este projeto foi desenvolvido numa sala de 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, em volta do potencial educativo da Literatura para a infância, no desenvolvimento de uma interpretação e compreensão literária.

No entanto, não podemos abordar a questão da competência literária sem aliar a esta o prazer pela leitura. A opção por este aspeto da motivação para a leitura deve-se ao facto de ser através desta que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Pretendi, assim, motivar as crianças para a leitura de obras de literatura infantil, favorecendo a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da educação literária.

Deste modo, inicialmente, será apresentada uma breve fundamentação teórica, expondo algumas das questões relativas à Literatura para a Infância, designadamente notas sobre a sua contextualização histórica, a relação entre ilustrações e texto verbal, a formação de leitores e a relevância da literatura para a infância neste aspeto e a importância da aplicação de estratégias de promoção de leitura.

Posteriormente, serão apresentadas as atividades realizadas ao longo do projeto, sempre, de uma forma refletida e teoricamente fundamentada.

É de salientar que este trabalho foi sustentado pela metodologia de investigação-ação, e, para tal, alicerçou-se numa pesquisa constante, através de uma reflexão precisa sobre a prática.

Palavras-chave: Literatura para a Infância, Educação Literária, Leitores, Mediadores, Estratégias de promoção de leitura.

Report Title: Hand in hand with the book: Children's Literature to Literary Education

Abstract

Nowadays children start to stay in contact with literature for their own age even before they have obtained the appropriate writing code. The appreciation for books begins early, and it's associated with the development of oral communication, understanding of the language and knowledge about the world.

This present report pretends to analyse what is the impact that the fantasy and imagination world included child literature has on the development of competences and literary education on children.

Therefore this piece of work was developed with a 4 year class in primary school, to acknowledge the educational potential of literature for children, in the development of literary interpretation and comprehension.

Meanwhile we cannot approach the matter of literary competences without mentioning the pleasure of reading. It's through motivating children to read that they develop the simple pleasure of reading and its sensibility. I therefore wish to motive children reading literature for their own age. By reading children's books, it will favour the development of abilities in order for their learning process to become easier.

To begin, initially, a brief and short lesson will be held where questions relating to child literature will be spoken about. Examples of the questions will include; what do you realise about the historical background, the relationship between the illustrations and the text, workshops of authors and the relevance the book has to children, and finally, the importance of application and strategies to promote reading. Following this, activities will be presented throughout the duration of the project, always underlining points of consideration and substance of matter in all activities.

It is to point out, that this piece of work was sustained by methodology of investigation and therefore has the foundations of an on-going procedure, by considering the observations found in practical terms.

Keywords: Children's Literature, education of literature, readers, mediators, strategies of promoting reading.

Índice

Introdução	15
PRIMEIRO CAPÍTULO	17
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
1. Literatura para a infância: Notas para uma contextualização histórica	19
2. Imagens que falam	22
3. Porquê ler?.....	24
5. Estratégias de mediação leitora.....	28
SEGUNDO CAPÍTULO	31
PROJETO DE INTERVENÇÃO “DE MÃOS DADAS COM O LIVRO: DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA À EDUCAÇÃO LITERÁRIA”	31
1. Procedimento metodológico	33
1.1 A investigação-ação como estratégia metodológica	33
1.2 Técnicas e instrumentos para a recolha de dados	34
2. Descrição do contexto de intervenção	36
2.1 A Instituição	36
2.2 Caracterização do Grupo	37
3. Como surgiu a temática deste projeto?	39
4. Objetivos e finalidades do projeto	41
5. Desenvolvimento das intervenções e reflexões críticas	43
5.1 Fases do projeto de intervenção	43
5.1.1 Leitura Orientada	44
5.1.2 Leitura Autónoma – Partilha de leituras.....	58
6. Análise de dados	70

TERCEIRO CAPÍTULO.....	75
ANÁLISE DO PROJETO DE INTERVENÇÃO “DE MÃOS DADAS COM O LIVRO: DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA À EDUCAÇÃO LITERÁRIA”	75
1. Apresentação das conclusões.....	77
2. Limitações do projeto	79
3. Futuros caminhos	80
4. Reflexão sobre a relevância do projeto nas aprendizagens dos alunos	81
5. Reflexão sobre a relevância do projeto nas aprendizagens pessoais e profissionais	83
BIBLIOGRAFIA.....	87
ANEXOS.....	93
Anexo I – Entrevista inicial	93
Anexo II – Transcrição das narrativas construídas individualmente pelas crianças.	98
Anexo III - Transcrição dos poemas construídas individualmente pelos alunos.	106
Anexo IV - Fotografias dos alunos a apresentarem as obras.	113

Índice de Quadros e Imagens

Imagem 1 – Projeção da obra	51
Imagem 2 – Compreensão do poema	51
Imagem 3 – Exemplos de alguns adereços escolhidos e construídos pelas crianças para as personagens	57
Imagem 4 – Exemplos de alguns adereços escolhidos e construídos pelas crianças para as personagens	57
Imagem 5 – Dramatização da peça “Vem aí o Zé das Moscas” à comunidade educativa.....	58
Imagem 6 – Dramatização da peça “Vem aí o Zé das Moscas” à comunidade educativa.....	58
Quadro 1 – Obras exploradas pelas crianças.....	62
Imagem 7 – Apresentação do livro <i>O beijo da Palavrinha</i> à turma.....	63
Imagem 8 – Apresentação do livro <i>Obrigado a Todos!</i>	65
Imagem 9 – Apresentação do livro <i>A grande fábrica de palavras</i>	66
Imagem 10 – Ilustrações escolhidas pelo aluno para mostrar aos colegas	69
Imagem 11 – Ilustrações escolhidas pelo aluno para mostrar aos colegas	69
Imagem 12 – Trabalhos construídos pelos alunos acerca da obra lida	70
Imagem 13 – Trabalho construídos pelos alunos acerca da obra lida	70
Imagem 14 – Apresentações das leituras à comunidade educativa	70
Imagem 15 – Apresentações das leituras à comunidade educativa	70

Introdução

A presente investigação pedagógica desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Doutora Sara Reis da Silva. O seu principal intuito é refletir sobre o papel da Literatura para a Infância no desenvolvimento de competências leitoras e educação literária.

Este trabalho tem como base a metodologia de investigação-ação, invocando o ciclo de planificação, ação, reflexão e avaliação da ação desenvolvida. Ao longo de todo este processo de investigação-ação, o desenvolvimento de competências profissionais foi um dos objetivos centrais.

Vários estudos já apresentaram e defenderam a importância que a literatura para a infância apresenta no desenvolvimento da educação literária nos alunos.

Hoje em dia, as crianças começam a ter contato com as obras de literatura infantil sem ainda se terem apropriado do código escrito. A valorização do livro surge, desde cedo, associada ao desenvolvimento da comunicação oral, da compreensão da língua e do conhecimento do mundo.

No entanto, é no 1º ciclo que se tem debatido a urgência de desenvolver leitores críticos e autónomos. Este processo de aprendizagem leitora exige o desenvolvimento de competências complexas, bem como a criação de hábitos de leitura. Motivar para a leitura deve ser uma das preocupações dos professores, visto que esta desempenha um importante papel na aprendizagem.

No entanto, não podemos abordar a questão da competência literária sem aliar a esta o prazer pela leitura. A opção por este aspeto da motivação para a leitura deve-se ao facto de ser através desta que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.

A formação de leitores implica, portanto, por parte da escola, a difusão da Literatura para a Infância. A par deste objetivo, torna-se crucial a postura ativa dos agentes educativos na promoção de estratégias de leitura e no desenvolvimento de atitudes emocionais para com o livro.

Este projeto pretende, assim, motivar as crianças para a leitura de obras de literatura infantil, favorecendo a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da educação literária. Neste sentido, são formuladas as seguintes questões de investigação que norteiam o meu estudo: O que dificulta, em contexto escolar, a formação de leitores literários? Que tipos de leitura se fazem na escola? Como são lidos os textos? Que estratégias são utilizadas na leitura e interpretação de textos? Que diferentes atividades de leitura podem ser

concretizadas, tendo em conta as competências de cada aluno? Como motivar as crianças para a leitura?

Neste sentido, relativamente à organização deste relatório, encontra-se estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta um enquadramento teórico acerca da literatura para a infância e neste é possível ler uma contextualização sobre a mesma, expondo vários pontos de vista sobre as suas potencialidades. Toda esta fundamentação, além de me ter inspirado, sustentou naturalmente o meu projeto.

No segundo capítulo deste relatório, é exposto um resumo da metodologia pela qual optei – investigação-ação – e, ainda, apresenta-se uma caracterização da instituição e da turma com a qual tive a oportunidade de implementar o meu projeto.

Referente, ainda, a este capítulo faremos a apresentação do próprio projeto, aclarando como este nasceu e os seus objetivos. Seguidamente a esta apresentação, descreveremos as atividades desenvolvidas, apresentaremos os dados recolhidos e precederemos à sua interpretação.

Por fim, apresentaremos um balanço da investigação e, ainda, a apresentação das reflexões finais, destacando algumas das limitações e propostas para o seu seguimento.

PRIMEIRO CAPÍTULO

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Literatura para a infância: Notas para uma contextualização histórica

Contar histórias sempre constituiu uma necessidade do ser humano. Os livros nascem para dar resposta a esta necessidade intrínseca do ser humano de comunicar experiências vividas.

A literatura para a infância apresenta hoje um reconhecimento significativo. Porém, nem sempre se assistiu a este especial interesse pela escrita e edição de potencial recepção infantil.

A literatura para a infância surgiu a par do novo estatuto que foi concedido à infância. É a partir do séc. XVIII que a criança se distancia do adulto e surge a urgência e o impulso de escrever para os mais novos. No entanto, em Portugal, esta literatura de preferencial recepção infantil emerge mais tarde, no séc. XIX. Contudo, a maioria das crianças não era alfabetizada, pois achava-se suficiente, para os que se empregavam em trabalhos rústicos e fabris, o ensino oral do catecismo fornecido pelos párocos.

Até ao séc. XVIII, ou seja, durante os séc. XVI e XVII prevalecia o texto oral, sendo, desta forma, transmitida a maioria das histórias. Como regista Rocha, “A transmissão da cultura tinha então como base a oralidade e a ação divulgadora atribuível aos jograis, contadores de histórias e cantores ambulantes e atinge indiscriminadamente adultos e crianças.” (Rocha, 2001:30).

Quando falamos de literatura tradicional de transmissão oral, estamos a fazer referência, como nos diz José António Gomes, “a contos populares, «rimas infantis», romances tradicionais, provérbios, etc., que originalmente chegavam ao conhecimento dos mais pequenos por via da oralidade.” (Gomes, 2007:6).

Para quem escreviam, portanto, os escritores? Tal como afirma Rocha, “Até à difusão do livro impresso, só um número restrito de pessoas tinha acesso ao livro, obra manuscrita e preciosa, nascida do trabalho paciente e artístico dos copistas.” (Rocha, 2001:30). Neste sentido, os escritores escreviam para este pequeno grupo favorecido que tinha acesso aos livros, ou seja, os filhos dos aristocratas e dos filhos da alta burguesia.

É de salientar que, até ao século XVII, a criança participava na vida adulta e, dessa forma, não havia a inquietação de reconhecer um tipo de literatura específica só para esta faixa etária. As crianças liam (ou às crianças era lido) o mesmo que aos adultos. No entanto, nesta época, surge a passagem da difusão do texto oral para a difusão do texto escrito.

Emerge, mais tarde, uma literatura centrada na criança e nas suas especificidades e necessidades. Ao longo deste tempo, houve uma grande preocupação ligada à educação das crianças e a literatura infantil passou a ter como objetivo essencial instruir as crianças, ou seja, era usada com cariz pedagógico e educativo. Em vez de o livro ser considerado como meio de entretenimento e diversão, era encarado apenas como meio de instrução.

Neste sentido, reduz-se a transmissão oral e observa-se a emancipação da imprensa. Porém, em Portugal, até ao séc. XIX, a criança não possuía nada para ler, além dos livros escolares.

Fora de Portugal, durante o séc. XVIII, surgem os contos de fadas, descrevendo sítios maravilhosos, com personagens imaginárias, acendendo o mundo da fantasia e da felicidade das crianças, para sempre. Destes, evidencia-se a «Gata Borralheira», «A Bela Adormecida», «O Chapelinho Vermelho», e muitos outros, presentes nos *Contes de Ma Mère l'Oye*, de Charles Perrault (1697).

No século XIX, altura em que começou a surgir, em Portugal, este “tipo” de literatura sobressai como forma de inculcar valores sociais nas crianças. Nesta perspetiva, surgem as histórias voltadas para os problemas raciais, políticos, entre outros.

Nos inícios do séc. XX, “A leitura-encantamento está a sobrepor-se à leitura-aprendizagem” (Rocha, 2001:60). Com o Estado Novo, assistimos à redução da escolaridade obrigatória e a censura desaprovava a produção literária infantil. Contudo, surgem, ainda durante este período, contistas e/ou poetas como Aquilino Ribeiro, Irene Lisboa, Alice Vieira, Matilde Rosa Araújo, e Sophia de Mello Breyner Andresen.

Em Portugal, com a Revolução do 25 de Abril de 74, abriu-se uma nova época no que respeita à literatura para a infância e juventude. Vemos o nascimento de novas editoras, a liberdade de imprensa e de expressão, e, com esta, surgem novos escritores e ilustradores. Neste sentido, e tal como refere Natércia Rocha, “desenvolvem-se condições propícias à procura e difusão do livro e sente-se a resposta por parte da produção.” (Rocha, 2001: 88). Por sua vez, Gomes sustenta que:

“[...] o fim da Censura, a livre expressão e circulação de ideias e a abertura de Portugal ao exterior favoreceram o aparecimento de iniciativas ligadas à reflexão sobre o mundo da criança, a par de uma certa renovação no domínio da literatura que lhe é destinada – a qual resulta da possibilidade de escrever e publicar num clima de liberdade.” (Gomes, 1997: 43).

O tempo foi passando e a sociedade viu os seus valores e mentalidades a serem alterados, surgindo novas perspetivas para a literatura vocacionada para a infância. Esta recente visão acerca da literatura, mistura a fantasia ou o imaginário com os problemas da realidade atual. As crianças começam, assim, a identificar-se com as personagens presentes nos livros. Desta forma, as crianças começaram a divertir-se ao lerem os livros e a desenvolver a criatividade e imaginação. Nos anos 70 e 80, destaca-se o conto com enorme êxito alcançado entre o público-alvo.

Uma nova geração de escritores sobressaem neste período. Natércia Rocha enumera-os: “Luísa Dacosta, António Torrado, Maria Alberta Menéres, Leonel Neves, Luísa Ducla Soares, Mário Castrim, Maria Rosa Colaço, Maria Cândida Mendonça, Garcia Barreto, Maria Isabel César Anjo, Sérgio Godinho, Madalena Gomes e Manuel António Pina.” (Rocha, 2001:97).

É precisamente por volta dos anos 70/80 que a literatura infantil tem maior evolução em Portugal. Contudo, esta evolução abrandou na década de 90, tal como afirma Gomes (1991 cit. Blockeel, 2001:56):

“1990 foi, ainda, um ano de intensa produção editorial. Surgiram mesmo novas editoras, mas, por vezes, com obras de qualidade duvidosa. Chegam, de facto, atrasadas ao tão discutido, mas já irremediavelmente pretérito, boom da literatura infantil em Portugal. Com efeito, apesar da produção existente, começa a ser visível um certo recuo, em especial ao nível do conto para crianças em idade escolar.”

Em suma, a literatura de preferencial receção infantil encerrou, ao longo dos tempos, diferentes conceitos e finalidades. No entanto, penso que a literatura infantil assumiu e assumirá sempre duas perspetivas: uma ligada ao desenvolvimento de aprendizagens, como, por exemplo, a promoção de valores nas crianças e a de diversão, que pretende dar prazer ao mesmo tempo que desenvolve a imaginação nas crianças.

É inegável a importância que estes primeiros anos do séc. XX assumiram no panorama da literatura para a infância.

Nada melhor para concluir que as sábias palavras de Natércia Rocha:

“E é preciso atender ao facto de já estarem nascidos aqueles que poderão vir a ser os leitores adultos dos anos XX; eles andam por ai tendo – ou não tendo! – os primeiros contactos com os livros; o amor ou desamor que esteja a nascer fará deles

leitores ou não leitores do Séc. XXI. O futuro do livro está nas mãos das crianças, no interesse que consiga despertar nelas perante a concorrência dos modernos meios audiovisuais que dão mais espectáculo e reclamam menos esforço.” (Rocha, 2001:114).

2. Imagens que falam

Ilustrar, segundo o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, advém do latim *illustratiōne* e representa “acto de iluminar, de tornar brilhante”.

Ao longo do tempo, a par da literatura para a infância, a ilustração também se modificou e se intensificou. As imagens e o texto verbal passaram a estar articulados de forma a construir uma única narrativa. É, deste modo, uma forma de relacionar duas linguagens, a verbal e a pictórica, que concede um sentido global à obra. Tal como nos afirma Ramos, a ilustração reproduz o texto “... na sua linguagem própria, recorrendo a elementos como o ponto, a linha, o contorno, a luz ou tonalidade, a cor, a textura, a dimensão ou perspectiva, a escala, o movimento e a composição.” (Ramos, 2010:11-12).

A ilustração pretende complementar ou ajudar a esclarecer alguns aspetos mencionados no texto. Através da imagem, os leitores conseguem perceber a mensagem, as emoções e toda a ação que decorre no texto. No entanto, as ilustrações não têm só este papel, uma vez que elas não retratam apenas o que está no texto. Elas permitem diversas leituras. Assim, o recetor pode “dar asas à sua imaginação”, fazendo a sua própria história e desenvolvendo a sua linguagem visual, verbal e a própria comunicação.

Contudo, para os pré-leitores ou para os leitores iniciais, as ilustrações são o primeiro intermediário entre eles e o livro, acabando estas por ser mais portadoras de significado do que o próprio texto. É por isto mesmo que, segundo alguns, só as crianças têm acesso ao verdadeiro sentido das ilustrações.

Os ilustradores dos livros infantis não devem esquecer que os destinatários das suas histórias são as crianças. Por isso, as cores, formas e texturas devem ir ao encontro das especificidades das crianças, para, dessa forma, “conduzir o leitor numa aventura fantástica de descoberta e de (re) construção da própria narrativa.”. (Ramos, 2010:14)

A ilustração, articulando-se com o texto, fornece diferentes pistas, cenários e ambientes, desenvolvendo a imaginação e orientando a leitura, ampliando as possibilidades de leitura distintas. Como nos refere Veloso (2003: 3), temos que desenvolver nas crianças uma aprendizagem do olhar, da sensibilidade estética da imagem, para uma melhor articulação com o texto verbal à qual está ligada.

A capa, como é considerada o primeiro elemento que vai prender ou não o olhar da criança, tem ganho cada vez mais importância. Desta forma, a capa é entendida, segundo Veloso, como “o elemento primeiro de sedução” (Veloso, 2003:7) e, dessa forma, as capas agradáveis são um elemento de persuasão que conduzem um leitor a comprar um livro.

Além da capa, as guardas são um fator determinante para o público infantil, pois permitem apresentarem-se de diferentes formas e com diversas finalidades. Tal como nos assume Ramos, nestes elementos paratextuais “constata-se a presença de uma forte componente lúdica, (...) que jogam com o texto e promovem o diálogo com ele.” (Ramos, 2007:239).

A ilustração possui grande importância na literatura para a infância, facilitando e completando a leitura do público infantil. Neste sentido, as imagens aliadas a um texto verbal de qualidade

“poderão, junto dos mais novos, contribuir para o fomento da competência lecto-literária, designadamente da capacidade de inferir informação não explícita, bem como para a promoção do gosto estético e do prazer de uma leitura autónoma, proporcionada por essa espécie de viagem encantatória que a aliança feliz entre as palavras e as ilustrações oferece.” (Silva, 2006:6)

No entanto, urge salientar que compete aos adultos, como mediadores das aprendizagens dos mais novos, escolher de forma criteriosa os livros considerados de qualidade, de modo a facultar o acesso a bons escritores e ilustradores. Neste sentido, é importante primeiramente que os adultos tenham consciência da importância de leitura para as crianças.

