



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

“A MINHA OPINIÃO SOBRE ESTE LIVRO É....”

Um projeto de desenvolvimento da Educação
Literária numa turma do 3º e 4º ano de escolaridade

Bruno Paulos
(Nº 2016013)

Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau
de mestre em Didática da Língua Portuguesa

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

“A MINHA OPINIÃO SOBRE ESTE LIVRO É....”

Um projeto de desenvolvimento da Educação
Literária numa turma do 3º e 4º ano de escolaridade

Bruno Paulos
(Nº 2016013)

Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau
de mestre em Didática da Língua Portuguesa
Orientador: Prof. Especialista Encarnação Silva

2019

AGRADECIMENTOS

No final desta etapa e porque nada se faz sozinho, gostaria de agradecer a inspiração e o apoio de algumas pessoas:

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha família, por me ter transmitido os valores pelos quais vivo. O meu pai Manuel ensinou-me a importância do trabalho, da honra, da confiança, do sacrifício e mostrou-me que, apesar de tudo é sempre melhor fazer o que é correto em detrimento do que é fácil. A minha mãe, Arlete, apresentou-me àquela que acredito que seja a minha vocação profissional, a de transmitir conhecimentos e valores às novas gerações através da monodocência. Ela mostrou-me desde cedo o mundo da escola, do quão importante ela é para os alunos e o potencial que ela pode ter no seio de uma comunidade. Deu-me a conhecer também, que existem grandes professores, mas que o trabalho de equipa faz grandes escolas, ideias pelas quais pauto o meu trabalho todos os dias. A minha irmã Sandra é o meu ídolo, o meu modelo, a minha rocha. Mulher de uma enorme força interior, capaz de travar as mais duras batalhas. A prova viva de que aquilo que não nos vence torna-nos indubitavelmente mais fortes, numa prova diária de transformação de fraquezas em forças. Ela esteve sempre lá, em todos os momentos da minha vida e sempre funcionou como o modelo a seguir. Muitas das coisas que fiz na vida foram inspiradas nas suas próprias conquistas, que sempre me inspiraram. Sem ela eu não seria o que sou hoje.

Quero também agradecer à Professora Encarnação Silva, em primeiro lugar por me ter desafiado a inscrever neste Mestrado e em segundo por ter aceite ser minha orientadora em todo este processo. Dificilmente encontraria outra pessoa que fosse capaz de me conduzir, inspirar e provocar de forma a que este trabalho visse a luz do dia. A sua disponibilidade constante e ajuda permanente fizeram com que me sentisse amplamente acompanhado durante a elaboração deste estudo. Mas, não posso esquecer lhe devo muito daquilo que sou como professor desde a minha formação inicial nesta casa, a sua capacidade única de transmitir conhecimento e sobretudo o seu amor pela Literatura Infantil inspiram-me naquilo daquilo que sou como docente.

Gostaria também de agradecer a todos os meus professores, todos eles, de uma forma ou de outra não só me transmitiram conhecimentos como mostraram que existem variadíssimas formas de exercer esta nobre profissão.

Um agradecimento especial aos meus colegas de profissão, aqueles com quem já partilhei escolas e reuniões e com os quais aprendo todos os dias. Sou testemunha

privilegiada do excelente trabalho que é realizado nas nossas escolas em condições pessoais, humanas, físicas, organizativas, administrativas e legislativas, por muitas vezes adversas. A preocupação constante, a necessidade de dar uma resposta aos problemas das crianças, a vontade de os ajudar a superar as suas dificuldades e de os ajudar a serem cidadãos com valores e competências para o futuro, fazem deles heróis.

Contudo existem duas profissionais que tenho de distinguir, não só por reunirem nelas todas as qualidades que considero essenciais numa excelente professora, mas por terem marcado processo de crescimento enquanto profissional.

A Clarisse Verino ensinou-me o extraordinário poder dos afetos no processo de ensino-aprendizagem e que, aliados a um rigor extraordinário e a uma dedicação notável, transformam um grupo de alunos numa verdadeira turma onde o professor é apenas mais um elemento da equipa. Com ela aprendi também que os professores com mais anos de carreira podem ser mais criativos e inspiradores, pois transformam a experiência numa mais valia. Foi um privilégio ter partilhado uma escola com esta colega a quem hoje tenho a honra de chamar amiga.

Com a Cláudia Grazina partilhei mais do que uma escola, um projeto educativo e um verdadeiro sonho profissional, que teve resultados que jamais julguei possíveis. Durante três anos conseguimos fazer de uma pequena escola rural o centro de uma comunidade, um modelo para um concelho e afirmámo-nos no panorama nacional. Ampliámos os horizontes dos nossos alunos para além das fronteiras de uma aldeia, com a ajuda de uma equipa fantástica e esse impacto sente-se até hoje. Desses tempos ficou uma admiração profunda, uma grande inspiração e uma enorme amizade.

Em último lugar quero agradecer aos meus alunos, a todos eles, pela sua inspiração, pelos desafios que todos e cada um deles constituiu, pelos seus ensinamentos, pelas suas partilhas, mas, sobretudo, pelo entusiasmo, pela confiança e pelo respeito mútuo. Poucas profissões terão o privilégio de, através das interrogações das crianças, levar-nos a refletir sobre o mundo. Um agradecimento especial aos alunos que participaram neste estudo, pela entrega, dedicação, compreensão e ajuda em todo o processo e por terem aceite participar neste desafio.

A todos o meu mais sentido agradecimento!

RESUMO

A presente dissertação documenta um projeto de investigação realizado no contexto do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, numa turma de 3º e 4º ano de escolaridade, numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. A Educação Literária foi o tema base do projeto cujo principal objetivo era compreender se o recurso educativo designado por Caderno de Leitura, pode ser uma importante mais valia para o desenvolvimento da capacidade de reação às obras literárias. Para além disso, e no sentido de contextualizar todo o processo, implementaram-se horas do conto semanais de álbuns ilustrados, com atividades de pré-leitura, discussão, partilha de opiniões e propostas de trabalho que visavam o desenvolvimento da consciência de vários aspetos a ter em conta no processo de reação a uma obra literária

Em termos metodológicos, o estudo enquadra-se numa metodologia mista de investigação, uma vez que possui uma abordagem de cariz quantitativo e qualitativo, com muitas semelhanças à metodologia de investigação-ação.

Os resultados obtidos mostraram que o Caderno de Leitura contribuiu positivamente para a melhoria e desenvolvimento de várias aprendizagens e aquisição de competências, nomeadamente a capacidades de compreensão, interpretação, e reação às obras lidas, desenvolvendo nos leitores o gosto pela leitura, capacidade de reflexão sobre a obra e o espírito crítico sobre a mesma. Neste sentido estamos perante um recurso com um grande potencial para o desenvolvimento da Educação Literária, uma vez que contribui para a mobilização de conhecimentos prévios, relação com outras obras lidas e com a sua experiência pessoal, desenvolvendo a capacidade de compreensão das obras de forma a construir conhecimento.

Palavras-chave: Educação Literária; Caderno de Leitura, Reação a textos literários, 1º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The present dissertation documents a research project carried out in the context of the Masters in Portuguese Language Didactics, in a class of 3 and 4 years of schooling, in a basic school of the 1st Cycle of Basic Education. Literary Education was the basic theme of the project whose main objective was to understand if the educational resource called Notebook Reading could be an important asset for the development of the capacity to react to literary works. In addition, and in order to contextualize the whole process, weekly storytelling hours of illustrated albums were implemented, with pre-reading, discussion, sharing of opinions and work proposals aimed at developing awareness of various aspects of take into account in the process of reaction to a literary work

In methodological terms, the study is part of a mixed research methodology, since it has a quantitative and qualitative approach, with many similarities to the research-action methodology.

The results showed that the Reading Book contributed positively to the improvement and development of various learning and skills acquisition, namely the ability to understand, interpret and react to the works read, developing to readers a taste for reading, a capacity for reflection on the work, the critical spirit about it. In this sense we are facing a resource with great potential for the development of Literary Education since it contributes to the mobilization of previous knowledge, relation with other works read and with their personal experience, developing the capacity of understanding the works in order to construct knowledge.

Keywords: Literary education; Book of Readings, Reaction to literary texts, 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1 Educação Literária.....	3
1.1.1 Os conceitos de Educação Literária e Competência Literária.....	3
1.1.2 Os objetivos da Educação Literária.....	5
1.1.3 A Educação Literária em meio escolar.....	6
1.1.4 A Educação Literária nos documentos oficiais.....	7
1.2 A reação às obras literárias.....	10
1.2.1 Reagir aos textos lidos.....	10
1.2.2 Caderno de leitura.....	12
1.3 O Álbum ilustrado.....	17
1.3.1 O que é o Álbum ilustrado.....	17
1.3.2 Álbum ilustrado: a importância da imagem.....	19
1.3.3 Álbum ilustrado: a relação entre a imagem e o texto.....	20
1.3.4 Álbum ilustrado: o paratexto.....	21
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	23
2.1 Contextualização e natureza do estudo.....	23
2.2 Questão orientadora e objetivos do estudo.....	23
2.3 Metodologia de investigação.....	24
2.3.1 Instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados.....	26
Capítulo III A intervenção em sala de aula.....	29
3.1 O contexto de intervenção: o meio, a escola e os alunos.....	29
3.2 O Projeto de Intervenção.....	32
1ª Semana (de 13 a 17 de novembro de 2017).....	36
2ª Semana (de 20 a 24 de novembro de 2017).....	40
3ª Semana (de 27 a 30 novembro 2017).....	45
4ª Semana (de 4 a 8 de dezembro 2017).....	54
5ª Semana (de 8 a 12 de janeiro 2018).....	60
6ª Semana (de 15 a 19 de janeiro 2018).....	65
7ª Semana (de 22 a 26 de janeiro 2018).....	71
8ª Semana (de 24 de janeiro a 2 de fevereiro 2018).....	77
9ª Semana (de 19 a 23 de fevereiro 2018).....	83

10ª Semana (de 5 a 9 de março 2018).....	89
11ª Semana (de 12 a 15 de março de 2018).....	96
12ª Semana (de 19 a 23 de março de 2018).....	103
CAPÍTULO IV: Análise de Dados.....	105
4.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	105
4.1.1 Análise comparativa entre a Produção Inicial e a Produção Final	106
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES.....	121
5.1 Conclusões	121
5.2 Implicações na prática pedagógica	129
5.3 Limitações do estudo e perspectivas futuras.....	130
REFERÊNCIAS	133
Anexo A: Obras de leitura autónoma para reação no Caderno de Leitura.	137
Anexo B: Inquérito aos alunos sobre hábitos de leitura.....	139
Anexo C: Resultados do inquérito aos alunos sobre hábitos de leitura	142
Anexo D: Modelo da Produção Inicial	147
Anexo E: Capa do Caderno de Leitura	148
Anexo F: Modelo de registo de opinião no Caderno de Leitura.....	149
Anexo G: Exemplos de registos de opinião dos alunos.....	150
Produção Inicial aluno A3	150
Produção Final aluno A3.....	151
Produção Inicial aluno A9	152
Produção Final aluno A9.....	153
Produção Inicial aluno A2	155
Produção Final aluno A2.....	156
Produção Inicial aluno A8	158
Produção Final aluno A8.....	159
Produção Inicial aluno A14	161
Produção Final aluno A14.....	162
Produção Inicial aluno A17	164
Produção Final aluno A17.....	165

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Desenvolvimento das produções iniciais. Do autor.	38
Figura 2 Os Cadernos de Leitura. Do autor.	39
Figura 3 Motivos pelos quais os alunos gostaram da obra.....	44
Figura 4 Primeira requisição de livros na biblioteca de sala. Do autor	45
Figura 5 Um dos cartazes que fazia alusão à procura a personagem principal da obra "Procura-se. Ralfy, o Coelho Ladrão de Livros." Do autor.....	50
Figura 6 Significados da palavra "Achimpa" apontados pelos diferentes grupos de trabalho.....	56
Figura 7 Classes de palavras a que a palavra "achimpa" imaginadas pelos alunos....	58
Figura 8 Cartaz "Dragão procura emprego em conto de fadas".	74
Figura 9 Cartaz que simula uma greve das canetas de feltro. Do autor	99
Figura 10 Cartaz que simula uma greve dos algarismos. Do autor.	99
Figura 11 Gráfico de comparação categoria identificação da obra no corpo do texto.	108
Figura 12 Gráfico de comparação categoria conteúdo.....	110
Figura 13 Gráfico de comparação categoria identificação da obra.....	112
Figura 14 Gráfico da comparação categoria ilustração.	114
Figura 15 Gráfico de comparação categoria ligação entre a obra e as suas vivências	116
Figura 16 Gráfico de comparação categoria Design gráfico.....	117
Figura 17 Gráfico de comparação categoria apreciação global da obra.....	119
Figura 18 Resultados pergunta "Gostas de ler?"	142
Figura 19 Resultados pergunta "Com que frequência é que lês?"	142
Figura 20 Resultados pergunta "Onde costumás ler?"	143
Figura 21 Resultados pergunta "Com quem costumás ler?"	143
Figura 22 Resultados pergunta "Em média quantos livros tens em casa?"	144
Figura 23 Resultados "Escreve títulos de livros que tenhas gostado muito"	145
Figura 24 Resultados pergunta " O que é que gostas de ler?"	146

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.....	26
Tabela 2 Categorias de análise e sua descrição.....	33
Tabela 3 Organização da intervenção	34
Tabela 4 Características da obra "Não abras este livro"	40
Tabela 5 Características da obra "Procura-se! Ralfy, o Coelho Ladrão de Livros"	47
Tabela 6 Características da obra "Achimpa"	54
Tabela 7 Características da obra "O escuro".	61
Tabela 8 Análise dos alunos ao texto e às ilustrações da obra "O Escuro".....	64
Tabela 9 Características da obra "Os sete irmãos chineses".	66
Tabela 10 Resumo do livro "Os sete irmãos chineses".	70
Tabela 11 Características da obra " Não há dragões nesta história".....	72
Tabela 12 Características da obra "O leão que temos cá dentro".	78
Tabela 13 Características da obra "Felini e a Caixa das Sonecas".	84
Tabela 14 Temas da obra possíveis para "Felini e a Caixa das Sonecas".	86
Tabela 15 Levantamento de materiais e técnicas de ilustração e texto.....	88
Tabela 16 Características da obra "OINC! A história do príncipe porco".	90
Tabela 17 Origem dos sons na obra.	93
Tabela 18 Reações dos alunos á obra "OINC! A história do príncipe porco"	95
Tabela 19 Características da obra "Greve".	97
Tabela 20 Hipóteses levantadas pelos grupos de trabalho.	101
Tabela 21 Número de palavras nas Produções Iniciais e nas Produções Finais dos alunos.....	107

INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se no âmbito do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e tem como objetivos contextualizar, fundamentar, apresentar, descrever, analisar e refletir sobre os resultados e retirar algumas conclusões de um trabalho de investigação que se traduziu num projeto de intervenção sobre a utilização do recurso “Caderno de Leitura” como instrumento de promoção e desenvolvimento da Educação Literária.

As motivações para a escolha do tema prendem-se, em primeiro lugar, com o gosto que desde sempre o autor nutre pela área da literatura tradicional e pela literatura para infância em geral. A este facto acresce a constatação do fascínio que as histórias exercem sobre os públicos mais jovens e o grande contributo que a literatura para a infância dá para a formação de leitores interessados e com vontade de ler por iniciativa própria. Atualmente, os documentos oficiais reconhecem também um lugar de destaque à Educação Literária incluindo-a explicitamente nos Programas, nas Aprendizagens Essenciais e, implicitamente, no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Reconhece-se também o papel fundamental que os hábitos de leitura têm na formação integral do indivíduo ao longo da vida. Assim, o tema impôs-se naturalmente e a vontade de conhecer novas estratégias promotoras do livro e da leitura conduziu-nos ao Caderno de Leitura, estratégia muito defendida por Giasson (2014) mas pouco divulgada em Portugal.

Nesta introdução pretende-se dar a conhecer ao leitor a estrutura do trabalho de forma a facilitar a sua leitura e consulta.

O trabalho está organizado em cinco capítulos: Primeiro capítulo- Enquadramento Teórico, segundo capítulo -Enquadramento Metodológico, terceiro capítulo- A intervenção em sala de aula, quarto capítulo – Análise de dados e quinto e último capítulo – Conclusões.

O primeiro capítulo – Enquadramento Teórico- encontra-se organizado em três subcapítulos: Educação Literária onde se procura clarificar (i) os conceitos de Educação Literária e de Competência Literária; (ii) os objetivos da Educação Literária (iii) a Educação Literária em meio escolar e (iv) a Educação Literária nos documentos oficiais.

Reação às obras literárias onde se pretende compreender a importância de (i) reagir aos textos lidos e o (ii) Caderno de Leituras. O álbum ilustrado onde se tenta apresentar a definição do mesmo (i) O que é um álbum ilustrado, (ii) A importância da imagem no álbum ilustrado, (iii) A relação entre a imagem e o texto no álbum ilustrado e (iv) os paratextos do álbum ilustrado.

No segundo capítulo – Enquadramento metodológico é apresentada a contextualização e natureza do estudo, a questão orientadora e objetivos do estudo, a metodologia de investigação utilizada e os respetivos instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados.

No terceiro capítulo – A intervenção em sala de aula procede-se à apresentação do contexto da intervenção do estudo nomeadamente o meio, a escola e os alunos e faz-se a descrição de todo o processo de organização, planeamento, e intervenção em contexto de sala de aula.

O quarto capítulo – Análise de dados, é dedicado à apresentação, análise e discussão dos resultados bem como à realização de uma análise comparativa entre as produções iniciais e finais.

No quinto e último capítulo – Conclusões é realizada uma reflexão crítica sobre todo o processo de intervenção relacionando-o com todo o processo de investigação onde se incluem as implicações na prática pedagógica e as limitações ao estudo e perspetivas futuras.

Nos anexos encontram-se compilados diversos documentos e evidências que contribuem para melhor compreender e contextualizar todo este estudo.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo encontra-se organizado em três secções. Na primeira pretende-se clarificar o conceito de Educação Literária, os objetivos que lhe são inerentes e a forma como é aplicada em contexto educativo. Na segunda secção aborda-se a forma de reagir aos textos lidos com principal ênfase no recurso “Caderno de Leitura”. Por fim, na terceira e última seção deste capítulo procura-se definir o que é um álbum ilustrado e quais são as características que o distinguem dos outros formatos.

1.1 Educação Literária

1.1.1 Os conceitos de Educação Literária e Competência Literária

Os novos paradigmas assentes nos conceitos científicos e tecnológicos consideram que o conhecimento será a base estruturante de um desenvolvimento humano sustentado. Há também a convicção de que a cidadania vai ocupar um lugar cada vez mais importante no futuro da nossa sociedade, sendo a educação a via privilegiada para a construção da cidadania pelo contributo cultural e humanista que acrescenta o processo de desenvolvimento humano. (Silva, Duarte & Veloso, 2011).

A disciplina do Português, pela sua natureza transversal e estruturante, assume um papel especialmente importante no contributo para a formação integral dos indivíduos na qual a Escola tem responsabilidades claras. Dentro da área do Português a dimensão da Educação Literária é particularmente importante por possibilitar o contacto com o texto literário. O texto literário espelha visões do mundo, das pessoas e das suas formas de ser e agir e ajuda quem o lê a construir as suas representações pessoais sobre o mundo.

“Só com o contacto permanente do aluno com textos que alimentem e potenciem as suas capacidades será possível construir uma consciência metalinguística e meta literária, indispensável a uma mais ampla fruição estética”. (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011)

Os mesmos autores sublinham que os programas de Português consideram que os textos literários terão de ser integrados no processo de ensino aprendizagem.

Para Azevedo & Balça (2016), é importante sublinhar que a formação de leitores não é uma tarefa única da escola. “Formamo-nos como leitores desde o berço, na família, na escola, na biblioteca, no grupo de amigos, na sociedade, isto é, ao longo da vida.”

Segundo os mesmos autores é fundamental que o contacto dos leitores com as obras seja feito através de experiências significativas e boas práticas de forma a ajudar os leitores e construírem um bom projeto pessoal de leitura.

Explicitamente consagrada nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, a Educação Literária “visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros bem como de convenções, temas e estilemas literários de modo que ele se possa sentir membro ativo e participante dessa mesma comunidade.” (Azevedo & Balça, 2016.).

Para Fillola (2004) a Educação Literária compreende um conjunto de aquisições, conhecimentos e referências que permitem aos leitores a capacidade de ler e interpretar um texto, permitindo também a criação e o desenvolvimento de um referencial literário a partir da ativação de saberes, atividades e estratégias dotando o leitor das necessárias ferramentas para identificar e reconhecer um texto literário e o diferenciar de qualquer outro tipo de produção.

A Educação Literária implica uma interatividade dinâmica entre o leitor e o texto, que permita não só a fruição estética do mesmo, mas também uma atualização do seu significado, descodificando e estabelecendo as necessárias inferências para a sua fruição, (Silva, Bastos & Duarte. 2011.).

De acordo com Azevedo & Balça (2016) a Educação Literária cria e desenvolve uma espécie de capital cultural e simbólico que será fundamental para que os leitores sejam capazes de adquirir ferramentas conceptuais para poderem interagir de forma crítica com as mais diversas manifestações culturais.

A Educação Literária é, assim, entendida como parte importante da formação geral de qualquer indivíduo, visando o desenvolvimento de um referencial literário essencial para uma melhor fruição do mundo e compreensão da sociedade.

A Educação Literária possibilita uma reação muito particular, individual e verdadeiramente única com a palavra escrita, um diálogo que permite uma reação marcada pelo prazer, emoção e o afeto.

Assim, podemos concluir que a Educação Literária é um capital simbólico que ajudará os leitores a obterem ferramentas conceptuais e de conhecimento para conseguirem dialogar de forma crítica com as mais diversas obras literárias.

Sendo tão importante, a Educação Literária não pode ser descurada. Deve ser uma atividade que pode e deve ser cuidadosamente planeada e desenvolvida por

mediadores profundamente conscientes da importância e responsabilidade do seu papel e com uma formação rigorosa e específica.

“Educar literariamente as gerações mais jovens implica uma atividade planejada e formadores conscientes do seu papel e do que lhes é exigido, uma vez que, como atividade cultural, que exige esforço e tempo, a Educação Literária não se desenvolve espontaneamente. “(Azevedo & Balça, 2016, p3).

Fillola (2004), defende que a Educação Literária tem como objetivo dotar os alunos dos recursos essenciais para que estes construam a sua Competência Literária, desenvolvendo atividades e estratégias que lhe permitam tornar-se um leitor autónomo e participativo no processo de interpretação e compreensão da obra literária.

A Competência Literária é definida por como um conjunto de saberes que permitem ler e interpretar um texto literário, viabilizando a construção do significado do texto uma vez que ativa os saberes, as habilidades e as estratégias para uma interpretação cultural e artística do texto. (Fillola, 2004.).

Por sua vez Silva, Bastos, Duarte & Veloso (2011), apresentam a Competência Literária como a capacidade de o leitor desenvolver um processo de interatividade com o texto, usufruindo do prazer estético e artístico a ele inerentes bem como uma capacidade ampla de interpretações que podem ser feitas a partir dos seus múltiplos significados e o estabelecimento dos processos de inferências.

1.1.2 Os objetivos da Educação Literária

Os objetivos associados à Educação Literária são, de acordo com alguns autores, variados e ambiciosos.

A seguir, enumeram-se alguns desses objetivos:

- Partilhar valores, conhecimentos e saberes, desenvolver a capacidade de interrogar o mundo (Azevedo & Balça, 2016) bem como a capacidade de capitalizar as mais diversas experiências humanas. (Silva Duarte & Veloso, 2011). A visão do mundo que um texto literário proporciona é, ao nível do imaginário insuperável. A imaginação permite a conquista do real e intervém em processos complexos como o da elaboração da linguagem. (Silva, Duarte & Veloso, 2011);

- Desenvolver a capacidade de apreciar aspetos expressivos e estilísticos e tomar contacto com a dimensão estética e artística das obras lidas. (Fillola, 2004; Silva Duarte & Veloso, 2011);
- Valorizar as diferentes produções literárias como exemplos culturais (Fillola, 2004), através da formação de uma cultura literária veiculada pelo contacto com diversos autores, textos e modos literários (Silva, Duarte & Veloso, 2011);

Os objetivos da Educação Literária são pois, como já se disse, variados, abrangentes e ambiciosos, uma vez que se pretende que os leitores adquiram capacidade de interrogar o mundo; sejam capazes de partilhar de conhecimentos, saberes e valores; aprendam a valorizar aspetos, características culturais e expressivas e consigam construir significados .

A Educação Literária permite ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente quer em quantidade quer em qualidade e dá um bom contributo para a integração plena dos cidadãos. Ler, escrever e interpretar textos permite desenvolver o formular juízos de valor, opinar e tomar decisões informadas e em consciência, quer ao nível político, ideológico ou cultural.

O trabalho com as obras literárias deve ter como finalidade essencial a aproximação da obra e não funcionar como pretexto e ou contexto para desencadear outras atividades. Se pretendemos formar leitores eles devem desenvolver hábitos de leitura que no futuro os transformem em cidadãos que não só leem e compreendem aquilo que leem, mas têm uma perspetiva crítica sobre o que leem e procuram ler muito mais do aquilo que o quotidiano lhes oferece e lhes exige. Leituras que os satisfaçam e que lhes deem prazer.

Para isso é fundamental criar com o texto uma relação pessoal de diálogo seja ela positiva ou negativa (gostem ou não gostem) para que consigam extrair da leitura o seu sentido, para que sejam capazes de interpretar e construir representações daquilo que leem.

1.1.3 A Educação Literária em meio escolar

Vários são os autores que sublinham a necessidade de que a leitura de textos literários em ambiente escolar seja uma realidade e uma constante. Assim é fundamental que a escola seja um espaço preparado para se configurar como promotor

de práticas de leitura, através do trabalho específico em sala de aula, podendo contar com os contributos do Plano Nacional de Leitura, das Bibliotecas Escolares, dos Clubes de Leitura, entre outros

Os alunos devem conhecer e sobretudo estar conscientes, antes de terem contacto com as obras, dos objetivos de aprendizagem que lhe estão inerentes, das tarefas e dos resultados que se pretendem alcançar. Para além disso é importante que as atividades associadas sejam orientadas para a:

“aquisição de estratégias de compreensão, sendo que o aluno deve aprender a monitorizar todo o processo. É igualmente importante que o aluno seja incentivado ao exercício de uma palavra autónoma e ajudado na construção da receção do texto literário.”.(Azevedo & Balça, 2016, p.4).

1.1.4 A Educação Literária nos documentos oficiais

A importância da Educação Literária e o reconhecimento da escola enquanto um dos lugares privilegiados para o seu desenvolvimento tem vindo a ser refletida em diversa legislação educativa, diversos normativos e documentação de apoio oriundos da tutela nos últimos anos.

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é possível denotar a importância dada à Educação Literária no contexto da Área de Competência “Linguagens e textos” através dos Descritores Operativos:

“Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos” (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2017, p.21)

No programa de Português e Metas Curriculares de 2015, logo nos objetivos gerais do mesmo sublinha-se a importância de:

“Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas.”; “Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” e “Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores.” (Buesco, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, pag.5).

Ainda no mesmo documento e, no caso concreto do 1º Ciclo do Ensino Básico são definidos quatro conteúdos, entre os quais se encontra a “Educação Literária” para os 3º e 4º anos de escolaridade e a “Iniciação à Educação Literária” específica para os 1º e 2º anos de escolaridade. Os princípios nos quais se baseia a importância da Educação Literária logo no 1º Ciclo pode ser encontrada na Caracterização deste programa para este ciclo de ensino.

“O domínio da Educação Literária (nos dois primeiros anos de escolaridade, denominado Iniciação à Educação Literária) vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação. Especificamente para o domínio da Educação Literária, foi feita uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência. Para o 1.º Ciclo, foram, neste domínio, definidos sete títulos por ano de escolaridade. Estas leituras serão ainda complementadas com a promoção da leitura autónoma, para a qual foram indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), garantindo a manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno, sob orientação do professor ou do professor bibliotecário.” (Buesco, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 8).

Sublinhe-se que como complemento ao domínio da Educação Literária passam agora a existir obras de leitura obrigatória, paralelamente às obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura.

Mais recentemente, no documento das Aprendizagens Essenciais, que faz a articulação com o Perfil do Aluno já mencionado, a importância da Educação Literária volta a ser sublinhada, exemplo disso é este excerto presente na introdução do mesmo no documento do 3º ano de escolaridade aqui apresentado a título de exemplo.

“No domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação. Especificamente na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua.” (Ministério da Educação, 2018, p.3).

Este documento procede, posteriormente à operacionalização de conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito da Educação Literária da qual se apresenta aqui o exemplo da mesma para o 3º ano de escolaridade.

- “Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.
- Ler integralmente narrativas, poemas e texto dramático, por iniciativa própria ou de outrem.
 - Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações). Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos.
 - Ler poemas em público, com segurança.
 - Fazer a leitura dramatizada de obras literárias.

- Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.
- Apresentar obras literárias em público, através da leitura de poemas e da representação de textos dramáticos.
- Desenvolver um projeto de leitura que implique seleção de obras, a partir de preferências do aluno previamente discutidas em aula”.

(Ministério da Educação, 2018, p.10-11).

1.2 A reação às obras literárias

1.2.1 Reagir aos textos lidos

Em qualquer circunstância o ato de leitura implica a descodificação de um código a sua compreensão e naturalmente a sua interpretação o que possibilita àquele que lê ter acesso a novos conhecimentos e saberes. Giasson, (2014), defende que o sucesso na leitura obriga a equacionar a correlação entre o leitor, o texto e o contexto.

O conhecimento que o leitor tem sobre determinado tema ou assunto vai influenciar direta e indiretamente o significado do que lê, tendo em conta o conteúdo não só explícito, mas também implícito presente na obra em causa. Este domínio está diretamente relacionado com a capacidade de compreensão, pois quando o leitor consegue compreender e extrair significado que vai além do conteúdo explícito, ele consegue ir além das fronteiras do próprio texto, desenvolvendo não só o gosto pela leitura, mas também a sua motivação e a sua curiosidade. (Balça, 2016).

É esperado que, no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, os alunos consigam extrair de um texto o seu sentido, identificar o assunto principal, retirar conclusões e correlacionar a informação lida com conhecimentos que não estejam diretamente presentes no texto (Sim-Sim, 2007).

Assim, para compreender um texto de forma eficiente com sucesso é indispensável que os alunos tenham contacto com várias obras literárias através de diferentes estratégias e vivam experiências pensadas e desenvolvidas com o objetivo de promover a aprendizagem das estratégias de compreensão, de forma a tornarem-se indivíduos com uma atitude pró-ativa e competente para compreender, interpretar e apreciar de forma estética e criativa as obras lidas.

Compreender, interpretar, reagir e apreciar, eis as quatro dimensões da leitura que se relacionam e se complementam e que são consideradas essenciais por Giasson (2008), para o desenvolvimento da compreensão leitora. É importante que os alunos se habituem a reagir ao texto lido dando a sua opinião pessoal de forma contextualizada e evoluindo progressivamente para uma reflexão crítica, construindo significados e agilizando o processo de compreensão do texto através da mobilização de estratégias de compreensão que vão dominando. (Azevedo, 2006).

Na *compreensão de um texto* o foco está centrado na capacidade da construção de um sentido do texto, estando esta capacidade diretamente relacionada com o grau de desenvolvimento da competência leitora do leitor e com o seu conhecimento do mundo.

A *interpretação do texto* está mais associada à capacidade do leitor realizar inferências a partir daquilo que não está explícito no próprio texto estabelecendo relações entre, o significado do texto e a capacidade crítica do leitor associada ao tema do texto em si. A interpretação difere de leitor para leitor. Cada leitor que toma contacto com o texto interpreta-o de forma diferente, de acordo com as suas capacidades linguísticas e as experiências de vida que possui.

No que diz respeito à *reação aos textos literários*, estamos perante uma experiência muito particular e pessoal, o que a torna necessariamente muito diferente de leitor para leitor, uma vez que está intrinsecamente relacionada com as experiências pessoais de cada um. Assim, na formação de leitores é muito importante que os leitores sejam desafiados a reagir às suas leituras, começando de uma forma muito simples e evoluindo para formas mais complexas e reflexivas (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). Este processo obriga a que o leitor esteja cada vez mais atento aos diversos pormenores presentes no texto. Aspectos como as palavras utilizadas, a complexidade das estruturas linguísticas, as ilustrações, o enredo, as diferentes personagens e as suas ações ao longo da narrativa, as presenças de figura de estilo, entre outros, vão merecendo cada vez mais atenção da parte do leitor à medida que este se vai tornando cada vez mais reflexivo e crítico com a ajuda de ensino explícito.

Reagir ao texto implica que o leitor produza juízos e opiniões sobre o conteúdo das obras, justificando e argumentado, levante hipóteses, não só sobre o conteúdo textual, mas, também sobre as ilustrações, as atitudes e valores das personagens numa constante e contextualizada relação entre a obra e a suas vivências pessoais. Se tal tarefa se transformar numa rotina, isto é, se for realizada com regularidade, as reações serão progressivamente mais ricas, detalhadas e fundamentadas permitindo um

envolvimento maior com a obra e, caso sejam objeto de partilha, um rico momento de enriquecimento da comunidade leitora que pode ser um grupo turma.

A apreciação de uma obra literária está não só relacionada com o prazer de ler uma obra literária, mas também com a forma como o leitor é capaz de compreender a forma como o autor escreve, o seu estilo, a sua capacidade de seduzir e cativar os leitores através de estratégias literárias. Como se de uma obra de arte se tratasse é necessário haver um certo distanciamento da obra, para poder fazer um juízo estético e crítico da obra literária com base em critérios definidos. Esta apreciação implica, naturalmente, que se passe pelos outros estados: a compreensão, interpretação e reação para que posteriormente seja possível fazer uma apreciação crítica do texto (Giasson, 2014).

Para que os leitores possam aprender a reagir aos textos lidos é fundamental que o docente recorra a diferentes estratégias, nomeadamente implementar rotinas de leitura na sala de aula (quer de audição de textos quer de leitura autónoma por parte dos alunos). Antes da leitura deve haver oportunidade para atividades de pré-leitura, privilegiando aspetos paratextuais da obra, despertando o interesse dos alunos para a obra, provocando a sua imaginação com o levantamento de possibilidades acerca do conteúdo da obra e promovendo um debate coletivo sobre as expectativas que os alunos possam ter sobre a mesma. Estas atividades podem culminar numa síntese de todas as hipóteses levantadas e de tudo aquilo que foi referido durante a discussão para que possa ser utilizado, posteriormente, para o enriquecimento das reações ao texto.

Será importante também sublinhar que os alunos devem ser desafiados a reagir e a apreciar as obras literárias tendo em conta as emoções e sensações que a obra lhe provocou durante a leitura, bem como a forma como o autor abordou o tema, as relações intertextuais estabelecidas e até aquilo que aprenderam com o mesmo. (Azevedo, 2006).

Assim, o leitor vai aprendendo a reagir aos textos lidos através da sua interação com os mesmo desenvolvendo a sua capacidade de compreensão leitora, o que progressivamente o irá ajudar no processo de escolha e seleção dos textos literários que mais lhe interessam e vão ao encontro das suas motivações, permitindo-lhe desenvolver o seu Plano Individual de Leitura.

1.2.2 Caderno de leitura

O Caderno de Leitura é um excelente recurso pedagógico, que tem como principal objetivo o desenvolvimento e exploração de obras literárias em contexto

escolar funcionando como um registo que possibilita a o aluno registar a sua reação aos livros que lê (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011), permitindo uma monitorização do processo de compreensão das obras quer por parte do aluno quer por parte do docente.

Os principais objetivos deste Caderno estão relacionados com o facto de melhorar a compreensão e a reação aos textos literários lidos, desenvolvendo paralelamente a imaginação e a criatividade dos leitores, promovendo e ampliando a competência critica e reflexiva, bem como o gosto pela leitura e a abertura dos horizontes culturais dos alunos.

Ao contrário do trabalho sobre obras literárias, muito escolarizado proposto por grande parte dos manuais escolares, com a utilização do Caderno de Leitura é possível ao aluno escolher a obra que irá ler e posteriormente, manifestar os seus pensamentos, ideias, reflexões e opiniões sobre a mesma, podendo fazê-lo através da escrita e também através do desenho. O recurso a registos icónicos permite a utilização deste, igualmente, com faixas etárias mais jovens. A este processo junta-se também a discussão e a partilha com os seus pares e com o grande grupo (Giasson, 2014).

