



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Neuza Juliana Barbosa Rodrigues

**Álbum Narrativo: que possibilidades de
leitura? Com que leitores?**

Junho de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Neuza Juliana Barbosa Rodrigues

Álbum Narrativo: que possibilidades de leitura? Com que leitores?

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Reis Silva

Junho de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Neuza Juliana Barbosa Rodrigues

Endereço eletrónico: neuza_rdr23@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13500541

Título do Relatório: **Álbum Narrativo: que possibilidades de leitura? Com que leitores?**

Supervisor:

Professora Doutora Sara Reis Silva

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

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

1. 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, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Antes de iniciar este relatório, queria, de uma forma muito pessoal, agradecer a algumas pessoas que, ao longo de todo este processo, me ajudaram a diversos níveis e, assim, contribuíram para a realização do mesmo:

- À Professora Doutora Sara Reis da Silva pela compreensão, disponibilidade e orientação prestada ao longo deste difícil percurso;

- À Docente que nos acompanhou e acolheu na sua sala com a sua sala e ao grupo de crianças por todos os momentos que passámos juntos;

- À mestranda Susana Pereira, companheira e amiga, que realizou o estágio na mesma sala que eu. Por todos os momentos de apoio e ajuda, principalmente naqueles de maior aflição em que não sabíamos o que fazer, o que pensar, como reagir. Contigo tudo foi mais fácil;

- E a ti, por todos os momentos em que estiveste ao meu lado, mesmo longe, estavas comigo. Sem o teu apoio, este percurso teria sido mais complicado de levar até ao fim.

A todos o meu sincero obrigada.

Título: “Álbum Narrativo: que possibilidades de leitura? Com que leitores?”

Resumo

As práticas leitoras, essencialmente em contexto escolar, deverão ser um processo contínuo e estimulado desde as primeiras idades, cujo sucesso é determinado pela ação intencional dos mediadores. Na atualidade, já não basta saber ler. Emerge a necessidade de utilizar a competência leitora para o dia a dia de um indivíduo futuramente ativo na sociedade.

O presente trabalho apresenta-se centrado em duas ideias fundamentais: em primeiro lugar, a leitura e a promoção de hábitos leitores junto dos alunos de 1º ciclo; e em segundo lugar, o lugar das práticas de leitura neste nível de ensino, recorrendo ao álbum narrativo, como fonte promotora de aprendizagens e estímulos literários.

A preocupação em mobilizar competências leitoras, bem desenvolvidas e estimuladas, é comum a muitos educadores e outros mediadores que consideram necessário desenvolver e apresentar estratégias que possam ter lugar não só ao nível do pré-escolar, mas também no 1º ciclo, e que se adivinhem práticas integradas, concretas e capacitadas de começarem a assumir um lugar mais evidenciado junto desta comunidade educativa. Para este desenvolvimento e criação de estratégias são utilizados três álbuns narrativos, a partir dos quais se criam momentos diversificados de interação entre o mediador e o público, situações que ilustram as capacidades que estes objetos literários podem fazer emergir. Os resultados, quer esperados, quer obtidos são, acima de tudo, mediante os momentos de diálogo, resultados qualitativos e observáveis consoante as propostas desenvolvidas.

Em suma, com este processo, além da manifesta vontade em contribuir para o desenvolvimento de práticas mais sistemáticas de leitura, procura-se apresentá-las, acentuando a interdependência de texto-imagem, característica patente no objeto literário-álbum narrativo, alertando o grupo para a necessidade em atender à globalidade da obra para uma interpretação completa do seu sentido.

Palavras chave: Literatura para a Infância, álbum narrativo, mediadores, estratégias de mediação.

Title: "Picture Story Books: what possibilities are there for reading? With what readers?"

Abstract

Reading practices, specially focused in a school 's context, should be an ongoing process and encouraged at an early stage, whose success has been determined by the intentional action of moderators. In our days, it is not enough to know how read. There is an increase need to use the reading competences on day to day basis for active individuals in current society.

This work is focused in two main ideas: the first idea is the reading and the habits of primary school children; the second idea is the reading places of this level of education, using the narrative album as a source of learning and literacy stimulation.

The main concern is to improve the reading skills, that need to be well developed and stimulated, commonly many teachers and other moderators consider necessary to develop and present more strategies, not only at the preschool, but also in primary education, along with implemented practices which will enable to assume a more prominent place in this educational community. To develop these strategies three narrative albums were used, which allowed to create different moments of interaction between moderators and the audience, to monitor the potential of the literacy objectives. The results either expected or obtained during the session are qualitative and were collected during the practices.

The objective of this process is to contribute to the development of a more systematic reading, looking forward to present them, highlighting the need of text-image characteristic shown in the literary objective narrative album, emphasizing the need to read the whole script for a full interpretation and understanding.

Keywords: Literature for youngsters, picture story books, mediators, mediation strategies.

Índice

Índice	ix
Introdução	13
A) Contextualização	15
B) Finalidade	15
C) Objetivos	16
D) Tema e assunto	17
a. Identificação do problema	17
b. Objetivos	18
E) Organização geral	19
Capítulo 1	21
Contexto de intervenção e investigação	
A) Caracterização do contexto de estágio	23
a. Caracterização da instituição	23
b. Caracterização da turma	25
c. Documentos reguladores da instituição	26
B) O lugar da Literatura para a Infância nos documentos reguladores das aprendizagens – Programas	29
C) Identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica.	38
Capítulo 2	41
Fundamentação teórica e exposição do projeto	
A) Enquadramento teórico de suporte	43
a. Literatura para a Infância: o que a define? Quais as tendências?	43
b. Promoção da leitura: a importância de ler. A leitura como fonte de aprendizagens.	48
c. A valorização da componente visual na infância.	50
d. Álbum narrativo: meio de valorização de linguagens distintas.	52
e. Estratégias de mediação leitora: atenção especial para o álbum narrativo.	

i. O mediador	55
ii. O álbum	57
Capítulo 3	59
Plano geral de intervenção	
A) Procedimento metodológico: a investigação ação como metodologia	61
B) Estratégias pedagógicas	62
C) Objetivos	65
Capítulo 4	67
Desenvolvimento das intervenções e reflexão crítica	
A) Relato das fases/momentos do processo de intervenção	69
B) Apresentação e análise progressiva dos dados recolhidos em cada fase, evidenciando o impacto dos processos referenciados em A).	78
C) Avaliação/interpretação progressiva desses resultados em função dos objetivos traçados para o processo de intervenção.	93
Capítulo 5	97
Análise do processo de intervenção – conclusões, limitações e sugestões	
A) Apresentação de conclusões	99
B) Limitações do projeto	101
C) Sugestões de continuação do projeto	103
Capítulo 6	105
Reflexão sobre o valor do projeto no desenvolvimento pessoal e profissional	
Bibliografia	109
A) Bibliografia ativa	111
B) Bibliografia passiva	113

Anexos	117
Anexo 1 – Autorização para recolha de registos áudio e vídeo.	119
Anexo 2 – Autorizações dos encarregados de educação, autorizando a recolha de registos.	121
Anexo 3 – <i>Brainstorming</i> acerca das conceções iniciais do grupo sobre a expressão “álbum narrativo”.	125
Anexo 4 – <i>O Meu Vizinho é um Cão</i> , de Isabel Minhós Martins. Livro digitalizado.	127
Anexo 5 – <i>O Livro dos Quintais</i> , de Isabel Minhós Martins. Livro digitalizado.	135
Anexo 6 – <i>Não é uma Caixa</i> , de Antoinette Portis. Livro digitalizado.	147
Anexo 7 – Inquérito de Avaliação.	157
Anexo 8 – Exemplos de trabalhos.	159
Anexo 9 – Exemplos de trabalhos.	161
Anexo 10 – Exemplos de trabalhos.	163
Anexo 11 – Exemplos de trabalhos.	165
Anexo 12 – Cartazes elaborados pelos quatro grupos de trabalho com a definição de álbum narrativo.	167

Introdução

A) Contextualização

A presente investigação pedagógica está inserida no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho, sob a orientação da docente Professora Doutora Sara Reis Silva.

Este projeto centrar-se-á, mais concretamente, no estudo do livro/álbum narrativo na promoção e desenvolvimento de leitores e competências leitoras, assumindo como título “*O álbum narrativo: que possibilidades de leitura? Com que leitores?*”. Este será desenvolvido em contexto de primeiro ciclo, tendo como local de implementação o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, concretamente com uma turma de primeiro ano de escolaridade, local onde decorreu o estágio profissionalizante.

B) Finalidade

O desenvolvimento desta investigação assume, do ponto de vista quer profissional quer académico, como intuito primordial, a continuidade da construção de um conhecimento profissional sustentado na investigação pedagógica. Tal como este termo preconiza, ao longo deste processo, de construção do conhecimento, espera-se contribuir para a construção de base de um estudo e pesquisa sempre acompanhados de uma postura reflexiva e crítica das práticas desenvolvidas.

Em concordância com estes aspetos, pretende-se também que este relatório tenha uma vertente inovadora nas suas práticas pedagógicas, promovendo mudanças que envolvam sempre um posicionamento crítico face a essas mesmas práticas. Ambiciona-se que a ação pedagógica estimule processos de intervenção e de compreensão que impliquem e promovam uma interpretação pessoal do conhecimento e da realidade. Contudo, e em oposição a esta tentativa de inovação estão questões ligadas ao currículo, que se prevê um documento com conceitos, objetivos e metas bem definidas, com o qual é preciso articular, e para além destas, questões de invariantes culturais, sociais, logísticas, fixações a paradigmas ancorados no passado, etc. que se anunciam como dificuldades aos pensamentos em prol da inovação.

Construir, então, um conhecimento sustentado numa investigação pedagógica é uma das intenções principais do presente relatório. Não é suposto encarar este processo como uma prática isolada do restante percurso realizado até à data, mas, antes, contextualizar e colocar em prática o aprendido. Assim, nas intervenções que decorreram, foram reaproveitados os

recursos reunidos até então, concretamente com a formação adquirida até aqui, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de experiências inovadoras, flexíveis e que sejam relevantes para o desenvolvimento pessoal e social tanto da criança como do professor-investigador.

Em suma, acreditamos que este projeto, e outros similares, são um contributo para o contínuo desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno, para o aumento da partilha de boas práticas, desenvolvendo nesta linha, também, o conhecimento profissional, e a própria inovação sustentada na investigação, como referido. É certo, contudo, que, na génese do projeto, esteve a consciência de alguns fatores que dificultaram o seu desenvolvimento, uns aliados ao que já foi mencionado e outros que irão surgir no seguimento deste documento.

Aproveita-se para mencionar ainda que, nesta unidade curricular, mediante o conhecimento do contexto, após um breve período de observação do mesmo, era exigido que as discentes identificassem um tema/problema resultante de alguma carência, necessidade e/ou interesse para o contexto, e para a turma em concreto. Após identificada a problemática, ambicionava-se a planificação e intervenção de atividades, para, numa fase posterior, realizar a avaliação e reflexão de todo o processo.

C) Objetivos

De uma forma geral, o desenvolvimento deste relatório preconiza alguns objetivos essenciais, na medida em que são o reflexo das práticas que um profissional docente deverá abarcar, respeitando aquilo que são os pressupostos num processo de ensino e de aprendizagem aliado à investigação ao serviço da pedagogia. Por outras palavras, procura-se desenvolver competências profissionais, compreender e problematizar as práticas de ensino-aprendizagem e avaliar o impacto dessas práticas, de forma a que todos contribuam para a qualidade e eficácia do processo. De um modo geral, este processo deve desenvolver-se compreendendo e problematizando as práticas aliadas a esse ensino em momentos de avaliação e reflexão que possam originar outras (boas) práticas na construção do conhecimento.

A construção de um profissional reflexivo e as suas crenças devem desenvolver-se baseadas na reflexão da ação, sendo este o principal instrumento das práticas de um docente. Acreditamos que seja desta forma que se poderá atingir o ideal de educação. A aprendizagem constrói-se, destrói-se e reconstrói-se. Ao ter esta ideia como base, tentamos orientar as nossas práticas, tendo em vista os conhecimentos prévios dos alunos e fazendo um levantamento das suas conceções.

O conceito de prática educativa não pode ser reduzido às ações de responsabilidade do professor. O ato de educar, a ação educativa mais concretamente, transcende as ações do professor e extrapola os limites físicos da sala de aula.

Em suma estes apresentam-se como objetivos/ideais a preconizar com o projeto a nível geral, tendo em vista o perfil perspectivado para a realização do mesmo. Contudo, e mais adiante, serão apresentados os objetivos relacionados em concreto com o projeto de intervenção.

D) Tema e assunto

a. Identificação do problema

Em contexto de Jardim de Infância, a promoção de práticas educativas de leitura, desenvolvendo competências leitoras, impulsionando hábitos de leitura, competências orais, entre outras, tem sido demonstrada como uma preocupação dos responsáveis educativos neste nível de ensino. Em Portugal, num programa implementado neste nível de ensino, dirigido, essencialmente, para estimular a compreensão leitora no jardim de infância, procurando, em simultâneo, promover a competência e a consciência linguística oral e consciência do escrito (Viana, 2001), comprova-se que, por norma, é contada diariamente uma história, mediante a qual se questiona as crianças relativamente a informação específica sobre o que ouviu, o seu conteúdo, as suas opiniões, sentimentos, sensações e conhecimentos que se relacionem. Existem, ainda, momentos de desconstrução textual, valorizando cada pormenor na história presente, até momentos de reconto que o educador edita.

Por sua vez, Morais (1994) chama a atenção para a importância da leitura de histórias às crianças. Entre outros motivos, o autor sustenta que esta prática é a única forma possível de envolver crianças não leitoras no processo de leitura. Na mesma linha, diz que a leitura em voz alta às crianças se apresenta como única via de captar os afetos que preconizam o ato de ler.

Em suma, e de forma sintética, é consensual que, em jardim de infância, se criam diversas estratégias e interações entre a criança, o livro, o adulto e o meio. E chegando ao 1º ciclo? Onde têm lugar estas práticas e interações? Deixam elas de ter importância para o desenvolvimento das competências supramencionadas?

O desenvolvimento deste projeto tentará, mais concretamente, centrar o seu estudo na razão que leva o livro/álbum a ser posto “à margem” durante uma grande parte do período escolar. Será possível contrariar essa tendência? Que benefícios se podem encontrar com a

valorização do mesmo? Que estratégias são possíveis adotar em torno do álbum narrativo, género editorial, ainda, emergente e/ou em consolidação da literatura infantil portuguesa?

b. Objetivos

Tendo por base o contexto de intervenção, bem como as necessidades do mesmo, e alguns dos pressupostos teóricos já mencionados, tentaremos atingir os objetivos que se seguem. Note-se que este aspeto será pormenorizado mais adiante neste trabalho:

- Explorar o álbum narrativo como impulsionador/criador de momentos de prazer aliados à leitura, representação, (re)criação, entre outros;

- Fomentar e promover hábitos de leitura, incentivando cada criança a tornar-se um leitor distinto, com capacidades próprias e diferenciadas para ler e (re)descobrir o prazer pelo livro e pela leitura;

- Promover a aproximação dos alunos ao universo escrito e ao álbum narrativo, facilitando o contacto com este, com a finalidade de desenvolver a atenção pelas ilustrações, pela relação entre o texto escrito e o texto visual, apelando à manifestação de sentimentos, experiências, ideias e opiniões, para que possam, um dia, ser capazes de definir critérios de seleção mediante as suas preferências;

- Incentivar o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita, alargando a componente lexical;

- Avaliar o impacto das estratégias propostas ao nível do contacto com o livro e do fomento do gosto pela leitura.

É preocupante assistir a determinadas práticas letivas, no pré-escolar e no 1º ciclo, onde o livro é somente utilizado como ferramenta para a transmissão de conteúdos. Como nos alerta Alice Vieira¹ citada por Rui Veloso, entre outras coisas, o que mata o gosto pela leitura é o facto de “um livro ser apresentado como obrigação, reduzido no final em fichas e mais fichas de duvidosa utilidade” (Veloso,2003:11).

¹ VIEIRA, Alice. (1998). “As crianças e a Leitura” in *Palavras*, nº11.

E) Organização geral

Concretizando este documento, é possível aferir que o mesmo se encontra com uma estrutura definida segundo o sentido que consideramos mais apropriado para a sua finalidade.

O primeiro capítulo Inicia-se com uma caracterização do contexto de intervenção e de investigação, no qual se explicita o local onde a ação pedagógica decorreu, seguida da identificação da situação que originou esta intervenção e todos os elementos a ela aliados.

Posto este momento integrador, o segundo capítulo será dedicado à exploração teórica em função do tema apresentado. Será feito um levantamento de pressupostos teóricos que se revelem pertinentes e enquadrados no problema, nomeadamente aspetos que consideram a Literatura para a Infância, os géneros literários nele enquadrados, e o álbum narrativo em particular.

No terceiro capítulo, serão apresentados o plano geral de intervenção, tendo por referência o procedimento metodológico utilizado, as estratégias pedagógicas implementadas e pensadas tendo por base o contexto de intervenção, e os objetivos, agora mais detalhados e específicos para este projeto em concreto.

Na mesma linha, o quarto capítulo apresenta o desenvolvimento e a avaliação da intervenção, que entendemos, também, como um conjunto de estratégias desenvolvidas com o intuito de cumprir os objetivos que nos propusemos atingir, onde constam: o relato das fases e momentos do processo interventivo; a apresentação e análise progressiva dos dados recolhidos em cada fase; e a avaliação e interpretação dos resultados obtidos, quer considerando os objetivos traçados com o projeto, quer à luz do enquadramento teórico.

No quinto capítulo, serão apresentadas uma síntese das principais considerações e conclusões a que a intervenção conseguiu chegar e as limitações encontradas, bem como as possibilidades ou caminhos de intervenção futuras que os resultados obtidos permitirem.

Por fim, será apresentada, no sexto capítulo, uma reflexão acerca do valor pessoal e profissional que este projeto permitiu desenvolver e aprofundar.

CAPÍTULO 1

Contexto de intervenção e de investigação

A) Caracterização do contexto de estágio

a) Caracterização da instituição

O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian nasceu a 7 de Novembro de 1961, pela ação de D. Maria Caravana, iniciando, cerca de dez anos mais tarde, a aprendizagem da música, da Dança e das Artes Plásticas, desde a idade pré-escolar, assumindo, portanto, um carácter inovador no nosso país. Atualmente, este conservatório encontra-se situado na zona urbana de Braga – Freguesia de S. Victor. É uma escola pública, constituindo um agrupamento único, na qual estão abrangidos os níveis básico e secundário.

Sendo este conservatório de formação artística especializado no ensino da música, proporciona aos seus alunos uma formação de elevado nível técnico, artístico e cultural nessa mesma área, mediante planos curriculares próprios, estruturados em regime integrado. Este ensino vocacional é ministrado nos três ciclos do ensino básico e no ensino secundário, como referido, em regime integrado. O Ministério da Educação define-o, mediante a frequência de todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino. Tornando este conceito mais concreto e explícito, no Conservatório os alunos: têm aulas numa única escola, com um único projeto pedagógico; frequentam de forma continuada os três ciclos do ensino básico e o secundário; acedem a planos curriculares concebidos autonomamente, em relação aos definidos para a generalidade dos ensinos básico e secundário, integrando, progressivamente, um núcleo mais alargado de disciplinas de formação vocacional e específica.

Como previsto no Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como em legislação complementar, são órgãos de direção, administração e gestão do conservatório: o conselho geral; o diretor; o conselho pedagógico; e o conselho administrativo. Em complemento, fazem parte das estruturas de coordenação e supervisão: os Departamentos Curriculares; o Conselho de Docentes (1º ciclo); o Conselho de Diretores de Turma; os Conselhos de Turma; e o Conselho artístico. Como constante nos documentos reguladores, a maioria destes cargos são assegurados por profissionais da área da docência, com a exceção do conselho administrativo, composto por profissionais da própria área administrativa.

Para a admissão à frequência do Conservatório, é exigida a realização de provas de aptidão e de apreciação dos conhecimentos do candidato na área da música, bem como a avaliação dos seus interesses vocacionais. Estas provas são elaboradas, realizadas e avaliadas

sob a competência de um júri nomeado para o efeito. No que diz respeito às provas realizadas para a entrada no 1º ciclo do ensino básico, a elaboração das mesmas tem por base a revelação das capacidades de cada um. Já para o 2º e 3º ciclos do ensino básico esta avaliação é feita tendo em conta os seus conhecimentos e o seu nível de execução instrumental. A avaliação de interesses vocacionais só se efetua no 3º ciclo do ensino básico e secundário.

Tal como consta no Projeto Educativo da Escola, a música desenvolve, nos alunos, entre outras faculdades, a memória auditiva, o raciocínio, o sentido estético, a criatividade, a coordenação psicomotora e a sociabilidade.

Uma outra componente fundamental deste documento enquadra-se na participação dos pais e encarregados de educação em torno da comunidade escolar, procurando-se perceber que forma esta se enquadra neste contexto concreto. Segundo o documento, “a família é a responsável pela vida dos seus filhos – o seu bem-estar, a sua saúde, a sua educação, e o seu futuro.”² e assume que estes quatro elementos formam um sistema que não pode ser desenvolvido em separado. E, ainda sobre este domínio, continua, assumindo que a educação “não resulta apenas do que se aprende na escola, mas sim do tratamento que criança/jovem é capaz de dar a toda a informação recebida (na escola, na família, em casa e na sociedade), por forma a utilizá-la na sua vida activa.” (*ibidem*). Para a instituição, as relações entre a escola e a família são assumidas como um dever e um direito de estas participarem na gestão do espaço (escola) lugar onde os seus filhos desenvolvem “capacidades necessárias para procederem à análise e tratamento da informação recebida habilitando-os a tomar a opção mais acertada para a sua realização pessoal e social.” (*ibidem*).

Finalizando esta descrição pormenorizada do contexto, fica, quase como ideia global deste percurso educativo assumido pela instituição, a missão que o mesmo se propõe desenvolver junto dos seus alunos, tendo por base uma “formação especializada de elevado nível técnico, artístico, cultural e humana dos seus alunos, visando o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de futuros profissionais da área da música.” (*ibidem*).

² Retirado do Projeto Educativo de Escola. (2009). Braga. Conservatório de Música Calouste Gulbenkian.

b) Caraterização da turma

Esta turma é constituída por vinte alunos. Destes, nove são raparigas e onze são rapazes, sendo, na sua quase totalidade, composta por alunos com seis anos de idade já realizados, à exceção de um aluno que ingressou no ensino com sete anos de idade e dois com cinco anos.

A turma tem-se revelado um grupo coeso, mas ligeiramente heterogéneo, no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem, no rendimento escolar, socialização, entre outros, tendo, aliás, como seria de esperar, já evidenciados os diferentes ritmos de trabalho e de produção.

Os alunos desta turma provêm de ambientes familiares “favorecidos”, integrados no modelo comum de família. Os progenitores incluem-se, na sua maioria, na classe média. Os pais revelaram disponibilidade e vontade de apoiar os seus filhos, no âmbito das tarefas escolares.

São alunos reveladores de capacidades cognitivas e intelectuais bem desenvolvidas, mediante os estímulos que recebem do meio envolvente, o que permite que processos como este ou, o projeto proposto de implementação se desenvolva com mais naturalidade, sem que exista uma discrepância entre os conteúdos a abordar com as propostas desafiadoras. Para além destas caraterísticas, são alunos com uma grande capacidade crítica, com uma veia investigativa e curiosa, sempre na procura incessante do saber.

Nos tempos extra letivos, todos os alunos frequentam o ATL, integrado na escola, durante o período da tarde e alguns frequentam o ballet, integrado também na escola. Para além destas atividades, algumas crianças frequentam a natação, o hóquei e a catequese.

c) Documentos reguladores da instituição

No contexto apresentado anteriormente, os documentos que regulam o seu funcionamento são concretamente o Projeto Educativo da Instituição (P.E.I.), o Projeto Curricular de Turma (P.C.T.), o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. Sendo que, os dois documentos citados inicialmente, os quais expõe a organização e a caracterização do Conservatório, foram os documentos aos quais tivemos acesso, sendo, portanto, merecedores de algumas considerações.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição, este conservatório de formação artística, especializada no ensino da música, proporciona, aos seus alunos, uma formação de elevado nível técnico, artístico e cultural nessa mesma área, mediante planos curriculares próprios, estruturados em regime integrado.

Como já referido anteriormente, este ensino vocacional é ministrado nos três ciclos do ensino básico e no ensino secundário, como referido, em regime integrado. Concretamente, no Conservatório os alunos: têm aulas numa única escola, com um único projeto pedagógico; frequentam de forma continuada os três ciclos do ensino básico e o secundário; acedem a planos curriculares concebidos autonomamente, em relação aos definidos para a generalidade dos ensinos básico e secundário, integrando, progressivamente, um núcleo mais alargado de disciplinas de formação vocacional e específica.

Numa fase, agora mais analítica dos documentos vigentes, é nos apresentado, no P.E.I., como princípios educativos de base, a promoção de “uma educação integral conjugando a sua vertente artística com os outros saberes e linguagens culturais, científicas, tecnológicas e éticas, ao longo de todo um percurso escolar, procurando enformar esta educação pelo conceito de cidadão interveniente e socialmente activo,...”³ e todos estes no sentido de promover uma escola “humanizada e humanista”, “participativa e democrática”, “aberta à realidade”, “pluridimensional e cultural”, e ainda uma escola “criadora de dinâmicas” articulando momentos artístico-culturais com a comunidade.

Em paralelo com estes princípios e objetivos, no documento é referenciada uma missão formalmente assumida pela instituição, e pela qual a mesma rege todo o seu trabalho. Assume, assim, como prioridade que todos os alunos tenham uma formação de elevado nível técnico, artístico, cultural e humano, de forma a que se criem competências essenciais para a formação de futuros profissionais da área da música. É em prol desta missão que se desenvolvem, quer as metas e objetivos, quer os princípios educativos, e mesmo, aquilo a que podemos chamar as suas crenças.

³ Projeto Educativo de Escola. (2009). Braga. Conservatório de Música Calouste Gulbenkian.

É mediante todas estas constatações que conseguimos deduzir, encontrando-se, portanto, de uma forma implícita, algumas das funções e finalidades deste conservatório, como: a finalidade cultural (em que há a transmissão de um património cultural, de crenças técnicas e valores, de geração em geração); a finalidade socializadora (formando os indivíduos em comportamentos e valores); a finalidade produtiva (fornecendo aos diversos sistemas o pessoal qualificado necessário); e ainda, uma parte da finalidade personalizadora (promovendo o desenvolvimento pessoal dos educandos, nomeadamente ao nível intelectual). Todas estas finalidades, na nossa opinião, aparecem e desenvolvem-se tendo sempre por base a componente artística, nomeadamente a música, e regendo-se sempre em função desses mesmos ideais.

É-nos ainda possível inferir, mediante as metas e os objetivos do Projeto Educativo, o desenvolvimento de uma finalidade genericamente igualizadora, na medida em que é fundamental para esta escola criar condições que levem os seus discentes a atingir níveis de satisfação e concretização pessoal elevados e, para tal, este Projeto visa proporcionar essa educação de qualidade, de forma a: reduzir o insucesso escolar, para uma percentagem abaixo dos 5%; impedir o aparecimento do abandono escolar no conservatório; promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos alunos; e ainda, fomentar o profissionalismo docente, investindo na formação, na inovação e na tecnologia educativa.

Em suma, à medida que o documento se desenvolve, vão surgindo diversas referências que podem ser remetidas para as finalidades ou funções a que esta instituição se propõe, com o trabalho desenvolvido.

Por norma, e desejavelmente, o Projeto Educativo cria a matriz de suporte que vai ser concretizada no Projeto Curricular de Escola (P.C.E) e no Projeto Curricular de Turma (P.C.T.), onde o primeiro, ao enunciar uma resposta educativa global atendendo, a como já foi sendo dito, às características, necessidades, princípios, entre outros, da própria comunidade educativa, tem como documentos mais apropriados do contexto. Por outras palavras, o projeto curricular é entendido como uma forma de cada instituição, de forma particular, reconstruir e apropriar-se do currículo face à sua situação real, definindo opções, intencionalidades, modos de organização e gestão curricular, adequados às aprendizagens dos alunos daquele contexto.

Neste caso em concreto, atendendo ao momento comemorativo da instituição, e à própria particularidade da mesma, está definido, no P.E.I., como tema “50 anos de Música na Educação” e decorrente deste surge, no P.C.T. o tema “Crescer com a música...”.

Partindo, então, deste mote, o Projeto Curricular de Turma pretende, portanto, “dar a conhecer aos alunos o historial da escola onde iniciam o seu percurso escolar, ... como ponto de partida para uma nova fase da vida de cada aluno, ... para enfrentar este novo ciclo da sua vida que os espera atentos, disponíveis para a descoberta e empreendedores.”⁴

Este documento curricular, enquanto instrumento de gestão pedagógica, apresenta-se centrado numa cultura reflexiva e de análise dos processos educativos, bem como no trabalho cooperativo entre os professores, e no caso concreto, com outros membros de ação na educação, direta ou indireta do grupo. Tal como explicita no documento, são intervenientes diretos no projeto curricular, entre outros, os vinte alunos do 1º ano, a professora titular, as diversas professoras da componente musical, os Pais e Encarregados de Educação, convidados para o enriquecimento do projeto, outros professores, pais, funcionários e membros da comunidade educativa, etc. E neste domínio, os intervenientes, mais diretamente os alunos, devem tomar decisões, sugerir atividades, quer para a sala, quer para a escola.

De forma global, este P.C.T. está elaborado tendo em conta o currículo nacional e as suas especificidades, para uma turma com vinte alunos, atendendo às suas características, aos diferentes ritmos de trabalho e de produção. Não esquecendo que os alunos desta turma proveem de ambientes familiares “favorecidos”, integrados no modelo comum de família, em que os progenitores se incluem, na sua maioria, na classe média.