Em forma de conclusão, a literatura para a infância ou os livros para crianças, desde o álbum narrativo até aos livros com pequenas ilustrações, contem técnicas e imagens bastantes diversificadas, mas conseguem conjugar estas duas linguagens (verbal e icónica) numa só, de sentido único, levando a criança a voar por mundos imaginários.

3. Porquê ler?

Vivemos numa sociedade global cada vez mais exigente, impondo-se o desenvolvimento de uma sociedade de conhecimento. A educação tem aqui um papel fundamental, ao propiciar o desenvolvimento social, cultural e económico dos cidadãos e do país. A leitura pode ser considerada um grande alicerce desta sociedade de conhecimento, devendo ser entendida como estratégia para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e da formação global nas crianças e jovens.

Ler é um processo bastante complexo. Inês Sim-Sim assume que “Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto.” (Sim-Sim, 2007:7). No entanto, a mesma autora, numa outra obra, vai mais longe e refere que ler “é um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo.” (Sim-Sim, 2006:8).

Podia apresentar muitas outras definições de leitura. Todas demonstrariam a complexidade deste ato e a relevância do mesmo para a vivência em sociedade. Ao lermos, estamos a aceder ao universo da escrita, atravessando uma imensidade de experiências, que desenvolve o leitor a vários níveis e, conseqüentemente, desenvolve a sociedade. A leitura deve, assim, ser conhecida pelo seu enorme valor e cultivada tanto pelos pais, professores, como também pela sociedade em geral.

A família é a primeira estrutura social em que a criança vê desenvolver a sua socialização. Neste sentido, são os pais que devem começar por cultivar nos seus filhos o gosto pela leitura.

Na escola, os professores devem aprofundar o trabalho dos pais. Fomentar a leitura leva ao desenvolvimento competências de compreensão do texto escrito, condição crucial para uma integração e socialização saudável em sociedade. No entanto, este trabalho tem sido cada vez mais complexo, uma vez que, nas últimas décadas, os meios de comunicação audiovisuais têm vindo a expandir-se. A imagem assumiu uma enorme presença, proporcionando aos cidadãos uma interação constante com as imagens e atenuando o contato com o texto escrito. As crianças sentem-se cada vez mais motivadas e interessadas por telemóveis, computadores, *ipads*, entre outros, dificultando o trabalho de pais e professores no desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

A escola assume-se como o local privilegiado para promover a aquisição de competências e fomentar hábitos de leitura nas crianças, desde muito pequenas. Tal como defende Veloso, “há assim uma literacia emergente que tem de ser consolidada para que a entrada no ensino básico se processe sem escolhos e garanta o sucesso escolar.” (Veloso, 2005:3).

A leitura é considerada a porta de entrada para o sucesso nas outras áreas, visto que o ato de ler está presente nas diferentes aprendizagens. É no 1º ciclo que este processo de leitura se formaliza e “que a criança adquire e desenvolve uma competência de leitura que lhe permitirá relacionar os textos

lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo.” (Veloso, 2005:3). Contudo, esta capacidade de leitura é fortemente influenciada pelo contexto social da criança e, por isso, deve haver um grande investimento por parte de pais, educadores e professores para promover o sucesso.

A promoção do sucesso educativo e a construção do leitor subentendem atividades de uma forma clara, intencional e contínua ao longo dos ciclos. Sim-Sim defende esta ideia, ou seja, “a leitura, como uma forma de fruir arte, ou como um meio de obter informação, requer uma aprendizagem consciente.” (Sim-Sim, 2007:23)

Importa salientar que o desenvolvimento do prazer literário é crucial para cativar as crianças, “criando nestes um estado de dependência com efeitos muito positivos nos domínios emotivo, cognitivo e imaginário.” (Veloso, 2005:4). Nos primeiros anos, a leitura assume esta finalidade de deleite, dando asas à criatividade e imaginação das crianças pequenas. Mais tarde, em crianças maiores, pais e professores, escolhendo os livros mais pertinentes, extraem o potencial educativo, no que concerne a valores, regras e competências.

O ato de ler apresenta-se como ferramenta que permite ter acesso ao saber e ao conhecimento ampliado do Eu, do Outro e do Mundo.

Além destes aspetos, e tal como nos afirma Sim-Sim,

“a leitura é um processo complexo em que, para além de decifração, o leitor tem que mobilizar chaves de interpretação que incluem o uso de conhecimentos extra-textuais, a compreensão de que a ilustração do texto transporta informação suplementar, o uso de processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos no reconhecimento de ideias e sentimentos implícitos (...).” (Sim-Sim, 2007:23).

A leitura pode ser, então, entendida como a chave para o conhecimento, como um meio fundamental para adquirir atitudes, competências e capacidades cruciais para o dia-a-dia. Daí a sua atestada importância.

Em jeito de conclusão, recuperamos palavras de Morais que afirma,

“ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha. Se as aves não gostassem de voar, teriam deixado pender as asas e passariam a andar a pé. Mas, tanto nas aves como nos humanos, o prazer dos actos naturais está

nos genes. Em contrapartida, o prazer da leitura é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa responsabilidade, tal como a leitura em si.” (Morais, 1997:272)

4. De mãos dadas com o livro na formação de leitores

“Não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Tornamo-nos leitores ou não, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida.” (Azevedo e Martins, 2011). Esta frase de Azevedo e Martins defende os benefícios da leitura e, principalmente, a urgência de motivar os mais novos para a leitura, que se apresenta como uma fonte infindável do saber.

Nos dias de hoje, um leitor é formado desde os primeiros meses de vida, ou seja, antes da aprendizagem formal da leitura. Para que a criança descubra a importância da leitura e adquira o gosto por ler, é essencial que o livro faça parte do seu cotidiano. No entanto, não basta que a criança viva rodeada de livros, mas que, em contextos diferenciados (casa/família, escola, biblioteca, etc.), desenvolva experiências positivas face aos mesmos.

Saber ler, como aclarou Sim-Sim, apresenta-se como “uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional.” (Sim-Sim, 2007:7). A escola não pode negar o seu papel inquestionável, no desenvolvimento da competência de leitura nas crianças. Porém, o processo de aquisição da leitura tem que ser alterado, adotando-se novas práticas pedagógicas, centradas na compreensão de textos lidos, na promoção de leituras significativas, que permitam ao leitor extrair conhecimentos, fazer ligação com outros textos já lidos, entre outros aspetos. Tal como afirmam Pontes e Azevedo, “entendemos que a escolha do texto a ser lido pelo aluno, bem como a forma de condução das aulas de leitura são importantes para o professor no cumprimento do seu papel.” (Pontes e Azevedo, 2008:4). A leitura de histórias completas é um instrumento excepcional no desenvolvimento da compreensão leitura e do prazer de ler. Como defende Prole,

“Não é possível impulsionar esta interacção, este contacto íntimo do leitor com o texto, fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora, se a criança não se envolver emotivamente com a leitura, e esta se reduzir a uma mera aprendizagem mecânica do código e das suas habilidades básicas e o leitor conservar uma atitude de exterioridade relativamente ao lido.” (Prole, 2008:6).

Para tal, implica que haja uma sábia seleção dos textos a serem lidos a este público infantil, de modo a cativa-los para a leitura. Neste sentido, é necessário entender que

“a importância da leitura literária, (...) reside na sua capacidade em atrair as crianças, envolvendo-as emotivamente no imaginário das histórias, impulsionando o seu diálogo com o texto, as suas personagens e aventuras, assumindo-se, assim, como um meio fundamental para potencializar a interação entre o leitor e o texto e, conseqüentemente, o desenvolvimento da compreensão.” (Prole, 2008:6).

A escola deve, então, desenvolver atividades de leitura frutuosa e prazerosa, auxiliando-se da literária para a infância, visto que é considerada “uma fonte de riqueza para propiciar momentos reais de leitura em sala de aula, constituindo-se numa actividade de reflexão, análise e reconstrução do conhecimento de mundo pela criança.” (Pontes e Azevedo, 2008: 8)

Nesta perspectiva, pressupõe-se que os textos lidos em sala de aula transmitam significados ao leitor, ou seja, vão ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Tendo como finalidade o desenvolvimento da compreensão leitora e o prazer pela e na leitura,

“o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia.” (Gomes, 2007:5).

A formação do leitor, através da literatura de potencial recepção infantil, realiza-se de uma forma muito mais efetiva e significativa. Em qualquer história contada, sejam quais forem as personagens presentes no livro – princesas ou bruxas, reis ou rainhas, sapos ou ratos, anões ou veados, crianças ou idosos, entre outros –, os leitores identificam-se e, dessa forma, alargam a visão que possuem do mundo e de tudo que o rodeia, entrando no mundo que a leitura lhes dá a conhecer, sonhando e imaginando novos universos.

Este trabalho, que tem por “obrigação” começar na escola, implica que o professor disponibilize tempo para estas leituras, sensibilizando as crianças para a leitura e concedendo-lhes diversos contatos com o texto escrito. Neste contato com os textos, pretendemos que o leitor

desenvolva “capacidades de compreensão do texto literário”, assim como, “atividades de criação de escritos de intenção literária.” (Lomas, 2006). Desta forma, a literatura permite alargar as experiências de quem lê e expandir a competência literária do leitor. É de salientar que, para além deste aspetos, é necessário criar hábitos de leitura nas crianças, que só são concebidos se a criança gostar de ler. Como defende Colomer, ensinar literatura implica “enseñar a apreciar la literatura”, ou seja, desenvolver o amor e o prazer pelos livros (Colomer, 1996: 116).

Esta literatura para a infância, que mistura o real e o imaginário, permite desenvolver crianças leitoras do mundo e do texto literário, uma vez que “o livro apresenta-se para os leitores que descobrem as suas possibilidades mágicas, como passaporte para o sonho, tapete mágico que voa com segurança por um universo repleto de possibilidades.” (Ramos, 2007:168).

Concluindo, apresento as palavras de Veloso e Riscado, que “desvendam o segredo da literatura para a infância”:

“a literatura infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá às crianças e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projectos de vida.” (Veloso e Riscado, 2002:29).

5. Estratégias de mediação leitora

É importante refletir sobre os mediadores que estabelecem o nó entre o livro e a criança-pais, educadores, professores, bibliotecas e instituições.

Torna-se fundamental criar vias que possibilitem a construção de uma real afetividade da criança com a literatura para a infância.

Segundo Bastos “os primeiros mediadores possíveis são os pais.” (1999:284). Estes devem estabelecer o contato dos livros com as crianças desde muito cedo. Os primeiros livros que a criança tocará irão “desde logo, estimular e a desenvolver a criatividade e a linguagem” (Bastos, 1999:285). Os pais necessitam de conhecer o acervo da literatura para infância, de modo a selecionar livros de qualidade para as suas crianças. Outro aspeto relevante prende-se com a falta de consciência dos pais da verdadeira importância da leitura nesta tenra idade. Para tal, Glória Bastos, na sua obra *Literatura*

Infantil e Juvenil, apresenta um conjunto de aspetos que os pais ou a família devem ter em atenção na criação de laços entre a criança e o livro.

Mais tarde e como já foi referido anteriormente, a escola assume o papel mais privilegiado para o desenvolvimento de estratégias de mediação leitora. Cabe à escola e à comunidade escolar fomentar estratégias que guiem os seus alunos na sua formação como leitores, de forma cativante.

Investir em projetos de mediação leitora ou promoção da leitura torna-se fundamental para criar hábitos de leituras e desenvolver a compreensão leitora nas crianças.

Prole considera que

“Os projectos de promoção da leitura porque respondem a este duplo desafio: criação de hábitos de leitura e desenvolvimento de competências de compreensão leitora, devem ser inseridos no próprio processo educativo da aprendizagem leitora quando desenvolvidos em contexto escolar.” (Prole, 2008:1).

Neste sentido, torna-se crucial que o professor dedique momentos da rotina à leitura, para motivar a criança. É imperioso que estes momentos de leitura sejam de fruição e de partilha. Estas atividades são dos poucos momentos que proporcionam diálogo e partilha de ideias, experiências e gostos. Podemos desenvolvê-las em grande grupo, em pequeno grupo ou, até mesmo, em pares ou individualmente.

Ainda, citando Prole, este defende que um projeto de promoção da leitura, deve “assentar em três pilares que se inter-relacionam entre si: hábitos de leitura, competência leitora e leitura literária e que determinam toda a sua arquitectura: público-alvo, tipologia e metodologia, e que a distingue de outras formas de abordagem do livro e da leitura.” (Prole, 2008:2).

Neste sentido, num projeto de mediação leitora, o que realmente é importante é o contato sistemático com a literatura para a infância. Outro aspeto relevante é assumir as crianças como público-alvo, mas também como os mediadores do projeto. O professor deve assumir-se como mero auxiliador ou mentores.

Pretendemos, assim, desenvolver leitores críticos, autónomos e competentes. Porém, não conseguimos criar estes leitores de um dia para o outro, sendo necessário proporcionar um processo contínuo, exigindo “uma actividade regular e continuada em torno do livro e da leitura.” (Prole, 2008:4). Outra questão que vale a pena frisar é o fato de se tornar frutivo e fértil estabelecer uma articulação com as outras áreas do saber.

É relevante, ainda, ressaltar que, num projeto de mediação leitora, é crucial que os livros lidos sejam do interesse ou necessidade das crianças em questão, evidenciando caráter lúdico. Só desta forma é que conseguimos motivar as crianças para a leitura e para o gosto pelos livros.

Além dos pais e das escolas, as bibliotecas assumem-se como outro espaço de mediação ou promoção da leitura. As bibliotecas públicas, ao criarem salas de leitura, em que as crianças e jovens têm livre acesso aos livros, tem vindo a desenvolver práticas que têm fomentado os hábitos de leitura. Ainda, temos assistido a uma enorme preocupação social, em preparar as bibliotecas das escolas. Este aspeto pode ser entendido, como nos afirma Bastos, “um sinal de que novos horizontes se poderão abrir para a questão da leitura em Portugal” (Bastos, 1999:290). A biblioteca escolar pode ser entendida como o lugar privilegiado para desenvolver o gosto pela leitura, visto que guarda uma enorme variedade de textos, mas também pelo seu espaço, organização e funcionamento. Além de permitir, como já foi referido, um contato real com os livros, o leitor pode, ainda, interagir com outros leitores, partilhando momentos de leitura.

Com o objetivo de promover um conjunto de competências, principalmente ao nível da leitura, foi criado o PNL, em 2006, sob o lema Ler+. Este apresenta várias iniciativas, desde o pré-escolar até ao 2º ciclo. De modo a conceber condições para uma receção favorável, o Plano tem envolvido campanhas, concursos, prémios nacionais de leitura e, ainda, de um site, no qual disponibiliza informação e orientações.

Seja na escola, em casa, ou, até mesmo, no recreio da escola, a criança desenvolverá o gosto pela leitura e, conseqüentemente, o hábito de ler. Este “desperta e estimula a imaginação, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.” (Gomes, 2007:4).

Em jeito de conclusão, um bom leitor tem, de certa forma, garantido o seu sucesso escolar. Neste sentido e pegando nas palavras de Veloso,

“torna-se necessário que os educadores (pais, professores, bibliotecários e animadores) saibam escolher e valorizem devidamente os textos que dão às crianças.

Há, no entanto, algo que é indispensável – amar a literatura.” (Veloso, 2006:6).

SEGUNDO CAPÍTULO

PROJETO DE INTERVENÇÃO “DE MÃOS DADAS COM O LIVRO: DA LITERATURA
PARA A INFÂNCIA À EDUCAÇÃO LITERÁRIA”

1. Procedimento metodológico

1.1 A investigação-ação como estratégia metodológica

O desenvolvimento deste projeto foi orientado segundo a metodologia de investigação-ação, procurando-se proceder a uma análise sistemática e reflexiva.

O método de investigação-ação em educação foca-se num problema real, com o objetivo de compreender o problema e, acima de tudo, de introduzir mudanças educativas, auxiliando-se de abordagens qualitativas e/ou quantitativas dos dados recolhidos. No entanto, a educação, visto ser um campo em que surgem imensos problemas e incertezas na prática, torna-se propício ao desenvolvimento de reflexões sistemáticas, e desta forma, à metodologia de investigação-ação.

Na investigação-ação, o professor assume o papel de investigador e a prática é extremamente valorizada, mas não podemos desvalorizar aqui o papel da reflexão, uma vez que é ao refletir que assumimos a existência do problema. Segundo Moreira (2001), citada por Sanches:

“A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica”. (Sanches, 2005:129)

Neste sentido, o professor tem um papel fundamental neste processo, ao detetar o problema através da reflexão, planear estratégias de mudança, sempre em diálogo com as crianças.

Desta forma, a metodologia de investigação-ação é tida como um processo cíclico, de planificação, prática (ação), observação e reflexão.

Esta ideia de processo cíclico esteve presente em todo este projeto, pensando e repensando toda a ação educativa, no sentido de a aperfeiçoar e conceber mudanças, interagindo com os alunos para melhor compreender e transformar os problemas. As interações que desenvolvi com os alunos permitiram discutir e refletir coletivamente, preparando a ação futura. Deste modo, a investigação-ação

é um processo contínuo, abordando um problema concreto e utilizando uma variedade de instrumentos, que facilitam a reflexão e avaliação sobre toda a prática.

Para Pinto, esta metodologia “(...) apresenta uma grande flexibilidade de adaptação no decurso da sua implementação, pois surge como resposta à necessidade de um processo de reflexão, avaliação e inovação no âmbito do trabalho profissional”. (Pinto, 2010:26).

Ao longo de todo este procedimento, foram desenvolvidas competências de investigação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Ainda, foi possível desenvolver a capacidade de adaptar a situações imprevistas, observando os resultados da própria ação através da recolha de informação. Na fase seguinte à ação, surge a parte reflexiva, no sentido de planificar uma prática sustentada. No final, emerge a fase de avaliação, em que fazemos o balanço final e verificamos o impacto do projeto.

É de salientar que os interesses e as necessidades das crianças estiveram sempre presentes no ato de planificar

Com a adoção desta metodologia foi mais fácil perceber os pontos menos positivos da prática, refletindo sobre estes, de modo a melhorar a prática e assim sucessivamente. Desta forma, foi possível aprender bastante e desenvolver diversas competências e capacidades imprescindíveis à minha formação enquanto profissional.

1.2 Técnicas e instrumentos para a recolha de dados

Como foi referido anteriormente, a metodologia adotada ao longo do projeto foi a investigação-ação. Para cumprir os objetivos que esta institui – ação e investigação -, é necessário uma rigorosa recolha de dados. Esta recolha de dados implica que as técnicas sejam diversificadas, pois só desta forma é que o professor investigador poderá alcançar as mudanças desejáveis. Neste sentido, procedeu-se à recolha de dados de natureza qualitativa, baseados na observação, no diálogo e na análise documental.

Inicialmente, como forma de conhecer melhor e mais aprofundadamente o contexto e o grupo em questão, optei pela observação direta. Assim, as primeiras intervenções em sala de aula consistiram na observação, com o auxílio das notas de campo e diários de aulas.

Os diários de aula e as notas de campo constituíram importantes métodos de registo, contendo informações relevantes sobre práticas e intervenções realizadas em sala de aula, assim como as opiniões, dúvidas e sentimentos expressos pelo grupo de crianças.

As interações estabelecidas entre mim e as crianças, e mesmo as estabelecidas entre as próprias crianças entre si possibilitaram-me uma visão mais profunda sobre as suas ideias e conhecimentos, de modo a planear uma ação com sentido e significado para o grupo. Deste modo, optei sempre por discutir e refletir em grande grupo, analisando a ação, tendo em atenção a opinião das crianças.

