

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
**ANIMAÇÃO DA LEITURA**

## *A Importância do Imaginário na Intertextualidade Leitora*

Cristina Maria Silva dos Santos  
A Importância do Imaginário na Intertextualidade  
Leitora- 2011

---

Trabalho de projecto apresentado à  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
para obtenção do grau de  
**Mestre em Ciências da Educação**  
Especialização em Animação da Leitura

Por **Cristina Maria Silva dos Santos**  
Sob Orientação da **Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira**

Fevereiro 2011



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE  
**PAULA FRASSINETTI**

# **A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO NA INTERTEXTUALIDADE LEITORA**

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Animação da Leitura realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira

**Cristina Maria Silva dos Santos**

Porto

2011





*“O mundo é escuro e a luz é preciosa.  
Aproxima-te, querido leitor.  
Deves confiar em mim.  
Vou contar-te uma história.”*

(Kate Dicamilio,2003)

A todas as crianças...

## **RESUMO**

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura, imaginação, intertextualidade

Esta investigação pretende promover a competência leitora em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, através da aplicação de uma pedagogia do imaginário, visando potenciar e enriquecer a intertextualidade dos participantes. Por outras palavras, partindo de diferentes textos literários infantis, tendo em conta as idades das crianças, é nossa intenção desenvolver competências de compreensão que implicam a activação de conhecimentos prévios, a antecipação de sentidos, bem como estabelecer relações entre leituras efectuadas.

Os textos seleccionados tiveram em conta diferentes pressupostos que estão em consonância com a investigação que aqui se apresenta, pois revelam riqueza semântica, apelam à cooperação interpretativa dos seus leitores, potenciam a curiosidade dos seus leitores, despertam a capacidade de imaginar cenários diversos e prometem/ sugerem múltiplos percursos de leitura.

## **ABSTRACT**

**KEYWORDS:** reading, imagination, intertextuality

This research aims to promote reading skills in children of the 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education, through pedagogy of imagination, in order to enhance and enrich the intertextuality of the participants. In other words, using different literary texts for children and taking into account their ages, it is our intention to develop comprehension skills that involve the activation of prior knowledge, anticipation of senses, and to establish relationships among the readings.

The selected texts took into account different assumptions that are consistent with this research, since they reveal semantic richness, appeal to the readers' interpretive cooperation, enhance the curiosity of the readers, arouse the ability to imagine different scenarios and promise / suggest multiple reading paths.

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	1
2. Designação do Projecto .....	3
3. Fundamentação .....	5
3.1. Papel da vEscola face à leitura .....	5
3.2. A competência da leitura .....	7
3.3. A intertextualidade do imaginário .....	15
4. Destinatários e contexto de intervenção .....	20
5. Objectivos do Projecto .....	21
6. Estratégia de intervenção.....	23
6.1. Princípios orientadores da investigação .....	23
6.2. Paradigma da investigação e opções metodológicas .....	25
6.2.1. A investigação- acção .....	25
6.2.2. O estudo de caso .....	28
6.3. Faseamento do projecto e recolha de dados .....	28
7. Recursos .....	30
8. Calendarização.....	31
9. Projecto de Intervenção .....	32
9.1. Apresentação, análise e discussão dos ciclos da investigação.....	41
10. Considerações finais .....	54
Referências bibliográficas .....	57
Anexos.....	63

# 1. Introdução

*“A memória é um chapéu velho: a imaginação é um par de sapatos novos. Tenho perdido os sapatos novos, que resta fazer senão partir à sua procura?”*  
Lewis (2002)

Este estudo insere-se no âmbito do Mestrado de Ciências da Educação- Animação da Leitura, orientado pela Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira e em experimentação no Jardim Flori-Externato.