De forma global, este Projeto está pensado, aliás como já referido, de forma aberta, no sentido de havendo, necessidade de sofrer alterações, “principalmente, se os alunos mostrarem interesses muito especiais em trabalhar alguns temas...teremos de proceder aos ajustes necessários para adaptar os conteúdos programáticos aos desejos e interesses dos alunos” (*ibidem*).

É desta forma que termino esta análise aos documentos referenciados, tentando que, em traços gerais, fosse conhecida a instituição e os moldes pelas quais ela está pensada e organizada.

⁴ Projeto Curricular de Turma (1ºB). (2011/2012). Braga. Conservatório Calouste Gulbenkian.

B) O lugar da literatura para a infância nos documentos reguladores de aprendizagens – Programas

Definidos pelo Ministério da Educação e em vigor atualmente, os documentos reguladores de aprendizagens, para este ciclo de ensino, cingem-se essencialmente aos seguintes: *Organização Curricular e Programas 1º ciclo do Ensino Básico*; *Programas do Português do Ensino Básico*; *Programa de Matemática do Ensino Básico*; e as *Metas de Aprendizagem* para as diferentes áreas curriculares.

Programas do Português do Ensino Básico (2008) é o documento que rege atualmente o ensino do português nos três ciclos do ensino básico, comportando nele o conjunto dos programas para a referida área curricular disciplinar.

O referido documento surge mediante a necessidade dos anteriores programas “... serem substituídos por outros, susceptíveis de incorporarem não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular.” (Programas do Português do Ensino Básico, 2008:3)

Este documento apresenta um conjunto de *resultados esperados*, entendidos como um conjunto de expectativas pedagógicas, organizadas por ciclos, traduzindo um princípio fundamental: o princípio da progressão. Para que este princípio sejam cumprido, os resultados esperados apresentados no documento devem ser lidos em sequência, de forma a que o professor compreenda a dinâmica da progressão contemplada. Esta leitura permite, ainda, que o docente se aperceba, entre outras, da singularidade de cada ciclo.

Neste caso concreto, optaremos por apresentar os resultados esperados ao nível do primeiro ciclo, e, uma vez ter sido implementado o projeto numa turma de primeiro ano, a transcrição refere-se aos dois primeiros anos de escolaridade, uma vez assim estarem preconizados no documento:

Primeiro e Segundo Anos:

Compreensão do oral
<ul style="list-style-type: none">• Saber escutar para produzir pequenas mensagens.• Saber escutar para cumprir ordens e pedidos com algum grau de complexidade.

<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem. • Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral.
Expressão do oral
<ul style="list-style-type: none"> • Esperar pela sua vez, saber pedir a palavra e intervir a propósito. • Usar adequadamente a palavra para gerir as interações sociais. • Produzir breves discursos, devidamente articulados, sobre assuntos do seu interesse e que lhe sejam familiares.
Leitura
<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos curtos com alguma fluência. • Compreender o essencial dos textos lidos. • Ler pequenos textos variados com fins recreativos.
Escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Escrever pequenos textos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho.
Conhecimento explícito da língua
<ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comprar dados ara descobrir regularidades no funcionamento da língua. • Explicitar regras básicas de ortografia e pontuação. • Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção dos textos orais e escritos.

Concretamente, este novo programa reforça a importância do contacto com textos literários adequados à faixa etária dos alunos, aliado à descoberta de diversas modalidades de textos. Todos estes pressupostos estão diretamente relacionados com a formação dos alunos enquanto leitores, num trabalho que se prevê diário e com recurso a materiais de natureza e objetivos variados.

De forma a especificar, dando complemento e continuidade aos resultados supramencionados, surgem alguns quadros referenciais da progressão programática. Neles, estão incluídos descritores de desempenho e conteúdos. O primeiro indica "...aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecedem esse momento..." (ME, 2008. *Programas de Português do Ensino Básico*:

40) e o segundo apresenta “...os conceitos que, visando o conhecimento sistematizado da estrutura e do uso do português padrão, permitem mobilizar recursos e conhecimentos transversais às cinco competências, progressivamente mais elaborados e sempre com respeito pro variações sociolectais, dialectais ou nacionais.” (*idem, ibidem*), para os três ciclos do ensino básico.

As referidas cinco competências assemelham-se a grandes blocos programáticos, explicitando as diferentes competências que devem ser trabalhadas quer autonomamente quer de forma articulada. São eles: *compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua* (tal como apresentados nos resultados esperados).

Concretamente, no que concerne à *leitura* para o primeiro ciclo, e mais uma vez, concretamente para os dois primeiros anos de escolaridade, os descritores de desempenho subdividem-se em: *Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento); Ler para apreciar textos variados.*

No que respeita ao bloco programático sobre a leitura, lemos:

“Leitura – 1º e 2º anos

Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)

- Saber manusear livros folheando-os correctamente.
- Distinguir texto e imagem.
- Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas (maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita...).
- Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem escrita.
- Relacionar os diferentes suportes de escrita com diferentes mensagens.
- Reconhecer a representação gráfica da fronteira de palavra.
- Distinguir letra, palavra, frase, texto.
- Identificar as funções da leitura (para que serve ler).
- Estabelecer as correspondências som/letra; letra/som.
- Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes.
- Ler palavras através de:
 - Reconhecimento global
 - Correspondência som/letra
 - Antecipação; chaves contextuais (leitura de palavras em contexto)

- Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes (convencional ou digital).
- Antecipar conteúdos.
- Mobilizar conhecimentos prévios.
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para:
 - confrontar as previsões feitas com o conteúdos do texto
 - relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto
 - identificar o sentido global de textos
 - identificar o tema central
 - localizar a informação pretendida
 - seguir instruções escritas para realizar uma acção
 - responder a questões sobre o texto
 - formular questões sobre o texto
 - memorizar peças de informação
 - compreender melhor (reler para resolver problemas de compreensão)
 - procurar informação complementar com a ajuda do professor
 - propor títulos para textos ou partes de textos
- Ler em voz alta para partilhar informações e conhecimentos.

Ler para apreciar textos variados

- Ler de acordo com orientações previamente estabelecidas.
- Ler por iniciativa própria.
- Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).
- Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocadas pela leitura de textos.
- Comparar diferentes versões da mesma história.
- Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto.
- Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais.
- Ler e ouvir obras de literatura para a infância e reagir ao texto." (ME, 2008. *Programas de Português do Ensino Básico*: 49-51)

Ainda no seguimento da análise deste documento, concretamente sobre as referências existentes às indicações para o desenvolvimento de competências e gosto pela leitura, é reforçada a ideia de que “os textos com que convive, antes de aprender a ler, através da voz de alguém de quem gosta, os textos com que aprende a ler e os textos que descobre sozinho, antes

e depois de saber ler, contribuem, de forma decisiva, para fazer nascer a vontade de querer ler como acto voluntário.” (Programas do Português do Ensino Básico, 2008:75) e prossegue reforçando que a criança “...convivendo com uma diversidade de textos escritos...interiorizará múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão.”.

É tendo por base esta noção que este documento assume, ainda, uma particular relevância à constituição de um *corpus* textual que contemple textos escritos, em atividades que promovam o desenvolvimento de competências orais, etc.

Apesar do referido documento não definir nenhum *corpus* textual, apresenta e especifica um conjunto de critérios que o professor deve ter em consideração a este nível, tais como: a *representatividade e qualidade dos textos* – preocupação em selecionar textos de autor⁵, mesmo que o aluno ainda não consiga ler palavras que se encontrem no texto. O enfoque é colocado na qualidade dos conteúdos que obrigam a pensar e refletir, que estimulam o sonho, a diversão e a aprendizagem, aliando a qualidade literária, linguística, de grafismo e de imagem⁶. A *integridade dos textos* – as atividades a implementar em contexto de sala de aula, implicam, por um lado, o respeito pelo autor, pela fonte e pelos demais dados de identificação e origem, e, por outro lado, o cuidado com os cortes dos textos que dificultam a reconstrução do sentido textual. O Programa fomenta, ainda, o contacto com o texto integral relativamente à *progressão*, note-se que os alunos se encontram em pleno desenvolvimento das suas competências leitoras e os textos devem ser apresentados e explorados tendo em conta a progressiva complexidade dos mesmos e o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Atendendo à *diversidade textual*, devem ser selecionados textos literários clássicos e contemporâneos, de autores portugueses e estrangeiros e textos de diferentes géneros.

Ainda no seguimento destes pressupostos, o documento chama à atenção para a necessidade de adaptação dos diferentes momentos aos diversos níveis de aprendizagem do grupo a considerar, evoluindo, assim, de uma fase inicial de ouvir ler para situações de leituras cada vez mais autónomas. “...ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler. O professor

⁵ “Nas obras traduzidas, a qualidade da tradução deve ser igualmente um componente a considerar”. (Programas do Português do Ensino Básico, 2008:75).

⁶ “No caso dos livros destinados a crianças mais jovens, o grafismo e a imagem são factores determinantes na sedução do leitor.” (Programas do Português do Ensino Básico, 2008:75)

desempenha um papel de mediação favoráveis à descoberta do livro e da leitura.” (Programas do Português do Ensino Básico, 2008:78).

Com o objetivo de dar conta, explicitamente, da diversidade de textos a contemplar, no mesmo programa é apresentado um quadro-síntese com essa referência:

TEXTOS LITERÁRIOS E PARALITERÁRIOS	TEXTOS NÃO LITERÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativas de literatura portuguesa clássica e contemporânea (originais ou adaptações). ▪ Narrativas de literaturas de países de língua oficial portuguesa. ▪ Narrativas de literatura universal, clássica e contemporânea (originais ou adaptações). ▪ Textos de literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas ...) ▪ Narrativas de literatura para a infância: <ul style="list-style-type: none"> - de aventuras - fantásticas - com forte ligação ao real ▪ Textos dramáticos ▪ Poemas, canções ▪ Biografias; autobiografias ▪ Diários; memórias ▪ Relatos de viagem ▪ Relato histórico ▪ Adaptações para filmes e séries de televisão de obras de literatura para a infância ou outras adequadas a esta faixa etária. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos dos <i>media</i> (notícia, reportagem, entrevista, publicidade) ▪ Textos de manuais escolares; textos científicos; textos de enciclopédias, de glossários, de dicionários... ▪ Descrições, retratos, auto-retratos, banda desenhada ▪ Cartas, correio eletrónico, SMS, convites, avisos, recados ▪ Blogue, fórum ▪ Textos instrucionais: regulamentos, receitas, regras, normas ▪ Índices, ficheiros, catálogos ▪ Roteiros, mapas, legendas ▪ Planos, agendas, esquemas, gráficos.

Relativamente ao espaço sala de aula e concretamente na aprendizagem do Português, o programa prevê a necessidade de criar espaços dedicados à leitura e à escrita. Sobre a leitura concretamente, este refere “Um espaço dedicado à leitura permite aos alunos ter acesso fácil e rápido ao livro. Aí podem ler sozinhos ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho

autónomo, ou escutar alguém ler para todos. Um tal espaço deverá estar equipado com livros e com outros materiais de leitura, que poderão ser trazidos da biblioteca da escola e substituídos regularmente” (Programas do Português do Ensino Básico, 2008:82).

Estes pressupostos definidos pelo programa, nomeadamente, a diversificação de espaços. Espaços esses que devem estar equipados com materiais próprios são promotores de autonomia nos alunos e indispensáveis para desenvolver a prática de uma diferenciação pedagógica.

Mais adiante no Programa, no domínio da *leitura*, concretamente, é referida a primazia do convívio diário com materiais escritos, a audição de textos com sentido, interessantes e desafiantes, bem lidos pelo professor, vistos como meios essenciais para se querer ler.

“Aceder ao sentido dos textos implica o treino da decifração...é fundamental o ensino explícito de estratégias de compreensão que possibilitem o acesso à informação. De uma fase de leitura mais centrada no ler para aprender a ler, evolui-se para uma fase em que o ler para extrair e organizar conhecimentos é privilegiada. No desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar consciência e pôr em prática três etapas fundamentais do acto de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

- i) na pré-leitura, o professora deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido.
- ii) a leitura consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto. Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de selecção e de recolhe de informação, de acordo com o (s) objectivos(s): sublinha, tirar notas, esquematizar etc.
- iii) a pós-leitura engloba actividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos.

Paralelamente devem implementar-se acções de promoção da leitura com o objectivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler. Para ser leitor não baste saber ler: é preciso querer ler.” (Programas do Português do Ensino Básico, 2008:84-85)

Em suma, e olhando de uma forma muito breve para os conteúdos previstos no programa, nomeadamente, na área da leitura e da promoção do livro, o programa veicula, assim, um trabalho diário com objetivos e materiais variados, uma vez que os contextos devem ser, também eles, diversificados. A leitura é encarada como ato de prazer e vinculativo de afetos, como fonte de despertar para a aprendizagem da leitura e da escrita e como meio integrador de aprendizagens. Em contraponto com o antigo programa para o Português – Organização e

Programas Ensino Básico 1º ciclo⁷ – o termo literatura surge apenas associado às produções do património de tradição oral e à exploração de textos. Não são, explicitamente, indicados os textos literários “de qualidade”, nomeadamente os da autoria de escritores e ilustradores reconhecidamente consagrados, nomeadamente em Portugal, no campo da literatura infantil. Neste documento as produções literárias são agrupadas à denominação de histórias.

É, tendo por base este conhecimento, que pensamos, com a apresentação do novo programa, terem começado a ser dados passos no sentido de valorizar os objetos literários de qualidade bem como a pertinência da sua utilização, ainda que sem um *corpus* textual definido é possível o levantamento de expressões relevadoras de interesse neste vasto domínio – a literatura para a infância. São elas: “desenvolvimento da competência leitora”, “espaços dedicados à leitura”, “vivência de diferentes experiências literárias”, “selecção de textos literários”, “experiências gratificantes de contacto com o livro e a leitura”, “bons modelos de leitura”, “hábitos de leitura”, entre tantas outras.

A valorização da constituição de um *corpus* textual que atente a um vasto leque de géneros, desde textos do maravilhoso e do fantástico, a narrativas com forte ligação ao real, a narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, textos de literatura popular e tradicional, entre outros, promovendo diferentes experiências literárias constitui, ainda, um aspeto revelador de manifesta atenção ao mundo literário e sua emergência no presente programa.

Contudo, e após estas considerações, o livro não é apenas um objeto de leitura constituído apenas por caracteres. Ele é também constituído por ilustrações doseadas de significado, principalmente, no género literário em consideração neste trabalho.

Por este motivo, sentimos a necessidade de analisar, em linhas gerais, o que prevê a componente visual e gráfica para estes moldes no programa, uma vez que a Literatura para a Infância manifesta fortes apostas neste sentido.

Organização Curricular e Programas 1º ciclo do Ensino Básico é o documento onde constam os conteúdos programáticos para os domínios referidos, concretamente no bloco intitulado *Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*. Reportando a nossa intenção, em concreto, para o domínio da *Expressão e Educação Plástica* apercebemo-nos que a essência desta encontra-se particularmente concentrada na exploração e manipulação de materiais que permitam as crianças desenvolver “...formas pessoais de expressar o seu mundo

⁷ Ministério da Educação. (2004) 4ª Edição. *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º ciclo*. Departamento da Educação Básica

interior e representar a realidade.” (Organização Curricular e Programas 1º ciclo do Ensino Básico, 2004 (4ª edição): 89).

Paralelamente a estes princípios, o programa orienta, ainda, o trabalho para a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica de forma a despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, desenvolvendo a destreza manual.

O programa, ao nível desta área curricular, prevê-se, assim, pouco explícito e concreto nas suas considerações, estando, ainda, constituído por três blocos que assumem como título: *Descoberta e Organização progressiva de volumes; Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies; Exploração de Técnicas Diversas de Expressão*. Com isto, salienta-se que estes são blocos a atingir ao longo de todo o 1º ciclo, não constando no programa uma referência sobre os momentos a desenvolver cada um.

Para além destas constatações, não podemos esquecer que a referência feita tendo por base a observação de objetos que transmitam significado como um objeto de arte, um quadro, uma pintura, chegando (mesmo) ao livro, ainda que as ilustrações sejam uma componente pouco valorizada neste âmbito.

Mais adiante, será dedicado um espaço ao aprofundamento desta importância que carrega a componente pictórica junto dos livros.

C) Identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica

Neste momento, e após as caracterizações e análises realizadas até então, é pertinente, e de forma mais concreta, expor as razões que levaram à realização da presente investigação pedagógica.

Desta forma, e tendo por base alguns pressupostos teóricos, apontados anteriormente, acerca da metodologia de investigação-ação, a primeira etapa desenvolve-se com a observação atenta do contexto, das suas necessidades e dos seus interesses.

Baseando-nos, assim, nestas considerações, ao longo do processo de estágio, foi possível, com algumas atividades realizadas, não diretamente relacionadas com esta investigação, observar o gosto e o entusiasmo demonstrados pelos alunos nos momentos de ouvir uma história. Refletindo sobre este comportamento e tendo em conta a especificidade deste contexto, caracterizado pelas inúmeras atividades que facultam às crianças e exigências que reclamam delas, por que não propiciar momentos em que a aprendizagem é, na sua totalidade, fruto do que um livro pode dar? Ou seja, por que não propiciar àquele grupo o prazer que uma leitura pode originar, sem que este ato seja maçador e escolarizado?

De facto, se este contexto é tão exigente, objetivando a formação de profissionais e artistas da área da música, faz todo o sentido que, em complemento a estes objetivos, possam surgir desafios a outros níveis e áreas, apelando ao contínuo desenvolvimento e complemento das diferentes faculdades que a música já preconiza.

Para além destas circunstâncias, as práticas observadas no contexto, no que respeita aos momentos de leitura e exploração textual como fim em si mesmo, estavam confinados aos textos presentes no manual escolar. As observações realizadas apenas apontavam a leitura como forma de promoção de aprendizagens formais, ou seja, os ditos textos dos manuais eram usados para explorar um conceito ou, mais concretamente, uma nova letra aquando do momento da sua aprendizagem. Sentimos falta do lugar da leitura literária, da leitura pelo prazer, do ato de ler como forma de fruição. Além disso, a ideia do livro como um objeto estético e artístico com capacidade de ir mais além das letras e dos conteúdos.

Aliado a todos estes conceitos e fundamentos, a como já foi referido em momentos antecedentes, as práticas no pré-escolar são desenvolvidas manifestando largo interesse e apontado grandes vantagens na exploração de momentos de leitura. Se, por um lado,

inicialmente contribui para o desenvolvimento da literacia, por outro, promove o desenvolvimento da compreensão leitora, mais tarde, em idade já de 1º ciclo.

Se considerarmos que os hábitos e o prazer pela leitura podem ser desenvolvidos desde cedo, que estes hábitos ao ser desenvolvidos precocemente têm impacto nas fases posteriores e que os hábitos de leitura e motivação estão significativamente associados aos resultados na aprendizagem, então, devemos contribuir para a promoção de práticas de leitura frequentes que promovam o prazer e o valor dessa leitura.

Após os já referidos momentos de intervenção com livros para crianças e os manifestos comportamentos de aceitação dos mesmos face ao grupo de trabalho, aparece como possibilidade a exploração do recurso apelativo e cheio de desafios – *álbum narrativo*.

Nas primeiras idades, ao não ser reconhecido e/ou não possuindo autonomia necessária para efetuar as suas escolhas literárias, esta relação é, necessariamente, mediada pelo adulto, mediante um contexto de proximidade afetiva e educativa. Em prol destas intenções, os diferentes intervenientes neste processo, sejam bibliotecários, educadores, professores, pais, entre outros, assumem, ou têm o dever de assumir, um papel importante e imprescindível, já que, sendo eles os primeiros recetores dos textos literários, originam, ou devem originar, pela sua ação, a transformação das crianças nos segundos recetores desses textos.

Neste sentido, o já referido género editorial em conjunto com as características deste grupo terá a capacidade de se revelar um meio promotor de leituras, leitores e estratégias que originem aprendizagens para a vida.

CAPÍTULO 2

Fundamentação teórica e exposição do projeto

A) Enquadramento teórico de suporte

a) Literatura para a Infância: O que a define? Quais as tendências?

O conceito de Literatura para a Infância⁸ é bastante discutido entre estudiosos deste domínio, procurando aclarar a definição do seu objeto de estudo e de investigação. Há os que defendem que é o objeto escolhido pelo seu próprio leitor, outros defendem que é o objeto de formação de um agente transformador da sociedade, e os que questionam o facto de existir uma Literatura para a Infância e/ou esta ser entendida como menor.

Deixando apenas como nota, visto não ser o objetivo deste documento, a exploração das divergências existentes em volta das conceções da literatura para um público-alvo concreto, apresentamos estas breves ideias referentes ao termo *Literatura Infantil*. Graciela Montes (Machado e Montes, 2003:90-91) sublinha que a associação à literatura o atributo *infantil* funciona com frequência como uma forma total de controlo social. Azevedo (Azevedo, 2006:18) cita Lino de Albergaria (1996:32), referindo que este assinala que a atribuição do adjetivo *infantil* deriva do facto de se tratar de uma literatura cujo estatuto não está, ainda, devidamente validada pela crítica e história literária. Este conceito, ao longo dos tempos, viu as preocupações de natureza educativa enfatizarem o seu valor (tendo uma importância maioritariamente educativa e didática) ao invés da sua perceção como arte. Veloso (1994) aponta que até à década de 70 do século XX esta literatura foi vista como um subproduto literário menor, estando o problema no enfoque dado à ideia de infância.

Azevedo no capítulo que escreveu dedicado a este conceito de literatura caracteriza-a como “passível de incessante diálogo com outras vozes, geradora de efeitos significativamente enriquecedores, que permitem, ao leitor, concretizar vias múltiplas de acesso à fruição do imaginário, a interacção precoce com textos literários de qualidade é estrategicamente reconhecida como profícua para o sujeito.” (Azevedo, 2006b:11) e continua dizendo que, por meio desta literatura para a infância, “...a criança tem a possibilidade de aceder a um conhecimento singular do mundo, expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística e cultural) encontrando raízes para uma adesão frutificante e afectiva à leitura.” (*idem, ibidem*). Em complemento a estas ideias, a caracterização dos textos da

⁸ Comumente designada de Literatura Infantil, por grande parte dos estudiosos, sendo, contudo, alvo de diversos contrassensos em diversos estudos, neste contexto, em concreto, esta aceção dará lugar ao termo Literatura para a Infância ou Literatura de potencial recepção infantil por, assim, entendermos mais adequado ao preconizado pelo género em questão.

literatura infantil prevê dois grupos de potencial recepção, isto é, dois tipos de leitores-modelo: um leitor-modelo criança, com reduzida experiência e saberes sobre os textos e um leitor-modelo adulto, o que constitui o principal filtro de escolha e promoção o objeto com que a criança interagirá, ajudando-a a construir individual e socialmente os seus significados. Ainda assim, e contrariando aquilo que são ou deveriam ser os pressupostos deste género textual, o mercado editorial destinado à infância, numa fase em que a criança ainda não possui características de leitor autónomo, é, com frequência, invadido por produções de objetos que, podendo ter utilidade ao nível didático e lúdico não se insere no domínio da literatura (Azevedo,2004:17). Estes ditos objetos incluem livros para colorir, livros para o banho, livros-jogo, dicionários e enciclopédias, entre outros.

Retomando a reflexão da evolução deste conceito, a Literatura de potencial recepção infantil partiu do livro escolar, do livro útil e funcional, do objeto eminentemente didático e instrumental (Arroyo, 1968). A criança vista como adulto em miniatura, que participava, desde cedo, em todas as tarefas da vida adulta, o meio que a envolve não tendo como preocupação a existência de livros ou histórias especificamente a elas dirigidas, o que originou que as origens referidas da literatura para este público possuíssem uma componente pedagógica fortemente dirigida e instrumentalizada, passando a ser aproveitada como ferramenta de apoio ao ensino.

O século XVIII vulgarmente associado ao “Século das Luzes”, quando pensado, apela a grande atividade intelectual, ou associado ao século das revoluções (a política – Revolução Francesa, e a económica – Revolução Industrial) deu também o seu contributo e teve muita importância para os estudiosos da literatura para a infância. A criança ganha um destaque mais evidente, tornando-se objeto de estudo e investigação nos vários domínios do conhecimento humano, tendo a clara influência da Literatura para a Infância na produção literária.

Já em 1658 é editado o que alguns consideram o primeiro livro ilustrado, escrito especialmente para crianças, em que a finalidade era a aprendizagem através da imagem: o *Orbis Sensualium Pictus* ou *Orbis Pictus* do monge e pedagogo Jan Amos Comenius.

A literatura infantil começa a ganhar autonomia e os autores começam a tomar consciência do seu público, das suas vivências, e a criança começa a ser “...cada vez mais protagonista das narrativas e surge toda uma série de subgéneros, desde a literatura ... até ao álbum ilustrado⁹, ou ao livro de imagens para os mais pequenos...”, como refere Sobrino (Sobrino, 2000:18).

⁹ Género em estudo adiante.

Quanto ao acervo da literatura para a infância, fora de Portugal, podemos destacar brevemente os famosos *Contes de Ma Mère L'Oye*, de Charles Perrault, e as *Fábulas*, de La Fontaine, que perduraram até hoje, entre outras obras, encerrando o século com Fénelon, *Les Aventures de Télémaque* (1699) (Rocha, 1984).

Em Portugal, as profundas transformações sociais que foram ocorrendo ao longo dos anos, abarcando, também, concretamente, a idade infantil, acabam por constituir um marco fundamental para a compreensão de todo o fenómeno da escrita para crianças.

Não sendo viável uma reflexão em torno de todas as mudanças e evoluções neste campo, faremos referências gerais, mais atuais/recentes, apenas para que permaneçam algumas ideias sobre esta literatura. Assim sendo, pretende-se retratar, nos breves parágrafos seguintes, apenas os marcos mais significativos que definem evolutivamente o panorama editorial do âmbito da literatura para a infância, evidenciando o surgimento das principais publicações, focalizando sobre tudo a abordagem para o caso português, em que as edições têm suscitado, nos últimos anos, várias reflexões, designadamente acerca da sua especificidade.

Ao longo dos tempos, sempre existiram preocupações, “desde as mais abrangentes, como as múltiplas relações entre a educação e a escrita para crianças, à articulação entre a leitura útil e a leitura agradável, à importância da fantasia na literatura destinada a crianças e o profundo valor educativo das formas da literatura tradicional...” (Bastos, 1999:37). Nos primeiros momentos, ainda do século XIX, ainda se notava uma colagem a padrões que entendiam a escrita destinada aos mais novos numa linha de essencial função educativa, pragmática e moralizadora (exemplo: Frei José Inácio Roquette com *Tesouro da Mocidade portuguesa* ou *A moral em ação* (1839)). A partir da década de 70, acontece um enriquecimento significativo das obras para crianças. Surgem obras produzidas por figuras da literatura portuguesa que refletem a educação e a literatura para a infância, com nomes como Eça de Queirós, Ramalho Ortigão ou Júlio Dinis. Pouco tempo depois, surge a recuperação da tradição com a publicação de contos tradicionais, englobando nomes e trabalhos como Adolfo Coelho *Contos Populares Portugueses* (1879), Guerra Junqueiro, na organização dos *Contos para a Infância* (1881), José Travassos Lopes que publica *Os Contos da avózinha* (1899), e ainda nomes como Henrique O'Neil, com a edição de fábulas baseadas em Esopo, Fedro, La Fontaine, *Fabulário* (1885). Ainda em 1879, aparece uma coletânea dos “Contos de Andersen”, organizada por Gabriel Pereira. Em 1882, Maria Amália Vaz de Carvalho (1847-1921) considerava fundamental fornecer às crianças contos que elas entendessem, que as interessassem, que as

fizessem rir e chorar, e, assim, com base nos contos de Grimm e Andersen, e com a colaboração do seu marido Gonçalves Crespo, surgem *Os Contos para os Nossos Filhos*.

De uma forma geral, e com a evolução das mentalidades, necessidades e objetivos, as primeiras décadas do século XX conjugam "...uma literatura para crianças caracterizada por duas vertentes essenciais: a adaptação de contos tradicionais e o surgimento de alguns trabalhos originais de qualidade." (*idem, ibidem*:42). Como exemplo desta ideia de originalidade referenciam-se, por exemplo, a obra de Aquilino Ribeiro com o *Romance da Raposa* (1924) (*idem, ibidem*:43). Com o avanço dos anos, o interesse pela literatura infantil impulsiona-se, objetivamente, a partir da revolução de 1975, aliando a democratização do ensino, a liberdade de circulação das ideias, com a renovação da formação de professores, levando, tudo isto ao dito aumento das produções literárias para a infância e a juventude.

A tradição oral, durante séculos, foi o meio de partilhar com as comunidades as crenças e conhecimento preconizados nas épocas mais remotas. "Não sendo um sistema autónomo relativamente às práticas sociais, a literatura oral desempenha um importante papel socializador, enquanto factor pedagógico de transmissão de um certo saber." (*idem, ibidem*:61). Estes aspetos preconizam, de certa forma, a "passagem" desta literatura para a área das leituras adequadas para as crianças, sendo notório que algumas obras que hoje estão potencialmente destinadas para crianças, em tempos, assumiram como destinatário os adultos. Acredita-se que, com esta passagem, se torna num meio favorável ao desenvolvimento de potencialidades naturais, como também ao amadurecimento de etapas entre a infância e a idade adulta, sem que as mensagens que preconizam se desatualizem.