Como instrumento de recolha de dados, foi usada uma câmara de filmar e uma máquina fotográfica, que, durante as atividades, captava a dinâmica da sala de aula.

Além destas técnicas de recolha de dados, foi, ainda, usada a tipologia do questionário, realizada no início do estudo. Este questionário integrou respostas fechadas, mas com um grande número de possibilidades de resposta, com o objetivo de analisar os gostos e hábitos dos alunos da turma em questão.

O questionário pode ser entendido como uma das técnicas mais utilizadas para recolher dados, com base em questões que nos demonstram os interesses e comportamentos de um grupo de crianças. A recolha destes dados permitirá ter conhecimento dos interesses e preferências literárias das crianças, a avaliação da sua motivação para a leitura, a seleção das obras a trabalhar e o delineamento da intervenção. A par deste questionário, esteve presente, como instrumento ou objecto de trabalho, um conjunto de obras de literatura infantil de leitura obrigatória, patentes nas *Metas Curriculares de Português* (4º ano) para o domínio da educação literária, bem como obras que constam na lista de obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura. Essas obras, a que nos referiremos em pormenor mais adiante, constituíram, portanto, o *corpus* textual sobre o qual se alicerçou a investigação agora em análise.

No que diz respeito às técnicas de documentação, foram analisadas, ainda, as produções orais e escritas das crianças.

No decurso do projeto, dominou uma avaliação de todo o processo, através do processo de observação, análise e reflexão sobre as atividades realizadas pelos alunos, bem como as interações realizadas com a colega de estágio e a professora cooperante.

Neste sentido, foi percorrida uma longa etapa de reflexão e investigação, através da qual foi possível propiciar às crianças oportunidades de aprendizagem significativas, que contribuíram para o seu crescimento e, ao mesmo tempo, para o meu desenvolvimento enquanto profissional.

2. Descrição do contexto de intervenção

2.1 A Instituição

A Escola EB1 de Barreiros, pertencente ao Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, localiza-se na Rua de Barreiros, na freguesia de Nogueira, em Braga. Esta foi construída em 1981 e inaugurada em 1982. É uma escola tipo P3, de área aberta, na sua origem, tendo sido posteriormente fechados os espaços.

Esta escola é composta por nove salas de aula, duas salas pequenas onde funciona a sala dos professores e a secretaria, uma cozinha, uma sala de refeições, um polivalente e uma biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares. Tem um espaço exterior coberto, recentemente ampliado e outro espaço descoberto. A escola utiliza, ainda, um ringue anexo.

Ao nível ambiental, o edifício e o espaço encontram-se conservados, inserindo-se numa freguesia com cariz urbano/semiurbano, onde o meio socioeconómico é médio, estando a população ativa inserida maioritariamente no setor secundário. Só cerca de 9% dos pais se enquadram na categoria de quadros superiores, dirigentes e profissionais intelectuais (setor terciário).

Dadas as obras de melhoramento e requalificação a que todos os edifícios foram sujeitos, os espaços são acolhedores, limpos e seguros. Deste modo, todos os edifícios têm um bom estado de conservação, boas áreas de trabalho, espaço e conforto, sendo compostos por espaços verdes. A sua decoração é feita com trabalhos realizados pelos alunos.

O Projeto Educativo presente ainda está desatualizado, visto que ainda não faz parte do Agrupamento Alberto Sampaio. Foi elaborado sob o lema “Uma escola de qualidade e sucesso para todos” e pretende contribuir para a construção de uma Escola humana, criativa e inteligente (de qualidade) que proponha a formação integral de todas as crianças e jovens, a promoção de aprendizagens verdadeiramente relevantes, e da igualdade de oportunidades.

Deste modo, o Agrupamento poderá proporcionar qualidade de ensino que faculte aos alunos sucesso escolar e uma preparação para a cidadania e integração na sociedade.

2.2 Caracterização do Grupo

A turma número nove do 4º ano da Escola EB1 de Barreiros-Nogueira é composta por dezanove crianças. Destas, onze são meninos e oito meninas, na faixa etária entre os nove e dez anos. Um menino foi transferido da outra turma do 4º ano desta escola para esta sala em outubro.

Uma criança apresenta necessidades educativas especiais (NEE). Esta foi referenciada com síndrome de DAMP (sigla inglesa para “Deficits in Attention, Motor Control and Perception”). Deste modo, a criança apresenta um atraso no desenvolvimento global, estando no 3º ano. Tem um plano individualizado da restante turma. É acompanhado pela Professora de Ensino especial. Apresenta, ainda, perturbações ao nível motor, mais precisamente na motricidade fina.

A maioria das crianças são autónomas, tendo, no entanto, uma ou duas crianças que revelam desinteresse e desmotivação face à aprendizagem e realização das atividades em geral.

Quanto à socialização, no geral, o ambiente é calmo, todos se relacionam bem entre si e com os adultos, existindo, porém, algumas crianças, que, por vezes, desestabilizam, devido ao fato de serem mais faladoras e irrequietas. Desta forma, posso afirmar que o relacionamento entre as crianças é saudável, pautando-se genericamente pelo companheirismo, embora houvesse situações de conflitos entre algumas crianças. Quando estes conflitos surgiam, as crianças eram estimuladas a resolver os assuntos, sem serem punidas.

No que concerne à interação com a família, estabeleci pouca relação, embora tenha conseguido verificar que os pais, sem dúvida, evidenciavam ser atentos e interessados quanto à educação dos seus filhos.

Este grupo apresenta uma relação de afeto e respeito pela professora e vice-versa. A professora assume as crianças como seus parceiros, dando-lhes liberdade na tomada de decisões.

São crianças muito motivadas para a aprendizagem ao nível geral e cumpridores das regras estabelecidas na sala de aula. Para premiar os alunos com comportamento exemplar, foi criado um quadro de comportamento, em que, em cada dia, é colocado um símbolo, vermelho, amarelo ou verde, correspondente ao comportamento da criança. No final da semana, as crianças com um comportamento verde recebem uma medalha feita pela professora cooperante.

No que concerne à assiduidade e pontualidade, a avaliação é muito positiva, pois raramente uma criança falta ou chega atrasada.

Relativamente à formação académica dos pais, no geral, as crianças são provenientes de famílias com ocupações diversas, que se incluíam dentro dos serviços e comércio (serralheiro, empresário, entre outros), de profissões que necessitam de licenciatura (enfermeiros, professores,

bancários, advogados, gestores, entre outros). No entanto, alguns pais também apresentam habilitações baixas (2ºano, 4ºano e 6ºano).

3. Como surgiu a temática deste projeto?

Hoje em dia, as crianças começam a ter contato com as obras de literatura infantil sem ainda se terem apropriado do código escrito. Além de, em idades precoces, o objecto-livro surgir conotado com a ideia brinquedo e com um contacto eminente e necessariamente lúdico, a sua valorização surge também desde cedo pela sua associação ao desenvolvimento da comunicação oral, da compreensão da língua e do conhecimento do mundo.

No entanto, é no 1º ciclo que se tem debatido a urgência de desenvolver leitores com qualidade. Este processo de aprendizagem leitora exige o desenvolvimento de competências complexas e, ainda, a criação de hábitos de leitura. Motivar para a leitura deve ser uma das preocupações dos professores, visto que esta desempenha um importante papel na aprendizagem.

A opção pela implementação deste meu projeto surgiu nas semanas de observação. Constatei que uma das lacunas nesta área advém do fato de a turma, na sua maioria, ter interesse por literatura, mas dificuldades na compreensão das estruturas textuais e dos enunciados. Esta dificuldade é inibidora de uma das competências e capacidades mais complexas do currículo e, simultaneamente, a mais relevante. Por conseguinte, considerei ser fundamental e bastante oportuno desenvolver um projeto em volta desta área.

As observações permitiram entender que a turma dispunha de poucos momentos de contato com o livro e de leituras prazerosas em contexto de sala de aula. As práticas de leitura concentravam-se frequentemente no manual escolar, o que levava a que as crianças não se sentissem motivadas para a literatura para a infância. Como tal, acreditei que um projeto em volta desta área, que permitisse um contato significativo e constante com o objecto-livro e momentos de leitura significativos, poderia desenvolver competências leitoras e motivar as crianças para a leitura literária.

Neste sentido, debatemos e refletimos com o grupo o interesse e curiosidade sobre este tema, com o objetivo de estabelecermos a questão a abordar. É de salientar que a decisão se apresentou fácil, visto ser um tema que desperta bastante interesse em praticamente todas as crianças.

Importa ressaltar que tentámos ir ao encontro das Metas Curriculares de Português para o 4º ano, desenvolvendo os conteúdos promulgados nas mesmas, especialmente no que respeita ao desenvolvimento da educação literária nas crianças.

Este projeto de intervenção pedagógica supervisionada pretende, desta forma, analisar o impacto que o mundo de fantasia e da imaginação presente na literatura infantil tem no desenvolvimento da competência e educação literária nas crianças.

E esta interpretação e compreensão literária têm um papel relevante para desenvolver e formar leitores literariamente educados.

No entanto, não podemos abordar a questão da competência literária sem aliar a esta o prazer pela leitura. A valorização por este aspeto da motivação para a leitura deve-se ao fato de ser através desta que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.

Pretendi, assim, motivar as crianças para a leitura de obras de literatura infantil, favorecendo a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, o fomento da educação literária.

Assim, decidimos que o projeto a ser desenvolvido pretendia proporcionar momentos de prazer, dando asas à imaginação e fazendo com que todos voemos por este universo literário.

4. Objetivos e finalidades do projeto

Mencionado já o contexto de intervenção e o tema escolhido para o projeto fixamos, agora, os objetivos que norteiam este projeto.

É de salientar que a implementação de este projeto teve a duração de sensivelmente um mês e meio, duração que, na nossa perspectiva foi manifestamente insuficiente/constrangedora. Semanalmente, era realizada uma a duas intervenções.

Através dos livros de literatura para a infância, que se tornaram sempre o nosso grande suporte, tentámos atingir os seguintes objetivos, que orientaram o projeto:

- Fomentar uma revisão bibliográfica sobre a literatura para a infância, educação literária e motivação para a leitura;
- Ter conhecimento dos gostos e interesses das crianças relativamente à literatura infantil;
- Potencializar a leitura autónoma e leitura orientada de livros;
- Implementar a utilização de textos literários de qualidade;
- Promover um espaço motivador de leituras;
- Identificar estratégias de abordagem dos diferentes textos em contexto escolar;
- Proporcionar na sala de aula o contato com a literatura infantil, de forma a possibilitar aos alunos alargar a sua capacidade interpretativa e compreensiva;
- Suscitar o desenvolvimento de hábitos de leitura e consequentemente o desenvolvimento do prazer estético na leitura de textos literários;
- Analisar o impacto que a educação literária tem para a formação de leitores.
- Sensibilizar as crianças para a importância da leitura de textos literários;
- Incentivar o gosto pela escrita;
- Formar leitores autónomos e criteriosos;
- Desenvolver o imaginário das crianças através do contato com os livros de literatura para a infância;
- Potencializar o alargamento do léxico;

O trabalho desenvolvido no sentido de atingirmos estes objetivos torna-se fundamental neste ano de escolaridade, visto que é primordial, neste ciclo, formar leitores, mas, acima de tudo, formar indivíduos com valores, sentimentos e competências essenciais à vivência.

É de salientar que é necessário que os mediadores (pais, professores, educadores, entre outros) continuem este trabalho nos diversos espaços, ou seja, promovam o contato entre a criança e o livro, desenvolvendo inúmeras competências.

5. Desenvolvimento das intervenções e reflexões críticas

5.1 Fases do projeto de intervenção

Este projeto de intervenção foi desenvolvido em torno de três grandes momentos: o primeiro momento de apresentação do projeto e da sua delineação; o segundo momento de desenvolvimento do projeto em si; e o último momento de avaliação de todo o trajeto traçado.

Relativamente ao primeiro momento de intervenção, este foi realizado em grande grupo, através de discussão e debate de ideias entre as crianças e os adultos. As crianças deram a sua opinião sobre que atividades gostavam de desenvolver no projeto. Desta forma, delinear o projeto a desenvolver, de modo a tornar este projeto motivador e com interesse para o grupo de crianças.

Com o objetivo de recolher informações de cada aluno acerca da temática da investigação, foi elaborada uma entrevista¹ para completar os dados da observação.

Este questionário prendeu-se com questões de resposta fechada, mas com um grande número de possibilidades de resposta. Através deste questionário, analisei os hábitos e gostos das crianças relativamente à leitura de livros de literatura para a infância, para, deste modo, nortear melhor as intervenções.

Assim sendo, as atividades desenvolveram-se durante sensivelmente dois meses (dezembro e janeiro), com uma intervenção semanal.

A primeira intervenção deste segundo momento teve como finalidade conhecer o que as crianças sabiam sobre a literatura para a infância e partilharem os seus gostos e leituras já realizadas anteriormente. Assim, as crianças debateram entre elas sobre os seus livros favoritos, que tipo de livros mais gostavam de ler, que temas despertam mais interesse nos livros, quais os autores preferidos de cada um, entre mais aspetos. Esta informação foi sintetizada recorrendo ao registo no quadro.

Posteriormente a este momento, selecionamos um conjunto de obras, umas presentes nas Metas Curriculares para o 4º ano como obrigatórias e outras no Plano Nacional de Leitura também para este nível de ensino. Além destas obras, escolhemos outras que fossem do interesse das crianças ou, até mesmo, sugeridas por estas.

Este segundo momento delineou-se em duas fases distintas: uma fase de leitura orientada e outra de leitura autónoma ou partilha de leituras.

¹ Ver no Anexo I a estrutura do questionário.

5.1.1 Leitura Orientada

Nesta primeira fase de leitura orientada, era feita a leitura integral de obras de literatura para a infância na sala de aula. Estas leituras tinham como objetivo analisar e interpretar a obra, através da interação em grande grupo. Esta leitura orientada desenvolvia-se em três momentos: o momento de pré-leitura, o de leitura e o de pós-leitura. No primeiro momento, eram realizadas atividades de: exploração dos elementos paratextuais (capa, contracapa, lombada, entre outros); um debate sobre as ideias iniciais das crianças, tendo em conta por exemplo, o título da obra, “Segundo o título do que acham que irá falar a história?”, “Que personagens estarão presentes?”; e, ainda, tiveram espaço para falarem sobre o tema que a história retratasse.

Os momentos de leitura dos livros eram realizados em voz alta. Os alunos davam a sua opinião e partilhavam os seus sentimentos e ideias sobre a história lida, visualizando sempre as ilustrações presentes. Era uma preocupação constante tentar sempre diversificar as estratégias e atividades de leitura, e, para tal, recorremos às funcionalidades presentes no site Catalivros². Foram promovidas, também, antecipações da história por parte das crianças e, ainda, questões que facilitavam a interpretação e compreensão da história lida, como “Achas que a personagem agiu de forma correta?” “O que tu fazias na situação dele?”, “Como achas que a personagem se sentiu naquela situação?”. Desta forma, as crianças foram estimuladas a partilhar as suas opiniões, os seus sentimentos, as suas experiências e a fazer inferências sobre a narrativa.

Os momentos de pós-leitura assentaram em atividades de consolidação da narrativa, principalmente em atividades de reflexão da narrativa e de escrita, ou seja, as crianças escreviam textos narrativos ou poéticos de acordo com a história lida. Tal como afirma Azevedo “o que se pretende é que sejam criadas condições para que a criança venha a gostar de ler e de escrever, que o professor conduza o aprendiz leitor a tornar-se posteriormente leitor e escritor...” (Azevedo, 2005:84).

Estas atividades de escrita possibilitaram aos alunos aplicar as componentes de produção textual: *planificação, textualização e revisão*.³ Este processo de escrita é fundamental ser desenvolvido no 1º ciclo devido ao fato de ser um processo complexo, que “mobiliza uma variedade de componentes para formularas expressões linguísticas que figurão no texto e é condicionado por uma variedade de fatores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à pratica.” (Barbeiro, 2007:17).

Nesta fase de leitura orientada, um dos grandes objetivos passou por proporcionar às crianças o contato com diferentes modos da literatura para a infância, especialmente do lírico e dramático. Cabe

² www.catalivros.org

³ Componentes presentes na brochura *O ensino da escrita: a dimensão textual* de Luís Filipe Barbeiro e Luísa Alvares Pereira.

ao professor incentivar e cativar o interesse das crianças para estes modos, que, naturalmente, ocupam um lugar de menor destaque nas escolhas das crianças.

A seguir, serão descritas as três intervenções realizadas nesta fase, que tiveram maior importância para as crianças.

1ª intervenção de Leitura Orientada - Leitura e Exploração do álbum *O Pai Natal preguiçoso e a Rena Rodolfa*, de Ana Saldanha (texto) e Alain Corbel (ilustração)

O projeto foi iniciado, como já referido anteriormente, com um debate em grande grupo, registando as ideias das crianças sobre o desenvolvimento do projeto. Foi através desta atividade que delineamos o projeto em si.

Neste sentido, começámos por desenvolver a fase da leitura orientada de livros de literatura para a infância, por a considerarmos menos complexa e exigente para as crianças que a leitura autónoma. Iniciámos com a exploração da obra, já indicada acima, *O Pai Natal preguiçoso e a Rena Rodolfa*, de Ana Saldanha, Alain Corbel. Esta obra foi escolhida e lida pela época que a história retrata, a época natalícia. Apresenta-nos uma história muito divertida, retratando os preparativos do Natal na Lapónia, vivenciado os dias agitados do Pai natal, da Rena Rodolfa e do carteiro. Esta narrativa dá-nos a conhecer um outro lado do Pai Natal: um lado descontraído e preguiçoso. Esta substituição da figura do Pai Natal, que vulgarmente é caracterizado como uma pessoa bastante bondosa e preocupada por agradar os pedidos das crianças, é refutada e as suas funções substituída pela Rena Rodolfa. Este retrato do Pai Natal é oferecido de uma forma humorista, com um diálogo vivo e cómico, representando, ainda, as mudanças que têm surgido na sociedade atual como os presentes que as crianças pedem atualmente (*lpads*, telemóveis, computadores, etc). Trata-se de uma história com um registo visual muito divertido e expressivo, diferente das cores e formas a que estamos habituados.

Na leitura da obra, é importante ressaltar que foi projetado o livro completo, recorrendo à funcionalidades do site Catalivros, visto que o grupo de crianças teria dificuldades em observar ao pormenor todas as ilustrações, se tivéssemos optado por apresentá-lo apenas no seu formato convencional: livro. Desta forma, a leitura do livro foi feita pelo professor, mas, antes, foram realizadas atividades de pré-leitura.

Iniciámos as atividades explorando os elementos paratextuais do livro, mais precisamente a capa, contracapa, guardas iniciais e finais e o título. As crianças inferiram e analisaram estes elementos, consciencializando-os para a finalidade e importância dos mesmos.

Seguidamente, partindo da visualização do título e dos restantes elementos paratextuais da obra, os alunos inferiram sobre o conteúdo que acham que a obra tratará. Em grande grupo debatemos as diversas ideias e opiniões das crianças, sobre as possíveis personagens e elementos presentes na obra. Foram realizadas questões para tentar orientar a compreensão e análise das crianças, como, por exemplo: “Depois de saberem o título o que pensam que tratará a história?”, “Ao olharmos para a capa não já sabemos algumas personagens que a história terá?”, “E a contracapa tem relação com a capa? Em que sentido?” “O que nos dizem as guardas iniciais?” “Porque será que a rena aparece sozinha na guarda inicial e final?”, “Que elementos podemos observar que nos transmitem para a época presente na obra?”.

Com estas atividades, pretendeu-se estimular a imaginação e criatividade do grupo, ao mesmo tempo que despertávamos a curiosidade para a leitura. Foi interessante ver a reação das crianças no final desta atividade, pois afirmaram que nunca tinham reparado tão bem nestes elementos do livro. Considero que, a partir deste momento, passaram a dar mais valor e sentido às ilustrações da capa, contracapa e guardas, e, acima de tudo, compreenderam que estes elementos nos dão pistas e constituem o primeiro contato que temos com o livro.