A utilização deste recurso permite ao aluno juntar e conservar os diferentes registos das leituras realizadas ou ouvidas, quer as que foram realizadas por sugestão do docente, quer aquelas que selecionou por sua própria iniciativa. Mantendo assim com este recurso uma atitude e postura interativas de consulta e manuseamento de entradas anteriores. A criança pode desta forma, não só recordar e visitar obras lidas anteriormente, ativando memórias das histórias que leu, personagens com as quais contactou e as emoções que as diferentes narrativas lhe proporcionaram, mas também, fazer uma monitorização do seu trabalho e até da qualidade do mesmo. Para além disso, promove e valoriza a recomendação das obras entre colegas, fomentando a partilha e incentivando a reflexão crítica sobre as mesmas, através de registos que, por sua vez, contribuem também, para o desenvolvimento da competência escrita e da capacidade argumentativa.

Após a leitura da obra, o aluno deve dar a sua opinião sobre a mesma, questionar-se sobre o seu significado, ter uma atitude crítica sobre as personagens, ações e valores da própria história, bem como o tempo, o espaço, o tema e contexto, assim como as ilustrações e até o próprio vocabulário, relacionando todos estes aspetos com as suas experiências pessoais, os seus valores, os seus saberes e relacionando-as, inclusivamente, com outras obras lidas. O Caderno de Leitura é claramente

individual e pessoal, mas pode e deve ser compartilhado com os pares e também com o professor.

Para Giasson (2014), este Caderno pode ter diversos formatos e configurações para responder adequadamente às necessidades do leitor, devendo mesmo ser invulgar, o tamanho deve ser generoso e muito personalizado, reforçando a dimensão pessoal, desafiando os alunos a apropriarem-se deste objeto, tornando-o seu e mantendo com ele uma relação muito particular e especial, o que irá facilitar o processo de trabalho que se seguirá. Assim sendo é fundamental que os alunos sejam envolvidos na criação e desenvolvimento do seu próprio Caderno de Leitura.

Quanto à organização do Caderno, este deve conter capa, folha de rosto, índice, regras de utilização, um registo de leitura modelo, que sirva de modelo ao trabalho do leitor, uma lista de livros recomendados ou disponíveis e espaço para os registos das leituras e respectivas reações. Segundo Giasson, (2014), o Caderno deverá ter duas partes, uma destinada à informação essencial sobre a obra lida, título, autor, ilustrador, editora, o número do registo de leitura, data e o registo da opinião pessoal sobre a mesma. Numa segunda parte deverá surgir a seleção de atividades opcionais à escolha do leitor.

Como complemento aos registos deverá ser dada possibilidade ao leitor de escolher uma parte, uma frase ou até uma palavra (que considere significativas, invulgares, divertidas ou simplesmente que lhe eram desconhecidas até à leitura da obra), mas que de alguma forma marquem a leitura da obra e a forma como reagiu à mesma. Poderá também realizar registos visuais, realizando recortes, fotografias ou até ilustrações de partes da obra, personagens ou até realizar uma pesquisa sobre o tema e registar artigos ou mais informações sobre o autor. Enfim, o leitor pode colocar qualquer material que considere importante e que o ajude a complementar a sua reação/opinião sobre o livro, ainda que seja importante que justifique estas escolhas.

Como qualquer recurso que surge em contexto de sala de aula, o mesmo não deve aparecer de forma descontextualizada. Antes de introduzir o Caderno de Leitura o docente deverá fazer uma pequena introdução ao mesmo, procurando compreender o que é que os alunos entendem por um Caderno de Leitura, registando as suas ideias iniciais e progressivamente informando o que é e que para que serve. Quando chegar o momento de estabelecer regras e rotinas será fundamental incluir os alunos nesse processo, sem esquecer a forma de utilização do mesmo, o número de registos a realizar num determinado espaço de tempo, que momentos vão ser dados para a leitura

das obras e respetivo registo e como serão organizados os momentos de partilha com o docente e com os seus pares. Nesse sentido deverão existir momentos específicos ao longo do tempo para a realização destas atividades, pensados e planificados pelo docente para que o Caderno possa ser utilizado e explorado. Poderá mesmo existir um espaço físico na sala de aula ou na Biblioteca Escolar onde estão algumas das obras sugeridas e também uma folha contendo todas as informações sobre a forma de funcionamento do Caderno de Leitura, disponível para consulta de todos.

Os livros selecionados para a concretização dos registos em contexto de sala de aula ou na Biblioteca Escolar podem ser escolhidos pelo docente de acordo com diversos critérios (por exemplo obras selecionadas pelo Plano Nacional de Leitura ou leituras relacionadas com o Projeto Educativo ou algum projeto de turma). Contudo será importante sublinhar que a qualidade e a diversidade das obras será essencial para promover uma ampla experiência no domínio da Educação Literária, bem como para abrir horizontes proporcionando uma experiência cultural significativa. Os alunos podem também realizar registos de obras que selecionem autonomamente, seguindo os seus próprios critérios e interesses, obras a que tenham acesso em casa ou através de requisição numa qualquer biblioteca.

Nas orientações constantes do site do Plano Nacional de Leitura, recentemente estabelecido até (2027), podem encontrar-se alguns critérios para seleção de obras, sendo referidos concretamente como critérios de escolha:

“A seleção deste corpus, adequado à idade, ao nível de leitura e interesses dos leitores, obedece, essencialmente, aos seguintes critérios:

- **Mérito literário** - O texto apresenta marcas de originalidade temática e discursiva, sinais de novidade e criatividade e, ainda, correção linguística.
- **Rigor científico** - Formulação discursiva com rigor científico, em termos conceptuais e metodológicos; relevância de temáticas interdisciplinares e multidisciplinares, bem como de aplicação prática dos conhecimentos científicos.
- **Dimensão estética** - Articulação entre o texto e imagem; qualidade do trabalho de edição; a ilustração oferece marcas de originalidade e de criatividade e contribui para a educação plástica do leitor.
- **Qualidade de tradução**, se aplicável. - O texto traduzido respeita o espírito da obra original e do seu contexto cultural.” (Plano Nacional de Leitura).

Deverão existir também momentos de leitura e reação coletiva a várias obras de forma a que os leitores possam ir interiorizando os aspetos a ter em conta quando leem uma obra literária, desenvolvendo não só a sua atitude crítica e reflexiva perante as obras, mas, contruindo efetivamente uma comunidade de leitores. Paralelamente é fundamental que o docente valorize o Caderno de Leitura e os registos que nele vão surgindo, uma vez que esta atitude vai motivar os alunos a continuarem a desenvolver a sua capacidade de reação aos textos de formas cada vez mais elaboradas e criativas, para além de desenvolver a sua competência escrita em relação a outras áreas curriculares.

Numa fase inicial de aplicação deste recurso é natural que as reações aos textos lidos ou ouvidos seja muito simples mas, gradualmente e com o avançar do processo, bem como com todos os recursos e ferramentas com os quais vai contactando, de forma cada vez mais persistente, dos quais vai progressivamente ganhando consciência, o aluno irá passar a reagir de uma maneira mais elaborada e complexa, mobilizando recursos e saberes para reagir de uma forma mais completa e fundamentada. Nesse sentido é também importante, nos momentos de leitura coletiva com o docente, insistir em atividades de pré-leitura e descoberta dos elementos visuais e paratextuais do livro, procurando antecipar o conteúdo narrativo, realizar uma leitura prazerosa e livre dando ênfase ao prazer de ler e às atividades de pós-leitura, que sejam da escolha do aluno.

Deverá também haver espaço para que os alunos apresentem as suas reações às obras que leram para o grande grupo, procurando fazê-lo da forma mais pessoal e criativa possível. Assim, não só está a ser estimulada a capacidade de falar para os outros, expondo as suas ideias, para quem apresenta, mas também se está a incutir a quem ouve a curiosidade e o anseio por descobrir e conhecer a obra que o colega está a apresentar.

Outra forma de valorizar mais este recurso é o envolvimento familiar, possibilitando às famílias que participem no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos. São várias a possibilidade de a família se envolver. Podem acompanhar o trabalho do Caderno em si, incentivando a realização dos registos feitos em casa, podem dar sugestões de livros a ler pelos alunos, podem colaborar na própria decoração do caderno, inclusivamente podem ajudar na concretização de algum registo, desde que o aluno assinale no registo que o mesmo foi feito com a colaboração da família. Trata-se

de um recurso que permite aos pais acompanharem e até intervirem de uma forma saudável e muito desejável na Educação Literária.

Em suma, o Caderno de Leitura é um recurso muito pessoal, que possibilita ao aluno realizar um registo escrito sobre as obras que leu incluindo a escrita da reação às mesmas. Dá a oportunidade de fazer uma reflexão crítica sobre o texto em causa mobilizando saberes e conhecimentos que adquiriu em contexto escolar, relacionando-os com as suas experiências e vivências pessoais. Permite ainda ao aluno, ao docente e até aos seus pares terem uma perspetiva de evolução de todo o processo, uma vez que é um recurso que pode ser partilhado. Promove o desenvolvimento da Educação Literária no sentido que contribui de forma muito significativa para a compreensão da obra nos seus diversos significados e relaciona-a com o seu contexto cultural e civilizacional, desenvolvendo paralelamente as competências da leitura e da escrita.

1.3 O Álbum ilustrado

1.3.1 O que é o Álbum ilustrado

A tentativa de definir e fixar claramente o conceito de álbum ilustrado tem-se revelado um verdadeiro desafio a todos aqueles que se tem vindo a dedicar ao estudo do mesmo. Esta dificuldade prende-se desde logo com a dificuldade em definir critérios que respondam de forma adequada a uma relação simbiótica entre a sua componente visual e textual, que em conjunto com outros fatores complementares, constroem o seu significado.

Será importante não confundir o conto Ilustrado com o álbum Ilustrado. Uri Shulevitz (1997), ajuda-nos a distinguir entre ambos. Apesar de os dois serem ilustrados, no conto ilustrado o foco é o texto, as ilustrações limitam-se a acompanhá-lo, sendo perfeitamente viável que a obra viva apenas da componente escrita. No álbum ilustrado a imagem torna-se fundamental, sendo a base de todo o processo narrativo, pode complementar a narrativa escrita (quando esta existe) chegando mesmo a introduzir mais elementos narrativos, que ajudam o leitor no processo de receção e interpretação da obra, apresentando inclusive informações que o texto verbal omite. Assim, o álbum precisa da ilustração para desenvolver e ampliar o sentido das palavras, acrescentar informações omissas ou mesmo acrescentar informações essenciais à compreensão do mesmo.

A constatação de que no álbum ilustrado a componente visual é predominante em relação à textual obriga a uma reflexão sobre possibilidade de pensar nos álbuns como formas de arte visual e não literárias (Rodrigues, 2013). Mas se é verdade que cada uma das ilustrações pode ser vista e apreciada como qualquer elemento artístico, a verdade é, também, que sem a componente textual, estas surgem descontextualizadas. Assim é possível entender que um álbum funciona como uma unidade intencional, na qual ambas as componentes são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão global da obra sendo esta um dos aspetos mais particulares e que distingue claramente o álbum de outras publicações. Se por um lado se justifica a relutância de alguns autores em incluir os álbuns ilustrados na arte literária devido à maior importância e relevo dada à componente visual, em detrimento da componente escrita, por outro esta relação intrínseca pode ser considerada uma arte específica devido às suas características particulares, tais como o cinema ou a banda desenhada.

Contudo estas linguagens comunicantes estão, de uma forma geral, associadas a obras destinadas ao desenvolvimento da competência leitora dando primazia a obras de teor narrativo, ainda que possam existir obras “híbridas” que incluem os géneros informativo ou poético. Roig Rechou (2012) considera mesmo que existem diferentes tipos de álbuns que vão além dos álbuns narrativos. A mesma faz a distinção entre álbuns “literários” onde inclui os géneros narrativos, dramáticos e até poéticos e outros álbuns que incluem, entre outras categorias, os álbuns de cariz didático. O álbum, pelas suas características e abrangência poderá ainda ser classificado como um “tipo editorial” por poder incluir texto narrativo ou lírico e até, em alguns casos, prescindir da componente textual.

Uma vez que nos álbuns ilustrados, o “visual sobrepõe-se ao verbal é na linguagem icónica que recai o peso do discurso, presumindo-se que resida sempre, por detrás das ilustrações um “texto” ou uma “enunciação”. (Rodrigues, 2013).

Assim sendo, não será possível retirar o significado global e abrangente de um álbum ilustrado se forem apresentadas apenas as ilustrações, da mesma forma que se o texto do mesmo for lido apenas e somente na sua forma escrita, este vai ficar incompleto, uma vez que ambas as linguagens se completam, interligam e têm funções diferentes (e que podem variar de obra para obra) mas, essenciais para a compreensão global do álbum.

Será importante sublinhar que a componente visual de um álbum ilustrado está longe ser apenas uma forma de decoração do mesmo, ela faz parte integrante da obra e tem uma função de complemento à componente verbal, num processo dinâmico.

De uma forma sucinta, o álbum ilustrado pode ser descrito como uma publicação na qual os elementos visuais e pictóricos se destacam em relação à componente textual. O álbum ilustrado precisa assim de uma atenção a todos os elementos que dele fazem parte tais como o peritextuais que em associação à sua vertente textual atuam de forma simbiótica para construir uma coesão de significado da obra. O sentido da sua intencionalidade é potenciado a partir de um processo que interliga as linguagens visuais e verbais, fundindo-se como se de uma única linguagem se tratasse, em associação a elementos externos e paratextuais.

A abrangência desta descrição leva a que o álbum ilustrado possa incluir tipologias diversas, quer ao nível da sua função ou conteúdo, quer ao nível mais funcional e até mesmo didático.

1.3.2 Álbum ilustrado: a importância da imagem

Os álbuns ilustrados demonstram um enorme investimento na sua vertente visual e gráfica. Nestas obras as imagens ocupam um enorme destaque quer ao nível da ocupação de espaço na própria obra, quer ao nível da utilização das páginas. De uma forma geral as diferentes imagens ocupam se não todas, a grande maioria das páginas da obra. Verifica-se uma cada vez maior diversidade de técnicas, ideias e soluções para a sua conceção que advém não só de uma maior liberdade artística e criativa dos seus ilustrados, mas, também, o recurso a linguagens estéticas e artísticas dos mesmos, que fazem com que a oferta seja cada vez mais variada e eclética. Técnicas como a pintura, o recorte, a colagem, a fotografia e a mistura de várias linguagens gráficas, visuais e estilísticas levam a que a imagem dos álbuns ilustrados sirva, cada vez mais, como uma obra de arte contextualizada que vai muito além da simples representação pictórica de partes do texto. O álbum ilustrado vive da relação intrínseca da linguagem visual com a textual, o que obriga a um trabalho de colaboração próxima entre os criadores. Nesse sentido, o papeis de autor e ilustrador não se sobrepõem, antes completam-se, no sentido de produzir uma obra em que ambas as linguagens se complementem e interajam.

Contudo existe um terceiro elemento que é preciso considerar, o Design Gráfico. Tão importante como a ilustração e o texto é a fusão destes dois elementos num objeto harmonioso, que tem também, um importante aspeto criativo, uma vez que é responsável pela organização das manchas verbais e visuais, organização gráfica do livro, transformando-o num objeto artístico singular. O Design Gráfico desempenha funções muito importantes ao “nível da construção da significação e da narratividade, resultante de opções importantíssimas e, não raras vezes, cruciais para a apreensão global da obra” (Rodrigues, 2013).

A componente visual do álbum pode ter diferentes intencionalidades, podendo ir além do seu significado e, surgindo combinadas numa mesma obra, tais como: atrair o olhar do leitor, tentando destacar alguns elementos ou situações específicas; apoiar na descodificação e no alargamento dos sentidos do texto, funcionar como complemento essencial ao texto, aprofundá-lo, dando mais informações ou complexificando/enriquecendo a componente narrativa; aludir a elementos culturais; contradizer o texto ou até mesmo substituí-lo , preenchendo vazios narrativos ou indicando outros percursos literários.

1.3.3 Álbum ilustrado: a relação entre a imagem e o texto

O álbum ilustrado, apesar da dificuldade em encontrar, não só uma definição clara e estanque para o caracterizar, mas, também de o incluir num qualquer género literário ou artístico existente, é marcado por uma dupla dimensão artística que integra de uma forma complementar a componente visual e a componente literária de forma a construir significado. Assim fará sentido caracterizar os diferentes tipos de álbuns ilustrados à luz desta mesma relação. Rodrigues (2013), sugere que a interação texto-imagem é feita através da redundância, colaboração, contradição e substituição.

Na relação de redundância, as ilustrações e o texto fazem o mesmo relato, como se de uma sobreposição se tratasse. Tal não impede que as imagens acrescentem detalhes como cenários ou aspetos estéticos, mas não acrescentam informação relevante ou significativa à componente textual. Ainda que possa parecer incoerente perante as características do álbum ilustrado e da sua linguagem complementar entre elementos pictóricos e textuais, esta relação pode ser importante como reforço da narrativa, estratégia que será útil e confortável sobretudo a leitores mais novos e inexperientes.

A relação de colaboração será a de uso mais recorrente nos álbuns ilustrados, uma vez que, de uma forma clara, as ilustrações e os textos completam-se e complementam-se no sentido de preencher as lacunas, numa contribuição de ambas as linguagens numa obra singular.

A relação de contradição, que pode ser parcial ou absoluta, propondo uma leitura divergente ou radicalmente oposta, reúne, na mesma obra, duas versões da história contadas pela via visual e pela via escrita. Esta situação obriga a uma maior atenção por parte do leitor no sentido de compreender a intenção da obra

Já a relação de substituição, ocorre de forma intrínseca nos álbuns ilustrados desprovidos de texto, mas, pode também surgir em contextos concretos, em álbuns com componente textual.

1.3.4 Álbum ilustrado: o paratexto

Os álbuns ilustrados estão muito associados, no universo literário, a um público mais jovem, tendo vindo a afirmar-se cada vez mais no contexto editorial. Definir um álbum ilustrado não é tarefa simples, como já foi referido. Ainda assim, existem um conjunto de aspetos paratextuais que lhe são inerentes e que estão diretamente relacionados com a edição e a componente gráfica da obra, numa profunda interligação que se complementa, permitindo ao leitor extrair significado.

Rodrigues (2013) apresenta os aspetos paratextuais inerentes ao álbum ilustrado:

- “Uso de uma capa dura,
- Um livro com formato de grandes dimensões,
- Utilização de papel de elevada gramagem e qualidade,
- Número de páginas reduzido,
- Pelo texto reduzido (ou inexistente),
- Utilização de uma letra de tamanho superior à média e variável,
- Presença marcante de ilustração (podendo ocupar uma página inteira ou até mesmo duas páginas),
- Recurso a um Design Gráfico cuidado e de elevada qualidade.”

Todos estes aspetos devem ser, associados à forte relação de interdependência da linguagem visual e textual harmonizada por elementos de Design Gráfico.

Todas estas características têm como objetivo produzir um objeto de seja altamente eficaz em termos de comunicação, privilegiando uma harmoniosa relação entre o texto e a imagem. Neste género o aspeto visual e de ilustração assumem uma importância muito vincada, chegando mesmo a ser possível narrar toda a história com recurso apenas às imagens, o que não deixa de ser intencional, estando neste caso perante um formato particular que dispensa o texto e tem apenas imagem, o chamado álbum puro (Bastos, 1998).

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No presente capítulo irá proceder-se à apresentação da metodologia de investigação utilizada no estudo, bem como as técnicas utilizadas e os instrumentos de recolha e análise de dados escolhidos.

2.1 Contextualização e natureza do estudo

Este estudo insere-se no âmbito de uma Tese do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa. Trata-se de um Projeto de Investigação inserido no contexto do Paradigma Qualitativo e tem como tema a Educação Literária, mais concretamente o recurso ao “Caderno de Leitura” e a forma como este pode desenvolver e estimular a capacidade dos alunos reagirem aos textos ouvidos ou lidos através da expressão de opiniões progressivamente mais fundamentadas.

2.2 Questão orientadora e objetivos do estudo

Para a realização deste Projeto de Intervenção partiu-se de uma questão orientadora inicial: *O Caderno de Leitura pode contribuir para a melhoria e desenvolvimento da capacidade dos alunos reagirem aos textos ouvidos ou lidos?*

Partindo desta premissa estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a forma como os alunos reagiam aos textos ouvidos ou lidos antes do início do Projeto;
- Desenvolver uma rotina de leituras semanais com atividades complementares às obras ouvidas, de forma a sensibilizar os alunos para vários critérios a ter em conta para apreciar uma obra literária;
- Implementar uma dinâmica semanal onde os alunos requisitavam livros e registavam a sua opinião no “Caderno de Leitura”;
- Avaliar os resultados da implementação do “Caderno de Leitura” a partir da análise comparativa entre os registos iniciais e finais desse mesmo caderno.

2.3 Metodologia de investigação

Para a realização desta investigação e tendo em conta os objetivos da mesma considerou-se que seria adequado seguir a metodologia de investigação-ação, com abordagens essencialmente qualitativas, mas recorrendo também a técnicas da investigação quantitativa.

A investigação qualitativa baseia-se na recolha de informação em contexto imersivo e através do contacto direto, uma vez que se entende que quando as ações são observadas no contexto do objetivo em que se desenvolve a investigação estas podem ser analisadas e compreendidas de forma mais clara. (Bogdan & Biklen 1994).

Para além disso e uma vez que este foi um estudo realizado no decorrer da prática profissional quotidiana, era fundamental que este fosse um processo interativo como defende Aires (2015), traduzindo-se num processo naturalista e indutivo, sendo também descritivo uma vez que incluiu registos escritos nomeadamente de notas de campo e recolha de imagens. (Bogdan & Biklen, 1994). Ainda segundo o mesmo autor a investigação qualitativa acaba por dar conta da interação entre o investigador e os sujeitos, sendo essas interações, em parte determinadas pelo objetivo do estudo. Assim, se são importantes os dados recolhidos não são menos importantes as interações entre todos os participantes, o que permite uma evolução orgânica e fluída de todo o processo de investigação.

Quanto à abordagem quantitativa, esta implica um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis (Freixo, 2012). Aqui é privilegiada a natureza estatística e verificável dos dados, permitindo um distanciamento entre o objeto de estudo e o investigador, tornando o estudo mais objetivo e rigoroso, pois há menos riscos de o investigador se deixar influenciar pela subjetividade. Esta abordagem privilegia a busca de relações entre variáveis, a descrição de fenómenos com base na análise estatística de dados, a formulação de hipóteses, a análise do controlo das variáveis e a seleção aleatória de sujeitos para a investigação (Carmo & Ferreira, 1998). A precisão dos resultados é garantida através da objetividade, o controlo e a generalização (Freixo 2012) sendo estes muito úteis quando se pretende determinar relações entre fenómenos de forma rigorosa e precisa.

Assim optou-se pela utilização de ambas as metodologias no sentido de procurar combiná-las num mesmo projeto de investigação, tendo em conta o objetivo concreto da pesquisa.

A triangulação surge como a associação de metodologias na investigação dos mesmos fenómenos através da utilização de diferentes métodos de recolha de dados e de interpretação dos mesmos, utilizando abordagens quantitativas e qualitativas, funcionando como uma estratégia que permite compreender e observar o objeto de estudo e ter uma perspetiva mais ampla sobre determinado tema e atingir resultados mais concretos.

No contexto educacional a investigação visa essencialmente o estudo de uma realidade específica focando-se na interação entre os intervenientes de um determinado contexto, orientando-os para a mudança educativa em questões essencialmente práticas e estimulando os processos de reflexão crítica com o objetivo de resolver problemas concretos. Este tipo de investigação é participativa e colaborativa incluindo todos os intervenientes no processo, é prática e interventiva uma vez que não está assente somente no campo teórico e o investigador não se limita a descrever a realidade, mas antes intervém diretamente na mesma. É cíclica, envolvendo processos de planificação, ação, observação e reflexão num processo interligado e interativo entre a teoria e a prática, é crítica uma vez que os intervenientes têm como objetivo melhorar as suas práticas de forma reflexiva e autocrítica e é também auto-avaliativa uma vez que as mudanças estão permanentemente a ser avaliadas.

Trata-se assim, de um processo interativo e dinâmico (Máximo-Esteves, 2008), que integra a articulação entre a teoria e a prática, em que os docentes assumem o papel de investigadores das suas próprias práticas, pensando e refletindo sobre as mesmas e procurando melhorar a sua intervenção pedagógica. Nesse sentido, é definido o problema com intuito de melhorar a prática pedagógica, desenvolvendo um plano de ação de cariz cíclico, avaliando e refletindo sobre a pertinência e a eficácia dessa mesma intervenção.

Assim, durante o desenvolvimento do processo de investigação, para além do papel de docente foi assumido o papel de investigador permitindo estudar o contexto em que estava imerso e participar de forma ativa na interação diária procedendo à recolha de dados.

2.3.1 Instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados

Durante o processo de investigação foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados que se procuram sintetizar na Tabela 1.

Tabela 1 *Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.*

Método de Recolha de dados	Instrumentos
Observação participante	<ul style="list-style-type: none">• Notas de campo• Transcrição de episódios• Registos fotográficos
Análise documental	<ul style="list-style-type: none">• Produções dos alunos (registos dos Cadernos de Leitura)• Documentos escritos• Grelhas de observação
Inquérito por questionário	<ul style="list-style-type: none">• Guião

2.3.1.1 Observação participante

A observação participante é uma técnica que recorre à observação direta e através da qual o investigador pretende compreender o fenómeno em estudo, sendo o próprio investigador o principal instrumento de observação (Lessard-Herbert, Goyette & Bouitin, 1990). Esta técnica permite compreender as dinâmicas entre os alunos e as suas ações individuais possibilitando registar informações e dados sobre as suas ações e também as suas opiniões. Existem dois tipos de observação, a observação estruturada e a não estruturada (Afonso. 2014).

Nesta investigação recorreu-se à observação estruturada através da utilização de grelhas de comparação das produções iniciais e das produções finais, que permitiram fazer uma leitura comparativa entre o desempenho dos alunos no início e no final do Projeto de Intervenção. No que às observações não estruturadas diz respeito, utilizaram-se registos descritivos, as notas de campo que funcionaram como relato daquilo que era feito permitindo desde logo iniciar o processo reflexivo e

contribuindo para modificar ou aperfeiçoar alguns aspetos do Projeto de Intervenção em curso, de forma atempada ainda no decurso do mesmo. Para além disso recorreu-se ainda à recolha de imagens fotográficas com a finalidade de servir de evidência e para ilustrar o trabalho desenvolvido.

A observação permitiu a recolha de dados e evidências que não teriam sido possíveis de obter através de entrevistas ou questionários. A observação procurou ser feita da forma mais objetiva e imparcial possível de forma a ser o mais fiel aos objetivos da investigação. A circunstância de o investigador desempenhar também a função de docente da turma tornou, desde logo, este o meio privilegiado de recolha de dados por inerência das circunstâncias.

2.3.1.2 Análise documental

Tendo como objetivos a seleção, o tratamento e a interpretação de informação com recurso a diferentes suportes, a análise documental surgiu como técnica importante para complementar os dados recolhidos pela observação (Carmo & Ferreira, 2008). Neste sentido procedeu-se à análise de documentos, mais concretamente aos registos feitos durante o período de implementação do Projeto de Intervenção tais como notas de campo, produções dos alunos, análise dos Cadernos de Leitura e ainda as grelhas de observação a eles associadas. Para além disso foram utilizados todos os documentos de preparação e dinamização das diferentes horas do conto e atividades a elas associadas, registos das reflexões sobre a intervenção e a consulta de documentação oficial sobre o tema que está na origem e base de todo este projeto.

No sentido de garantir o anonimato dos alunos, as suas produções foram identificadas com a letra "A" seguida de um número entre 1 e 18.

2.3.1.3 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um importante instrumento de recolha de dados baseando-se nas respostas escritas dos sujeitos permitindo fazer uma avaliação das atitudes e opiniões dos mesmos (Freixo, 2012). Assim o investigador pode não só gerir e organizar os dados como também ter uma noção daquilo que os sujeitos pensam, tendo acesso a informação muito relevante (Afonso, 2014).

Nesta investigação foi aplicado um questionário aos alunos sobre os seus hábitos e gostos de leitura, antes do processo de intervenção, de forma a poder ter informações específicas e objetivas sobre o tema da investigação, de forma a poder conhecer melhor as características dos sujeitos neste âmbito e adequar as estratégias a utilizar. Este inquérito e os seus resultados podem ser consultados nos Anexos B (cf. Pp. 139-141) e anexo C (cf. pp. 142-147).

Capítulo III A intervenção em sala de aula

No presente capítulo faz-se a descrição do contexto em que foi realizado o estudo e, de seguida, apresenta-se o processo de intervenção em três fases: a fase que antecede a intervenção com a aplicação do registo inicial de opinião sobre uma obra e o questionário sobre os hábitos e preferências dos sujeitos, quanto aos seus hábitos de leitura. Numa segunda fase procura-se descrever o processo de intervenção propriamente dito com a descrição das obras seleccionadas para as horas do conto e as atividades a elas associadas, que funcionaram paralelamente à leitura autónoma de obras por parte dos alunos e registo semanal no Caderno de Leitura, A terceira e última fase, o registo de opinião final que encerrou a intervenção com os sujeitos.

3.1 O contexto de intervenção: o meio, a escola e os alunos

Esta investigação foi desenvolvida numa turma constituída por alunos do 3º e do 4º ano de escolaridade, de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico com Jardim de Infância, localizada na União de Freguesias de Dois Portos e Runa, no Concelho de Torres Vedras, distrito de Lisboa.

A União de Freguesias de Dois Portos e Runa é o resultado da recente remodelação administrativa que reordenou e reorganizou freguesias um pouco por todo o país. Trata-se de uma freguesia predominante rural e interior do concelho de Torres Vedras, constituída por algumas aldeias e vários lugares de dimensão reduzida com uma população predominantemente envelhecida. As atividades económicas estão muito centradas na agricultura, nomeadamente na produção vitivinícola. A freguesia alberga ainda algumas unidades industriais e vários serviços de apoio, assistência e recreio como nomeadamente extensões do Centro de Saúde, Associações de Socorros, Casa do Povo, Associações Recreativas, Lares e Centros de Dia. Conta ainda com dois Centros Educativos Públicos com as valências de Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, uma Escola Profissional Agrícola com equivalência até ao 12º ano de escolaridade e um Centro de Estudos Laboratoriais ligado ao estudo e certificação da produção vitivinícola de âmbito nacional.

A escola faz parte de um Agrupamento de Escolas da rede pública de ensino e possui apenas duas turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico: a referida turma do 3º e do 4º ano e outra com o 1º e 2º ano de escolaridade e uma sala de Jardim de Infância.

Trata-se de um único e moderno Centro Educativo de dois pisos, situado fora do perímetro urbano, que conta com duas salas de Jardim de Infância e quatro salas de 1º Ciclo do Ensino Básico. O edifício conta ainda com uma biblioteca escolar, uma sala polivalente equipada com balneários e casas de banho de apoio, dois refeitórios e duas copas (uma para o Jardim de Infância e outra para o 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que uma delas pode funcionar como cozinha), uma sala de professores, duas salas de Expressão Plástica, três gabinetes de apoio (um para a Coordenação da Escola, outro para atendimento aos Encarregados de Educação e consultas de Psicologia e Terapia da Fala e outro de apoio aos colaboradores da escola), uma sala de prolongamento e várias salas de apoio técnico (salas das máquinas, painéis solares e caldeiras). Possui ainda uma receção, um hall, gabinete médico e amplos corredores de comunicação bem iluminados por janelas de grandes dimensões e claraboias. No exterior possui três espaços de recreio descoberto: o recreio principal, que funciona de apoio ao 1º Ciclo, conta com dimensões generosas, um campo de jogos equipado e vedado e vários espaços livres, o pátio interior que funciona como espaço de recreio do Jardim de Infância e que é rodeado por todo o edifício, contando com uma estrutura lúdica no centro e o pátio do prolongamento, que funciona como extensão da sala com o mesmo nome localizado na parte frontal do edifício. Para além disso possui ainda uma espaçosa entrada, um pátio na biblioteca, um pátio no refeitório do piso 0, outro na sala dos professores e vários corredores e escadas de circulação externa. Possui também um parque de estacionamento de uso exclusivo da escola.

A escola encontra-se muito bem equipada com os mais diversos recursos educativos, destacando-se os vários computadores, quer em sala de aula quer na Biblioteca Escolar sendo que todas as salas de aulas estão equipadas com quadros interativos. Todo o edifício está coberto por internet através de fios e possui também distribuição de internet via *wireless*.

Trata-se de um espaço convidativo e aprazível que reúne todas as condições para se desenvolver um bom Projeto Educativo. Como limitações apenas se aponta o facto de estar afastado da aldeia que serve, o que dificulta alguma ligação com a comunidade local e o facto de ter poucos espaços verdes e ajardinados, o que contrasta com a paisagem marcadamente vinhateira.

No que diz respeito à comunidade, trata-se de uma Escola que recebe alunos oriundos de grande parte das aldeias e lugares da freguesia, o que só é possível porque a Junta de Freguesia possui um sistema gratuito de transporte de crianças que articula com a escola. O nível social é o médio/médio baixo e as famílias vivem um pouco fechadas sobre si mesmas. A Escola acaba por ser não só o verdadeiro ponto de encontro quer para as crianças como para toda a comunidade. O facto de as crianças viverem muitas vezes em locais isolados de outras crianças traz à escola um papel acrescido na socialização e criação de sensação de pertença.

A turma do 3º e 4º ano era constituída por vinte alunos, dez alunos do 3º ano e dez alunos do 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade. Para além do facto de ser uma turma com dois anos de escolaridade (o que é bastante comum nestes tipo de contextos), existiu outro aspeto que marcou de forma muito significativa esta turma, o facto de o grupo do 3º ano ter sido acompanhado pelo mesmo professor desde o 1º ano e o grupo de 4º ano ter tido vários professores durante o seu percurso educativo. Eram grupos habituados a partilhar a sala de aula com outros anos de escolaridade.

De uma forma geral o grupo do 3º ano foi um grupo participativo e interessado, que conseguiu desenvolver o processo de ensino aprendizagem recorrendo a várias estratégias tais como os momentos mais diretivos, trabalhos em grupo, trabalho de pares, pesquisas e investigação. A média dos seus resultados foi boa. O grupo de 4º ano revelou mais dificuldades e inseguranças principalmente por ter alguns elementos desafiadores ao nível disciplinar, o que perturbou o processo deste grupo desde da sua entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico. De uma forma geral apresentaram dificuldades em cumprir regras, em ouvir e fazer-se ouvir e alguns deles desvalorizavam o papel da escola.

Apesar de a turma ter 20 alunos e todos terem participado ativamente em todo o processo de intervenção, apenas serão considerados, para efeitos de estudo, os registos de 18 alunos, uma vez que dois elementos desta turma são alunos com Necessidades Educativas Especiais, que não dominavam a técnica da leitura.

3.2 O Projeto de Intervenção

O presente Projeto de Intervenção foi desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no período compreendido entre os meses de novembro e abril, do ano letivo de 2017/2018.

Este projeto teve como objetivo desenvolver a Educação Literária dos alunos em contexto de sala de aula através de dois eixos de intervenção: “Horas do Conto” semanais, onde foram trabalhados e desenvolvidos vários aspetos a ter em conta no momento de dar opinião sobre as mesmas e a leitura semanal selecionada e lida, de forma autónoma pelos alunos a partir da qual era feita a produção de uma opinião semanal sobre a mesma.

Numa primeira fase deste projeto foi realizado um inquérito aos alunos sobre os seus hábitos e motivações para a leitura. Foi, também, solicitada a opinião escrita sobre uma obra literária comum a todos os alunos, neste caso “O Gigante Egoísta” de Oscar Wilde, que serviu de Produção Inicial e termo de comparação para o desenvolvimento do mesmo.

A segunda fase consistiu na intervenção propriamente dita, a organização, desenvolvimento e concretização das sessões de “Horas do Conto” semanais, bem como a seleção das obras neste contexto articulando-as com os objetivos do projeto. A lista de obras encontra-se em anexo (cf. Anexo A, p.138). Paralelamente foi implementado o “Caderno de Leitura”, no qual cada aluno se comprometeu a escolher, ler autonomamente e produzir uma opinião sobre as obras lidas durante a duração do projeto.

Em média todos os alunos realizaram dez opiniões, por escrito, incluindo a Produção Inicial e a Produção Final. Estas opiniões intermédias foram acompanhadas sendo lidas e analisadas, no sentido de perceber o desenvolvimento das opiniões do grupo em geral e de cada aluno em particular. Foi com base nestas leituras que o Projeto de Intervenção foi sofrendo algumas alterações e adaptações consideradas importantes para o desenvolvimento das opiniões sobre livros do grupo. Contudo, a análise das mesmas vai apenas incidir sobre a comparação da Produção Inicial e Produção Final por se considerar que estes extremos poderão ilustrar de forma pertinente não só o percurso evolutivo do grupo, as suas melhorias, mas também as fragilidades que no futuro poderão ser alvo de uma nova intervenção ou estudo.