Glória Bastos continua e afirma que "A área da ficção narrativa é sem dúvida, a mais produtiva e aquela que geralmente se identifica mais com a literatura infanto-juvenil." (*idem, ibidem*:119) Com esta referência existem alguns géneros que se assumem parte integrante deste meio: o conto; a novela; o romance; o álbum; as narrativas visuais; a literatura dramática. Contudo e devido à obrigatoriedade das limitações deste documento, centrar-nos-emos naquele que consegue ir mais além do que a mera linguagem icónica ou as simples ilustração, o álbum, mais concretamente o álbum narrativo, uma forma narrativa vocacionada para os mais pequenos, assumindo o domínio das ilustrações em dependência da componente textual, ou seja, não existem duas linguagens separadas, mas dependentes e complementares, como será mostrado mais à frente.

Neste domínio de literatura de potencial receção infantil, cada vez mais têm surgido novas edições e nomes a elas associados: Manuel António Pina, João Pedro Mésseder, Luísa Ducla Soares, Ilse Losa, António Torrado, Luísa Dacosta, Ana Saldanha, Isabel Minhós Martins, João Paulo Cotrim, entre tantos outros. Acrescenta-se a estes um vasto leque de ilustradores que também acompanham muitos dos nome mencionados: Maria Keil, Carla Pott, Manuela Bacelar, André Letria, Madalena Matoso, Joana Quental, João Caetano, Alfredo Martins, Teresa Lima, Danuta Wojciechowska, Cristina Valadas, Henrique Cayatte, Alain Corbel, Marta Torrão, Gémeo Luís, Cristina Valadas, Bernardo Carvalho, Yara Cono, Maria João Worm, e, da mesma forma, tantos outros nomes. Uma grande parte destes nomes foram, nos últimos anos, Prémio Nacional de Ilustração.

b) Promoção da leitura: A importância de ler. A leitura como fonte de aprendizagens.

“Nos livros podemos encontrar aquilo que de mais especial a vida tem para oferecer: sensações, sentimentos, emoções, ideias, reflexões, atitudes humanas, aventuras, viagens, factos e vidas singulares, paisagens e lugares.” (Sobrino, 2000:33).

O ato de ler é uma operação que envolve a totalidade do indivíduo. A leitura prevê-se, assim, numa das mais importantes atividades do ser humano, já que influencia o processo de maturação do mesmo.

“...o acto de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente. A leitura concerta-se assim numa das mais importantes actividades humanas, já que influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente factor de liberdade interior daquele que lê. Se juntarmos a isto o facto de que o hábito da leitura se alimenta e fortalece com a prática, podemos dizer que estamos, definitivamente, perante a possibilidade de um enriquecimento individual constante, já que a leitura é uma das actividades que melhor contribuem para o desenvolvimento dos diferentes aspectos da personalidade.” (*idem, ibidem*:31)

O livro surge como um instrumento de permanente formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e capacidade de compreensão e de expressão. Além destes aspetos, este objeto permite o enriquecimento do vocabulário e, como consequência, aperfeiçoamento da expressão oral e escrita, o domínio da língua, entre outros.

António Prole defende que “...os índices de iliteracia de um país só se alteram de forma significativa com políticas sustentadas de leitura pública. Políticas essas que já não se compadecem com voluntarismos e amadorismos mas antes exigem um leque variado de competências e a participação activa e em rede, embora com responsabilidades diferenciadas, de um leque de actores muito variados: os professores, a família, os bibliotecários, os técnicos de promoção à leitura, as instituições do ensino superior responsáveis pela formação de professores, os investigadores universitários da área da leitura, os autores de literatura infanto-juvenil, os editores, etc...”. (Prole, b:1)

Todos estes pressupostos em torno da leitura e do livro encontram-se inseridos nas práticas e conceções que hoje se tem acerca da Literatura para a Infância e Juventude. Não esquecendo a relevância que este modo literário apresenta, ao não conhecer fronteiras,

apresenta-nos o maravilhoso frequentemente aliando a componente icónica a dialogar e interagir com o texto verbal. Para um leitor ainda em desenvolvimento, com pouco experiência, esta componente fornece-lhe um conjunto de pistas que ajudam na organização da informação e no desenvolvimento do imaginário também. Já no caso dos leitores mais experientes, esta componente quando em interação com o texto verbal pode dar origem a um vasto leque de interpretações do texto literário. Em complemento a estas ideias, Leonor Riscado (2001) defende que “...a qualidade da Literatura Infantil é um elemento fulcral para a modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos, interventivos.” (Riscado, 2001:2). A mesma autora opina ainda dizendo “Julgo ser altura de re-analisar as ideias de que a Literatura Infantil é uma literatura light ou ainda a de que a Literatura Infantil é um bom veículo de transmissão de conhecimentos e de saberes. É também chegado o momento de encarar o livro para crianças – desde o álbum puro ao livro de literatura ilustrado – como obras de arte, com objetivos sobretudo lúdicos e estéticos.” (*idem, ibidem* :4)

Para terminar importa não esquecer que no meio deste “cenário” a escola não só tem a função de ensinar a ler, como fornecer ferramentas que permitam a compreender o que se lê, aliado ao prazer dessas mesmas leituras. “Desescolarizar a leitura em contexto escolar e torná-la parte integrante da aprendizagens da leitura deve ser o objectivo das práticas docentes de promoção de leitura e um precioso auxiliar para formar leitores competentes.” (Prole, a: 10).

c) A valorização da componente visual na infância

Até agora tem sido lançada uma atenção preponderante para o conceito da literatura para a infância em si mesma, apontando as suas evoluções, tendências e características. Mas, a par deste género e da sua componente textual, a componente icónica é de extrema importância. Esta sensibilização do público que contacta com este género, concretamente, neste caso, as crianças, é, também ela, de extrema importância, assumindo a necessidade de desenvolver a capacidade de observação e interpretação da mesma, como será demonstrado nas próximas linhas.

A criança é hoje, mais do que nunca, um ser imagético, vivendo envolta de um número imenso de imagens que contribuem para a definição da sua cultura, que se adivinha já distinta dos seus progenitores. As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos e sensações, sentimentos, pensamentos, e realidades por diversos meios: linhas, formas, pontos, cores, texturas, etc. Neste sentido, ao nível escolar, esta linguagem adquire mais significância, uma vez que o contacto com ela, bem como com as suas produções envolvem tanto aspetos cognitivos, como aspetos afetivos, intuitivos, sensíveis e estéticos, que permitem às crianças promover um conjunto de “pré-requisitos” importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, ao nível do pensamento, da imaginação, da sensibilidade, da intuição e da perceção.

Concretamente, a ilustração, na literatura para a infância, quando existe, está intimamente relacionada com estas considerações anteriores. Rui Marques Veloso sublinha a pacificidade no reconhecimento da sua importância, já que considera que vivemos tempos dominados pela imagem e ignorar este facto é imprudente. Contudo, como o mesmo refere, há que educar o olhar para a dimensão estética da imagem, de forma a perceber o seu conteúdo articulado com o texto verbal, tornando o leitor cada vez mais capaz de receber em plenitude a mensagem icónica veiculada (Veloso, 2003:3).

Por norma, e sendo esta uma prática com toda a necessidade de ser alterada, ensina-se a criança a ler, mas não se educa o olhar, mesmo quando se sabe que, na formação e apuramento dos sentidos, o livro ilustrado pode realizar um trabalho fundamental.

“Factor promotor de (des)gosto em face do objecto-livro” (Silva, 2006:1), como sublinha Sara Reis da Silva, a ilustração detém uma evidente importância no universo do livro especificamente dirigido ao público infantil, facilitando a captação dos sentidos que o texto

verbal, de forma explícita ou implícita, veicula. Com efeito, e particularmente no caso das crianças pré-leitoras e leitoras iniciais, é necessário um suporte visual que facilite a compreensão da obra e da palavra e que pelo diálogo intersemiótico entre dois modos de representação e de significação da realidade - texto verbal e o texto icónico -, é determinante na fase de aquisição e consolidação de estruturas cognitivas, perceptivas e linguísticas que antecedem a leitura compreensiva dos textos.

Cabe aos adultos, mediadores das aprendizagens dos mais novos, proporcionar o acesso a bons ilustradores, evitando a poluição cromática que se vai verificando em muitas edições em Portugal. Será que ilustrar é traduzir o que o texto já diz? Será que é representar uma chave pronta e óbvia do que já foi apresentado pelo texto? A ilustração de um livro infantil encerra perceções, detalhes artísticos que precisam ser lidos. E esta leitura é algo bastante específico, que ultrapassa as barreiras do verbal e entra no campo da subjetividade tanto quanto o texto escrito. Esta ideia de ilustração não prevê que a sua função seja apenas a do pequeno leitor decodificar o texto escrito. Na verdade, prevê o livro como uma obra de arte com o poder de potenciar a sensibilidade no ser humano. Neste sentido, a literatura para a infância, o livro infantil ou, mais concretamente, o álbum narrativo, consegue conjugar estas duas linguagens (verbal e icónica) numa só, de sentido único e dependente.

d) Álbum narrativo – meio de valorização de linguagens distintas.

No seio da Literatura para a Infância, o álbum é um dos produtos editoriais com mais crescimento nos nossos dias, apesar de ser este um género com uma história recente (ainda mais recente se nos restringirmos a Portugal).

Os progressos técnicos, nomeadamente, nas artes gráficas, o álbum, para alguns surge nos anos 30 do século XX, com Beatrix Potter, fazendo-o despoletar nos seus contos de coelhos e animais (*A História de Pedrito Coelho*, 1902), mas sendo com Paul Faucher, em França, o criador de um estilo próprio com a coleção os *Álbuns du Père Castor* (oitenta títulos entre 1931 e 1939). No entanto, as discussões continuam em volta do seu real aparecimento, e dos critérios que o definam, referenciando-se até como primeiro livro ilustrado, o *Orbis Pictus* de Comenius, publicado em 1658, no qual se podia encontrar uma estreita relação entre texto e imagem. Outras referências remontam para o século XIX (entre meados e finais do século) com obras reveladoras de interdependência entre o discurso visual e icónico, como por exemplo em *Der Struwwelpeter* (1844) de Heinrich Hoffmann. Acrescente-se, ainda, nomes de mestres incontestados como Jean de Brunhoff e o seu filho Laurent de Brunhoff, Leo Lionni, Maurice Sendak, Helen Oxenbury, Raymond Briggs e Anthony Browne. Concisamente, o consentimento ao nível do aparecimento deste género literário é discutível e, apenas com estudos mais profundos neste campo, poderão surgir conclusões da mesma forma profundas ou mais pormenorizadas. Contudo, há quem defenda que o álbum tal como o conhecemos e tal como é entendido hoje, conheceu o seu auge a partir da segunda metade do século XX.

O álbum, também denominado “picture story books” (expressão anglo-saxónica), é um objeto artístico complexo para o qual não existe uma definição universal. Mas, no seio do mundo editorial, é definido pelo seu formato (capa dura, papel de elevada gramagem e de boa qualidade e um número reduzido de páginas¹⁰ profundamente ilustradas, sendo estas quase sempre impressas em policromia, com dimensões superiores às de um romance, de uma coletânea de contos ou de um livro de poesia para adultos) e os seus investigadores vão mais além estabelecendo a relação entre o texto e a imagem (Ramos, 2009; Gomes, 2003; Rodrigues, 2009).

“En estas obras existe una interdependencia entre palabras e ilustraciones; estas últimas no cumplen una función meramente descriptiva o ilustrativa sino que afectan a casi todos los

¹⁰ Esta característica varia em alguns estudos de um número de 24 páginas e outros avançam até as 32 páginas.

elementos narrativos, a los que hacen complejos; el interjuego que se da entre ambos lenguajes (el visual y el textual) los vuelve imprescindibles para la construcción de sentidos.” (Klibanski, 2006:8).

“Lo que caracteriza a los álbumes es que utilizan dos códigos – la imagen y el texto – para contar su historia. Este recurso puede utilizarse con propósitos distintos y la obra resultante puede dirigirse a lectores de distintas edades. Preo sin duda, uno de los grandes campos de aplicación de los álbumes há sido la creación de libros para primeiros lectores.” (Colomer, 1996:27)

Uri Shulevitz, citado por Ramos define-o como “o livro que não pode ser lido pela rádio” (Ramos, 2010:29-30), uma vez que a sua especificidade se centra na relação próxima estabelecida entre o texto e a imagem, publicação esta que não pode ser confundida com o livro profundamente ilustrado. Mesmo que ambos sejam ilustrados e partilhem outros elementos paratextuais, o álbum distingue-se do livro ilustrado pela incapacidade do texto subsistir isoladamente e contar dessa forma uma história.

A presença de todos estes traços e atendendo à já referida reduzida extensão do texto, que existindo, é apresentado em caracteres relativamente grandes, o álbum parece dirigir-se preferencialmente às crianças com idades compreendidas os 2 e os 7-8 anos de idade (Gomes, 2003:3). Para as crianças destas idades, este género editorial a par do conto oral, constitui uma preciosa iniciação à arte da narrativa e a todas as suas componentes e características. “Estruturado, muitas vezes, a partir de uma ideia narrativa simples, facilmente reconhecível e identificável pelo leitor alvo, o álbum permite, por ser acessível a leitores muito pequenos (sem deixar de agradar aos adultos), um contacto precoce com a narrativa e com a dimensão artística, tanto do ponto de vista literário com plástico...” (Ramos, 2010:32).

Para alguns estudiosos, o carácter lúdico da narrativa do álbum, uma narrativa constituída por diferentes linguagens (verbal, paratextual, visual, etc.), todas unidas numa simplicidade de narração tornam este género um objeto cultural e representativo daquilo a que podemos chamar de pós-modernidade. Pelas suas características, pela presença dos diferentes códigos ao serviço da narrativa e pela dificuldade na sua definição, o álbum torna-se, também, um produto artístico e literário, produto este que pela sua especificidade de linguagens conduz a uma partilha de características aliando a dita pós-modernidade ao dialogismo, à intertextualidade, à metaficcionalidade, à implicação do leitor na construção do sentido, ao questionamento, entre outras.

A par destas conclusões, a imagem, elemento distintivo nestas produções, desempenha funções concretas na análise do álbum narrativo, e não só, uma vez que além deste género encontramos os álbuns poéticos, ou os álbuns compostos apenas por narrativas visuais, regidos por parâmetros muito similares de conceção. Neles, a ilustração ajuda a expandir as possibilidades de complexificação das narrativas; cativa e atrai a atenção do leitor; completa o texto, permitindo o deslocamento de várias informações para as imagens; media a mensagem o texto; entre outras (*idem, ibidem*:31).

Concretamente, em Portugal, a partir da revolução de 1975 o país conhece um novo impulso na literatura infantil e, desde então, é possível destacar alguns nomes de referência dedicados exclusivamente à escrita deste género, e de outros que assumiram já o duplo papel de autor/ilustrador, destacando-se então Leonor Praça, Maria Keil, Cristina Malaquias, Manuela Bacelar, entre outros. Estes nomes são preconizadores de exemplares interessantes de álbuns de qualidade, embora sejam produções ainda escassas concretamente de origem nacional. Complementarmente, o mercado de obras traduzidas, aliado aos grandes nomes já descritos neste e noutros momentos, apresenta uma oferta considerável deste género editorial levando a um crescente interesse de editoras como a Caminho, ou a Livros Horizonte, e também o aparecimento de projetos editoriais específicos como a Planeta Tangerina, a Gatafunho, a Bruaá ou a coleção “Orfeu Mini”, da Orfeu Negro. Ainda o caso de duas editoras galegas, Kalandraka e OQO que entram em Portugal em 2003 e 2006, respetivamente, todas elas fortalecendo e impulsionando este género editorial, bem como divulgando novos criadores e criações.

e) Estratégias de mediação leitora – atenção especial para o álbum narrativo.

i) O mediador

“Há muito que é consensual, no seio da investigação sobre questões de leitura (...) que a aprendizagem leitora é um processo cognitivo complexo e lento, que exige não só destreza na descodificação, mas o domínio de competências específicas de leitura e o desenvolvimento de processos cognitivos mais elaborados (...)” (Prole, (b) :1)

Este ato de ler, complexo e exigente, tal como o autor o define, reclama, para que levado ao seu limite e sucesso, participações ativas e partilhas de responsabilidades por parte das comunidades envolventes. Estas assumem como autores, os educadores, os professores, os pais e familiares, os bibliotecários, os técnicos de promoção da leitura, os autores da literatura para crianças e jovens, os editores, e a lista poderia prolongar-se ainda, mais uma vez, pois, de uma forma ou de outra, muitos são os implicantes neste processo de formação leitora.

Mas não basta ser apelidado de “mediador de leitura”. É necessário ser e formar mediadores especializados que reconheçam a importância do meio leitor e que desenvolvam meios promotores das já referidas competências leitoras. Mais uma vez, citando o autor anterior, este aponta três competências que devem distinguir os mediadores mais próximos e mais capazes de obedecer aos objetivos para o sucesso das práticas leitoras – os professores, os bibliotecários e os mediadores de leitura. Aponta, então, que estes grupos de profissionais devem: em primeiro lugar, possuir um conhecimento alargado da literatura para a infância; depois, ter a plena consciência do papel fundamental da leitura literária na formação de leitores competentes; e, ainda, um conhecimento sobre o processo cognitivo da receção leitora que possa sustentar estratégias lúdicas de animação que enraízem hábitos de leitura e, ao mesmo tempo, desenvolvam as competências de leitura que possibilitem a leitura autónoma, reflexiva e crítica. Para terminar, o mesmo autor refere que, para além de todas estas condições, qualquer mediador de leitura tem de ser, antes de tudo, um leitor, estabelecendo uma relação de cumplicidade e afetividade na partilha das histórias.

Da mesma forma, Conceição Rolo e Clara Silva (Ribeiro e Viana (Orgs.),2009:136-137) sublinham que, para se ser mediador de leitura, é necessário “...conhecer o melhor possível, quer as necessidades dos (potenciais) leitores, quer um acervo significativo de obras que

correspondam adequadamente à curiosidade e à competência leitora de cada um. Sem esquecer, obviamente, cada etapa do seu desenvolvimento.”

Pedro Cerrillo opina da mesma forma, afirmando que a figura do mediador, sobretudo quando os destinatários são crianças ou adolescentes, é muito importante e que é, usualmente, desempenhado por adultos com perfis específicos. (Azevedo (Coord.), 2006b:35 e ss.) No mesmo seguimento, infere que os leitores (ainda em construção) manifestam níveis diferentes de compreensão leitora e recepção literária. Por isso “...é necessário o mediador, como ponte ou alcance entre os livros e esses primeiros leitores (...) facilitando o diálogo entre ambos (...) porque cumpre o papel de primeiro receptor do texto, sendo o leitor infantil o segundo receptor...”. (*idem, ibidem*:35 e ss.)

Glória Bastos recorre a um exemplo preconizado por Victoria Fernández (1996): “...não basta (...) que um autor chega à escola como um simpático colega para convencer a gente jovem do interesse da leitura. O espetáculo, a surpresa e a novidade, resultam bem, divertem, mas em si mesmas não são suficientes para (...) instaurar hábitos culturais com solidez.” (Bastos, 1999:284). A autora acrescenta que, para não ficar apenas as recordações desses momentos, estes devem ser acompanhados

“...de um ambiente social propício, de infraestruturas básicas, e sobretudo, de adultos amantes do livro e da leitura, bem informados e convencidos do papel fundamental que desempenham na formação de hábitos de leitura e, num sentido mais amplo, na formação de cidadãos despertos e com curiosidade intelectual.” (*idem, ibidem*: 284).

Para além destas questões e a acompanhá-las, existem um conjunto de condições relevantes para a uma boa promoção e animação da leitura. Assim, o mediador deve atender ao processo e momentos, proporcionando leitura voluntária, continuada e desescolarizada. Além destas, deve ter por base a adequação das obras escolhidas aos interesses do grupo com que vai trabalhar, ao seu desenvolvimento cognitivo, não desprezando a sua qualidade literária. (Prole (b):5).

A propósito desta qualidade literária, Leonor Riscado, num artigo publicado, também, no portal da Casa da Leitura, refere que “Se pensarmos nos critérios de selecção do acervo de livros para os mais novos deparamos, às vezes, com uma quase total ausência de critérios, sendo os livros escolhidos mais em função das capas e dos títulos do que propriamente dos conteúdos;...” (Riscado:2).

ii) O álbum

O álbum narrativo, como meio promotor de aprendizagens e hábitos de leitura, já aprofundado e definido anteriormente, surge, neste contexto, como elemento caracterizador de evidências e práticas que o mesmo capacita de realizar em torno da mediação e promoção leitora.

Desta forma, apresentamos, de seguida, um conjunto de estratégias¹¹ ou formas de explorar este género editorial, de forma resumida, explorando a sua vertente mais prática e sistemática para o género em questão, sabendo que cada um destes livros são únicos em si mesmo e capazes de diversas explorações, não sendo, por isso, estas estratégias receitas para a sua exploração.

Em primeira instância, o mediador deve cativar a atenção do seu grupo para os elementos paratextuais que compõe o álbum, isto é, atentar no título, na capa, contracapa (analisando as relações que possam existir entre elas), desenvolvendo e formulando hipóteses ou teorias. Seguidamente, apresentam-se dois elementos fundamentais, as guardas, quer iniciais, quer finais que, geralmente, são portadores de significado e passíveis de antever mais relações com a narrativa daquele álbum. É de salientar que estas análises prévias à narração são potenciadoras de criação de imagens metas significativas para análises posteriores à narração.

Depois destes parâmetros a relação e a evidência de outros elementos são fundamentais para a análise das restantes componentes do género, tais como: o formato; a macha gráfica e a sua disposição; o tipo e tamanho de letra; as cores e técnicas dominantes; ao tipo de página (simples ou dupla); entre outras. Aliadas a estas considerações, existem alguns apontamentos a fazer também, como: no caso de o álbum ser constituído por dupla página, ler a mesma como uma unidade de sentido, analisando a sua composição e organização; analisar as ligações e relações entre texto e imagem; explorar as formas como as ilustrações exprimem noções de espaço, tempo, movimento, etc.

Para concluir, estas estratégias são desenvolvidas em momentos que podemos denominar de atividades de pré-leitura, durante a leitura e de pós-leitura. As primeiras (com as análises dos elementos paratextuais e com a menção das imagens e expectativas prévias do grupo) ativam e constroem uma competência enciclopédica dos alunos, despertando-lhes também a curiosidade e a motivação para a leitura. As atividades durante a leitura preparam os

¹¹ Estas estratégias apresentadas tiveram por base a consulta de uma apresentação inédita elaborada pela Professora Doutora Sara Reis da Silva.

alunos para que possam usar estratégias de compreensão, enriquecendo a sua linguagem e vocabulário, contribuindo, também, para estabelecer construções de sentidos e interpretações, facilitando por exemplo compreender os acontecimentos e temáticas presentes nos livros. Por sua vez, nas atividades de pós-leitura, é dada primazia a momentos de organização da informação. Além destes, é pretendido que sejam promovidas partilhas, expectativas e ideias em torno daquilo que foi explorado e valorizando aquilo que de mais significativo se tornou para cada criança.

Todos estes momentos e estratégias apresentadas preveem-se capazes de fomentar a leitura, bem como desenvolver atitudes positivas face à mesma.

CAPÍTULO 3

Plano geral de intervenção

A) Procedimento metodológico: A investigação ação como metodologia

Como o nome preconiza, investigação-ação é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: ação, no sentido de obter mudanças numa comunidade; investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador e da própria comunidade.

Esta metodologia orienta-se a partir da melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Esta prevê, ainda, a participação de todos os intervenientes no processo e desenvolve-se sob ciclo de planificação, ação, observação e reflexão. É, portanto um processo sistemático orientado para a praxis.

Como grande objetivo desta metodologia, apontamos a reflexão sobre a ação a partir da mesma, ou seja, a ação transformadora da realidade.

Ainda nesta metodologia, segundo Pérez Serrano (1994), apresentado por Jaume Trilla (1998), é necessário ter por base quatro fases:

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o “problema”;
2. Construção do plano de ação;
3. Proposta prática de plano e observação de como funciona;
4. Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação.

Com estas breves considerações, e com base nas possibilidades de implementação deste projeto de intervenção, esta metodologia, assim como os seus pressupostos, foram um complemento de ação. Isto é, as condicionantes e adversidades encontradas ao longo do processo não permitiram que o preconizado pela referida metodologia fosse desenvolvido na sua total aceção. A falta de tempo para que momentos de investigação e ação, na sua totalidade, fossem desenvolvidos revelou-se o fator mais condicionante de todo o processo, uma vez que um projeto de leitura e exploração do livro enquanto impulsionador de aprendizagens prevê-se de execução a longo prazo, isto se é intenção que o mesmo dê resultado. Quer ao nível das estratégias a desenvolver, quer ao nível dos resultados previstos e os obtidos, comportando neles momentos de investigação e reformulação sem esquecer o público que recebe estes momentos este projeto tem as suas lacunas que seriam colmatadas com a existência do referido fator em falta – o tempo – fator este que a sua ausência foi externa ao autor do projeto. Contudo salienta-se que momentos de planificação, ação e reflexão, ao longo de todo o processo foram

desenvolvidos, mas sempre com o intuito de proporcionar a melhor experiência para o público-alvo das intervenções.

B) Estratégias pedagógicas

A atividade docente é caracterizada pelo desafio constante de estabelecer relações interpessoais com os educandos, de forma a que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado.

A forma como o professor planeia as suas atividades é um fator determinante para o grupo reagir com maior ou menor interesse a essas mesmas atividades, contribuindo para o modo como a aula se desenvolve. Sendo verdade, contudo, que, no processo de ensino-aprendizagem, são vários os fatores que interferem nos resultados que se esperam: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos professores, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis, entre outros.

Tendo por base estes pressupostos, para a elaboração e planificação dos diferentes momentos de intervenção do projeto, foram estabelecidas algumas estratégias de ensino e aprendizagem mediante as quais os objetivos propostos inicialmente, e, em concreto, para cada intervenção, fossem atingidos por parte dos diferentes intervenientes no processo. Além disso, as estratégias que se desenvolveram procuraram estar de acordo com o que consideramos mais adequado aos destinatários deste processo, de forma diversificada e criativa, mas tendo sempre por base as características deste mesmo grupo. Associadas a estas ideias, as estratégias implementadas foram, também elas, adequadas à promoção e desenvolvimento das competências e habilidades, concretamente ao nível da promoção e desenvolvimento do gosto pelo livro e pela leitura, e de todo o processo evolutivo do mesmo.

Sendo assim, este grupo de alunos, o nosso público-alvo, é um grupo que se mostra fortemente motivado por tarefas inovadoras e capazes de colocarem o pensamento em funcionamento originando debate e discussão de ideias. Desta forma, é adequado preconizar estratégias que coloquem em prática, essencialmente, momentos de diálogo e participação ativa do grupo, desenvolvendo a compreensão e expressão do oral, capacidades de argumentação, de debate e partilha de ideias, entre outras faculdades.

Cabe ao professor mediar o saber do grupo face às propostas que são apresentadas, permitindo uma aprendizagem crítica do sujeito e, aliada a esta ideia, o professor deve ter a capacidade de ouvir a criança para que, através dela, ocorra uma aprendizagem ativa.

Esta mediação, orientação a intervenção por parte do adulto que deve provocar os alunos de forma a torná-los críticos nos pensamentos e nas ações, transformando-se em sujeitos da própria ação. O professor, através das suas perguntas, não nega nem exclui as concepções e definições iniciais da criança, pelo contrário deve problematizá-las, levando a que as mesmas considerem novas ideias não incluídas nos raciocínios iniciais, provocando novas definições e assim originar um ciclo de construção ativa de conhecimento.

Em prol destas considerações, ao longo das intervenções o adulto, como referido, a mediação das propostas, sendo responsável pela manutenção do interesse, participação, não deixando as crianças serem meras expectadoras das atividades lúdicas ou de leitura, mas sim protagonistas das próprias atividades.

Concretizando estas ideias, no presente projeto, há critérios que, na nossa opinião, devem ser levados em consideração aquando de um trabalho em torno da promoção de hábitos de leitura e da construção/desenvolvimento de leitores modelo. Desta forma, no que respeita à seleção das obras literárias e dos próprios álbuns narrativos, em concreto, esta adivinha-se uma questão de extrema importância e de maior relevo para o desenvolvimento das atividades de leitura. Neste sentido, existem algumas condições adjacentes a projetos de promoção do livro e da leitura que devem ter em consideração alguns pressupostos, considerados mínimos para atividades de animação da leitura como: a leitura voluntária continuada e desescolarizada; a leitura completa de obras; a adequação, especificamente, dos álbuns narrativos e das histórias às expectativas, interesses e motivações das crianças; o próprio texto se encontre adequado ao desenvolvimento cognitivo e à maturação leitora das crianças; a qualidade literária das obras escolhidas; o desenvolvimento de atividades lúdicas que estimulem e reforcem os hábitos de leitura e aprofundem a compreensão.

Com os primeiros anos de formação de um leitor, o ideal, é tentar encontrar o livro certo, para o leitor certo, no momento certo. É, de certa forma, esta a intenção das propostas que se realizaram ao longo do processo que se desenvolveu, tentando dar sentido a estas palavras e progredindo no sentido de encontrar e desenvolver leitores capazes e motivados. Com o desenvolvimento desta ideia é, no nosso entender, importante que os livros escolhidos sejam suficientemente atrativos de forma a que o grupo fique envolvido na história, se envolva com as personagens e com a própria ação.

Por outro lado, e sendo outra característica relevante na escolha das obras literárias, é, em complemento, à sua qualidade textual é a sua componente pictórica (das ilustrações). Neste

momento, é mais ou menos consensual, que a ilustração não deve desempenhar uma função meramente auxiliar e secundária mas estabelecer uma verdadeira interação com o texto escrito. Esta ideia assenta e enquadra-se na aceção feita ao álbum narrativo, que, como já foi referida anteriormente, a linguagem verbal não subsiste sem a linguagem icónica e vice-versa.