Pretende-se com esta investigação promover a competência leitora em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, através da aplicação de uma pedagogia do imaginário, visando potenciar e enriquecer a intertextualidade dos participantes. Por outras palavras, partindo de diferentes textos literários infantis, tendo em conta as idades das crianças – entre sete e oito anos - é nossa intenção desenvolver competências de compreensão que implicam a activação de conhecimentos prévios, a antecipação de sentidos, bem como estabelecer relações entre leituras efectuadas.

Os textos seleccionados tiveram em conta diferentes pressupostos que estão em consonância com a investigação que aqui se apresenta, a saber:

- revelam riqueza semântica;
- apelam à cooperação interpretativa dos seus leitores;
- potenciam a curiosidade dos seus leitores;
- despertam a capacidade de imaginar cenários diversos;
- prometem/ sugerem múltiplos percursos de leitura.

Deste modo, a pesquisa insere-se num paradigma sistémico de matriz qualitativa e numa abordagem interpretativa, com características de investigação-acção, sendo adoptada a metodologia *estudo de caso*.

Integram este estudo a investigadora/professora responsável pela turma e os respectivos alunos, do 2º ano de escolaridade, num centro educativo privado do 1º. Ciclo do Ensino Básico. Todo o levantamento empírico foi desenvolvido no ano lectivo de 2009/2010, prolongando-se para o início do ano 2010/2011.



Tendo como ponto de partida o contexto educacional prático da investigadora/professora, foi-nos possível recolher, analisar e cruzar os dados relevantes para a consecução da investigação que aqui se propõe. O processo investigativo é entendido como uma relação intrínseca entre teoria e prática, ou seja, o percurso é um só, não havendo separação entre o conhecimento gerado pela pesquisa e a aplicação desse conhecimento na prática. Edgar Morin (1998) considera frequentemente que: “*A complexidade faz apelo à estratégia. Não resta senão a estratégia para avançar no incerto e no aleatório... O método da complexidade obriga-nos... — a pensar sem nunca fechar os conceitos ...— a restabelecer as articulações entre o que está disjunto ... — a pensar com a singularidade, a localidade, a temporalidade ... a relacionar prática e teoria*”.

Portanto, e de acordo com o autor, a revisão bibliográfica sobre o tema, bem como a análise documental integra a prática, tendo em vista, não só a sua *compreensão*, mas também a sua *transformação* – um contexto educacional mais crítico e criativo, ao nível da compreensão leitora - tendo como principal finalidade o aperfeiçoamento de uma prática profissional docente mais próxima do conhecimento gerado pelos participantes.

## 2. Designação do Projecto

O presente trabalho apresenta diversas razões que o norteiam e que o justificam à luz de uma profissionalidade docente que se questiona, constantemente, tentando encontrar sustentabilidade científica no modo como define as estratégias pedagógicas.

Assim, e em primeiro lugar, verifica-se, que à escala nacional, verifica-se uma grande ausência de hábitos de leitura nas nossas crianças, que segundo Costa (2002:24) *“Portugal tem um dos mais baixos índices de leitura dos países da OCDE”* (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico). Também se referem baixos níveis de literacia, segundo o estudo *A Literacia em Portugal* (Benavente, *et al.*, 1996), apontados ao nível de literacia do nosso país, revelando-se bastante fraco. Paralelamente, o estudo *Reading Literacy* (Sim-Sim & Ramalho, 1993) situa Portugal no 24.º lugar dos 32 países analisados.

Desta forma, identifica-se uma ausência de hábitos de leitura e baixos níveis de literacia no nosso país, sendo, portanto, urgente o papel interventivo da escola, mais concretamente, dos educadores na aquisição desses hábitos. Nesse sentido, deverão adoptar estratégias mais adequadas de maneira a formar leitores voluntários, competentes, reflexivos e críticos, que não leiam apenas em quantidade, mas principalmente em qualidade. Assim, deveremos contrariar os resultados do estudo internacional do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) 2000 (Ramalho, 2001), no qual os nossos alunos, em comparação com a média da OCDE, apresentaram uma percentagem muito elevada de baixos níveis de literacia.