A terceira e última fase teve como principal foco a elaboração por parte dos alunos de opinião final sobre uma obra lida autonomamente para análise e comparação com a Produção Inicial.

De forma a orientar todo o processo da investigação, bem como focar a atenção dos alunos em aspetos específicos na reação aos textos lidos foram selecionadas as seguintes categorias de análise:

Tabela 2 *Categorias de análise e sua descrição*

Categoria	Descrição
Mensagem da história	Intenção ou intenções que poderão estar na base da criação de desenvolvimento do livro
Atitudes e valores das personagens	Ações e características de cada personagem que as caracterizam e qual o seu papel e importância no desenvolvimento da história
Design Gráfico	De que forma as ilustrações, as fontes, a organização textual e a forma como estes elementos se conjugam para produzir o livro em causa, tornando-o uma obra única
Vocabulário	Que características particulares do texto o distinguem de outras obras, a complexidade do léxico, a presença de rimas, o uso de repetições ou sinónimos.
Habilidades do autor	O que faz de um livro uma obra diferente e original, as ilustrações com as suas técnicas e materiais, as características específicas e particulares do texto, a forma como ambos se relacionam e interagem...ou outras.

Para a Produção Final selecionou-se um conjunto de livros diferentes daqueles que estiveram disponíveis para os alunos ao longo do Projeto de Intervenção, sendo essa seleção feita de acordo com a faixa etária dos alunos e de acordo com a disponibilidade do acervo da Biblioteca Escolar. A leitura da obra bem como a escrita da Produção Final foram realizadas em contexto de sala de aula para garantir a fiabilidade dos dados recolhidos, evitando que houvesse intervenção da família. Houve

a preocupação de cada aluno receber um livro que não conhecia, de forma a não ter qualquer pré-conceito ou opinião inicial formada sobre o livro em questão. A opção de serem livros diferentes está relacionada com vontade de compreender como é que cada aluno mobilizava aquilo que foi sendo objeto de reflexão e discussão, o que reteve ao longo do Projeto de Intervenção de forma a escrever uma opinião adequada ao livro que havia lido.

A seguir apresenta-se a Tabela 3 que dá conta da forma como foi desenvolvida a intervenção.

Tabela 3 *Organização da intervenção*

Fase	Semana	Datas	Procedimentos
1	1ª semana	De 13 a 17 de novembro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Autorizações dos Encarregados de Educação; • Inquérito aos alunos sobre os hábitos de leitura; • Produção inicial: opinião sobre o livro “ O Gigante Egoísta” de Oscar Wilde .
2	2ª semana	De 20 a 24 de novembro 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do Projeto de Intervenção aos alunos (objetivos, regras e procedimentos); • Entrega e preenchimento dos “Cadernos de Leitura”, • 1ª Hora do Conto: “Não Abras este Livro” de Andy Lee Mackenzie. • 1ª Leitura e registo de opinião no Caderno de Leitura.

	3ª semana	De 27 de novembro a 30 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> • 2ª Hora do Conto: “Procura-se! Ralfy, o coelho Ladrão de Livros” de Emily Mackenzie; • 2ª Leitura e registo de opinião no Caderno de Leitura.
	4ª semana	De 4 a 9 de dezembro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> • 3ª Hora do Conto: “Achimpá” de Catarina Sobral; • 3ª Leitura e registo de opinião no Caderno de Leitura.
	5ª semana	De 8 a 12 de janeiro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> • 4ª Hora do Conto: “O Escuro” de Lemony Snicket • 4ª Leitura e registo de opinião no Caderno de Leitura.
	6ª semana	De 15 a 19 de janeiro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> • 5ª Hora do Conto: “Os Sete Irmãos Chineses” de Rodolfo Castro e André da Loba • 5ª Leitura e registo de opinião no Caderno de Leitura.
	7ª semana	De 22 a 26 de janeiro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> • 6ª Hora do Conto: “Não há Dragões nesta História” de Lou Carter e Deborah Allwright; • 6ª Leitura e registo de opinião no Caderno de Leitura.
	8ª semana	De 29 de janeiro a 2 de fevereiro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> • 7ª Hora do Conto: “O Leão que temos cá dentro” de Rachel Bright e Jim Field, • 7ª Leitura e registo de opinião no Caderno de Leitura.

	9ª semana	De 19 a 23 de fevereiro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> • 8ª Hora do Conto: “Felini e a Caixa das Sonecas” de Leigh Hodgkinson, • 8ª Leitura e registo de opinião no Caderno de Leitura.
	10ª semana	De 5 a 9 de março de 2018	<ul style="list-style-type: none"> • 9ª Hora do Conto: “Oinc, a História do príncipe porco”. • 9ª Leitura e registo de opinião no Caderno de Leitura.
	11ª semana	De 12 a 15 de março de 2018	<ul style="list-style-type: none"> • 10ª Hora do Conto: “Greve” de Catarina Sobral; • 10ª Leitura e registo de opinião no Caderno de Leitura.
3	12ª semana	De 19 a 23 de março	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração da Produção Final a partir de uma lista de livros dados. • Análise e comparação das Produções Iniciais e Finais.

1ª Semana (de 13 a 17 de novembro de 2017)

Objetivos:

- Conhecer os hábitos de leitura dos alunos;
- Realizar o primeiro registo de opinião dos alunos, neste caso sobre o livro “O Gigante Egoísta “ de Oscar Wilde;
- Apresentar à turma o recurso didático “Caderno de Leitura”, os objetivos do mesmo e estabelecer as suas regras de utilização;
- Apresentar à turma o esquema de funcionamento das “Horas do Conto” bem como atividades a elas associadas.

Descrição da intervenção:

Na semana de arranque do Projeto de Intervenção foi necessário explicar aos alunos a natureza e os objetivos do mesmo.

Em primeiro lugar realizou-se um Inquérito aos alunos sobre os seus hábitos de leitura. (cf. Anexo B p. 139-141).

Dado que a turma estava a desenvolver um projeto de utilização de suportes digitais e multimédia, através do uso de “tablets” pessoais, em contexto de sala de aula, com o recurso à aplicação “*Google Classroom*”, optou-se por realizar este inquérito através da aplicação “*Google Forms*”, que permitiu que todos os alunos respondessem ao mesmo, em suporte informático.

Nesse inquérito todos os alunos afirmaram gostar de ler sendo que 75% dos quais afirmaram ler quase todos os dias. Quando a questão foi saber onde costumavam ler, a grande maioria apontou a sala de aula como local onde mais frequentemente liam (14 alunos), por oposição aos 4 alunos que afirmaram que liam muitas vezes em casa. Quando a questão foi saber onde liam algumas vezes, os locais apontados foram a sua própria casa e a biblioteca da escola.

À pergunta “Com quem costumam ler?”, as respostas foram mais distribuídas. Havendo um número considerável em que as leituras mais regulares eram feitas sozinhos ou na companhia do professor. Os resultados indicaram ainda que houve leituras que também foram feitas na companhia de colegas, pais e outras pessoas, ainda que menos frequentes.

A maioria das crianças (45%) afirmou ter em casa entre 30 a 50 livros sendo que apenas 10% afirmou ter entre 1 a 10 livros e 15% afirmou ter mais de 50 livros em casa.

Quando questionados sobre os livros preferidos, as respostas foram completamente diluídas, reflexo das suas vivências e gostos pessoais, não sendo possível eleger algumas obras que tenham merecido várias respostas iguais.

Nas razões pelas quais foram selecionadas as obras é possível encontrar elementos em comum: “porque são engraçados”, “porque falam de aventuras” ou “porque ensinam alguma coisa”, foram as razões mais vezes apresentadas.

Os géneros “Histórias de Aventuras”, “Histórias com Animais” e “Banda Desenhada” foram apresentados como os favoritos de grande parte dos alunos da turma. (cf. Anexo C, pp. 142-146).

De forma a poder identificar o conhecimento prévio que os alunos possuíam acerca da capacidade de exprimir a sua opinião sobre os livros que liam, foi solicitado que lessem a obra “O Gigante Egoísta” de Oscar Wilde, de forma individual e autónoma e que posteriormente redigissem uma opinião sobre a mesma em formulário próprio (cf Anexo D, p.147). As razões para a escolha desta obra prenderam-se com o facto de se pretender que a Produção Inicial se realizasse com base na mesma obra para todos os alunos e que esta fosse adequada à faixa etária e aos anos de escolaridade dos alunos em causa, para isso recorreu-se à Biblioteca Escolar central do Agrupamento de Escolas no sentido de facultar uma obra em que existissem exemplares suficientes para todos os alunos e que fossem, em simultâneo, leitura obrigatória prevista pelas Metas Curriculares. A obra que cumpria ambos os requisitos era “O Gigante Egoísta”.



Figura 1 Desenvolvimento das Produções Iniciais. Do autor.

Os registos de opinião iniciais foram realizados em contexto de sala de aula, como ilustrado na Figura 1 e recolhidos para análise, sendo considerados a Produção Inicial do projeto e serviram de base de comparação com a Produção Final que foi realizada na última semana de intervenção do projeto e que permitiu fazer um balanço sobre o mesmo.

Posteriormente foi apresentado à turma o Projeto de Intervenção “A minha opinião conta”, que pretendia desenvolver, enriquecer e ajudar a contextualizar as opiniões que os alunos tinham sobre os livros que leram. Este projeto era constituído por duas partes. Uma, da responsabilidade do professor, consistia na promoção de uma

“Hora do Conto” semanal onde seria lida uma obra e se exploravam, de forma diferenciada e variada, algumas das características particulares da obra em questão ou alguns aspetos que eram importantes na forma como reagiam ao livro lido. A ideia seria que em cada semana os alunos tivessem mais critérios e argumentos para justificarem a opinião sobre os livros que iam lendo. Pretendia-se que os alunos fossem desenvolvendo competências de análise crítica sobre as obras.

A segunda parte era da responsabilidade dos alunos, com recurso à Biblioteca da sala de aula, reforçada propositadamente para este projeto, os alunos deveriam escolher e ler de forma autónoma um dos livros disponibilizados e registar no “Caderno de Leitura” a sua opinião.

De seguida foi apresentado à turma o “Caderno de Leitura”,(cf. Figura 2) constituído por vários elementos tais como a capa, folha de rosto e guião para o registo de leituras. Os diferentes componentes do Caderno de Leitura poderão ser consultados nos anexos (Anexo D: Modelo de Produção Inicial; Anexo E: Capa do Caderno de Leitura e Anexo F: Modelo de registo de opinião.).

O registo de leituras utilizado solicitava aos alunos que preenchessem uma parte inicial com o título do livro, o autor, o ilustrador e a editora, seguindo-se o registo da opinião.



Figura 2 Os Cadernos de Leitura. Do autor.

2ª Semana (de 20 a 24 de novembro de 2017)

Obra trabalhada: “Não abras este livro”

Autor: Andy Lee

Ilustrador: Heath Mackenzie

Editora: Jancarandá

Sinopse: Toda a história gira à volta de uma estranha personagem de cor azul que interage diretamente com o leitor tentando alertá-lo para o facto de que não deverá ler aquele livro ou virar as diferentes páginas. Para conseguir que o leitor não leia a obra recorre à persuasão, à ira, à simpatia, entre outras estratégias. No final, a personagem revela que a mesma está amaldiçoada por uma bruxa que ameaçou transformá-la num sapo se alguém chegasse à última página deste livro...o que vem a acontecer.

Motivos para a escolha da obra: Trata-se de um livro com uma relação interativa e direta com o leitor usando o discurso direto com o mesmo. Graficamente interessante de assinalar o uso de grandes blocos de cor associados aos sentimentos da personagem. Este livro é uma constante provocação à leitura. Na tabela abaixo, enumeram-se as características essenciais da obra.

Tabela 4 *Características da obra "Não abras este livro"*

Mensagem da história	Toda a história se centra na interação da personagem com o leitor, tentando de todas as formas possíveis que o leitor não continue a ler o livro. No fim surge uma explicação pouco plausível de acordo com a realidade, mas que acaba por revelar-se verdadeira na ficção.
Atitudes e valores das personagens	Estamos perante uma personagem que demonstra as mais variadas atitudes, tendo também subjacentes à sua ação valores diferentes. Estamos perante uma personagem que vai da paciência, súplica, irritação, desespero, engodo, indiferença, receio até ao pânico, entre outras situações. Contudo é sempre coerente com objetivo que tem em vista.

<p>Design Gráfico</p>	<p>Centrado na personagem principal, joga com o tamanho da mesma, as suas expressões faciais e a cor de fundo para demonstrar os sentimentos. Também existem momentos em que texto explicitamente dá o seu contributo no sentido de ajudar a reforçar o sentimento expresso pela personagem.</p> <p>Existem também algumas páginas em que a comunicação é feita exclusivamente através da imagem.</p>
<p>Vocabulário</p>	<p>Muito acessível a esta faixa etária. Predomina o discurso direto entre a personagem e os leitores.</p> <p>A personagem interpela diretamente o leitor, o que provoca uma imediata empatia entre esta e o leitor, apesar de a personagem “não querer” que o leitor leia a obra.</p>
<p>Habilidades do autor</p>	<p>As grandes habilidades deste autor são a sua capacidade para estabelecer um discurso direto com os leitores e levá-los a ler o livro desafiando-os a não o fazer.</p>

Objetivos:

- Introduzir a rotina da “Hora do Conto” no horário semanal da turma;
- Desafiar os alunos a darem a sua opinião sobre o livro, procurando diferentes razões e argumentos para sustentar as suas opiniões;
- Reunir e apresentar algumas categorias de análise que permitam aos alunos dar uma opinião fundamentada sobre as obras que leram.

Descrição da intervenção:

No início da semana surgiram na sala vários cartazes e folhas de papel com frases estranhas e enigmáticas desafiando os alunos a não fazerem coisas que eram

comuns ou faziam parte da rotina do grupo, tais como “Não bebas o leite!”, “Não ajudes os teus colegas!” ou “Não vás ao recreio!” como apresentado na Figura 5.

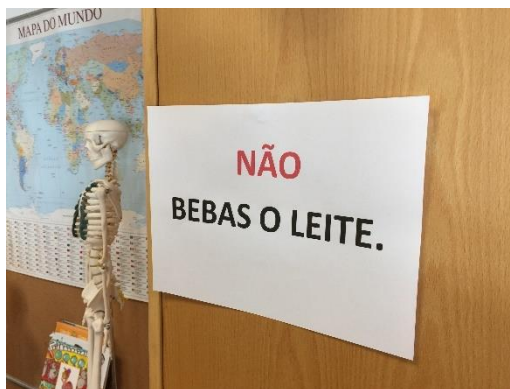


Figura 5. Cartaz que serviu de motivação à obra “Não abras este livro.”

Perante estas frases os alunos colocaram imensas questões sobre os motivos pelos quais estavam afixadas aquelas frases, gerando-se não só algum burburinho como levando inclusivamente a um debate sobre o que devemos ou não fazer e em que circunstâncias. Esta atividade serviu para despertar o interesse dos alunos sobre a “Hora do Conto” que iria acontecer a meio da semana e foi apenas nesta altura que a turma percebeu a razão pela qual surgiram estas ordens na sala de aula.

A primeira “Hora do Conto”, no contexto deste projeto, teve lugar na sala de aula, junto à biblioteca da sala com os alunos e professor sentados em roda no chão. Ao mostrar a capa do livro, os alunos associaram de imediato o título “Não abras este livro” às frases espalhadas pela sala de aula. Foi interessante ver a reação de todos quando se questionaram porque é que existia um livro, que como título pedia para não ser lido. Surgiram as mais diversas teorias, uns achavam que o livro não era bom, outros que tinha algum segredo que não podia ser revelado e houve até quem achasse que o livro estava encantado ou amaldiçoado. De qualquer forma, a intenção de motivar os alunos para uma primeira “Hora do Conto” estava garantida, a atenção e a motivação que demonstraram foram sinal de que tinha captado a sua atenção e interesse.

Depois do título exploraram-se os diversos elementos paratextuais do livro. Houve muitas ideias sobre a estranha personagem azul que ocupa grande parte da capa. Quase todos concordaram que seria um monstro, mas, a sua intervenção no livro dividiu opiniões: para uns era o “guardião do livro”, para outros o “ladão de uma história” ou até um “espírito maligno”, que fazia mal a quem quer que se atrevesse a abrir a obra. A cor escura da capa também foi alvo de especulação: “Uma cor triste!” disse um, “A

cor do terror... porque todos os filmes de terror são feitos no escuro... e o escuro é preto!” atalhou outro. Explorou-se ainda a contracapa, onde o autor explica que fez o livro para um familiar. Todos repararam nos vários avisos escritos com letra manuscrita e quase rabiscados ao longo de toda a capa, mais avisos para que não lessem o livro. A curiosidade aumentou e chegou a altura de se proceder à leitura em voz alta.

Apesar de não ser a primeira vez que esta turma ia ouvir a leitura de uma história, procedeu-se à revisão das regras de funcionamento destes momentos. Os alunos foram informados de que uma vez iniciada a leitura não deveriam ocorrer interrupções e que as dúvidas deveriam ser deixadas para o final da mesma. Para uma maior concentração os alunos foram convidados a fechar os olhos e a respirar fundo de forma a poderem concentrar-se, de seguida, deu-se início à leitura.

O momento decorreu de forma tranquila e os alunos mostraram-se muito atentos e concentrados, mostrando-se cada vez mais curiosos e surpreendidos à medida que cada página era virada. Dadas as circunstâncias e a natureza da obra, optou-se por ler com o livro virado para os alunos, por se considerar que esta é uma obra cuja interação entre o texto e as ilustrações era fundamental para uma compreensão mais abrangente da ideia que o autor quer fazer passar.

Depois da leitura foi dada aos alunos a oportunidade de opinarem e de colocarem questões ou fazerem perguntas. Todos se mostraram muito entusiasmados com o livro e a grande maioria revelou que tinha adorado o livro porque era um “...livro ao contrário”, “Normalmente os livros pedem para ser lidos, mas neste a personagem não o quer.” Quanto às opiniões, elas concentram-se muito nas questões do humor, diretamente relacionadas com o facto de a personagem principal, o “monstro” mostrar diferentes emoções e fazer de tudo para que o livro não fosse lido. “Divertido” foi de longe o adjetivo mais utilizado.

À medida que foram recolhidas opiniões, insistiu-se no porquê das mesmas e realizou-se um esquema no quadro para começar a sintetizar a informação recebida. Na Figura três reproduz-se o esquema com os motivos pelos quais os alunos gostaram da obra “Não abras este livro”.



Figura 3 *Motivos pelos quais os alunos gostaram da obra.*

A cada razão apresentada os alunos foram questionados sobre em que parte do livro poderia encontrar factos para concordar ou discordar com estas opiniões. Numa fase inicial os alunos concentram-se quase unanimemente na questão do texto. “E o livro é só texto?” foi-lhes perguntado, ao que responderam que não: “Também são os desenhos e a capa”. Ao voltar a ler o texto concluiu-se que havia uma relação direta entre o texto e as ilustrações e havia mesmo casos em que era a ilustração apenas que nos dava informações sobre o estado de espírito da personagem (se estava furioso, descontraído, aflito, etc..).

Quando foi solicitado que se concentrassem naquilo que fazia daquele livro um livro fora do vulgar ou diferente dos outros, os alunos mencionaram que neste livro a personagem falava diretamente com o leitor, que só tinha uma personagem (apesar de serem referidas outras) e que tinha um final invulgar, porque, segundo os mesmos “terminava mal”.

Começaram então a refletir no que consistia dar opinião sobre um livro. “É dizer se gostámos ou não do livro.” foi a resposta mais ouvida. “E justificar porquê, não é só dizer gostei ou não gostei!” respondeu um dos alunos. Em conjunto chegou-se à conclusão que para dar a nossa opinião sobre os livros era necessário ler bem a obra,

prestar atenção a todos os detalhes tendo em conta vários “critérios” e justificando as nossas respostas com “argumentos”.

Tendo por base o esquema realizado, decidimos que no registo da leitura da primeira obra no Caderno Leitura deveriam ter em conta os critérios “Texto, ilustração, personagens e opinião global” e todos deveriam explicar os argumentos que levavam a gostar mais ou menos da obra lida.

No dia seguinte, os alunos procederam à requisição de um livro na biblioteca de sala e realizaram a sua leitura de forma autónoma, na escola e em casa. Posteriormente realizaram o primeiro registo no Caderno de Leitura. A Figura 4 faz registo desse primeiro momento.



Figura 4 Primeira requisição de livros na biblioteca de sala. Do autor

3ª Semana (de 27 a 30 novembro 2017)

Obra trabalhada: “ Procura-se! Ralfy, o Coelho Ladrão de Livros”

Autora/Ilustradora: Emily Mackenzie

Editora: Minutos de leitura

Sinopse: O livro conta-nos a história de Ralfy um coelhinho que adora ler, não só adora ler como adora dar pontuações aos livros que lê, adora recomendar livros e ainda pensa nos livros que cada um dos seus amigos e familiares devem ler. Ele gosta

tanto de livros que começa por entrar nos quartos das outras pessoas para ler os seus , enquanto estas dormiam. Uma coisa leva à outra e Ralfy começa a roubar livros a várias pessoas.

Artur é uma criança que também adora ler e possui uma enorme coleção de livros. De um dia para o outro Artur começa a dar conta de que lhe faltam livros (descobre também restos de alface), depois de alguma preparação descobre que é Ralfy, o Ladrão de Livros, mas nem a mãe nem o Agente da Polícia Mcpoças acreditam nele. Ralfy apenas é apanhado quando decide roubar livros ao agente Mcpoças. Artur é chamado a identificar Ralfy que se denuncia ao preferir livros aos legumes dos outros coelhos. Contudo Artur sente pena de Ralfy e recomenda que comece a frequentar um lugar onde ele pode levar emprestados todos os livros que quiser...uma Biblioteca!

Motivos para a escolha da obra: O livro tem vários aspetos interessantes, destacando-se a forma como as ilustrações complementam e contextualizam a própria história fazendo referências a outras obras do universo literário (Nas leituras do Ralfy podem-se ler títulos como “Alice no País das Cenouras” ou o “Senhor das Alfaces”). Para além disso existem páginas fortemente ilustradas que contrastam com páginas em que uma só cor faz com que a ilustração se destaque e dê ênfase ao sentimento em destaque nessa parte do texto. Há sempre uma estreita relação entre conteúdo escrito e a ilustração. Quando no texto refere que ele adorava conhecer palavras novas, na página surgem diversas palavras escritas em diferentes fontes. Na página seguinte, quando se fala que Ralfy entrava nos quartos enquanto as pessoas dormiam, o azul claro domina tudo bem como as onomatopeias “Zzzzzz”. A relação do texto com a imagem também é interessante, havendo pequenas variações no tamanho e na fonte do texto quando a autora pretende destacar uma palavra.

Tabela 5 Características da obra "Procura-se! Ralfy, o Coelho Ladrão de Livros"

<p>Mensagem da história</p>	<p>O livro e a história estão pensados para motivar os alunos à leitura, mostrando que ler é uma aventura, que quem gosta de ler aprende mais e sobretudo que um livro é uma porta para outros livros.</p> <p>Este é um bom exemplo de livro que convida, ainda que de forma subliminar, à leitura de outros livros, ao incluir referências que poderão ser reconhecidas pelos alunos e permitir lembrar leituras ou não ser reconhecidas e convidar à descoberta das mesmas.</p>
<p>Atitudes e valores das personagens</p>	<p>As duas personagens principais do livro têm em comum o seu amor pelos livros. Ralfy gosta tanto de ler que precisa de roubar livros. É um crime quase perdoável uma vez que não tem intenção de prejudicar ninguém. Artur começa por se sentir mal quando ninguém acredita no facto de haver um coelho a roubar livros. Contudo no final ajuda Ralfy mostrando que há uma solução para ler sem cometer nenhum crime.</p>
<p>Ilustração</p>	<p>As ilustrações são coerentes em termos cromáticos e de traço, dão uma importante unidade ao livro. Uso das cores pastel torna o livro leve e convidativo. A sua relação com o design gráfico (blocos de cor e texto) está extraordinariamente bem conseguida e muito apelativa para crianças de uma faixa etária mais jovem. Para além disso introduz elementos que fazem com que o livro vá além da própria história narrada.</p>

<p>Design Gráfico</p>	<p>Trata-se de um livro em que o Design Gráfico completa e complementa a história, enquadrando-a de uma forma coesa e coerente numa linguagem gráfica convidativa e que ajuda a compreender a história e desafia o leitor a virar a página.</p> <p>O texto acompanha, por vezes, a ação do texto ajudando a sua compreensão.</p>
<p>Vocabulário</p>	<p>Relativamente acessível, mas desafiador, isto é, procura usar algumas palavras mais complexas, mas num contexto que acabam por ser facilmente percebidas pelo leitor (caso não as conheça).</p> <p>Exemplos: “Fugia sorrateiramente, <i>furtava</i> livros de receitas, <i>deitava a mão</i> a dicionários, <i>surripiava</i> romances e <i>desviava</i> poesia”, tudo sinónimos da palavra “Roubar”. Para além disso há adaptação de palavras e termos ao universo animal; Ex. “Tapete Vegerolante”, para além disso há algumas expressões que irão enriquecer o vocabulário dos leitores: ex. “E sabes o que acontece aos amigos do alheio?”.</p>
<p>Habilidades do autor</p>	<p>A grande habilidade do autor está na relação cúmplice e complementar do texto com a ilustração (a autora é também a ilustradora). Para além disso as referências a outras obras literárias, ainda que adaptadas ao universo dos coelhos é uma referência muito interessante e convidativa para que as crianças reconheçam procurem e conheçam outras obras de literatura.</p>

Objetivos:

- Tomar contacto com a obra “Procura-se! Ralfy o Coelho Ladrão de Livros”;
- Produzir uma opinião em grande grupo com base nos critérios já falados na sessão anterior;
- Reconhecer e destacar a ilustração como elemento fundamental do álbum ilustrado;
- Descobrir e analisar diferentes tipos de ilustrações de álbuns ilustrados;
- Expressir uma opinião fundamentada sobre as ilustrações observadas.

Descrição da intervenção:

Para a segunda leitura selecionou-se a obra “Procura-se! Ralfy, o Coelho Ladrão de Livros” de Emily Mackenzie, que é autora e ilustradora do mesmo. Para aquela semana o grande objetivo foi a observação da ilustração como parte fundamental e indissociável do álbum ilustrado e o seu contributo para o todo que é a obra. Para tal foram preparados dois momentos distintos: a “Hora do Conto” e as atividades a ela associadas, que procuraram destacar em particular as características da ilustração da obra em si e outra atividade mais ligada à análise da ilustração em geral, que consistiu na distribuição de diferentes ilustrações de álbuns ilustrados portugueses, pelos alunos para que estes tentassem explicar o seu significado e emitissem uma opinião sobre as mesmas.

No que diz respeito à “Hora do Conto”, no início da semana surgiram cartazes (cf. Figura 5.) na sala de aula e na biblioteca da escola a informar que se procurava um coelho ladrão de livros, com recurso a uma ilustração do livro “Procura-se!”. A intenção foi estimular a curiosidade dos alunos para a leitura da obra e estimular a sua imaginação permitindo fazer desde logo algumas especulações sobre o conteúdo da mesma. O resultado foi muito positivo. Assim que viram os cartazes as perguntas foram várias. “Quem é este coelho?”, “Isto é sobre o livro desta semana?”, “Eu acho que já sei sobre o que é o livro da Hora do Conto!”. No dia habitual realizou-se a leitura da obra na biblioteca escolar, na recém-criada sala de leitura informal (uma sala dentro do espaço da biblioteca com pufes e almofadas gigantes, com uma excelente iluminação natural que convidava à leitura e ao trabalho de grupo). Dada a natureza da obra, foi o espaço ideal para a leitura da mesma.

ladrões de livros não são pessoas más, os maus roubam dinheiro, casas e os carros das pessoas!” e “A história pode ter um final feliz.”.

Mais uma vez e dada a natureza da obra em si optou-se por ler a história e mostrar o conteúdo da mesma simultaneamente. No final era notório o entusiasmo com que as crianças reagiram à mesma.

Quando foi solicitada a opinião dos alunos foram destacados como aspetos positivos a história, as personagens e a ilustração. A história porque é invulgar haver um coelho que em vez de gostar de comer cenouras gostava de comer livros, tanto que até os queria roubar, as personagens porque o Ralfy o coelho era muito divertido (foi destacada a sua expressão em várias ilustrações), e o agente Mcpoças, o agente da polícia que inicialmente não acreditou no Artur quando ele lhe disse que havia um coelho que andava a roubar livros mas, depois apanhou o Ralfy a roubar-lhe os seus próprios livros. Nas ilustrações propriamente ditas, os alunos gostaram das cores e do traço usados e destacaram elementos interessantes onde o Ralfy parece entrar nas histórias que lê. Uma observação mais atenta permitiu ainda verificar que existiam aspetos da ilustração que permitiam complementar a história, indo além da mesma como na página onde estavam diferentes tipos de listas de livros que o Ralfy leu ou gostou devidamente adaptadas ao universo dos coelhos como por exemplo “Coelho Potter e a Cenoura Filosofal”, numa clara referência à obra de J.K. Rolling “Harry Potter”. Já mais associado ao aspeto de Design Gráfico os alunos destacaram que por vezes o tipo de letra mudava (quer ao nível da fonte quer ao nível do tamanho) concluindo que esta situação tinha como intenção destacar ou dar ênfase a algum aspeto ou fala em particular.

No dia seguinte deu-se continuidade ao tema da ilustração com uma outra atividade. Era importante levar os alunos a compreender a importância que a ilustração tem na obra literária como um todo e a forma como ela contribui em muito para a opinião final que temos da obra. Aliás, não raras vezes, as crianças selecionam a obra que querem ler na biblioteca ou na livraria através das ilustrações pelo cariz apelativo das mesmas. As ilustrações têm a função de ajudar a compreender o texto junto ao qual aparece. A ilustração no álbum ilustrado conta a história usando imagens e por ter uma relação mais ou menos direta com o texto, mas não se fica por aí. A ilustração acrescenta informação abre novas possibilidades para a história às vezes contradiz o próprio texto desafiando o leitor.

Para introduzir o tema da ilustração, em contexto de sala de aula, cada aluno recebeu uma reprodução de uma ilustração de um álbum ilustrado português

(identificado com a obra e autor) e foi desafiado a olhar, com atenção, para a mesma e apresentar à turma qual era a sua interpretação do que via, bem como a sua opinião sobre a mesma.

Foram selecionadas vinte ilustrações de álbuns ilustrados portugueses que estiveram em destaque na Feira do Livro Infantil de Bolonha em 2012, ano em que Portugal foi o país tema. Procurou-se que as mesmas fossem diferenciadas e que utilizassem não só diferentes técnicas de ilustração, mas, também, cumprissem diversas intenções comunicativas e estabelecessem diferentes relações com a obra e com o texto.

Os resultados desta atividade foram interessantes. Em primeiro lugar os alunos tiveram de olhar para a ilustração de forma descontextualizada (ou seja, sem qualquer apoio do texto). Se em situações em que a ilustração era mais figurativa isto não constituiu grande problema, pois a interpretação era bastante linear, nas situações em que a linguagem era mais abstrata dificultou um pouco a abordagem das crianças. Apesar disso todas conseguiram interpretar de uma forma mais ou menos livre a ilustração que lhes foi dada, recorrendo às suas próprias experiências ou repertório pictórico e visual, alguns procuraram ser muito literais e objetivos, outros exploraram mais a imaginação e arriscaram interpretações menos óbvias. No que concerne à opinião, houve uma clara tendência a gostarem mais das ilustrações mais figurativas e realistas em oposição às imagens mais abstratas, apesar de reconhecerem que muitas delas eram bastante complexas. “Não sei se o senhor que desenhou isto não sabe desenhar ou se gosta só de complicar o trabalho!” dizia um dos alunos. Esta situação acabou por gerar um debate/discussão sobre arte realista e arte abstrata. Se no início os pré-conceitos giraram à volta de que a arte abstrata era mais fácil de fazer e que as ilustrações mais próximas de realidade eram mais complicadas, após uma análise mais cuidada das ilustrações e até algumas pesquisas autónomas que surgiram a ideia dissipou-se, “ Eles podem pintar assim porque não é fácil desenhar coisas que não existem...como os sentimentos!”.

Perante este debate fez-se um levantamento das modalidades, técnicas e estilos de ilustração que tínhamos entre mãos, chegou-se às seguintes conclusões:

- Realista – a ilustração que representa muito bem a realidade;
- Tipo “Banda desenhada” - Ilustrações que fazem lembrar a realidade com algumas formas de exagero ou “humanizadas” (antropomórficas),

- Digital – Ilustrações que são feitas com recurso a ferramentas digitais e informáticas;
- Montagem/colagem- As ilustrações são feitas com recurso à mistura de imagens e recorte e colagem de imagens em diferentes suportes.

Quanto às funções da ilustração também se registaram algumas conclusões: Assim existem ilustrações que:

- mostram o que está no texto;
- que completam a informação que está no texto;
- usam símbolos ou cores que ajudam a dar sentido à história;
- que tornam a obra mais bela;
- que ajudam a divertir o leitor (caracter lúdico do livro),
- que complementam ou mudam o sentido do texto (uso de ironia ou exagero).

Mas afinal o que é uma boa ilustração? Sendo um dos elementos com uma forte componente artística, naturalmente que está muito associada ao gosto pessoal que individual daquele que a percebe. A ilustração está diretamente relacionada com a técnica utilizada, a habilidade do ilustrador, mas, sobretudo com a eficiência com que o ilustrador consegue exprimir um sentimento, o sentido do texto, a situação concreta ou o tema do texto.

Assim, e em articulação com os alunos e depois de todo o trabalho de análise das ilustrações, estabeleceram-se alguns aspetos a ter em conta quando se fala em ilustrações:

- A ilustração pode acrescentar informação à obra, nomeadamente ao texto;
- As técnicas e recursos utilizados;
- A função que desempenha;
- O que tem de original;
- O uso da cor (cores fortes/fracas, primárias, pastel etc...)
- Compará-la com outras ilustrações;
- E no final dar sempre a nossa opinião (justificando-a sempre.).

4ª Semana (de 4 a 8 de dezembro 2017)

Obra trabalhada: Achimpa

Autora/Ilustradora: Catarina Sobral

Editora: Orfeu Mini

Sinopse: A temática do livro está diretamente relacionada com a palavra “Achimpa” presente desde logo no título. Toda a história busca o significado da palavra “Achimpa”, havendo várias teorias e ideias, muitos tentam adivinhar a que classe pertence, qual a utilização correta da mesma etc... No final surge uma nova palavra para a qual ninguém também parece conhecer o significado...e tudo parece recomeçar.

Motivos para a escolha da obra: É curioso o exercício de tentar descobrir o significado de uma palavra sem ter qualquer referência ou contexto, quase como quando as crianças tentam descobrir o significado de uma palavra pela sonoridade ou por semelhança com outra palavra conhecida. A palavra “Achimpa” é colocada em diversos contextos e significados, podendo significar literalmente tudo porque afinal ninguém sabe o que significa, isso faz com que autora dê largas à imaginação e coloque a palavra “Achimpa” nas mais variadas situações. No final surge uma outra palavra para a qual também se desconhece o significado...oferecendo uma oportunidade de exercício à imaginação do leitor muito interessante

Tabela 6 Características da obra "Achimpa"

Mensagem da história	Quando desconhecemos o significado de uma palavra podemos tentar descobrir o seu significado usando as mais diversas estratégias.
Atitudes e valores das personagens	As personagens aqui surgem de uma forma indireta, grupos de pessoas que através do discurso direto vão atribuindo significados e valores diversos à palavra “Achimpa” e a várias palavras derivadas da mesma.

Design Gráfico	A cor que serve de fundo é o bege e o amarelo pastel que contrasta com um traço negro e com cores pontuais nas quais se destacam os vermelhos. São utilizadas várias cores, mas de forma pontual. Há uma clara mistura de técnicas de ilustração e pintura, desde o desenho, ao recorte. É utilizada uma ilustração figurativa, mas não realista, quase como se de uma ilustração infantil se tratasse.
Vocabulário	Relativamente acessível à faixa etária, contudo há palavras e expressões que obrigam o leitor a mobilizar conhecimentos de língua e gramática.
Habilidades do autor	A forma original como consegue encontrar tantos potenciais significados para a palavra “Achimpa”.