Previamente, aquando do momento de planificação geral do projeto, o *corpus textual* que ponderei apresentar e desenvolver junto do grupo de alunos foi constituído por vários álbuns narrativos¹² potenciadores de aprendizagens diversificadas, com um acervo temático variado, proporcionadores de diferentes visões do álbum narrativo e alargando os conhecimentos literário (autores, ilustradores, editoras, ...), mediante as escolhas prévias e cuidadas do adulto. Contudo e após a aprovação, já tardia, do projeto, analisando as condições de implementação do mesmo, tiveram de ser feitas escolhas que não interferissem com o grupo e o favorecessem mediante os objetivos estabelecidos.

Como já foi referido, o diálogo, ao longo deste projeto, será privilegiado, valorizando a exposição dos momentos e das atividades com a participação dos alunos e em que os seus conhecimentos prévios são fortemente valorizados e tomados como ponto de partida para os previstos desenvolvimentos. O papel do adulto resulta em levar o grupo/alunos a questionarem, interpretar e discutirem a realidade apresentada, fazendo a ponte, sempre que possível, com momentos e vivências pessoais e sociais.

¹² BOWLEY, Tim. (2008). *Amélia quer um cão*. Matosinhos: Kalandraka.

DUARTE, Rita Taborda. (2008). *Sabes, Maria, o Pai Natal Não Existe*. Lisboa: Caminho.

MARTINS, Isabel Minhós. (2008). *O Meu Vizinho É Um Cão*. Oeiras: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2009). *Cá em Casa Somos...* . Oeiras: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2010). *O livro dos Quintais*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

MCKEE, David. (2000). *Agora Não, Duarte!*. Lisboa: Caminho.

PORTIS, Antoinette. (2010). *Não é uma caixa*. Lisboa: Editorial Presença.

TULLET, Henré. (2010). *Um Livro*. Lisboa: Edicare.

C) Objetivos

No momento introdutório, foram já apresentados os objetivos estipulados para este projeto. Contudo e sendo, agora, mais específica na apresentação dos mesmos, à luz, também, dos pressupostos teóricos, um projeto de promoção da leitura e do livro (álbum narrativo) pretende conciliar em paralelo a promoção de hábitos de leitura e exploração do álbum, facultando aos alunos uma aproximação ao universo escrito de qualidade aliado a momentos de prazer e diversão.

A escola, nomeadamente durante o 1º ciclo, tem o dever de desenvolver uma formação de leitores competentes, proporcionando, desde cedo, o contacto com livros exigentes, capazes de divertir, educar e desenvolver a sensibilidade estética e artística das crianças. É acreditando nesta aceção que, com este projeto, gostaríamos de chamar à atenção dos mediadores (pais, professores, educadores, bibliotecários e editores, investigadores e público em geral) para a especificidade e complexidade do álbum narrativo, assim como para as suas potencialidades ao nível do desenvolvimento precoce de competências alargadas de leitura.

O álbum, como já mencionado anteriormente, é capaz de proporcionar o desenvolvimento de inúmeras competências e exige aos seus leitores capacidade de observação, associação de ideias, leitura de implícitos, antecipação de possibilidades e confirmação de interpretações. O desenvolvimento de todas estas faculdades são vantagens para os leitores que possam ter contacto com estas produções, mesmo do ponto de vista icónico, uma que vez que temos em conta a educação estética da criança, promovida através do contacto precoce com as expressões artísticas diferenciadas como as que são utilizadas na ilustração destes livros (atendendo à forma como texto e imagem se preconizam numa só narrativa), (Ramos, 2010:115).

“Longe de poder ser considerado como um produto cultural menor pelo acto de a componente textual ser reduzida, o álbum é muitas vezes lugar de experimentação artística, laboratório de criação de uma arte mista onde se associam, às vezes de forma muito próxima da perfeição, texto e imagem, na construção de um género capaz de agradar – e de comunicar – a públicos diferenciados também do ponto de vista etário.” (*idem, ibidem*)

Com estas aceções, o trabalho a desenvolver está pensado para dar resposta às mesmas. Para além destas, importa referir que a promoção da leitura, bem como das atividades que a constituem, visa promover dois objetivos fundamentais que se relacionam entre si: a criação de hábitos de leitura estáveis e o desenvolvimento de competências leitoras.

De uma forma geral, sentimos que este género editorial será utilizado com o intuito de desenvolver as capacidades supramencionadas junto dos alunos, aliando momentos de prazer em volta dos mesmos e facultando atividades que promovam a execução e exploração de componentes das artes plásticas e visuais, que, de uma forma ou de outra, contribuam para a fruição dos momentos vividos. Ou seja, encarar a leitura não como ato maçador e sem interesse, mas como impulsionador de diversas aprendizagens, longe dos pensamentos de escolarização da leitura.

CAPÍTULO 4

Desenvolvimento das intervenções e sua reflexão crítica

Após todas as considerações apresentadas até ao momento, segue-se, a partir de aqui, a exposição daquilo que foram as propostas realizadas em torno dos objetivos a que o projeto pretendeu dar resposta. Desta forma, as considerações seguintes assentarão num relato das diferentes fases pelas quais o dito projeto se desenvolveu.

A) Relato das fases/momentos do processo de intervenção;

As intervenções desenvolvidas ao longo deste percurso fasearam-se em três momentos: um momento de apresentação do tema a desenvolver com o grupo, da sua intencionalidade e da forma como o mesmo se vai desenrolar; o momento seguinte de desenvolvimento dos objetivos propostos; e, por fim, um momento com um carácter avaliativo qualitativamente. Saliento aqui que, no momento de apresentação do projeto, foi entregue aos alunos, uma autorização, para que os encarregados de educação tivessem conhecimento do projeto e pudessem dar autorização (se assim o entendessem) para que fosse possível a recolha de dados áudio e vídeo das atividades realizadas na sala (ver anexo 1 e 2).

Concretamente, sobre o momento inicial de apresentação ao grupo do projeto a desenvolver, este decorreu mediante um diálogo, no qual foram explicados os moldes nos quais o mesmo ia decorrer. Uma vez ser um projeto a desenvolver em simultâneo com um outro dos mesmos moldes, como foi referido no início do presente relatório, esta apresentação aconteceu em conjunto e tentou ser o mais explícita possível para todos. Foi, então, que apresentámos ao grupo as temáticas dos projetos, o que cada um deles iria desenvolver e explorar e quais os momentos destinados aos mesmos – quer os dias das semanas em que cada um se ia desenvolver, quer o prazo de conclusão do mesmo. Como referido, sendo este momento concretizado através do diálogo, o grupo teve oportunidade de questionar os adultos acerca das suas dúvidas e curiosidades.

A partir deste momento, de apresentação do trabalho, como já foi também mencionado, durante quatro semanas, uma vez por semana, teriam lugar as atividades a desenvolver.

No primeiro contacto direto, de desenvolvimento do tema com o grupo, quis ter a noção do que seriam as suas ideias prévias/iniciais, sem a intervenção do adulto no sentido de as formatar, sobre o género editorial com o qual iriam interagir e contactar, ao longo dos momentos seguintes. Desta forma, foi criado um momento – utilizando um *brainstorming* – em que os alunos tiveram oportunidade de expressar as suas ideias sobre o significado do conceito “álbum narrativo”. Este momento foi realizado em grande grupo, contudo poderia ter sido realizado

individualmente, mas é no primeiro que a técnica revela mais potencial, na medida em que as interações em grupo fazem despoletar mais ideias do que as obtidas individualmente. Para que o *brainstorming* resulte, é importante que o grupo esteja liberto de ideias preconcebidas e inibições, de facto, neste tipo de exercício, o que importa não é responder de forma acertada ou lógica, mas de forma espontânea e criativa.

Seguidamente a este momento, e ao longo das sessões que se seguiram foram apresentados e explorados três álbuns narrativos, nomeadamente *O Meu Vizinho é um Cão*¹³, de Isabel Minhós Martins; *O Livro dos Quintais*¹⁴, de Isabel Minhós Martins; e *Não é Uma Caixa*¹⁵, de Antoinette Portis. Esta escolha de álbuns não foi pensada como recurso a utilizar para a mediação ou introdução de algum assunto ou temática em concreto, visto não ser esse o objetivo de um projeto de promoção do livro e da leitura. Foram, porém, escolhidos tendo por base as particularidades do grupo, os seus interesses e as próprias singularidades dos álbuns pois, mais adiante, será possível perceber que cada um apresenta uma característica especial e própria.

Para a organização das sessões de animação e promoção da leitura, na maior parte das vezes, não precisamos mais do que bons livros, bem estruturados e bem trabalhados. Desta forma, os momentos de leitura das obras apresentadas desenvolveram-se baseados em três fases – fase de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Nos momentos prévios à leitura do texto desenvolveram-se diálogos considerando: a análise dos elementos paratextuais (capa, contra-capas, lombada, guardas finais e iniciais, ...); as conceções iniciais e previsões dos alunos acerca do livro que observavam “O que vos faz lembrar este título?”, “O que pensam que esta história vai contar?”, “Que personagens é que ela terá?”; os sentimentos e vontades que despoletam em torno desse livro. Os momentos de leitura das histórias desenvolveram-se entre partilhas de opiniões, dúvidas e sugestões dos alunos e análises dos trechos lidos bem como das ilustrações observadas. Neste, também se implementaram algumas explorações, mais intencionais por parte do adulto, como: utilização de estratégias de atenção e imaginação; promover antecipações de diferentes momentos da narrativa; fazer inferências sobre o narrado e o observado; entre outras. O culminar destes momentos acontecem, mais uma vez, baseados no diálogo com o adulto, incentivando os alunos a recontar histórias oralmente, reforçando não só a sua consciência de narrativa, como a desenvolver a sua capacidade de organizar a sequência de

¹³ MARTINS, Isabel Minhós. (2008). *O Meu Vizinho É Um Cão*. Oeiras: Planeta Tangerina.

¹⁴ MARTINS, Isabel Minhós. (2010). *O Livro dos Quintais*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

¹⁵ PORTIS, Antoinette. (2010). *Não é uma caixa*. Lisboa: Editorial Presença.

factos num discurso que se prevê coerente; fazendo o mesmo exercício agora recontando as histórias com base nas ilustrações; partilhando as suas emoções ao longo do que ouviram.

Em complemento a estas propostas de exploração dos álbuns, e com base nas particularidades que este género apresenta, promoveram-se algumas atividades de índole criativa e ao mesmo tempo intensificadora da ação leitora. Não substituindo nem abafando a voz da leitura, mas servindo como fator de motivação, como uma alavanca ao prazer de ler, estas atividades preconizaram o diálogo com outras linguagens, nomeadamente com a área das expressões (essencialmente a expressão plástica e dramática). Estas atividades desenvolveram-se numa relação cordial com o álbum utilizado, direcionando a atenção dos alunos para questões como as guardas iniciais e finais ou para os espaços abordados ao longo da ação ou, ainda, para a imaginação de possíveis ações a desenvolver pelas personagens do texto lido.

1ª Intervenção de mediação leitora - Proposta de atividade – Leitura e Exploração do álbum *O Meu Vizinho é um Cão*, de Isabel Minhós Martins (ver anexo 4).

Chegado, agora, o momento de, mais ao pormenor, explicitar o que foi realizado em cada uma das intervenções de mediação dos álbuns narrativos propostos e em cada uma das atividades que se seguiram surge com a primeira intervenção o já referido álbum intitulado *O Meu Vizinho é um Cão*. Isabel Minhós Martins apresenta-nos a vida de uma menina, que morava num prédio onde “quase nada acontecia” e, que de um momento para o outro se vê transformado numa habitação com vizinhos peculiares – animais – que inicialmente parecem bizarros mas que afinal se revelam simpáticos e disponíveis para criar laços com aqueles que os rodeiam. Ao analisar a narrativa, percebemos que a aproximação do camião de mudanças anuncia a chegada dos novos elementos, onde o seu tamanho, bem como o tamanho das suas malas vão sendo pistas para descobrir quem serão os novos moradores. Primeiro um cão, depois, dois elefantes, um crocodilo...instalam-se e prosseguem os seus dias com os seus rituais e formas de viver que, como vamos percebendo com o avançar da ação não são bem aceites pela maioria dos habitantes que já lá moravam. Mas, para a menina, toda a vida se modifica também, com estes novos amigos constrói hábitos e rituais, com eles brinca e diverte-se de manhã até à noite. Até que vamos lendo nas entrelinhas que tem uns pais pouco recetivos à diferença, desconfiados e incapazes de conhecer melhor os novos vizinhos e, desta forma, torna-

se inevitável a mudança de casa. Só nesse dia percebemos que os pais são bem diferentes daquilo que imaginávamos e, talvez, bastante diferentes daquilo que se imaginam.

No fundo, esta é uma história sobre vizinhos e relações de vizinhança, sobre preconceitos e sobre a imagem que temos de nós mesmos e sobre a do outro. Sobre as pequenas e grandes diferenças que nos separam. Sobre territórios e fronteiras, sobre espaços e identidades.

Retirado um excerto, que abaixo se apresenta, do plano de aula elaborado para esta mediação de leitura, quero apenas completar e contextualizar, referindo que a apresentação do álbum narrativo foi acompanhado com uma breve projeção em power point das guardas iniciais e finais nele presente. Isto porque, tendo em conta, por um lado, a sua minúcia e, por outro, a sua extrema importância, para este álbum em concreto, o grupo não conseguiria, apenas com o livro, observar da mesma forma todos os pormenores existentes nessas ilustrações.

“Descrição da proposta:

- Apresentação do livro *O Meu Vizinho é um Cão*;

- Uma vez que este livro é muito original, profícuo do domínio visual, será proposta, recorrendo ao diálogo, uma análise pormenorizada dos elementos paratextuais do mesmo, nomeadamente capa e contra capa, guardas iniciais e finais e título. É a partir destes que o grupo é convidado a antever possíveis elementos ou personagens que constituam a narrativa;

- Ao longo do momento anteriormente descrito, o discurso poderá ser orientado a partir de questões variadas que englobem diferentes processos de compreensão, por exemplo: “O que poderá representar a mancha branca da capa?”, “Porquê?”, “Que elementos a constituem?”, “Ao observarmos a contracapa, que elementos podemos ressaltar como distintos relativamente aos da capa?”, “Ambas podem estar relacionadas? Porquê?”, “O que nos faz lembrar as guardas deste livro?”, “Se observarmos com atenção, quantas cores diferentes podemos encontrar nas construções? Quantos edifícios azuis encontramos, e quantos vermelhos,...?”, “Ao comparar as guardas iniciais com as finais, o que encontramos de distinto? O que é que essa diferença nos pode transmitir?”, etc.;

- Após este momento, inicia-se a leitura da história. Esta leitura poderá ser desenvolvida em interação com o grupo, recorrendo a momentos de discussão, centrada nas peripécias que poderão ocorrer na continuidade da mesma;

- Com o final da história, e com a existência de pormenores que surgem já no final do livro, será lançada a ideia: “Afinal onde encontramos o fim da história?”;”

Após este momento de exploração do álbum narrativo e após todas as intervenções do grupo surge o momento de exploração das artes, das expressões, da imaginação:

“- Com a conclusão de todo o processo de análise, de todos os elementos que compõe o livro, a proposta a apresentar assentará na elaboração de uma produção gráfica, onde, cada aluno, represente a mala que um animal, previamente escolhido, possa trazer consigo no momento das mudanças (atendendo ao tamanho, conteúdo, etc). Este trabalho deverá ser devidamente identificado com o nome do animal escolhido, recorrendo, se necessário, ao apoio do professor para tal registo. As crianças que quiserem apresentam o seu trabalho ao restante grupo;”

2ª Intervenção de mediação leitora - Proposta de atividade – Leitura e Exploração do álbum *O Livro dos Quintais*, de Isabel Minhós Martins (ver anexo 5).

Com o início de uma nova semana, surge também uma nova oportunidade de apresentação de mais um peculiar álbum narrativo. Desta vez, *O Livro dos Quintais*, segundo volume da trilogia *Histórias Paralelas*, apresenta-nos a vida de oito quintais e respetivos ocupantes, ao longo dos doze meses do ano. Ou seja, nunca entramos na casa de ninguém ficamo-nos pelas histórias paralelas e cruzadas que se passam cá fora junto das nespereiras e magnólias, hortas e estendais, tanques ou mini-piscinas, juntamente com o Gatuno. Gatuno, nome do gato que vive de quintal em quintal, escolhendo a sombra e o dono que mais lhe convêm, de acordo com a época do ano e as suas vontades felinas. Quanto a este personagem, nem sempre é fácil encontrá-la, pois, como sabemos, os quintais são pequenos mundos onde não faltam esconderijos.

Mais uma vez, recorrendo ao plano de aula desenvolvido para esta exploração, podemos ler:

“Descrição da proposta:

- Contextualização deste livro como parte integrante da trilogia “Histórias Paralelas” apresentando (em power point) as obras que a constituem;

- *Apresentação do álbum O Livro dos Quintais;*
- *Diálogo inicial sobre os elementos paratextuais que o compõe, focando a atenção do grupo nas suas guardas iniciais, que posteriormente vão dar origem a um trabalho de criatividade na área curricular não disciplinar de expressão plástica;*
- *Uma vez ser esta narrativa, constituída por duas histórias em paralelo e, de forma a evidenciar esta particularidade, será utilizado um recurso visual, o fantoche de mão, enfatizando a personagem do Gatuno. Personagem misteriosa e peculiar da história;*
- *Após este primeiro contacto com o livro inicia-se o momento de leitura da história. Esta leitura será desenvolvida em interação com o grupo, nomeadamente em momentos como a procura do Gatuno por entre os quintais dos vizinhos;*
- *Para que esta intenção possa ser concretizada, nomeadamente a procura do Gatuno, o grupo terá de ter acesso às ilustrações mediante um plano passível de realizar o objetivo, portanto as mesmas serão projetadas;*
- *Sendo este um álbum composto por alguma densidade textual, prolongada por doze meses, envolvendo várias personagens e momentos de ação, a análise ao nível metalinguístico será feita com o decorrer da leitura;*
- *Terminada a apresentação do álbum, o responsável pela atividade propõe ao grupo a ideia: “Se tivessem de contar aos vossos familiares, ou amigos, a história que ouviram, o que aconteceu nela, que personagens tinha, etc., se tivessem, portanto, de fazer um resumo da história, o que diriam?”;*

Com a conclusão de momento de leitura e exploração em torno do livro, foi apresentada uma proposta ao grupo pensado, tendo por base as guardas finais e iniciais do mesmo, uma vez que ambas têm uma significância totalmente enquadrada na narrativa. Assim:

- *Tendo por base as guardas deste álbum narrativo, será proposto ao grupo um trabalho de recriação e alteração de alguns elementos que as constituem;*
- *Tendo em conta as guardas iniciais do livro, apresentando estas, a imagem do Gatuno, tal como ele é exposto ao longo da história, em forma de sombra, o grupo é convidado a recriar esta personagem. Desde a cor do corpo, à cor dos olhos, ao tamanho dos bigodes ou da cauda, o que cada um conseguir imaginar.*

- *Atendendo agora às guardas finais do álbum, e tendo em conta que este se passa, na sua totalidade, no exterior das habitações das diversas personagens, nomeadamente nos quintais delas, o grupo será também convidado, tendo por base um suporte entregue pelo adulto, a descobrir de que personagem é o quintal em falta, e representá-lo posteriormente, tendo por base o que foi ditado sobre essa personagem;*

Nota: Os diálogos a estabelecer poderão incidir em torno de temáticas como: a passagem do tempo, os meses do ano, as estações do ano e as suas alterações, sobre festas e rituais. Ou ainda abordar temas ou questões sobre quem nos rodeia e quem pode constituir aquilo a que podemos chamar de “a nossa alargada família”.

3ª Intervenção de mediação leitora - Proposta de atividade – Leitura e Exploração do álbum *Não é Uma Caixa*, de Antoinette Portis (ver anexo 6).

Mais um momento de intervenção e, com ele, mais um álbum narrativo para ser explorado com o grupo. Desta vez, o álbum escolhido é caracterizado pela sua grande simplicidade linguística e pela sua intensidade cromática, fortemente representado pela sua interdependência entre a componente textual e icónica. Num jogo de pergunta resposta, resposta essa que é revelada apenas por meio da ilustração, duas personagens assumem o protagonismo da ação. Contrariando a ideia de que uma caixa é apenas uma caixa, o coelho (personagem só identificada pela ilustração) vai mostrando que aquele objeto pode ser tudo o que a sua imaginação quiser, desde um carro, a um monte, ou a um prédio em chamas ou até a um *robot*. Afinal, é a sua “Não-é-uma-caixa”.

Com este álbum, as propostas apresentadas decorreram de forma distinta das anteriormente descritas, uma vez que optei por apresentar ao grupo inicialmente uma proposta de desenvolvimento das suas conceções acerca da temática patente no álbum, para, depois, desenvolver a exploração do álbum concretamente. Este processo desenvolveu-se da seguinte forma:

“Descrição da proposta:

- *Com o grupo todo reunido inicia-se um diálogo em volta de temas como o sonho, a imaginação, a fantasia, entre outras;*

- *As ideias apresentadas pelo grupo vão sendo conduzidas até chegar ao objeto particular e concreto, central de toda a restante ação – a caixa;*
- *Chegado a este ponto de referência, os alunos são convidados a dar largas à imaginação e verbalizar em que outras coisas se poderá transformar uma simples caixa de cartão;*
- *Após este momento, o adulto apresenta um exemplo possível de transformação. No caso concreto transforma uma caixa num vaso de flores;*
- *Agora, e de forma mais concreta, o grupo é convidado a representar, através do desenho, a sua “criação”;*
- *Neste segundo momento, inicia-se a apresentação mais concreta do álbum narrativo escolhido para esta intervenção. Então, o adulto sugere “E se depois de cada um de nós ter imaginado uma coisa diferente fossemos descobrir o que é que um coelhinho imaginou também?”. Desenvolve-se então a apresentação do livro Não é uma caixa;*
- *Inicia-se com este elemento a leitura do livro. Parte desta leitura pode ser feita em forma de adivinha, ou seja, deixar o grupo responder às questões que o próprio livro coloca, tais como: “Porque é que estás sentado numa caixa?”, “Porque é que estás a molhar essa caixa?”, etc.;*
- *No término destas intervenções, cada aluno será convidado a apresentar ao restante grupo as produções que realizou.”*

Chegando ao *terminus* das semanas de intervenção, pessoalmente, senti que ainda muito havia por fazer, nomeadamente face à pouca diversidade de estratégias desenvolvidas, a evidência dos alunos com tantas perguntas por responder, com tanta curiosidade por desvendar, no fundo, sem que os objetivos pudessem ser desenvolvidos tal como um projeto desta área o desejaria. Então, como opção própria, resolvi terminar proporcionando ao grupo um contacto direto com uma diversidade de álbuns narrativos¹⁶, nos quais eles pudessem tocar, manusear,

* CALI, Davide. (2005). *Eu espero...*. Bruuá editora.

COTTIN, Menena. (2009). *O livro negro das cores*. Figueira da Foz: Bruuá editora.

MACKEE, David. (2000). *Agora não, Duarte!*. Lisboa: Caminho.

MARTINS, Isabel Minhós. (2006). *Uma Mesa é uma Mesa. Será?*. São Pedro do Estoril: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2007). *Quando eu nasci*. Oeiras: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2008). *És mesmo tu?*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2009). *As duas estradas (N126 vs A1 / A1 vs N126)*. Oeiras: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2010). *Siga a seta!*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2011). *Para onde vamos quando desaparecemos?*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

TULLET, Henré. (2010). *Um Livro*. Lisboa: Edicare.

folhear, e até ler (uma vez que um ou outro aluno já tinha essa faculdade desenvolvida a ponto de conseguir descodificar alguns vocábulos). Antes deste momento, foi, ainda, proposto ao grupo construir uma possível definição de álbum narrativo com base em algumas palavras soltas que organizadas podem originar uma aproximação simplificada e essa definição.

4ª Intervenção (1ª parte) - Proposta de atividade – Exploração da expressão (álbum narrativo); Contacto com diferentes exemplares.

“- Recorrendo a um conjunto de palavras soltas, em grupo, os alunos são convidados a relembrar o conceito referido na primeira intervenção (álbum narrativo) e, mediante os conhecimentos que já possuem, construir uma definição mais formal sobre o mesmo; salienta-se apenas que este conjunto de palavras é constituído quer por palavras ligadas ao conceito quer por “intrusos” (palavras incorretas relativamente ao termo);
- Após a construção, num cartaz, desta proposta, cada grupo apresentará a mesma aos restantes colegas de forma a comparar os trabalhos, discutindo as semelhanças e diferenças entre eles;
- Como forma de constatação do conceito que foi construído, e dos termos novos adquiridos, o grupo teve a oportunidade de contactar diretamente com diversos álbuns narrativos. Estes álbuns foram circulando pelos diferentes grupos, de forma a que todos os alunos pudessem ter as mesmas oportunidades de exploração;”

Para além deste momento, os alunos foram convidados a preencher um inquérito no qual revelaram a sua opinião acerca do desenrolar do processo em si e acerca da sua opinião sobre a alteração decorrida, ao longo do mesmo percurso entre os alunos e os livros.

4ª Intervenção (2ª parte) - Proposta de atividade – Preenchimento de um inquérito (ver anexo 7).

“- Num segundo momento, individualmente, os alunos foram convidados a preencher um inquérito de avaliação do projeto, onde entre outras coisas teriam de manifestar a sua opinião acerca dos livros escolhidos, das atividades propostas, do que alterou neles após este período de exploração e descoberta do livro, etc.”

B) Apresentação e análise progressiva dos dados recolhidos em cada fase, evidenciando o impacto do processos referenciados em A).

Neste momento, a atenção é centrada, de forma concreta, no que foi apresentado anteriormente de forma sumária e acrescentando algumas análises aos dados recolhidos e observados em cada intervenção.

Com o momento do *brainstorming* constatámos que surgiram um conjunto pouco alargado de ideias por parte dos alunos. Ocorreram, neste sentido, ideias como “palavras escritas”, “arte”, “coisa para pôr fotografias”, “obra de arte”, “algo novo”, “menina”, entre outras (ver anexo 3). Esta abordagem causou, na nossa opinião, alguma estranheza, sendo que os alunos que participaram limitaram-se a um número reduzido, sobressaindo os que, por norma, são mais participativos e desinibidos. Contudo, estas participações desencadearam mais intervenções por parte do grupo restante, começando este a intervir da mesma forma. Neste caso, e perante esta constatação, apesar das tentativas de mediação do momento em função de uma participação mais ativa da totalidade do grupo, o exercício do *brainstorming*, tal como preconizado, não prevê situações de “obrigatoriedade de resposta”, ou seja, não necessita que haja uma intervenção por parte de todos os intervenientes a fim de concretizar ideias relacionadas com o assunto exposto. Com o *terminus* desta atividade, não foi dada nenhuma resposta afirmativa nem negativa mediante as intervenções obtidas, pois o objetivo passará pela descoberta de uma forma mais autónoma do conceito com o desenvolvimento do processo.

1ª Intervenção de mediação leitora – Análise – Leitura e Exploração do álbum *O Meu Vizinho é um Cão* de Isabel Minhós Martins.

Como já referido anteriormente, este foi o primeiro contacto direto com um álbum narrativo e sua exploração, no seio deste projeto. Com a apresentação do “meu instrumento de trabalho”, o grupo manifesta-se euforicamente perante o que vê, com palmas, sorrisos e verbalizando uns quantos “ehhhhh”. Ora, este entusiasmo aliou-se à descoberta do título do álbum que coloca toda a turma a rir e a manifestar vontade em descobrir qual a história que aquele objeto trazia consigo. Título, editora, autora e ilustradora foram elementos rapidamente identificados pelo grupo como necessários para caracterizar, “situar” aquele livro.

Após esta análise, começa a exploração das restantes componentes paratextuais, em momento de pré-leitura, mediante um diálogo que passo a transcrever parcialmente:

Professora – *O que é que nos sugere este título? Em que é que nós pensamos quando lemos este título? O Meu Vizinho é Um Cão.*

J.B. – *Ele brinca com o cão.*

Professora – *Ele quem? Quem brinca com o cão?*

J.B. – *O dono; O vizinho dele.*

(...)

Professora – *Se olharem para esta capa o que vos parece ser esta mancha branca?*

M.G. – *Parece uma casa. (dizendo de forma entusiasta)*

Professora – *Porquê?*

M.G. – *Porque tem ali uma porta, uma janela, uma varanda.*

B.P. – *Uma menina.*

(...)

Professora – *E se eu agora fizer isto. (virando o livro e mostrando a contra capa, referenciando este termo).*

F.R. – *Uauuu; É uma casa colorida;*

A.C. – *É a parte de trás.*

Professora – *Será que é a parte de trás?*

M.G. – *Não, não pode ser. Tem duas portas.*

M.R. – *E há casas com duas portas.*

Professora – *Porque é que acham que é a parte de trás da casa?*

F.R. – *Olha porque tem toalhas...*

Professora – *Toalhas? Onde?*

F.R. – *Sim ali na janela, aos quadradinhos. Parece uma toalha.*

Professora – *A mim parece uma cortina na janela.*

F.R. – *Eu acho que é uma toalha de quadradinhos.*

G.N. – *É a parte de trás porque tem janelas, cortinas...;*

(...) (já nas guardas iniciais, mal estas são apresentadas)

Vários alunos – *É uma cidade; É uma cidade.*

(...)