A Organização Curricular e Programas do Ensino Básico — 1.º Ciclo (2004) defende *“(…) que a restrição da competência linguística impede realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social.”* Doravante, nada mais menciona relativamente a toda a temática.

A Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007), no

entanto, recomenda que *“importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e aprendizagem.”*

Outro motivo, e em segundo lugar, a elaboração deste trabalho de investigação, teve em conta o facto de estarmos perante uma turma do segundo ano de escolaridade, recentemente leitora. Não haveria melhor altura de formar leitores que passem a utilizar a leitura como uma prática que garanta a constituição e consolidação de hábitos que possibilitem, não apenas uma construção do saber, mas a capacidade de uma formação autónoma, crítica, reflexiva e recorrente ao longo da vida.

Para formar esses leitores é necessário, segundo Azevedo (2006b), oferecer-lhes, não excertos de textos que povoam os manuais escolares, mas sim obras literárias infantis que propiciem a exploração através da palavra, de códigos da literariedade e de códigos simbólicos antropológicos e imaginários que se revelem fundamentais para a formação de leitores literários.

Tomando como referencial a melhoria da qualidade do sistema educativo, bem como os dados apresentados sobre os baixos níveis de literacia, pretendemos desenvolver estratégias educacionais que fomentem a intertextualidade leitora dos nossos alunos, levando-os a compreender textos literários, relacionando-os entre si, para além de desenvolverem a capacidade de imaginação/antecipação/construção (novos sentidos). Daí, é nosso intuito potenciar hábitos de leitura mais conscientes e consistentes, não esquecendo a promoção da intertextualidade leitora no imaginário infantil.

## 3. Fundamentação

### 3.1. Papel da Escola face à leitura

*“Todos aqueles que se ocupam das crianças devem facilitar-lhes os meios naturais para que elas se possam construir de acordo com as suas directrizes psíquicas lactentes, pois o destino da infância diz respeito à sociedade e à humanidade.”  
(Araújo, 2004)*

O papel da escola vem sendo discutido por vários autores com entusiasmo e, por vezes, preocupação. Ao longo do século XX, a escola foi evoluindo, mas sem nunca romper com as suas linhas orientadoras que marcaram o seu nascimento: centralista, transmissora, selectiva, individualista (...).

É certo que apesar da evolução que todos admitimos, surgem vozes que revelam insatisfação e algum mal-estar.

Sabemos que a escola cumpriu algumas das suas missões, mas também sabemos que, ainda neste século, cada vez mais alunos abandonam a escola precocemente. Como salienta Nóvoa (2006:112) este abandono acontece “(...) *sem um mínimo de conhecimentos e de cultura, sem o domínio das regras básicas da comunicação e da ciência, sem qualquer qualificação profissional*”.

Portanto, a escola deve, hoje, criar condições para que realmente se eduque na vida e para a vida, diminuir a distância entre aqueles que sabem e os que ainda não sabem, entre os que agora podem e os que ainda não podem e superar, decisivamente, as resistências já conhecidas face às novas tecnologias, funcionalistas e burocratizantes, ser capaz de romper com toda a inércia, numa postura mais relacional, mais cultural, mais contextual e mais comunitária.

É necessário que a escola se constitua como um reflexo do dinamismo social e cultural da comunidade e se assuma como uma manifestação da vida em toda a sua complexidade, em toda a sua rede de relações e dispositivos

com a comunidade, para mostrar um modo institucional de conhecer e, portanto, de “ensinar” o mundo e todas as suas manifestações. Trata-se de reinstaurar na escola o papel de “ensinar” a complexidade de ser cidadão e as diferentes sensibilidades em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural.

A tarefa de educar tornou-se mais difícil e complexa, porque é muito mais do que ensinar o básico e o elementar (ler, escrever e contar) a uma minoria homogênea, numa época em que o poder e a sua gestão estavam em poucas mãos e o saber era monopolizado.