Objetivos:

- Tomar contacto com a obra “Achimpa”;
- Fazer uma análise global da obra;
- Reconhecer e destacar o vocabulário como elemento importante do álbum ilustrado;
- Refletir sobre como o facto de compreender o significado das palavras influencia a reação ao que lemos;
- Elaborar um pequeno guião sobre o que fazer quando não percebemos o vocabulário de um texto.

Descrição da intervenção:

Para a leitura semanal da quarta semana do Projeto de Intervenção foi selecionada a obra “Achimpa” de Catarina Sobral. Esta escolha esteve diretamente relacionada com a categoria de análise a privilegiar, o vocabulário. Nesse sentido, como forma de provocação aos alunos, estabeleceu-se que a palavra do dia da segunda-feira dessa semana (rotina diária em que os alunos procuram a palavra no dicionário e aplicam-na numa frase ou num pequeno texto) seria “Achimpa”. A reação dos alunos foi

de alguma confusão, uma vez que nenhum deles conhecia a palavra nem conseguia estabelecer associações com outras palavras conhecidas. Quando a pesquisa nos dicionários foi infrutífera, recorreu-se à biblioteca da escola por possuir dicionários maiores, onde a palavra também não surgiu. A turma sugeriu de seguida que se realizasse uma pesquisa na Internet, o que fizeram. Rapidamente encontraram resultados que associavam a palavra “Achimpá” à obra de Catarina Sobral. “É o livro desta semana!” disseram quase todos em tom de descoberta. Mas a dúvida persistia, o que seria “Achimpá”? Perante a dúvida pediu-se aos alunos que se reunissem em grupos e tentassem levantar hipóteses sobre o significado daquela palavra. Posteriormente todos os grupos apresentaram as suas ideias que foram registadas no quadro (cf. Figura 6).

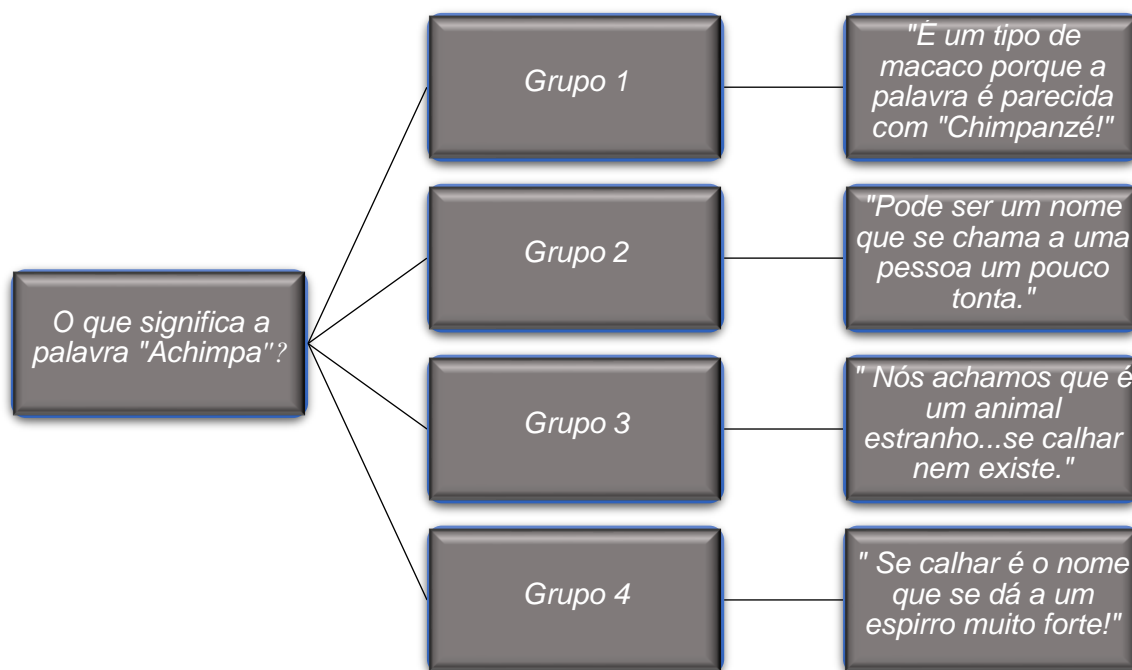


Figura 6 Significados da palavra "Achimpá" apontados pelos diferentes grupos de trabalho.

Durante os dois primeiros dias, nessa semana, eram recorrentes os pedidos para revelar o significado da palavra ou para ler a obra, mas a “Hora do Conto” tinha lugar à quarta-feira e foi nesse dia que nos reunimos na sala de aula para a leitura semanal. A capa já era conhecida dos alunos e não passou despercebida. O trabalho realizado na semana anterior com as ilustrações fez com que os alunos tivessem muitas coisas para dizer sobre a mesma, comparando-a imediatamente com as ilustrações completamente

diferentes de “Procura-se!” e de “Não abras este livro”. Entre vários comentários destacou-se logo o traço e as cores : “A ilustração não é muito realista, parece ser feita por crianças como nós” e “As cores não são muito alegres !”. Estas afirmações continuaram mesmo quando se analisaram outros aspetos paratextuais do livro como a contracapa: “Neste livro nem há resumo na contracapa. Isto está cada vez mais misterioso!” afirmou um dos alunos que mostrava cada vez mais ansiedade para a leitura da obra, sentimento partilhado pela maioria dos seus pares.

E assim se terminou com o suspense e procedeu-se à leitura do texto. No final as reações foram muito interessantes: “Mas afinal achimpa é o quê?”, “Que confusão! “Não percebi muito bem...”, “E agora também a palavra “Perlinço”? Perante as dúvidas considerou-se que seria importante reler a obra mais uma vez. Desta vez a reação final já não era de tanta surpresa: “Eu achava que o livro ia explicar o que era “Achimpa”, mas afinal parece que eles também não sabem lá muito bem.”, “ A mim parece-me que eles acham que é tudo!”. Para ajudar a compreender todas as hipóteses levantadas no livro decidiu-se fazer mais uma leitura do mesmo, mas, desta vez, registando no quadro todas as hipóteses à medida que estas iam surgindo (cf. Figura 7).

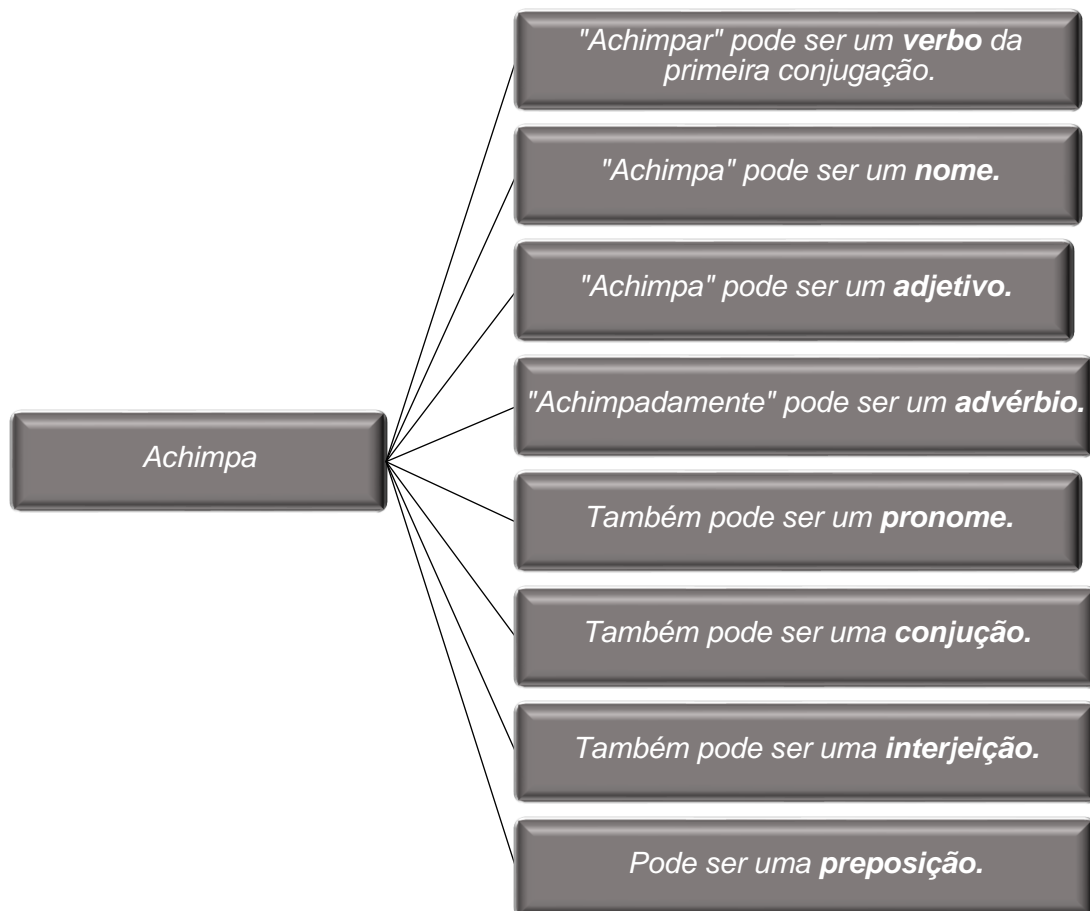


Figura 7 Classes de palavras a que a palavra "achimpa" imaginadas pelos alunos.

Perante esta situação sugeriu-se aos alunos que, em pares, escrevessem frases usando a palavra "Achimpa" ou palavras da mesma "família", usando-as como se fossem diferentes classes palavras, partindo de alguns exemplos do próprio texto.

- "Achei o filme tão *achimposo!*";
- "O meu pai ontem esteve a *achimpar* na garagem.";
- "Hoje ao almoço vamos ter carne com *achimpa* frita."

No dia seguinte, em grande grupo e tendo em conta a leitura realizada, o trabalho de reflexão à volta da palavra "Achimpa" e a experiência já adquirida com as leituras autónomas e realizadas em sala de aula procurou-se perceber a importância do vocabulário na forma como se reage a um livro.

Após uma breve pesquisa no dicionário sobre a palavra “vocabulário” chegou-se à conclusão que, quando aplicado a um livro, a palavra refere-se às palavras escritas que compõem o texto desse mesmo livro.

Os alunos foram então confrontados com algumas perguntas:

- Se formos capazes de ler todas as palavras de um livro isso significa que o percebemos?
- De que forma é que podemos perceber a mensagem de um livro se não percebermos algumas palavras?
- Se o vocabulário for muito complicado, isto é, se não conseguirmos perceber algumas palavras, como é que podemos gostar do livro?
- Os livros que lemos (neste caso os álbuns ilustrados) só transmitem a sua mensagem através da escrita?

Estas questões surgiram como provocações e catalisadores para uma discussão que se revelou rica. Aqui ficam algumas das afirmações mais interessantes que foram registadas.

- “Eu posso conseguir ler um livro inteiro se ele estiver em português. Mas se estiver em inglês já não percebo nada! Vejo as ilustrações...e às vezes percebo a história!”;
- “É como nos filmes da televisão, quando as legendas passam muito rápido, eu consigo perceber pelas imagens.”;
- “Há palavras que eu às vezes não conheço, mas normalmente eu consigo perceber os livros que leio.”;
- “Quando eu percebo o texto eu gosto do livro.”;
- “Há livros em que eu gosto das ilustrações, mas não gosto da história.”;
- “Quando não percebemos alguma palavra podemos ir ao dicionário.”;
- “Às vezes há textos que têm muitas palavras complicadas e eu fico confusa.”.

Perante estas e outras afirmações procurou-se fazer alguma sistematização da discussão de forma a ter-se em conta a importância do vocabulário quando se dá a opinião sobre um livro.

- Sempre que um livro tem um vocabulário mais complicado torna-se mais difícil compreendê-lo.

- Quanto mais lemos mais vocabulário apreendemos.
- Há palavras no texto que podem ser compreendidas através do contexto das do próprio texto.
- Podemos e devemos tentar compreender o significado de todas as palavras (procurando no dicionário, na Internet, perguntando a um colega ou a um adulto).
- Se percebermos o que lemos é mais fácil compreender a mensagem e depois decidir se gostamos ou não do livro que lemos.

5ª Semana (de 8 a 12 de janeiro 2018)

Título: O Escuro

Autor/a: Lemony Snicket

Ilustrador/a: Jon Kassen

Editora: Orfeu Negro

Sinopse: Esta é a história de Lucas, uma criança que, tal como tantas outras tem medo do escuro. Acontece que o escuro também mora em casa do Lucas, por vezes está atrás dentro de armários ou atrás de objetos, mas, durante o dia, ele morava na cave. À noite, o escuro saía e espalhava-se por todas as divisões da casa, mas de manhã regressava sempre à cave. O Lucas costumava ir visitar o escuro à cave durante o dia, porque achava que se ele o visitasse, talvez o escuro não quisesse visitar o seu quarto.

Mas uma noite, a luz de presença fundiu-se e o escuro apareceu no quarto do Lucas e chamou-o dizendo que lhe queria mostrar uma coisa. O Lucas enche-se de coragem e percorre toda a casa seguindo a voz do escuro acompanhado da sua lanterna até chegar à cave onde se depara com uma cómoda. O escuro pede-lhe que abra a gaveta de baixo e, apesar do medo que sente, ele abre-a e, qual não é o seu espanto quando descobre que a gaveta em causa está repleta de lâmpadas suplentes. O escuro continuou a viver em casa do Lucas, mas, não o incomodou.

Motivos para a escolha da obra: Este livro foi selecionado pela mensagem da obra e pela forma como a mesma é transmitida. O medo do escuro é um receio relativamente comum nas crianças e com o qual muitas delas se identificam. Para além

disso, o facto da ilustração funcionar como complemento do texto de uma forma muito clara, valoriza bastante o livro.

Tabela 7 Características da obra "O escuro".

<p>Mensagem da história</p>	<p>Todos nós temos medos, mas por vezes tememos apenas aquilo que não conhecemos. A melhor forma de superar os nossos medos é enfrentando-os, porque quando o fazemos eles diminuem ou, simplesmente desaparecem.</p>
<p>Atitudes e valores das personagens</p>	<p>A obra conta apenas com dois personagens, o Lucas e o escuro. O Lucas apresenta-se como uma criança com medo do escuro, tentando manter uma relação algo cordial com o escuro na tentativa de que o escuro não o incomode ou perturbe. Ainda assim, quando o escuro o chama, o Lucas enfrenta o medo de uma forma corajosa e descobre que o escuro só o queria ajudar, superando o seu medo. Por sua vez o escuro demonstra ser um pouco misterioso e reservado, mas revela ser um bom amigo do Lucas porque, apesar de saber que ele o teme, procura ajudá-lo.</p>
<p>Design Gráfico</p>	<p>Estamos perante uma obra em que a ilustração tem um papel não só de descrição do texto como complementa com informações importantes omitidas pelo texto. Exemplo disso é a parte em que o Lucas abre a gaveta e descobre a lâmpada. No texto, o Lucas limita-se a agradecer, mas, é a ilustração que revela que se trata de uma lâmpada sobresselente que irá substituir a lâmpada fundida da luz de presença.</p> <p>Para além disso, há um enorme domínio do preto em representação do escuro. As outras ilustrações usam cores pastel muito pálidas e funcionam quase como secundárias perante a presença do negro. O ilustrador dá também uma enorme ênfase à iluminação, através</p>

	do feixe de luz da pilha do Lucas, numa clara e bem conseguida dicotomia entre luz e escuridão.
Vocabulário	O texto é relativamente simples com a presença de muitos diálogos.
Habilidades do autor	O facto de o autor ter personificado o escuro elevando-o ao estatuto de personagem é de facto interessante, A forma como o faz, ou seja, não através da criação de um ser que representa o escuro mas apenas dando-lhe voz e fazendo com que o negro na obra seja omnipresente é de facto invulgar, fazendo uma simbiose muito interessante entre o texto e a ilustração.

Objetivos:

- Tentar descobrir a intenção dos autores ao escrever este livro;
- Identificar a mensagem da história;
- Compreender a importância da ilustração nesta obra;

Descrição da intervenção:

Esta semana os alunos entraram na aula e leram a palavra “Medo” no quadro. No momento da reunião diária em grande grupo discutiu-se o tema: O que é o medo? Quais são os nossos medos? Porque temos medo? O que é sentir medo?

Este é um tema que desperta paixões e tornou-se um pouco complexo gerir o grupo, todos queriam falar e dar o seu contributo. Existiu uma clara dificuldade em definir o que era o medo: “ É aquilo que sentimos quando não queremos que alguma coisa aconteça.”, “É aquilo que nos faz querer fugir!”, “ É quando nos sentimos em perigo!”, “Quando tenho medo tremo muito e fico toda arrepiada.”; “ O medo faz-me ficar congelado e não me consigo mexer!”. De alguma forma a definição de medo acabou por se confundir com aquilo que sentiam associado ao medo. E porque será que sentimos medo? “Sentimos medo porque não gostamos de alguma coisa ou quando sabemos que uma coisa má vai acontecer.”; “O medo não é mau, ele serve para nós fugirmos e estarmos em segurança. Se eu vir um leão eu fujo para ele não me comer!”,; Eu sinto medo quando não sei o que vai acontecer e penso que vai ser uma coisa má.”

Perante estas ideias procedeu-se ao levantamento de alguns medos dos alunos da

turma:

- Medo de cobras;
- Medo de aranhas;
- Medo de dormir sozinho;
- Medo do escuro;
- Medo de ser raptado;
- Medo de se perder;
- Medo de não passar de ano.

À medida que os alunos foram partilhando estas ideias, chegou-se à conclusão de que alguns medos eram partilhados por vários colegas. “ Eu tenho medo que me levem para longe da minha mãe e eu nunca mais a veja.”; “ Eu não gosto de dormir sozinha porque oiço barulhos e penso que são ladrões que me querem levar.”; “Tenho medo do escuro porque não consigo ver o que está a fazer os barulhos que oiço.”; “ Eu tenho medo das cobras e das aranhas porque algumas são venenosas e podem magoar-me.”

Perante esta discussão desafiaram-se os alunos a refletirem em casa sobre uma questão:

“Como é que podemos superar os nossos medos?”

No dia seguinte as crianças foram desafiadas para um pequeno trabalho de pares, tendo em conta a reflexão do dia anterior e a questão que levaram para pensar para as suas casas. Considerando a reflexão que já tinha sido feita e o trabalho recente com o género textual “receita”, foi-lhes proposto inventar uma receita para ajudar as pessoas a superar os seus medos. Assim foram distribuídas pelos pares esquemas de uma receita que deveriam elaborar e posteriormente apresentar à turma. As receitas seriam específicas para superar cada um dos medos identificados no dia anterior.

A leitura da obra aconteceu no dia seguinte, numa sala totalmente escurecida e com recurso a uma lanterna potente. Nenhum dos alunos pareceu receoso e no final todos pareceram gostar bastante da experiência. De sublinhar que esta estratégia ajudou muito à interpretação das ilustrações que foram feitas já com as janelas abertas e as luzes acesas. Os alunos reconheceram, quase de imediato, a associação da cor negra ao “escuro” e sobretudo a faixa de luz que iluminava algumas das ilustrações. Também a palidez de algumas das ilustrações “iluminadas” não deixou de ser notada.

Foi também interessante quando se identificaram as personagens. O Lucas e o escuro foram imediatamente identificados, mas, naturalmente, houve alguma dificuldade em definir o escuro pela sua ausência “física” na obra apesar da sua omnipresença em quase todo o lado. “O escuro está sempre lá, nas sombras, dentro dos armários e nas salas fechadas. Ele era grande aqui na sala ainda há pouco tempo, agora está escondido dentro dos armários!”, “É giro como o autor apresenta o escuro tal e qual como ele é na vida real, só que não fala!”, “ A fala dele era a imaginação do Lucas!”, “ Não pode ser, o Lucas não sabia que havia lâmpadas na cómoda da cave!”.

No dia seguinte os alunos foram convidados a revisitarem a obra, desta vez dois grupos de trabalho iriam olhar para as ilustrações sem o texto e outros dois grupos de trabalho olhar apenas para o texto. O objetivo era simples, será que se lermos só o texto ficamos a saber tudo sobre a história e as ilustrações só nos mostram o que está no texto ou será que nas ilustrações há elementos que complementam a história e que não estão no texto. Os grupos chegaram às conclusões que se encontram ilustradas na Tabela 8.

Tabela 8 Análise dos alunos ao texto e às ilustrações da obra "O Escuro".

Análise apenas ao texto	Análise apenas às ilustrações
<ul style="list-style-type: none"> • Quando no texto o Lucas pergunta “ Aqui?” nós não sabemos onde é que ele está. • Quando o Lucas abre a gaveta de baixo ele agradece mas, nós não sabemos o que é que ele encontrou. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Lucas parece sério mas, não tem um ar de medo; • Não conseguimos perceber o que o Lucas faz, no início da história, à porta das escadas; • Não se percebe porque é que o Lucas anda com uma lanterna pela casa. • Afinal o Lucas andava à procura de uma lâmpada, mas, nas ilustrações não percebemos que o escuro o ajudou.

Perante isto, os alunos retiraram as seguintes conclusões:

- “Nesta obra não podemos ler só o texto ou ter só as ilustrações porque senão não percebemos bem a história;”
- “As ilustrações e o texto contam a história em conjunto, há coisas que só estão no texto e há coisas que só estão nas ilustrações, os dois juntos fazem a história completa. “

Finalmente refletiu-se um pouco sobre a opinião que tinham sobre esta história, focando-se a sua mensagem sobre o medo do escuro, a superação do mesmo e na relação entre a imagem o texto.

- “Eu gostei muito deste livro porque o Lucas conseguiu superar o medo do escuro porque foi corajoso.”;
- “Eu hoje, quando adormecer vou desejar boa noite ao escuro para ver se fico com menos medo dele.”;
- “Vou começar a prestar mais atenção às ilustrações dos livros para ver se elas têm informação que não está no texto.”;
- “Eu gostei da forma como o ilustrador fez o escuro, porque fez-me olhar para o escuro da vida real de outra maneira!”

6ª Semana (de 15 a 19 de janeiro 2018)

Título: Os Sete Irmãos Chineses

Autor/a: Rodolfo Castro

Ilustrador/a: André da Loba

Editora: OQO Editora

Sinopse: Esta é a história de uma família de sete irmãos que no início eram só cinco. Todos os irmãos eram iguais e, para ajudar a confundir ainda mais, a sua mãe chamava-os a todos de Li. Mas, ao contrário do que se pudesse pensar inicialmente esta não é uma história sobre semelhanças, mas antes sobre as características individuais que distinguem as pessoas. Cada um dos irmãos tem uma particularidade extraordinária e única, que os vai ajudar a superar uma situação quase trágica perante a vontade do todo poderoso imperador, num enredo que faz lembrar a história de “David

contra Golias”. Também aqui uma família sem fortuna é capaz de derrotar um monarca forte e impressionante. Afinal não existe arma mais poderosa do que os sentimentos de justiça, nem discernimento mais habilidoso do que o que vem do coração.

Motivos para a escolha da obra: A ilustração minimalista, o texto em espiral e sobretudo as atitudes e valores das personagens e a importância da mensagem da história.

Tabela 9 *Características da obra "Os sete irmãos chineses".*

Mensagem da história	Apesar das semelhanças cada ser é diferente e todos eles possuem algo que os distingue dos demais, e é que isso que faz de cada indivíduo um ser único e especial. Quando a causa é nobre e justa, até os mais fracos e oprimidos podem reunir as condições para derrotar alguém aparentemente mais poderoso.
Atitudes e valores das personagens	Os irmãos demonstram nobreza de carácter, mas, também astúcia, discernimento e uma grande dose de coragem. O imperador, por sua vez, mostra ser inflexível e obstinado, procurando sempre levar o seu juízo avante, numa clara tentativa de preservação do seu próprio poder.
Design Gráfico	As ilustrações são muito minimalistas, reduzidas a linhas que constituem imagens que se assemelham muito a ícones generalizados. As figuras humanas estão reduzidas à sua essência e por vezes ao estereótipo (exemplo disso são a forma como se apresentam os traços dos olhos que nos remetem para a característica da posição dos olhos de alguns povos asiáticos). Ainda assim consegue ser uma ilustração clara e que ajuda a compreender o sentido do texto. A relação entre a imagem e o texto é muito simples, com o texto a surgir sempre na mesma fonte e tamanho ao longo do livro e sobre as imagens. A

	única variação diz respeito à utilização de “Bold”, o que acontece sempre que surge a palavra “Li”, o nome dos irmãos.
Vocabulário	O vocabulário é acessível e adequado à faixa etária.
Habilidades do autor	O autor construiu a narrativa como se de uma espiral de tratasse, perante uma nova dificuldade quase impossível de superar por um dos irmãos há sempre outro que possui a característica adequada para dar resposta eficaz ao problema. Para além disso, sempre que é referido o imperador, o autor procura reforçar a sua imagem de poder recorrendo a adjetivos que ajudam a ilustrar a sua força e magnificência. Contudo ao não conseguir o que pretende a cada situação faz com que, por oposição, pareça fraco e impotente perante as circunstâncias.

Objetivos:

- Tomar consciência narrativa em espiral (ou cíclica) da história;
- Identificar as personagens, as suas características e os seus valores.

Descrição da intervenção:

A semana começou com sete imagens iguais que representavam um humano de perfil com chapéu acompanhadas pela legenda” Eu chamo-me Li.” Estas imagens eram uma cópia de uma das ilustrações do livro “Os Sete Irmãos Chineses”. Ao serem confrontados com estas imagens os alunos, que assumiram desde logo que se tratava da obra da Hora do Conto daquela semana , começaram a levantar hipóteses e a questões: “ É um senhor que se chama Li, usa um chapéu triangular e tem os olhos rasgados. Deve ser uma história chinesa ou sobre um chinês!”; “Ele parece que está a sorrir!”; “Porque é que há sete imagens iguais?”; “Se a imagem foi tirada do livro ela é

estranha”; “Eu não gosto muito da ilustração e não percebo porque é que há sete iguais.”.

Perante a insistência dos alunos em tentarem perceber o motivo pelo qual foram apresentadas sete imagens iguais esclareceu-se que não era por acaso que eram sete e poderiam não ser exatamente iguais. Tal comentário levou a uma observação mais cuidadosa das imagens em busca de diferenças mais subtis, mas, não foram encontradas. “São tão parecidos que parecem iguais. Devem ser da mesma família!”; “Podem ser irmãos gémeos, ou primos!”, “E tu achas que se fossem irmãos lhes davam a todos o mesmo nome?”.

Aproveitou-se a deixa para explorar esta possibilidade. Se fossem irmãos, gémeos e iguais, porque é que os pais lhe dariam o mesmo nome? Haveria vantagens? E inconvenientes?”.

“Ia ser cá uma confusão, quando a mãe chamasse um vinham todos!”; “Os pais podem ter feito isso para não terem de pensar muito, mas, não devia dar muito jeito.; “Se calhar Li era o nome de uma pessoa de quem eles gostavam muito.”; “Eu acho que os pais não pensaram muito bem no assunto, todos iguais e com o mesmo nome deve ser muito confuso”; “Só vejo uma vantagem, só é preciso chamar um para vir almoçar que vêm logo todos”.

No dia seguinte a obra foi lida na sala de aula e tudo se tornou mais claro. Descobriu-se que de facto eram sete irmãos chineses, todos iguais e todos com o mesmo nome, mas, com características diferentes, ainda que o início da história desse razão à turma, era confuso que fossem todos iguais e todos com o mesmo nome. Contudo com o tempo o livro explicava que cada irmão desenvolvera uma característica diferente. Voltou-se a recorrer às imagens do dia anterior e pediu-se aos alunos que escrevessem as características de cada um deles debaixo de cada imagem.

- O Li mais velho – era capaz de engolir o mar;
- O segundo Li – tinha um pescoço de aço;
- O terceiro Li - tinha pernas elásticas;
- O quarto Li – não era queimado pelo fogo;
- O quinto Li – conseguia sustentar a respiração durante muito tempo;
- O sexto Li- tinha saído de casa em busca de fortuna; e sempre que chorava cada lágrima era do tamanho de uma aldeia;
- O sétimo Li – ainda não tinha nascido.

Quando se concluiu este registo questionou-se o grupo: “Então eles eram realmente iguais?”. A resposta foi negativa: “Eles eram iguais por fora e muito diferentes por dentro, menos o segundo Li que se tinha um pescoço de aço tinha de ser de metal.”. Mas outro aluno apressou-se a responder: “Pode não ser assim, dizer que tinha um pescoço de aço pode querer dizer que era muito rijo, mas, por fora podia ser igual”.

Quando se passou à análise da obra, os alunos começaram por se focarem nas ilustrações:

- “Eu não gosto muito das ilustrações, são coloridas, mas são só riscos”;
- “O ilustrador podia fazer melhor.”;
- “Eu gostei da ideia das cores, cada um tinha uma.”.

Perante isto foi colocada a questão: “Porque será que o ilustrador optou por fazer desenhos simples e iguais, mas, mudou as cores?”

“Para não se trocar nos diferentes irmãos”, “Como ele não sabe desenhar lá muito bem se calhar cada cor representa um Li diferente, assim é fácil de os identificar”.

E o que será que esta história tinha de diferente de outras que os alunos já conheciam ou daquelas que já haviam lido durante as horas do conto. Todos foram unânimes em apontar as diferenças nas ilustrações só para depois reconhecerem que todas as ilustrações dos livros já trabalhados foram sempre diferentes umas das outras.

“A história parece que vai acabar mal com irmãos a serem presos mas, quando voltam a casa trocam de lugar e, como são iguais conseguem sempre safar-se.”; “ Sim, eles usam sempre a mesma estratégia, serem iguais com poderes diferentes ajudou-os muito!”; “O Imperador foi injusto mas, durante a história eles foram inteligentes e conseguiram salvar-se.”; “ O primeiro Li não teve culpa, mas não o deixaram explicar.”; “ Há outra coisa que está sempre a repetir-se, estão sempre a dizer que o Imperador é uma coisa diferente, isso também se repete ao longo do livro. “

Voltou a ler-se a história para procurar características que se repetiam ao longo da história e elaborou-se o esquema representado na Tabela 10.

Tabela 10 Resumo do livro "Os sete irmãos chineses".

1. O Li mais velho engole o mar e quando o faz sair do seu corpo mata o rapaz que queria recolher tesouros.	2. É preso pelos soldados do imperador cuja justiça é infinita.	3. Li vai ser degolado e o juiz concede-lhe um último desejo: ver a mãe. Em casa ele troca de lugar com o segundo Li.
4. O segundo Li põe a cabeça na pedra mas o carrasco não o consegue matar porque tem um pescoço de aço.	3. O imperador cuja irritação pode derrubar montanhas condena-o a morrer afogado.	4. Li volta a casa e troca com o terceiro irmão
5. O terceiro irmão é atirado de um barco, mas, como estica as suas pernas não pode morrer afogado	6. O imperador cujo olhar consegue encantar serpentes ordena que se queime o jovem numa fogueira	7. Li volta a casa e troca com o quarto irmão
8. O quarto irmão é colocado num poste junto a uma fogueira, mas não se queimou	9. O imperador cujos olhos podem ver até ao infinito mandou asfixiar Li	10. Li volta a casa e troca com o quinto irmão
11. As autoridades tentam asfixiar o quinto Li numa tina enorme com natas, onde fica uma noite inteira. Durante a noite ele come tudo.	12. O imperador cujo silêncio é mais intenso que o rugir de uma tempestade decidiu envenenar Li.	13. Li volta a casa, preocupado porque nenhum irmão sobrevive ao veneno. Aparece o sexto irmão
14. Quando o sexto irmão sabe do que vai acontecer ao seu irmão chora muito...cada lágrima é do tamanho de uma	15. Os homens do imperador cujo o rosto brilha mais do que sol , fogem e os assistentes do imperador cujos	16. O quinto Li volta a casa e o sexto Li deixa de chorar e todos festejam. A mãe espera o sétimo irmão Li.

aldeia e em pouco tempo forma um oceano.	passos tornam a erva mais viçosa fogem e o próprio imperador cuja coragem espanta dragões foge .	
--	---	--

Em grande grupo tiraram-se duas conclusões fundamentais:

- Os irmãos eram sempre condenados à morte de forma a que as suas características permitiam que se salvassem;
- O imperador tem sempre títulos importantes, mas, vão sendo diferentes ao longo do livro.

No final os alunos foram questionados sobre a sua opinião sobre o livro e o que é que destacavam nele, aqui ficam algumas reflexões:

- “Quando olhei para a capa do livro não gostei muito das ilustrações e achava que não ia gostar, mas depois de ouvir a história até gostei. Gostei mais da ideia de os irmãos terem todos poderes especiais.”;
- “Gostei mais da ideia que a história se repete sempre, quase que podemos adivinhar o que vai acontecer à seguir.”;
- “Eu continuo a achar que o ilustrador podia ter feito um melhor trabalho, gostava de ter visto um desenho melhor dos diferentes irmãos Li, principalmente o das pernas elásticas”.

7ª Semana (de 22 a 26 de janeiro 2018)

Título: Não há Dragões nesta História

Autor/a: Lou Carter

Ilustrador/a: Deborah Allwright

Editora: Minutos de Leitura

Sinopse: O dragão cansou-se de fazer sempre papel de vilão nas histórias e decide ir à procura de outros contos onde possa desempenhar outros papéis. Visita vários contos bem conhecidos, mas, as personagens que deles fazem parte limitam-se a dizer que nas suas histórias não há lugar para dragões. Depois de muito procurar o nosso dragão sente-se cada vez mais triste, não só por ser rejeitado, mas, também por

todos considerarem que um dragão não pode ser mais do que o seu próprio estereótipo, um grande, maligno, mal-intencionado e forte cuspidor de fogo. Mas um dia algo acontece que vai obrigar a que as várias personagens das histórias que anteriormente rejeitaram a presença do dragão o incitem a salvar a sua narrativa pois ele é o único capaz de o fazer.

Motivos para a escolha da obra: Esta obra possui variados motivos de interesse e poderia ter ser catalisadora para o trabalho com diversas características de análise, tais como a mensagem da história, o design gráfico ou mesmo as atitudes e valores das personagens. Contudo a principal razão para a seleção desta obra prende-se com o facto de ser uma história que utiliza abundantes referências a outras obras de literatura infantil tais como: “Caracolinhos de Oiro”, “Três porquinhos”, “Hansel e Gretel”, “Capuchinho Vermelho”, “João e o Pé de Feijão”, “O Príncipe Sapo” e “Os Três Chibos”. De sublinhar que estas referências estão presentes não só no texto como na ilustração, alguns casos apenas na ilustração. A mobilização de conhecimentos e histórias que as crianças podem já conhecer foi um fator decisivo, uma vez que iria influenciar diretamente a forma como iriam reagir à obra. Por outro lado, estas referências de natureza intertextual poderiam também funcionar como forma de levar as crianças que não conheciam as histórias referidas a querer conhecê-las.

Tabela 11 Características da obra " Não há dragões nesta história".

<p>Mensagem da história</p>	<p>Apesar de os Dragões serem frequentemente representados como sendo vilões, nada os impede de serem também os heróis em outras histórias. Pois tudo aquilo que os define pode ser usado para o mal, mas, também para o bem.</p>
<p>Atitudes e valores das personagens</p>	<p>O dragão, que até ao início da história sempre fez aquilo que era esperado dele, ou seja, um vilão que impedia os cavaleiros de chegar à princesa, decide que quer fazer outras coisas e ter outros papéis em outras histórias. As personagens dos contos não compreendem esta decisão, considerando que não há lugar para um dragão nas suas histórias, contudo vão mudar a sua atitude numa situação de necessidade,</p>

	reconhecendo que o dragão pode ser também um herói.
Design Gráfico	<p>A obra possui uma boa qualidade gráfica, o traço e as imagens são muito interessantes e ajudam a reconhecer facilmente os contos dos quais se falam, complementando de forma adequada o texto. A cor é utilizada com valor semântico, sendo muito importante o escurecimento das imagens quando, subitamente o Sol se apaga. As imagens são dinâmicas e transmitem uma sensação de movimento, cor e até temperatura.</p> <p>No que se refere à mancha gráfica é recorrente o recurso à mudança de fonte, nomeadamente quando se trata de onomatopeias ou falas de personagens.</p> <p>Outro fator de interesse são as páginas de ilustração que simulam ser outro livro de uma outra história, transportando-nos para uma história dentro de outra história. Há também a presença de outros elementos escritos, na própria história, sem ser o relato da história, exemplo disso são as placas que orientam as personagens no seu caminho.</p>
Vocabulário	Um texto com vocabulário acessível e que recorre a vários diálogos e a referências a obras conhecidas.
Habilidades do autor	Estamos perante uma obra em que o autor, partindo das características de obras bem conhecidas do público constrói uma narrativa que procura romper com aquilo que julgamos saber sobre o arquétipo dos dragões, sobre as suas histórias e até sobre a sua forma de pensar.

