

CAPÍTULO 4

Em busca de um compromisso com a leitura e a literatura

Fernando José Fraga Azevedo

fraga@ie.uminho.pt

“It is not enough to teach children to become readers and writers. We want children to leave our schools with the continuing desire to read, write, and learn.” (Santa, 1997: 231)

Refletindo acerca das formas de promover e assegurar um comprometimento do sujeito com a leitura e a literatura, os editores da obra *Reading Engagement* (Guthrie & Wigfield, 1997) sublinham a necessidade de uma íntima articulação e interação entre o compromisso individual (o querer ler, o envolvimento, o interesse, as expectativas e as estratégias associadas a essa motivação) e os contextos de aprendizagem (a autonomia e responsabilização do aluno, a coerência e articulação de um currículo que se centra na leitura e na literatura para, a partir daí, promover o desenvolvimento de competências cognitivas, as interações sociais, etc).

Motivar para a leitura enquanto experiência cognitiva e afetiva e garantir a consecução efetiva deste saber-fazer supõe, por um lado, não a entender como mera atividade supletiva, exclusivamente ao serviço de outras intencionalidades, e, por outro lado, criar, em contexto pedagógico, um ambiente propício à sua fruição. Robert B. Rudell e Norman J. Unrau (1997: 118) referem-se, a este respeito, à concretização por parte do docente de um conjunto essencial de procedimentos que, *grosso modo*, implicam:

- A exploração da identidade, raízes e possibilidades dos alunos, tendo em conta que todos eles são

portadores de saberes pessoais e intertextuais que é possível e desejável expandir e fertilizar;

- A planificação de atividades que intencionalmente valorizam os saberes e as aprendizagens dos alunos, permitindo-lhes não apenas tornarem-se eles próprios detentores de vozes interpretativas, partilhando a autoridade na interpretação dos textos e os critérios para a validade dessas interpretações, como também emergirem como sujeitos mais autónomos e responsáveis pelas próprias aprendizagens.

Estes princípios, que supõem uma organização curricular fortemente fundamentada numa visão holística da língua, têm vindo a ser implementados nos Estados Unidos da América no âmbito dos chamados programas de leitura baseados na literatura (*Literature-Based Reading Instruction* ou *Literature-Based Curriculum*). De acordo com estes programas, as aprendizagens dos alunos são tanto mais eficazes quanto mais forem entendidas como relevantes por parte dos alunos e se integrarem em redes de relações fertilizadoras da sua competência enciclopédica. Essa é a razão pela qual as aprendizagens possuem como elemento central não exclusivamente o manual escolar, mas um rico e plurifacetado ambiente literário, no qual os textos literários constituem um elemento importante (Bosma & Guth, 1995; Roser & Martinez, 1995; Sloan, 1995; Vardell, 1995; Moss & Fenster, 2002). É a partir deste ambiente que, por processos de integração, aprendizagem colaborativa e com elevado grau de flexibilidade, os professores trabalham com os alunos as diversas áreas curriculares.

Desenhado, discutido, implementado e avaliado, ao nível da escola, por todos aqueles que efetivamente fundamentam a sua prática na leitura e na literatura, em articulação com os que

orientam e dinamizam as bibliotecas, e envolvendo toda a comunidade educativa³⁴, incluindo os pais e agentes culturais, o currículo torna-se um elemento propiciador de aprendizagens efetivas. De facto, os alunos têm, neste modelo de ensino-aprendizagem, a possibilidade de ler múltiplos livros e de os partilhar, buscando informação sempre que tal se revele necessário, desenvolvendo o seu raciocínio crítico em função de situações reais e concretas. Centrado o currículo no aluno e nas suas aprendizagens, a planificação das atividades emerge da partilha coletiva que decorre dos livros lidos e/ou objeto de interação. Nesta perspetiva, o professor é também ele alguém que aprende e partilha com o seus alunos vivências, práticas e saberes (Kristo & Giard, 1995). Além disso, e dado que as unidades temáticas, envolvendo a integração partilhada de diversas unidades curriculares, são trabalhadas ao longo do tempo, os alunos têm a oportunidade de construir um *portfolio* de atividades, bastante mais enriquecedor do que os meros exercícios frequentemente propostos por um modelo de aprendizagem exclusivamente centrado no manual escolar.