(a luz apaga-se e a história começa)

Estas transcrições pretenderam, de certa forma, evidenciar a essência e a qualidade das intervenções nesta primeira abordagem ao álbum narrativo. As mesmas foram interrompidas neste momento, uma vez que seria inviável transcrever todas as intervenções ao longo da leitura da obra. Contudo, referimos que a leitura foi baseada em momentos de descoberta e reflexão da ação: “O que acham que vai acontecer agora?”; “Qual será o animal que acabou de chegar ao prédio?”; “Será que a menina vai mesmo abandonar o prédio?”; “Porque é que acham que os pais da menina não gostam dos novos vizinhos?”; (...).

Todavia, no que se refere aos momentos iniciais de análise dos elementos paratextuais do livro, foi possível de perceber que o grupo já identificava os elementos necessários para caracterizar o livro, nomeadamente, o autor, o ilustrador e a editora. Salientamos apenas que, pelo facto de existir na sala uma criança a saber ler fluentemente, apenas com a apresentação da capa, a mesma soube identificar os locais correspondentes a cada informação anteriormente referida, lendo-a de forma a que os restantes colegas tivessem também acesso à mesma.

Avançando, então, para a fase de pós-leitura, e como já descrito no tópico anterior, com a finalização da leitura surge a pergunta “Afim onde é que a nossa história termina?”. É esta pergunta que desperta discussão no grupo e cria alvoroço na sala, pois todos querem manifestar a sua opinião. Atentemos nos diálogos produzidos:

M.G. – *Ali.* (apontando para a projeção que se encontrava nas guardas finais o livro).

M.R. – *Não. Não. É na outra.* (referindo-se à página anterior. Última página do livro).

Professora – *Então em que ficamos? O que é que nós vemos nas guardas finais do livro?*

I.A. – *A menina já mais velha.*

I.F. – *E tem um filho.*

Professora – *E onde é que ela está?*

B.P. – *Na casa. Ela foi para lá outra vez.*

(...)

Professora – *Que mensagem nos deixa esta história?*

L.S. – *Os pais dela são esquisitos.*

A.Q. – *Uma filha que gosta muito dos amigos dela.*

L.S. – *Que gosta muito de animais.*

L.S. – *Que os pais não gostam dos animais.*

J.B. – *Eu acho que as girafas tinham ciúmes porque queriam ser as mais lindas de todos.*

(...)

Professora – *Qual a lição que estas história nos deixa? O que é que aprendemos com ela?*

J.B. – *Eu acho que a lição é que eles também são esquisitos.*

M.G. – *As girafas nem sequer são amarelas. São cor-de-rosa e azuis.* (referindo-se ao facto de ser esquisitas).

L.S. – *Nunca podemos gozar com as pessoas.*

J.P. – *Devemos respeitar as pessoas.*

F.C. – *Devemos respeitar como elas são.*

J.B. – *Nenhumas pessoas são iguais.*

L.S. – *Nunca devemos gozar com as pessoas sem olharmos para nós próprios.*

J.B. – *É giro ser amigo.*

Já em momentos finais do diálogo estabelecido, ficam algumas questões no ar da parte dos alunos que os próprios foram tentando responder, mas que a maioria ficou sem resposta. Contudo, a última intervenção adequa-se em pleno a todas as intervenções e “remata” o diálogo.

M.G. – *Eu acho uma coisa, aquela menina pode ter nascido com uns pais a sério e depois os pais não queriam ter filhos e se calhar puseram-na naquela família.*

F.R. – *Como é que os pais conseguem caber dentro de um carro? Eles são girafas.*

F.C. – *Como é que eles conseguem ligar a chave ao carro?*

C.C. – *Porque o caro é aberto, não tem parte de cima.*

M.R. – *Como é que com as patinhas deles conseguem ligar o carro?*

G.N. – *Nas histórias tudo pode acontecer!*

Após todas estas intervenções, achámos que seria uma mais valia perceber e ouvir o que realmente ficou no ouvido, ou seja, qual o sentido que aquela história fez para cada uma das crianças. Então, foi proposto que, em grande grupo, cada um desse continuidade ao resumo da história. O produto final surgiu:

O meu vizinho é um cão.

Era uma menina que estava a viver num prédio. Ou era um menino ou era uma menina, ainda não sabemos.(...) Foi para lá morar um cão. A menina era amiga do cão. O cão guardava os ossos, fumava cachimbo, entregava os jornais e tocava saxofone. Outra casa ficou vazia e vieram os elefantes. Eram dois. (...) Depois apareceu o crocodilo e no natal deu prendas a todos.

(...) Os animais disseram que os pais dela é que eram esquisitos. (...) Os pais foram embora e descobrimos que os pais eram animais.

A menina tinha o desejo de brincar com os animais e os seus amigos. (...) Quando crescesse queria voltar para a casa dela. E voltou.

Em suma, sobre todo este processo de análise e exploração do álbum percebemos que as intervenções que os alunos proferiram revelavam uma compreensão alargada da ação apresentada. Essencialmente, ao debruçarmos a nossa atenção nas últimas questões, nas quais o grupo foi convidado a revelar as suas opiniões pessoais, a fazer inferências, a alargar o pensamento para conceitos e valores mais abstratos, vemos respostas dotadas de significado, reveladoras de consciência do papel do outro e de cada um de nós no dia a dia – na sociedade.

O seguimento deste momento teve como propósito o desenvolvimento das expressões em consonância com o álbum narrativo.

Tendo como mote, a expressão “caixas, caixinhas e caixotes” e a correspondência com os tamanhos de objetos que cada animal trouxe consigo, o grupo, ao ser convidado a pensar num animal, nos objetos que esse animal trouxe consigo, e no tamanho que a mala precisaria de ter para os transportar, vários alunos grupo manifestaram-se, desvendando o animal em que pensaram. Porém, outros, ao sentir esta agitação, manifestaram necessidade de concentração, fechando mesmo os olhos para começar a imaginar.

Para a tarefa se desenvolver, os alunos necessitavam de perspetivar o seu trabalho – as dimensões das diferentes construções – escolhendo o material mais adequado para trabalhar, neste caso uma folha de tamanho A4 ou A3. Na generalidade, esta execução ocorreu facilmente, existindo, contudo, casos de alunos indecisos a necessitar de ajuda.

A proposta decorreu de forma pacífica, com trabalhos de muito pormenor e próximos da realidade (ver anexo 8). A sua finalização culminou numa apresentação individual ao grande grupo.

2ª Intervenção de mediação leitora – Análise - Leitura e Exploração do álbum *O Livro dos Quintais*, de Isabel Minhós Martins.

No momento inicial, de análise contextual do álbum proposto, nomeadamente com a apresentação da projeção em power point, os alunos manifestaram um vasto interesse por descobrir os conteúdos das referências dos álbuns projetados. Em torno deste momento, gerou-

se um diálogo entre os alunos, uma vez que viemos a perceber que um deles já conhecia os dois primeiros volumes da trilogia – *Histórias Paralelas*.

Ainda neste contexto e com a apresentação do nome da coleção, mais concretamente com a menção da palavra trilogia, surgiu o vocábulo semelhança. De imediato perguntam “*O que quer dizer semelhança?*”, e o mediador retribui a pergunta. Desta forma surgem três crianças que respondem “*É uma coisa muito parecida com a outra,*”, “*Algumas coisas são iguais e outras são diferentes*”, “*Eu sou parecida com o meu pai.*”. Com estas intervenções e com alguma mediação do adulto ao reformular o que foi dito e transmitir novamente aos restantes alunos percebemos que o esclarecimento deste conceito partiu exclusivamente de conceções dos alunos. Nestas percebemos também que conseguiram uma explicação sem recorrer ao mesmo vocábulo, ou seja, utilizaram palavras sinónimas, da mesma forma que exemplificaram o que havia sido explicado, com a parença entre pais e filhos, neste caso.

Fazendo aqui um avanço, que se prevê pertinente, refletindo acerca do que foi a dinâmica e mesmo as intervenções, quer do mediador, quer do grupo deste momento de leitura, está relacionada com a exploração da dimensão metalinguística do texto, e com o próprio desenvolvimento do conhecimento semântico das palavras e relação entre elas. Em suma, ao longo desta intervenção, e como já referido em momentos anteriores, pela sua densidade textual e pela sua especificidade vocabular foram recorrentes os momentos de descodificação e compreensão da linguagem utilizada, como o exemplo acima ilustrou.

Terminada esta nota gostaria de transcrever algumas observações, ainda, sobre o diálogo inicial da observação dos três álbuns narrativos da coleção referida. Desta forma, os livros projetados são apresentados como três ao contrário do que os alunos estavam a espera:

F.R. – “*Três livros? Ai tem quatro.*”

S.C. – (apontando para o livro *As Duas Estradas* e referindo-se a cada uma das capas) *Eu sei porquê. Só tem três livros porque aquele é um livro, aquele é outro livro, só que aqueles são dois livros. Eu já vi aquele. Aquele é a parte de trás e aquele é a parte da frente. Mas só que aquilo é ao contrário e depois o outro é ao contrário e depois vemos. Tem duas histórias”*

Professora – *Perceberam o que o S.C. explicou?*

L.S. – *Percebemos. Aquele é a parte da frente e aquele é a parte de trás.* (apontando da mesma forma para as duas capas)

S.C. – *Tem duas histórias.*

Professora – *Muito bem. (...) Porque é que este livro se chamará as duas estradas?*

V.N. – *Porque diz ali.* (referindo-se ao título)

J.B. – *Porque é a estrada azul e a estrada vermelha.*

(já na apresentação do álbum intitulado de *Trocoscópio*, na preciso momento da leitura do título)

F.R. – *Ei já sei é para ver as coisas pequeninas em grandes.*

Professora – *Isso é um microscópio. Esta palavra lê-se trocoscópio.*

F.R. – *Ahhhhhh.*

V.N. – *Eu também conheço o telescópio. Dá para ver as estrelas e os planetas.*

(...)

Professora – *Vamos começar a descobrir O Livro dos Quintais.* (abrindo o livro)

V.N. – *Essas são as guardas iniciais.*

Professora – *Muito bem. Então digam-me o que vêem nestas guardas.*

F.S. – *Um gato;*

S.C. – *Representa um gato que se chama Gatuno. Eu já vi essa história.*

F.R. – *É preto.*

L.S. – *Não tem olhos; Não tem nariz.*

I.G. – *Não tem boca.*

J.B. – *O gato é mau.*

C.C. – *É a sombra do gato.*

S.D. – *É um gato espião.*

Estes diálogos ocorreram previamente à leitura do texto e revelam já algumas considerações importantes de refletir. A perspicácia e atenção nos acontecimentos apresentados é notável, tal como as respostas concretas e prontas a despoletarem interações entre alunos. Mais uma vez, as intervenções que observamos ao longo dos diálogos transcritos revelam aprendizagens e são capazes de nos fazer perceber que são criadas estruturas mentais que permitem não só entender o que ouvem, mas também o mundo que as rodeiam. Para além destas, a capacidade de fazerem inferências, de manifestarem o conhecimento que já possuem, aliar a bagagem literária (que pelo menos um aluno já tem) à curiosidade do grupo, o entusiasmo manifestado por determinadas coleções (neste caso pelas *Histórias Paralelas*) representa muitas vezes uma etapa importante para a aquisição de hábitos de leitura, são tudo dados passíveis de observar e registar como positivos no desenvolvimento gradual dos hábitos referidos.

Ainda neste contexto, ao debruçarmos a nossa atenção para os diálogos gerados em torno das guardas iniciais do álbum, constatamos uma considerável quantidade de observações tecidas em função da imagem lá presente. Para além destas, os atributos e juízos de valor que surgem pela simples observação da componente pictórica, criando com eles também um conjunto de imagens mentais que vão definindo os comportamentos da personagens.

Com o decurso da leitura da obra, e não fazendo, neste momento, uma análise mais profunda, visto que, para além da vantagem ser relativa, a extensão é também considerável, em breves palavras, este momento decorreu de forma mais agitada do que os anteriores. Isto porque o grande objetivo do grupo passou a ser encontrar o Gatuno ao longo de toda a narração. Esta procura, se, por um lado, foi grande motivadora e impulsionadora de continuação e atenção do grupo, foi, também, causadora de ruído, diálogos paralelos e agitação. Mesmo a utilização de algumas estratégias, como um fantoche de mão, a narrar os momentos de intervenção do gato, ou a intervenção do grupo, à medida que as ilustrações iam sendo projetadas na leitura de cada mês do ano a ela associadas, mantiveram a estabilidade do grupo.

Com a revelação do final da história, fica uma pergunta por responder “Porque é que o gatuno se chama gatuno?”, e perante esta obtivemos várias interpretações:

J.B. - *Porque ele era um gato preto.*

M.G. - *Porque ele é espião.*

S.D. - *Porque o Gatuno está a roubar os bolos.*

C.C. - *Eu acho que se chama Gatuno porque ele faz tudo.*

Professora - *Faz tudo o quê? Explica melhor a tua ideia.*

C.C. - *Faz tudo o que as pessoas fizeram Na história, nos quintais.*

F.R. - *Ele é ladrão porque roubou o bolo.*

S.C. - *Porque Gatuno é nome de ladrão. É o Gatuno porque faz gatunagem.*

J.P. - *E o que é gatunagem?*

S.C. - *Gatunagem é ser malandreco.*

Professora - *Bem então o que é que o Gatuno andou a fazer desde janeiro até dezembro?*

S.C. - *Ele andou a fazer gatunagem.*

Professora - *Porque é que dizes que ele andou a fazer gatunagem S.C.?*

S.C. - *Porque ele andou a espiar as pessoas.*

(...)

Professora – *O que falta nós vermos agora do livro? Já chegamos à última página e agora? O que nos falta ver?*

F.R. – *As guardas finais.*

(...)

Professora – *Terminada assim a nossa história podemos partilhar aquilo que mais gostaram, o que menos gostaram, o que acharam da história,...*

B.P. – *Achei que era uma história gira e que o gato era espião;*

J.B. – *O Gatuno foi o que metia mais piada;*

F.C. – *Era espertalhão;*

S.C. – *Eu acho que este livro foi um bocado gatunagem por causa do Gatuno;*

L.S. – *Ele era tão esperto que até foi procurar as gatas.*

Posta a análise mais formal do livro, e da mediação da leitura, chega o momento de, individualmente, o grupo complementar a exploração com o seu trabalho. Este, ao contrário do anterior e mesmo do seguinte, é composto por duas propostas, uma mais de compreensão e sistematização do que foi apresentado no álbum e outra de exploração da imaginação. Desta forma, o primeiro teve por base as guardas finais (a representação da planta dos diferentes quintais) e o segundo a exploração das guardas iniciais (contendo o Gatuno), tal como já foi referido previamente. Nestes momentos foi possível observar diferentes intervenções reveladoras de algumas aprendizagens e características do grupo. Resumidamente a maioria dos alunos ao preencher o espaço com o quintal em falta teve necessidade de se basear nas ilustrações originais, utilizando inclusivamente a mesma técnica (marcador) de forma a que o trabalho ficasse o mais fiel possível ao original (ver anexo 9). Já no trabalho seguinte, uma vez que a liberdade de execução foi maior a originalidade prevaleceu. Contudo, o propósito de as produções se assemelharem às guardas iniciais do livro, no que respeita ao espaço ocupado pelo gato não foi condição fácil de seguir por todos os alunos, pois vários tiveram dificuldade nessa organização do espaço (ver anexo 10).

3ª Intervenção de mediação leitora – Análise - Leitura e Exploração do álbum *Não é Uma Caixa*, de Antoinette Portis.

Como já previamente descrito, esta intervenção teve por base uma apresentação distinta do que foram as anteriores, uma vez que essas iniciavam com a exploração do álbum e a vertente criativa era desenvolvida no final. Contudo esta apresentação procedeu-se de forma

inversa com o intuito de “por à prova” a capacidade imaginativa do grupo, sem que esta fosse condicionada pelas representações que acompanham o álbum.

Iniciada a intervenção inicia-se o diálogo acerca da imaginação e do que é imaginar alguns alunos dizem:

A.Q. – *É estar parado e pensar em alguma coisa;*

F.S. – *É pensar numa coisa e não dizer nada a ninguém;*

I.A. – *É ter um sonho;*

S.C. – *É estar a pensar numa coisa desconhecida sem ninguém saber;*

F.R. – *Eu imaginei que era um super herói. Era o indestrutível. Tinha força;*

A temática do sonho e da fantasia aliadas ao imaginário infantil revela-se evidente neste pequeno excerto dos diálogos desenvolvidos, surgindo neles um dos elementos mais comuns nas mentes dos mais novos – os super heróis – com poderes mágicos ou com imagens e características físicas próprias. No seio desta temática cada criança cria as suas expectativas e dá asas à sua imaginação. E, foi com este pressuposto que o adulto convidou o grupo, à semelhança do que eles iriam observar, posteriormente, no álbum escolhido, a imaginar e criar nas suas mentes uma caixa de cartão. Caixa essa que segundo as suas intenções poderia transformar-se em ... ?

C.C. – *Num relógio;*

F.R. – *Num chapéu;*

M.G. – *Numa mochila;*

V.N. – *Numa caixa com um palhaço dentro e ao sair diziam ahhhhh;*

S.C. – *Se calhar a caixa pode ser a cabeça do Shrek, a cabeça;*

A.S. – *Num livro;*

A.Q. – *Num palhaço;*

S.D. – *Num sapato;*

M.G. – *Nas rodas de uma bicicleta;*

J.B. – *Podia ser um tubarão;*

(...)

Professora: *Então à primeira vista a caixa era só uma caixa, mas de repente na vossa imaginação começaram a surgir várias hipóteses diferentes para transformar essa caixa (...)?*

Com esta mediação demos conta que inicialmente o grupo interveio com ideias mais concretas e próximas do real e ao mesmo tempo dentro de uma imaginação não muito rica,

contudo e com o avançar dos diálogos as mesmas foram-se lentamente rebuscando entrando mais concretamente no mundo do imaginário “imaginativo”. O entusiasmo destas intervenções levou a que o produto proposto a realizar originasse representações muito diversas e criativas aumentando a vontade de apresentar aos restantes colegas essas mesmas produções (ver anexo 11).

Terminada a intervenção inicial de desenvolvimento da imaginação, a partir de um certo momento condicionada apenas por um objeto – a caixa – sucede-se a apresentação do álbum “Não é uma Caixa” de Antoinette Portis. Com esta apresentação e iniciando a mesma com a exploração dos diferentes elementos paratextuais observamos que os alunos já facilmente identificavam, mediante o olhar atento à capa, contracapa e lombada (vocabulário já conhecido do grupo), o local do título, do autor e da editora. É com a apresentação do título que um aluno intervém dizendo *Não é uma caixa então o que é que é?* (L.S.) e o adulto responde *Vamos abrir o livro e descobrir?* Ao longo desta exploração, o grupo apresentou várias intervenções e propostas, atendendo a pormenores como a cor do livro, a semelhança deste a uma caixa de cartão, a dedicatória presente no álbum (*Às as crianças de todo o mundo que se sentam em caixas de cartão*) ser comparada às pessoas que dormem nas ruas em caixas de cartão, e mesmo a informação presente na capa dizendo PESO LIQ. 367 G. foi comparado ao peso das folhas, das letras e das ilustrações existentes no mesmo.

Estas intervenções revelam já um desenvolvimento de capacidades e estratégias interpretativas em desenvolvimento gradual e produtivo. Os alunos já fazem inferências, expõe os seus pensamentos, criam analogias com o mundo real com o qual contactam e mobilizam esses mesmos conhecimentos adaptando-os às situações que presenciam.

Neste seguimento, a exploração do álbum foi desenvolvida em consonância com o grupo, isto porque, eram os alunos que passaram a mediá-la ou conduzi-la pois, desde que contactaram com a organização do álbum (pergunta – resposta) eles mesmos começaram a fazer toda a interação. Já verbalizavam a expressão “Não é uma caixa” proferida pelo coelhinho, previam o que apareceria na ilustração seguinte mesmo sem questão do adulto, e expressavam o que essa personagem estava a fazer com a “Minha-não-é-uma-caixa”.

No final, uma aluna faz uma questão deveras pertinente:

I.A. – *Mas quem é que estava a fazer perguntas ao coelho?*

Professora: *Ora que boa pergunta. Mas quem é que estava a fazer perguntas ao coelho?*

B.P. – *Um senhor;*

F.S. – *O pai coelho;*

M.G. – *Um menino;*

S.C. – *Pode ser a imaginação dele;*

L.S. – *Mas o coelho não fala!*

Professora: *Pois. Então como é que ele respondeu?*

S.C. – *Com as imagens.*

(...)

A exploração termina com a vontade de todos, depois de terem visto a imaginação do coelho e as suas criações, apresentarem as suas próprias representações também, não esquecendo, mais uma vez, a atenção manifestada por alguns alunos face à importância das ilustrações, atribuindo-lhes um elevado grau de importância.

Terminada esta intervenção, teve lugar, no dia seguinte, uma representação individual com base ainda neste álbum, recorrendo à disponibilidade manifestada pela docente responsável pela área disciplinar de Expressão Dramática. Esta, ao manifestar abertura em ceder tempo da sua aula para que os alunos pudessem partilhar atividades, ou realizar outras que se encontrassem envolvidas com as práticas nas salas, foi, de todo, importante.

Esta proposta revelou-se de extrema pertinência, uma vez que, para além de já praticarem atividades dramáticas proporcionadas por estes tempos letivos, conseguimos aliá-las à temática que tinha sido desenvolvida na sala, facto que causou estranheza no início e, ao mesmo tempo, rapidamente uma analogia com a obra explorada, quando a atividade foi apresentada. Esta atividade desenvolveu-se da forma esperada, com a participação entusiasta de todos os alunos, querendo repetir, mais do que uma vez, a sua “imaginação” em volta do objeto, agora real, a caixa de cartão.

4ª Intervenção de mediação leitora – Análise – Avaliação do Projeto (Exploração da expressão *álbum narrativo*; Contacto com diferentes exemplares; Preenchimento de um inquérito.).

Com a chegada da última intervenção, a questão inicial é retomada e a exploração mais formal do que é entendido pelo género editorial em destaque até à data é mote para que, em grupos, os alunos construam uma possibilidade de definição autonomamente, veiculando os dados que adquiriram até então. A construção do cartaz (ver anexo 12), no qual exporiam as

suas ideias, revelou algumas aprendizagens, nomeadamente na descoberta da expressão pela qual se designa o género de livro com que contataram nas intervenções anteriores, a identificação dos vocábulos guardas iniciais e guardas finais e a presença de muitas ilustrações. Foram estes os elementos mais rapidamente identificados pela totalidade dos grupos. Os restantes foram tendo o acompanhamento e mediação por parte dos adultos presentes na sala. Contudo, a relação de proximidade e interajuda que se foi desenvolvendo nos diferentes grupos levou a que a maioria das palavras ou expressões fossem lidas pelos próprios, ou descobertas com a interação que promoviam em torno dessa descoberta. Esta leitura/descodificação decorreu quer silabicamente quer globalmente. A relação entre as palavras texto, imagem e história originou algum debate no seio de alguns grupos, chegando, contudo, todos à “solução correta”. Estas construções foram apresentadas à restante turma, discutindo as semelhanças e diferenças entre cada cartaz. Uma vez não ser intenção prévia que estes conceitos fossem assimilados (“decorados”) pelo grupo, esta exploração realizou-se de forma mais informal e por um curto período de tempo, até porque, a proposta seguinte teria mais vantagens para o grupo, na minha opinião. Mesmo assim deixo uma intervenção ilustrativa e conclusiva ao mesmo tempo, de um aluno que ilustra com a sua linguagem aquilo que é uma forte, senão a mais importante, evidência do álbum narrativo: “As ilustrações é que explicam as coisas” S.C.

Mais uma vez, com o final dos momentos de intervenção e a necessidade, como já referido anteriormente, de proporcionar um contacto mais íntimo e informalizado do álbum teria de ser proporcionado agora e foi assim que, ao mostrar os “tesouros” que se encontravam “dentro do saco” a euforia generalizou-se, assim como a vontade de manuseá-los com tudo a que isso dá direito. Todos queriam ver os álbuns ao mesmo tempo, tendo este momento promovido várias experiências quer ao nível cognitivo, afetivo, sensorial e/ou social. Os alunos construíram conhecimento, desenvolveram habilidades interpretativas quer ao nível da linguagem verbal, quer ao nível da icónica, partilharam as suas descobertas com os parceiros, aumentando-as e especificando-as mais. Um exemplo destas descobertas, surge de um aluno que se encontrava a manusear o álbum intitulado *És mesmo tu?*, de Isabel Minhós Martins. Este aluno chama o adulto e diz “Neuza este é parecido com o Gatuno do livro dos quintais.”, apontando para uma ilustração do referido livro. Esta intervenção revela uma valorização da ilustração e atenção por parte do aluno promovendo a intertextualidade entre o primeiro e o álbum apresentado ao grupo (*O Livro dos Quintais*) da mesma autora. Esta inferência, baseada nos momentos proporcionados anteriormente mostrou uma aprendizagem de enorme valor

pessoal, intrinsecamente relacionada com a análise de um álbum e seus componentes, neste caso, a componente pictórica.

Ainda aliado a este momento exploratório, podemos concluir que, se mais tempo houvesse para a exploração dos álbuns, mais conclusões tinham sido extraídas, pois estava a ser um momento visivelmente fascinante para todos. De entre a lista apresentada podemos destacar três álbuns referenciados pelos alunos como mais atrativos, sendo eles *O Livro Negro das Cores*, *As Duas Estradas* e *Um Livro*.

Em suma, posso concluir que o objetivo pelo qual me regi para promover esta atividade, não tendo sido claro executado na sua plenitude, desenvolveu-se no sentido de promover a vontade de mais leituras, de criar a intenção de desenvolver-se mais dinâmicas semelhantes capazes de despertar todos os saberes e conhecimentos presentes naquele grupo capacitado para eleva-los ao seu auge.

O momento a este seguido teve, na sua essência, o preenchimento de um inquérito não com o intuito de poder tirar conclusões sobre os processos desenvolvidos e os pensamentos, mas para refletir um pouco e ficar a conhecer mais formalmente aquilo que foram e são os pensamentos daquele grupo face às questões de leitura e seus hábitos bem como do desenvolvimento do projeto em si mesmo. Como questões mais práticas, saliento apenas que o inquérito foi respondido por 15 alunos (estando os restante cinco a faltar) em que 9 pertencem ao sexo masculino e 6 ao sexo feminino.

Numa análise geral ao inquérito proposto, podemos refletir sobre alguns pormenores que podem revelar interesse:

- Sobre as práticas de leitura que o grupo apresenta e a sua relação com os livros. Com efeito, a maioria dos alunos revela gostar de ouvir histórias e a maioria deles costuma também partilhar estes momentos com os pais ou familiares, o que, como sabemos, o gosto pela leitura aliado às práticas em família são condições necessárias para que resultados animadores se venham a observar neste campo;

- Ao analisar as ideias que os alunos possuem acerca do desenvolvimento do projeto em si, observamos que a maior parte refere ter gostado do seu desenvolvimento na sua globalidade (tipo de livros, materiais utilizados, tempo de leitura e tempo das atividades utilizados). Contudo,

há um aluno que refere não ter gostado da escolha dos livros e dois não gostarem do tempo de leitura das histórias. Para além destes, alguns alunos mostraram não saber avaliar estas diferentes variáveis apresentadas;

- No tópico seguinte, que tem por base a opinião do grupo acerca da sua própria postura, após a conclusão do projeto, quase metade do grupo diz-se motivado para ler mais, partilhando estes momentos com os familiares e com os amigos. Os restantes referem que só às vezes o fazem, existindo, contudo, um aluno que não se encontra mais motivado para a leitura, levando a que também não manifeste vontade em encontrar momentos de partilha com a família.

Do restante inquérito, gostava apenas de referir que as escolhas dos alunos sobre os livros que mais gostaram e os que menos gostaram estão representados nesta tabela para que seja mais fácil transmitir a informação:

	O livro que mais gostei	O livro que menos gostei
<i>O Meu vizinho é Um Cão</i> , de Isabel Minhós Martins.	1	7
<i>O livro dos Quintais</i> , de Isabel Minhós Martins.	5	3
<i>Não é uma caixa</i> , de Antoinette Portis.	9	5

Atendendo a esta tabela, podemos concluir que o álbum do qual os alunos mais gostaram intitula-se *Não é uma Caixa* e, por sua vez, o que menos lhes agradou intitula-se *O Meu Vizinho é um Cão*.

Para finalizar, gostava apenas de apresentar a lista de palavras que, para esta turma defini a palavra “livro”, que cada um escolheu como aquela que para si fazia mais sentido. São elas: “imaginação”; “duro”; “carinho”; “bonito”; “quadrado”; “guia”; “tesouro”; “bonito”; “colorido”; “histórias”; “feliz”; “ler”; “imaginação”; “engraçado”; “importante”. Ao atendermos a estas palavras caraterizadoras do livro, percebemos que o leque é bastante variado e podemos encontrar palavras que indicam sentimentos, caraterísticas físicas do livro, funções, conteúdo e apreciações.

C) Avaliação/interpretação progressiva desses resultados em função dos objetivos traçados para o processo de intervenção

A avaliação é um processo de reflexão capaz de compreender os resultados, reconhecer os erros, os avanços, retrocessos e desvios para poder corrigi-los no futuro. Não obstante a esta ideia, devemos ter em consideração que formar um leitor, criar hábitos de leitura, é uma tarefa complexa que exige tempo e uma atividade continuada e persistente em torno do livro e da leitura. Além disto, não é de primordial intenção proceder a uma avaliação exaustiva e rigorosa das atividades realizadas, já que os dados recolhidos não permitem que esse modelo de avaliação se realize. Assim, tornou-se mais importante que as intervenções realizadas permitissem criar bases para que práticas como estas possam ter continuidade.