Objetivos:

- Reconhecer a referência a outras obras literárias no corpo do texto;
- Relacionar a obra com a suas experiências pessoais de leitura;
- Desconstruir o pré-conceito de dragão como personagem má.

Descrição da intervenção:

No início da semana surgiram panfletos e cartazes publicitários na sala de aula a oferecerem os préstimos de um dragão para desempenhar funções, em diversas histórias, enaltecendo as suas qualidades e características.

A reação da turma não se fez esperar e logo deduziram de que estavam perante uma pista que os levaria até à obra a ser trabalhada nessa semana. Assim procedeu-se à análise do referido cartaz, o qual se apresenta uma reprodução na Figura 8.



Figura 8 Cartaz "Dragão procura emprego em conto de fadas".

Os alunos começaram por estranhar um dragão estar à procura de emprego num conto de fadas. "Os dragões não existem!"; "Os dragões só existem nos filmes e nas histórias!"; "Há dragões a sério, mas, não são assim. Parecem dinossauros!".

Considerou-se assim necessário caracterizar o que é um dragão e de que tipo de dragão é aquele de que nos falava o cartaz. Era importante diferenciar a ideia de dragão como criatura fantástica da de "Dragão de Komodo" um animal real. A turma concordou

que eram conceitos diferentes sobre os quais queriam saber mais. Assim alguns alunos ofereceram-se para realizar um pequeno trabalho, de pesquisa autónoma, para saber mais sobre o “Dragão de Komodo”. Ultrapassada esta questão concentrámo-nos em definir o dragão como animal imaginário e em que contextos surge.

Elaborou-se assim um retrato físico e psicológico do dragão:

Passou-se de seguida a analisar o texto da oferta de emprego. Entre outras questões os alunos concentraram-se na palavra “experiente”. Se era experiente já tinha trabalhado em vários sítios, ou neste caso noutras histórias. Tentou-se que os alunos se recordassem de dragões que já conhecessem. Surgiram referências mais ligadas à televisão e ao cinema, sendo que estas foram as que foram mencionadas:

- Nos filmes do Harry Potter;
- No filme “Como treinar o teu dragão”,
- No filme do “Shrek”,
- Na série “Game of thrones”,
- Nos desenhos animados do “Dragon Ball”.

No dia seguinte debruçámo-nos sobre o motivo pelo qual este dragão estaria à procura de um emprego num conto de fadas. “Se calhar despediram-no porque não fazia as coisas bem”, “Ou a série onde ele trabalhava acabou!”, “Ou então já não havia dinheiro para lhe pagar!” Estas foram algumas das ideias dos alunos, que serviram como motivação para a leitura da obra “Não há dragões nesta história.”

Dadas as características deste livro, optou-se por contar a história recorrendo ao projetor do quadro interativo para que os alunos pudessem apreciar verdadeiramente as ilustrações e as pudessem relacionar não só com o texto, mas também com as referências às outras histórias presentes no livro.

Após a leitura foi feita a pergunta que se impunha desde de o aparecimento do cartaz do dragão, afinal porque é que ele estava à procura de um emprego num conto de fadas? A resposta surgiu, agora, de forma natural e inequívoca. “Estava farto de ser um dragão vilão!”, “Queria mudar de vida porque ele não gostava de ser sempre o mau da fita.”. Foi interessante verificar a forma como os alunos se solidarizaram com a figura do dragão. “Se fosse eu, não me importava nada que ele entrasse na minha história!”.

Depois voltou-se a atenção para as referências às outras histórias presentes na obra. Começou-se por identificar as personagens de outras histórias conhecidas:

- O Homem Biscoito do Sherk;

- Os Porquinhos e o Lobo dos Três Porquinhos;
- A Caracolinhos de Ouro e um dos Ursos;
- O Hansel e a Gretel da Casinha de Chocolate;
- O Capuchinho Vermelho;
- O João, o Ganso e o Gigante do João e o Pé de Feijão;
- O Pinóquio;
- A Cinderela;
- O Príncipe Sapo;
- Os Chibos e o Ogre da obra “Três chibos”.

Perante estas evidências os alunos foram questionados se o facto de existirem referências conhecidas fazia com que gostassem mais ou menos do livro. Todos foram de opinião de que sim, este era um aspeto positivo em termos da relação deles enquanto leitores, e, da obra em si. Contudo, perante a questão “E se fossem histórias que não conhecessem?” as opiniões já não foram tão unânimes:

- “Se eu não conhecesse as histórias que aparecem no livro eu não ia perceber nada!”;
- “Se eu não precisasse de conhecer as personagens para compreender a história podia gostar do livro na mesma, mas ia depender da história.”
- “Eu gosto mais quando conheço as personagens, assim já sei o que vai acontecer.”;
- “Se a história fosse divertida eu acho que não ia fazer diferença!”;
- “Eu acho que se não conhecesse as personagens das outras histórias neste livro ia gostar na mesma, porque eu gostei da história”;
- “Eu não conheço a história dos “Três Chibos” nem a história do início do livro em que o dragão guarda a princesa e gostei do livro à mesma”.

Em jeito de conclusão, os alunos concordaram que é sempre melhor conhecer as referências da obra, mas se tal não interferir na narrativa da mesma, o desconhecimento das mesmas pode não afetar negativamente a opinião sobre a obra. Contudo, e a pedido de alguns alunos da turma que não conheciam algumas das referências das obras encontradas, comprometemo-nos a abordá-las em sala de aula.

O que foi um aspeto muito positivo por proporcionar a descoberta de outras histórias. As referências intertextuais presentes na obra cumpriram, assim, a sua dupla função: (i) aumentar o nível de envolvimento com a leitura por se tratarem de obras conhecidas do leitor e, (ii) ser a ponte para a descoberta de textos que até agora não se conheciam e que, mercê da curiosidade despertada pelas referências presentes na obra, foram descobertas.

8ª Semana (de 24 de janeiro a 2 de fevereiro 2018)

Titulo: O Leão que temos cá dentro

Autor/a: Rachel Bright

Ilustrador/a: Jim Field

Editora: Presença

Sinopse: Uma recriação de uma das famosas fábulas de La Fontaine, “O leão e o rato”. Conta a história de um leão e de um rato, mas esta obra, ainda que recupere a relação entre estes dois animais tem uma perspetiva um pouco diferente pela forma como aborda a relação entre os fracos e os poderosos. O rato sentia-se ignorado e pouco importante, provavelmente pelo seu tamanho. Cedo, ele reparou que o animal mais admirado da selva era o leão, mas uma vez que o leão estava longe de ser o maior animal da selva teria de haver outro motivo para tanto prestígio, concluiu que seria pelo seu poderoso rugido. Assim o rato procura desenvolver o seu próprio rugido de forma a elevar a sua posição na estrutura social da selva. Depois de ter feito várias tentativas para aprender a rugir decide que deve consultar o leão, pois é ele quem tem o melhor rugido, mas para isso vai ter de enfrentar o medo que tem deste animal. Ao fazê-lo faz uma fantástica e inesperada descoberta, o leão tem um enorme medo de ratos. Perante isto, o rato acalmou o leão dizendo que não lhe queria fazer mal e que até se iria divertir com ele por perto. Com o tempo, em vez de rugir o leão apenas se ria à gargalhada.

Motivos para a escolha da obra: Uma obra magistralmente ilustrada com planos de imagem invulgares, que ajudam o leitor a aperceber-se de forma interessante, sobre a percepção que um animal mais pequeno pode ter de um animal de maior porte. Para além disso, a forma como está escrita a obra fez com que este livro fosse selecionado, uma vez que o autor o escreveu com recurso à rima.

Tabela 12 Características da obra "O leão que temos cá dentro".

<p>Mensagem da história</p>	<p>Uma história que pretende mostrar que independentemente do nosso tamanho ou das nossas características, todos nós podemos encontrar a coragem para fazer grandes feitos.</p>
<p>Atitudes e valores das personagens</p>	<p>As duas personagens principais superam os seus medos. O rato enfrenta o seu medo do leão reunindo toda a sua coragem e enfrentando-o. Já o leão mostra que, apesar de ter uma aparência confiante e que inspira o respeito e admiração de todos, também pode ter os seus medos, medo de seres pequenos e, aos olhos de muitos, quase insignificantes. Mas também ele, com a atitude do rato vai superar o seu medo e dar início a uma boa amizade.</p>
<p>Design Gráfico</p>	<p>Ilustrações muito bem executadas e com um excepcional uso da cor. O ilustrador brinda-nos com imagens que ilustram partes do corpo de alguns animais que ajudam o leitor a ter uma noção mais concreta e visual da perspetiva que um rato, sendo mais pequeno, tem dos outros animais de maior dimensão.</p> <p>O texto é disposto ao longo das páginas, usando os espaços vazios deixados pelas ilustrações. É usado um tamanho de letra generoso. Há recurso a alguns balões de fala onde predominam o discurso direto e as onomatopeias numa clara alusão à Banda Desenhada.</p>
<p>Vocabulário</p>	<p>O autor procurou usar muitas rimas no desenvolvimento do seu texto o que ajuda à musicalidade do texto e permite ao leitor quase adivinhar aquilo que se segue.</p>
<p>Habilidades do autor</p>	<p>Considera-se que o esforço feito pelo autor com o abundante recurso à rima o distingue da maior parte das outras obras do género.</p>

Objetivos:

- Identificar características específicas na escrita do autor (presença de rimas e onomatopeias);
- Reconhecer que a ilustração desta obra ajuda a transmitir o sentido de escala ou de perspetiva das personagens, acentuando as diferenças de tamanho das mesmas.

Descrição da intervenção:

Ao contrário de semanas anteriores, a introdução da obra desta semana começou com uma pergunta no quadro: “Que animais são símbolos de poder?”. A questão causou algumas dúvidas que precisaram de ser esclarecidas. Queríamos saber quais eram os animais mais poderosos? Os mais violentos? Os que mandavam nos outros animais? Ou aqueles que nos metem mais respeito ou medo? Centrámos-nos não nos animais reais, mas sim nos símbolos da sociedade. Começámos por fazer uma lista de representações de animais em símbolos ou em estátuas.

- A águia do Sport Lisboa e Benfica
- O leão do Sporting Clube de Portugal;
- O dragão do Futebol Clube do Porto;
- Cavalos em estátuas e quadros com os Reis de Portugal;
- O leão da estátua do Marquês de Pombal;
- O cavalo no símbolo dos Correios;
- O leão da marca “Peugeot”.

Quando questionados sobre porque é que as pessoas ou as entidades gostavam de ser representadas por estes ou por outros animais a incerteza inicial deu lugar ao levantamento de algumas hipóteses:

- “Os clubes de futebol escolhem animais fortes para serem os melhores.”;
- “Os reis usavam os cavalos porque gostavam de andar a cavalo, usavam os cavalos na guerra e gostavam de caçar.”;
- “Se calhar o Marquês de Pombal tinha um leão e gostava muito dele”;

- “O cavalo no símbolo dos Correios (CTT) deve ser porque antigamente os carteiros iam a cavalo entregar as cartas”.

Perante estas hipóteses decidiu-se mostrar algumas imagens de representações de animais.

Com a observação das imagens apresentadas e após algum debate sobre as mesmas, onde se localizavam e quem representavam foram colocadas duas questões: “Porque é que as pessoas importantes gostam de fazer-se representar junto de alguns animais, nomeadamente o leão?” e “Porque é que há animais que quase nunca aparecem representados nestas situações?”

Os alunos fizeram desde logo uma associação entre a ideia de que, uma vez que o Leão é considerado o “Rei da Selva” devia ser representado junto aos reis. Contudo deu-se a conhecer que em nenhuma das imagens o Leão surgia junto a qualquer Rei, mas sim nas escadarias da Assembleia da República e junto ao Marquês de Pombal, que não foi nenhum rei. Perante estas evidências um dos alunos fez a seguinte associação:

“Se o Sporting escolheu o leão para ser o seu animal é porque ele é forte, se calhar o Marquês de Pombal também queria mostrar que era forte e comprou um leão.” Após alguns sorrisos esclareceu-se que não só o Marquês de Pombal não teria comprado um leão como a estátua foi erigida muitos anos após a sua morte, logo a decisão de fazer uma estátua do Marquês de Pombal com um leão ao lado tinha sido das pessoas que tinham decidido homenagear o Marquês e não o próprio.

“Então se calhar é para dizer que ele era um homem forte, porque o leão é um animal forte”. Concluiu.

No que diz respeito à segunda questão surgiram as seguintes hipóteses.

- “Há animais de que ninguém gosta, como as osgas ou os ratos e por isso ninguém quer fazer estátuas deles”;
- “Não é fácil fazer estátuas ou símbolos com animais pequenos.”;
- “Já imaginaram um clube de futebol com um porco ou uma galinha?”.

Seguiu-se um pequeno debate sobre o conceito da simbologia e principalmente a simbologia associada aos animais. Rapidamente chegou-se à conclusão de que alguns animais representam sentimentos ou valores, e que procuramos associar alguns animais a esses mesmos valores:

- Leão- força, valentia, coragem
- Cavalo – nobreza, elegância
- Cobra – perigo
- Cão – fidelidade
- Rato – cobardia, fuga
- Lobo – medo
- Mocho – sabedoria
- Elefante – força.

Após estas atividades procedeu-se, no dia seguinte, à leitura da obra “O Leão que temos cá dentro”. que desta vez foi feita no cantinho da leitura da sala de aula. Como de costume houve um momento de reflexão sobre a obra após a leitura, onde os alunos manifestaram a sua opinião sobre o livro.

No dia seguinte voltou-se ao trabalho com a obra, dividiu-se a turma em grupos e lançou-se a pergunta “O que é que, na vossa opinião, esta obra tem de diferente ou especial em relação com outras que conheçam?”. Cada grupo teve oportunidade de analisar um pouco o livro e após uma pequena discussão apresentaram as suas conclusões:

- Grupo 1 – “O autor usa muitas onomatopeias e balões de fala!”
- Grupo 2 – “Há muitas imagens que ocupam duas páginas.”
- Grupo 3- “O texto usa muitas rimas.”
- Grupo 4- “O texto parece feito em poesia porque usa muitas palavras que rimam.”

Após alguma discussão, uma vez que alguns alunos discordaram do facto de usar onomatopeias e balões de fala fosse uma característica invulgar, porque havia outros livros já lidos que usavam a mesma técnica, todos concordaram que não, que ainda não tinham tido a oportunidade de ler um livro, sem ser de poesia, que fosse todo escrito com recurso a rimas. Perante a pergunta “E acham que foi boa ideia o autor ter escrito o livro todo em rima? Vocês gostaram? Ou preferem textos narrativos sem recorrer à rima?”. Aqui ficam algumas das respostas:

- “Eu gostei muito que o autor escrevesse em rima, até parece que adivinhamos a palavra que vai rimar a seguir!”

- “Gostei porque parece uma canção.”;
- “Não deve ser nada fácil encontrar palavras que rimam para um livro inteiro.”
- “Eu gostei, mas também gosto quando as palavras não rimam.”;
- “Gostei das rimas, mas a história era gira na mesma se não rimasse.”.

Refletiu-se um pouco na forma como apesar vários alunos manifestarem a opinião de que gostavam da particularidade do texto rimar, uns gostavam mais desta característica do que outros e por isso é que é tão importante quando se dá opinião explica-se o porquê da mesma. A isso chama-se “Fundamentar a opinião”.

Em seguida concentrámo-nos nas características da ilustração, o Grupo de trabalho 2 referiu que havia muitas ilustrações de dupla página e tinha considerado isso uma característica invulgar dos livros trabalhados anteriormente. Voltou-se a olhar para as ilustrações para procurar características particulares. Todos concordaram que as ilustrações estavam muito bem feitas e o uso das cores e do traço fazia do livro uma obra muito bonita, mas havia um facto que, apesar de saltar à vista de todos não era mencionado.

Tratando-se de um livro que falava sobre opostos, neste caso o rato e o leão, a ilustração trabalhava essa questão dando especial relevo à escala, a noção da pequenez do rato era representada por oposição ao tamanho dos outros animais ou mesmo em relação a partes do seu corpo. Quando o rato foi apresentado em grande plano os outros animais surgem em formato gigante permitindo ao leitor ter uma noção da visão do rato em relação ao mundo que o rodeava. Toda esta preocupação, dada à ilustração, contribuiu para que o leitor tivesse uma experiência absolutamente imersiva na obra.

Os alunos começam a verificar que o rato era um ser representado de forma pequena, expeto quando era representado sozinho e que o leão era sempre ilustrado em grandes dimensões, em representação da diferença de poder ou importância dada a ambos. Quando os dois surgiam na mesma ilustração a noção de escala era fantástica e permitia ver bem as diferenças de escala física, que funcionaram como uma metáfora para as diferenças em termos de poder no reino animal, pelo menos as diferenças aparentes.

Quando questionados com os motivos que terão levado o ilustrador a optar por esta estratégia de ilustração os alunos afirmaram que:

- “Era para mostrar que o leão era grande e importante e o rato era pequeno e

fraco, mas depois não era assim, o leão era medricas e o rato teve coragem para enfrentar o leão”;

- “O ilustrador quer mostrar que os grandes podem ser grandes, mas, não é por isso que os pequenos são menos corajosos.”
- “ O leão era grande mas, não era lá grande coisa.”
- “ Eu acho que mostra que podemos ser amigos de todos, grandes ou pequenos.”.

No final recordaram-se os aspetos a ter em conta quando damos a nossa opinião quanto a uma ilustração de um álbum ilustrado.

9ª Semana (de 19 a 23 de fevereiro 2018)

Título: Felini e a Caixa das Sonecas

Autor/a: Leigh Hodgkinson

Ilustrador/a: Leigh Hodgkinson

Editora: Dinalivro

Sinopse: Felini é um gato que não tem casa nem tem onde descansar, talvez por isso, quando viu uma bonita caixa com um aspeto muito confortável não tenha hesitado em entrar, enroscar-se muito bem e fazer um belo sono. O que Felini não sabia é que aquela não é uma caixa qualquer, nem tão pouco o melhor lugar para fazer uma soneca. Trata-se de uma caixa de cartão que serve para enviar encomendas, e assim, em menos de nada, a caixa é fechada e enviada para o destino. O problema é que quando a caixa chega ao destino, o destinatário está à espera de receber uma encomenda, mas não um gato. Assim, Felini vai sendo rejeitado em todos os destinos onde vai parar, vendo e constatando o desapontamento de todos que, ao abrir a encomenda são confrontados com um gato quando esperavam outra coisa completamente distinta. Mas esta é uma história com um final feliz, pois a encomenda vai, por fim parar a casa de uma senhora que há muito que gostaria de ter um gatinho e como Felini também há muito que queria ter um lar, o final é perfeito para ambos e a história tem um final verdadeiramente feliz.

Motivos para a escolha desta obra: Apesar de ter uma história muito interessante e divertida e de estar muito bem escrita, neste caso foi o Design Gráfico o

responsável pela escolha da obra. O ilustrador usou uma mistura de técnicas muito rica onde predomina o recorte e a colagem bem como o desenho. Para além disso o texto mistura-se e envolve-se de tal forma com a ilustração que por vezes é difícil perceber onde começa um e onde acaba o outro. Uma forma muito original de ilustrar este livro. Há quase uma fusão entre o texto e a imagem, sendo que o próprio texto muitas vezes tem função de ilustração, ele próprio.

Tabela 13 *Características da obra "Felini e a Caixa das Sonecas".*

<p>Mensagem da história</p>	<p>A aventura de Felini mostra-nos que por vezes aquilo que mais desejamos está nos lugares mais invulgares e que apesar de podermos passar por diversas rejeições há sempre alguém que gosta de nós, tal e qual como somos. Há sempre uma dona à espera de um gato Felini.</p>
<p>Atitudes e valores das personagens</p>	<p>O Felini acaba por deixar-se levar pela situação de andar a viajar de casa em casa, na esperança de que alguém o deixe sair ou fique com ele, o que acaba por acontecer no final da história. As personagens por onde vai passando mostram-se sempre desiludidas, mais por desapontamento e surpresa de não encontrarem o conteúdo pretendido das suas encomendas, do que por maus sentimentos.</p>
<p>Design Gráfico</p>	<p>Uma fantástica interação entre o texto e a ilustração, numa fusão muito interessante, que se torna num verdadeiro festim para os olhos. O uso de tipos de letra diferentes para se integrarem na mancha gráfica está extraordinariamente bem feito e convida o leitor a olhar atentamente para todos os pormenores das páginas ilustradas.</p> <p>A técnica de desenho, recorte e colagem e o recurso a imagens reais bem distribuídas nas páginas e o uso e cores fortes confere originalidade à obra.</p>

Vocabulário	Vocabulário acessível e que convida à variação do ritmo de leitura com recurso aos diferentes tipos de letra. Recurso também a várias palavras para substituir imagens na ilustração (exemplo: a palavra “solavanco” que ao estar em cima da ilustração da carrinha ilustra a ideia de pequenos saltos”).
Habilidades do autor	A forma original como é concebida a ilustração recorrendo ao desenho, ao recorte e utilização de imagens reais e ao uso de diferentes materiais, bem como a sua relação profunda entre o corpo do texto e a própria ilustração, tornando-a rica em detalhes que convida a várias leituras.

Objetivos

- Reconhecer as habilidades do autor e a interação das imagens com as palavras;
- Tomar consciência da rotatividade da história;
- Relacionar características da ilustração.

Descrição da intervenção:

Os alunos foram surpreendidos com uma enorme caixa de cartão no centro da sala de aula logo no início da semana. O objeto causou estranheza não só pelas dimensões como pelo facto de ter um remetente e um destinatário, como se se tratasse de uma encomenda.

Uma consulta mais atenta levou os alunos a tirarem as seguintes conclusões, era uma encomenda que lhes era destinada, uma vez que o remetente indicava a morada da escola e estava identificada com a sala e o nome da turma, e que algo estaria lá dentro. O remetente não era esclarecedor, mas facilmente os alunos concluíram que se tratava da “provocação” semanal sobre a história que iriam conhecer na Hora do Conto. “Eu acho que é o livro que está lá dentro.”; “Não pode ser, a caixa é muito grande e o que está lá dentro é muito leve”. O que seria então? E porque é que vinha dentro de uma encomenda? Ao levantarem a caixa uma nova surpresa, na lateral estava escrita a enigmática frase “Caixa das Sonecas”. A confusão foi total e as hipóteses surgiam a

cada momento. Para tentar restabelecer a ordem, procurou-se registá-las para depois verificar quem mais se aproximou da verdade:

- “Eu acho que lá dentro está uma caixa que nos faz dormir.”
- “Eu acho que é uma caixa onde uma personagem está a dormir.”
- “Pode ser uma forma de uma personagem viajar e aproveita para dormir.”
- “Eu acho que é uma caixa reciclada e que foi aproveitada para enviar a encomenda. Lá dentro está um objeto relacionado com a hora do conto desta semana”.

Perante o mistério decidiu-se abrir a caixa com algum cuidado, pois ninguém sabia bem o que se encontrava dentro dela. Ao abrir, verificou-se que dentro da mesma havia um gato preto de peluche. Perante a surpresa de todos não faltaram especulações sobre o que faria um gato dentro de uma caixa de cartão identificada como “Caixa das Sonecas” e dotada de um remetente e um destinatário. Assim sendo dividiu-se a turma em quatro grupos de trabalho para anteciparem a história que estaria na base deste contexto tão peculiar. Pediu-se aos alunos que tivessem em conta e relacionassem três aspetos importantes: o gato, a caixa das sonecas e o facto de esta ter remetente e destinatário. Os resultados desse trabalho podem ser lidos na Tabela 14.

Tabela 14 *Temas da obra possíveis para "Felini e a Caixa das Sonecas".*

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
É a história de um gato que transformou uma caixa de encomendas na sua casa. Como os gatos gostam muito de dormir ele chamou-a de “Caixa das Sonecas”.	A caixa tinha lá dentro uma “Caixa das Sonecas” que foi encomendada por uma senhora que tinha um gato e ele ficou lá fechado.	O gato entrou numa estação dos correios, tirou a caixa das sonecas da caixa e ficou fechado lá dentro.	O gato gostava de viajar, mas, como não tinha dinheiro, viajava numa caixa de cartão e punha a morada para onde queria ir.

As diferentes versões foram apresentadas à turma pelos diferentes grupos. Coletivamente chegou-se à conclusão de que todas as ideias dariam um bom livro e ficou a dúvida de qual delas se aproximaria mais da história verdadeira.

A obra foi lida no dia seguinte, com recurso à projeção de uma versão digitalizada do livro, mas, com a presença física do mesmo. Considerou-se que esta seria a melhor opção devido à riqueza das ilustrações e da interação muito marcada entre a imagem e o texto. Para que todos pudessem ir observando a ilustração e a interação entre texto e ilustração, a obra foi apresentada no quadro interativo da sala de aula.

Os alunos reagiram muito positivamente à obra, destacando desde logo as ilustrações, a forma como foram feitas, as cores e os materiais utilizados, mas, também, a riqueza de fontes de letra, os seus tamanhos e sobretudo a sua relação com a imagem:

- “Eu adorei este livro, as ilustrações são super-coloridas e foram feitas com fotografias e colagens.”;
- “Achei a história muito divertida, mas, tive pena do Felini porque ninguém o queria. Mas a história terminou bem porque no fim ele encontrou uma dona.”;
- “Eu gostei muito porque gosto de gatos e Felini é parecido com o meu gato.”;
- “Adorei as ilustrações porque o ilustrador usa fotografias de coisas reais como a caixa de cartão e depois faz colagens. A história também é muito boa.”;
- “Gosto quando as palavras se misturam com as imagens, gostei quando a caixa está a viajar as palavras “solavanco” e “empurrão” ajudam a perceber o que se está a passar. É diferente!”;
- “Achei giro que a personagem da Dona Milú fosse feita com recortes de tecido e os brincos fossem feitos de coisas para o chá.”

Todos concordaram que a obra tinha, de facto, um tipo de ilustração muito original e recheada de pormenores. Decidiu-se assim voltar a projetar as páginas do livro para fazer uma análise mais detalhada. Em cada página procurou-se que os alunos identificassem materiais ou objetos que estivessem representados na ilustração. Em simultâneo, deveriam encontrar palavras que faziam parte da ilustração, mas que não faziam parte do corpo do texto. Na Tabela 15 apresentam-se apenas alguns exemplos do trabalho realizado.

Tabela 15 Levantamento de materiais e técnicas de ilustração e texto.

Página	Materiais/técnicas de ilustração	Palavras que não fazem parte do texto.
	Colagem Papeis coloridos Restos de cartão Fotografia de uma caneta Setas Imagens de selos	“Selo”; “Escrevinhar”.
	Colagens Fotografias de bules, filtros de chá, desenhos de bules Caixa de cartão Selos Restos de tecido Fotografia de um sofá	“Abertura”; “Lamento, isto não é para si”
	Fotografias de tecidos, de um tapete e botões Vários tipos de cartão Imagens de selos	“Entregar em mãos à avozinha GRACIANA (é mesmo aqui)”; “Bem-vindo”.

Esta atividade permitiu às crianças observarem de forma atenta não só as características e especificidades de cada página como também os despertou para um elevado número de pormenores, para os quais não estavam inicialmente despertos tendo descoberto várias “camadas” de intencionalidade do autor que passariam despercebidas com apenas uma leitura o que, de alguma forma os levou a terem outra consciência não só do livro mas de toda a obra em si.

10ª Semana (de 5 a 9 de março 2018)

Titulo: Oinc! A história do Príncipe-Porco

Autor/a: Isabel Minhós Martins

Ilustrador/a: Paula Rego

Editora: Orfeu Mini

Sinopse: Esta é a história trágica de um Príncipe-Porco resultado da união de um rei e de uma rainha. Este príncipe, encantado em forma de porco só poderá ser desencantado quando encontrar o verdadeiro amor.

O príncipe cresceu caprichoso e mimado pelos pais, de tal forma que um dia exigiu casar. Dificil tarefa para a família arranjar um casamento para um príncipe-porco. Com a promessa de muitas riquezas convenceram a filha mais velha de um padeiro, que quando conheceu o noivo planeou matá-lo. Tal só não aconteceu porque o príncipe matou-a primeiro. A história repete-se com a irmã do meio. Quase em desespero, os pais do príncipe apelam ao padeiro que case a mais nova das suas três filhas com o príncipe-porco. Surpreendentemente, ela não só aceita como dispensa as riquezas. Inicia-se o namoro e a rapariga suporta todos os comportamentos de suíno do seu noivo, até que, quando chega a altura de dormir com o príncipe ele revela-lhe o seu maior segredo: sentindo-se amado revelou que por debaixo da pele de porco escondia-se um rapaz belo e perfeito.

Na manhã seguinte todos descobriram que o encanto tinha sido desfeito e todos ficam muito felizes.

Motivos para a escolha da obra: Este livro possui algumas características interessantes e um tanto invulgares no panorama editorial português que fizeram com que constasse nesta seleção de obras a trabalhar. O mais óbvio serão as ilustrações de uma pintora de renome internacional. Paula Rego é um nome incontornável da arte contemporânea portuguesa e não é vulgar ver artistas tão conceituados a ilustrarem obras álbuns infantis.

Ao fazê-lo Paula Rego traz todo o seu estilo e particularidade para a ilustração da obra dando-lhe uma personalidade muito própria e permitindo uma exploração da sua vasta obra. Outra característica é o design gráfico, em particular a forma como o livro apresenta o texto, variando em muito o seu tamanho e cor, quase como se o texto funcionasse como uma ilustração à parte, apesar da sua simplicidade. Aqui a intenção do autor é expressa através do tamanho e da cor das letras. Destacam-se ainda

detalhes da edição, onde existem páginas com recortes que permitem “espreitar” e antecipar parte das ilustrações que virão nas páginas seguintes. Por último a própria narrativa, construída com inspiração oral e tradicional vai buscar inspiração a matrizes facilmente reconhecidas em diversos contos, a metáfora do príncipe-porco facilmente reconhecida, a presença das três filhas do padeiro e das três fadas (a simbologia do número três tão vulgar neste tipo de histórias) entre outros fazem desta obra um álbum que reúne características que o tornam uma obra especial e de elevado interesse.

Tabela 16 *Características da obra "OINC! A história do príncipe porco".*

<p>Mensagem da história</p>	<p>Muito baseada nos contos tradicionais. As coisas nem sempre são o que parecem e as pessoas com valores morais elevados e genuinamente boas são sempre recompensadas.</p> <p>O príncipe-porco recupera uma tendência da tradição oral, o ciclo dos bichos noivos. Bichos que, graças ao amor verdadeiro de alguém, se transformam em belos príncipes.</p>
<p>Atitudes e valores das personagens</p>	<p>Estamos perante a dicotomia do interesse e a falsidade versus a honestidade, representados pelas duas primeiras irmãs e o espírito de sacrifício por razões superiores, personificado pela irmã mais nova.</p> <p>Também a personagem do Príncipe-Porco acaba por mudar. Passa de uma personagem caprichosa, animalesca e cruel (pois mata as duas primeiras irmãs, ainda que elas fizessem tenções de fazer-lhe o mesmo), para alguém que assim que se sente amado revela o lado bom e humano não só do seu corpo, mas, também da sua personalidade.</p>
<p>Design Gráfico</p>	<p>Uma fantástica oportunidade de associar a obra da artística plástica de renome a um álbum de literatura para a infância. Para além disso o uso dos caracteres escritos de forma original e criativa que ajudam o leitor</p>

	a ler a obra, a construir significados e funcionam eles próprios como ilustração.
Vocabulário	Um vocabulário acessível com recurso a muito discurso direto e sobretudo a muitas onomatopeias.
Habilidades do autor	A forma verdadeiramente invulgar como se apresenta o texto escrito ao longo da obra, uma verdadeira imagem de marca do próprio álbum que não deixa nenhum leitor indiferente.

Objetivos:

- Identificar, como habilidade do autor, o design gráfico que dá um enorme destaque ao texto através do tamanho e cor de algumas palavras;
- Identificar outros aspetos de design gráfico tais como os recortes das páginas e as ilustrações;
- Reconhecer alguns aspetos de conto tradicional nesta história;

Descrição da intervenção:

A semana começou com a disposição pela sala de aula de algumas imagens com representações gráficas de várias onomatopeias, que surgem na contracapa da obra “Oinc! A história do Príncipe Porco” e procurando imitar a sua linguagem gráfica.

- AHHH;
- BLHERC;
- PLOF;
- OINC;
- UFFF;
- UI;
- GLUP.

Perante estas imagens, a conversa inicial da semana começou com a leitura espontânea dessas mesmas onomatopeias de forma espontânea, sendo que em alguns casos alguns alunos procuraram aplicar não só entoação às mesmas como associá-las à situação ou som que pretendiam reproduzir. Após a leitura, procedeu-se à questão

que se impunha: “Que palavras eram aquelas?”. Os alunos começaram por dizer que eram palavras que representavam sons de animais ou sons estranhos, mas houve outros que as associaram ao conceito de “Onomatopeias”, explicando que as onomatopeias eram palavras que representavam alguns sons. Seguiu-se a pergunta “E onde é que costumamos encontrar estas palavras?” Aqui, alguns alunos afirmaram que estas palavras surgiam em textos variados, sempre que há a necessidade de representar um som, mas, um fez a seguinte intervenção: “Na banda desenhada há muitas palavras que representam sons, mas, não são escritas assim, elas são escritas com o tamanho muito grande e com cores fortes...principalmente quando são gritos ou barulhos muito altos.” Muitos concordaram e deram exemplos:

- “Quando um carro passa depressa faz: “Vruummm” e as letras são muito grandes e compridas para mostrar que o carro vai depressa”;
- “Às vezes quando as personagens tocam à porta aparece a palavra “toc-toc” dentro de uma espécie de estrela”;
- “Quando gritam escrevem “Ai!” com muitos í’s e muito compridos de cor vermelha...assim parece mesmo que estão a gritar”.

Quando questionados sobre porque é que na Banda Desenhada os autores e ilustradores ilustravam desta forma as onomatopeias surgiram várias respostas, mas com as mesmas premissas: porque é uma forma de dar mais expressividade à palavra que representa o som, ajudando o leitor a perceber de imediato de que som se trata. Tal é possível na Banda Desenhada porque neste género textual há uma forte combinação da linguagem escrita e da linguagem visual.

“Mas de que forma é que as onomatopeias que aqui temos são diferentes das da Banda Desenhada?” As respostas não se fizeram esperar:

- “ As letras são todas maiúsculas!”;
- “São todas da mesma cor.”;
- “São muito grandes.”;
- “Algumas eu nunca vi na Banda Desenhada!”.

Decidiu-se analisar um pouco mais as palavras expostas, que tipo de sons estavam ali representados. Mais uma vez a turma foi dividida em grupos para discutir que sons representavam aquelas palavras e se estes pertenciam a humanos ou animais. Já em

grande grupo chegou-se às conclusões apresentadas na Tabela 17.

Tabela 17 *Origem dos sons na obra.*

Onomatopeia	Quem o produz	O que significa
AHHH	<ul style="list-style-type: none"> Os humanos 	<ul style="list-style-type: none"> Quando uma pessoa descobre alguma coisa; Um grito.
BLHERC	<ul style="list-style-type: none"> Os humanos 	<ul style="list-style-type: none"> É o som que se faz quando não gostamos de alguma coisa; Quando alguma coisa nos mete nojo.
PLOF	<ul style="list-style-type: none"> Um objeto 	<ul style="list-style-type: none"> Quando se deixa cair uma coisa dentro de água.
OINC	<ul style="list-style-type: none"> Um porco 	<ul style="list-style-type: none"> O som que faz um porco.
UFFF	<ul style="list-style-type: none"> Os humanos 	<ul style="list-style-type: none"> O som que se faz quando se está cansado; Faz-se “Uff” quando nos sentimos aliviados.
UI	<ul style="list-style-type: none"> Os humanos 	<ul style="list-style-type: none"> Som que fazemos quando nos picamos.
GLUP	<ul style="list-style-type: none"> Os humanos 	<ul style="list-style-type: none"> Som que se faz quando vai acontecer alguma coisa que não gostamos.

Perante estas conclusões os alunos foram questionados sobre de que forma é que estas palavras estariam relacionadas com a obra que seria lida e trabalhada durante a presente semana. A maioria especulou que se trataria de um livro de banda desenhada e que teria um porco como personagem.

No dia seguinte apresentou-se a primeira ilustração da obra “Oinc!” através de uma projeção para o grande grupo e pediu-se que os alunos fizessem uma pequena análise e a comentassem.