Posteriormente, iniciou-se a leitura em voz alta do livro a par da projeção do livro, possibilitando a discussão de momentos que suscitassem mais dúvidas ou interesse por parte das crianças.

Após a leitura, realizou-se questões, no sentido de encaminhar o grupo para inferir e analisar o texto lido. Ainda, irão confrontar as suas conceções iniciais com a narrativa.

Este conto ilustrado permitiu-nos debater sobre a conceção tradicional que as crianças possuem sobre o Pai Natal e a presente no livro. Foi possível discutir sobre os presentes que atualmente as crianças pedem e os que antigamente eram os mais desejados pelas crianças. Esta discussão permitiu-nos abordar problemas da sociedade atual, principalmente o consumismo. Esta troca de ideias foi bastante rica e produtiva, para as crianças entenderem que os bens materiais não são importantes e que existem presentes mais essenciais além de jogos, consolas, computadores e telemóveis.

No final, foram realizadas atividades de pós leitura, designadamente: cada criança redigiu uma narrativa que tivesse o mesmo tema que o livro – a época natalícia -, mas imaginando uma história diferente da já conhecida e criada por Ana Saldanha.

Considero que as produções das crianças demonstram a imensa criatividade que possuem e como foram importantes as interações em grande grupo que foram realizadas. Neste sentido, penso ser importante transcrever uma das produções finais construídas⁴:

Uma grande partida

Uma menina pequenina, com cinco ou seis anos nunca tinha escrito ao Pai Natal. No momento que ia escrever a carta desejou pouca coisa, felicidade e alegria, para si e para a família.

Era uma menina diferente das outras, não pedia jogos, nem coisas dessas.

Essa menina já conhecia a rena Rodolfa há muito, muito, muito, muito tempo, eram verdadeiras amigas. Passado cinco dias, doze horas, trinta e três minutos e quarenta e oito segundos, a menina já estava a desesperar porque nunca mais chegava o Natal.

Quando a Maria (era o seu nome) repara nas horas e no dia, vê que é dia de Natal e de repente ouve a campainha a tocar, triiiim, triiiim.

Era a rena Rodolfa e a Maria disse:

- Para quem é esse saco grande e cheio?! – pergunta a Maria espantada com o tamanho do saco.

- É para ti, aqui está a tua alegria e felicidade.

Quando a Maria abre o saco assusta-se e vê dentro dele o Pai Natal e interroga-lhe :

- Pai Natal, o que fazes tu aqui?

- Foi a rena Rodolfa que me mandou vir, disse que eu simbolizo a alegria e a felicidade.

Depois de um longo diálogo a Maria notou que uma haste de rena estava dentro da lareira, era a Rodolfa que estava a escutar a conversa e a Maria proferiu:

- Rodolfa podes sair, já te vi, pregaste-me uma grande partida.

- Lá na fábrica dos duendes dizem que eu sou a rainha das partidas! - gaba-se Rodolfa.

Marta Pereira

⁴ As narrativas completas escritas individualmente pelos alunos podem ser consultadas no anexo II.

Em suma, foi possível verificar que os alunos compreenderam a ação, através das intervenções que realizaram ao longo da exploração do livro, visto que deram respostas e realizaram inferências enriquecedoras e com sentido. Estas atividades de leitura são extremamente importantes, pois o livro surge como um instrumento de formação intelectual, moral, afetiva do leitor, e, conseqüentemente, aumenta a sua experiência e capacidade de compreensão e de expressão. Procurei que esta intervenção permitisse o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita e o domínio da língua.

2ª intervenção de Leitura Orientada - Leitura e Exploração da obra *Versos de Cacaracá (A vendedeira das quatro estações)*, de António Couto Viana

Os alunos, ao longo das intervenções realizadas, mostraram grande interesse em explorar poemas. Deste modo e como foi um dos objetivos do projeto explorar diferentes modos e géneros literários, optámos por fazer a leitura da obra *Versos de Cacaracá*, de António Couto Viana. É importante salientar que esta obra está presente como leitura obrigatória nas Metas Curriculares para o 4º ano de escolaridade. No entanto, como o tempo foi escasso, só nos foi possível explorar um poema – *A vendedeira das quatro estações*.

Num momento anterior a este (na véspera), a turma foi convidada a fazer uma pesquisa em casa sobre o autor desta obra. Neste sentido, a intervenção iniciou-se com a partilha em grande grupo da atividade realizada em casa. As crianças leram as biografias feitas e debateram sobre a vida de António Couto Viana.

Seguidamente, explorámos os elementos paratextuais do livro. Após este contato inicial com o livro, as crianças afirmaram sem grande hesitação que se tratava de uma obra poética. Procedemos a uma análise deste modo literário. Recordámos a estrutura que um poema apresenta.

Em seguida, procedeu-se à leitura da obra. No final de cada poema, analisávamo-lo, ainda que não muito aprofundadamente. Importa referir que, mais uma vez, propusemos a leitura do livro, a partir da sua projeção.

Depois de realizarmos uma leitura dos poemas que compõe esta obra, partimos para a exploração do poema selecionado *A vendedeira das quatro estações*, visto que este poema estava contido no caderno de Educação literária dos alunos. Desta forma, tornou-se mais fácil a exploração do mesmo, uma vez que cada criança tinha a cópia do poema.

Em grande grupo, foi explorada e analisada cada estrofe do poema, permitindo o confronto de ideias e opiniões entre as crianças. No final da leitura, as crianças sentiram dúvidas na compreensão do poema, pois acharam que era um poema “complicado” e “esquisito”.



Imagem 1- Projeção da obra



Imagem 2 – Compreensão do poema

Este poema retrata as estações do ano, fazendo referência à roupa usada pela nossa personagem (a vendedeira), os produtos vendidos por esta e, ainda, o estado de tempo presente em cada uma. As crianças foram induzidas a inferir todos estes elementos presentes em cada estrofe que caracterizam as diferentes estações. As crianças foram questionadas sobre o começo e o fim de cada estação e o registo escrito no quadro.

Tivemos, ainda, espaço para as crianças partilharem as suas histórias vividas em cada estação, bem como aquilo de que mais gostam e aquilo de que menos gostam em cada uma delas. Era notório o interesse e prazer que as crianças sentiam ao trocarem com os colegas as experiências das suas vidas.

Uma atividade considerada indispensável prende-se com o fato de as crianças sublinharem as palavras desconhecidas e recorrerem ao dicionário para ver o seu significado, registando sempre no caderno diário. Houve muitas palavras desconhecidas na análise do poema, como “primores”, “reumática”, “brado”, “inclementes”, entre outras que considerava que seriam de fácil compreensão para as crianças, tal como “engomado” e “amontoam”. As palavras desconhecidas foram procuradas pelas crianças no dicionário e os seus significados escritos no quadro e no caderno.

Pretendemos desenvolver o léxico das crianças, já que, tal como afirma Inês Duarte “as palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical.” (Duarte, 2011:

9). Além de mais, o aumento do léxico contribui para as crianças se sentirem mais motivadas para a leitura e esse é um dos objetivos das intervenções. É evidente que as “crianças com maior capital lexical a partida leem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. (Duarte, 2011: 9).

Para terminar a exploração do poema, as crianças propuseram a ideia de redigirem um poema sobre a estação de ano que mais preferiam ou então sobre todas as estações. No entanto, como o tempo não nos permitiu que as crianças realizassem esta atividade, na sala de aula, foi realizada em casa com a intervenção dos pais.

O 1º ciclo tem um papel fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita. No documento Currículo Nacional do ensino Básico – competências essenciais (M.E. – D.E.B, 2001: 31), os objetivos traçados no domínio da escrita são “usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto.” Como tal, diversifiquei os tipos de textos, designadamente na produção escrita.

Como já referi anteriormente, considero mais uma vez que as produções das crianças demonstram o grande desenvolvimento da escrita que estas possuem. Transcrevo, desta forma, duas das produções das crianças⁵:

As quatro estações

*“Na primavera há lindas flores,
também há insetos,
como as borboletas
as suas asas têm muitas cores.*

*O verão é a minha estação preferida
é quando comemoro o meu aniversário.
Para ficar moreno
não é preciso ir ao solário!*

No outono há vento a soprar

*Já não há pássaros a cantar.
Mas há castanhas assadas ou cozidas
e folhas castanhas, amarelas ou vermelhas caídas.*

⁵ As restantes produções das crianças podem ser consultados no Anexo III.

*No inverno acendem-se as lareiras
vestimos gorro, cachecol e luvas.
Em Trás-os-Montes mata-se o porco
e comem-se umas belas alheiras!"*

Mafalda Carolina

As quatro estações do ano

*"Na primavera
Há pássaros a chilrear,
Crianças no parque
A ouvi-los cantar.
Pois também há
Flores coloridas
Insetos no ar
E muitas formigas.
Já está a acabar
Esta estação
Pois vem aí o verão
Com o S. João.*

*Tiramos o biquíni
Do nosso armário
Para ir à praia
Com um belo vestuário.
Pois no verão
Vê-se muita gente bronzeada,
E está ali o nadador salvador
Para salvar a gente afogada.
As crianças a procurar conchas,
Conchas de várias cores
Algumas a procurar sereias
Porque ouvem lendas e rumores.*

*E quando chega o outono
As folhas todas no chão
Castanhas, amarelas, vermelhas,
Que grande confusão.
Vem as chuvas e os ventos
As folhas a cair
E os calções a dizer:
-Já não é a minha estação, temos de ir.
Agora o outono
Está quase a acabar*

*Não vou ter saudades
Mas tudo vai piorar.*

*E agora com o inverno
Vem a chuva, a trovoadas
É uma estação que não gosto
Mas não posso fazer nada.*

*No inverno
Se vestir cachecol e luvas não há mal,
Fico toda bonita
Para passar o Natal.”*

Marta Pereira

Nesta atividade, tivemos como finalidade implementar estratégias diversificadas para que as crianças desenvolvessem competências a vários domínios. Para além deste aspeto, procurámos incluir as diferentes áreas de conteúdo, principalmente o Estudo do Meio, ao explorarmos as estações do ano. A leitura e a exploração de textos diversificados, constituiu-se uma estratégia adotada por nós para captar a atenção da criança para os temas e conteúdos do programa, bem como para desenvolver o gosto pela leitura de textos nos diferentes três modos que a teoria da literatura considera: narrativo, lírico e dramático.

Tal como afirma Azevedo, “o que se pretende é que sejam criadas condições para que a criança venha a gostar de ler e de escrever, que o professor conduza o aprendiz leitor a tornar-se posteriormente leitor e escritor...” (Azevedo, 2005:84).

Em forma de conclusão e como afirma Glória Bastos, “a poesia, em particular, e a literatura em geral, pode e deve constituir-se, para crianças e adolescentes, numa experiência multidisciplinar e enriquecedora, pronta a despertar a curiosidade do saber mais, ao estabelecer múltiplas relações com o sujeito e o mundo que o rodeia.” (Bastos, 1999:157).

3ª intervenção de Leitura Orientada - Leitura e Exploração da obra Teatro às Três Pancadas (“Vem aí o Zé das Moscas”), de António Torrado.

Como já referi anteriormente, uma das maiores preocupações do projeto prendeu-se em explorar obras de diferentes modos literários. Depois de explorarmos o texto narrativo e o texto poético, surgiu a oportunidade de abordarmos o texto dramático.

De fato, o texto dramático é o modo textual menos abordado ao longo de todo o percurso escolar dos alunos e, por isso, o mais complexo e estranho para eles. Este apresenta-se como o modo literário que menos professores se arriscam a experimentar pela complexidade que ele aparenta. Na verdade, o texto dramático exige uma competência de leitura verdadeiramente sofisticada, na medida em que nesse se conjugam dois tipos de discurso/texto: um texto principal, correspondente às falas ou réplicas das personagens; um texto secundário coincidente com as indicações cênicas ou didascálias.

Neste sentido, decidimos explorar com a turma a obra *Teatro às Três Pancadas*, de António Torrado, visto encontrar-se presente nas Metas Curriculares para este ano. Porém, como se tornava muito enfadonho/maçador fazer a leitura na íntegra de todas as peças presentes na obra, optámos por fazer em dias distintos a leitura de uma das peças.

Irei debruçar-me, agora, na exposição da exploração da peça “Vem aí o Zé das Moscas”, porque esta peça foi escolhida para ser dramatizada na festa de Natal.

Com efeito, iniciámos a intervenção, explorando os elementos paratextuais do livro. Através do título, procurámos que as crianças inferissem qual seria o modo literário presente nesta obra. Estas, ao lerem a palavra “teatro”, inferiram sem dificuldades que se tratava de um texto dramático.

Posteriormente, em grande grupo, iniciámos um debate sobre as conceções iniciais que as crianças possuem sobre a estrutura deste género literário e sobre as suas experiências com o teatro.

Após este debate, expusemos às crianças qual a peça que íamos explorar, assim como um pequeno resumo desta peça de teatro, apresentando o assunto central da mesma, para uma melhor compreensão.

Seguiu-se a leitura da peça “Vem aí o Zé das Moscas”, exercício que possibilitou uma maior aproximação do leitor à obra. No entanto, este modo literário exige que a leitura seja mais complexa, ou seja, uma leitura expressiva e interpretativa. Desta forma, apresentámos às crianças as personagens presentes na peça e solicitámos voluntários para a leitura. A leitura foi rotativa, para dar oportunidade a que todas as crianças pudessem ler.

No final, debatemos os vários aspetos importantes na peça, ou seja, foram feitas questões orais sobre as personagens, as didascálias, o cenário, as roupas das personagens, entre outros aspetos, para as crianças inferirem conhecimentos sobre a peça. Foram abordados diversos temas, como, por exemplo, quais os estilos de vida e funções de diferentes membros da comunidade (merceeiro, médico, agricultor, advogado, juiz, veterinário, entre outros). Procedemos, ainda, à caracterização física e psicológica de cada personagem.

Estas interações verbais entre alunos e entre alunos e professor, beneficiam a aprendizagem, visto que permite que as crianças falem, troquem opiniões, aclarem as ideias, e tudo isto propicia a uma melhor compreensão e reflexão do/acerca do texto em questão. Além disso, voltamos a refletir sobre a estrutura deste género, como o diálogo e as didascálias, mas, desta vez, as crianças confrontaram as suas ideias com os conhecimentos iniciais que possuíam.

Após a exploração da peça, começámos com atividades com o objetivo de dramatizar a mesma. A escolha deste texto para dramatizar foi realizada pelas crianças. Estas, depois de fazerem a leitura de todos os textos presentes na obra, escolheram este por considerarem o mais “engraçado” e “divertido”. Como o texto evidencia uma linguagem simples e acessível, bem como bastante humor, consentimos a escolha da turma. No entanto, como o texto não possuía personagens suficientes para todos, decidimos ampliar o texto, introduzindo novas personagens, de modo a possibilitar que todas as crianças assumissem um papel/uma personagem.

Procedemos à alteração da peça, através das ideias das crianças. Cada criança pensou em casa, com a ajuda dos pais, e escreveu as ideias para melhorar e ampliar o texto. Depois, essas ideias foram, na sala de aula, discutidas em grande grupo e escritas no quadro. Assim, surgiram novas personagens, como, por exemplo, a peixeira, um casal da alta sociedade, um padre, entre outras personagens.

Cada criança reescreveu o texto com as alterações e dramatizou-o para toda a comunidade educativa. Possibilitar à criança fazer teatro na escola, é dar-lhe espaço para fazer as aprendizagens pela via da alegria e da fruição.

Esta atividade envolveu um grande trabalho de grupo, na construção do cenário e dos adereços das personagens. Assim, trabalhamos a peça articulando outras áreas do saber – Expressão Plástica, Expressão Dramática, Estudo do Meio e Português. Estas atividades decorreram sem nenhum problema, e as crianças demonstraram capacidades e competências colaborativas.



Imagem 3 e 4 – Exemplos de alguns adereços escolhidos e construídos pelas crianças para as personagens.

Importa salientar que, no desenvolvimento destas atividades, tivemos a ajuda da professora de Expressão Dramática e de uma Encarregada de Educação. Esta Encarregada de Educação ofereceu-se para nos ajudar, visto que tem experiência nestes domínios (trabalha como atriz, na televisão e no teatro). Este aspeto possibilitou um trabalho partilhado entre a escola e as famílias. As escolas e as famílias devem, assim, pretender trabalhar em conjunto para um maior envolvimento de ambas as partes, visando o desenvolvimento global das crianças, já que, como afirmam Sarmiento e Sousa, estas não podem desempenhar esta função de forma isolada (2011:176).

E assim a peça foi representada para a escola, para os pais, mais precisamente, para toda a comunidade educativa. A apresentação da peça correu muito bem, e as crianças ficaram bastante orgulhosas do seu trabalho.



Imagem 5 e 6 – Dramatização da peça “Vem aí o Zé das Moscas” à comunidade educativa.

Notei que as crianças se sentiram muito motivadas para a exploração de textos dramáticos, provavelmente porque é o modo com o qual menos contatam na escola.

Importa realçar que devemos ter presente que o teatro tem um papel importante no desenvolvimento da criança, uma vez que desenvolve na criança diversas capacidades e competências como a socialização, a criatividade, comunicação, improvisação, autoconfiança, entre outras.

Citando Sousa, a autora sustenta: “Deste modo, a expressão dramática como expressão globalizadora, ajuda a criança no seu desenvolvimento bio-psico-sócio-motor. (...) trabalhada em grupo implica a cooperação, assim como a criatividade, consciência de valores morais e estéticos, no objetivo de todos os membros alcançarem um fim comum.” (Sousa, 2003:19).

Dado que pretendo desenvolver o gosto pela literatura para a Infância e hábitos de leitura, procurei criar momentos em que as crianças tivessem oportunidade de conhecer diversas obras. Além disto, as crianças viram desenvolvidas diferentes formas de comunicação e expressão, usando múltiplas linguagens.

Tal como nos afirma Glória Bastos, temos de ter consciência que o texto dramático em sala de aula é «um “palco” privilegiado para a aquisição do gosto e dos hábitos de leitura.» (Bastos, 1999: 224).

Isabel Tejerina, em relação ao texto literário dramático, defende que «las obras de teatro constituyen un buen medio en la conquista del placer y del hábito de la lectura, así como en todo el

proceso de la educación literaria de nuestros niños y jóvenes» (Tejerina, 2003, cit. por Pereira e Rocha 2006: 5).

5.1.2 Leitura Autónoma – Partilha de leituras

Esta fase prendeu-se com a dinamização de momentos de leitura autónoma e a apresentação da obra lida à turma. Estes momentos de promoção de leitura tiveram como finalidade desenvolver a participação e a formação de um leitor competente, crítico e reflexivo.

Promover o gosto de ler, sendo uma tarefa eminentemente atribuída à escola, obriga que a mesma propicie ocasiões favoráveis à leitura e partilha de experiências de leitura, ao mesmo tempo que fomenta a leitura de obras de modos e géneros e temáticas diversificadas, indo ao encontro das expectativas e gostos dos alunos. Neste sentido, é necessário conciliar as leituras recomendadas no currículo de Português, como obrigatórias, e o gosto pela leitura no geral. Ler tem de ser mais do que análise textual. Na realidade, ler tem e deve ser um processo prazeroso, sem obrigações e avaliações.

Tal como afirma Glória Bastos, “o primeiro ciclo do ensino básico, tem, neste caso, uma situação privilegiada, resultante do facto do professor poder gerir o seu tempo lectivo de forma a proporcionar momentos de contacto com o livro ou outras formas de leitura” (Bastos, 1999:286).

Neste sentido, pretendeu-se desenvolver momentos de leitura livres, que suscitasse prazer. Para tal, os alunos escolhiam uma obra do seu interesse, faziam a sua leitura autónoma em casa e, posteriormente, apresentavam à turma o livro lido e o trabalho realizado sobre o livro. Deste modo, articulava-se as outras áreas (particularmente, a expressão plástica e dramática), construindo cartazes em que continham o resumo da história e algumas ilustrações feitas pelas crianças. Estes cartazes eram expostos para dar a conhecer o trabalho a toda a comunidade educativa.