Nancy L. Roser e Miriam G. Martinez (1995) realçam a importância de promover atividades como o “book talk”³⁵ ou a leitura independente, a partir de obras selecionadas quer pelos alunos quer pelo professor e objeto posterior de discussão e partilha. Os benefícios destas atividades não se resumem ao aumento da motivação intrínseca para a leitura: eles incluem,

³⁴ Num relatório relativo à implementação de um currículo baseado na literatura, Richard Allington *et al* (1995: 18) realçam a elevada importância do apoio dos pares (outros professores) e dos conselhos directivos das escolas na planificação colectiva e avaliação desta metodologia de trabalho.

³⁵ Esta actividade corresponde a uma partilha colectiva da informação acerca da obra, usualmente presente nos catálogos das editoras ou nas contracapas dos livros, e destinada a suscitar a curiosidade e a voracidade do leitor para o texto em causa. Funciona, pois, como um mecanismo criador de horizontes de expectativas (Cross, 1999: 14-17).

para além da possibilidade de contactar com literatura autêntica, também um alargamento dos conhecimentos, em termos de quadros de referência, e um aumento da fluência de leitura e de vocabulário, elementos com um impacto assumidamente positivo na proficiência da leitura (Wojciechowski & Zweig, 2003):

“Book talk gives children a chance to say what they think, to share their connections with text, and to collaborate in group-constructed meanings. (...) Good book talk is recognizable when children grapple with core issues, comparable insightfully, observe closely, question profoundly, and relate life experiences to story situations.”
(Martinez & Roser, 1995: 33)

Todavia, para que estas atividades de imersão no mundo dos livros e da literatura possam ser realizadas proficuamente, importa que os alunos tenham a possibilidade de aceder, sem constrangimentos³⁶ e com tempo, a um leque variado de obras apelativas e preferencialmente portadoras de alternativas cultural e linguisticamente enriquecedoras relativamente aos seus saberes.

Mas a construção de uma comunidade de leitores, reflexivos e interatuantes, apreciadores do prazer dos livros e da

³⁶ Reflectindo acerca dos processos de auto-escolha, por parte de crianças ainda pouco experientes nos processos de interacção com textos, Mary Jo Fresch (1995: 127) enfatiza a necessidade de o professor dever evitar solicitar às crianças listagens dos títulos já lidos, sob pena de tal pedido poder vir a interferir na motivação para a leitura, ao pôr em causa, por exemplo, o direito do leitor a abandonar um texto sem o ter terminado de ler.

O acesso, sem constrangimentos, aos livros impede igualmente que os mesmos possam ser rotulados segundo níveis de dificuldade, já que tal procedimento poderá limitar o processo de auto-escolha por parte das crianças, e que a sua leitura, ao contrário do que costuma suceder em contexto pedagógico, comporte processos de validação exterior e/ou de avaliação escolar. Ler por prazer é uma actividade intrinsecamente pessoal que não só não necessita de justificação como não deve constituir objecto de avaliação.

literatura, pode fazer-se igualmente através de outras estratégias, tais como:

- Pela leitura de obras integrais, propostas pelo professor e/ou pelos alunos, aspeto que, posteriormente, poderá originar a constituição de círculos de discussão e de partilha coletiva das emoções e afetividades que os textos sugerem aos seus leitores. Neste domínio, parece-nos extremamente relevante a partilha e discussão de obras de literatura infantil premiadas, pois, para além de assegurar ao aluno um alargamento do seu conhecimento acerca de textos e autores, fertilizando e expandido o seu conhecimento dos quadros de referência intertextuais, este saber permitir-lhes-á igualmente estimular a curiosidade pela descoberta e partilha de outros produtos culturais.
- Pela leitura e valorização partilhada de textos criativos construídos pelos próprios alunos.
- Pelo recenseamento de histórias do património da comunidade local onde a escola está inserida, processo que pode ser aproveitado para estimular o desenvolvimento de relações afetivas com os diversos membros da comunidade, construindo autênticos fóruns de partilha de saberes e tradições.
- Pela leitura partilhada com os adultos, em ambiente familiar, de textos recomendados pelo professor e/ou escolhidos pelos alunos a partir de baús literários presentes na sala de aula ou na biblioteca.
- Pelo incentivo à criação e manutenção de diários de leitura, que, *grosso modo*, funcionam como registos de uma memória vivencial e afetiva relativamente

aos textos cuja leitura mais seduz e agrada os membros de uma comunidade interpretativa.

Numa palavra, por meio de uma vivência em que todos os atores (alunos, pais, professores e agentes culturais) experimentem uma interação ativa com a leitura e a literatura e, nesse sentido, percebam a sua relevância enquanto elementos aglutinadores e potenciadores da prática educativa.

Ora, para a construção de uma tal comunidade de leitores concorre também a exercitação, a nível curricular, de saberes e de competências de natureza motivacional e metacognitivas. Neste domínio, julgamos importante que o acesso à interação com textos literários seja, sempre que possível, adequadamente mediado por *atividades de pré-leitura*, as quais permitirão auxiliar a criança a ativar o seu conhecimento prévio acerca do assunto, despertando a sua curiosidade antes da aventura, propriamente dita, começar. No domínio destas atividades são de realçar as estratégias de exploração dos elementos paratextuais, com particular destaque para o texto gráfico/icónico da capa, o título da obra, a autoria, etc, elementos estimuladores da configuração de um determinado horizonte de expectativas, e que, uma vez associados a questões de ativação estratégica da informação³⁷, podem auxiliar o aluno a mais fácil ou adequadamente interpretar o texto.

Também os guias de antecipação podem cumprir adequadamente esta função. Esta atividade é constituída por um conjunto de asserções relativas ao texto que vai ser lido e em relação às quais o leitor é solicitado a manifestar a sua opinião para, a partir daí, estimulando-se o diálogo e a partilha acerca da

³⁷ Valerie Ellery (2005: 146) sugere que o aluno seja solicitado, por exemplo, a ler o título da obra ou o parágrafo inicial e a indicar outra obra similar a esta ou que estabeleça relações com outros textos que abordem a mesma temática.

temática da obra objeto de análise, confirmar e/ou expandir o seu ponto de vista com a leitura posterior desse texto. Pensados para proporcionar um fórum de discussão prévio à leitura da obra, intrinsecamente mobilizador da competência enciclopédica dos alunos, estes guias asseguram, além disso, ao professor, um precioso conhecimento relativamente às crenças e saberes dos seus alunos, ajudando-o a tomar decisões em termos da sua prática educativa (Yopp & Yopp, 2001: 20).

De igual modo, também os questionários prévios à leitura da obra, construídos para auscultar a opinião dos alunos relativamente à temática objeto de análise podem revelar-se interessantes atividades de pré-leitura. Tal como a atividade anterior, estes questionários podem ser preenchidos após a leitura e a eventual alteração das respostas constituir motivo para momentos posteriores de partilha e de reflexão. O diálogo pela leitura e com a leitura pode, nesta medida, tornar-se um elemento aglutinador das práticas pedagógicas, gerando momentos produtivos de escrita e de aprendizagens significativas.