Hoje, ensinar a ler é muito mais que descodificar. Um leitor competente é, na opinião de Sequeira e Sim-Sim (1989), autónomo e proficiente, pois compreende e interpreta o que lê, consegue relacionar textos entre si, sintetizando a informação, aplicando-a a novas situações.

Ler é uma acção complexa, que requer abstracção, capacidade de pensar, de reflectir, daí o papel tão importante da escola em formar leitores críticos, competentes e reflexivos, que leiam por fruição, por prazer.

À escola é exigido a aquisição e o desenvolvimento da competência leitora, de forma que as crianças possam desenvolver outras competências. Assim, como nos diz Pinto (2002:95) o conceito de literacia em leitura é visto *“...como um processo que à semelhança da alfabetização enquanto processo individual se encontra em permanente construção continuada, em virtude da necessidade de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade...”*.

É necessário, desta forma, que as nossas crianças adquiram o gosto pela leitura, de forma a lerem por gosto. Clary (1991) aponta-nos alguns itens responsáveis pelo despertar da motivação para a leitura:

- Capitalização de interesses;
- Acessibilidade do material de leitura;
- Ambiente favorável;
- Tempo livre de leitura nas aulas;
- Adultos/modelos expressivos;
- Técnicas motivadoras.

Ao professor cabe, assim, o papel de mediador da leitura, de facilitador, de motivador e mentor neste processo, sendo-lhe proposta uma prática pedagógica informada e uma postura de abertura, organização, flexibilidade, envolvimento, entusiasmo e interesse. (Sloan, 1991).

O aluno só se tornará leitor se desenvolver um comportamento de leitor, fazendo da leitura um projecto de vida. Assim, em nenhum momento da nossa existência podemos dizer que já adquirimos a nossa competência máxima e leitura. Como nos diz Chauveau (1993) *“devemos ler até morrer!”*

### **3.2. A competência da leitura**

*Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesmo e aos outros.*  
(Bamberger, 1988)

São vários os autores que atestam a importância do contacto e interacção com os livros, com a literatura e conseqüente desenvolvimento de uma competência leitora, entendendo-se esta como, segundo Sim-Sim (2001:51), a capacidade *de retirar a informação do material escrito, (...) transformando essa mesma informação em conhecimento.*

Desta forma, esta competência permite ao leitor estabelecer um contacto com o texto, dialogando, inferindo, prevendo, comparando leituras, relacionando-as, interpretando-as e conseqüentemente construindo novos conhecimentos.

O leitor competente, de acordo com Fillola (2000) possui e aplica um conjunto de competências relacionadas com uma clara metacognição das diferentes funções receptoras, através das quais organiza o seu processo de recepção leitora.

Essas competências são: a) compreende as estruturas linguísticas dos textos poéticos e reconhece as estruturas do discurso literário, segundo o grau de competência literária que possui; b) compreende que as estruturas poéticas são estruturas sobrepostas; c) possui um bom domínio do código linguístico e conhecimentos suficientes para a activação de códigos culturais e integra-os como parte do seu texto de leitor, formado pela experiência e pela enciclopédia do mundo, como reportório da memória colectiva; d) interage com o texto; e) possui um domínio metacognitivo da sua actividade leitora que lhe permite organizar a sua leitura até à actualização do texto: identifica chaves, estímulos, orientações, etc., no texto; f) sabe distinguir entre actividades paralelas: descodificar, ler, compreender, valorar e interpretar; g) adopta uma atitude ajustada ao tipo e intencionalidade do texto; h) emite hipóteses sobre o tipo de texto, identifica índices textuais e, especialmente, i) conhece e emprega as estratégias úteis e eficazes para seguir o processo leitor.