Os alunos expunham o conteúdo da obra lida autonomamente ao grupo, de forma dinâmica, falando sobre as personagens, lendo alguns excertos que consideraram mais significativos, mostrando as ilustrações aos colegas e falando sobre as mesmas. Dirigiam questões aos colegas, havendo espaço para ser realizado um debate entre todos sobre o livro lido. O professor, assumindo o papel de mediador, conduz o grupo para fazerem inferências importantes sobre o livro lido, caso ainda não o tenham feito.

Além deste aspeto, as crianças apresentam à turma argumentos que justifiquem a sua leitura e escolha daquele livro e recomendando a sua leitura. No final, estes livros eram partilhados pelos restantes elementos da turma, para terem a possibilidade de lerem também os livros apresentados. Esta fase propiciou a partilha de diversas experiências e sentimentos entre as crianças, construindo significados com base na literatura de potencial receção infantil.

Também o Programa de Português sustenta que, para desenvolver competências leitoras, é indispensável criar “contextos variados que permitam aos alunos expressarem-se (oralmente ou por escrito) sobre as leituras realizadas em sala de aula, elaborando de forma autónoma e fundamentada as suas apreciações e reflexões críticas.” (ME, 2009: 147). Defende, ainda, a importância de incentivar “a autonomia leitora e o interesse pela leitura como fonte de prazer e de conhecimento do mundo: p. ex., diálogo livre sobre leituras realizadas; encontros com personalidades do mundo da escrita; criação de círculos e fóruns de leitura (na aula ou na biblioteca escolar; com recurso a meios electrónicos, etc.).”

É importante salientar que procuramos constantemente que a criança fosse construtora do seu conhecimento e que tivesse papel ativo nas diferentes fases do projeto. Segundo Oliveira-Formosinho, “parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa, que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão dos interesses das crianças como base para a experiência e sua estruturação” (Oliveira-Formosinho, 2007:24). A par dos seus interesses, as crianças devem igualmente ser entendidas “como construtoras de conhecimentos, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007:23).

Esta fase de leitura autónoma foi decorrendo ao longo de todo o projeto. Por semana, havia aproximadamente três apresentações.

Como é impossível relatar todas as apresentações realizadas pelas crianças, irei transcrever parte de algumas apresentações para sustentarem a teoria apresentada. No entanto, apresento a seguir um quadro, onde podemos ver todos os livros lidos e apresentados pelas crianças.

Os livros abaixo mencionados foram todos apresentados pelas crianças. Estas tinham a oportunidade de escolherem o livro a ser lido. Os livros foram, na sua maioria, disponibilizados por nós. As crianças possuíam alguns em casa e trouxeram para a escola, de modo a tornar as crianças sujeitos participantes no projeto e, ao mesmo tempo, indo ao encontro do que defende Glória Bastos, “Fazer nascer e manter o interesse pelos livros passa também pelo recurso a vários meios, sempre que possível com a colaboração dos alunos.” (Bastos, 1999:287). Articulamos, ainda, com as propostas que constam no Plano Nacional de Leitura, já que “compete ao leitor adulto proporcionar à criança o acesso a textos literários de qualidade, único meio de assegurar a aquisição e o fomento de uma adequada competência literária.” (Azevedo, 2004:1).

<i>Onde vivem os Monstros</i> , de Maurice Sendak	<i>O Macaco do Rabo Corado e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo</i> , de António Torrado	<i>Ir e vir</i> , de Isabel Minhós Martins	<i>Porque é que os animais não conduzem?</i> , de Pedro Seromenho	<i>Caçadores de Sonhos</i> , de Miguel Miranda	<i>Raras Aves Raras</i> , de João Manuel Robeiro
<i>A Ilha</i> , de João Gomes de Abreu e Yara Kono	<i>Livro com cheiro a Canela</i> , de Alice Vieira	<i>O que é o Amor?</i> , de Davide Cali	<i>Ciro à Procura do Amor</i> , de Beatrice Masini	<i>Obrigado a Todos!</i> , de Isabel Minhós Martins	<i>O ratinho Marinheiro</i> , de Luísa Ducla Soares
<i>A Grande Fábrica de Palavras</i> , de Agnès de Lestrade	<i>Voar em Guimarães</i> , de Maria José Meireles	<i>Uma História Redonda... e Outra História</i> , de António Torrado	<i>O Beijo da Palavrinha</i> , de Mia Couto	<i>O voo do Golfinho</i> , de Ondjaki	<i>Eu Bem Vi Nascer o Sol</i> , de Alice Vieira
<i>O Livro que Queria Ser Lido</i> , de José Jorge Letria	<i>História com Recadinho</i> , de Luísa Dacosta	<i>A Maior Flor do Mundo</i> , de José saramago	<i>O Menino e a Nuvem</i> , de Luísa Ducla Soare	<i>O Génio Distráido - Arquimedes</i>	<i>Brincar com as Palavras</i> , de Luísa Ducla Soares
<i>Para Onde Vamos Quando Desaparecemos</i> , Isabel Minhós Martins	<i>Há Coisas Assim... e Outra História</i> , de António Torrado	<i>Três Histórias do futuro</i> , Luísa Ducla Soares	<i>É um Livro</i> , de Lane Smith	<i>Bichos diversos em versos</i> , António Couto Viana	<i>Crocodilo encontra um lar</i> , de Karin Salmson
<i>A oficina do Pai Natal</i> , de Cristina Quental e Mariana Magalhães.	<i>Vê Se Adivinhas 2</i> , de Eunice Rosado	<i>O Que Há</i> , de Isabel Minhós Martins e	<i>Se os Bichos se Vestissem Como Gente</i> , de Luísa Ducla Soares	<i>Amor de Perdição</i> , adaptado para os mais novos por Pedro Teixeira	<i>Perdido e Achado</i> , de Oliver Jeffers

Quadro 1 – Obras exploradas pelas crianças

A escolha dos livros pretendeu-se que fosse ao encontro dos interesses e gostos das crianças, para, desta forma, motivar mais as crianças para a leitura dos mesmos. A seleção das obras, assumida como extremamente relevante, atendeu a outros critérios, defendidos, por exemplo, por Prole: “Os livros devem ser suficientemente atractivos para que a criança se envolva completamente e afectivamente com a estória, com as suas personagens e aventuras. A qualidade literária das obras, quer quanto à narrativa escrita quer quanto à narrativa pictórica (das ilustrações), é um princípio básico que deve ser sempre observado na selecção das estórias.” (Prole, 2008:7).

Neste sentido, como defende Prole, a escolha dos livros torna-se potencialmente relevante “enquanto factor potencializador da interacção das crianças com a leitura” (Prole, 2008:7).

Neste projeto de promoção de leitura, adotamos como foco central *a leitura voluntária e continuada de estórias*. (Prole, 2008:8).

Foi interessante ver que todas as crianças faziam as leituras com entusiasmo e dentro dos prazos que lhes eram dados, que, na maioria das situações, era uma semana. Depois de leram o livro todo, mostravam-se ansiosos para partilhar a sua experiência com o resto da turma.

É fundamental ir mais longe e adotar estratégias de animação de leitura, para aprofundar a relação das crianças com a história lida. As crianças, como já estavam habituadas a explorar estratégias de animação de leitura, nas leituras realizadas com orientação (descritas na fase acima), desenvolveram nas suas apresentações à turma diversas estratégias.

Atentemos no diálogo produzido em torno da apresentação da obra *O Beijo da Palavrinha*:

M.C – *O livro que eu li e que vou apresentar é O Beijo da Palavrinha. O autor é o Mia Couto e a ilustradora tem um nome muito estranho é Danuta Wojciechowska. Através do título do que acham que vai falar este livro?*

V – *Eu acho que vai falar da importância das palavras!*

M.C – *Muito bem. Quem mais quer dar a sua opinião?*

M.P- *Eu acho que vai falar de uma menina chamada Palavrinha que vai dar um beijo a alguém especial.*

B. – *Eu penso que vai falar de amor ou de amizade.*

M.C – *Porquê que achas que vai falar sobre o amor?*

B. – *Porque tem beijos no título e os beijos estão ligados a amor ou amizade.*

Mediador – *Estão a ver como através do título pensamos em diversas histórias?*

M.C – *Pois é. Eu quando li o título não pensei em nada do que conta a história. Então posso contar-vos o que conta esta história?*

Todos - *Sim.*



Imagem 7 – Apresentação à turma do livro *O Beijo da Palavrinha*.

Estas transcrições pretendem demonstrar a riqueza e a naturalidade que a criança que estava a apresentar a sua leitura demonstrou. Foi possível perceber que a criança já sabia quais as estratégias que poderia usar nestes momentos iniciais, apresentando o título, o autor e o ilustrador.

Relativamente às intervenções do restante grupo, é notória a imaginação e a criatividade das mesmas, ao apresentarem diferentes opiniões e todas bastantes interessantes. Além do mais, esta estratégia despertou o interesse das crianças para a leitura da história.

Demonstro a seguir uma transcrição da apresentação oral efetuada de outra obra apresentada, seguindo-se por outra estratégia:

D.O – *O livro que vou apresentar chama-se Obrigado a todos. Quem o escreveu foi Isabel Minhós Martins e a ilustradora foi Bernardo Carvalho. A editora é Planeta Tangerina. Vou começar por vos perguntar o que acham que a história nos fala, olhando para a capa do livro?*

B.P - *Eu olhando para a capa vejo um menino e deve ser o pai dele. A historia deve falar de um presente que o pai deu ao menino e ele agradeceu.*

M.L – *Não, eu acho que esse menino que está na capa faz anos e está a agradecer a todos pelos parabéns que lhe deram.*

Mediador – *Muito bem. Então olhando para a capa temos presente o quê?*

J.B – *Temos um menino e o pai ou o avô a brincar com ele.*

S. – *Esses devem ser as personagens principais da história.*

Mediador - *E porque dizes que serão as personagens principais da história?*

M.P – *Porque a capa dos livros dão-nos pistas sobre a história e as personagens do livro.*

D.O – *Pois é. É como o título e o resto das imagens presentes no livro. Já pensaram quando é que nós agradecemos às pessoas?*

M.L – *Agradecemos como eu disse quando nos dão os parabéns.*

E.S – *Ou então quando nos fazem algum favor.*

M.C – *E também quando são gentis para nós, como quando nos deixam passar em primeiro em algum lugar.*

(...)



Imagem 8 – Apresentação do livro *Obrigado a Todos!*

No que se refere aos momentos iniciais da análise do livro, verificamos que as crianças já identificam bem os elementos paratextuais do livro e compreendem a importância de analisarmos o título, a capa e contracapa como forma de termos pistas sobre a narrativa presente. Além destes aspetos, podemos ver que as crianças também já compreenderam que as ilustrações são bastante importantes na leitura dos livros.

As opiniões e juízos de valor, que despontam pela simples observação do título e da componente pictórica, tornam-se fundamentais para compreender a narrativa.

Todas as apresentações das obras se iniciaram com estas atividades de antecipação, como, por exemplo: apresentaram uma parte significativa da obra e pediram às crianças para concluírem a obra, mostrar algumas ilustrações e perguntar para as crianças se adivinham do que se trata a história.

Seguiam-se os momentos de leitura, em que as crianças apresentavam as personagens, caracterizando-as, liam alguma parte significativa da obra, mostravam as ilustrações, ao mesmo tempo que expunham uma resenha da história do livro, de forma a suscitar o interesse das crianças para a leitura completa da história.

Apresento a transcrição de um excerto da apresentação oral efectuada em torno da obra *A Grande Fábrica de Palavras*, de Agnès de Lestrade e ilustração de Valeria Docampo:

J.F – *Então, este livro fala-nos de um país onde as pessoas que viviam lá não podiam falar porque tinham que comprar todas as palavras que queriam dizer. Eles não podiam dizer “olá” ou “bom dia”, porque não tinham essas palavras. Naquela cidade eles não tinham a forma como dizer às*

peçoas aquilo que queriam dizer, não podiam dizer aquilo que sentiam. E nesta história O filipe que era um menino pobre e por isso não tinha como comprar palavras estava apaixonado pela Sara. No entanto, ele não sabia como fazer para dizer à sara que gostava dela. Todas as palavras que ele apanhava, eram palavras que não serviam para nada. Então o Filipe mostrou a Sara que não precisava de palavras para dizer-lhe o que queria. Bastava sorrir para ela o entender e entendeu por isso deu-lhe um beijo no rosto. E o filipe que tinha guardado uma palavra encontrou o dia certo para a dizer. A palavra é “repete”.

(...)

Este excerto relatado por uma criança demonstra a espontaneidade com que a criança relatou a narrativa, sem auxílio nenhum. A par do relato da história, esta criança expôs uma apresentação feita em suporte de PowerPoint, que continha a capa do livro e algumas ilustrações mais importantes para a criança.



Imagem 9 – Apresentação do livro *A grande fábrica de palavras*.

Este livro foi escolhido por esta criança por ser o livro preferido da mesma. A turma adorou o livro, e sentiu-se bastante motivada e interessada em ler a obra completa, uma vez que é consensual que o leitor compreende melhor a narrativa quando se identifica na mesma por algum motivo. Daí, também, a criança ter apresentado de forma tão emotiva a obra.

É de ressaltar a capacidade da maioria das crianças, na apresentação dos livros, selecionarem a informação relevante e transmiti-la de forma metódica, de modo a chamar a atenção dos ouvintes para a leitura da mesma.

No final de apresentarem um pequeno resumo sobre a narrativa em questão, as crianças expunham argumentos que convencessem o restante grupo a ler o livro. É de ressaltar o fato de o grupo expor as suas experiências relativas ao tema do livro, envolvendo-se na narrativa lida.

Acreditamos que só propiciando aos alunos obras literárias com evidentes valores agradáveis e, ao mesmo tempo, educativos, poderemos enriquecer as suas vivências pessoais e estimular a sensibilidade. Por outro lado, possibilitamos o fomento de atitudes positivas face à leitura.

Foi gratificante ver a empatia que os alunos criaram com as leituras que exploraram e a forma como demonstravam prazer e afetividade ao relatarem o porquê de terem gostado de ter lido este livro.

Relato outro excerto à volta da obra *Obrigada a Todos!*, de Isabel Minhós Martins, que fundamenta o que foi dito:

D.O – Eu gostei muito deste livro, porque foi uma surpresa quando o li. Não estava à espera que contasse esta história. Gostei muito porque me fez lembrar que tudo que nós sabemos foi alguém que nos ensinou e ninguém pensa nisso. Já viram que todas as pessoas que conhecemos são importantes para nós porque nos ensinam sempre alguma coisa? É como diz aqui, que até as pessoas menos ligadas a nós como o Sr. Zé do autocarro aprendemos alguma coisa. E nós nunca agradecemos às pessoas por nos ensinarem coisas. Gostei do livro, por me lembrar que devemos agradecer mais vezes às pessoas e por isso agradeço a todos por me terem ensinado. Obrigada a todos!

Mais uma vez, procurámos criar esta empatia presente no discurso desta criança, com as leituras, sempre com o objetivo de mostrar ao aluno que ler pode ser um prazer e que cada livro é um mistério.

Estas atividades de leitura são extremamente importantes, pois o livro surge como um instrumento de formação intelectual, moral, afetiva do leitor, e, conseqüentemente, aumenta a sua experiência e capacidade de compreensão e de expressão. Procurei desenvolver, com estas atividades, competências de leitura e de leitor, competências estas que foram aliadas ao espírito crítico e ao prazer.

Com estas leituras, assistimos ao enriquecimento individual constante, já que cada criança lê de forma diferente consoante os conhecimentos e experiências que possui do mundo.

Relativamente às ilustrações, nós, mediadores, procurámos que os alunos refletissem sobre a importância das ilustrações e explorassem a obra à luz das ilustrações.

Na apresentação da obra *O Beijo da Palavrinha*, vemos um exemplo de como cada criança realiza leituras do livro, recorrendo às ilustrações:

M.C – *E sabem como a menina conseguiu descobrir como era o mar só tocando na palavra que o irmão escreveu para ela?*

E.S – *A menina se calhar já tinha visto alguma imagem do mar, num livro ou assim.*

M.C – *Não, ela não tinha nenhuma ideia de como era o mar, só sabia que se chamava mar.*

J.B – *Ahh, porque sabia com que letras se escrevia.*

M.C – *Mas imagina que tu não sabes como alguma coisa é, e só com as letras vais descobrir?*

B.P – *Esta menina podia ter um dom e descobriu só vendo a palavra mar.*

M.C – *Eu vou vos explicar: todos sabem que o mar tem ondas não é?
(todos responderam sim).*

E.S – *Então ela sentiu as ondas ao passar la com a mão na palavras?*

G – *Pois é, porque nós ao escrevermos fazemos ondas.*

M.C – *Se nós olharmos para a palavra mar vemos que a letra “m” é parecida com as ondas.
Olhem para a palavra que está aqui escrita pelo irmão à menina.*

G- *Vés foi o que eu disse!*

M.C – *E a letra “a” o que vos faz lembrar?*

S- *O “a” vem de areia.*

J.M – *ou então leva-nos para a palavra amar!*

M.C – *Aqui na imagem vemos uma gaivota, não vos parece a letra “a”?*

M.L – *Ahh realmente parece!*

B.P – *E então a letra “r” o que parece?*

A. C – *O “r” vem de pedras. O mar tem pedras.*

M.C – *Não é bem bem pedras. Aqui nesta imagem temos uma rocha. Olhem bem para la! Não vos parece um “r”?*

R – *Pois parece mesmo.*

M.C – *Eu acho que este autor gostava muito do mar porque escolheu esta palavra como palavra-chave para todo o texto. O mar está presente tanto no texto todo como nas ilustrações.*

(...)

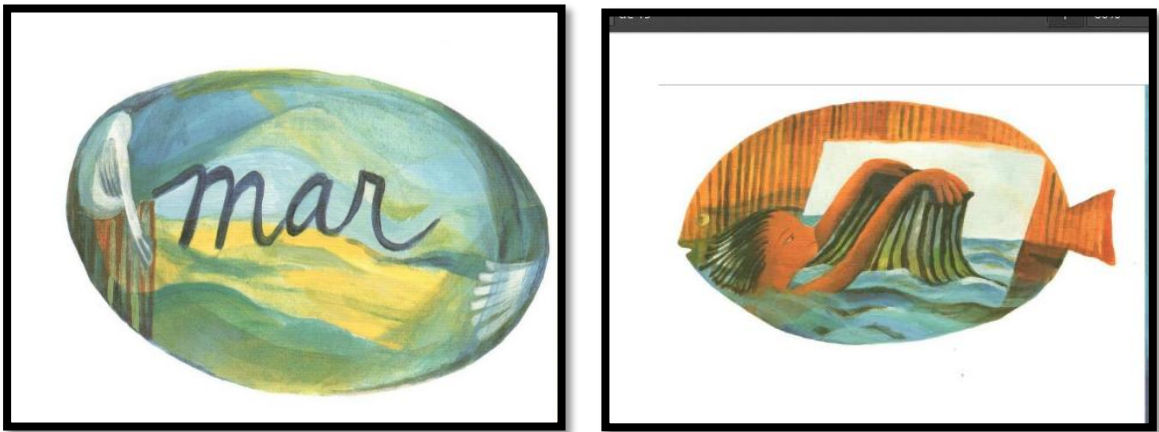


Imagem 10 e 11 – Ilustrações escolhidas pelo aluno para mostrar aos colegas.

Podemos constatar com estes comentários que a criança que apresentou conseguiu apelar que o restante grupo refletisse sobre a relevância das ilustrações e a leitura que podemos fazer das mesmas. Estes momentos apelaram à partilha de emoções, experiências e afetividades despoletadas pelos textos. Estes comentários permitiram-nos verificar que foram desenvolvidas competências, no que concerne à leitura e interpretação de informações que vão para além do texto.