A cesta literária³⁸ constitui uma outra interessante e estimulante atividade capaz de despertar a curiosidade dos leitores, motivando-os para a obra que vai ser lida e auxiliando-os, concomitantemente, a efetuar inferências suscetíveis de preencher os espaços em branco do texto. Convidados a interagir

³⁸ Uma variante desta actividade é o “Book Bits” (Yopp & Yopp, 2001). Neste caso, os alunos interagem não com objectos e adereços significativos no contexto da obra que vão ler, mas com enunciados, cuidadosamente escolhidos por forma a estimular o diálogo e a formulação de hipóteses interpretativas, tendo sempre por base o princípio de que, no caso do texto literário, a relação leitor-texto é necessariamente regulada pela obediência ao protocolo da pluri-isotopia ou da plurissignificação. Esta actividade, se for desenvolvida progressivamente, permite igualmente ao aluno ir tomando consciência da noção de círculo hermenêutico, na aceção em que as hipóteses interpretativas formuladas na parte deverão ser confirmadas pelo todo.

com objetos e adereços significativamente relevantes no contexto da obra que vai ser lida, os alunos, para além da familiarização com o sentido de pertença a uma comunidade de leitores (Cairney e Langbien, 1989), desenvolvem igualmente a sua competência narrativa, uma vez que lidarão com esses objetos percebendo-os como intrinsecamente geradores de programas narrativos potenciais.

Os mapas semânticos e os mapas de contrastes podem ser utilizados como atividades suscetíveis de enriquecimento vocabular e de ativação/organização dos saberes já possuídos pelos alunos relativamente a um tema dado. Se no caso dos mapas de contrastes se procura que os alunos explicitem aspetos eufóricos e aspetos disfóricos relativos a uma temática a trabalhar, facilitando, deste modo, a organização das ideias e estimulando o contributo das experiências pessoais para a construção do conhecimento, os mapas semânticos funcionam de acordo com a técnica do “brainstorming”: determinada(s) palavra(s) pode(m) ser encarada(s) como elemento(s) gerador(es) de atributos, os quais, uma vez devidamente organizados, auxiliam os alunos a organizar a informação e a estar atentos aos indícios disseminados ao longo do texto que vão ler. Nesta perspetiva, eles podem revelar-se uma preciosa ajuda na integração de nova informação e na reestruturação de informação já existente.

Podemos, assim dizer, que o lúdico abre as portas à interpretação cooperativa e imaginativa e à leitura voluntária. De facto, graças a estas atividades, o processo que antecede a leitura e a própria leitura parecem tornar-se numa verdadeiro jogo de negociação de sentidos entre o leitor e o texto, por meio do qual aquele contribui para a leitura deste com as suas crenças, ideologias, sentimentos e conhecimentos acerca do mundo.

Se ler é essencialmente comunicar, torna-se fundamental aprender a conversar com livros (Magalhães, 2006). Neste domínio, e principalmente quando a criança ainda não é um leitor

já experiente nas aventuras dos bosques da ficção, as *atividades durante a leitura* podem revelar-se importantes ferramentas conceptuais e gnosiológicas, capazes de guiar os seus olhares para a deteção de detalhes importantes na emergência da pluri-isotopia, convidando-os a interagir com o texto e a cruzar informação deste com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual. Algumas das atividades que se podem realizar neste âmbito são, por exemplo, os círculos literários, os mapas literários e de personagens, as teias de personagens ou ainda os quadros de sentimentos e de contrastes, os quais, construídos coletivamente com os alunos, os auxiliam a estabelecer cartografias orientadoras da sua interação com o texto.

Os clubes de leitura (Azevedo e Martins, 2011) são constituídos por pequenos grupos de cinco ou seis pessoas, que, partilhando tarefas e responsabilidades, se reúnem para discutir uma obra por todos lida. Ruth Yopp & Hallie Yopp (2001) sublinham a mais-valia desta atividade na promoção de respostas pessoais face à literatura e na partilha com os outros de um diálogo com o texto.