- “É uma rainha sentada num sofá com um porco gigante ao colo!”;
- “A senhora está toda vestida de amarelo, e é um vestido antigo do tempo dos reis!”;
- “O porco ou está a dormir ou está doente!”;
- “Eu acho uma ilustração muito estranha, o porco é muito grande e está mal

desenhado, mas a senhora está bem desenhada. É esquisito!”;

- “ Eu acho que deve ser a história de uma senhora que tem um porco que está doente!”
- “A ilustração está bem feita, mas, usa poucas cores. Eu não gosto muito!”.

Pediu-se então aos alunos que, mais uma vez especulassem sobre a obra a trabalhar durante a semana, tendo em conta as onomatopeias apresentadas no dia anterior e a ilustração desvendada. A opinião de que se tratava de um livro de banda desenhada desvaneceu-se, mas reforçou-se a ideia que teria um porco e provavelmente como personagem principal.

No dia seguinte desvaneceram-se as dúvidas pois era o dia da leitura da obra: “Oinc! A história do Príncipe-Porco” que teve lugar na Biblioteca da Escola recorrendo apenas à obra, uma vez que a mesma possui grandes dimensões e presta-se a ser mostrada diretamente aos alunos. Antes da leitura procedeu-se à análise da capa, contracapa, título e ilustração da capa. De imediato os alunos reconheceram parte da ilustração apresentada no dia anterior, o porco, por ser parte integrante da mesma bem como o próprio título por ser uma das onomatopeias também já apresentadas. A surpresa revelou-se no subtítulo “ A História do Príncipe-Porco”, afinal aquela ilustração estranha de um porco era a de um porco príncipe. A contracapa revelou mais aspetos familiares nomeadamente as onomatopeias também já apresentadas. Todas estas situações levaram a uma grande impaciência dos alunos para conhecer a obra.

Durante a leitura da obra é importante referir o espanto dos alunos perante alguns aspetos gráficos, nomeadamente três: o tamanho das letras de algumas palavras nomeadamente algumas onomatopeias, os recortes de algumas imagens que deixam antever parte das ilustrações ou das palavras que se seguem e as próprias ilustrações, às quais os alunos reagiram com especial espanto.

Após a leitura as reações não se fizeram esperar, todos queriam comentar algum aspeto em particular da obra, sendo a obra que, durante toda a intervenção mais reações obteve por parte do grupo/turma. De forma a organizar as reações aos vários aspetos da obra organizou-se uma tabela a qual se encontra reproduzida abaixo.

Tabela 18 Reações dos alunos á obra "OINC! A história do príncipe porco"

Categorias	Reações
História	<ul style="list-style-type: none"> • “A história parece ser uma daquelas histórias antigas que as minhas tias às vezes contam.”; • “Não gostei nada quando as irmãs diziam que iam matar o Príncipe-Porco só porque ele era porco, se não queriam não casavam!”; • “Eu não gostei que Príncipe-Porco matasse as mulheres dele, ele podia só separar-se!”; • “As primeiras irmãs só pensavam no dinheiro!”; • “A terceira irmã era boazinha e ela gostava mesmo do porco...por isso é que ele gostou mesmo dela.”.
Ilustração	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu não gostei muito das ilustrações, eram esquisitas. O porco era sempre muito grande”; • “Os desenhos podiam estar mais bem feitos e ter mais cor, a história assim parece mais triste.”; • “Os humanos estão mais bem desenhados do que o porco.”;
Design Gráfico	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu adorei os recortes nas páginas que deixam espreitar para os desenhos que vêm a seguir. Achei uma ótima ideia.” • “Eu nunca vi um livro com buracos, achei a ideia gira e assim ficamos com vontade de virar a página para ver o resto das ilustrações.”; • “Gostei muito das palavras em grande e quando o professor a lia dizia-as muito alto...era como se livro estivesse mesmo a gritar as palavras.”; • “Já li livros em que há palavras maiores, mas este fez as palavras mesmo grandes e quase que nos pede para gritar quando as lemos. Achei giro.”

De uma forma geral os alunos mostraram uma boa reação à obra em geral, mas, não gostaram particularmente das ilustrações. Explicou-se que as mesmas pertenciam a uma pintora muito conhecida portuguesa chamada Paula Rego e que a mesma, tal como qualquer artista, tem o seu estilo próprio do qual podemos gostar ou não gostar. Perante esta informação mostraram-se algumas reproduções de quadros de Paula Rego e os alunos reconheceram de imediato o estilo da pintora nas suas obras, nomeadamente a sua forma de desenhar, o seu traço e até as suas cores.

Perante o facto de a maior parte da turma manifestar não ter apreciado as ilustrações da obra apesar de ter reagido muito bem à obra em si sugeriu-se que os alunos realizassem um trabalho individual respondendo à pergunta:

“Para ti o que é mais importante num livro, o texto ou a ilustração?” Eis alguns excertos de respostas dadas:

- “Eu acho que o mais importante é o texto porque é a partir do texto que o ilustrador faz os seus desenhos.”;
- “O que eu mais gosto num livro são as ilustrações, porque se eu gostar das ilustrações levo o livro para ler e, se não gostar, não levo.”
- “Um livro tem de ter uma boa história, porque as ilustrações podem ser melhores ou piores, mas se a história for boa conseguimos imaginar as personagens na nossa imaginação. Os livros dos crescidos nem têm ilustrações!”;
- “O texto é importante, mas, como eu gosto muito de desenhar, para mim é importante que o livro tenha ilustrações que eu goste.”.

11ª Semana (de 12 a 15 de março de 2018)

Título: Greve

Autor/a: Catarina Sobral

Ilustrador/a: Catarina Sobral

Editora: Orfeu Mini

Resumo: Esta é a história da greve dos pontos, dos mais diversos pontos que possamos imaginar, dos sinais de pontuação aos pontos da costura sem esquecer os pontos do açúcar e muitos mais. Está instalado o caos e a confusão, afinal há mais pontos do que se possa imaginar.

Motivos para a escolha da obra: Tudo está focado nos diferentes significados da palavra ponto, e quase como se de um dicionário se tratasse, vai mostrando a confusão que se gera quando tudo o que envolve a palavra “ponto” parece ter desaparecido, uma forma interessante e invulgar de abordar o tema. Para além disso a obra permite fazer uma comparação entre uma outra obra já trabalhada da mesma autora, permitindo a mobilização de informação e a comparação entre as mesmas. Por fim, o livro possui ainda referências a outros géneros textuais, nomeadamente à notícia, cujo excerto surge numa das últimas páginas do livro, como se de um jornal real se tratasse, incluindo ainda uma pequena publicidade sobre o livro “Oinc! A história do Príncipe-Porco, mais uma vez contribuindo para a mobilização de conhecimento.

Tabela 19 *Características da obra "Greve".*

Mensagem da história	Tendo como pano de fundo a greve dos pontos, a autora leva-nos numa viagem sobre os diferentes significados da palavra “ponto” e as consequências ocorrem quando estes deixam de fazer parte das nossas vidas.
Atitudes e valores das personagens	Uma vez que as personagens que surgem no texto servem apenas para contextualizar o significado dos pontos, elas não possuem um papel muito ativo. Contudo os pontos e o seu sindicato mostram-se determinados em fazer greve e só após uma reunião plenária é que decidem suspendê-la.
Design Gráfico	As ilustrações são muito monocromáticas e recorrem a uma fusão de técnicas plásticas tais como o desenho e a colagem de diversos materiais (cartão, fotografias, imagens, pedaços de revistas...). O texto surge enquadrado nas ilustrações, ocasionalmente é colocado ou em destaque, em balões de fala ou até como fazendo parte de um jornal.
Vocabulário	Trata-se de um texto com um vocabulário um pouco mais exigente do que as obras que anteriormente foram trabalhadas, obrigado a um maior cuidado na

	leitura de forma a que os alunos compreendam o sentido do texto.
Habilidades do autor	A capacidade da autora conseguir desenvolver uma obra inteira à volta dos múltiplos significados da palavra ponto é digno de nota.

Objetivos:

- Reconhecer e comparar as ilustrações da obra “Greve” com “Achimpa” da mesma autora e ilustradora
- Explorar algumas características da ilustração
- Reconhecer a importância da palavra “Ponto” em todos os seus significados

Descrição da intervenção:

Na sala foram expostas reproduções e cartazes reais de greves das mais diversas naturezas e das mais diversas profissões (cf. Figura 9 e Figura 10). Os alunos foram convidados a analisar e explorar os diversos documentos expostos procurando os pontos e características em comum. Quase de imediato foi referida a palavra “Greve”. “São daqueles cartazes das greves!”, “Há cartazes desses no placar da sala dos professores, servem para saberem quando há greves.”, “Também já os vi no Centro de Saúde.” Começou-se por centrar a discussão na palavra “Greve”, afinal do que é que se trataria? Eis algumas das hipóteses levantadas:

- “É quando os professores faltam à escola!”
- “Greve é quando não vimos à escola.”;
- “Os médicos e os enfermeiros também fazem greve...nesses dias eles não vão trabalhar!”;
- “O meu pai diz que ele não pode fazer greve porque se não perde dinheiro!”.



Figura 9 Cartaz que simula uma greve das canetas de feltro. Do autor



Figura 10 Cartaz que simula uma greve dos algarismos. Do autor.

Coletivamente concluiu-se que quando há greve os trabalhadores envolvidos, que podem ser de várias profissões, não trabalham. Contudo persistiam algumas questões sobre as razões pelas quais faziam greve.

- “Eu acho que eles fazem greve porque estão zangados com alguma coisa.”;
- “Fazem greve para andarem à luta? Os cartazes estão sempre a dizer que há luta.”;
- “A minha mãe já fez greve e disse-me que era para as pessoas saberem que as coisas não andavam bem e para os patrões pagarem mais.”;
- “Eu acho que é porque estão muito cansados e por isso fazem greve para descansar um bocado.”;
- “Eles param de trabalhar é para chatear as pessoas. Eu vi na televisão as pessoas que andam de autocarros muito zangadas porque os motoristas estavam em greve e por isso chegavam atrasadas ao emprego.”.

Após este momento de partilha e reflexão procurou-se clarificar o conceito de “Greve” bem como as razões que podem estar na sua origem, socorrendo-nos do material exposto. Assim concluiu-se que “Greve” é quando os trabalhadores se recusam a trabalhar, prejudicando as entidades patronais, que não obtêm rendimento do trabalho não realizado, ou os utentes de determinados serviços (alunos, utentes dos hospitais e

transportes públicos) de forma a chamar a atenção do patronato, governo e opinião pública para questões salariais, de carreira ou de condições de trabalho. Foi explicado que, quando há greve os trabalhadores não recebem o salário correspondente ao período em que não trabalham e que é um sacrifício que estão dispostos a fazer na tentativa de mudar as coisas.

Exploraram-se depois os cartazes e foram-se retirando algumas conclusões:

- Quase todos falam em greve e têm uma data;
- Usam palavras de ordem: luta, manifestação, força, trabalhadores;
- Alguns explicam os motivos da greve “melhores condições, melhores salários, questões de injustiça”;
- Usam cores fortes: vermelhos, laranjas, amarelos, pretos...;
- Alguns mostram imagens ou fotografias.

Esta atividade teve continuidade no sentido do trabalho com o género do cartaz, onde se exploraram estes e outros cartazes, as razões e os motivos pelos quais eram realizados, para que serviam, onde os podemos encontrar e quem é o seu público alvo, mas não se irá aprofundar aqui os resultados do mesmo.

No dia seguinte começou-se com um desafio inicial. Refletimos nas palavras que mais usamos na oralidade e na escrita. Após uma breve conferência nos diferentes grupos de trabalho surgiram algumas ideias: “eu”, “sim”, “não”, “gosto”, “trabalho”, “acabei”, “posso” e “empresta-me”, entre outras ideias. Perante estes resultados lançou-se um debate: Como seria o nosso dia a dia se não se pudesse utilizar a palavra “sim” e a palavra “não” quer na forma oral quer na forma escrita durante um dia? Ou seja, se as palavras “sim” e “não” fizessem greve. Os risos iniciais deram lugar a algumas interrogações e reflexões. Mais uma vez socorremo-nos do trabalho de grupo para levantar hipóteses para posterior partilha em grande grupo. As conclusões podem ser vistas na Tabela 20.

Tabela 20 Hipóteses levantadas pelos grupos de trabalho.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Inventar novas palavras com o valor de “sim” e “não”.	Quando falássemos fazíamos gestos como as pessoas que fazem Língua gestual, na escrita usávamos desenhos.	Podíamos usar palavras sinónimas de sim e não. Certamente, claro, obviamente, nunca, jamais e outras.	la ser uma grande confusão, mas nós achamos que dava para usar o “yes” e o “no” do inglês.

Após a discussão concluiu-se de que seria muito complicado se a palavra “sim”, e a palavra “não” fizessem greve e não pudessem ser utilizadas. Foi com esta contextualização que avançámos para a leitura do livro “Greve” de Catarina Sobral que teve lugar na sala de leitura informal da Biblioteca Escolar. Logo no momento da análise inicial aos aspetos paratextuais do livro, nomeadamente da capa, os alunos reconheceram o nome da autora “Catarina Sobral” e associaram-na imediatamente à obra “Achimpá”. “Os livros da Catarina Sobral têm sempre só uma palavra no título, mas este pelo menos sabemos que não é uma palavra esquisita e sabemos o significado”. Após a intervenção desta aluna especulou-se muito sobre como seria a história e se haveria ou não uma relação com a obra dela anteriormente já trabalhada em sala de aula.

Nos momentos após a leitura da obra procurou-se que os alunos se pronunciassem sobre a mesma. Tendo reconhecido o nome da autora, a comparação foi utilizada de forma recorrente: “ Eu gostei do livro, não sabia que havia tantos pontos diferentes e que ia dar tanta confusão se eles fizessem greve mas, gostei mais do “Achimpá” porque as ilustrações eram mais coloridas e estas eram um pouco esquisitas...as pessoas parecem extraterrestres”, “ Eu achei que a autora podia ter usado cores, também gostei mais do “Achimpá”, percebi melhor a história porque o vocabulário era mais simples.”, “Eu gostei das duas obras igual, achei giro imaginar um mundo sem pontos nenhuns.”; “ Esta autora gosta de brincar com as palavras, no “Achimpá” brincou com uma palavra que ninguém conhecia e agora brincou com os significados da palavra “ponto”, eu acho que é essa a habilidade da autora.”; “Eu achei

giro mas o que eu mais gostei foi aparecer no jornal da ilustração do fim a publicidade ao livro “Oinc- A história do príncipe-porco”.

Perante estas e outras opiniões dadas por alguns dos alunos em grupo, considerou-se que seria importante realizar uma nova leitura de forma a realizar um levantamento dos significados da palavra “ponto” na obra lida:

- Pontos da letra “i” minúscula;
- Pontos finais, interrogação, exclamação, dois pontos, reticências e pontos e vírgulas;
- Horas em ponto (horas certas);
- Pontos na geometria;
- Pontos das feridas e das operações;
- Pontos dos quadros dos artistas pontilhistas;
- Ponto do teleponto da televisão;
- Ponto dos atores e atrizes do teatro;
- Pontos da costura;
- Pontos do açúcar;
- Pontos desportivos;
- Pontos das fábricas (para marcar a entrada e saída dos trabalhadores);
- Ponto de fuga dos quadros e fotografias;
- Ponto verde (da reciclagem);
- Pontos cardeais (norte, sul, este e oeste);
- Pontos de referência;
- Pontos de encontro;
- Pontos de vista.

Apesar da ideia com que ficaram de que a palavra “ponto” podia estar associada a vários significados, após a realização deste levantamento foi óbvio o espanto dos alunos com a quantidade. “A autora teve muito mais trabalho do que eu imaginava.” Concluiu uma das alunas. “Será que ela agora vai escrever o livro da greve das linhas?” questionou referindo-se ao final da história onde parece que serão as “linhas” as próximas a fazer greve. Apesar de ninguém ter a resposta apresentaram-se duas propostas, uma a de escrever uma carta à autora a dar a nossa opinião sobre o livro e a perguntar se a mesma iria escrever a continuação da obra “Greve” mas desta vez com

sobre as linhas”, a outra, a de coletivamente escrevermos a nossa versão da “Greve” mas com as linhas. Os alunos mostraram entusiasmo por ambas as ideias e ficou acordado que primeiro procederíamos à elaboração da nossa versão da “Greve”, mas com as “linhas” como protagonistas e posteriormente escreveríamos uma carta à autora a questioná-la sobre um novo livro (o que, por falta de oportunidade não veio a acontecer.).

Para poder começar a desenvolver uma versão da obra “Greve” sobre as “linhas” começou por fazer-se um levantamento sobre os vários significados associados à palavra “linhas”.

- linhas da geometria (retas e curvas);
- Linhas do comboio, do elétrico e do metropolitano;
- Linhas de coser a roupa;
- Linhas aéreas;
- Linhas de água;
- Linhas de telefone;
- Linhas elétricas;
- Andar na linha (portar-se bem);
- Manter a linha (estar magro e saudável);
- Linho (tecido);
- Linhas dos cadernos.

Posteriormente, em pares, os alunos desenvolveram textos originais partindo da ideia original da obra “Greve”, mas, tendo como tema a greve das “linhas”. Este trabalho desenvolveu-se durante uma semana e incluiu uma ilustração original. Os trabalhos foram depois partilhados com a turma e comparados com a obra original.

12ª Semana (de 19 a 23 de março de 2018)

Na última semana pretendia-se que os alunos realizassem o seu último registo no Caderno de Leitura, que serviria como Produção Final para posterior comparação e análise com a Produção Inicial de forma a aferir de que forma todo o processo de intervenção paralelo às requisições semanais de livros e registos de opiniões no Caderno de Leitura, teria reflexos na forma como os alunos reagem aos textos lidos.

Desta forma foram disponibilizados um conjunto de vinte obras (lista nos anexos) oriundas de várias outras Bibliotecas Escolares de forma a evitar que os alunos já as conhecessem e pudessem ter, sobre elas, já uma opinião formada. As obras foram distribuídas por sorteio no início da semana e os alunos tiveram quatro dias para as lerem. No último dia da semana, em contexto de sala de aula, procedeu-se à elaboração da Produção Final dos alunos em contexto de sala de aula. Exemplos de Produções Iniciais e Finais (cf. Anexo E, pp.150-165).

CAPÍTULO IV: Análise de Dados

Neste capítulo irá proceder-se à apresentação e análise dos dados relativos à análise do Caderno de Leitura com o objetivo de avaliar o impacto que a realização das sessões previstas no Projeto de Investigação através da comparação entre as Produções Iniciais, realizadas antes de todo o processo e as Produções Finais, correspondendo as Produções Finais à última entrada no Caderno de Leitura, em que os alunos realizaram uma apreciação a um livro lido. Pretende-se saber se as horas do conto, as atividades a elas inerentes e a prática de utilização do Caderno de Leitura desenvolveram a competência literária dos alunos observável através dos registos regulares, da sua reação e apreciação dos textos literários feitos no Caderno de Leitura

4.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados

No início do projeto de intervenção foi pedido aos alunos que lessem e posteriormente elaborassem uma opinião sobre o livro “O gigante egoísta, seguido de o Príncipe Feliz” de Oscar Wilde. Esta atividade inicial teve lugar em contexto de sala de aula e dela surgiram as produções iniciais que serviram de base de trabalho ao Projeto de Intervenção e seriam fundamentais para a comparação com a produção final a realizar no final de todo o processo.

Após uma análise às produções iniciais constatou-se que a grande maioria dos alunos demonstrou uma enorme dificuldade em saber o que escrever, os textos são de dimensão reduzida, cerca de 40 palavras em média, e resumem-se, na sua grande parte, a três pontos, pequena descrição da obra ou de uma personagem, juízo de valor sobre as mesmas e a opinião traduzida geralmente na palavra “gostei”.

- *“Eu gostei, acho que é um bocado mais pequeno do eu pensava e acho que foi giro e engraçado. Gostei das personagens porque eram engraçadas.”* A2, texto integral da produção inicial;
- *“Eu gostei, porque o texto era engraçado e tinha personagens que eram giras, e tem 30 páginas”.* A8, excerto da produção inicial.

Durante o desenvolvimento do Projeto de Intervenção e paralelamente às leituras semanais e às atividades a elas associadas, cada aluno requisitava um livro todas as semanas e comprometia-se a ler o livro e a escrever uma opinião sobre o mesmo no seu Caderno de Leitura individual.

A análise comparativa das Produções Iniciais e Finais, incidiu nas categorias e subcategorias de análise do projeto e que foram definidos no início do mesmo: categoria “*Identificação da obra*”, que tem como subcategorias: (i) “*Refere o título*”, (ii) “*Refere o autor*”, (iii) “*Refere o ilustrador*” e (iv) “*Refere o editor*”. Categoria “*Conteúdo*” que tem como subcategorias: (i) “*Faz a sinopse da obra*”, (ii) “*Refere valores veiculados*”, (iii) “*Refere características das personagens*” e (iv) “*Expressa opinião sobre conteúdo*”. Categoria “*Habilidades do autor*” que tem como subcategorias (i) “*Vocabulário utilizado*”, (ii) “*Presença de rimas*”, (iii) “*Final inesperado*”, (iv) “*Presença de repetições*”, (v) “*Utilização de uma estrutura cumulativa*”, (vi) “*Recriação de outros textos*”, (vii) “*Presença de referências a outras obras no texto*”, (viii) “*Brinca com as palavras*” e (ix) “*Utiliza palavras inventadas*”. Categoria “*Ilustração*” que tem como subcategorias (i) “*Presença de referências a outras obras no texto*”, (ii) “*Relação texto/imagem*”, (iii) “*Utilização da cor*”, (iv) “*Expressa a sua opinião sobre a ilustração*” e (v) “*Expressa a sua opinião sobre a ilustração e justifica*”. Categoria “*Ligação entre a obra e as suas vivências*” que tem como subcategorias: (i) “*Leituras*”, (ii) “*Autores*”, (iii) “*Ilustração*”, (iv) “*Experiências pessoais*” e (v) “*Pessoas conhecidas*” e as categorias “*Design Gráfico*” e “*Apreciação global da obra*”.

4.1.1 Análise comparativa entre a Produção Inicial e a Produção Final

Ao proceder a uma análise comparativa entre a Produção inicial e a Produção Final fica claro que houve uma evolução clara na forma como os alunos deram a sua opinião sobre os livros que leram.

Um aspeto notório foi a extensão global dos textos, que apresentou um aumento significativo da Produção Inicial para a Produção Final em todos os textos analisados (Cf Tabela 21). Para além disso destacou-se a melhoria da qualidade global do texto bem como uma clara intencionalidade não só de apresentar a sua opinião sobre a obra lida, mas, também a de fazer uma pequena sinopse, fazer uma apresentação dos vários aspetos da obra e por último apresentar a sua opinião e fundamentá-la.

A grande maioria dos alunos demonstraram uma maior segurança e assertividade sobre vários aspetos que lhes permitiram uma maior segurança em todo o processo. Pareceram também estar mais conscientes de quais os aspetos da obra a ter em conta para realizarem as suas reações às obras lidas.

A tabela 21 dá conta do número de palavras das Produções Iniciais e Finais dos alunos.

Tabela 21 *Número de palavras nas Produções Iniciais e nas Produções Finais dos alunos*

Número de palavras		
	Produção Inicial	Produção Final
A1	64	165
A2	27	253
A3	37	126
A4	49	244
A5	50	252
A6	40	108
A7	28	165
A8	56	160
A9	31	189
A10	27	157
A11	30	80
A12	55	216
A13	28	72
A14	38	315
A15	48	203
A16	29	140
A17	74	279
A18	22	126
Média	40,72222222	180,5555556

Como comprovam os dados da tabela, houve um claro aumento de palavras da primeira para a última produção. Esse facto foi generalizado, tendo ocorrido com todos os alunos. A comparação entre a média de palavras da Produção Inicial e a média de palavras da Produção Final é extremamente significativa como os dados ilustram. Passa-se agora à análise dos dados relativos ao critério “*identificação da obra*”. A figura que se segue dá conta das ocorrências dos dados referentes à identificação da obra que foram feitas no corpo do texto. Comparam-se as Produções Iniciais e Finais

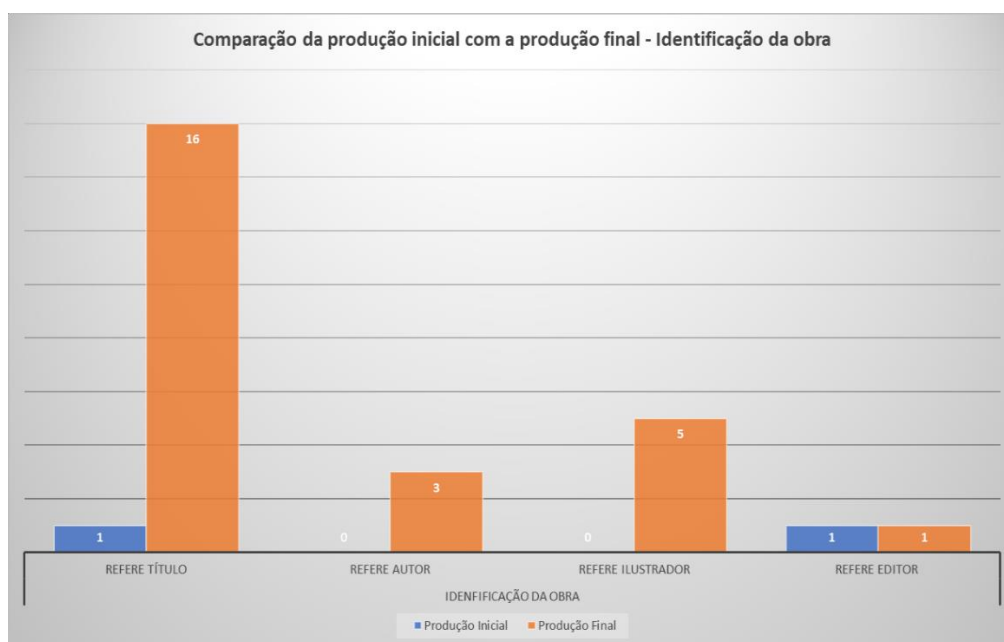


Figura 11 Gráfico de comparação categoria critério identificação da obra no corpo do texto.

Quando se procedeu à análise comparativa da categoria sobre a “*identificação da obra*” foi notória a discrepância em algumas subcategorias. Por exemplo em “*refere o título*”, quando na Produção Inicial apenas uma criança tinha referido o título do livro no corpo do texto, na Produção Final esse número subiu para dezasseis. Este dado é particularmente significativo se tivermos em conta que quer no registo da Produção Inicial quer no da Final os alunos preenchiam um quadro inicial com os diversos elementos da identificação da obra. Assim podemos considerar que os alunos, apesar de identificarem o nome da obra no referido quadro inicial, sentiram a necessidade de identificar o nome do livro no próprio texto. Tal pode ser verificado nos exemplos que se seguem:

- *“Na minha opinião é que eu gostei muito deste livro porque falava sobre um gigante egoísta que não queria que as crianças brincassem no jardim dele porque como a relva era verde e também tinha flores.”* A3; Texto integral da Produção Inicial;
- *“Li o livro “O dia em que a mata ardeu” fala sobre uma família de pássaros que pegou fogo a uma mata.”* A3, excerto da Produção Final.

Menos significativas, mas dignas de nota foram as três referências ao autor do texto e cinco referências ao ilustrador, incluídas no corpo do texto. Estas últimas poderão ser explicadas com a importância que os alunos começaram a dar às ilustrações e a forma como as mesmas eram apresentadas como argumentos para gostar ou não da obra. As referências ao editor mantiveram-se inalteradas, com apenas uma ocorrência talvez porque os alunos não tenham entendido a importância do papel das editoras no processo de elaboração e distribuição dos livros e também porque constando a identificação da editora no quadro inicial de identificação da obra, não sentiram a necessidade de voltar a retomá-la. Veja-se a seguir um exemplo de uma referência ao autor e ilustrador no corpo de texto de uma produção final,

- *“Eu vou falar sobre do livro “O Médico do Mar” foi escrito por Leo Timmer e o ilustrador é a mesma pessoa.”* A7, excerto da Produção Final.

Por sua vez a Figura 13 ilustra a evolução positiva entre as Produções Iniciais e Finais no que diz respeito à categoria “Conteúdo”.

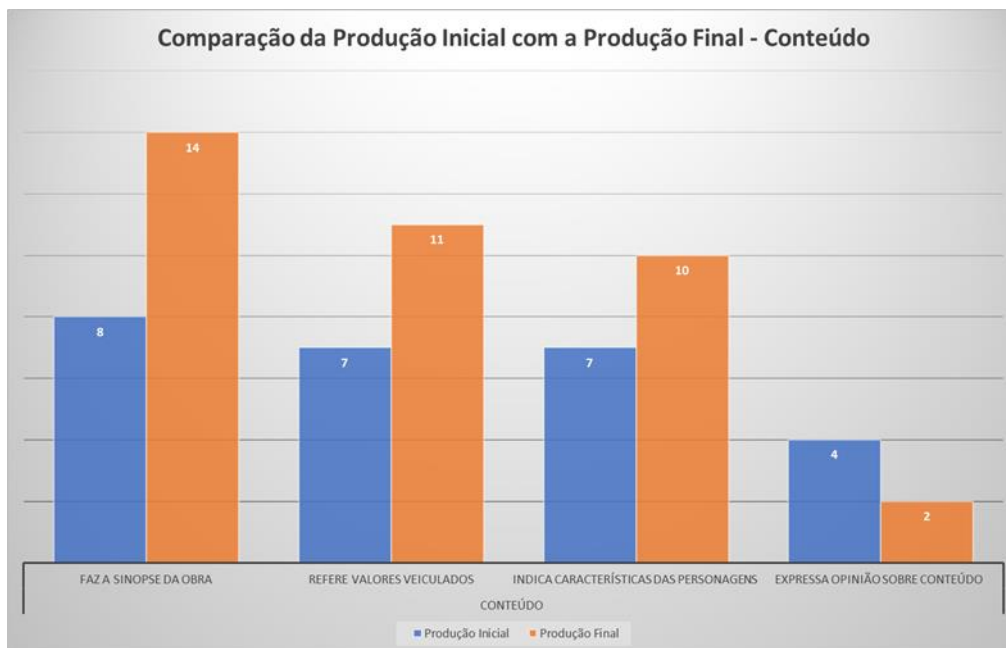


Figura 12 Gráfico de comparação categoria critério conteúdo.

O maior aumento verificou-se na subcategoria “*Faz a sinopse da obra*”, que evoluiu de oito alunos na Produção Inicial para catorze na Produção Final, quase o dobro. Ao longo do projeto os alunos foram manifestando a necessidade de realizar um pequeno resumo da obra antes de dar a sua opinião. Este procedimento surgiu da necessidade de muitos deles comprovarem que tinham lido o livro e dessa forma procuravam legitimar a sua opinião. As sinopses nas produções finais foram, contudo, por vezes extensas, transformando-se por vezes em verdadeiros resumos da obra, tornando o texto de opinião longo e perdendo por vezes o foco principal que era a opinião sustentada nos critérios e os argumentos. Estas situações foram, contudo, exceções à regra.

Quanto às subcategorias “*Refere valores veiculados*” e “*Indica características das personagens*” assistiu-se também a um aumento de alunos a fazê-lo, de mais quatro e três alunos respetivamente. Ainda que na Produção Inicial sete alunos tenham feito referências que se enquadram em ambos, com este aumento na Produção Final mais de metade da amostra passou agora a destacar os valores veiculados e a indicar características das personagens. A passagem que se segue é exemplifica a referência a características de uma personagem.

- “A personagem principal que é o Nasredin ele é doutra raça, ele usa um pano branco na cabeça, um fato vermelho e por baixo tem umas calças brancas, ele é baixo, ele é magro e ele usa pantufas.”. A9, excerto da produção final.

Estes números podem ser explicados com o facto de serem subcritérios facilmente identificáveis e em várias das obras possuem personagens que funcionam como verdadeiros arquétipos onde as características e os valores inerentes são muito claros e de fácil compreensão.

Na subcategoria “*Expressa opinião sobre conteúdo*” assistiu-se a uma aparente inversão da tendência. Se na Produção Inicial existiam quatro alunos a manifestar opinião sobre o conteúdo, na Produção Final apenas dois o fizeram. Contudo existe um fator a ter em conta, grande parte dos alunos passou, na Produção Final, a expressar a sua opinião global sobre o livro na parte final do texto, e quando fizeram, falam sobre os vários aspetos da sua opinião. Assim, pode considerar-se que houve uma diminuição sobre a opinião de conteúdo propriamente dita mas, os alunos passaram a manifestar a sua opinião mais global, abrangente e alargada que ia muito além do conteúdo da história escrita.

Na categoria “*Habilidades do autor*”, cujos dados são apresentados pela Figura 14, retiram-se, desde logo, duas conclusões: é notório o aumento significativo de referências ao vocabulário utilizado nas produções finais por oposição às produções iniciais e, também que existem quatro subcategorias sem qualquer tipo de referência em nenhuma das produções: (i) presença de repetições; (ii) utilização de uma estrutura cumulativa, (iii) recriação de outros textos e (iv) utilização de palavras inventadas.



Figura 13 Gráfico de comparação categoria Habilidades do Autor.

Na subcategoria “*Vocabulário utilizado*” com duas referências na Produção Inicial passou-se para quinze na Produção Final. Grande parte destas referências concentraram-se na necessidade que os alunos tiveram em afirmar se compreendiam ou não o vocabulário, se este era ou não acessível e se esta situação dificultava ou não a sua compreensão e interpretação do texto. Este foi um ponto interessante uma vez que, após a elaboração da Produção Inicial, verbalmente, vários alunos manifestaram que o texto de Óscar Wilde “O Príncipe Egoísta” tinha um vocabulário complexo e por essa razão tinha sido complicado para alguns compreender o sentido global do texto, contudo apenas dois manifestaram por escrito essas mesmas dificuldades. Este aumento de referências pode ser explicado com a consciencialização de que o vocabulário do livro foi fundamental não só para a compreensão do livro, mas também para ajudar a recomendá-lo a uma faixa etária específica. Existiram várias referências de alunos a recomendar o livro a uma faixa etária mais jovem por considerarem o vocabulário simples e, por oposição, a recomendação da obra a uma faixa etária superior devido à complexidade do mesmo, de que é exemplo o excerto que se segue

- *“Eu recomendo este livro para rapazes e raparigas de seis/sete anos porque é um bocado infantil.”*. A16; excerto da Produção Final.

Nas Produções Iniciais não houve qualquer outra referência às habilidades do autor, já nas Produções Finais cinco alunos referiram a presença de rimas, outras cinco consideraram que o autor brincava com as palavras e havia apenas uma referência a um final inesperado o que indica que alguns alunos reconheceram que o facto de existirem rimas ou o facto de o autor usar o texto de uma forma criativa eram aspetos que estavam inerentes à criatividade do autor. Sublinhe-se que estes são aspetos de identificação mais imediata, principalmente a das rimas, o que poderá ter facilitado o processo de identificação das mesmas. No exemplo que se segue, o aluno fez referência ao vocabulário simples e referiu que o autor não brincou com as palavras e que não escreve com recurso a rimas, ainda que ele preferisse que assim fosse.

- *“O autor usa um vocabulário simples, as palavras e expressões são simples, não usa rimas, mas eu gostava que tivesse. Ele não brinca com as palavras.”*. A10, excerto da Produção Final;

As outras categorias não foram referidas em nenhuma das produções em análise. Apesar de se considerar que houve uma evolução positiva, não será difícil considerar que esta subcategoria precisaria mais trabalho específico de análise e contacto com mais obras, textos e livros que permitissem uma mais fácil identificação de algumas habilidades do autor. Para além disso existiram algumas dificuldade em fazer passar a ideia de que o autor tinha habilidades muito próprias e que podiam diferir muito de livro para livro, de autor para autor. Neste campo teria sido interessante analisar obras de um mesmo autor e tentar compreender se algumas destas habilidades eram ou não comuns em várias das suas obras. Para além disso será importante sublinhar que os alunos realizaram as suas Produções Finais usando obras diversificadas, pelo que nem todas apresentam vários dos aspetos em análise. Assim, também podemos estar perante situações em que simplesmente estas habilidades não foram usadas pela maioria dos autores em causa e, quando foram, não foram valorizadas pelos aos alunos ao ponto de eles as referirem como parte importante da sua reação à obra.

A Figura 15, a seguir, ilustra um significativo aumento de referências no que diz respeito à categoria “*Ilustração*”, passando de seis na globalidade das Produções Iniciais para trinta e três nas Produções Finais.