Nesta partilha de conhecimentos e experiências, os colegas colocavam várias questões e emitiam opiniões sobre os livros expostos e, desta forma, foram construindo conhecimentos provenientes das diversas leituras, representações, interpretações, saberes e conhecimentos iniciais que cada um continha.

Ao longo das intervenções, o grupo de crianças mostrou-se sempre entusiasmado e motivado para esta partilha de leituras, ansiando, cada semana, por livros com novas personagens e histórias diferentes.

Enquanto promotores da leitura, temos que ter consciência de que este trabalho tem que ser um trabalho sistemático e não imediato, ou seja, temos que realizar um trabalho contínuo e persistente, no sentido de estimular e motivar para a leitura autónoma dentro e principalmente fora da sala de aula.

Consideramos que criámos, sempre com a ajuda das crianças, desde o início, um ambiente favorável e integrador de aprendizagens e conhecimentos, a par de momentos de fruição e prazer.

Foi gratificante ver o entusiasmo com que o grupo apresentava as suas leituras, os comentários, os sorrisos e as gargalhas dadas nesses momentos, os trabalhos realizados em volta da leitura

realizada e, acima de tudo, o entusiasmo e a vontade de ter mais e mais momentos de leitura e partilha de experiências, revelaram-se interpretações agradáveis, no sentido de avaliar de forma positiva o projeto.



Imagem 12 e 13 – Trabalhos construídos pelos alunos acerca da obra lida.

Importa, ainda, salientar que o grupo, posteriormente, teve a oportunidade de apresentar as suas obras à comunidade educativa, mais precisamente às restantes turmas, em parceria com a biblioteca escolar. Desta forma, por ser a semana da leitura, atividade organizada pela biblioteca escolar do Agrupamento, foram realizadas diversas experiências em volta da literatura para a infância e da leitura.



Imagem 14 e 15 – Apresentações das leituras à comunidade educativa.

Nestas sessões finais, apercebemo-nos de que as crianças se sentiam muito orgulhosas ao apresentarem as suas leituras às outras turmas, além de procurarem consciencializá-los para a importância de ler e para o ato prazeroso da leitura.

Para que pudéssemos observar estes resultados positivos, cremos que as obras escolhidas influenciaram, visto que corresponderam às temáticas que despertam mais interesse do grupo. Este fato permite que as crianças se envolvessem afetivamente com o livro, refletindo e expressando ideias e sentimentos.

Estas sessões de partilha de leituras foram sempre realizadas num espaço aberto a diferentes opiniões, em que se fomentou a partilha e a reflexão em torno da leitura e do livro. ⁶

⁶ No anexo IV poderão ser visualizadas fotografias das apresentações de algumas obras.

6. Análise de dados

Esta análise dos dados recolhidos irá debruçar-se sobre os dados recolhidos na fase inicial do projeto, porque achamos pertinente saber quais os conhecimentos prévios que as crianças possuíam sobre a leitura e seus hábitos. Neste sentido, pretendi com o inquérito delinear a prática de acordo com os gostos e interesses do grupo e, ao mesmo tempo, procurando responder às lacunas evidenciadas pelo mesmo.

Dito isto, e visto ainda não ter realizado uma análise dos dados iniciais, farei agora uma análise mais descritiva. No entanto, não foi realizado um questionário final – instrumento de avaliação inicialmente previsto por nós – para termos acesso às aprendizagens das crianças devido à limitação do tempo. Para tal, sendo esta a última etapa da intervenção, decidiu-se colocar ao grande grupo questões orais, de forma a avaliar as aprendizagens que as crianças construíram e para ter perceção de que forma o projeto influenciou as crianças para a leitura e desenvolveu competências leitoras.

As respostas que foram sendo recebidas ao longo de todo o processo, através dos diálogos entre os alunos e os professores, permitiram avaliar o projeto e, ao mesmo tempo, consolidar os conhecimentos do grupo.

Ao inquérito inicial e final responderam dezoito crianças, sendo dez do sexo masculino e oito do sexo feminino.

Analisando o inquérito, podemos refletir sobre vários aspetos.

À primeira questão: “Gostas de ler?”, dos dezoito entrevistados doze responderam que gostavam muito de ler e seis responderam só que gostavam. Nenhum afirmou não gostar de ler, o que nos permite perceber que o grupo já possui motivação e interesse na prática de leituras. Quando questionados sobre o porquê de gostarem ou não de ler, respondem de forma interessante: J. -*Gosto de ler porque podemos sonhar e sentir os sentimentos das personagens*; D.O - *Porque sinto prazer ao ler e fico com vontade de ler mais*; R.S- *Porque ler para mim é como sonhar e gosto de entrar noutra mundo*; M.G – *Porque é uma atividade interessante para passar o tempo, porque me enriquece e me inspira*; R.S – *Eu gosto de ler porque ao fazê-lo a minha imaginação voa e posso ver como aconteceria se estivesse no paraíso*. Estas respostas evidenciam o fato de terem consciência de que gostam de ler, porque é importante e lhes traz aprendizagens e prazer, ou seja, colocam em relevo também o caráter lúdico e didático das histórias e dos livros.

Nem segundo momento de entrevista, ou seja, de diálogo em grande grupo, quando questionados com a mesma pergunta, todos os alunos, à exceção de um, responderam que gostavam

muito de ler. Podemos verificar que as experiências realizadas no projeto se revelaram significativas para o grupo, havendo uma melhoria nesta atividade, ou seja, os alunos passaram a gostar mais de lerem.

Quando interrogados sobre se costumam ler livros e com que frequência leem, dos dezoito alunos questionados, todos afirmaram que costumam ler e quinze deles referiram que leram o último livro há menos de um mês. Os restantes, ou seja, três responderam ser há menos de um ano.

Podemos, desta forma, afirmar que o grupo já possui alguns hábitos de leitura fora da escola e leem com frequência.

Relativamente à questão: “Que tipo de livros lê?” , treze dos entrevistados responderam que simplesmente liam contos. Três dos restantes assumiram que liam poesia, conto e banda desenhada, e ainda dois responderam que só liam poesia. Estes resultados mostram-nos que a maioria do grupo tem contato preferencialmente com o conto, não tendo contato com os outros modos literários.

Como tema que lhes despertam mais interesse nos livros, os alunos apontaram diferentes respostas: seis deles mencionaram que gostavam mais de histórias de casa, família e amigos; quatro deles apresentaram várias opções, entre elas gostarem de histórias com água, de “histórias de seres”, ainda de histórias com coisas minúsculas (formigas, aranhas, piolhos, etc) e de seres com quatro patas; quatro dos alunos responderam gostarem de histórias à volta das palavras; e ainda três responderam ter interesse em histórias de seres estranhos; e um deles referiu ter interesse em histórias com outras coisas. Estes resultados mostram a diversidade de gostos e interesses dos alunos na leitura de histórias.

Quando questionados sobre quantos livros leem por mês, seis alunos responderam que liam um a dois livros; cinco dos alunos disseram que, por mês, liam três a cinco livros; quatro deles responderam que não sabiam; e três deles afirmaram que liam mais que cinco livros por semana. Com estas respostas, podemos assumir que os hábitos de leitura do grupo são bastante positivos, uma vez que a maioria dos alunos, pelo menos, lê um ou dois livros por mês.

No que respeita ao tempo dedicado por semana à leitura de livros, o grupo divide as suas opiniões em duas respostas: dez afirmam disponibilizar trinta minutos ou menos por semana e oito relatam que passam trinta minutos a duas horas na leitura de livros. Neste sentido, importa ressaltar que todos os alunos apresentam práticas de leitura diárias fora do contexto de sala de aula.

Relativamente à pergunta: “Conversas com os teus amigos/colegas sobre as tuas leituras?”, o grupo dividiu-se nas respostas a apresentar, ou seja, metade afirmou não partilhar e outra metade afirmou partilhar as suas leituras.

No momento final, foi realizada esta mesma questão e o grupo respondeu unanimemente, revelando partilharem as suas leituras com os amigos. Podemos verificar que o projeto contribui para fomentar a partilha de experiências leitoras entre o grupo.

Quando interrogados sobre se trocam livros com os seus amigos, a maioria (doze alunos) dos alunos responderam negativamente, enquanto que os restantes afirmaram que trocavam (seis alunos). Estes resultados demonstram que maioria dos alunos não tinha o hábito de fazer troca de livros com os amigos.

Esta pergunta também foi realizada no final do projeto. Todos os alunos responderam que trocavam os seus livros com os colegas: E.D – *Agora aprendemos que ao trocarmos livros conseguimos ler muitos livros e diferentes dos que temos em casa.*

Como livros preferidos, os alunos referiram livros diversos, como: *O príncipezinho; O diário de uma banana; A lagarta Serafina; A grande fábrica de Palavras; Diário de um Totó; Chocolate; O voo de um Golfinho; O gato Malhado e a Andorinha Sinhá; Raras aves raras.*

Quando questionados sobre se os pais lhes liam antes de adormecer, treze alunos afirmaram que não possuíam o hábito de os pais contar histórias antes de adormecer. Os restantes revelaram que os pais, às vezes, faziam a leitura de livros antes de dormirem.

A última pergunta dizia respeito ao conhecimento acerca do que os alunos pensam que significa ler. Neste sentido, quando confrontados com esta pergunta, algumas das respostas foram: J.M – *Para mim ler é importante, pois mostra-me como viver feliz;* A.S – *Para mim ler é uma coisa agradável, que podemos ficar a fazer durante horas;* E.S – *Para mim ler é aprender;* A.C – *Para mim é conhecer novas personagens e histórias;*

Contrariamente às respostas anteriores, no momento final do projeto, a diversidade de conhecimentos revelou-se bastante acentuada. Apresentam-se alguns exemplos: S – *Ler significa aprender, crescer nas ideias e imaginar;* B.P – *Para mim ler é diversão e ajuda-me a adquirir mais conhecimentos;* J.P – *Para mim ler significa magia e descanso;* M.A – *Ler é mergulhar na imaginação e apreciar a obra de algum autor;*

As respostas dos alunos revelaram que desenvolveram consciência da importância do ato de ler e que demonstram ter conhecimento da funcionalidade didática da leitura, como também veem o livro como objeto lúdico.

Após concluída a implementação da entrevista inicial, a análise das respostas leva-nos a compreender que, ainda que o livro e as histórias não sejam elementos assíduos em casa, nem haja a

partilha de experiências de leitura entre os amigos, os alunos revelam bastante familiaridade com a literatura para a infância e reconhecem a sua importância.

No que concerne ao diálogo final, ao analisarmos as ideias que os alunos possuem acerca do projeto em si, constatamos que a maior parte menciona ter gostado do seu desenvolvimento na sua globalidade, em especial da partilha de leituras e troca dos livros.

Quando confrontados sobre a sua própria prestação, mais de metade dos alunos afirmaram estar mais motivados para a leitura e cativados para a partilha de leituras e troca de livros. Só uma criança anunciou não se sentir muito motivado para a leitura de livros.

Olhando para os dados que foram recolhidos, é com agrado que podemos afirmar que o projeto foi significativo ou, por outras palavras, se revestiu de um especial significado (não apenas cognitivo, mas também afetivo), além de termos sentido que as crianças se demonstraram ao longo de todo o projeto motivadas e cativadas.

TERCEIRO CAPÍTULO

ANÁLISE DO PROJETO DE INTERVENÇÃO “DE MÃOS DADAS COM O LIVRO: DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA À EDUCAÇÃO LITERÁRIA”

1. Apresentação das conclusões

Propomo-nos, neste momento, refletir sobre todo o processo que foi desenvolvido, visto que a reflexão é considerada um dos processos mais cruciais num projeto de investigação. Este processo de reflexão foi realizado ao longo do percurso do projeto de forma sistemática, dando sempre voz às crianças para participar no mesmo. Pretendemos, aqui, levar a efeito uma problematização geral do projeto, tendo plena consciência de que o mesmo apresentou um caminho bastante curto.

Como já foi referido anteriormente, este projeto partiu do interesse e motivação geral do grupo em questão, sendo este aspeto uma mais-valia, visto que a motivação torna o caminho mais fácil e exequível. Contudo, é do nosso conhecimento que a criação de hábitos de leitura e o desenvolvimento de competências de compreensão leitora exige um processo contínuo e sistemático à volta do livro e da sua leitura.

Ao longo deste caminho percorrido, procurámos, acima de tudo, que a criança aprendesse a gostar de bons livros, ou seja, de literatura com qualidade. Estes momentos de leitura com prazer são o ponto de partida para o desenvolvimento de todos os outros objetivos que visámos desenvolver. Pretendemos proporcionar mais do que uma simples leitura, uma leitura que os envolvesse e lhes suscitasse um turbilhão de experiências, ideias e sentimentos. A partilha de opiniões com liberdade, em que as crianças não se sentissem pressionadas por avaliações, foi o que tentámos prezar ao máximo.

Nestes momentos de partilha de leituras, tentámos estimular as crianças para a leitura e, conseqüentemente, para a escrita, uma vez que esse percurso leva as crianças a vivenciarem situações reais em clima de imaginação, criando as suas próprias imagens e dando “asas” à sua imaginação. Mas as escolas de hoje ainda não arranjam estratégias para conseguir introduzir efetiva e afetivamente a literatura no ensino, embora saibam a sua diversa importância para o ensino da língua e para a educação dos cidadãos.

Através da partilha de opiniões sobre os livros, estamos a fomentar a curiosidade nos leitores, fazendo com que eles sintam interesse por ler cada vez mais.

Quando a criança contata com a literatura precocemente, surgem condições que lhe possibilitam desenvolver novas competências linguísticas e colmatar as suas dificuldades. Além do mais, proporcionam-lhe o aumento do seu conhecimento do mundo, adquirindo vários saberes que lhe possibilitarão interagir com outros textos, havendo, desta forma, uma interação entre a criança e o mundo à sua volta.

Deste modo, é fundamental, hoje em dia, propiciar condições, projetar novos caminhos de sucesso para as crianças, aplicando estratégias diversificadas e criativas que ensinem e fascinem as crianças com a literatura infantil. No decorrer deste caminho, estes aspetos estiveram sempre presentes, e, por isso, procurámos proporcionar à criança um elevado contacto com a literatura infantil, para que esta desenvolva um largo conhecimento sobre o mundo, a sua cultura, a sua língua, através do prazer e do divertimento.

Além dos aspetos que já foram apresentados no sentido de dar valor à literatura para a infância, foi uma constante preocupação, no decorrer do projeto, consciencializar o grupo para a importância da leitura e dos livros.

A leitura torna a criança num ser mais ativo e tolerante, e é uma ajuda na construção da identidade da mesma, assim como da sua relação com o mundo, pois, através da leitura e da imaginação, a criança contacta com universos diferentes, outros modos de ser, resoluções de conflitos e problemas de ordem psicossocial.

A literatura infantil exerce, deste modo, uma grande influência educativa nas crianças, fazendo com que estas formem o seu pensamento e desenvolvam a sua autonomia. Além disso e como já foi referido, este contacto permite que os leitores adquiram uma elevada competência linguística, aumentando também a sua competência enciclopédica, fazendo com que a criança tenha sucesso escolar e sucesso ao longo de toda a vida a diversos níveis.

Recorrendo não apenas a leituras autónomas e livres, mas também a leituras recomendadas pelo programa de Língua Portuguesa, visamos alargar o conhecimento bibliográfico dos alunos, conduzindo-os a procurar e a partilhar outras leituras, e, em simultâneo, desenvolvemos dinâmicas e estratégias que lhes facilitassem criar laços com os livros e sentir-se motivados para ler mais e melhor.

Embora seja notória a crescente implementação de projetos e práticas de incentivo ao livro e à leitura atualmente, projetos na área da animação da leitura nunca serão excessivos para que se promovam momentos de leitura enriquecedores e se criem leitores de qualidade.

Importa ressaltar que muitas aprendizagens foram adquiridas. Porém, sabemos que o caminho a percorrer ainda é longo. Assim, é importante que nós, futuros professores/educadores, nos tornemos numa geração mais aberta e empenhada na construção de futuros leitores, através do incentivo e da realização de boas práticas de mediação leitora.

Só assim conseguiremos que as crianças caminhem de mãos dadas com o livro!

2. Limitações do projeto

O desenvolvimento de um projeto como este implicou que algumas limitações se sentissem ao longo do mesmo.

A duração do mesmo pode-se dizer que foi um dos constrangimentos maiores, visto que este projeto teve só a duração de sensivelmente dois meses, em que entrevistamos uma ou duas vezes por semana, durante 60 minutos. Devido a este aspeto, procurámos criar um projeto não muito ambicioso, já que o tempo não o permitia, pretendendo principalmente que os objetivos se concretizassem efetivamente. Embora o projeto que nos propusemos desenvolver em torno do livro, da leitura e da promoção de hábitos de leitura exija, na verdade, um processo lento, pretendemos ir ao encontro dos interesses e motivações das crianças.

Uma segunda limitação diz respeito ao fato de terem sido implementados dois projetos na mesma sala. Esta realidade exigiu que, na sala de aula, houvesse uma maior preocupação por parte de nós, professoras, no sentido de atingir os objetivos traçados pelos dois projetos e, ao mesmo tempo, desenvolver o currículo estipulado para este ano. Para além destes aspetos, importa referir que a esta turma, sendo do quarto ano do ensino básico, foram exigidos um maior empenho e trabalhos de preparação para as provas finais (exames nacionais). Tentámos conciliar ao máximo todos estes aspetos, para que também não houvesse um excesso de trabalho/exigência e sentindo-nos no dever de tornar as atividades do projeto harmoniosas e agradáveis, dentro do possível. Não obstante, ainda, importa salientar que a presença na turma de uma criança com NEE exigia de nós um trabalho e acompanhamento redobrado, pois, desde o primeiro momento, procurámos que esta participasse em todas as intervenções realizadas, dando-lhe voz igual à dos restantes discentes.

Olhando para trás e refletindo sobre tudo que foi feito, apercebemo-nos que a maior limitação foi mesmo o tempo ter sido tão exíguo.

No sentido de responder à oportunidade de continuação do trabalho desenvolvido, apresentam-se, no ponto seguinte, novas propostas de trabalho.

Apesar de os constrangimentos que foram referidos, este projeto permitiu desenvolver vários laços com o livro e a leitura. Podemos afirmar que, embora o tempo fosse escasso, conseguimos proporcionar experiências enriquecedoras e cativantes, levando a que fossem criados hábitos de leitura e uma relação de afeto para com o livro e a leitura.

3. Futuros caminhos

Ao refletirmos sobre a nossa prática, surgem novos caminhos e possibilidades que estavam menos claros e apresentam-se desafios para o futuro. Apresentamos algumas das nossas sugestões, de modo a poderem servir de suporte para eventuais projetos em volta deste tema.

Uma dos caminhos pelos quais pretendemos enveredar, mas como já foi referido o tempo não nos permitiu, prende-se com a escrita e edição de um livro com o grupo. Um trabalho neste sentido teria permitido aliar à leitura a escrita criativa e, além do mais, consciencializar os alunos acerca dos aspetos mais ligados à edição de um livro, como, por exemplo, como elaborar uma capa e contracapa, ou, então, como depois poderíamos colocar o livro à venda.

Centrando-nos, agora, noutras sugestões que poderiam ter vindo a ser desenvolvidas neste projeto, mas que não nos foi possível, apresentamos as seguintes:

- Implementar na rotina diária momentos destinados à leitura ou partilha de histórias, como, por exemplo, a hora do conto. Nesta hora, alternadamente, cada criança ficava responsável por promover este momento, tendo liberdade para escolher o livro e as atividades a desenvolver;

- Outro aspeto prende-se com a ideia de criar um espaço que proporcione aos alunos o prazer de contactar com os livros, deixando-se fascinar pelos momentos. Por exemplo, criar um espaço próximo do que se pode considerar uma biblioteca na sala de aula. As crianças iriam estruturar e organizar o espaço consoante os seus interesses e gostos;

- Seria ainda importante criar dinâmicas em torno da divulgação das leituras efetuadas à comunidade educativa, como, por exemplo, criar o jornal de parede ou, então, conseguir parceria com algum jornal local em que se publicasse as atividades desenvolvidas durante a semana referentes à promoção de leitura;

- Julgamos que seria uma atividade relevante construir um livro em que se compilhassem excertos de obras de literatura para a infância de qualidade e que despertaram interesse nas crianças. O grupo podia também construir a capa do livro e um resumo do mesmo e divulgava-se o livro pela comunidade, de forma gratuita para orientar as suas escolhas e despertar o interesse para a leitura.