Os mapas literários, de preenchimento individual durante a leitura e de posterior partilha com a turma, auxiliam o leitor a detetar e a refletir criticamente acerca de pormenores da organização do texto. Eles podem incluir itens como os nomes das personagens, os símbolos, as questões que a obra suscita no leitor, os temas abordados, etc. A construção destes mapas permite ao leitor não apenas envolver-se ativamente na negociação de sentidos, identificando elementos importantes e/ou interessantes, como também suscitar o diálogo acerca da obra, seja este escrito ou oral.

No caso das chamadas teias de personagens, esses mapas destinam-se a auxiliar os alunos a caracterizar as personagens e as relações estabelecidas entre elas, devendo explicitar as situações e/ou os eventos nas quais as personagens intervêm.

Uma outra interessante atividade capaz de promover respostas pessoais face à leitura, integrando além disso também a dimensão escrita é a dos diários. Como assinalam Yopp e Yopp (2001), esta atividade permite que a criança, negociando os sentidos, se aproprie do texto e expresse a sua adesão afetiva face ao mesmo: dividido em duas colunas, uma delas citando o momento textual considerado significativo ou relevante e a outra a reação pessoal do leitor face ao extrato, o diário motiva a interação leitor-texto, auxiliando a criança a construir os seus significados.

Os registos de leitura, que funcionam como uma espécie de breve recensão crítica do texto, associada a uma avaliação afetiva e justificada do mesmo, podem, pela possibilidade de partilha mais estruturada das respostas do leitor face ao texto, revelar-se atividades efetivas na promoção de um pensamento crítico e reflexivo. Estes registos de leitura, bem como os diários, integrados num processo autêntico de partilha de correspondência, podem permitir desenvolver e consolidar a escrita e todo um conhecimento decorrente da posse e domínio de uma competência retórica e pragmática.

No fundo, aquilo que estas atividades enfatizam é a necessidade de os alunos serem incentivados a experimentar uma relação afetiva com os textos, verbalizando e partilhando, com os colegas, as razões emotivas e afetivas pelas quais um texto pode ser amado ou detestado. Tal implica ter a oportunidade, graças à sua ação docente, de poder exprimir:

- as emoções que a leitura provocou
- as sensações que vivenciou perante a leitura do texto
- os horizontes que o texto abriu
- as portas que ele fechou ao seu leitor
- a forma (inovadora ou não) como o tema foi tratado
- as relações intertextuais que permitiu estabelecer

Depois da leitura e porque importa confirmar antecipações, reorganizar ideias iniciais e, eventualmente, reagir de um ponto de vista pessoal, relacionando personagens e acontecimentos com a própria experiência ou a de outras pessoas ou a de outras leituras, poderá revelar-se profícuo a exercitação de *atividades de pós-leitura*. De entre estas, podem-se assinalar, por exemplo, a construção criativa de um texto, entendendo este numa aceção ampla e não restrita à componente verbal, a reescrita do mesmo, com uma eventual modificação, em função dos destinatários selecionados, da sua força ilocutória e respetivos efeitos, e/ou a preparação para uma partilha posterior das leituras efetuadas, graças à identificação, na história lida, de elementos relevantes suscetíveis de negociação dialógica futura.

A partilha de citações estimuladoras pode constituir igualmente uma interessante atividade de pós-leitura. Neste caso, e após a leitura da obra, os alunos deverão revisitá-la por forma a selecionarem o(s) trecho(s) que consideraram mais interessante ou estimulante. Após uma partilha coletiva desse(s) momento(s), o diálogo emerge e a conversa acerca dos livros e daquilo que os leitores consideraram mais estimulante proporciona a todos os participantes uma aprendizagem acerca da obra em questão, as suas técnicas de construção e de apelo à cooperação interpretativa do leitor, além de fomentar a consolidação de uma comunidade de leitores.

Os organizadores da ação podem revelar-se um interessante instrumento capaz de ajudar os alunos a compreender a organização de uma obra e a proceder, posteriormente, a uma reescrita adaptada da mesma.