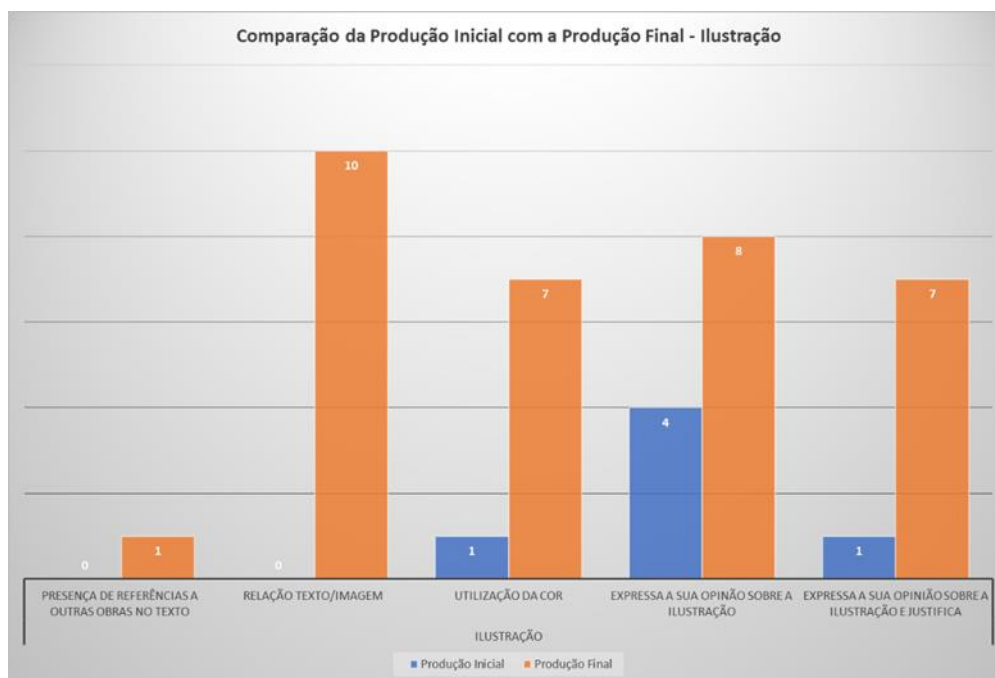


Figura 14 Gráfico da comparação categoria ilustração.

Esta apresenta um claro aumento de referências na quase totalidade das suas subcategorias consideradas. Esta situação parece comprovar que no final deste Projeto de Intervenção os alunos passaram a ver a ilustração não só como parte integrante do livro, mas também como um dos principais critérios e argumentos para fundamentarem a sua opinião sobre a obra que leram. Nas Produções Iniciais a ilustração parece ser secundária e o elemento principal e alvo de opinião é o texto. Quando há referências à opinião específica sobre as ilustrações ela parece não ser muito refletida ou até consciente. Veja-se o exemplo que se segue:

- *As ilustrações estavam boas porque têm boas cores.* “A13, excerto da produção inicial;

Já nas Produções Finais a ilustração ganha destaque e importância, através de uma descrição mais cuidada e por vezes acompanhada de uma opinião sobre as mesmas, de que são exemplos os excertos que se seguem.

- *“Nas ilustrações as nuvens parecem ser feitas com tintas, no texto não diz se estava de noite nem de dia mas, olhando para as ilustrações percebe-se. Eu acho que são lúdicas e estéticas.”*. A1, excerto da Produção Final;
- *“Eu não gostei das ilustrações porque estavam a preto e branco. As ilustrações eram representativas porque mostram o que é referido no texto e são uma espécie de “cartoon” porque as cabeças são grandes”*. A17, excerto da Produção Final,

Dez alunos referem a relação texto/imagem na Produção Final quando nenhum o tinha feito na Produção Inicial, sete referem a utilização da cor quando apenas um o tinha feito na Produção Inicial, e quinze alunos expressam a sua opinião sobre a ilustração, sendo que sete dos quais justifica a mesma, quando na Produção Inicial apenas cinco o tinham feito. É também notória a tomada da consciência da ilustração para a compreensão global da obra, e noção de que a ilustração não serve apenas para representar o que está escrito, ela complementa e pode ir além das informações escritas, como bem ilustra o próximo excerto.

- *“As ilustrações são lúdicas porque são divertidas e narrativas e porque na ilustração diz mais do que o texto.”*. A18, excerto da Produção Final;

Estes são resultados que parecem mostrar que a ilustração passou a ter um peso importante na opinião que os alunos formavam sobre os livros que leem, ou pelo menos estavam agora mais conscientes desse facto.

Na categoria *“Ligação entre a obra e as suas vivências”*, (cf. Figura 16) verifica-se uma evolução menos evidente. Nas Produções Iniciais nenhuma destas subcategorias foi referida, nas Produções Finais as referências também são pouco relevantes, três fizeram referências a experiências pessoais, duas relacionaram as ilustrações dos

livros que leram com outras que conheciam ou consideraram parecidas, um aluno fez uma referência a um autor que conhecia e outro fez uma associação entre o livro e outras leituras que já realizou.

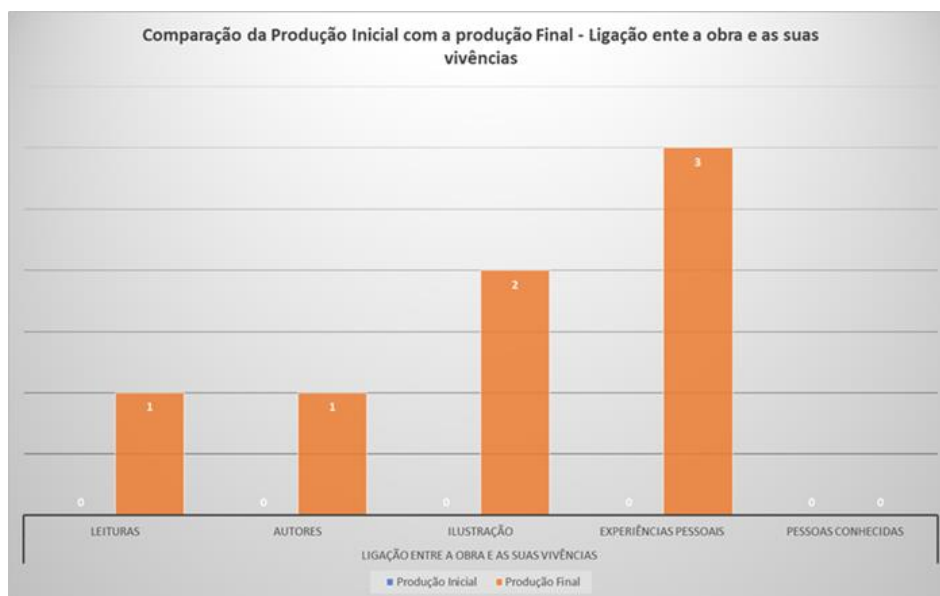


Figura 15 Gráfico de comparação categoria ligação entre a obra e as suas vivências.

Os resultados desta categoria podem ser explicados com a falta de referências literárias e culturais. No total foram sete referências às vivências pessoais de cada um, o que ainda assim foi um valor abaixo do esperado.

Alguns alunos procuraram mostrar que o livro lhes tinha provocado sensações ou sentimentos específicos e reconheceram isso como uma habilidade específica do autor em causa, exemplo disso é o excerto seguinte.

- “*Eu acho que a habilidade do autor é fazer o leitor ter ansiedade do que vai acontecer.*”. A5, excerto da Produção Final;

Contudo a explicação para estes valores poderá estar no facto de estarmos perante um grupo de crianças cujos hábitos de leitura e o convívio com obras literárias está muito associado aos estímulos oriundos da própria escola. A relação da maior parte destes alunos com o objetivo “livro” foi uma relação muito objetiva, ligada à aprendizagem e ao saber ler como obrigação curricular. Poucos foram os alunos que já possuíam uma relação de afeto e de ligação intrínseca aos livros, pelo que, apesar de

demonstrarem um gosto cada vez maior, ainda existem algumas barreiras que não permitem que as vivências dos livros se misturem com as suas vivências pessoais. A carga afetiva com os livros, os seus valores, a sua relação de identificação com as personagens é fundamental para estas associações com a sua própria vida. Os dados mostram-nos que esta ligação começou a ser feita, que alguns alunos começaram a estabelecer uma relação de afetividade com as obras, como parte do seu referencial pessoal emocional e cultural. Provavelmente e, com a continuidade deste processo, estes dados iriam mostrar um crescimento maior, uma vez que as referências e a ligação às obras daria a mais alunos a possibilidade de estabelecer com os livros uma relação próxima, de forma a estabelecer paralelismos com as suas próprias experiências pessoais.

No que se refere às referências explícitas nas Produções Iniciais e Finais no que ao “*Design Gráfico*” diz respeito a Figura 17 traduz-nos de forma clara a evolução do processo.

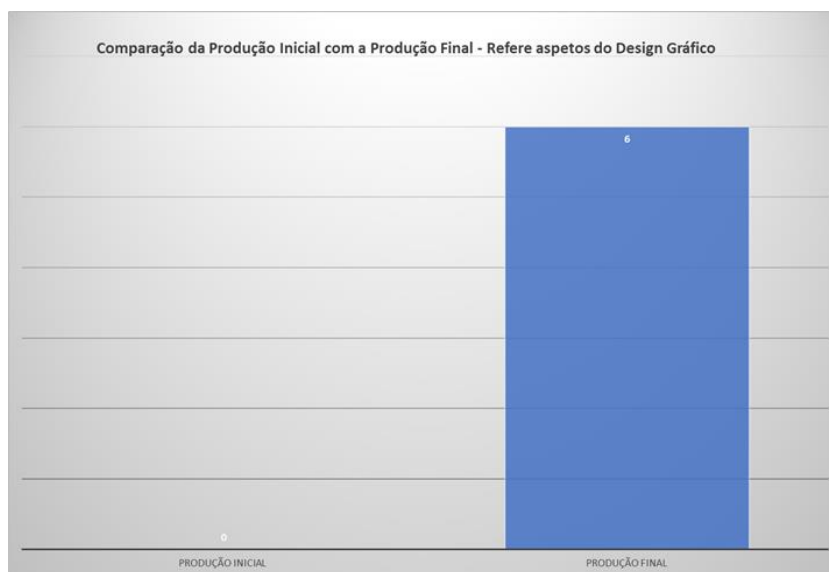


Figura 16 Gráfico de comparação categoria *Design gráfico*.

Neste caso e ao contrário das Produções Iniciais onde nenhum aspeto foi referido, nas Produção Finais seis alunos referiam alguns aspetos de design, sendo que os mais comuns foram o formato do livro e a forma como o texto estava disposto na página. Uma das principais dificuldades sentidas no decorrer do Projeto de Intervenção foi levar os alunos a distinguirem opções do ilustrador com características de design gráfico. Notou-se, contudo, que, formatos de livro diferentes, letras e palavras que acompanhavam as

ilustrações e palavras que se destacam, bem como outros elementos mais invulgares passaram a ser aspetos destacados pelos alunos como sendo importantes para uma opinião positiva da obra. Apresentam-se de seguida dois exemplos que ilustram a forma como os alunos referiram aspetos desta categoria. Sublinhe-se a ideia de texto “sufocado” do primeiro excerto e o destaque da primeira letra de cada capítulo do segundo.

- *“Não há muita relação entre o texto e a ilustração porque o texto está sufocado em algumas partes em que só há ilustração.”*. A8, excerto da Produção Final;
- *“O autor, na primeira palavra de cada capítulo metia-a maior e com a cor azul”*. A17, excerto da Produção Final.

Ainda assim, apenas seis em dezoito alunos fizeram referência a este aspeto, pelo que será possível concluir que este seria um aspeto a continuar a trabalhar e desenvolver, sobretudo através da apresentação de mais obras com aspetos diferenciados de design gráfico, num claro trabalho de destaque destas características e da forma como estas afetam a obra.

Quanto à última categoria, a *“Apreciação global”* verificou-se um resultado interessante, se quinze alunos fizeram a apreciação global do livro na Produção Inicial também são quinze os alunos que o fazem na Produção Final, que é visível na Figura 18.

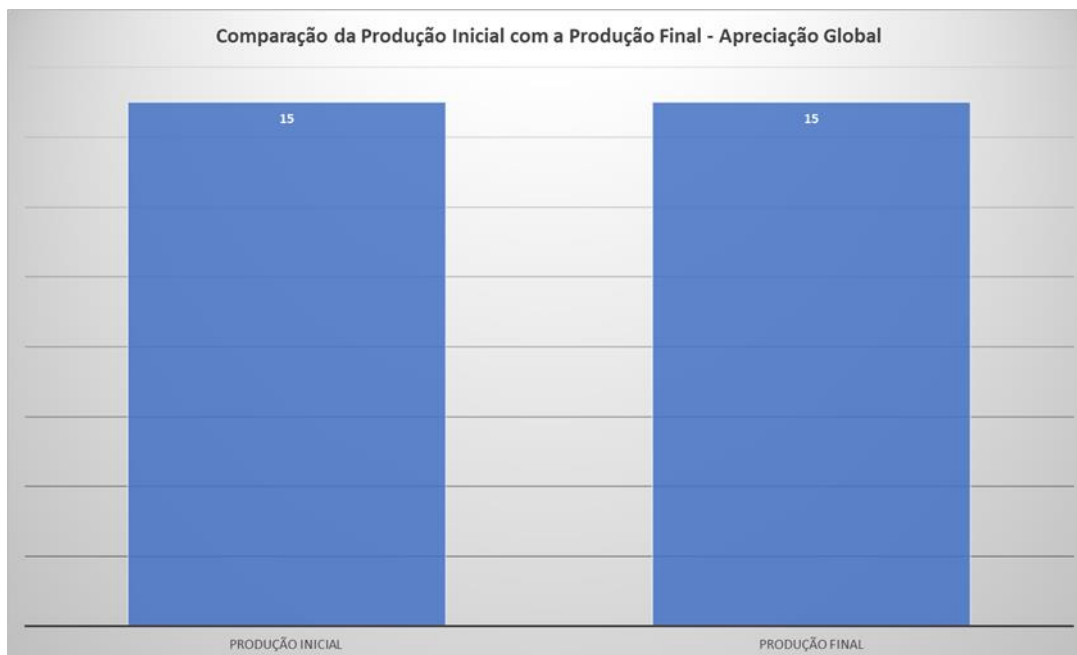


Figura 17 Gráfico de comparação categoria apreciação global da obra.

Contudo não se pode afirmar que estamos a falar do mesmo tipo de apreciação. Nas Produção Iniciais os alunos, na sua grande maioria, apenas afirmaram se gostam ou não do livro, na grande maioria dos casos sem qualquer justificação ou argumento que o sustente, como ilustram os três excertos de produções iniciais que se seguem.

- *“E eu gosto muito do livro porque o livro tem uma parte egoísta e outra carinhosa.”*. A10, excerto da Produção Inicial;
- *“Eu gostei, porque o gigante estava a ser egoísta e anos depois sentiu-se mal porque não deixou os meninos brincar e teve pena.”*. A11, excerto da Produção Inicial;
- *“Eu gostei porque a história está bem feita”*. A15, excerto da Produção Inicial.

Contudo, nas Produções Finais a grande maioria dos alunos não só afirmaram se gostaram ou não da obra (havendo mesmo alguns que afirmaram que não gostaram dos livros que leram, num gesto de pura liberdade de expressão), como justificam e argumentam sobre os motivos que os levam a dar essa mesma opinião, chegando

mesmo a dar sugestões de melhorias ou alterações e ainda a recomendarem o livro a colegas, outros jovens e até aos adultos, por considerarem que o vocabulário era complexo ou por considerarem o tema pertinente para os mesmos. Os excertos que se seguem mostram uma opinião, ainda que relativamente simples, mais apurada e sobretudo mais consciente dos fatores e das características que apreciam numa obra literária.

- “Eu recomendo este livro a crianças e adultos porque adorei a forma como o ilustrador faz as ilustrações.” A14, excerto da Produção Final;
- “Gostei do livro porque só no fim percebi que era D. Dinis e falava sobre o rei.”. A6, excerto da Produção Final.

De uma forma geral a análise comparativa entre as Produções Iniciais e Finais permitiu observar que existiu uma clara evolução na forma como os alunos passaram a reagir às obras lidas. Essa evolução é particularmente evidente nas categorias do “*Conteúdo*” e “*Ilustração*”, mas, de uma forma geral, esteve presente em todas as outras. Tendo em conta as características do Projeto de Intervenção, o público que foi alvo do mesmo e a duração do mesmo (cerca de onze semanas), considerou-se que os resultados são satisfatórios. Ainda assim é importante sublinhar a participação dos alunos e os seus contributos ao longo da Hora do Conto e das atividades a elas associadas não foram consideradas nesta comparação, e terão sido nestes momentos que se assistiram a evoluções muito significativas por parte desta turma, tal como pode ser lido na descrição de todo o Processo de Intervenção. Talvez por isso se esperassem resultados mais significativos. Ainda assim foi interessante verificar esta evolução, até porque a mesma teve por base leituras autónomas escolhidas pelos alunos e as produções escritas não tiveram qualquer intervenção ou verificação, de forma a não comprometer os resultados. Considera-se que aqueles que aqui se apresentam são, de facto, os que mais se aproximam dos conhecimentos dos alunos e podem servir de base para novas investigações nesta área. Nesta situação e neste contexto, considera-se que o Caderno de Leitura e a metodologia a ele associada foi um recurso importante na melhoria da reação dos alunos às obras lidas e contribuiu para a melhoria da sua Educação Literária.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES

No presente capítulo irá proceder-se à reflexão sobre todo o processo de investigação desenvolvido, procurando extrair algumas conclusões.

Nesse sentido dividiu-se o mesmo em “Conclusões”, onde serão apresentadas algumas ilações sobre esta investigação com base nos objetivos, opções, percurso e resultados obtidos, implicações na prática pedagógica, onde se fará uma reflexão sobre; (i) a importância de todo o processo no crescimento académico e individual, (ii) de que forma é que esta investigação obrigou a uma reflexão pessoal sobre a prática pedagógica individual; (iii) que repercussões terá todo este novo olhar sobre essa mesma prática no futuro; e por último refletir-se-á sobre as limitações do estudo e perspetivas futuras fazendo um balanço aos aspetos que, de alguma forma, limitaram a forma da investigação ou seu alcance mas, permitindo, deixar algumas pistas para estudos futuros.

5.1 Conclusões

Este estudo teve como principal objetivo avaliar se o Caderno de Leituras poderia contribuir para a melhoria e desenvolvimento da capacidade dos alunos reagirem aos textos ouvidos ou lidos, como estratégia de desenvolvimento da Educação Literária.

Esta investigação surgiu de uma necessidade profissional e pessoal em dar uma resposta adequada e contextualizada à introdução formal nos recentes documentos normativos de orientação curricular oriundos da tutela, que formalizam a integração da Educação Literária nos Programas de Português.

Ainda que o conceito de Educação Literária seja muito abrangente considerou-se que está diretamente relacionado com o processo de exposição e reação dos leitores a diferentes obras literárias, como forma de transmissão não só de saberes e conhecimento mas, também de valores e elementos culturais específicos, Para além disso, o leitor deverá também, reconhecer e valorizar características estilísticas e artísticas específicas da obra, relacionando-as com outros livros lidos e com a sua experiência individual e do mundo que o rodeia.

Assim sendo, a capacidade de reagir às obras lidas vai muito além da simples descodificação literal de livro, a compreensão, neste sentido deveria ser um conceito

muito mais amplo e que vai muito além das características textuais, abrangendo todos os elementos do livro como objeto artístico e físico, do qual o texto é uma parte muito importante. A reação do leitor permite entender, não só a forma como compreendeu e interpretou a obra, mas, de que forma é feita ou não a mobilização dos seus conhecimentos anteriores oriundos de outros livros lidos de conhecimentos prévios sobre o tema ou sobre o conteúdo tratado, e, sobretudo de que forma a sua experiência individual e pessoal influencia a sua opinião.

Ao procurar por estratégias que permitissem o desenvolvimento da Educação Literária e a capacidade de reação dos alunos aos livros lidos surgiu o Caderno de Leitura.

Este recurso apresentou-se como uma boa opção uma vez que permitia realizar um registo escrito individual, possibilitando uma reflexão crítica às obras lidas através da mobilização de saberes adquiridos em contexto educativo, mas, também, pessoal ao mesmo tempo que possibilitava quer ao aluno quer ao docente, ter uma perspetiva evolutiva de todo o processo.

Contudo havia a consciência de que implementar um recurso deste género não se poderia resumir a construir um Caderno de Leitura que se baseasse apenas na leitura de livros, neste caso Álbuns Ilustrados, e à reação escrita dos alunos aos mesmos durante cerca de dez semanas. Era necessário que os alunos ganhassem consciência de alguns aspetos e características dos livros de forma a estarem mais atentos à forma como os mesmos influenciavam a sua reação aos textos lidos.

Para tal optou-se por aplicar e desenvolver duas estratégias paralelas. Uma mais sujeita a uma orientação direta do docente, com uma forte componente coletiva, quer em grande grupo, quer em pequenos de grupos de trabalho e compreendia as Horas do Conto, que eram compostas: (i) pelas atividades antes da leitura e que tinham como objetivos preparar, motivar, despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para a obra ou para o tema que lhe era inerente, (ii) os momentos de leitura em voz alta das obras em causa; e (iii) as atividades posteriores que tinham a intenção de focar alguns aspetos inerentes às diferentes obras de forma a fornecer aos alunos as ferramentas necessárias não só para melhorarem a sua capacidade de reação e apreciação de textos literários mas, também, desenvolverem a sua competência literária.

A outra estratégia desenvolvia-se paralelamente e consistia na implementação do Caderno de Leitura. Os alunos foram desafiados a realizarem semanalmente uma leitura autónoma através de obras disponibilizadas em sala de aula ou pela Biblioteca

Escolar (desde de que fossem álbuns ilustrados) e a reagirem à mesma dando a sua opinião no seu Caderno de Leitura individual.

Ambas as estratégias tiveram como ponto de partida a redação individual por parte de todos os alunos de uma opinião sobre um mesmo livro (a Produção Inicial), e culminaram com a apreciação de uma outra obra (a Produção Final), que serviu para realizar uma comparação, permitindo saber de que forma todo este processo induziu a uma reação às obras lidas, com uma maior consciência e intencionalidade e, também, com uma melhor capacidade argumentativa, na forma como os alunos justificavam a sua opinião sobre as obras em questão e cujos resultados foram apresentados no capítulo anterior.

A análise inicial às Produções Iniciais dos alunos que se basearam no mesmo livro, neste caso na obra “O Gigante Egoísta” de Oscar Wilde permitiu verificar que os alunos tinham algumas dificuldades e inseguranças na forma como deviam reagir a um livro. Na sua grande maioria limitaram-se a dar uma opinião, geralmente positiva, justificando-se, essencialmente, com recurso ou às ações ou aos valores da personagem principal, sem grandes argumentos que sustentassem a sua reação. Assim, era fundamental imaginar, pensar e refletir numa intervenção que despertasse os alunos para as diferentes categorias que estão presentes numa obra literária e que influenciam a reação à mesma e lhes proporcionasse um contacto direto e íntimo com obras muito diferentes entre si, que pudessem não só despertar o interesse, o gosto e o fascínio pelos livros, bem como provocar reações diferentes, mas significativas.

Foram estes os principais critérios que presidiram não só à escolha das obras colocadas à disposição para leitura autónoma e registo no Caderno de Leitura, mas, sobretudo, na seleção de livros que foram apresentados, lidos e trabalhados em contexto da Hora do Conto.

Optou-se por utilizar neste estudo apenas Álbuns Ilustrados, esta opção prende-se com o facto destas obras estarem muito ligadas ao público mais jovem, sobretudo pela sua íntima relação entre a linguagem gráfica e textual e a forma como ambas se relacionam e que permitem a esta faixa etária extrair maior significado, mas também devido aos elementos paratextuais que a caracterizam, tais como o facto de terem grandes dimensões, papel de alta qualidade, texto e número de páginas reduzido e tamanho de letra de maior dimensão

A Hora do Conto pretendia dar a conhecer aos alunos diversas obras literárias com características diferentes não só entre si, mas, também, do tipo de livros que os

alunos afirmaram ler, gostar e ter em casa, numa tentativa de abrir horizontes e alargar o espectro literário de cada um deles. Contudo, estes momentos também tiveram como intenção que as crianças ganhassem uma nova consciência para as várias características das obras, nomeadamente aquelas que foram selecionadas para abordar durante todo o processo de intervenção; mensagem da história; atitudes e valores das personagens; ilustrações; design gráfico e habilidades do autor.

Neste contexto surgiu um dilema, se por um lado se considerava importante que estes momentos fossem o mais agradáveis aos alunos possível, de forma a estes estabelecerem com estas obras uma relação próxima e afetuosa que pudessem contribuir para desenvolver o gosto pela leitura e assim evoluir para um processo de leitura autónoma e individual pautada não pela obrigação escolar mas, pelo prazer de ler, por outro era na relação com estas obras que se iria procurar contextualizar e desenvolver atividades e debates que promovessem a consciência dos vários elementos das obras para os quais se pretendia que os alunos tomassem consciência e a desenvolvessem.

Numa tentativa de dar uma resposta satisfatória a ambas as questões procurou-se que a Hora do Conto fosse contextualizada com atividades de pré-leitura, que incluíam estímulos e provocações visuais, debates, reflexões e antecipações do tema, numa clara tentativa de criar um ambiente propício à receção da obra em si. Houve um claro investimento em todo este processo, tal como se procurou que as obras fossem diferentes entre si, também houve um planeamento que procurou diversificar estratégias e ideias de forma a que estes momentos fossem sempre diferentes e que surpreendessem os alunos. Neste documento não é possível transpor de uma forma fiel todas reações, os momentos de partilha e crescimento mútuo que as mesmas proporcionaram, mas tudo isto foi notório no âmbito da participação oral.

Se nas primeiras atividades a participação oral era tímida e retraída, com o avançar de todo o processo os alunos ficaram cada vez mais à vontade com as várias questões que iam sendo abordadas. Foi interessante verificar a evolução na forma como já antecipavam os temas dos livros que iriam ser lidos e faziam desde logo uma relação com as obras que já haviam sido lidas.

De forma a manter a Hora do Conto como uma atividade mais relacionada com o prazer de apreciar a obra pela obra, valorizando a sua riqueza estética, cultural e artística, esta tinha sempre lugar num dia da semana próprio e, que não coincidissem com as atividades de pré-leitura. Todavia sempre que existia um momento de debate e troca

de opiniões sobre a obra no final, houve sempre uma profunda necessidade dos alunos reagirem à obra. Aqui, estabeleceu-se uma relação, não só com as atividades de pré-leitura, mas também com outras obras já lidas. Considerou-se que esta foi uma boa forma de manter a Hora do Conto num momento mais associado ao prazer da leitura e não tanto à leitura como trabalho curricular, condição essencial, também, ao desenvolvimento da Educação Literária.

As atividades de contextualização da leitura e da sua relação com as características que foram necessárias conhecer e desenvolver para ajudar os alunos a reagirem aos textos, eram realizadas nos dias da semana após a Hora do Conto. Privilegiou-se muito o trabalho em grupo não só por ajudar à cooperação entre alunos, mas também porque levava à partilha de saberes e experiências, facto ainda mais importante uma vez que se tratava de uma turma com alunos do 3º e do 4º ano de escolaridade. Também aqui a resposta foi muito positiva, uma vez que a motivação e o interesse, desde o início foi elevado, tanto pela surpresa como pela motivação e gosto do trabalho que se estava a desenvolver.

Este foi, na verdade, um Projeto de Intervenção que teve um impacto muito positivo não só na melhoria da competência literária dos alunos, mas, também, no processo de transformação deste grupo de alunos numa verdadeira turma.

Tal como já foi referido, os alunos faziam uma leitura semanal em regime de autonomia e ficou acordado que todas as semanas fariam o registo da sua opinião no seu Caderno de Leitura. Pretendia-se que os alunos ganhassem hábitos leitura e reflexão sobre as obras que liam, incorporando progressivamente alguns dos conhecimentos que iam adquirindo ao longo do processo da Horas do Conto. Esta estratégia permitiu, não só manter um registo sistemático e progressivo das opiniões escritas dos alunos, levando-os a terem uma perceção clara da sua evolução em todo o processo, mas, permitiu também um acompanhamento próximo por parte do docente que ia dando sugestões de melhoria ou exploração e desenvolvimento de aspetos mais concretos indicados pelo próprio aluno.

Apesar de uma verificação semanal para certificar que os registos eram cumpridos, o acompanhamento mais individualizado dos registos foi mais esporádico uma vez que, as dinâmicas e imprevistos inerentes ao contexto de sala de aula nem sempre permitiram que esta tarefa, que obriga a um trabalho mais individualizado e específico com cada aluno, fosse cumprida. Nalguns momentos em que tal aconteceu, os resultados foram visíveis no âmbito não só da melhoria da qualidade textual, mas,

também, nos aspetos a ter em conta ao expor e explicar os argumentos que sustentavam as suas opiniões.

Os alunos realizaram entre nove a dez opiniões de obras lidas de forma autónoma. Reconhece-se que seria muito interessante ter feito um acompanhamento mais detalhado destes registos principalmente ao nível da evolução semanal e ao nível do impacto que as diferentes Hora do Conto e as suas atividades e temas tratados iam tendo no seu processo de reação, contudo, optou-se por um trabalho comparativo entre a Produção Inicial que antecedeu todo o processo de intervenção e a Produção Final que encerrou o mesmo. Esta opção prendeu-se com dois aspetos fundamentais, compreender de que forma é que a intervenção realizada teve impacto no processo de reação dos alunos e compreender quais teriam sido os aspetos nos quais seria necessário continuar a desenvolver de forma a que fossem utilizados pelos alunos em futuras reações aos textos lidos.

No que diz respeito aos resultados da comparação entre as Produções Iniciais e Finais, a análise detalhada dos valores foi realizada no Capítulo IV e incluiu possíveis justificações para os mesmos. Aqui, procurar-se-á fazer uma leitura mais global e integrada no sentido de compreender como é que estes valores refletem a evolução do processo de reação às obras lidas, quais os aspetos onde essa evolução é mais evidente ou clara e, por oposição, quais foram aqueles onde, pela análise dos resultados, houve menor número de referências por parte dos mesmos.

Será desde logo importante referir que as Produções Iniciais e Finais mostraram grandes diferenças entre si, a mais óbvia foi no tamanho do texto mas, não menos importante foi na estrutura textual que evoluiu de um texto que se assemelharia muito a uma resposta muito simples, com apenas um argumento, para um texto em que é notória uma intencionalidade de mostrar que leu a obra, fazendo uma análise aos vários critérios que lhe pareceram adequados e apresentando uma opinião mais fundamentada.

No que diz respeito aos aspetos que nortearam o estudo pode dizer-se que em todos eles se assiste a uma evolução muito positiva, o que pode significar que o processo de intervenção conseguiu, de certa forma, ajudar os alunos a melhorarem a sua capacidade de reagir às obras lidas e a desenvolverem a sua Educação Literária.

O facto de a maioria dos alunos passar a identificar a obra, alguns deles identificarem também o ilustrador revelou não só a preocupação em definir e clarificar a obra sobre a qual se está a falar mas, também, reconhecer a importância do ilustrador

no processo de reação ao mesmo, com a consciência de que a ilustração é parte integrante da obra e tem um grande contributo na forma como reagimos à mesma.

O número de alunos que nas produções fizeram sinopses da obra, destacaram também referências a valores inerentes à mesma, bem como às características das personagens, o que também aumentou em relação às Produções Iniciais. Esta evidência parece mostrar que os alunos estavam mais despertos e atentos para estas questões e que as mesmas foram importantes no seu processo de análise da obra e contribuíram para a sua reação à mesma.

Ao analisarmos os resultados da categoria “Habilidades do autor” concluímos de imediato que houve pouquíssimas referências às mesmas nas Produções Iniciais, duas para sermos exatos, mas nas Produções Finais esta foi uma categoria onde a maioria dos alunos indicou a relevância do vocabulário (quinze alunos), sendo que há cinco menções à presença de rimas e cinco referências ao facto de o autor brincar com as palavras. Ainda assim, se juntássemos todas as referências dos alunos a “Habilidades do autor” obtínhamos vinte e duas, ao contrário das duas das Produções Iniciais. Existiu uma evolução clara, ainda que hajam subcategorias sem qualquer referência por parte dos alunos, o que poderá ser um indicador de que estes aspetos necessitariam de mais atenção no futuro, levando o docente a expor os alunos a obras onde estes aspetos fossem mais claros e evidentes. Naturalmente, que também não será de descartar, o caso de as obras que foram objeto de leitura e consequente Produção Final todas terem todas estas características e por essa razão elas não serem mencionadas. Ainda assim, estaríamos perante um resultado que evidencia a necessidade de continuar a investir nestes aspetos.

As referências à ilustração passaram, na sua globalidade, de sete nas Produções Iniciais para trinta e três nas Produções Finais, sendo muito significativo o número de alunos que fez referência à relação entre o texto e a imagem e deu a sua opinião sobre as ilustrações. A valorização das ilustrações foi evidente e clara em todo este processo. É importante sublinhar que durante todo o Projeto de Intervenção os alunos sempre reagiram de uma forma muito entusiástica às mesmas, o que significa que a ilustração é sempre uma parte importante de qualquer álbum ilustrado sendo, sobretudo, um dos aspetos aos quais qualquer criança reage de uma forma direta e quase espontânea. Não é por acaso que os álbuns ilustrados são tão direcionados para crianças, até mesmo para aquelas que ainda não leem... a imagem tem um extraordinário poder e as crianças reagem-lhe de uma forma natural. Assim sendo, considerou-se que o aumento

de referências às ilustrações nas Produções Finais poderia estar diretamente relacionado com a tomada consciência dos alunos da importância das mesmas na sua reação às obras lidas, na forma como o ilustrador e a sua obra transmitem a mensagem da obra, com liberdade criativa e de forma a, por vezes, ir além do texto acrescentando informações ou ajudando na interpretação das intenções do autor.

O Design Gráfico não obteve qualquer referência nas Produções Iniciais e apenas seis alunos o referiram nas Produções Finais. Estamos perante uma evidente evolução, mas, estes resultados poderão ser explicados por alguma dificuldade de os alunos fazerem uma distinção clara do conceito de “Design Gráfico” do conceito inerente às ilustrações. Também nesta área seria muito interessante continuar a investir, tentando mostrar que, tal como nas ilustrações, o design gráfico e as opções a ele associadas têm um forte impacto da reação à obra, ainda que, por vezes, não seja tão evidente.

Contudo o resultado considerado mais interessante foi o que compara a presença de uma opinião geral global em ambas as produções, uma vez que estamos perante um empate. Sublinhe-se que o critério escolhido para a análise era a presença de uma opinião geral sobre a obra lida. Assim, tivemos exatamente o mesmo número de alunos em ambas as produções, quinze, a darem a sua opinião sobre a obra. Contudo as grandes e significativas diferenças estão na forma como eles apresentaram essa mesma opinião, justificando-a (ou não) e utilizando (ou não) argumentos que a sustentavam, e aí sim, temos óbvias diferenças. A grande maioria das opiniões sobre a obra apresentadas nas Produções Iniciais resumiam-se a “Gostei muito” ou “Gostei” ao passo que as opiniões apresentadas nas Produções Finais apresentaram também a opinião global do livro mas, justificando e argumentando a sua opinião, quase sempre explicitando qual foi o fator que mais pesou na mesma e acrescentando a que público recomendariam aquela obra e o porquê. Encontramo-nos assim perante uma clara transformação na forma de reagir e de justificar essa mesma reação às obras lidas.

Estes resultados pareciam sustentar que o Caderno de Leitura foi uma estratégia bem-sucedida, ao qual não foi alheio o trabalho realizado no âmbito da Hora do Conto, que contribuiu grandemente para a melhoria da qualidade dos registos no caderno.

Assim sendo, conclui-se que este projeto atingiu os objetivos a que se propôs e obteve resultados interessantes que, se por um lado fecham o ciclo deste estudo de uma forma positiva, por outro, terão marcado a forma como estas crianças irão passar a olhar para os livros, contribuindo para a sua Educação Literária.

5.2 Implicações na prática pedagógica

Com a finalização de todo este processo tornou-se tão importante refletir sobre a forma como ele foi pensado, desenvolvido, que objetivos atingiu e a que conclusões se chegou, como compreender qual foi o impacto que o mesmo teve na prática pedagógica. Neste sentido serão objeto de análise as implicações na prática pedagógica no decorrer da intervenção e as implicações na prática futura.

No decorrer de toda a intervenção foi sendo claro que a opção de introduzir o Caderno de Leitura, a rotina de leitura semanal autónoma e a Hora do Conto orientadas eram estratégias que se complementavam.