- Por fim, consideramos que outra sugestão passaria por envolver de forma ativa a comunidade familiar e escolar. Por exemplo, os pais eram convidados a vir à escola promover atividades de leitura na sala de aula. Outra atividade passaria por promover troca de leituras entre as diferentes salas, em que cada sala apresentava a sua leitura às restantes turmas e vice-versa.

4. Reflexão sobre a relevância do projeto nas aprendizagens dos alunos

Chegada a esta última etapa pretendemos refletir sobre a importância deste projeto no desenvolvimento das crianças.

Como já referimos a literatura tem vindo a ganhar cada vez mais relevância relativamente ao seu aproveitamento em sala de aula. Usar a literatura para a infância, em sala de aula revela-se um instrumento de trabalho que desenvolve no leitor a sua imaginação, a sua compreensão leitora, ajudando-os a criar novos caminhos e envolvendo o leitor no mundo ficcional e real. Tal como afirma Pontes e Azevedo “obra literária de potencial recepção infantil, ao envolver e seduzir, encanta e proporciona interação do leitor com o texto o que torna ainda mais prazeroso o ato de ler, o que termina por proporcionar a formação de leitores.” (Pontes e Azevedo, 2008:1).

No entanto, este ato de ler que necessita de compreensão e de prazer não pode ser simplesmente “ensinado”, sendo necessário uma prática sistemática de contato com os livros. A escola tem nos dias de hoje esse desafio pela frente, o de formar leitores de qualidade.

Este projeto tentou enfrentar esse desafio criando momentos de contato com literatura de qualidade, de modo a motivar e a desenvolver laços de afeto entre a criança e o livro. O nosso objetivo foi procurar que estas crianças adquirissem um saber-fazer, ou seja, que desenvolvessem a sua competência literária.

Neste sentido, predominou a leitura não obrigatória na sala de aula, tendo por base a leitura livre e prazerosa. A leitura partilhada permitiu desenvolver imensas interações e debates, que mobilizaram tanto os conhecimentos formais como os não formais dos leitores.

Como nos expressa Azevedo e Martins “Não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Fazemo-nos leitores ou não leitores, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida.” (Azevedo e Martins, 2008:24). Com efeito, tivemos por base proporcionar a estes leitores experiências motivadoras que os tornem leitores para a vida.

Estes momentos de promoção leitora partiram de atividades de leitura em voz alta e passaram para atividades de leitura individual. Nestes momentos o diálogo esteve sempre presente, dando possibilidade aos alunos para fundamentarem a sua opinião, respeitando a dos outros. A par destes dois aspetos muitas outras aprendizagens são estimuladas: “a capacidade de argumentação, a capacidade de utilização, em situação, de um discurso linguístico adequado e contextualizado, bem como a capacidade de emitir juízos de valor fundamentados” (Azevedo e Martins, 2008:25).

Importa ressaltar que a implementação destas atividades permitiram despertar o interesse das ilustrações nas obras, através da sua exploração, de modo a que estas passassem a ser entendidas como linguagem que também necessita de ser lida para uma melhor interpretação do livro.

É importante salientar que o trabalho de produção escrita revelou-se positivo, desenvolvendo competências de escrita envolvendo a criatividade e imaginação. Além de permitir que os alunos sistematizassem e refletissem sobre diversos aspetos das obras lidas, dando-lhe significado ao escreverem.

Foi importante ainda o fato de a reflexão de todas as atividades estar sempre presente, possibilitando aos alunos expressar o seu ponto de vista com o objetivo de melhorar estes momentos, promovendo um trabalho colaborativo. No entanto, considero que se este projeto fosse mais longo os resultados seriam bastantes mais expressivos.

Penso que conseguimos promover atividades prazerosas para as crianças, em que estava bem explícita a motivação e o gosto pela leitura. As estratégias utilizadas enraizaram os hábitos de leitura e, juntamente, desenvolveram competências leitoras que permitiram aos alunos realizar leituras autónomas, reflexivas e críticas e dessa forma possuir uma educação literária.

Acreditamos que o caminho percorrido ainda apresentava mais direções a serem seguidas para desenvolver leitores críticos e com amor pelo livro.

Cabe a todos nós fazer um pouquinho que seja para fomentar esta amizade, pois só assim é que vamos conseguir ver a criança a crescer de mãos dadas com o livro!

5. Reflexão sobre a relevância do projeto nas aprendizagens pessoais e profissionais

Terminada esta etapa e refletindo sobre a experiência que vivemos durante estes meses podemos assumir que o balanço é bastante positivo. Este balanço positivo deve-se ao fato de ter sido um período de grande crescimento ao nível pessoal e profissional, tendo a oportunidade de contactar e intervir profundamente num ambiente educativo do 1º ciclo.

Segundo Souza, o contacto com a prática é fulcral: “Desenvolver competências na formação de professores é imprescindível, uma vez que as situações no âmbito escolar não se repetem e não são cristalizadas; há necessidade de ajustes constantes dentro do que se prevê, planeja e executa, no interior da Escola, de forma a saber como agir em situações não previstas. (...)” (Souza, 2007:103).

Com o desenvolvimento deste projeto de intervenção pedagógica procurámos desenvolver um conjunto de estratégias e competências necessárias a um professor, através da implementação de atividades e estratégias diversificadas e inovadoras, de modo a apropriar novos modelos pedagógicos.

Ao longo da ação assumimos uma constante reflexão da prática. Esta capacidade crítica, pela via reflexiva essencial no perfil de um professor, deve estar presente não só na prática mas em todo o contexto educativo. Porém essa capacidade implica que muitas outras sejam envolvidas no processo de reflexão, como a investigação por novas soluções, o gosto pelo que se faz, um grande conhecimento das crianças presentes no contexto e um enorme investimento pessoal. Implica saber escolher, saber decidir, ter em conta as crianças e nós próprios e ainda, a capacidade de aceitar as críticas, tendo consciência dos erros que praticámos, de modo a conseguir ultrapassá-los, aprendendo e crescendo com essas situações.

Neste sentido, procuramos ao longo do estágio assumir esta estratégia, ou seja pensando e refletindo em todas as atividades, de modo a avaliar o que correu menos bem e o porquê, para posteriormente ir corrigindo e alterando esses aspeto. Para tal, refletíamos em conjunto com a professora cooperante sobre a prática desenvolvida. Pensamos que este aspeto permitiu-nos aos poucos melhorar as nossas intervenções e diminuir as dificuldades que sentíamos.

No decorrer das intervenções apercebemo-nos que a prática pode ser entendida como uma sistematização e reflexão da teoria que fomos aprendendo até hoje. A prática “obriga-nos” a executar os conhecimentos teóricos apreendidos durante o curso de Educação Básica, já que para ter uma boa prática, necessitamos de refletir sobre a teoria que aprendemos e aplicá-la no dia-a-dia. Ao aplicá-la e refletindo sobre a mesma estamos a dar-lhe significado e aí o conhecimento da teoria será mais profundo e compreendido. Só assim é que conseguiremos aplicar essa teoria ao longo da nossa prática. Este aspeto é defendido por Souza que afirma que esta ligação da teoria e da prática é

decisiva: “A importância do eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, que possibilitará ao professor o processo de autonomia intelectual. Não lhe basta adquirir o saber e o saber fazer, é necessária a compreensão de como fazer.” (Souza, 2007:103).

Parando para pensar em todo o percurso que foi feito até aqui importa salientar a ideia base que aprendemos com a experiência: toda a organização do contexto educativo, ao nível do espaço, materiais, rotina diária, a escolha das atividades a realizar, ou seja, todas as dimensões do contexto educativo devem ter como ponto de partida a criança. Esta é o público e a protagonista deste ambiente e tudo se desenvolve em volta desta e das suas características, especificidades, interesses, gostos e dificuldades. Assim, os professores têm o dever de proporcionar às crianças um contexto educativo, atividades e experiências que promovam da melhor forma as aprendizagens e crescimento das crianças. Neste sentido, a criança tem que ser entendida como um ser possuidor de direitos, ou seja um sujeito participante no seu desenvolvimento e para tal, devemos defender a ideia de que educar “(...) é permitir a livre expressão do ser, é liberar seu potencial para que ele se autodesenvolva (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza & Cols, 2007:106).

Desta forma procuramos legar este direito à criança, promovendo a participação das mesmas nas atividades de forma a estruturarem as suas experiências, construindo aprendizagens que não lhes são estabelecidas mas sim aprendizagens que elas alcançam através do seu envolvimento, bem como da descoberta e da pesquisa que as próprias fazem.

A adoção da metodologia de investigação-ação possibilitou uma visão mais profunda da realidade do contexto presente e das especificidades desta profissão (currículo e documentos oficiais, organização do tempo e espaço, seleção de materiais, interações adulto-criança e criança-criança neste contexto, entre outros), assim como o desenvolvimento do espírito crítico e capacidade reflexiva.

A implementação de um projeto em torno da literatura para a infância implicou uma pesquisa e leitura de bibliografia acerca da mesma, promovendo um conjunto de saberes e conhecimentos. Estes conhecimentos foram postos à prova no decorrer do desenvolvimento deste projeto, permitindo também dar a conhecer ao grupo estas aprendizagens, de modo a estes perceberem a importância do valor de um projeto em volta da leitura e do livro.

Efetivamente um projeto como este envolveu que conhecêssemos as crianças para planificar indo ao encontro das suas características, dificuldades e gostos e como tal foi adotado um conjunto de estratégias diversificadas e distintos diálogos de grupo.

Em jeito de conclusão consideramos que há um longo caminho a percorrer, aprendizagens a remodelar e experiências a viver, mas confio que este possa ter sido um início determinantemente fulcral no desenvolvimento como profissional.

Tal como Oliveira-Formosinho e Gambôa defendem “A pedagogia é, assim, um caminho de autonomia e participação dos professores. Um espaço para uma voz feita da escuta de muitas vozes” (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011: 76).

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, F. (2006). *Literatura infantil e Leitores. Da teoria às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

AZEVEDO, F. (2007). *Formar leitores - das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

AZEVEDO, F. (2010). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Porto: Plural Editoras.

BARBEIRO, Luís Filipe & PEREIRA, Luísa Álvares (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, pp 37-50.

BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil, Lisboa*. Universidade Aberta.

BLOCKEEL, Francesca (2001): *Literatura Juvenil Portuguesa: Identidade e Alteridade*, Lisboa, Caminho.

COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.

COLOMER, T. (2009). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid. 1ª edición 1998.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes (1985). *Literatura Infantil Teoria & Prática*. São Paulo: Editora Ática (4ª ed.).

DUARTE, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciências linguística*. Lisboa: Ministério da Educação

EDUCAÇÃO, M. d. (2004). *Programa Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

GOMES, José António (1991). *Literatura para crianças e jovens. Alguns percursos*. Lisboa: Caminho.

GOMES, José António (1993). *A Poesia na Literatura para a Infância*. Porto: Edições Asa.

GOMES, José António (1996). *Da Nascente à Voz*. Lisboa: Caminho.

GOMES, José António (1997): *Livro de pequenas viagens*. Matosinhos: Ideal – Artes Gráficas.

GOMES, José António (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. In http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a, consultado em 02 de abril de 2014.

LOMAS, Carlos (2006). “A educação literária”, in Lomas (org.), *O valor da palavrinha (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Asa.

KLIBANSKI, Mónica. (2006). “El origen de una especie: los libros álbum de Anthony Browne”. In Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ), 190, pp. 7-14. Disponível em <http://prensahistorica.mcu.es/gl/consulta/registro.cmd?id=1007054>, consultado em 3 de abril de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização curricular e programas: 1º Ciclo – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Programa de português do ensino básico*. 4ª edição. Lisboa: ME: DGIDC.

MOLINA, J. L. (2003). “Por una educación literaria a partir de la LIJ.” *In Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº167, pp. 7- 13.

MORAIS, Elisabete de Fátima. (2006). *Como ensinar a compreensão leitora no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro: Aveiro.

MORAIS, José. (1997). *A Arte de Ler*. Lisboa: Cosmos.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, D. L. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., & GAMBÔA, R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Colecção Infância nº 17. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. e PINAZZA, M. (2007) *Pedagogia (s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Ed.

PEREIRA, Luísa & ROCHA, Filomena. “A produção colectiva de um texto dramático no 1º ciclo”. *In www.casadaleitura.org*, consultado em 14 de abril de 2014.

PINTO, P. (2010). *Supervisão e Motivação para a leitura no 1º ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, dissertação de Mestrado em Supervisão, não publicada.

PIRES, Maria Laura Bettencourt (1983). *História da literatura infantil Portuguesa*. Lisboa: Vega.

PONTES, Verônica M. A; AZEVEDO, Fernando J. F.. (2008). "A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula", Trabalho apresentado em Congresso Internacional em Estudos da Criança, *In CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA: Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Braga

PROLE, António. "Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura." *In www.casdaleitura.org*, consultado em 21 de março de 2014

PROLE, António. "PEPINO TORCIDO. Conselhos teóricos para torcer o pepino." *In www.casdaleitura.org*, consultado em 02 de abril de 2014.

RAMOS, Ana Margarida. (2009). "As histórias que as imagens contam. Caminhos de leitura no álbum". in Malasartes [Cadernos de Literatura Infantil para a Infância e a Juventude], N°17.

RAMOS, Ana Margarida. (2010). *Literatura para a Infância e Ilustração. Leituras em Diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.

RISCADO, Leonor. (2001). "A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público." *In www.casdaleitura.org*, consultado em 20 de março de 2014.

ROCHA, Natércia. (1984). *Breve História da Literatura para a Infância em Portugal*. Biblioteca breve. Lisboa: Ministério da Educação.

ROLDÃO, L. A. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina

SANCHES, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.

SILVA, Sara Reis (2005). *Dez Reis de Gente ... e de Livros. Notas sobre Literatura Infantil*. Lisboa: Caminho.

SILVA, Sara Reis (2006). “Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância” *In* VIANA, F.L.; MARTINS, M. E COQUET, E. (coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e prática docente 5*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp 129-138. Disponível também *In* www.casdaleitura.org, consultado em 10 de abril de 2014.

SILVA, Sara Reis (2009). “Formação Literária e Mediação Leitora.” *In* *Malasartes [Cadernos de Literatura Infantil para a Infância e a Juventude]*, N°17, pp24-28.

SIM-SIM, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Edições Asa. Porto.

SIM-SIM, L.; SILVA, A. e NUNES C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SILVA, Gisela & AZEVEDO, Fernando J. F.. (2012). “O papel dos mitos na literatura juvenil contemporânea: da voz às vozes”. *In* *A magia do mundo lendário na Literatura Infantil*, ed. Armindo Mesquita

SOARES, Luísa Ducla. (2005). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.

SOUSA, M. & SARMENTO, Teresa (2011). *RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA, DESOCULTAR OBSTÁCULOS/ADEQUAR ESTRATÉGIAS*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol.10, pp. 175-193.

SOUZA, G. (2007). *Contributo para o Estudo da Formação Inicial do Professor. Um estudo comparativo em torno da inovação curricular*. Tese de doutoramento em Educação, área de especialização de desenvolvimento curricular. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

VELOSO, Rui Marques. (2003). “Não-receita para escolher um bom livro” *In* www.casdaleitura.org, consultado em 14 de abril de 2014.

VELOSO, Rui Marques; RISCADO, Leonor. (2002), *Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo*. In: GOMES, José António (Org.). **Malasartes**, Porto: Campo das Letras, n. 10, p. 26-29, dez. 2002. (Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude).

ANEXOS

Anexo I – Entrevista inicial

Inquérito - Hábitos e gostos de Leitura da turma T9

Este inquérito destina-se a uma análise estatística dos hábitos e gostos de leitura das crianças da turma 9.

1- Sexo

Feminino

Masculino

2- Idade

3- Gostas de ler?

Gosto muito

Gosto

Não gosto

Não gosto nada

3.1 Por que gostas ou não gostas?

4- Costumas ler livros?

Sim

Não

5- O último livro que leste foi há:

- Menos de um mês
- Menos de um ano
- Mais de um ano
- Não sei

6- Se costumás ler, por que razão o fazes?

- Por gosto
- Por dever escolar
- Por outra razão

7- Se não costumás ler, por que razão não o fazes?

- Não tenho livros em casa
- Não compreendo os textos
- Tenho dificuldades em ler
- Prefiro outras atividades

8- Que tipo de livros lêes?

- Romance
- Poesia
- Conto
- Teatro
- Banda desenhada

9- Que tema te desperta mais interesse nos livros?

- Histórias de casa, família e amigos

- Histórias à volta das palavras
- Histórias com água (mar, rios, oceanos, lagos, praia...)
- Histórias de seres (sapos, pássaros, patos, galinhas...)
- Histórias de seres estranhos (monstros, dragões, dinossauros)
- Histórias verdes (árvores, florestas, natureza, bosques, estações, frutos ...)
- Histórias com fadas e bruxas
- Histórias de reis e princesas
- Histórias de coisas minúsculas (formigas, aranhas, piolhos, joaninhas, sementinhas, ratinhos...)
- Histórias de seres de quatro patas (cães, gatos, lobos, ursos, ovelhas, porquinhos, elefantes, girafas...)
- Histórias de coisas que voam e viagens
- Histórias de outras coisas

10- Quantos livros lê por mês?

- 1 a 2 livros
- 3 a 5 livros
- Mais de 5 livros
- Não sei

11- Quanto tempo por semana dedica à leitura de livros?

- 30 minutos ou menos
- De 30 minutos a 2 horas
- 2 a 3 horas
- 4 a 5 horas
- 6 a 7 horas
- Não sei

12- Conversas com os teus amigos/colegas sobre as tuas leituras?

Sim

Não

13- Trocas livros com os teus amigos/colegas?

Sim

Não

14- Quais são os teus livros preferidos (indica pelo menos 3 obras)?

15- Os teus pais costumam ler-te um livro antes de adormeceres?

Sim

Não

Às vezes

Raramente

16- Que livros recomendarias os teus amigos/colegas ler?

17- Quais são os teus autores preferidos?

18- Para ti, o que significa ler?

Anexo II – Transcrição das narrativas construídas individualmente pelas crianças.

O Pai Natal trabalhador e a Rena Rodolfa

No Pólo Norte todos os anos, a poucos dias do Natal, acontece sempre a mesma coisa. O Pai Natal farta-se de trabalhar e a Rena Rodolfa sempre a descansar. O Pai Natal cansado de tanto trabalhar sozinho, resolveu tomar outra atitude.

- Rena Rodolfa, este Natal vais ter que me ajudar, ou então não comes durante um mês.

- Durante um mês? Mas,...Pai Natal!

- Não há mas nem meio mas. Estou velho para fazer tudo sozinho. Basta!

A rena vai a chorar para o seu quarto, nunca o Pai Natal tinha falado assim com ela, tão zangado!

Dava voltas à cabeça a pensar como havia de fazer, pois era tão preguiçosa que não lhe apetecia fazer nada.

De repente batem a porta...

- Truz, truz, truz.

- Quem é? - Questionou a Rena.

- Sou eu, menina Rena, o carteiro Diamantino.

A Rena enxugou as lágrimas e abriu a porta.

- Olá Rodolfa, o Pai Natal mandou entregar-lhe as cartas para começar já a abri-las e fazer todos os brinquedos que os meninos pedem, pois faltam apenas quatro dias para o Natal.

A Rena Rodolfa não teve outra alternativa senão arregaçar as mangas e pôr mãos ao trabalho. Não podia ficar sem comer.