Com estas duas ideias como base, ao pensarmos e analisarmos, de forma mais concreta, os objetivos deste projeto, tal como já foram referidos nos momentos iniciais do presente documento, conseguimos tecer algumas considerações a esse respeito, em contraponto com aquilo que foram as intervenções realizadas.

Consideramos que o álbum narrativo criou, desde a sua primeira mediação em contexto de sala de aula, um ambiente integrador de aprendizagens, e de momentos de prazer aliados à leitura e exploração deste género editorial. Os sorrisos, as verbalizações eufóricas, ou diálogos criados em volta das situações e temáticas proporcionadas nestes momentos, além das dinâmicas do grupo, dos trabalhos realizados e das vontades manifestadas a cada semana por um novo momento como o anterior foram, sem dúvida, fatores de interpretações positivas em função dos objetivos propostos, nomeadamente, no que respeita à aproximação do grupo ao universo da escrita e do álbum narrativo em si mesmo. Para que estes resultados pudessem ter sido observados, também, acreditamos que, quando as obras escolhidas correspondem às temáticas preferidas do grupo com quem vamos trabalhar, aos seus anseios e perplexidades, torna, mediante ainda um contexto de envolvimento afetiva, a criança um leitor ativo e participante, mesmo que não tenha aprendido a ler formalmente, como foi o caso.

Como nos refere António Prole (a) o adulto, ao pedir aos alunos que antecipem o fim da história, que a recontem, que identifiquem personagens ou que as coloquem em diálogo, está a contribuir para o desenvolvimento de atividades cognitivas que permitem a construção do sentido. Mais ainda, afirma que estas atividades, devidamente adaptadas, podem e devem começar a ser desenvolvidas mesmo antes da aprendizagem formal da leitura.

Outro aspeto que consideramos de elevada importância e, também ele, revelador da capacidade inerente a este género editorial que se foi desenvolvendo ao longo das explorações promovidas, e mesmo do contacto final proporcionado com os álbuns, teve a ver com o facto das crianças demonstrarem já uma familiarização inicial com a linguagem visual, uma vez que, mais do que a leitura textual, o álbum apela à apreciação, à interpretação, à crítica e à manipulação das imagens que, ao lado da narrativa verbal, contribuem para a construção de sentidos. Com os diálogos que foram sendo descritos em momentos anteriores, pudemos reparar que foram sendo feitas intervenções no sentido de dar destaque ao valor das ilustrações presentes nos álbuns, além de observar como elas eram capazes de pormenorizar as interpretações realizadas. Estas intenções, em concreto, de atender e especificar o olhar para a qualidade e valor da componente visual, estiveram patentes também nos momentos de criação própria de cada aluno, sendo incentivado, em cada um deles, a atenção aos pormenores, às cores, à importância da produção, à leitura que o outro faria desse mesmo trabalho, etc.

Para além destes factos observados, é importante não esquecer que um outro resultado que obtivemos em torno deste processo relaciona-se com a interiorização, por parte dos alunos, de vocábulos específicos a esta temática, como: “álbum narrativo”, “ilustrações”, “capa, contracapa e lombada”, “autor e editor”, “guardas iniciais e guardas finais”. Alguns eram já conhecidos, ainda que pouco utilizados nos diálogos, e outros foram adquiridos com as explorações e sistematizados ao longo das mesmas.

Ao atendermos às intervenções reveladas e aos diálogos proporcionados pelo grupo, podemos chegar à conclusão que existiram hábitos de leitura em contexto de pré-escolar, encontrando-se desenvolvidas algumas competências manifestadas nos diferentes momentos de leitura.

No que respeita ao processo de avaliação concretamente, e ao modo como esta decorreu, estes teriam de ocorrer, mesmo que de forma qualitativa, quer como forma de avaliação e reflexão do impacto das propostas apresentadas, quer como forma de reconhecer os conhecimentos adquiridos pelo grupo. Assim sendo, e não podendo ocorrer de outra forma, não se tratando este de um amplo projeto de promoção do gosto pela leitura, aliando estratégias de promoção do álbum narrativo a outras de mediação leitora em geral, a avaliação teve essencialmente na sua base os diálogos produzidos pelos alunos em função dos objetivos propostos para as atividades a si relacionadas. Conjuntamente com estes momentos, a participação ao longo das diversas intervenções, a partilha de ideias, a qualidade dos próprios

diálogos foram objetos de estudo e tidos em consideração para que este projeto pudesse fornecer algumas conclusões e reflexões. Foi com base nestes momentos de diálogo que, para além de permitirem contactar com as conceções, conhecimentos, dificuldades, foi possível também refletir sobre o processo desenvolvido, mais concretamente, perceber, por exemplo, se a exploração do álbum está a ir ao encontro das expectativas do grupo ou se é necessário alterar as estratégias, de forma a manter o entusiasmo pela obra.

Finalizando estas reflexões, gostaria apenas de deixar a ideia de que, com o género editorial em estudo neste trabalho, é, e foi possível, desenvolver competências e estratégias de diferentes índoles, estratégias estas que não foram pensadas para fazer do álbum um instrumento de transmissão de conhecimentos ou de atividades experimentais, mas, antes, um meio promotor de prazer pela leitura, como forma de divulgar objetos literários de qualidade que conseguissem tornar a vivência da leitura mais agradável e frutiva. Uma delas passou pelo despertar da acuidade visual dos alunos para as ilustrações e a valorização do seu significado, uma vez que, como sabemos, na maioria das vezes, os livros disponibilizados e os que mais contacto oferecem às crianças apresentam as ilustrações como mero acompanhamento do texto verbal, não sendo o caso do álbum, como tem sido referido exaustivamente.

Em suma, a avaliação destes resultados, mesmo não sendo quantitativa, permitiu refletir ou questionar aprendizagens que encaramos como pertinentes e reveladoras de aquisição de conhecimentos, considerando que, com o tempo e recursos disponibilizados, foi possível criar as “bases” que pretendíamos para que, agora, possam ter continuidade com outros mediadores.

CAPÍTULO 5

Análise do processo de intervenção – Conclusões,
Limitações e Recomendações.

A) Apresentação de conclusões

O processo reflexivo que nos propomos desenvolver neste momento, como já anteriormente referido, não pressupõe estabelecer conclusões definitivas, tendo por base um percurso tão curto e atribulado como este. Contudo, serão apresentadas ideias mais gerais, essencialmente de índole reflexiva em torno do mesmo.

Como sabemos, a criação de hábitos de leitura é um processo moroso e exige uma atividade regular e continuada em torno do livro e da leitura. Esta ideia, já proferida inúmeras vezes ao longo deste trabalho, é, para mim, o aspeto essencial ou a conclusão mais importante. Tendo apenas por base esta ideia é que conseguimos assumir que as reflexões que das intervenções possam advir são produtos importantes e valorativos. Desta forma, além disso, as conclusões que possam vir a ser descritas e apresentadas não serão de índole quantitativa, uma vez que, atendendo aos moldes do projeto, das intervenções e da própria temática, não faz sentido, quantificar quer as produções quer os produtos.

Aliado a este processo, refletimos acerca de factos observados e já expostos respeitantes à utilização, quase exclusiva, do manual escolar como fonte promotora de leitura achada de qualidade, uma questão que, com certeza, originaria uma longa reflexão, o que não é pretendido neste momento. Contudo, estas produções textuais pouco desenvolvem a competência literária e, mesmo, a promoção de gosto e hábitos de leitura. Aliada a esta questão, está, ainda, a ideia que se desenvolve com estas práticas um “caminho” de instrumentalização da leitura que, mais uma vez, não contribui, de forma alguma, para a aquisição de hábitos de leitura. Para que estas tendências comecem a desaparecer, é necessário que o adulto, e, no caso concreto, o professor, como mediador das aprendizagens e como indivíduo capaz de avaliar ou formar reflexões mais concretas e sustentadas, se preocupe mais com a escolha e divulgação de obras de qualidade, tendo por base, entre outros, os tópicos já refletidos em momentos anteriores. Um bom livro exige, como qualquer forma de arte, um respeito não sacralizado que permita mostrar à criança que, sempre que o abrirmos, o seu conteúdo floresce, oferecendo novas e diferentes leituras.

Quando uma criança aprende a gostar de bons livros e de literatura de qualidade desde o pré-escolar, por meio de educadores competentes, e, ao entrar no 1º ciclo, continua a ter a sorte de ser orientada por professores atentos e atualizados que lhes permitem boas leituras, então terá condições que lhe possibilitam vir a ser um aluno de sucesso. Ao longo das intervenções proporcionadas com este trabalho e recorrendo também aos pressupostos teóricos a que

atendemos para a elaboração do mesmo, é de salientar e reforçar, mais uma vez, que não é apenas durante o 1º ciclo do ensino básico que se desenvolvem as competências de leitura e de leitor, competências estas que, quando pensadas na sua globalidade, e não apenas confinadas a uma leitura centrada na decifração do código, mas a uma leitura que envolva o desenvolvimento de um espírito crítico e estético, todos eles aliados ao prazer que deverá envolver esse ato. Com o álbum narrativo, os momentos de leitura foram mais do que simples atos passivos, por parte do nosso público. Foram sim momentos ativos, de partilha, confronto de ideias e inovação de propostas. Com ele, novos conceitos foram explorados e pensados, novos assuntos surgiram e novas temáticas que puderam ter lugar no seio do grupo, num momento que era encarado pelo mesmo, como um momento “extra-escola”, ou seja, onde não estavam a “dar matéria”, onde não se faz fichas, momento onde não havia lugar para “escolarizar”. Além destes, é importante não esquecer, também, que a criança, ao iniciar o contacto com o código estético, está a desenvolver a criatividade, o prazer e o jogo lúdico da linguagem literária. O desenvolvimento desta linguagem e educação literária, quando sustentada por textos de qualidade, prepara a criança para a leitura e para o desenvolvimento do gosto e do prazer face à mesma.

Além destes aspetos, salientamos que já se encontram a ser dados passos importantes no sentido de valorizar a literatura para a infância, desenvolvendo hábitos de leitura a partir de objetos literários de qualidade. Podemos destacar, por exemplo, o Plano Nacional de Leitura, o Programa Nacional de Ensino do Português, a Fundação Calouste Gulbenkian, por exemplo, com o projeto da Casa da Leitura, entre muitos outros de cariz mais concreto e desenvolvido em contexto de sala de aula, em bibliotecas, encontros, etc. Neste sentido, consideramos também que, apesar do álbum ser um género editorial ainda recente, se encontra junto das comunidades educativas em crescente valorização.

B) Limitações do projeto

A “construção” de um leitor é um processo lento e complexo que exige regularidade e continuidade nas suas atividades.

Na ausência de outras palavras, esta ideia resume rapidamente aquela que foi considerada a grande limitação deste projeto. Este projeto viu o seu desenvolvimento condicionado por muitas restrições e constrangimentos que limitaram a sua implementação, mas o fator tempo foi e é determinante. Objetivamente, as condições em que este projeto e seus objetivos se desenvolveram foram determinantes para que as ideias, estratégias e desejos não pudessem ver a sua concretização fielmente desenvolvida a par do que são os pressupostos teóricos para a promoção do livro, da leitura e dos hábitos leitores. Ilustrando estas palavras, o tempo durante o qual foi possível intervir no sentido de desenvolver os objetivos pensados cingiu-se a um mês, mês este que se limitou a uma intervenção semanal durante cerca de 90 minutos.

Acreditamos que esta especificidade não esteja prevista neste momento, ou neste tipo de documento. No entanto, só com o conhecimento desta realidade é possível analisar concretamente o que foi desenvolvido e o porquê de assim ter acontecido.

Para além do que já foi referido, e não menos importante, mencione-se a existência, na mesma sala, de um outro projeto a ser desenvolvido nos mesmos moldes.

Estas realidades exigiram de nós uma maior sensibilidade no desenvolvimento dos objetivos, colocando, sempre em primeiro plano, o percurso escolar harmonioso dos alunos em destaque e relegando até para segundo plano os nossos objetivos, não deixando que ocorressem choques inatos entre os pressupostos estipulados desde o início do ano pela professora responsável com os nossos. Não obstante, ainda teve de ser considerada a manifesta vontade por parte de outros docentes daquela turma, nomeadamente, da área da formação musical e de algumas expressões, em desenvolver, da mesma forma, projetos no âmbito das suas disciplinas. É perante todas estas condicionantes que nos sentimos no dever de respeitar aquele grupo, atendendo à sua grande carga de trabalhos que lhes estavam a ser exigidos e tornar o desenvolvimento deste projeto um momento mais harmonioso e de partilha de saberes.

Por último, uma outra limitação que sentimos do decurso deste projeto relaciona-se com a ausência do trabalho colaborativo com os pais e/ou a família. Esta limitação surge aliada a todos os entraves supramencionados, na medida em que, com base nos moldes permitidos para

o desenvolvimento do projeto, esta interação não teria o tratamento nem daria os resultados que se pretendiam já que, como foi mostrado, o tempo foi o maior entrave a todo o processo.

C) Sugestões de continuação do projeto

Desenvolvidas as descrições e apresentações dos planos elaborados em torno deste projeto, é importante postular, agora, algumas ideias que podem servir de mote para futuros trabalhos interventivos nesta área. Para além desta finalidade, consideramos que estas sugestões são, de certo modo, ideias que podiam ter sido desenvolvidas em pleno projeto, mas não tiveram oportunidade de se realizar. Assim sendo:

- Consideramos importante promover dinâmicas mais interventivas dentro da própria sala, introduzindo especificidades na rotina diária do grupo. Referimo-nos a dinâmicas e a rotinas como a criação de uma hora destinada à leitura de histórias, criação de um espaço adequado para estes momentos, exploração desse espaço como uma biblioteca dentro da própria sala, criação de suportes de divulgação destas iniciativas, como é o exemplo do jornal de parede, etc;

- Criar dinâmicas em torno do álbum narrativo que permitam a sua melhor divulgação e aproximação do seu público-alvo, nomeadamente, tendo por base escolhas que tenham em consideração os interesses do grupo e que, ao mesmo tempo, sejam uma novidade motivante e estimuladora para estes momentos. A estas dinâmicas podemos aliar, por exemplo, já numa fase em que o grupo está apto para a leitura (o que não foi este o caso), a leitura de álbuns em casa e sua posterior apresentação ao restante grupo como meio de cativar e fomentar a curiosidade do mesmo. Outra sugestão, ainda tendo estas ideias por base, poderá passar por, tendo o grupo já uma competência leitora e um conhecimento alargado do mundo em torno do álbum, criar álbuns próprios, ou compilações de várias histórias, tornando-se, eles mesmos, os autores do processo;

- Por fim, julgamos que seria importante estabelecer vínculos mais próximos com a comunidade em geral, educativa e familiar, de forma a que estas práticas pudessem estar mais próximas dos próprios beneficiários do projeto, não esquecendo, naturalmente que a instituição-escola é um importante meio de divulgação e aproximação do meio envolvente.

CAPÍTULO 6

Reflexão sobre o valor do projeto no desenvolvimento pessoal e profissional.

A) Reflexão sobre o valor do projeto no desenvolvimento pessoal e profissional.

Com o pensamento centrado em todo o percurso realizado com este trabalho é momento, então, de refletir, mais concretamente, acerca das aprendizagens pessoais e profissionais que este desencadeou e consolidou em mim.

No que à formação pessoal diz respeito, aponto a prática reflexiva como primordial para que um trabalho desta natureza possa ser desenvolvido, uma vez que é com ela que podemos alcançar melhores resultados, satisfazendo, em primeira instância, as necessidades do grupo de crianças com o qual estejamos a trabalhar. Estes momentos reflexivos ajudam, portanto, a definir melhores práticas, adequando-as aos momentos e contextos, a avaliar o processo, permitindo efetuar alterações pertinentes, no fundo, e, resumidamente, é uma prática para pensar a/na ação. Aliado a este pensamento e valor pessoal, consideramos que, mesmo em plano inferior, refletindo sobre a implementação e as limitações que a mesma teve de suportar, acreditamos que se as mesmas não existissem, o valor da investigação-ação seria um benefício de extrema importância que, aliado às práticas desenvolvidas, as tornaria mais completas. Já que esta prática investigativa, associada à ação, não se concretizou na sua plenitude, resta-nos a vontade de as pôr em prática no futuro, enquanto profissionais da educação.

Para além destes momentos, é importante pensar que o trabalho desenvolvido permitiu momentos de reflexão e partilha em grupo, nomeadamente, com a professora cooperante e com a colega de estágio, que foram uma mais valia para que o projeto desenvolvido e as estratégias implementadas fossem, cada vez mais, completas e adequadas. Esta partilha e este trabalho em grupo é uma prática com valores positivos, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, tornando-nos capazes de ser críticos acerca das nossas propostas e posturas, refletindo nas dinâmicas e atividades de forma a melhorá-las.

Ainda nesta linha, toda a ação pedagógica desenvolvida teve na sua base o respeito, a afetividade, a responsabilidade, a cooperação e o diálogo, promovendo, assim, interações positivas, no seio do grupo, não esquecendo os interesses e as dificuldades dos alunos.

Ao pensarmos nas aprendizagens do projeto em termos de temática, considero uma enorme mais valia as aprendizagens e as leituras efetuadas acerca da literatura para a infância. Mesmo sabendo que estas ficaram muito aquém da totalidade do publicado e do estudado, as

aprendizagens foram significativas, contribuindo para aprofundar a nossa própria competência literária e colocá-la ao serviço das práticas desenvolvidas. Compreender o valor das práticas de leitura, a sua integração nos contextos de 1º ciclo, perceber o papel e a importância de um mediador competente, capaz e ativo nestas práticas, não esquecendo a importância do objeto literário de qualidade e referência, mas sempre voltado para os interesses do público, entre outras, foram aprendizagens adquiridas e consolidadas ao longo deste percurso. Além destas, reportamo-nos também, em concreto, ao objeto literário, escolhido para desenvolver as interações e os objetivos propostos, o álbum narrativo, que, na nossa opinião, tem vindo a assumir cada vez mais importância nas práticas educativas propostas pelos profissionais da área e pela própria comunidade literária. Desta forma, ao promover interações com este género editorial, percebendo que as mesmas são aceites muito favoravelmente, principalmente, pelo público que, com ele, manteve contacto, será, sem dúvida, uma aposta futura de desenvolvimento e aprofundamento no dia a dia e nas rotinas, quer ao nível do pré-escolar, quer a nível de 1º ciclo.

Em jeito de conclusão, termino referindo que todo o percurso foi de aprendizagem e que o futuro, facilitando a execução daquilo que não foi oportuno realizar-se presentemente, trará, com certeza, mais valores e reflexões, acima de tudo, capazes de aprimorar a ação educativa.

Bibliografia

A) Bibliografia ativa

CALI, Davide. (2005). *Eu espero....* Bruuá editora.

COTTIN, Menena. (2009). *O livro negro das cores*. Figueira da Foz: Bruuá editora.

MACKEE, David. (2000). *Agora não, Duarte!*. Lisboa: Caminho.

MARTINS, Isabel Minhós. (2008). *O Meu Vizinho É Um Cão*. Oeiras: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2006). *Uma Mesa é uma Mesa. Será?*. São Pedro do Estoril: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2007). *Quando eu nasci*. Oeiras: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2008). *És mesmo tu?*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2009). *As duas estradas (N126 vs A1 / A1 vs N126)*. Oeiras: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2010). *O livro dos Quintais*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2010). *Siga a seta!*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

MARTINS, Isabel Minhós. (2011). *Para onde vamos quando desaparecemos?*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

PORTIS, Antoinette. (2010). *Não é uma caixa*. Lisboa: Editorial Presença.

TULLET, René. (2010). *Um Livro*. Lisboa: Edicare.

B) Bibliografia passiva

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

AZEVEDO, Fernando (Coord.) (2006b). *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel. (pp. 11-46)

ARROYO, Leonardo. (1968). *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.

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

COLOMER, Teresa. (1996). "El Álbum y el texto", in *Peonza*, nº 39. Cantabria. (pp.27-31) disponível em <http://www.fundaciongsr.org/documentos/3979.pdf>, consultado em 3 de janeiro 2012.

CORREIA, Carminda. (2007). *Leitores de Hoje. Uma visita guiada pela Literatura Infantil*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

GOMES, António José. (2003). "O Conto em Forma(to) de Álbum: Primeiras Aproximações." in *Malasartes [Cadernos de Literatura Infantil para a Infância e a Juventude]*, Nº12, pp 3-6.

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 janeiro 2012.

MACHADO, Ana Maria e MONTES, Graciela (2003). *Literatura Infantil. Ceración, censura y resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Ministério da Educação. (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. (s.l.): Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas (1º ciclo do ensino básico)* (4ª edição). Lisboa: ME-DGEB.

MORAIS, José. (1994). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Cosmos.

MORGADO, José Carlos. (2004). *Manuais Escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

PROLE, António. (a). “Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura.” in www.casadaleitura.org, consultado em 21 de novembro de 2011.

PROLE, António. (b). “PEPINO TORCIDO. Conselhos teóricos para torcer o pepino.” in www.casadaleitura.org, consultado em 02 de novembro de 2011.

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, pp 39-46.

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

RECHOU, Blanca-Ana Roig; LÓPEZ Isabel Soto; RODRÍGUEZ Marta Neira (Coord.). (2011). *O Álbum na Literatura Infantil e Juvenil (2000-2010)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, S.A.

RIBEIRO, Iolanda. e VIANA, Fernanda. (Orgs.) (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos. Ideias e Projectos para Promover a Leitura*. Coimbra: Almedina.

RISCADO, Leonor. (2001). “A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público.” in www.casadaleitura.org, consultado em 25 de novembro de 2011.

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

RODRIGUES, Carina (2009). “O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens.” in *Congreso Internacional Lecture 2009 – Para ler el XXI*. Havana: Comité Cubano del IBBY. Disponível também in www.casadaleitura.org, consultado em 20 de novembro de 2011.

S/N (2011/2012). Projeto Curricular de Turma (1ºB). Conservatório Calouste Gulbenkian. Braga.

S/N (2009). Projeto Educativo de Escola. Conservatório de Música Calouste Gulbenkian. Braga.

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.

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.casadaleitura.org, consultado em 25 de novembro de 2011.

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

SOBRINO, Javier. (2000). *A Criança e o Livro. A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.

TAQUELIM, Cristina. “Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão” in www.casadaleitura.org, consultado em 25 de novembro de 2011.

VELOSO, Rui Marques. (2003). “Não-receita para escolher um bom livro” in www.casadaleitura.org, consultado em 20 de novembro de 2011.

VELOSO, Rui Marques. (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para crianças. Imaginário e escrita*. Porto: Porto Editora.

VIANA, Fernanda. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler*. Braga: UM-IEC.

ZILBERNAM, Regina. (1987). *A Literatura Infantil na Escola*. (7a ed.). São Paulo: Global Editora.

Anexos

Anexo 1 – Autorização para recolha de registos áudio e vídeo.

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian
Universidade do Minho – Instituto de Educação



Autorização para recolha de registos áudio e vídeo

Exmo.º Sr. Encarregado de Educação,

Eu, Neuza Juliana Barbosa Rodrigues, mestranda do curso em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade do Minho, atualmente a elaborar estágio profissional na sala do 1ºB do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, venho por este meio, solicitar a vossa autorização para a recolha de registos áudio e vídeo do vosso educando, a fim de, mais fielmente, poder concretizar o meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, intitulado: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Este projeto tem em vista, essencialmente, a sensibilização dos alunos para a leitura, a descoberta do ato de ler como forma de estabelecer relações de prazer e afeto e, mesmo, propor um olhar para a leitura como fonte essencial de construção de conhecimento. Para tal, serão utilizados diferentes recursos, dando um enfoque primordial ao álbum narrativo (género literário recente, onde as narrações (curtas) andam de "mãos dadas" com as ilustrações) em concordância com o grupo de trabalho e as suas expectativas.

Mais se informa que todos os registos efetuados ao longo das intervenções terão como única e exclusiva finalidade o sustento e a fundamentação do trabalho académico desenvolvido, uma investigação que será levada a cabo sob orientação da Professora Doutora Sara Reis da Silva e com a colaboração da Professora Titular de Turma Maria Rosalina de Lima e da colega da prática pedagógica Dr.ª Susana Cristina Gonçalves Pereira.

As obras a dinamizar ao longo do Projeto serão as seguintes:

- MARTINS, Isabel Minhós. (2008). *O Meu Vizinho É Um Cão*. Oeiras: Planeta Tangerina.
- MARTINS, Isabel Minhós. (2010). *O livro dos Quintais*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- PORTIS, Antoinette. (2010). *Não é uma coisa*. Lisboa: Editorial Presença.

Com os melhores cumprimentos,
Neuza Rodrigues

Eu, _____, encarregado de educação de _____, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, ____ de _____ de 2012

O Encarregado de Educação

Anexo 2 – Autorizações dos encarregados de educação, autorizando a recolha de registos.

Eu, Mauro Alves Pereira Alves de Lima encarregado de educação de M. J. A., declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 03 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação
Mauro Alves Pereira Alves de Lima

Eu, Paula Amália Soares Almeida encarregado de educação de M. J. A., declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 4 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação
Paula Amália Soares Almeida

Eu, Leonor António da Silva encarregado de educação de M. J. A., declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 03 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação
Leonor António da Silva

Eu, Fátima Helena de Sousa Paço encarregado de educação de M. J. A., declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 03 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação
Fátima Helena de Sousa Paço

Eu, Maria Celina Ferreira C. F. F. F. encarregado de educação de M. J. A., declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 3 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação
Maria Celina Ferreira C. F. F. F.

Eu, ISABEL PINTO encarregado de educação de M. J. A., declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 4 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação
Isabel Pinto

Eu, Luís António da Silva encarregado de educação de M. J. A., declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 04 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação
Luís António da Silva

Eu, Carla M. Costa Bastos encarregado de educação de M. J. A., declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 10 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação
Carla M. Costa Bastos

Eu, CRISTIANO JOÃO P. ALMEIDA encarregado de educação de M. J. A., declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 08 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação
CRISTIANO JOÃO P. ALMEIDA

Eu, José Cristiano encarregado de educação de M. J. A., declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 4 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação
José Cristiano

Eu, M.ª Conceição Carvalho encarregado de educação de M. J. A., declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 3 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação
M.ª Conceição Carvalho

Eu, Mónica Isabel S. Sousa Carneiro encarregado de educação de M. J. A., declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 3 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação
Mónica Isabel S. Sousa Carneiro

Anexo 2 (cont.) – Autorizações dos encarregados de educação, autorizando a recolha de registos.

Eu, Rogério Alves, encarregado de educação de A 9, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 4 de Jan de 2012

O Encarregado de Educação

Rogério Alves

Eu, Maria Luísa do Rio Verde, encarregado de educação de 6, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 3 de Jan de 2012

O Encarregado de Educação

Maria Luísa do Rio Verde

Eu, Maria Célia Soares Alves, encarregado de educação de A 5, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 04 de Jan de 2012

O Encarregado de Educação

Maria Célia Soares Alves

Eu, António Galdeira, encarregado de educação de 6, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 05 de Jan de 2012

O Encarregado de Educação

António Galdeira

Eu, Pedro Pimenta Simões, encarregado de educação de A 5, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 3 de Jan de 2012

O Encarregado de Educação

Pedro Pimenta Simões

Eu, Natalia Lopes Gomes, encarregado de educação de 6, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 03 de Jan de 2012

O Encarregado de Educação

Natalia Lopes Gomes

Eu, Inês Marie Costa, encarregado de educação de 7, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "O álbum narrativo: Que possibilidades de leitura? Com que leitores?".

Braga, 3 de Jan de 2012

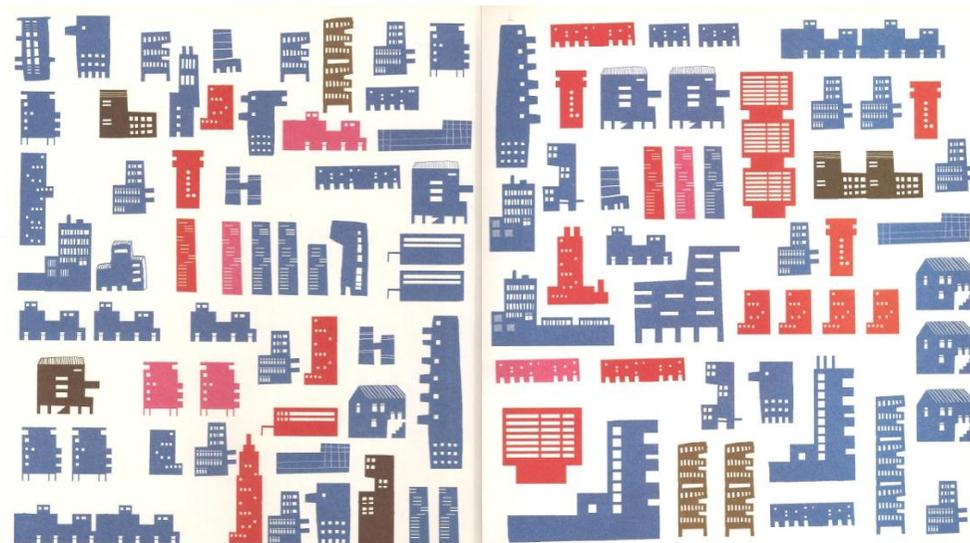
O Encarregado de Educação

Inês Marie Costa

Anexo 3 – *Brainstorming* acerca das concepções iniciais do grupo sobre a expressão “álbum narrativo”.



Anexo 4 – *O Meu Vizinho é um Cão*, de Isabel Minhós Martins. Livro digitalizado.