A forma como as atividades que antecederiam a Hora do Conto, numa lógica de preparar, motivar e até provocar os alunos para a leitura teve, desde logo, uma grande aceitação e tornou as mesmas numa atividade ainda mais ansiada e participativa do que na fase anterior, em que a Hora do Conto não tinham dia fixo e os livros eram apresentados no momento da sua leitura. Coisas tão simples como objetos na sala de aula ou frases escritas no quadro criaram todo um ambiente que em muito contribuiu para o interesse dos alunos, para além de criar a vontade de conhecer a obra. Tudo isto contribuiu muito positivamente para a forma como a obra era depois recebida. Tudo se conjugava e fazia sentido. A motivação e a pré-disposição que os alunos traziam para a Hora do Conto fez com que antecipassem histórias, dessem palpites, imaginassem personagens, deixando-os motivados para aquilo que era, apenas uma leitura. Em todo o processo, esta foi uma estratégia de grande impacto pelo grande envolvimento que criou e pela expectativa que gerou.

Outro aspeto importante e que ficou claro, ainda que não tenha sido aplicado de uma forma pura será a leitura em contexto de sala de aula pelo prazer de ler. Ainda que houvessem atividades associadas à leitura do livro, estas não foram desenvolvidas no dia em que o livro foi lido, uma vez que se considerou que haveria uma enorme sobrecarga de leitura em contexto escolar com outras intencionalidades (responder a perguntas, resolver exercícios, contextualizar conceitos gramaticais etc...). A leitura pelo prazer de ler, de conhecer a história ou deliciar-se com as ilustrações é algo que deve ser cultivado nas escolas, uma vez que esse é um dos seus objetivos primordiais. Ainda que se compreenda que a leitura não se pode resumir, na escola, à leitura por prazer, esta tem de ter um lugar importante. Este projeto e as reações e a motivação

dos alunos mostraram que a leitura nas escolas não pode servir apenas de pretexto para desenvolver outras competências.

A intervenção apelou muito ao trabalho em grande grupo, promovendo debates e trocas de impressões e opiniões. Ao mesmo tempo teve também uma importante componente individual, uma vez que a leitura e o registo no Caderno de Leitura era da responsabilidade de cada um dos alunos. Procurou-se, ainda promover o trabalho em grupos de trabalho. Neste caso tratou-se de uma dinâmica que a turma já tinha, mas, demonstrou ser muito importante neste processo porque promoveu trocas de ideias entre pares desenvolvendo também valores ligados à Educação para a Cidadania. Ainda que este não seja um processo fácil e que exige acompanhamento e monitorização do docente para resolver algumas questões e conflitos, também aqui a evolução foi visível, não só em contexto da intervenção, mas em contexto da participação dos alunos na vida da sala de aula e da própria escola. Se a isto acrescentarmos que estávamos perante uma turma com dois anos de escolaridade, todo este processo ganha toda uma nova importância e um novo significado. Compreende-se que este não era um dos objetivos desta intervenção, mas, considera-se que esta intervenção, da forma como foi pensada e desenvolvida obteve resultados que, ainda que não tenham sido objeto de avaliação neste processo, em muito contribuíram para o desenvolvimento integral destes alunos, sendo isso fundamental.

5.3 Limitações do estudo e perspetivas futuras

O planeamento é parte intrínseca de qualquer estudo e a sua principal função é a de organizar e implementar as atividades previstas tendo em vista o cumprimento dos objetivos a que se propõe e tendo em conta os fatores particulares e de contexto do mesmo. Para isso é preciso considerar os mais diversos aspetos que limitaram o mesmo ou que poderão, ainda que circunstancialmente, afetá-lo.

De uma forma geral e tendo por base aquilo que anteriormente foi exposto, considerou-se que o estudo atingiu os objetivos a que se propôs. Contudo existiram fatores que, apesar de terem sido previstos aquando do desenho do mesmo, no contexto da aplicação, acabaram por limitá-lo. Falando-se do fator tempo, ao qual está inerente a gestão curricular e disciplinar de um professor em regime de monodocência que acumulava funções de Coordenador de Estabelecimento.

O docente do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que desenvolve funções em regime de monodocência, trabalha numa lógica de gestão e integração dos diferentes currículos das diversas áreas curriculares das quais é o responsável. Ainda que possua a vantagem de ser docente de uma só turma, um grupo que por inerência conhece bem e que lhe permite ter um conhecimento muito individualizado sobre as características, necessidades e anseios de cada aluno, esta gestão é complexa e depende cada vez mais de fatores externos à sala de aula, tal como a organização e gestão do serviço por parte dos superiores hierárquicos, das lideranças intermédias, das condições físicas onde desenvolve a sua atividade profissional bem como dos diversos normativos que todos os anos são emanados da tutela e obrigam a uma reorganização de parte do processo educativo, para além de todo o processo de gestão e organização de sala de aula e da turma.

Apesar de se ter desenvolvido o Projeto de Intervenção numa turma com dois anos de escolaridade, 3º e 4º ano, este fator não teve qualquer impacto negativo no mesmo e, uma vez que esta era uma das situações que estava prevista desde o início. Contudo a gestão quotidiana de um grupo de alunos com dois anos de escolaridade obrigou necessariamente a um maior cuidado no desenvolvimento das atividades inerentes ao cumprimento do currículo. O que se ambicionou foi procurar gerir um grupo de alunos de dois anos de escolaridade, com dois currículos que, apesar de terem pontos em comum, possuem conteúdos específicos que eram completamente diferentes, sem criar dois grupos de trabalho distintos e separados, mas sem deixar de responder àquilo que curricularmente se encontrava previsto. Tal missão obrigou a um enorme esforço de planeamento, a uma gestão de sala de aula muito específica e à capacidade em dar respostas adequadas às questões do contexto de sala de aula que surgiam todos os dias, das quais as questões disciplinares serão um bom exemplo. Tudo obrigou a um enorme consumo de tempo e recursos que, paralelamente à realização de um estudo deste género, tornou difícil gestão global de sala de aula.

Se a isto juntarmos o trabalho acrescido relacionado com a gestão de um Centro Educativo com a valência de dois ciclos de ensino, gestão e organização de recursos humanos, articulação com entidades direta ou indiretamente relacionadas com a gestão e manutenção física do edifício, tudo isto com o cabimento de uma hora de estabelecimento para o desempenho destas funções que, como é óbvio, requerem uma resposta rápida e por vezes imediata a um ritmo diário, será fácil compreender que o tempo efetivo de trabalho com o grupo/turma foi, necessariamente, afetado.

Tudo isto para contextualizar a experiência tida enquanto docente e simultaneamente investigador. Reconhecendo que não existem situações ideais, considerou-se, contudo, importante sublinhar que, com um pouco mais de tempo dedicado a este estudo, quer no desenvolvimento da intervenção, quer na produção do presente texto, provavelmente teríamos um trabalho ainda mais interessante.

No decorrer do mesmo, considerou-se que teria sido uma enorme mais valia para os alunos e para o estudo em si, ter trabalhado e desenvolvido de uma forma mais metódica e integrada no mesmo, as questões relacionadas com o género do texto argumentativo, o que faria todo o sentido uma vez que os textos de opinião poderiam ter sido muito enriquecidos se essa opção tivesse sido tomada. No momento do desenho do estudo, a mesma foi considerada, mas, e por todas as razões acima referidas sobre a questão do tempo, considerou-se que seria mais realista concentrar o foco da nossa atenção na reação dos alunos aos livros e ao Caderno de Leitura. Fica, contudo, a ideia para um outro estudo que integre esta questão ou que lhe dê seguimento, numa lógica de continuidade.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa : Lidel.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Univesidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Lisboa: Porto Editora.
- Brigh, R., & Field, J. (2015). *O leão que temos cá dentro*. Lisboa: Editorial Presença.
- Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carter, L. (2017). *Não há Dragões nesta história*. Lisboa: Minutos de Leitura.
- Castro, R., (2013). *Os sete irmãos chineses*. Pontevedra - Espanha: OQO.
- Fillola, A. M. (2004). *La educación literaria- bases para la formation de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Freixo, M. J. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giasson, J. (2014). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles: De Boeck.
- Hodgkinson, L. (2008). *Felini e a Caixa das Sonecas*. Lisboa: Dinalivro .
- Lee, A. (2018). *Não abras este livro*. Lisboa: Jancarandá.
- Lessard-Hebert, M. e. (1999). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Editions Agence D´Are.

- Letria, J. J., & Ribeiro, J. M. (2016). *Os cúmulos*. Lisboa: Booksmile.
- Mackenzie, E. (2016). *Procura-se! Ralfy o Coelho Ladrão de Livros*. Lisboa : Minutos de Leitura .
- Martins, I. (2011). *OINC! A história do príncipe porco* . Lisboa : Orfeu Negro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Metodologia Científica Fundamentos, m. e. (2012). *Freixo, Manuel João Vaz*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* . Mem-Martins: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2011). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (julho de 2018). *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos 3º ano de Escolaridade*. Obtido de www.dge.mec.pt: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (Julho de 2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de <http://dge.mec.pt>: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Oaram, C., & Warburton, S. (2008). *Cartas de Rumblewick*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico* . Lisboa: Ministério da Educação .
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens. *Congresso Internacional Lectura - Para leer el XXI*. Havana: Comité Cubano del IBBY.
- Rodrigues, C. (2013). *Palavras e imagens de mãos dadas - A arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roig Rechou, B., Soto López, I., & Neira Rodríguez, M. (2012). *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*. Paperback.

- Shulevitz, U. (1997). *Writing with Pictures: How to Write and Illustrate Children's Books*. Paperback.
- Shulevitz, U. (2005). Qué es un libro-álbum? Em B. Bellorín, *El Libro Album* (pp. 8-13). Caracas: Banco del Libro.
- Silva, E. (2008). A escrita de textos: da teoria à prática. Em O. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: ESELx: Edições CIED.
- Silva, E. (2010). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. Em O. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver competências em língua: Percursos Didáticos*. Lisboa: Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Silva, E., & Barroso, H. (2014). O álbum infantil: alguns critérios de seleção. *Atas do VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional de Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 116-131). Lisboa: CIED.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, E., Pereira, S., Sinfrósio, A., Santos, A. S., Correia, F. P., Silva, F., & Pereira, S. (2015). Viagens de ida e volta: do CEL à Literatura. *VV. AA. Literatura e Gramática: Um diálogo infinito*. Lisboa: APP.
- Silva, I. L. (2008). Projetos de Aprendizagens: o projeto como "Projétil" não identificado. *Atas 2º Encontro de Educadores de infância e Professores do 1º Ciclo* (pp. 49-64). Porto: Areal Editores.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Snicket, L. (2014). *O escuro*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Soares, M. A. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sobral, C. (2011). *Greve*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Sobral, C. (2012). *Achimpá*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Wilde, O. (2013). *O Gigante Egoísta seguido de O príncipe Feliz*. Lisboa: Vega.

ANEXOS

Anexo A: Obras de leitura autónoma para reação no Caderno de Leitura.

- Antunes, C. (2009). *O monstro das festinhas*. Lisboa: Sorega.
- Araújo, R. A., & França, C. (2016). *O menino escritor*. Lisboa : Edições Gailivro
- Blake, Q. (2009). *Catatutas*. Lisboa: Caminho .
- Boer, J. d., & Darné, T. (2006). *O sultão e os ratos*. Lisboa: OQO.
- Cáccamo, P., & Arbat, C. (2006). *Dinossário Belisário*. Lisboa : Kalandraka.
- Donaldson, J., & Scheffler, A. (2014). *O Grufalão*. Lisboa: Babel .
- Gliori, D. (2007). *Pinguim Carteiro*. Lisboa: Kalandraka.
- Gréban, Q. (2004). *A horta do Senhor Lobo*. Lisboa : Edições Nova Gaia.
- Grejniec, M. (2003). *A que sabe a lua?* Lisboa : Kalandraka.
- Letria, J. J., & Ribeiro, J. M. (2016). *Os cúmulos*. Lisboa: Booksmile.
- Masini, B., & Monaco, O. (2009). *A Princesa Baixinha*. Lisboa: Livros Horizonte
- Oaram, C., & Warburton, S. (2008). *Cartas de Rumblewick*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Papatheodoulou, A. (2017). *Uma última carta*. Lisboa : Kalandraka.
- Paul, K., & Thomas, V. (1999). *A Bruxa Mimi*. Lisboa: Gradiva.
- Quiquiriqui. (2015). *Mariza Nunez; Helga Bansch*. Lisboa: OQO.
- Ray, A. I., & Dautremer, R. (2010). *Rafael e o segredo de Leonor*. Lisboa : Editora Educação Nacional.
- Soares, L. D. (2008). *A Princesa da chuva*. Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Thomassen, H. (2014). *Onze damas atrevidas*. Lisboa: Kalandraka.

Viorst, J., & Smith, L. (2011). *Lulu e o Brontosauo*. Lisboa: Gailivro.

Williamson, M. (2008). *O magnífico plano do lobo*. Lisboa : Livros Horizonte.

Anexo B: Inquérito aos alunos sobre hábitos de leitura

Inquérito aos alunos sobre hábitos de leitura

Vais preencher este inquérito para conhecer melhor os teus hábitos de leitura .

Gostas de ler? *

Sim

Não

Se respondeste sim, com que frequência é que lês? *

Todos os dias

Quase todos os dias

Raramente

Nunca

Indica onde é que costumás ler

	muitas vezes	algumas vezes	raramente	nunca
Na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No recreio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na Biblioteca da Escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noutros locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indica com quem costumás ler

	muitas vezes	algumas vezes	raramente	nunca
Com o professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com os colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com os pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com os avós	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indica, em média, quantos livros tens em tua casa?

- Entre 1 e 10 livros
- Entre 11 a 20 livros
- Entre 21 a 30 livros
- Entre 31 e 40 livros
- Entre 41 e 50 livros
- Mais de 50 livros

Escreve até três títulos de livros que tenhas em casa.

Texto de resposta longa

Escreve o título de um livro que tenhas gostado muito.

Texto de resposta curta

Porque é que gostaste desse livro?

Texto de resposta longa

O que é que gostas de ler?

	gosto muito	gosto pouco	não gosto
Livros de aventuras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Histórias de animais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Histórias de fadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Histórias de bruxas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Histórias de príncipes e prin...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Banda desenhada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poesia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas/jornais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo C: Resultados do inquérito aos alunos sobre hábitos de leitura

Gostas de ler?

20 respostas

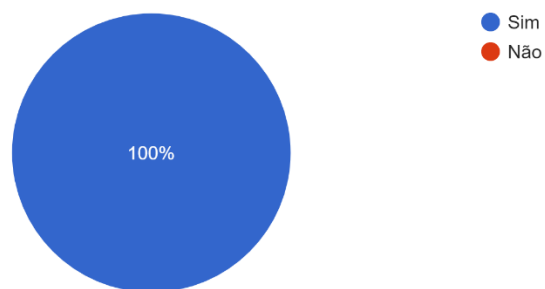


Figura 18 Resultados pergunta "Gostas de ler?"

Se respondeste sim, com que frequência é que lês?

20 respostas

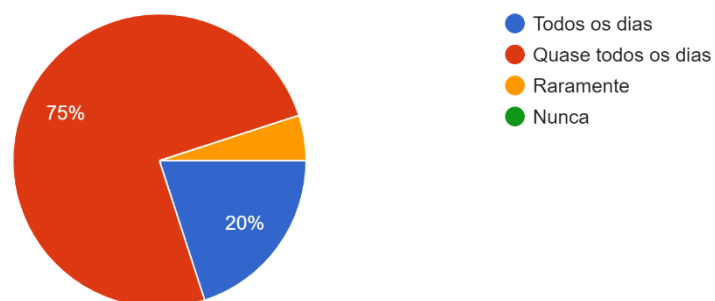


Figura 19 Resultados pergunta "Com que frequência é que lês?"

Indica onde é que costumás ler

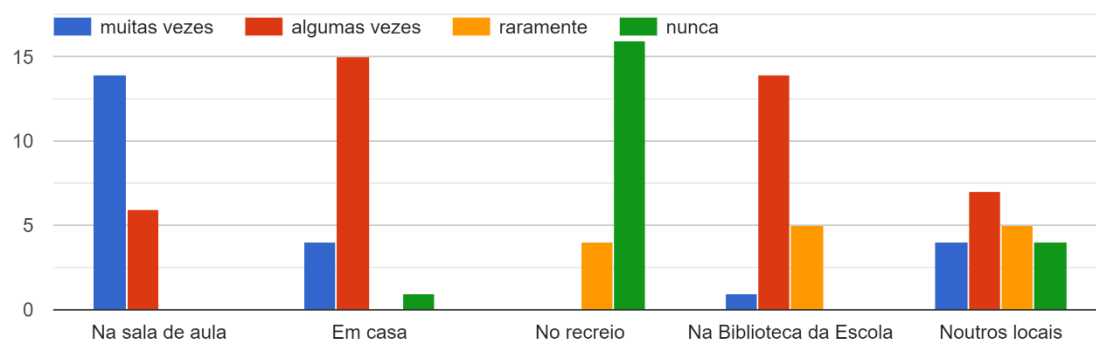


Figura 20 Resultados pergunta "Onde costumás ler?"

Indica com quem costumás ler

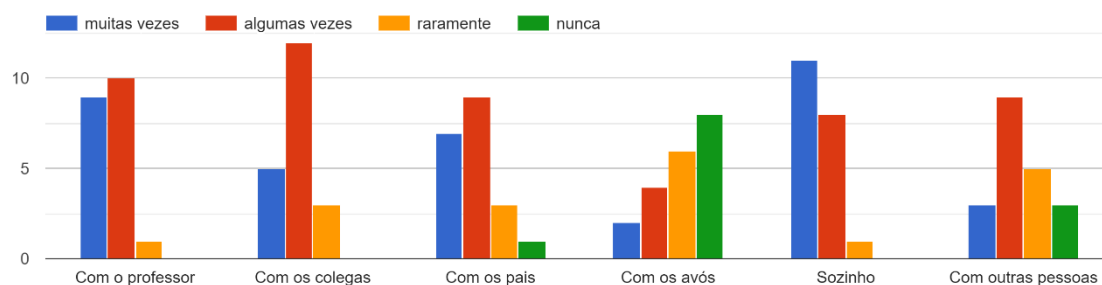


Figura 21 Resultados pergunta "Com quem costumás ler?"

Indica, em média, quantos livros tens em tua casa?

20 respostas

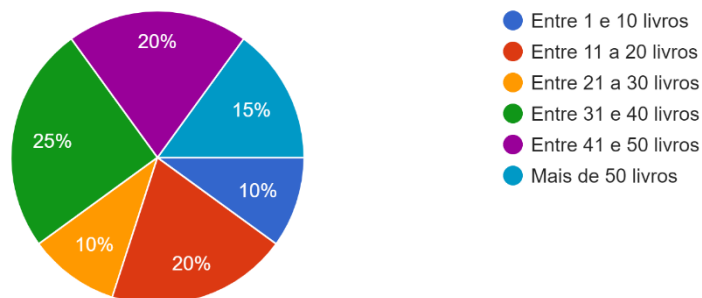


Figura 22 Resultados pergunta "Em média quantos livros tens em casa?"

Escreve até três títulos de livros que tenhas em casa.

20 respostas

- "O Gato das botas", "Macarrão com zombis", "A menina dos livros."
- "Pinóquio", "Robin dos bosques" e "Histórias de Portugal".
- "O coelhinho branco", "Gato das botas" e "O jantar dos animais."
- "Harry Potter", "Bela e o Monstro", "A pequena sereia".
- "Alice no País das Maravilhas", "As Gémeas no Colégio de Santa Clara" e o "Príncipezinho".
- "O principezinho", "O clube dos sete", "Uma aventura."
- "As fadas magicas", "Capuchinho vermelho", "A bela e o mostro".
- "Rei Leão", "As três sementinhas", "Mundo da fantasia".
- "O Coelho tremeliques", "Bela e o Monstro", "Quem dá asas às palavras".
- "Gato das botas", "A menina dos livros", "Versos de cacaracá"
- "Carochinha", "Os três porquinhos" e "Vida selvagem".
- "Carochinha", "Vida selvagem" e "Os três porquinhos".
- "Quem dá asas às palavras", "Coelho tremeliques", "Bela e o monstro".
- "Dumbo", "Mulan" e "A Pequena Sereia".
- "Vida selvagem", "As feras do futebol" e "Uma aventura nas férias do Natal".
- "Pinóquio" e "A bela e o monstro".

- “Gato das botas” , “A Cinderela” , “A Anita”.
- “Ranpunzel” , “Versos de cacaracá” e “Mais lengalengas”.
- “Peter Pan”.
- “As aventuras do tigre” , “Pinóquio” e “Cão que ladra não morde”.

Escreve o título de um livro que tenhas gostado muito.

20 respostas

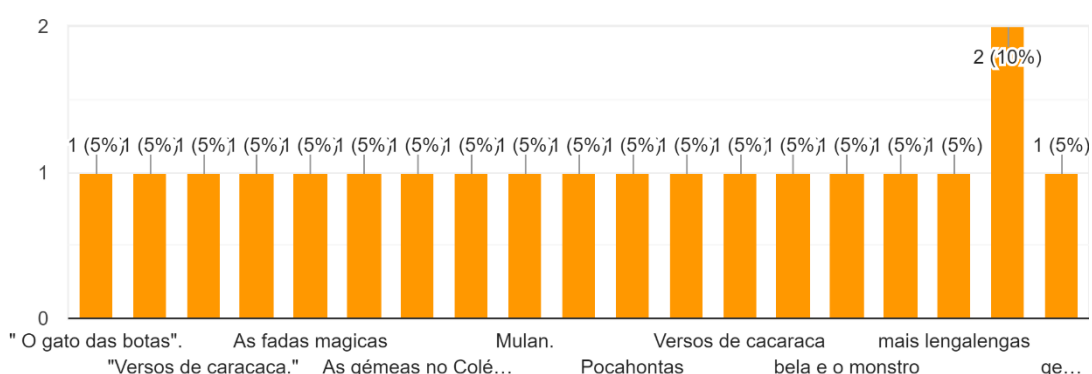


Figura 23 Resultados “Escreve títulos de livros que tenhas gostado muito”

Porque é que gostaste desse livro?

20 respostas

- Porque tem poemas que eu gosto muito.
- Porque conta acontecimentos sobre Portugal.
- Porque foi muito divertido.
- Porque foi o primeiro livro que a minha me contou.
- Porque elas (as personagens) fazem muitas coisas engraçadas.
- Eu gosto deste livro porque a aventura do gato das botas é divertida.
- Eu gostei desse livro porque as fadas estavam sempre a ajudar as pessoas com magias.
- Porque ensina-me a plantar flores, etc...
- Porque tem rimas.

- Porque tem versos que eu gosto muito de rimas.
- Porque acho piada a esse livro.
- Porque acho piada.
- Tem palavras muito engraçadas.
- Porque a capa do livro chamou-me à atenção.
- Porque fala sobre futebol e tem muitas aventuras
- É bonito.
- Porque tem aventuras.
- Gosto de lengalengas.
- Porque são historias de aventuras.

O que é que gostas de ler?

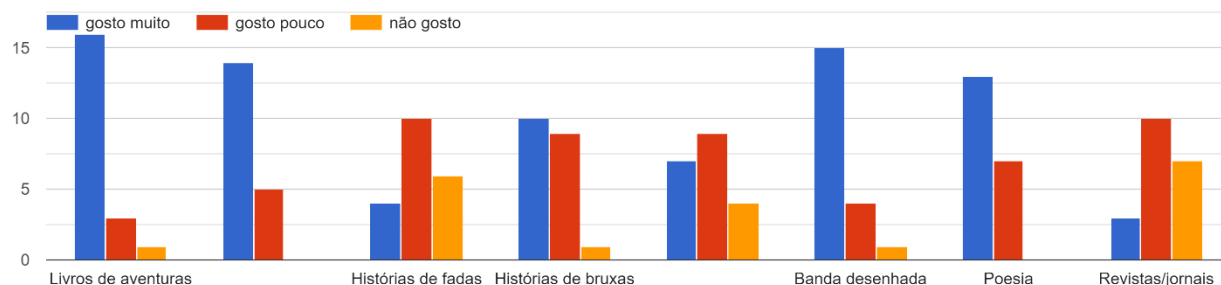


Figura 24 Resultados pergunta " O que é que gostas de ler?"

NOTA: Todas as respostas apresentadas encontram-se escritas exatamente como os alunos as escreveram em suporte informático.

Anexo E: Capa do Caderno de Leitura



caderno de leitura

nome: _____ N: _____

Capa do Caderno de Leitura. Ilustração retirada da obra Emiliy Mackenzie: "Procura-se! Ralfy o Coelho Ladrão de Livros" (2016) Editado pela Minutos de Leitura.

Anexo G: Exemplos de registos de opinião dos alunos

Produção Inicial aluno A3

Produção Inicial

Lê o livro que te foi entregue, preenche os campos que te são solicitados e no final escreve um pequeno texto em que dês a tua opinião sobre o livro.

Título do livro: "O Gigante Egoísta"

Autor: Oscar Wilde

Ilustrador: Fátima Afonso

Editora: Vega

Opinião

A minha opinião é que eu gostei muito deste livro porque falava sobre um gigante egoísta que não queria que as crianças brincassem no jardim dele porque como a relva era tão verde e também tinha flores.

Produção Final aluno A3

Produção Final

Lê o livro que te foi entregue, preenche os campos que te são solicitados e no final escreve um pequeno texto em que dê a tua opinião sobre o livro.

Título do livro: O dia em que a mata ardeu

Autor: José Famba

Ilustrador: Maria João Gromicho

Editora: _____

Opinião

Eu li o livro "O dia em que a mata ardeu" fala sobre uma família de pássaros que pegou fogo a uma mata.

Nós aprendemos a não deitar lixo para o chão.

As ilustrações do livro "O dia em que a mata ardeu" são muito lúdicas porque achei muito divertida os pássaros a fugir do fogo.

Neste livro não há personagens principais nem secundárias, havia uma família de pássaros que pegou fogo a uma mata.

O vocabulário é simples.

A habilidade do autor é usar cores escuras como por exemplo: o castanho, o azul, o preto e o vermelho.

Recomendo este livro a pessoas mais novas para terem noção do perigo que há nas matas, florestas etc.

Produção Inicial aluno A9

Produção Inicial

Lê o livro que te foi entregue, preenche os campos que te são solicitados e no final escreve um pequeno texto em que dê a tua opinião sobre o livro.

Título do livro: O Gigante Egoísta.

Autor: Oscar Wilde.

Ilustrador: Fátima Afonso.

Editora: Kega.

Opinião

Eu achei muito engraçado por ter este texto no manual de 4º ano e também gostei porque o gigante era mau e egoísta e no final ficou bom, achei piada o inverno ficar preso no jardim e a parte que as crianças é que davam as flores, frutos e o sol.

Produção Final aluno A9

Produção Final

Lê o livro que te foi entregue, preenche os campos que te são solicitados e no final escreve um pequeno texto em que dês a tua opinião sobre o livro.

Título do livro: Marzedim e o seu burro

Autor: Odile Weuleux

Ilustrador: Rebecca dautremier

Editora: Educação Nacional

Opinião

Eu vou falar do livro "Marzedim e o seu burro" e começa com um rapaz que ia com o seu burro comprar coisas para a sua mãe, entretanto quando estava a vender o seu burro fugiu para recupera-lo Marzedim contou uma história muito má sobre o seu pai e foi assim, ele encontrou o ladrão e ameaçou-o e depois o ladrão disse onde o burro estava, quando Marzedim acabou a história o burro apareceu. Os personagens são o Marzedim a sua mãe o pai e o ladrão. Eu gostei mais do personagem principal porque ele fez tudo para conseguir o seu burro de volta e com isso tornou-se corajoso e valente. A história diz-nos que não devemos roubar seja o que for. O texto está reparado da ilustração. As letras são todas do mesmo tamanho e as cores são escuras.

O autor é de outra língua e então é de uma realidade diferente da minha. O vocabulário é simples e consegui perceber tudo de uma língua a outra. As ilustrações parecem ser de cartões e também são representativas porque não dizem mais nada além do texto.
Eu recomendo este livro porque demonstra muita imaginação.

Produção Inicial aluno A2

Produção Inicial

Lê o livro que te foi entregue, preenche os campos que te são solicitados e no final escreve um pequeno texto em que dês a tua opinião sobre o livro.

Título do livro: O gigante egoísta

Autor: Oscar Wilde

Ilustrador: Fátima Aguiar

Editora: Vega

Opinião

Eu gostei, acho que é um livro mais pequeno do que eu pensava e acho que foi muito giro e engraçado. Gostei das personagens porque eram engraçadas.

Produção Final aluno A2

Produção Final

Lê o livro que te foi entregue, preenche os campos que te são solicitados e no final escreve um pequeno texto em que dê a tua opinião sobre o livro.

Título do livro: "A menina dos livros"

Autor: Oliver Jeffers e Sam Winston

Ilustrador: Oliver Jeffers e Sam Winston

Editora: Presença

Opinião

Eu li o livro "A menina dos livros" de Oliver Jeffers e de Sam Winston que os dois são autores e ilustradores.

A menina dos livros vive de um mundo de histórias, e na sua imaginação ela flutua no mar de palavras.

Ela navega pelo mar de palavras num barco para perguntar se queres ir com ela.

Ela pode mostrar caminhos com as palavras, e podemos com ela viajar por montanhas de fog-de-conta e podemos dormir em nuvens de canções.

No princípio a menina dos livros era branca e ao longo do livro foi ficando azul.

Eu gostei das montanhas, do mar e das nuvens porque eram feitas de palavras.

A minha opinião sobre o livro é simpática ao longo do texto.

Na minha opinião o vocabulário é sim simples de entender, o autor não usa rimas e não brinca com as palavras.

Nas ilustrações o livro usa quase sempre o vermelho claro, o vermelho escuro e também usa o azul azul.

A parte do livro que eu gostei mais foi as estadas para subir até às ~~suas~~ nuvens.

Na minha opinião o livro é para crianças.

Eu não gostei da ilustração do menino porque era branca.

O livro não me ~~faz~~ ~~rir~~ ~~porque~~ ~~é~~ ~~sério~~ porque é sério.

Recomendo a todos as pessoas que não gostam de rir porque o livro é sério.

Eu gostei da capa do livro porque tem de ler o livro para revelar a chave que abre o livro que está fechado.

Adorei como foi pintado com os lápis de cor cor.

Produção Inicial aluno A8

Produção Inicial

Lê o livro que te foi entregue, preenche os campos que te são solicitados e no final escreve um pequeno texto em que dê a tua opinião sobre o livro.

Título do livro: O gigante egoísta seguinte do O Príncipe Feliz
Autor: Oscair Wilde
Ilustrador: Fátima Afonso
Editora: Vega

Opinião

Eu gostei porque diz para não sermos egoístas porque se formos nos ficamos solitários e sem amigos nem bens. Também porque achei a atitude do gigante muito simpática. Eu acho o livro muito giro porque ele primeiro era egoísta e depois simpático. Eu achei as ilustrações muito bonitas e originais.

Produção Final aluno A8

Produção Final

É o livro que te foi entregue, preenche os campos que te são solicitados e no final escreve um pequeno texto em que dês a tua opinião sobre o livro.

Título do livro: Yonori Yonori a menina das cinco tranças
Autor: Andrzejki
Ilustrador: Danuta Wojciechowska
Editora: Lamínho

Opinião

Hoje eu vou falar um pouco do que eu acho sobre o livro "Yonori a menina das cinco tranças". Vou explicar um pouco da história.

O livro fala sobre uma menina que tinha cinco tranças, e um dia encontrou um homem pequeno e ela foi falar com ele e tornaram-se grandes amigos então foram falando de palavras, e em cada dia encontraram-se.

A personagem que eu mais gostei foi a Yonori porque ela é uma pessoa simpática.

O que eu mais gostei foram as páginas porque parecem pinturas rupestres, mas as restantes são também bonitas e delicadas.

A ilustradora é a Danuta

mas usou cores muito fortes usou mais
cores de pastel e ~~o~~ sol parece um gato, em
cada página tem uma ilustração
algumas pequenas e outras grandes.
O ~~texto~~ vocabulário é fácil não tem pala-
vras muito complicadas.

Eu acho que a habilidade de contar e fazer
o leitor ter ~~antecipada~~ ansiedade do que
vai acontecer.

Eu recomendo este livro a adultos e a
crianças porque tem uma história muito
bonita e sentimental.

Produção Inicial aluno A14

Produção Inicial

Lê o livro que te foi entregue, preenche os campos que te são solicitados e no final escreve um pequeno texto em que dês a tua opinião sobre o livro.

Título do livro: "O Gigante Egoísta"
Autor: Carlo Collodi
Ilustrador: Yatima Afonso
Editora: A Vega

Opinião

Eu gostei do livro, porque me ajuda a perceber que não devemos ser egoístas e a partilhar os bens com os outros, e ajuda-me a perceber melhor os sentimentos, também gostei das personagens porque é interessante aparecer um gigante numa história.

Produção Final aluno A14

Produção Final

Lê o livro que te foi entregue, preenche os campos que te são solicitados e no final escreve um pequeno texto em que dê a tua opinião sobre o livro.

Título do livro: "6 beijos da polvorinha"
Autor: Mia Couto
Ilustrador: Daniela Wojcik-Choucria
Editora: Laminho

Opinião

O livro que eu li foi "6 beijos da polvorinha" que fala sobre uma aldeia muito pobre com um casal família que tinha dois irmãos, qual eram a Maria Polvorinha e o Têlo Tongo. Um dia chegou o Têlo deles e a aldeia e então ele ~~deu~~ achou que ele podia ir para o sul mas com estância de onde não podia então pensaram numa casa e ela não ficou melhor. Foi para a casa e o Têlo Tongo escreveu a palavra mãe e ele a palavra para e em e disse que pareciam as ondas do mar e a uma palavra enlatada e o Têlo as palavras e depois ele morreu.
Eu não compreendi o que a história

me quer transmitir, na minha opinião
o autor podia ter ~~de~~ feito a mensagem
de história de forma a que eu percebesse - se.

Os plurais estavam escritos porque
tinham um estilo de escrita diferente.
E eu gostei dos plurais porque
eles têm sempre a mesma atitude.
Na história não há relação entre o
texto e a ilustração, a forma do livro
é retangular e o tamanho da letra é normal e
de ilustração é grande.

A habilidade do autor é fazer
um estilo de escrita diferente.
O vocabulário era um pouco complexo,
mas não era rima, mas as expressões são
fáceis de compreender.

Eu recomendo este livro a crianças
e adultos porque eu adoro a forma que
o ilustrador fez as ilustrações.

Produção Inicial aluno A17

Produção Inicial

Lê o livro que te foi entregue, preenche os campos que te são solicitados e no final escreve um pequeno texto em que dê a tua opinião sobre o livro.

Titulo do livro: O gigante egoísta

Autor: Osman Wilde

Ilustrador: Fátima Afonso

Editora: Pega

Opinião

Eu gostei do livro do "gigante egoísta" porque nesta história nós aprendemos a não sermos egoístas e porque o gigante aqui ajuda o menino a ficar mais feliz e preocupou-se com as manchas vermelhas que ele tinha nos pés e nas mãos. Eu também gostei das ilustrações e acho que as outras pessoas que o lerem vão gostar muito. O livro tinha algumas palavras que eu não sabia a significação mas, compreendi.

Produção Final aluno A17

Produção Final

Lê o livro que te foi entregue, preenche os campos que te são solicitados e no final escreve um pequeno texto em que dê a tua opinião sobre o livro.

Título do livro: Lulu e o Brontossauro

Autor: Judith Kerst

Ilustrador: Lane Smith

Editora: Gailivere

Opinião

Eu li o livro "Lulu e o Brontossauro" de Judith Kerst Kerst que era ilustrado por Lane Smith.

Neste livro havia uma menina chamada Lulu que queria um brontossauro de presente de aniversário, então, foi para a floresta e conheceu alguns animais, quando voltou ela pediu para esses animais para comemorarem a festa de aniversário dela.

O autor diz-nos que não se deve querer tudo e, quando não temos, não se deve começar a fazer birra.

Eu não gostei das ilustrações porque estavam a preto e branco. As ilustrações eram representativas porque mostram o que é referido no texto e são uma espécie de "cartão" porque os cabeças são grandes.

o personagem principal é a Juku que era corajosa, antipática, tinha uma camiseta, um par de meias e queria encontrar um lerantessauo. Os personagens secundários eram o pai, a mãe, o ~~le~~ lerantessauo, a tigre, o urso e a serpente. O pai e a mãe eram generosos e gentis. O lerantessauo era intracarente.

O autor na primeira página de cada capítulo metia a mão e com a cor azul.

As páginas eram fáceis porque eu percebi tudo.

Eu não não gostei muito porque as ilustrações estavam a preto e branco.

Eu recomendo este livro a todos porque diz-nos que não se deve fazer coisas e querer tudo e isso não se faz.