E assim se resolveu o problema do Pai Natal ter que fazer tudo sozinho sem a ajuda da Rena Rodolfa.

A partir daí ela ajudou o Pai Natal em todos os Natais.

M. J

Uma grande partida

Uma menina pequenina, com cinco ou seis anos nunca tinha escrito ao Pai Natal. No momento que ia escrever a carta desejou pouca coisa, felicidade e alegria, para si e para a família.

Era uma menina diferente das outras, não pedia jogos, nem coisas dessas.

Essa menina já conhecia a rena Rodolfa há muito, muito, muito, muito tempo, eram verdadeiras amigas. Passado cinco dias, doze horas, trinta e três minutos e quarenta e oito segundos, a menina já estava a desesperar porque nunca mais chegava o Natal.

Quando a Maria (era o seu nome) repara nas horas e no dia, vê que é dia de Natal e de repente ouve a campainha a tocar, triiiim, triiiim.

Era a rena Rodolfa e a Maria disse:

- Para quem é esse saco grande e cheio?! – pergunta a Maria espantada com o tamanho do saco.

- É para ti, aqui está a tua alegria e felicidade.

Quando a Maria abre o saco assusta-se e vê dentro dele o Pai Natal e interroga-lhe :

- Pai Natal, o que fazes tu aqui?

- Foi a rena Rodolfa que me mandou vir, disse que eu simbolizo a alegria e a felicidade.

Depois de um longo diálogo a Maria notou que uma haste de rena estava dentro da lareira, era a Rodolfa que estava a escutar a conversa e a Maria proferiu:

- Rodolfa podes sair, já te vi, pregaste-me uma grande partida.

- Lá na fábrica dos duendes dizem que eu sou a rainha das partidas, gaba-se Rodolfa.

M.P

O Natal com fantasia

O Pedro estava ansioso pelo Natal, era dia 29 de novembro. Ele foi com a mãe às compras comprar os enfeites de Natal. O Pedro olhou para um calendário de chocolates e disse:

- Mãe, dá-me aquele calendário de Natal, por favor?

- Humm, está bem deixa só eu ver quanto custa.

A mãe comprou o calendário e dirigiram-se para casa onde organizaram os enfeites.

Alguns dias depois, eles fizeram a árvore de Natal. A mãe, quando começaram a adorna-la, cantou:

-É Natal, é Natal...

O pai abriu a porta para ir buscar o azevinho e, de repente, apareceu o carteiro que disse:

- Tenho aqui uma encomenda para vocês.

O Pedro passou pelo pai a correr e apanhou a encomenda. Levou-a para dentro de casa, para verem todos juntos.

- Acho que a do pai e da mãe têm receitas! – tentou adivinhar o Pedro curioso.

- Que sorte, adivinhaste mesmo. - responde-lhe a mãe.

No dia 20 o Pedro fez a sua carta de Natal e pediu três coisas: um robô, um ipad e um peluche.

Chegando o dia 24 os pais foram dormir e o Pedro decidiu ficar na sala para ver o Pai Natal, mas adormeceu antes.

O Pai Natal chegou e deixou na árvore do Pedro 10 presentes. Despediu-se dizendo hohohoho muito alto, o que fez com que o Pedro acordasse.

-Hum, ele sempre veio!! - referiu o Pedro, não conseguindo conter a sua alegria.

J. B

O Pai Natal e as Renas preguiçosas

No dia 1 de dezembro, o Pai Natal nem parou 1 segundo, para conseguir abrir cartas e cartas e embrulhar presentes.

Os Duendes não paravam de trabalhar, nem para um pequeno descanso, porque o Pai Natal ralhava sempre com eles.

A Rena Rodolfa ia à biblioteca do Pai Natal buscar informações para saber se tinham presentes difíceis para as crianças. Se não tivessem, os Duendes construíam o que era preciso.

Quando chegou o dia 24 de dezembro, o Pai Natal aproximou-se do local em que as renas estavam para levantar voo, mas elas estavam todas a dormir. Ele tentou acordá-las, mas elas não se mexeram. Como o Pai Natal é mais esperto, pegou numa cana de pesca e pôs cenouras no anzol. As renas levantaram-se logo e foram distribuir prendas por todo o Mundo.

-Ho, Ho, Ho, Feliz Natal.

R. C

A Noite de Natal

Era noite de Natal, 24 de dezembro.

Toda a minha família se estava a divertir, uns a jogar jogos em conjunto, outros a cantar cânticos de Natal e outros, à volta da árvore de Natal, que estava sempre a piscar.

Todos estavam muito ansiosos pela chegada do Pai Natal.

- Quando é que chega o Pai Natal? - Perguntava a Catarina, muito entusiasmada.

- Ainda não está na hora do Pai Natal chegar! - Exclamava a Maria, também um pouco ansiosa.

O tempo passou, passou e as horas foram voando, até que todos estavam a andar de um lado para o outro, à espera do Pai Natal.

- Que seca! Quando é que ele chega!? - Perguntou Bia, já farta de esperar.

Até que se ouviu um som, um pouco estranho:

- Ho, ho, ho!!! – Anunciou uma voz grossa. - Eu sou o Pai Natal!!! – Gritou alto e bom som.

- Hey é o Pai Natal! - Anunciaram o João e o Vasco, muito contentes pela sua chegada.

Na chaminé estava o Pai Natal, cheio de prendas no seu grande e vermelho saco dos presentes.

- Ora bem, este presente é para ti! E este é para ti! - Disse o Pai Natal, muito divertido, distribuindo os presentes por todos.

Antes de irem dormir todos brincaram com os seus presentes de Natal. A Catarina ficou contente porque recebeu um novo livro. A Bia porque recebeu uma caixa de maquilhagem e o João e o Vasco receberam material escolar.

J.F

O Pai Natal e a Rena

Era uma vez um Pai Natal e a sua amiga Rena. Eles trabalhavam muito, principalmente no Natal:

- Chegou o dia! - disse o Pai Natal ansioso por trabalhar. - Rena! Oh Rena!

O Pai Natal chamava e chamava mas nada, a rena não vinha. O Pai Natal preocupado foi ao quarto dela e disse:

- Rena, porque não vens? Já só faltam 4 dias!

- Não vê Pai Natal? Hoje não vou poder trabalhar. - Disse a Rena, muito abatida. - Estou doente.
- Mas, mas assim eu não vou conseguir entregar a tempo as prendas. Estão a vir cartas de todo o Mundo. De hora a hora, de minuto a minuto.

- Lamento muito Pai Natal! - disse a Rena.

Passado 4 dias, no dia 25 à noite ouviu-se alguém a andar. Era a rena já curada:

- Onde esta o Pai Natal?

Passa por lá um duende e diz:

- O Pai Natal já foi distribuir os presentes.

A rena estava com um sorriso na cara, à espera que o pai natal viesse.

D. O

Uma oficina trabalhadora

Era uma vez uma fábrica muito, mas mesmo muito atarefada. Trabalhava de dia até à noite, durante o ano inteiro.

No dia 17 de dezembro chegou o carteiro com sacos cheios de cartas.

- Bom dia, carteiro! - disse a rena Nicolau. - Vejo que está muito atarefado!

- Na verdade são todas para o Pai Natal, exceto uma que é para o duende trabalhador.

O Pai Natal senta-se na sua cadeira. E começa a abrir as cartas.

A rena Nicolau vai a entregar a carta ao duende trabalhador. Quando observa a fábrica, vê tudo a dormir, menos o pobre coitado duende trabalhador.

Já só faltavam 8 dias para o Natal e estava tudo por fazer.

- Pai Nataaa!!!! – diz a rena Nicolau aos berros. – Rápido! Rápido!

Quando o Pai Natal chegou, ficou boquiaberto e para os ajudar foi chamar as outras renas: a Rita, a Beta, a Tic Tac, a Carlota e a Titi. Assim já tinham mais cinco ajudantes.

Puseram as mãos à obra. O duende era o responsável pelos brinquedos, a Carlota das caixas, a Beta para os embrulhos, a Nicolau dos laços, a Tic Tac punha os presentes nos sacos, a Titi e a Rita no trenó e o Pai Natal era o responsável pelo o que as crianças pedem.

(Passaram 8 dias)

- Já está tudo pronto?- perguntou Rita.

- Bem, na verdade, já estava tudo pronto, já iam descolar, mas antes disso o Pai Natal ofereceu uma prenda a cada rena e a todos os duendes dorminhocos. A prenda era irem todos no trenó e gritarem:

- Ho! Ho! Ho! Feliz Natal!

- Ah! Já me estava a esquecer de entregar a carta ao duende trabalhador!

- De quem é?- perguntou o duende trabalhador.

- Com mil macacos! É do Pai Natal!

E diz assim:

“Querido duende, foste eleito o melhor duende do mundo! Muitos parabéns! Já é a tua terceira prenda de Natal!

Feliz Natal! :)”

M. L

O esquecimento das cartas

Dezembro chegou e o carteiro não sabia o que ia fazer com tantas cartas para o Pai Natal, então pensou:

- Vou até à casa do Pai Natal e pergunto-lhe se precisa de ajuda.

E lá foi ele com os seus sacos cheios de cartas. Trim, trim, trim.

- Está alguém em casa? Perguntou o carteiro.

- Olá senhor carteiro, estava a ficar preocupada, pensava que este ano não tínhamos cartas. - disse a Rodolfa.

Rodolfa leva as cartas para a secretária do Pai Natal.

- Pai Natal! Pai Natal! Já temos as cartas!

- As cartas? Que cartas?- perguntou o Pai Natal.

- As cartas deste ano, os pedidos dos meninos.

- Àhhh! Então vamos começar imediatamente a trabalhar.

E dirigiram-se à fábrica do Pai Natal, trabalharam dia e noite sem parar para conseguir realizar os pedidos das crianças.

Faltavam 5 minutos para a noite de natal e o Pai Natal arrancou no seu trenó e conseguiu fazer as crianças todas felizes.

Um dia perfeito de Natal

Era inverno e o Pai Natal estava muito atarefado. Tinha milhares e milhares de cartas e presentes para preparar.

Havia um menino, que estava ansioso pelo Natal, chamado João. Ele adorava o Natal pois recebia tudo o que queria.

O Pai Natal tinha uma graaande ajuda, era a rena Risquinhas. Faltavam muitos poucos dias para o Natal, e o Pai Natal e a Rena Risquinhas só tinham preparado 19 presentes.

Aquele menino dizia sempre em todos os Natais:

- Merry Christmas, mother and father! O Pai Natal está quase a chegar!

Finalmente o Pai Natal estava quase a acabar de embrulhar as prendas todas, já faltavam 4 presentes. A Risquinhas já tinha embrulhado as prendas do João.

O Pai Natal ia para o trenó, quando a Risquinhas, de muito cansada que estava, caiu para o chão. O Pai Natal correu para a socorrer e pediu aos anões que a levassem até ao trenó. - Venham, venham! - Dizia o Pai Natal preocupado. Depois de a porem no trenó foram entregar as prendas às crianças de todo o Mundo. Durante a viagem a rena Risquinhas ia ficando cada vez melhor, com a alegria que via na cara das crianças.

S

O Pai Natal trabalhador e a Rena preguiçosa

Faltavam 24 dias para o Natal e o Pai Natal trabalhava, trabalhava sem parar e a sua rena estava a dormir uma soneca. O Pai Natal virou-se para a rena e disse:

- Acorda, rena, acorda! Temos de abrir as cartas e prepara-las!

- Oh Pai Natal descansa! Sabes o que é que eu faço? - exclamou a Rena preguiçosa.

- Sim, sei tu deixas tudo para a última da hora e não podemos fazer isso.

- Pai Natal, Pai Natal segue o meu exemplo.

- Não sigo nada! Levanta-te e vamos trabalhar!

Mas a rena não ligou ao Pai Natal, ele é que fazia tudo até que chegou o dia de Natal. O Pai Natal pronto para ir embora recebeu uma carta atrasada, que era da Rena. O Pai Natal disse:

- Então, não quiseste ajudar e mas queres uma prenda!?!

- Sim Pai Natal eu quero! Peço desculpa!

O Pai Natal desculpou a Rena e foram andando.

E assim foi um dia de Natal muito divertido e trabalhador.

B. S

Anexo III - Transcrição dos poemas construídas individualmente pelos alunos.

As quatro estações do ano

*Na primavera
Há pássaros a chilrear,
Crianças no parque
A ouvi-los cantar*

*Pois também há
Flores coloridas
Insetos no ar
E muitas formigas*

*Já está a acabar
Esta estação
Pois vem aí o verão
Com o S. João*

*Tiramos o biquíni
Do nosso armário
Para ir à praia
Com um belo vestuário*

*Pois no verão
Vê-se muita gente bronzada,
E está ali o nadador salvador
Para salvar a gente afogada*

*As crianças a procurar conchas,
Conchas de várias cores
Algumas a procurar sereias
Porque ouvem lendas e rumores*

*E quando chega o outono
As folhas todas no chão
Castanhas, amarelas, vermelhas,
Que grande confusão*

*Vem as chuvas e os ventos
As folhas a cair
E os calções a dizer:
-Já não é a minha estação, temos de ir*

*Agora o outono
Está quase a acabar
Não vou ter saudades
Mas tudo vai piorar*

*E agora com o inverno
Vem a chuva, a trovoada
É uma estação que não gosto
Mas não posso fazer nada*

*No inverno
Se vestir cachecol e luvas não há mal
Fico toda bonita
Para passar o Natal*

M. P

As estações

*Para o ano ser completo
É preciso ver passar
As quatro estações do ano
Que toda a gente vai adorar*

*Em março chega a primavera
Que é a rainha das estações
Cheia de força e frescura
Enche tudo de flores*

*E depois vai aumentando
O calor sem parar
É o verão que chega cantando
- Vai, vai depressa até ao mar!*

*É no final de setembro
Com muita chuva e ventania
Que chega o senhor outono
E as castanhas que nos dão alegria!*

*O inverno, o meu preferido
É o último a chegar
Pois é o mês de Natal
E prendas vão me dar!*

H. T

Poema das Estações do Ano

*No inverno faço anos,
É 28 de Janeiro.
Mas as prendas vão pelos canos,
E o meu primo faz em Fevereiro.*

*No Outono eu estou de cachecol
Pois o vento voltou.
E desapareceu o nosso lindo sol
Como a terra voou.*

*No verão estou de curta
Pois só há diversão.
O calor é o que há mais, e come-se a truta
E as pessoas só falam com a mão.*

*Na primavera está um cheirinho
Pois nessa estação só a flor.
À tarde deito-me num cantinho
da árvore do amor.*

M.G

O outono

*Chegou o outono
O vento a soprar
No meu jardim
As folhas já estão a voar;*

*As castanhas, aí que cheirinho
Muito bem perfuma o ar
Eu gosto delas bem quentinhas
Mas tenho cuidado para não me queimar.*

J.M

Verão

*O verão é a estação
Em que se vai brincar
E divertir vai-se jogar
E animar.
No verão vamos para a Piscina
Apanhar Banhos de sol
e não vamos usar cachecol.*

R.C

Verão

*No verão á sempre calor,
os habitantes compram gelados de vários sabores.
O João com muito rigor mandou
todos estarem calados.*

*Na cidade as crianças vão para a rua
gostam de brincar
quando chega a tarde um delicioso
gelado vão chupar.*

R.S

Estação preferida

*No inverno faço anos,
É 28 de Janeiro.
Mas as prendas vão pelos canos,
E o meu primo faz em Fevereiro.*

*No Outono eu estou de cachecol
Pois o vento voltou.
E desapareceu o nosso lindo sol
Como a terra voou.*

*No verão estou de roupa curta
Pois só há diversão.
O calor é o que há mais, e come-se a fruta
E as pessoas só falam com a mão.*

*Na primavera está um cheirinho
Pois nessa estação só a flor.
À tarde deito-me num cantinho
da árvore do amor.*

M.T

VERÃO

*No verão, há um sol radiante,
A praia cheia de pessoas
Que mar tão,
Abundante.*

*No verão
Há o S. João,
24 de junho, 24 de junho
Está uma grande confusão.*

*No verão, vamos passear
Comer melancia, melão
E vamos observar
O lindo e azul mar.*

*No verão, vamos de férias
Passear, acampar
O sol bonito
Vai-nos acompanhar.*

E.S

O outono

*Chegou o outono
O vento a soprar
No meu jardim
As folhas já estão a voar;*

*As castanhas, aí que cheirinho
Muito bem perfuma o ar
Eu gosto delas bem quentinhas
Mas tenho cuidado para não me queimar.*

J.M

As quatro estações

*Na primavera há lindas flores
também há insetos,
como as borboletas
as suas asas têm muitas cores.*

*O verão é a minha estação preferida
é quando comemoro o meu aniversário.
Para ficar moreno
não é preciso ir ao solário!*

No outono há vento a soprar

*já não há pássaros a cantar.
Mas há castanhas assadas ou cozidas
e folhas castanhas, amarelas ou vermelhas caídas.*

*No inverno acendem-se as lareiras
vestimos gorro, cachecol e luvas.
Em Trás-os-Montes mata-se o porco
e comem-se umas belas alheiras!*

M.C

Outono

*No outono,
fazem-se as vindimas.
Neste poema,
há muitas rimas.*

*Nesta estação,
faz-se o magusto,
vou receber um cão
que se chama Augusto.*

*Os frutos de outono
são especiais,
eu gosto de todos
e de muitos mais.*

*No magusto,
as pessoas ficam engraçadas.
Bebem vinho
E comem castanhas assadas.*

V.G

As estações do ano

*Primavera, verão, outono e inverno
São as quatro estações
Cada uma mais bela
Mas com diferentes sensações.*

*A primavera é desabrochar,
É perfume e arco íris
Passarinhos no céu a chilrear
E a luz do sol a brilhar.*

*O verão cheira a praia e mar
Muitas férias finalmente
Os meninos na rua a brincar
días de calor ardente.*

*O outono tem magia
Caiem folhas, vem a chuva e o vento
As uvas e as castanhas são alegria
O verão de São Martinho dá alento.*

Com a neve e o frio do inverno

*Anda tudo a tremer
Mas logo vem o natal
Para os corações aquecer.*

M.S

As estações

*No ano há quatro estações
Todas elas importantes.
No verão vestimos calções
E brilha o sol escaldante.
No verão as aulas acabam
E começa a brincadeira.
Fico com saudades dos amigos
Que guardo a vida inteira.*

D.O

A primavera

*Na primavera
rumo às lindas
e cheirosas montanhas .
cobertas de lindas flores
de todas as cores .*

*La vou eu com
um cesto na mão
já pronta para colher
fantásticas tulipas, margaridas
rosas e muitas mais flores.*

*Quando de repente oiço a mãe natureza
a cantar uma calma canção e ao seu
ritmo abanava a cabeça e deitava-me
em cima das montanhas a aproveitar
aquela maravilhosa canção e aquele
clima natural !*

J.F

Estações do ano

*No inverno é muito frio.
Muito calor no verão.
O chão fica escorregadio.
E as crianças caem no chão.*

*Eu gosto é do verão.
Tem muito sol a brilhar.
Vamos todos para a praia.
Jogar a bola e brincar.*

J. P

No Verão

*No verão,
Que grande calor,
Para se proteger.
Usam um chapéu de cor.*

*Também no verão
As pessoas vão á praia
Pois é divertida
E no mar vive uma raia.*

*No inverno.
Que frio.
Caem flocos.
E agora ninguém vai ao rio.*

*No inverno
Há o Natal
Que o Jesus
É muito sentimental!*

A.C

Estações

*Na primavera
há passarinhos
quando os vejo digo logo:
-Que fofinhos!*

*No verão
o sol é quente,
vejo o mar
sempre à minha frente.*

*No outono
as folhas são de muitas cores,
parece que estamos na primavera,
será que são flores!*

*No inverno
há muita chuva,
quem me dera que nesse tempo
houvesse uvas.*

S.

Anexo IV - Fotografias dos alunos a apresentarem as obras.