© 2008, PLANETA TANGERINA
TÍTULO: *O Meu Vizinho É Um Cão*
TEXTO: Isabel Minhós Martins
ILUSTRAÇÕES: Madalena Matoso
1.ª EDIÇÃO: Maio de 2008
ISBN: 978-989-0140-03-1
DEPÓSITO LEGAL: 273319-08
IMPRESSÃO: Printer Portuguesa

Planeta Tangerina, Design e Comunicação, Lda.
Rua Rodrigues de Freitas, n.º 3, 2.º D.º
2780-293 OELIBAS
Tf: + 351 214 680 844
e-mail: editora@planetatangerina.com
www.planetatangerina.com
www.planeta-tangerina.blogspot.com

Propostas de exploração para pais e educadores disponíveis em www.planetatangerina.com



O meu prédio
sempre foi muito sossegado.
Quase nunca acontecia nada por aqui...

Até ao dia em que
um enorme camião
de mudanças parou
mesmo em frente
à nossa porta...



Os vizinhos vieram todos à janela,
para ver entrar caixas, caixinhas e caixotes...
... alguns deles com formas bem esquisitas!

No dia seguinte,
finalmente,
chegou o novo vizinho...



Anexo 4 (cont.) – O Meu Vizinho é um Cão, de Isabel Minhós Martins. Livro digitalizado.



Anexo 4 (cont.) – O Meu Vizinho é um Cão, de Isabel Minhós Martins. Livro digitalizado.



Anexo 4 (cont.) – O Meu Vizinho é um Cão, de Isabel Minhós Martins. Livro digitalizado.

Ao que eles responderam imediatamente:
 “Os teus pais é que são esquisitos!”.
 “Olham-nos de cima a baixo”, queixou-se o cão.
 “E sempre com um ar superior”, disseram os elefantes.
 “E nem agradeceram os presentes”,
 acrescentou o crocodilo, magoado.

Compreendam
 que tive de concordar...
 Os nossos vizinhos mereciam
 melhor vizinhança!



Pensei em falar com os meus pais.
 Mas a minha mãe estava ocupada
 a arrumar as nossas coisas em caixas,
 caixinhas e caixotes...



“... Esperem lá!” disse eu de repente.
 “Não se esqueceram de me dizer nada?”



E foi assim que no dia seguinte mudámos de casa
 (falta acrescentar: para grande desgosto meu
 e dos meus vizinhos também...).

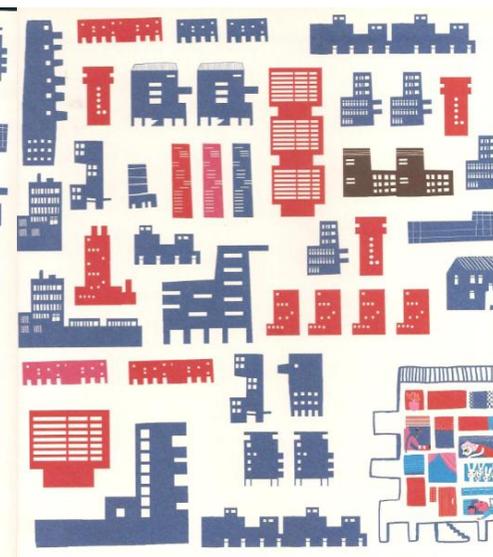
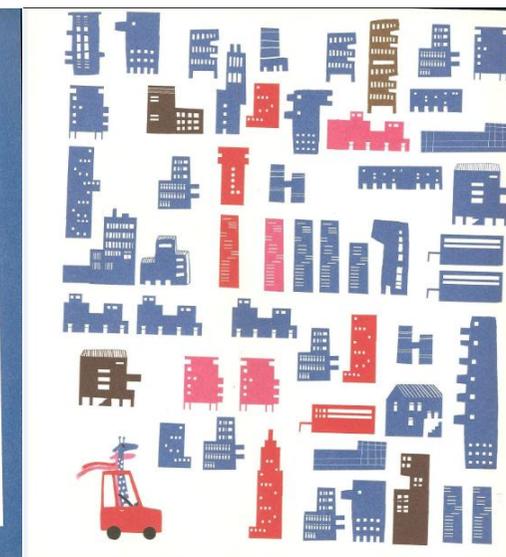
Disseram-me que em nossa casa
 mora agora uma família de três ursos.
 E que o meu prédio está cada vez mais divertido...

Não é de admirar.




Qualquer dia, quando crescer,
 faço-lhes uma surpresa também.
 Para um enorme camião de mudanças
 em frente à porta... e mudo-me para lá!

Tenho a certeza que eles não me vão
 achar nada esquisita!



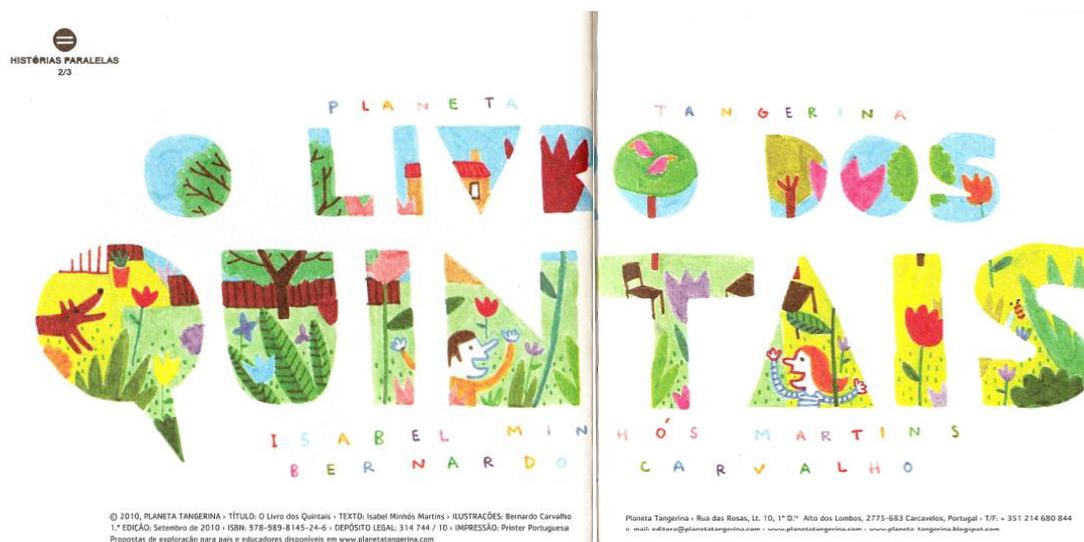
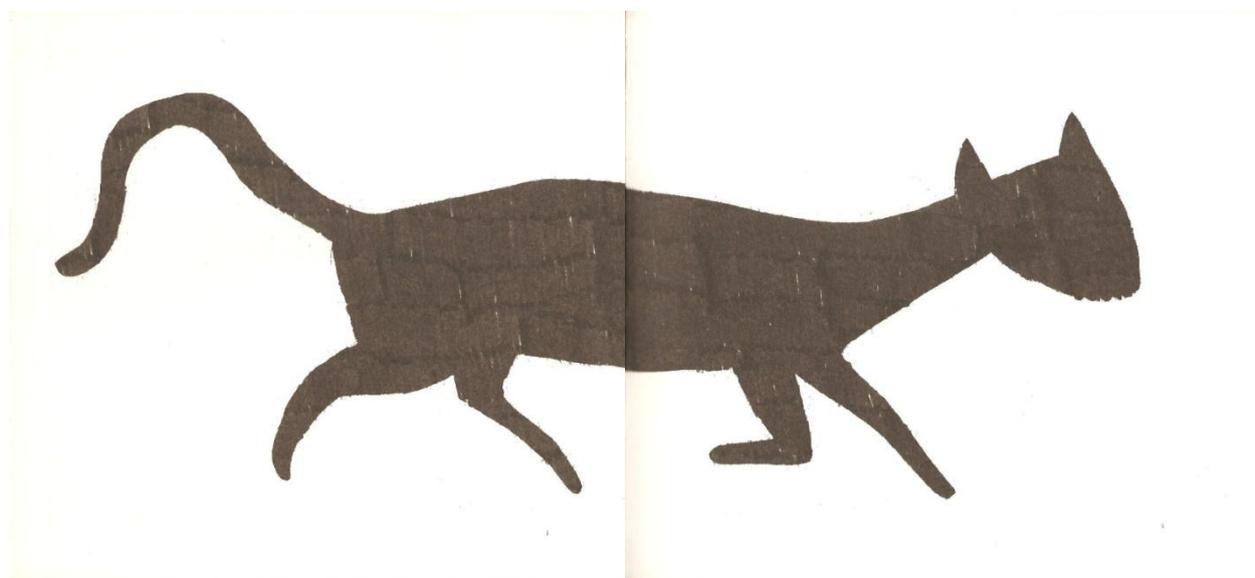
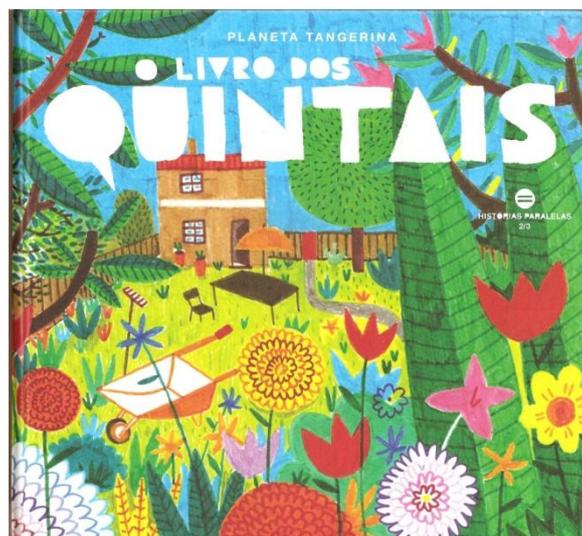
O meu prédio sempre foi
 muito sossegado.
 Quase nunca acontecia
 nada por aqui.

Até ao dia em que um
 enorme camião de
 mudanças parou mesmo
 em frente à nossa porta...



ISBN 978-989-84-05-03-1
 0 9789898405031

Anexo 5 – O Livro dos Quintais, de Isabel Minhós Martins. Livro digitalizado.



© 2010, PLANETA TANGERINA - TÍTULO: O Livro dos Quintais - TEXTO: Isabel Minhós Martins - ILUSTRAÇÕES: Bernardo Carvalho
1.ª EDIÇÃO: Setembro de 2010 - ISBN: 978-989-8145-24-6 - DEPÓSITO LEGAL: 314 744 / 10 - IMPRESSÃO: Printer Portuguesa
Propostas de exploração para pais e educadores disponíveis em www.planetatangerina.com

Planeta Tangerina - Rua das Rosas, Lx. 10, 1.º D.º - Alto dos Lombos, 2775-693 Cascais, Portugal - Tlf. + 351 214 680 844
e-mail: editor@planetatangerina.com - www.planetatangerina.com - www.planeta.tangerina.blogspot.com

Anexo 5 (cont.) – O Livro dos Quintais, de Isabel Minhós Martins. Livro digitalizado.

Abril:
Depois da churrasqueira,
do anexo para as ferramentas
e da pequena torre no telhado,
o Sr. Inácio faz planos
para novas construções:
"Ó Solange!" grita para a filha.
"Um repuxo aqui não ficava tão bem?".

As quatro meninas Lopes, mãe e filhas,
espreitam pelo muro das traseiras.
Quem serão os novos vizinhos
que acabam de chegar?

Em Abril, o Gatuno afa as garras
pelas cercas dos quintais.



Maió:
No número 4, começam as habituais limpezas de Primavera.
D. Manuela põe tudo cá fora: tapetes, almofadas, cadeirões
e cortinados. O que há para sacudir, sacode; o que há para esfregar,
esfrega, como se não houvesse amanhã.
O Sr. Juvenal não acompanha a fúria da mulher. Escondeu-se entre
a folhagem, provando as primeiras nêperas maduras: "Ai que maravilha...
este ano estão melhores do que nunca".

Em Maio, o Gatuno corre atrás das gatas...
onde andará ele?

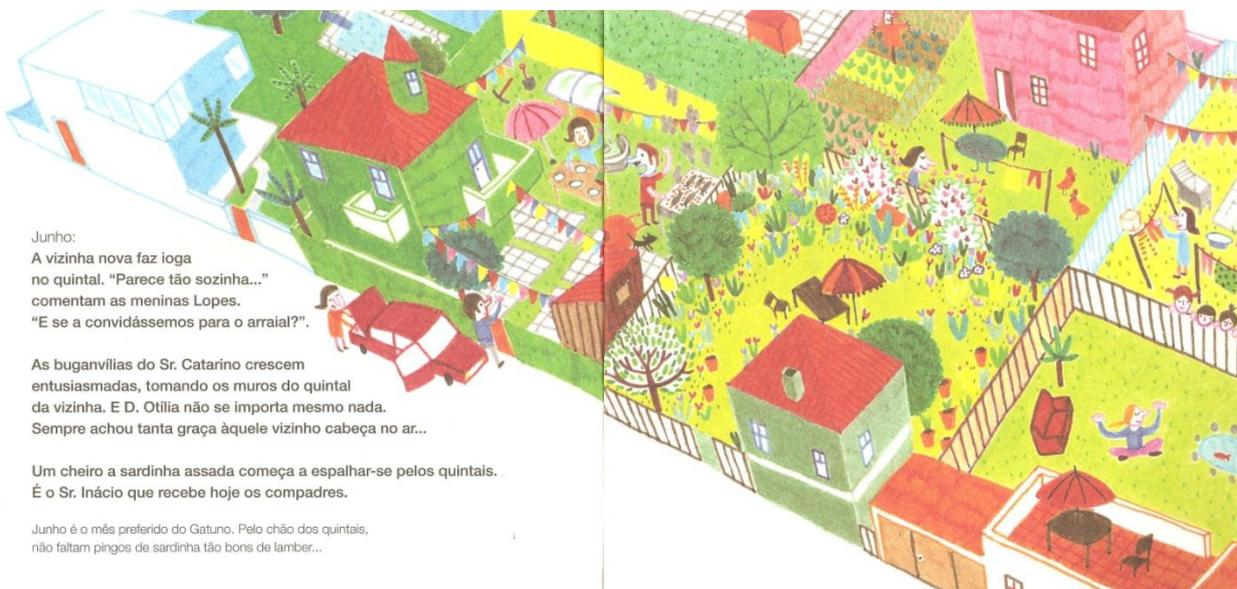


Junho:
A vizinha nova faz ioga
no quintal. "Parece tão sozinha..."
comentam as meninas Lopes.
"E se a convidássemos para o arraial?".

As buganvílias do Sr. Catarino crescem
entusiasmadas, tomando os muros do quintal
da vizinha. E D. Otília não se importa mesmo nada.
Sempre achou tanta graça àquele vizinho cabeça no ar...

Um cheiro a sardinha assada começa a espalhar-se pelos quintais.
É o Sr. Inácio que recebe hoje os compadres.

Junho é o mês preferido do Gatuno. Pelo chão dos quintais,
não faltam pingos de sardinha tão bons de lamber...



Anexo 5 (cont.) – O Livro dos Quintais, de Isabel Minhós Martins. Livro digitalizado.

Julho:

Está mesmo calor.
O Tiago e a Carolina tomam banho de mangueira, enquanto a mãe mantém a forma na bicicleta-que-não-sai-do-mesmo-lugar. D. Otília observa-a, pensando: "Se fosse nova, comprava uma bicicleta de verdade para passear por aí".

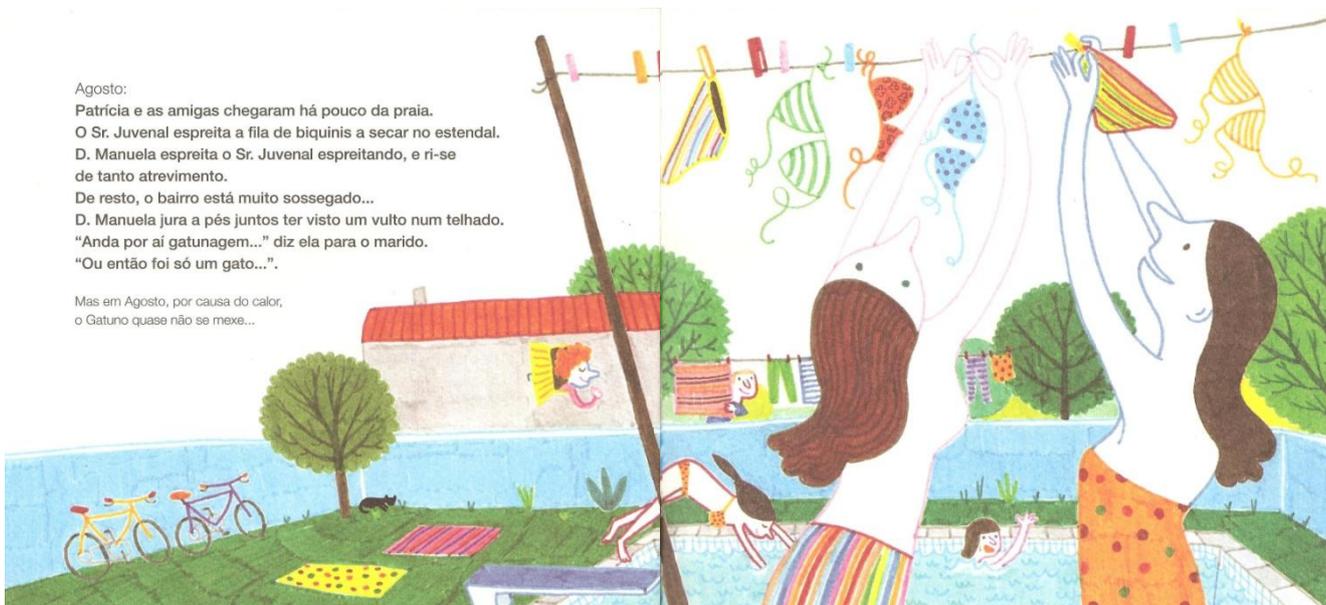
Em Julho, o Gatuno escolhe a sombra mais fresca dos quintais.



Agosto:

Patrícia e as amigas chegaram há pouco da praia. O Sr. Juvenal espreita a fila de biquínis a secar no estendal. D. Manuela espreita o Sr. Juvenal espreitando, e ri-se de tanto atrevimento. De resto, o bairro está muito sossegado... D. Manuela jura a pés juntos ter visto um vulto num telhado. "Anda por aí gatunagem..." diz ela para o marido. "Ou então foi só um gato..."

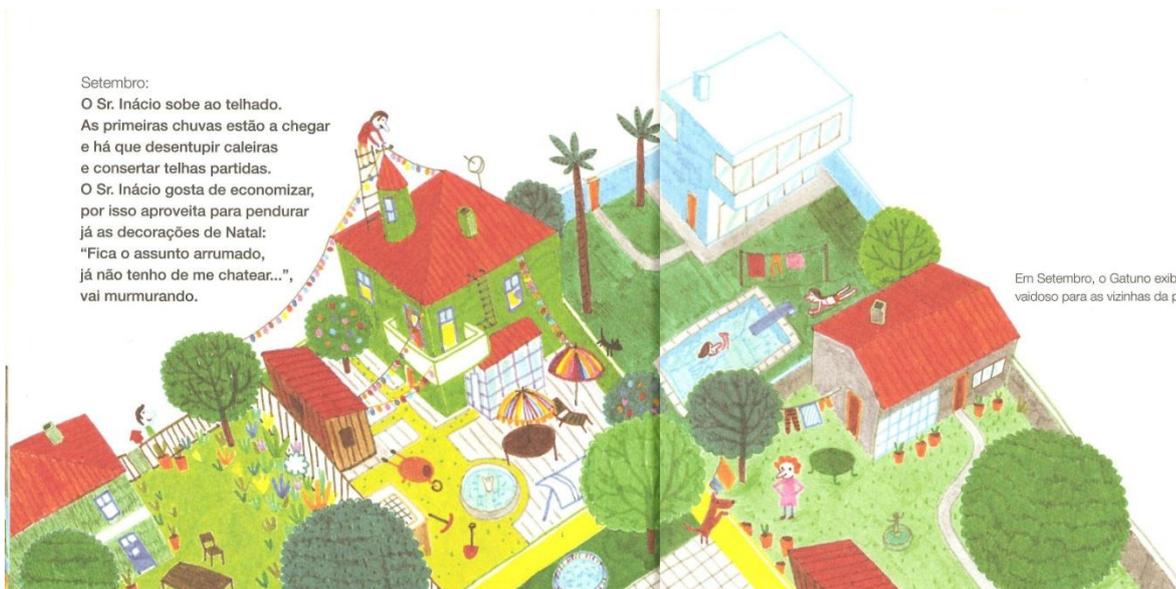
Mas em Agosto, por causa do calor, o Gatuno quase não se mexe...



Setembro:

O Sr. Inácio sobe ao telhado. As primeiras chuvas estão a chegar e há que desentupir caleiras e consertar telhas partidas. O Sr. Inácio gosta de economizar, por isso aproveita para pendurar já as decorações de Natal: "Fica o assunto arrumado, já não tenho de me chatear..." vai murmurando.

Em Setembro, o Gatuno exhibe-se vaidoso para as vizinhas da piscina.



Anexo 5 (cont.) – O Livro dos Quintais, de Isabel Minhós Martins. Livro digitalizado.

Outubro:

As meninas Lopes começaram as aulas de ioga em casa da vizinha. Enquanto o tempo está bom, treinam cá fora e, pelos quintais vizinhos, ouve-se um "Ohmmmmmmmmmm" muitíssimo afinado. A Carolina e o Tiago não se deixam contagiar por tanta paz: durante os últimos dias, entraram em guerra aberta com o quintal do lado. E no outro dia até o Sr. Juvenal levou com um limão na cabeça enquanto dormia a sesta cá fora...

Em Outubro, o Gatuno adota definitivamente uma nova dona.

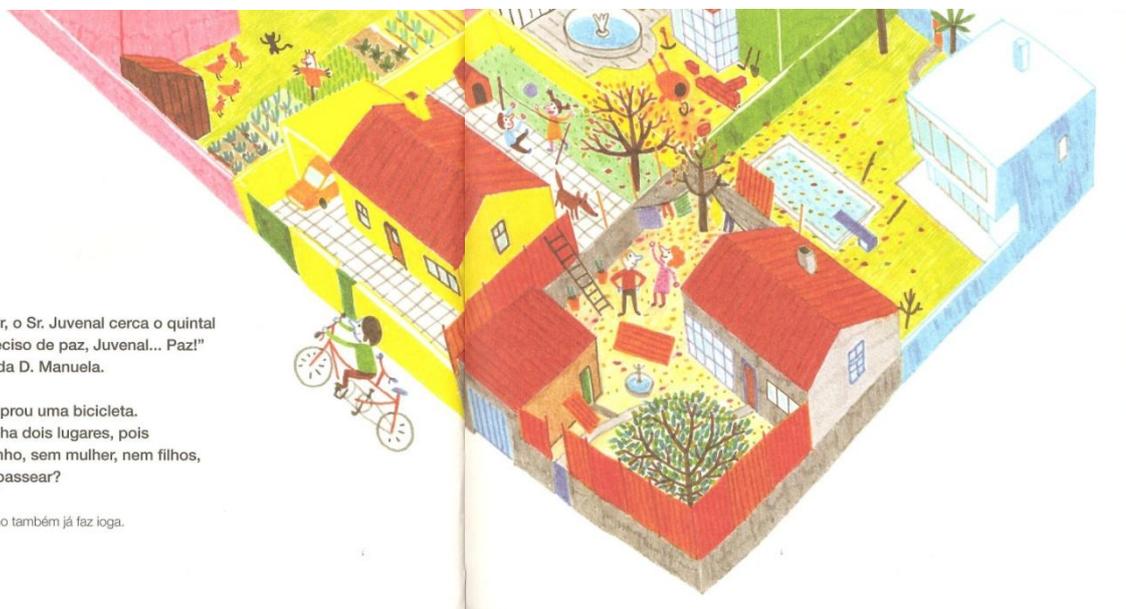


Novembro:

A pedido da mulher, o Sr. Juvenal cerca o quintal a toda a volta. "Preciso de paz, Juvenal... Paz!" diz muito perturbada D. Manuela.

O Sr. Catarino comprou uma bicicleta. Estranho é que tenha dois lugares, pois se vive ali tão sozinho, sem mulher, nem filhos, quem levará ele a passear?

Em Novembro, o Gatuno também já faz ioga.



Dezembro:

É derrubado um muro entre quintais. No bairro já todos sabiam, mas foi assim oficializado: o Sr. Catarino e D. Otilia casaram-se este mês e houve festa no quintal.

Em Dezembro, percebemos finalmente porque é que o Gatuno se chama Gatuno...



Anexo 5 (cont.) – *O Livro dos Quintais*, de Isabel Minhós Martins. Livro digitalizado.



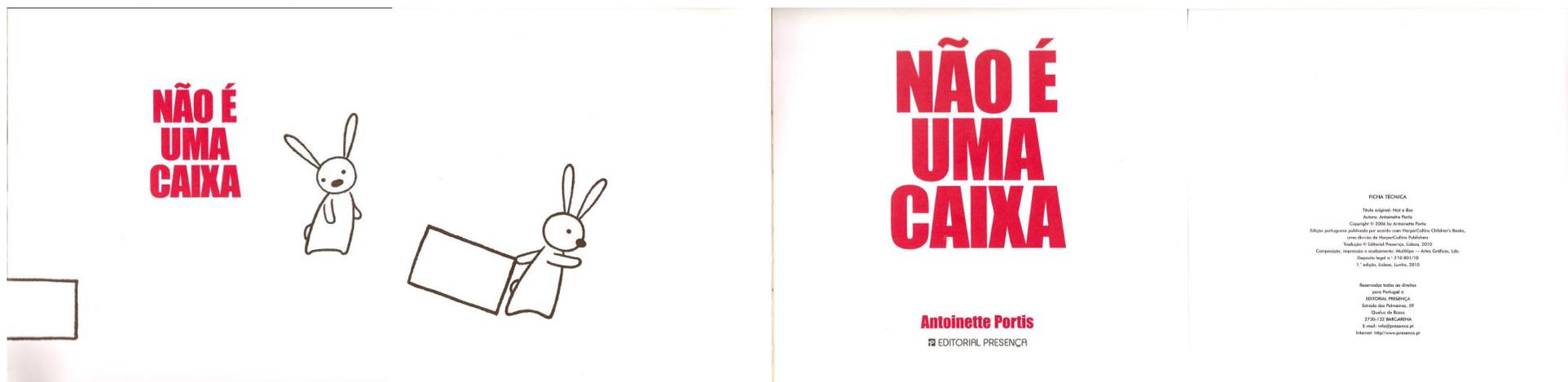
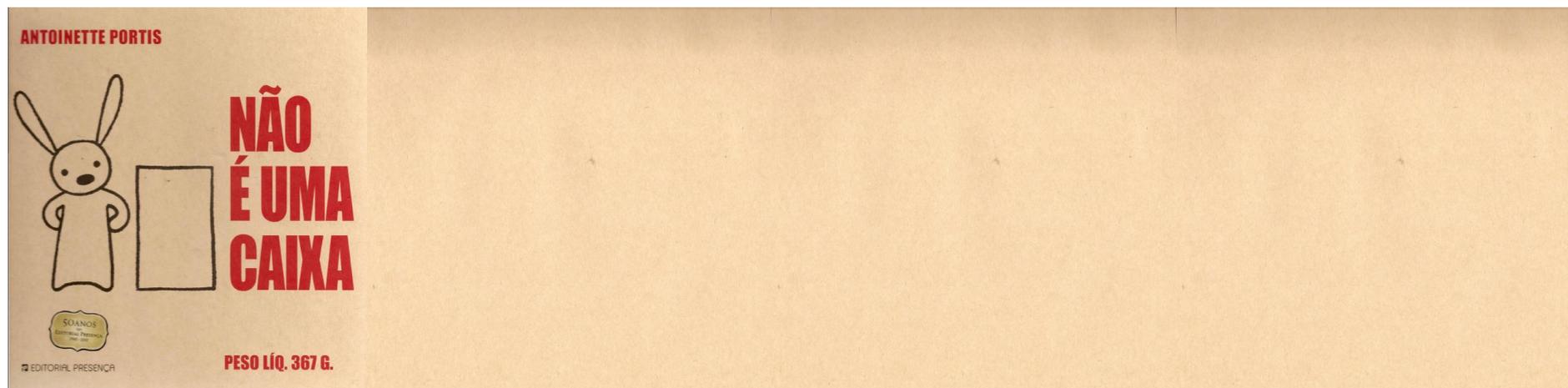
Neste livro não entramos em casa de ninguém.
Ficamo-nos pelas histórias que se passam cá fora,
à beira de limoeiros e nespereiras, hortas e estendais,
tanques ou mini-piscinas.
Os quintais são pequenos, é verdade. Mas, com algum
esforço, neles podem caber grandes sonhos
e as maiores aventuras.