Motivar para a leitura passa também por criar, em contexto pedagógico, um ambiente propício à sua fruição, na linha daquilo que são as sugestões de tantos programas de promoção do livro e da leitura apresentados na webpage do Plano Nacional de Leitura.

Irene C. Fountas e Gay Su Pinnell (2001) enfatizam a necessidade de implementar, por exemplo, em contexto de sala

de aula, *workshops* de leitura, com uma duração de 60 minutos por dia, cinco vezes por semana, não deixando de encorajar os alunos a lerem todas as noites cerca de 20 a 30 minutos. Numa *oficina* desta natureza, e após atividades de pré-leitura, o professor deverá preparar uma mini lição³⁹, a que se seguirá um momento de leitura independente, fruto das próprias opções e escolhas do aluno, e uma posterior partilha coletiva das opiniões e interpretações. Estas oficinas podem igualmente ser enriquecidas por atividades como a leitura guiada e o estudo da literatura.

No caso da leitura guiada, a leitura silenciosa é feita em pequenos grupos (3 a 8 alunos), homogêneos sob o ponto de vista das competências e habilidades leitoras, que leem um mesmo texto, escolhido pelo professor.

No caso do estudo da literatura, os grupos têm já uma natureza heterogênea e partilharão reflexões e interpretações relativas a um tema, personagem ou obra, previamente conhecida e lida pelos vários membros do grupo. Nesta situação, o professor iniciará, em pequeno grupo, os alunos no domínio de técnicas específicas de análise e de interpretação de textos de modo a proporcionar-lhes a possibilidade de realização de leituras bastante mais complexas e subtis do que as que, sem a intervenção do professor, eles poderiam materializar.

Sempre que possível, e por forma a promover o desenvolvimento de um raciocínio crítico, os alunos devem ser convidados a interpretar as dificuldades encontradas, traçando

³⁹ A mini lição é preparada pelo professor por forma a facilitar aos alunos a interpretação daquilo que estão a ler, ganhando capacidade para partilhar com os outros as suas leituras. Pode referir-se a aspectos que vão desde alguns conselhos relativos à escolha de livros até a noções ligadas à natureza e características dos géneros literários, funcionamento do processo da comunicação literária, etc. No fundo, representa a intervenção do professor como orientador/tutor das aprendizagens realizadas pelos alunos.

estratégias de melhoria, por meio de uma cooperação com os outros.

O objetivo global destas oficinas de leitura é o de suscitar uma construção coletiva dos significados, fomentando e consolidando a existência de comunidades interpretativas. Além disso, graças à atividade da leitura independente, os alunos podem tornar-se leitores que leem por prazer, manifestando os comportamentos típicos deste leitor, desde a escolha dos próprios textos até à reflexão e partilha coletiva daquilo que leram. Ativamente envolvidos nas próprias aprendizagens, segundo um princípio triplo de autonomia, variedade e sistematicidade, os alunos têm a oportunidade de adquirir e de desenvolver estratégias efetivas de leitura suscetíveis de assegurar um comprometimento com a leitura e a literatura de forma eficaz e perene. De facto, como sublinham Irene C. Fountas e Gay Su Pinnell (2001: 41), nestas oficinas, os alunos *aprendem a ler lendo* e não apenas ouvindo coisas acerca da leitura:

“A reading workshop is a laboratory in which individual students are busily engaged in reading that reflects real life; that is, they are reading in ways that match what readers do all their lives.”

Deste modo, partindo de materiais de leitura genuínos, culturalmente e linguisticamente enriquecedores (Cullinan, 2003), além de pessoalmente relevantes, na aceção em que respondem aos interesses, desejos e volições dos seus leitores, estas atividades, cremos, poderão não só fomentar o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e à literatura, tornando-as aventuras afetivamente vivenciadas e inesquecíveis, como também ensinar o sujeito em maturação a ler e a interagir, de forma reflexiva e crítica, com um cosmos em constante processo de mutação.