É nesta relação entre o leitor e o livro, que o primeiro começa a ter consciência do mundo que o rodeia. Segundo Novaes Coelho (2000b:51), ele estabelece *“relações fecundas entre o universo literário e o seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie as suas relações com o universo real que elas (crianças) estão descobrindo o dia-a-dia e onde elas precisem aprender a se situar, para nele poder agir”*. Por outras palavras, e segundo a mesma autora (2000a:154), *“a literatura actua nos seus leitores como uma espécie de “ponte” entre a sua experiência individual e o mundo de experiências contido no livro, mundo que, ao ser vivenciado pelo leitor, passa a integrar sua particular experiência de vida e oferece-lhe (...) também um sentido maior para a sua vida real.”*

Parafraseando Cerrillo (2006:33), *“Alfabetizar é muito mais do que ler e escrever e hoje, no século das novas tecnologias, somos obrigados a facilitar o acesso dos cidadãos ao mundo globalizado da informação, mas também a prepará-los para se movimentarem nele, livre e criticamente; e isto não é possível sem o domínio de uma competência leitora.”*

É através do livro que a criança conquista um pensamento crítico e divergente, onde se abre a novos mundos e novos horizontes e onde se olha

de maneira diferente, para si e para os outros. Neste sentido, e segundo o mesmo autor (2005), a leitura de literatura infantil deve pretender que a criança aprenda a ler, mas mais que isso, que sinta prazer ao fazê-lo. A experiência pessoal de leitura, permitirá ao leitor adquirir um conhecimento cultural amplo, analisar o seu mundo interior, mas também obter a capacidade para interpretar a realidade exterior. A tal capacidade dá-se o nome de *Literacia Crítica*<sup>1</sup>.

De acordo com várias investigações recentes sobre a aprendizagem da leitura há um consenso geral sobre os aspectos - chave que confluem para o sucesso da aprendizagem. Segundo Ehri (2004), existem aspectos determinantes em diferentes fases da aprendizagem da leitura. Assim, durante os dois primeiros anos de escolaridade – primeira fase da aprendizagem – as crianças *aprendem a ler* e, subseqüentemente, *lêem para aprender*. Inicialmente, a aprendizagem deve incidir sobre mecanismos de descodificação das representações gráficas, enquanto, posteriormente, deve recair sobre a importância da extração do significado do material escrito. O acesso à compreensão é a automatização do processo de descodificação. Desta forma, este último deve ser objecto de estudo explícito e o ensino da leitura deve, também, contemplar o desenvolvimento da fluência, o conhecimento do vocabulário e os vários processos de compreensão. (idem, 2004)

O *Programa de Português do Ensino Básico 1º. Ciclo (2009)*, apresenta os Resultados Esperados para o final do 2º ano, em cada uma das cinco competências definidas — *Compreensão do oral, Expressão oral, Leitura, Escrita e Conhecimento explícito da língua*. Em seguida veremos o quadro explicativo, mas possuindo, apenas, a competência directamente ligada ao nosso estudo:

---

<sup>1</sup> Segundo Azevedo (2006a:4) “A *Literacia Crítica* corresponde à capacidade para ler, escrever, analisar e interpretar o mundo de uma forma não ingénuo. Esta capacidade, exigindo o estabelecimento de conexões com diversas variáveis em simultâneo, concretiza uma experiência de leitura que, em larga medida, ultrapassa uma interpretação meramente superficial ou patente dos eventos, já que ensina a questionar, pelas próprias estruturas linguísticas, as formas culturais e sociais pelas quais esses eventos são dados a ler.”



Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados.</li> <li>• Compreender o essencial dos textos lidos.</li> <li>• Ler textos variados com fins recreativos.</li> </ul>
---------	---

Quadro I- Resultados esperados em Língua Portuguesa para o 2.º ano de escolaridade.

São também apresentados no Programa os Descritores de Desempenho a atingir no final do 2º ano, que correspondem aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento. Segundo o mesmo Programa, os dois primeiros anos configuram o período das aquisições fundamentais no domínio da linguagem oral e escrita; enquanto os dois anos seguintes, propiciam o seu desenvolvimento e aprofundamento.