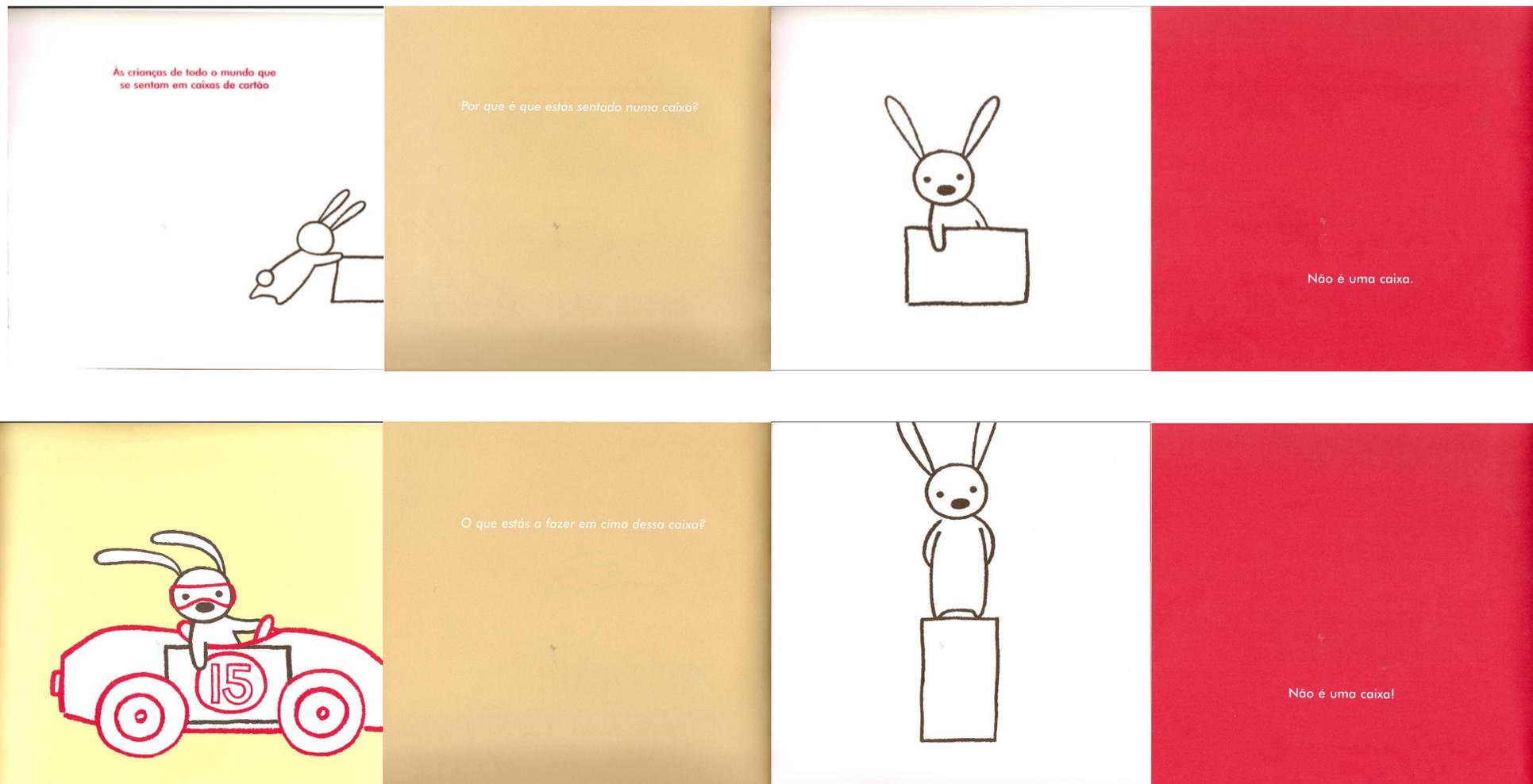
9 789898 145246

FSC
www.fsc.org
MISTO
Proveniente de
florestas responsáveis
FSC® C006423

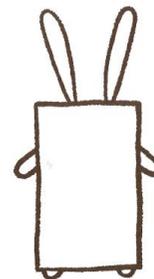
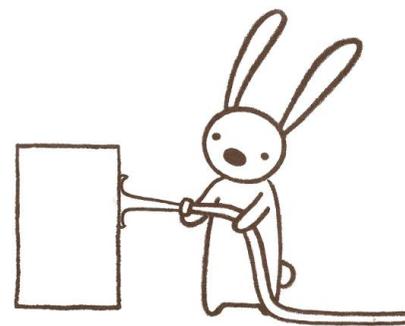
Anexo 6 – *Não é uma Caixa*, de Antoinette Portis. Livro digitalizado.



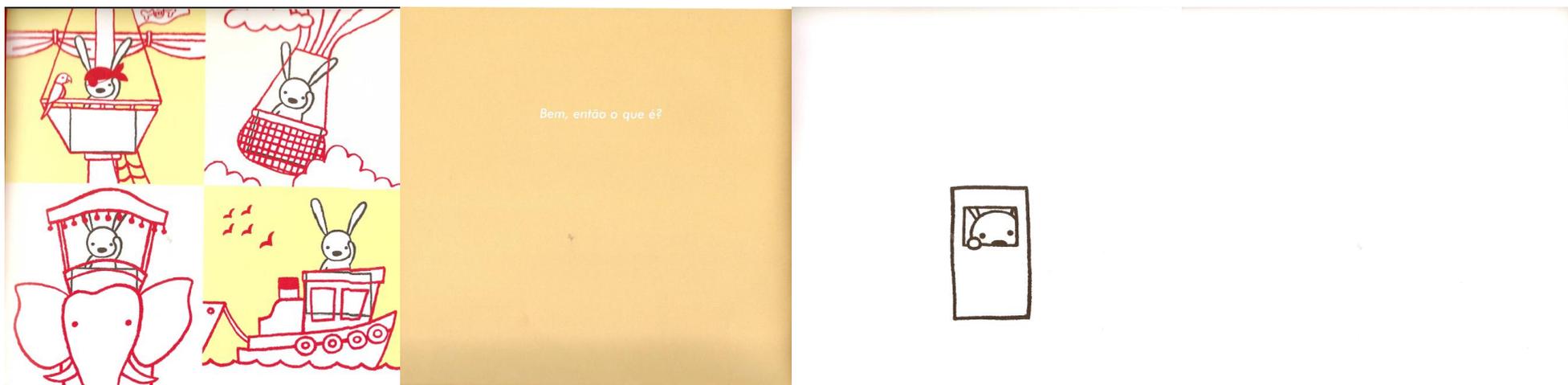
Anexo 6 (cont.) – *Não é uma Caixa*, de Antoinette Portis. Livro digitalizado.



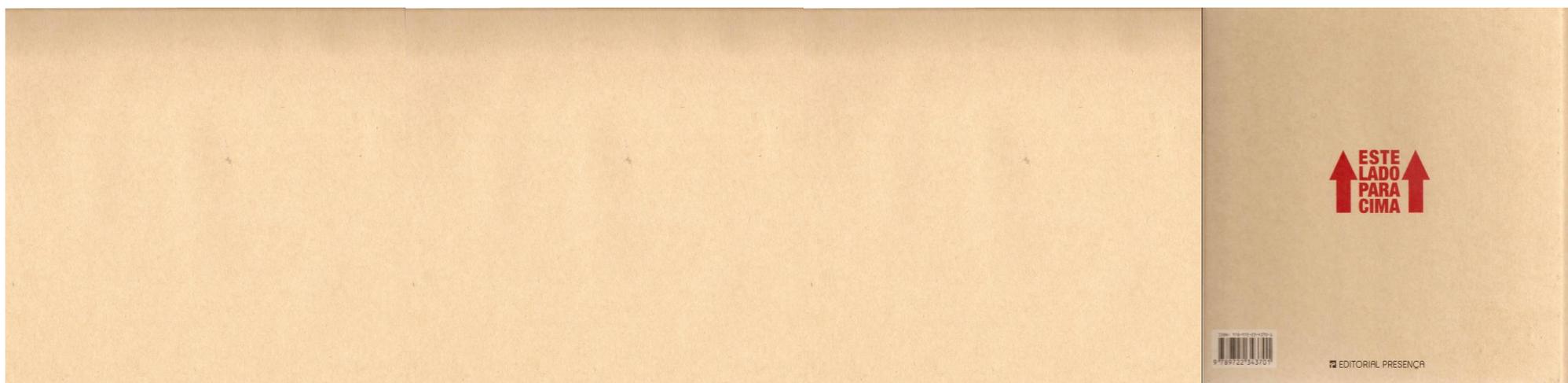
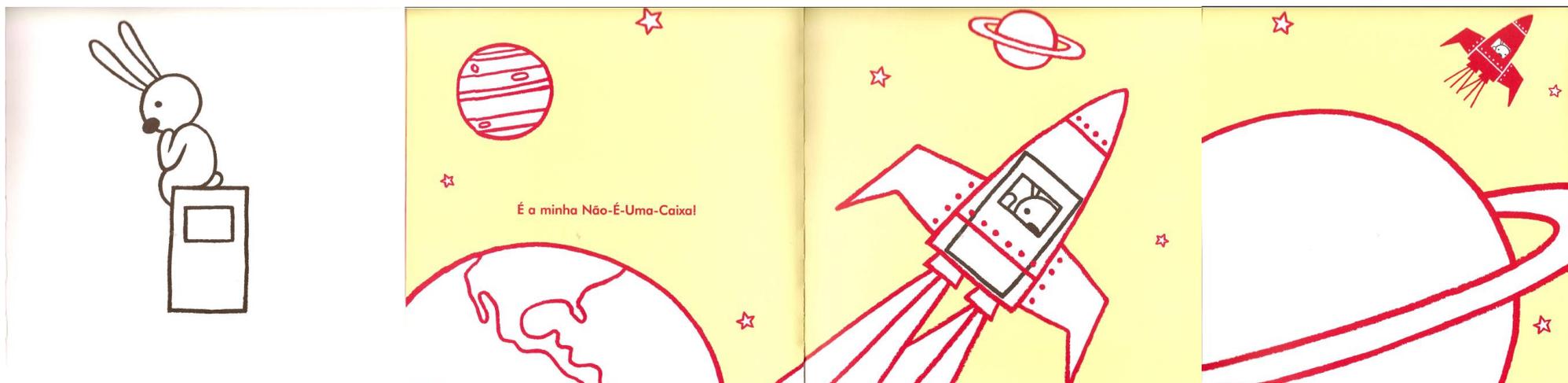
Anexo 6 (cont.) – *Não é uma Caixa*, de Antoinette Portis. Livro digitalizado.



Anexo 6 (cont.) – *Não é uma Caixa*, de Antoinette Portis. Livro digitalizado.



Anexo 6 (cont.) – *Não é uma Caixa*, de Antoinette Portis. Livro digitalizado.



Anexo 7 – Inquérito de Avaliação.




Universidade do Minho – Instituto de Educação
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian

Projeto de Intervenção: O álbum narrativo: que possibilidades de leitura? Com que leitores?

Inquérito de Avaliação

Identificação:

Sexo: M__ F__ Idade: _____

1. Eu e os livros.

	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1. Tenho hábitos de leitura.			
2. Gosto de ouvir contar histórias.			
3. Costumo ler com a minha família.			
4. Só leio na escola porque sou obrigado.			
5. Para ti ler é:			
Fácil			
Aborrecido			
Difícil			
6. Agora estou mais motivado para ler?			

2. Neste projeto, o que penso sobre:

	GOSTEI	NÃO GOSTEI	NÃO SEI
1. Os livros escolhidos.			
2. Os materiais que foram utilizados.			
3. O tempo de leitura das histórias.			
4. O tempo das atividades propostas.			

3. Depois do projeto:

	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1. Estou mais motivado para ler.			
2. Encontrei livros mais interessantes.			
3. Procuro com a minha família mais momentos de leitura.			
4. Partilho com os amigos novos livros.			

Neuza Rodrigues




Universidade do Minho – Instituto de Educação
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian

4. Qual foi o livro de que mais gostei? E o que menos gostei?
















5. A atividade que mais me agradou foi... A atividade que menos me agradou foi...



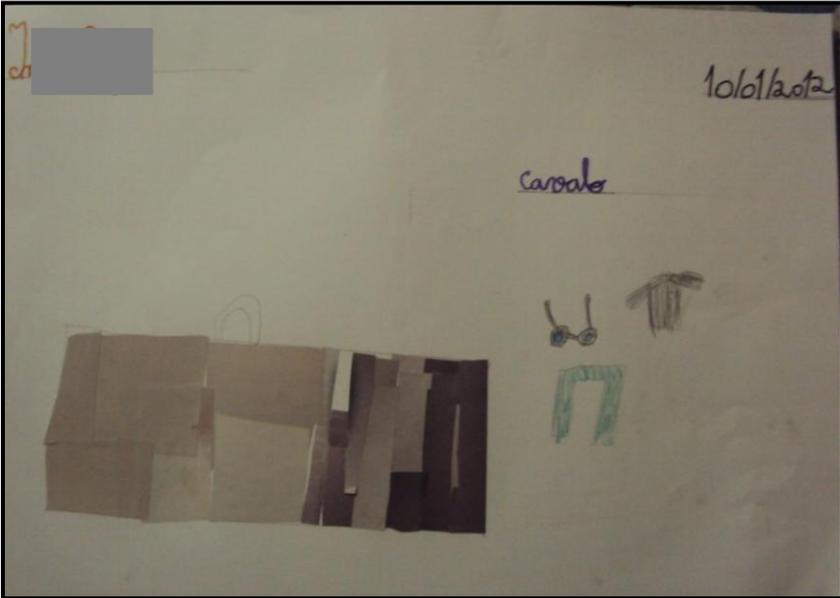
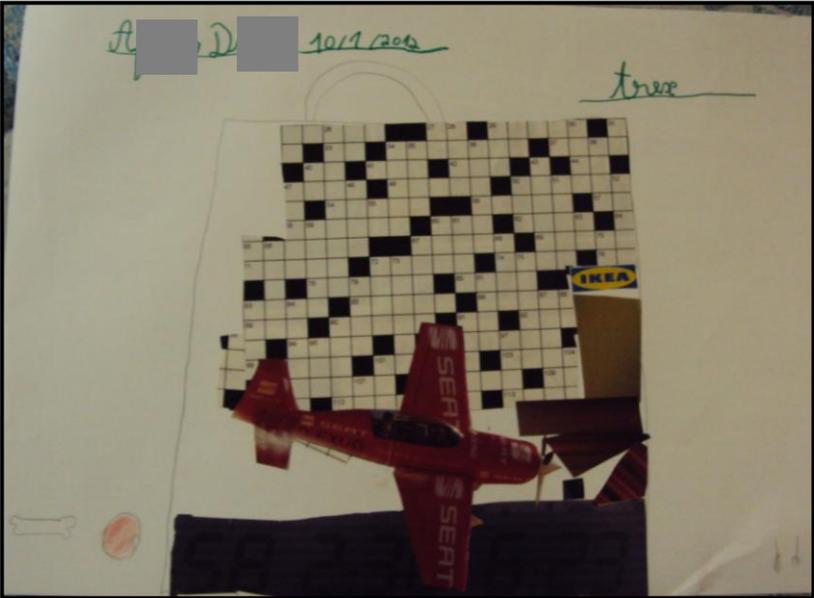


6. Se tivesse de escolher uma palavra para definir "Livro" qual seria?

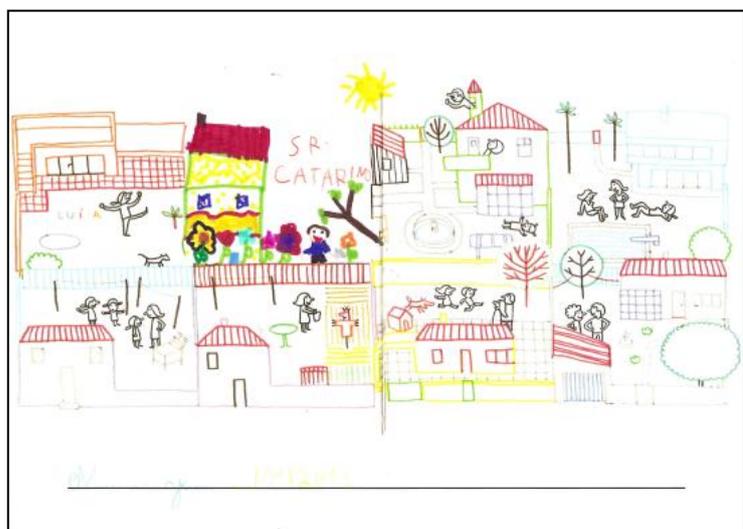
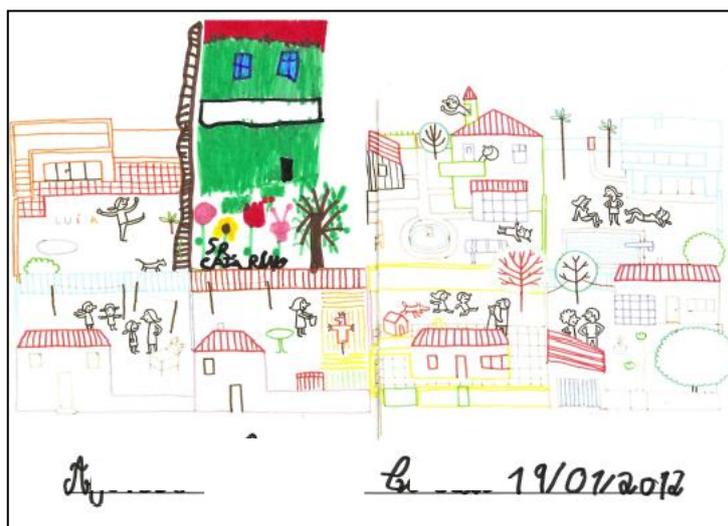
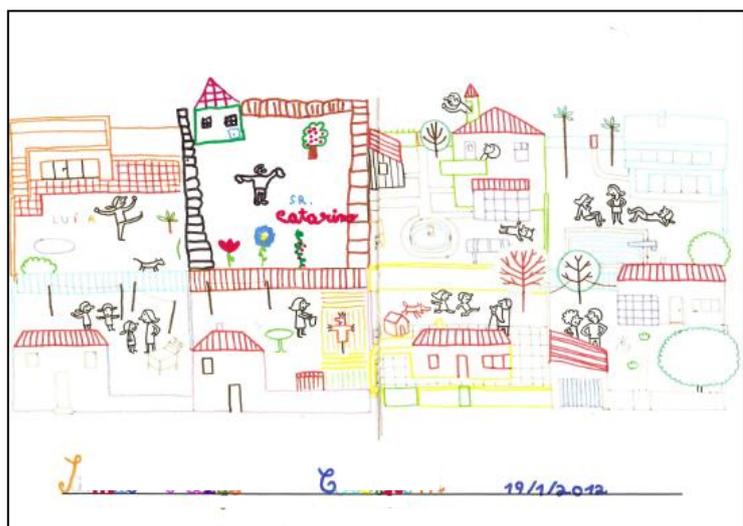
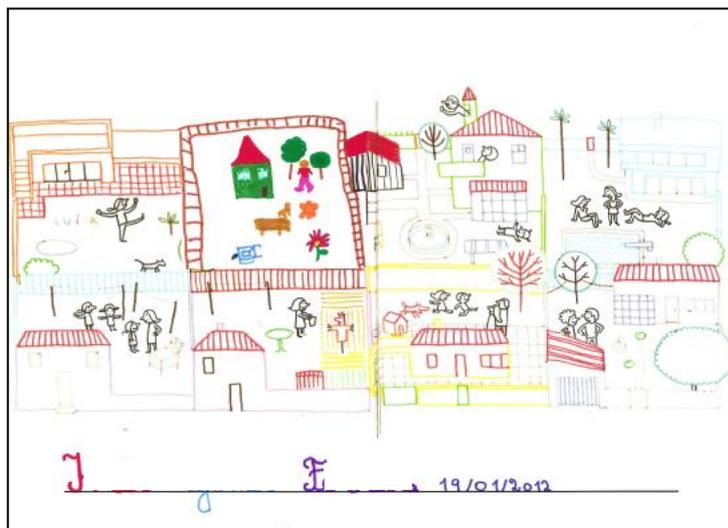
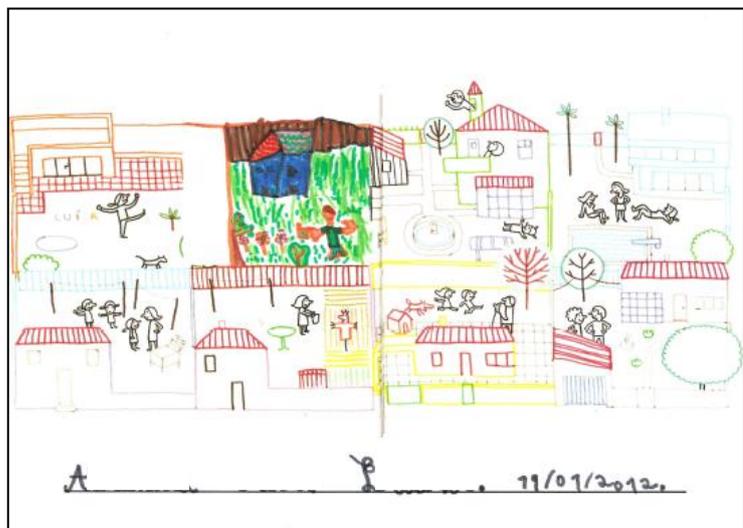
Data: _____

Neuza Rodrigues

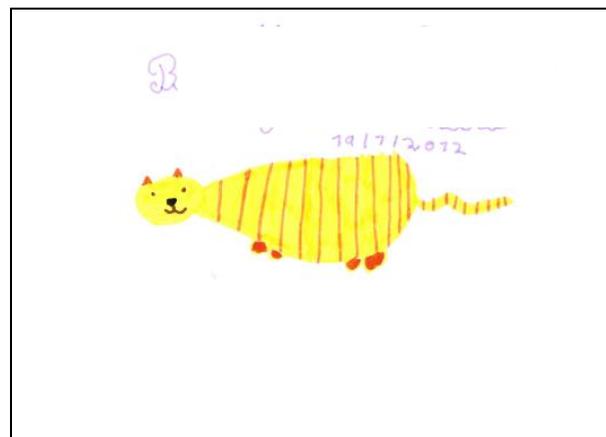
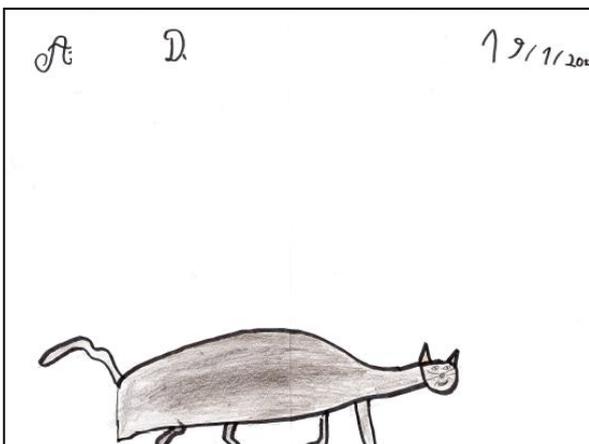
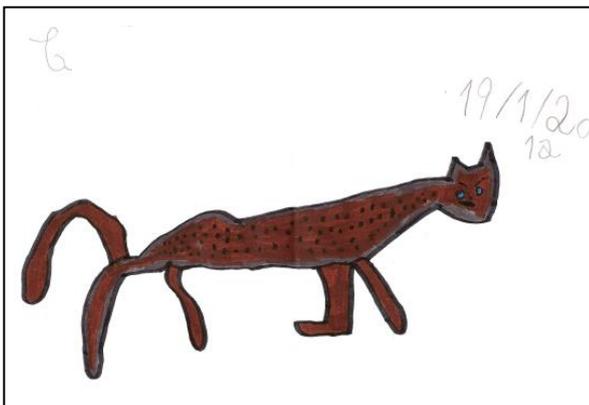
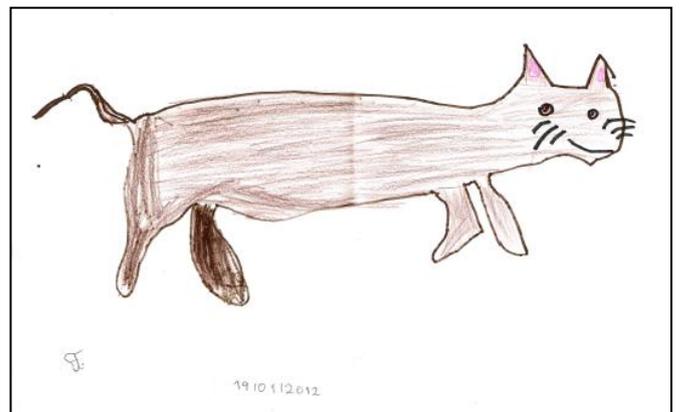
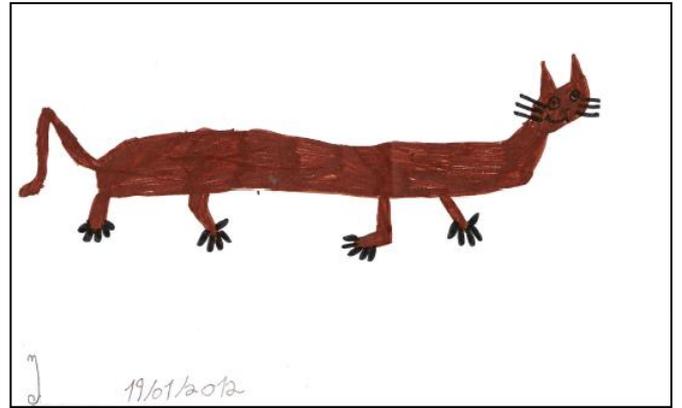
Anexo 8 – Exemplos de trabalhos.



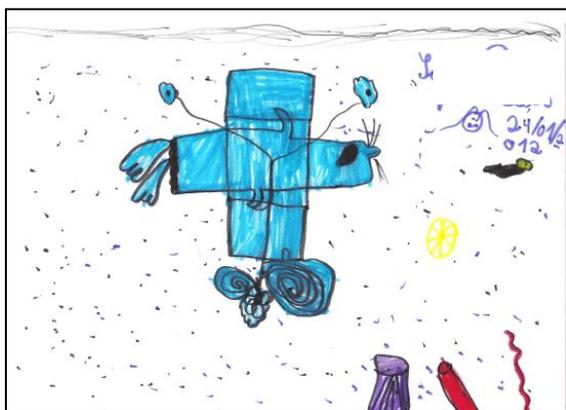
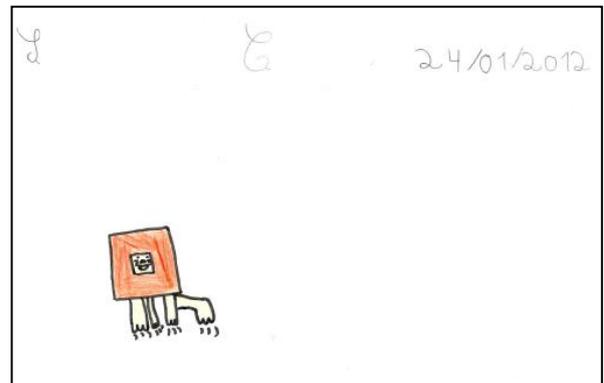
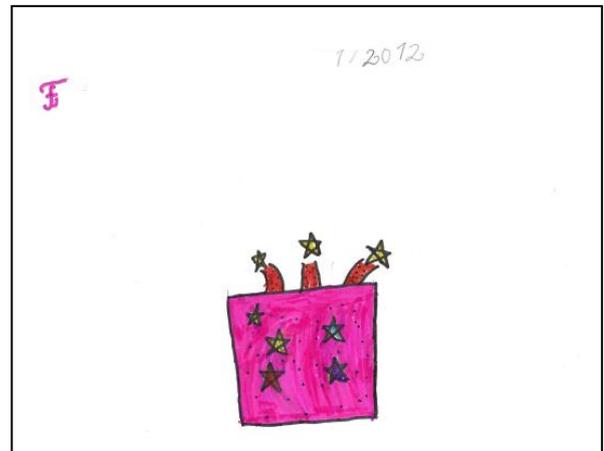
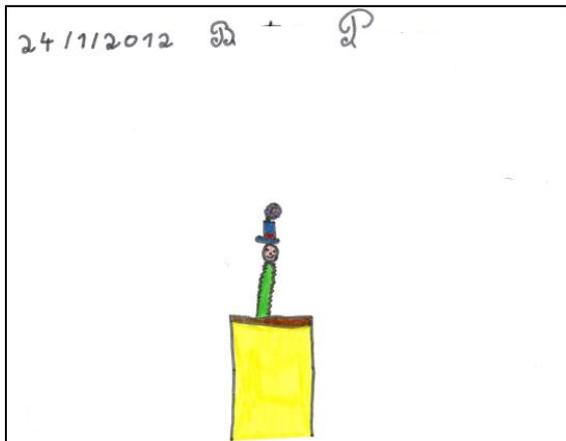
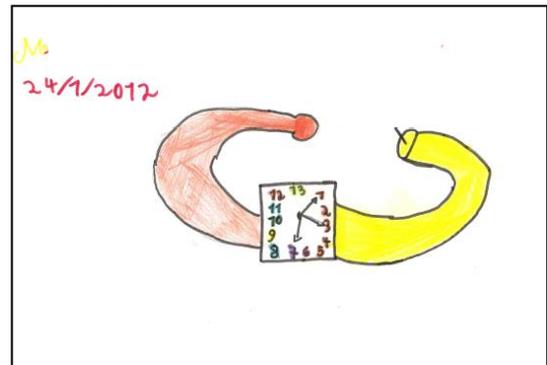
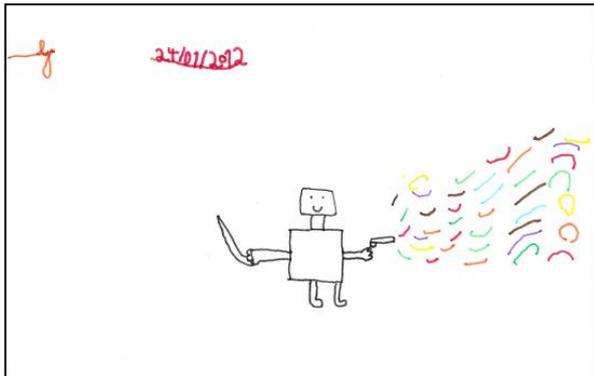
Anexo 9 – Exemplos de trabalhos.



Anexo 10 – Exemplos de trabalhos.



Anexo 11 – Exemplos de trabalhos.



Anexo 12 – Cartazes elaborados pelos quatro grupos de trabalho com a definição de álbum narrativo.