A literatura pode ser uma força poderosa nas nossas vidas. Ela pode fazer-nos pensar, interrogar-nos, desafiar-nos, seduzir-nos, mas também permitir que nos emocionemos e, viajando nos inumeráveis e misteriosos bosques da ficção, permitir que descubramos novas e interessantes coisas, incluindo pontos de vista diversos relativamente aos nossos. Nesta perspetiva, ela é uma experiência humanizante profundamente enriquecedora que nos pode mudar para sempre. Esta é uma das razões pelas quais, a nosso ver, a escola jamais se pode alhear de um projeto sistemático, reflexivo e intencional de formação de leitores literários.

4.1 Comentário a algumas obras importantes nesta área

O mercado editorial dos estudos académicos sobre leitura e literatura infantil tem produzido relevantes trabalhos nos últimos anos. Aqui indicamos um conjunto de textos que, pela sua relevância simbólica, pela lucidez da sua análise ou pela sua natureza inovadora, merecem, a nosso ver, ser destacados e incluir uma bibliografia sobre estes temas.

* Aguiar e Silva, V. M. (1981). Nótula Sobre o Conceito de Literatura infantil. In Domingos Guimarães de Sá. *A Literatura Infantil em Portugal* (pp. 11-15). Braga: Editorial Franciscana.

Um artigo “clássico” onde se dilucidam, com clareza, os fundamentos do conceito de literatura infantil e a sua importância para a formação do cidadão.

* Azevedo, F. (2011). *Poder, Desejo, Utopia. Estudos em Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança.

Uma obra que dedica a sua atenção às imagens mais representativas da construção cultural dos mundos da

infância e da juventude, assinalando as relações de poder que estes textos exibem, bem como as formas como a imaginação utópica tem sido dada a ler. É particularmente útil para a abordagem de temas contemporâneos/temas emergentes na literatura infantil e juvenil.

* Azevedo, F. (Coord.) (2007). *Formar Leitores. Da Teoria às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Obra coletiva que apresenta um conjunto de sugestões didáticas e metodológicas para a formação de leitores, com competência literária, numa pluralidade de contextos, sendo que grande parte das atividades se baseia no programa de leitura fundamentado na literatura. Esta obra faz parte da bibliografia de apoio recomendada pelos programas de Português do Ensino Básico.

* Azevedo, F.; Araújo, J.; Pereira, C. & Araújo, A. F. (Coord) (2007). *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos de Literatura Infantil e Juvenil*. V. N. Gaia: Gailivro.

Obra coletiva que inclui as conferências e as comunicações apresentadas no âmbito do II Congresso Internacional Criança, Língua, Imaginário e Texto Literário e que aborda, com clareza, os lugares e os gestos da atual produção literária de potencial receção leitora infantil e juvenil.

* Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Obra muito pertinente onde, para além da dilucidação do conceito de Literatura Infantil e Juvenil, se apresenta uma breve panorâmica histórica da literatura infantil em Portugal. São também

analisadas as relações de diálogo entre a literatura tradicional e a literatura para crianças, bem como é efetuada uma reflexão atenta e cuidada sobre os géneros literários da LIJ, na sua articulação com a leitura e a formação de hábitos leitores. A obra inclui ainda atividades de autoavaliação e bibliografia complementar para que o aluno possa aprofundar as matérias tratadas.

* Calvino, I. (1994). *Porqué Ler os Clássicos?* Tradução de José Colaço Barreiros. Lisboa: Teorema.

Ensaio fundamental para a dilucidação do conceito de clássico e para a compreensão da sua importância num cânone pessoal de leituras.

* Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una Nueva Enseñanza de la Literatura*. Barcelona: Octaedro.