Os Descritores dizem respeito às cinco competências nucleares e aos seus sub-títulos. Estes são: *Compreensão do oral*- Escutar para aprender e construir conhecimento(s); *Expressão oral*- Falar para aprender, Participar em situações de interação oral; *Leitura*- Ler para aprender, Ler para apreciar textos variados; *Escrita*- Escrever para aprender, Escrever em termos pessoais e criativos e *Conhecimento explícito da língua*- .

Não pretendendo ser uma lista exaustiva, os seguintes Descritores reflectem os desempenhos considerados mais relevantes no âmbito do nosso estudo.

Em seguida, segue-se o quadro explicativo:

<p><b>Ler para aprender</b> (aprender a ler, obter uma informação e organizar o conhecimento)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber manusear livros, folheando-os correctamente;</li> <li>• Distinguir texto e imagem;</li> <li>• Reconhecer que a mesma letra pode ser representada de diferentes formas gráficas;</li> <li>• Ler respeitando a direccionalidade da linguagem escrita;</li> <li>• Relacionar os diferentes suportes de escrita com diferentes mensagens;</li> <li>• Reconhecer a representação gráfica da fronteira da palavra;</li> <li>• Distinguir letra, palavra, frase e texto;</li> <li>• Identificar as funções da leitura (para que serve ler);</li> <li>• Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra, letra/som;</li> <li>• Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes;</li> <li>• Ler palavras através de: reconhecimento global, correspondência som/letra, antecipação: chaves contextuais (leitura de palavras em contexto);</li> <li>• Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes (convencional ou digital)</li> <li>• Antecipar conteúdos;</li> <li>• Mobilizar conhecimentos prévios;</li> <li>• Ler com progressiva autonomia;</li> <li>• Ler em voz alta para diferentes públicos.</li> </ul>
---	---

Quadro II- Descritores de desempenho relativos à Leitura dos 1.º e 2.º anos

Aprender a ler não é um processo homogéneo do seu início até uma leitura competente, reflexiva, crítica. É um processo moroso, longo, complexo e repartido por vários contextos. Desta forma, no mesmo Programa, relacionado com a *Leitura*, surgem uns novos Descritores de Desempenho relacionados com Ler para apreciar textos variados. Eis o quadro:

<b>Ler para apreciar textos variados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas;</li> <li>• Ler por iniciativa própria;</li> <li>• Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, gestual, corporal);</li> <li>• Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos;</li> <li>• Comparar diferentes versões da mesma história;</li> <li>• Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto;</li> <li>• Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais;</li> <li>• Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto.</li> </ul>
--	--

Quadro III- Continuação dos Descritores de desempenho relativos à Leitura dos 1.º e 2.º anos

Segundo Chall (1996) existem seis fases de desenvolvimento da leitura. Apenas explicitaremos algumas, de acordo com a faixa etária dos nossos alunos:

A primeira fase - a fase zero - é a fase da pré-leitura, em que a criança desenvolve comportamentos emergentes de leitor. De forma pragmática, ela é um consumidor que gosta que lhe leiam histórias, gosta de ver e comentar o livro. De forma compreensiva, quando se torna um observador curioso, como quem lê e escreve, interessando-se pelas práticas da escrita. E de forma projectiva, quando constrói um projecto pessoal de leitor, projectando-se no futuro e no saber.

As segunda e terceira fases – fases um e dois - definem-se como aprendizagem da leitura, onde a criança adquire o princípio alfabético e lê textos simples. Durante estas fases, o recém leitor (primeiro a terceiro ano) descodifica palavras, que não são imediatamente identificáveis, mas que fazem parte do seu quotidiano.

As quarta e quinta fases - fases três e quatro - caracterizam-se pelo ler para aprender. As crianças utilizam a leitura como uma ferramenta de

aprendizagem, lendo textos cada vez mais variados e complexos, desafiando-as tanto linguística como cognitivamente (quarto ao oitavo ano).