Obra muito pertinente onde, a par da dilucidação do conceito de competência literária, o autor analisa o papel da literatura infantil e juvenil na formação da educação literária dos seus leitores. A obra inclui ainda um capítulo dedicado ao cânone literário e ao papel que os clássicos aí desempenham, bem como preciosas indicações metodológicas para a formação de bons mediadores. É também estabelecida uma relação entre a literatura infantil e juvenil, a leitura e a escrita. A obra inclui uma bibliografia selecionada sobre estas temáticas.

* Cerrillo, P. C.; Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, Lectores y Mediadores. La Formación de los Hábitos Lectores como Proceso de Aprendizaje*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Obra extremamente útil que inclui uma fundamentação teórica do âmbito da psicologia e preciosos conselhos para se ser um bom mediador da leitura e da literatura infantil e juvenil, em função da faixa etária do destinatário. A obra inclui uma vasta bibliografia em língua castelhana sobre hábitos leitores e animação à leitura.

* Cervera, J. (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Obra muito importante para um conhecimento global e alargado do conceito e implicações da designação de literatura infantil, na sua articulação com a leitura e com os projetos educativos.

* Ewers, H.-H. (2009). *Fundamental concepts of children's literature research. Literary and sociological approaches*. New York and London: Routledge.

Obra muito relevante para uma análise dos principais conceitos da investigação em literatura infantil: a especificidade do processo da comunicação literária para as crianças, a relevância do mediador, as questões de adaptabilidade/adequação dos textos aos leitores pouco experientes, o mercado editorial para a infância e os mecanismos não explícitos da construção de determinados objetos de consumo para a infância, a semiótica da literatura infantil e juvenil.

* Griswold, J. (2006). *Feeling like a kid. Childhood and children's literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Obra de leitura muito agradável onde o autor, recorrendo a exemplos dos clássicos e dos contos de

fadas, sintetiza os principais aspetos que definem a literatura lida por crianças.

- * Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239.

Artigo da revista *Children's Literature in Education* onde, de forma sintética, são explicadas e justificadas muitas das características dos álbuns narrativos de potencial receção leitora infantil e juvenil, assim como a mais-valia da sua presença em contexto pedagógico.

- * Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York – London: Routledge.

Obra fundamental para a compreensão, detalhada, das relações de diálogo intersemiótico entre os códigos verbais e os códigos icónicos e plásticos nos álbuns para a infância. A obra, para além da definição do estado da arte relativa a este domínio, analisa múltiplas situações, desde o papel dos paratextos a questões de metafictionalidade e de diálogos intertextuais que estas obras, pelo seu carácter poliédrico, frequentemente apresentam.

- * Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Obra muito pertinente, onde o autor, definindo a literatura infantil como género literário, explica as relações entre ela e a literatura sem destinatário explícito, socorrendo-se, para o efeito, da análise detalhada de seis obras, de língua inglesa, publicadas nos últimos 200 anos, com destaque para *Alice's Adventures in Wonderland*, de Lewis Carroll.

* Ogle, D. (2002). *Coming Together as Readers*. Arlington Heights, IL: SkyLight-Pearson Education.

Obra profundamente relevante para a formação de comunidades leitoras, desde o jardim-de-infância, até às comunidades locais, passando pelas práticas em sala de aula. Fundamentada nos direitos do leitor, da International Reading Association, a obra apresenta relevantes sugestões e exemplos, bem como um elevado número de referências para aprofundamento futuro.

* Pires, M. L. B. (s/d). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Vega.

Obra já com alguns anos, mas importante para o conhecimento da literatura infantil portuguesa desde as origens (contos populares, romances de cavalaria, obras pedagógicas, catecismos, relatos de viagens, exemplários, fábulas, literatura de cordel e teatro medieval) até ao século XX. Inclui referências aos vários géneros literários.

* Shavit, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.

Obra fundamental para a compreensão da natureza ambivalente de grande parte dos textos literários de potencial receção leitora infantil e juvenil. Contém igualmente um capítulo sobre os processos de adaptação dos clássicos ao gosto dos mais jovens.