Para gostar de ler, é fundamental que a criança saiba ler, sem esforço, mas também deve ter motivação para o fazer. Estas duas condições serão facilitadas com a ajuda do professor, pois este deve estar munido de ferramentas que proporcionem ao aluno prazer na leitura, e não motivo de trabalho ou aborrecimento.

É desta forma, que surgem actividades de *pré-leitura*, actividades *durante a leitura* e actividades *após a leitura*, como, de acordo com Yopp & Yopp (2006), fundamentais para desenvolver um programa de leitura baseado na literatura, onde é valorizado o aluno/ leitor, o seu conhecimento, as suas vivências e experiências. Tudo isto com o objectivo de ajudar a criança à construção de sentidos, à interpretação de um texto, defendendo a aprendizagem a partir desses conhecimentos e experiências, mas também dar relevo a um trabalho de partilha entre pares, promovendo a interacção.

As actividades de *pré-leitura* têm os seguintes objectivos:

- activar e construir a competência enciclopédica<sup>2</sup> do aluno, através da exploração de elementos paratextuais<sup>3</sup>, encorajando-o a expressar as suas ideias e a partilhar experiências;

- despertar a curiosidade do aluno e ajudá-lo a estabelecer objectivos de leitura, que têm como intuito auxiliá-lo na interpretação do texto, estimulando-o a interagir com o mesmo, a questioná-lo e a construir conhecimento.

Já o Programa de Português do Ensino Básico 1º. Ciclo (2009:53) alerta-nos para que nas actividades de *pré-leitura* “o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido.”

As actividades *durante a leitura* pretendem desenvolver as seguintes competências:

---

<sup>2</sup> A competência enciclopédica constitui, segundo Azevedo (2004:23), “... um saber não estático, estritamente pessoal, que se altera e enriquece em função da experiência vital do sujeito e do seu conhecimento do mundo. É ela que lhe permite com reduzido esforço, conjugar diversos sistemas signícos e mobilizá-los na interpretação do mundo”.

<sup>3</sup> Elementos paratextuais são, segundo Sánchez- Fortún (2003), elementos verbais e não verbais que acompanham o texto: título, sub-título, prefácio, notas de rodapé, ilustrações...

-ajudar o aluno a usar estratégias de compreensão, onde “*preenche os espaços em branco*” (Eco);

-familiarizar a criança com a estrutura do texto;

-focalizar a atenção na linguagem literária, favorecendo o desenvolvimento e enriquecimento da sua própria linguagem e vocabulário;

- facilitar a compreensão sobre personagens, acontecimentos...;

- permitir a construção de sentidos e interpretações, uma vez que na perspectiva de Fillola (2004:83) “ *El texto cobra nueva vida cada vez que se inserta en nuevos y múltiples contextos de lectores diversos, presentes y futuros. La recepción y apropiación de un texto a través de la lectura es la actualización de su significado por un lector.*”<sup>4</sup>

As actividades após a leitura têm como objectivo:

-reorganizar, analisar e sintetizar ideias;

-promover a reflexão sobre o texto;

-proporcionar a partilha e a construção de significados.

É a partir de um livro de literatura infantil que pretendemos colocar os alunos a “*falar dos textos com as suas próprias palavras*” (Pereira, 2005:144). No entanto, não nos podemos esquecer que, nos livros de literatura infantil, o texto verbal está intimamente ligado ao texto icónico. As crianças devem fazer a leitura conjunta dos dois códigos, pois de acordo com o parecer de Colomer e Duran (2001), elas necessitam de aprender a ler as imagens do mesmo modo que necessitam de aprender a ler o texto, permitindo que reflectam sobre o que leram, que coloquem interrogações, que mostrem respostas pessoais face aos textos e que estabeleçam relações entre textos lidos. De acordo com Azevedo (2006b: 13-14), a componente icónica para um leitor pouco experiente “*fornece-lhe um conjunto de pistas que, em larga medida, o auxiliam a organizar a informação e a fertilizar o imaginário*”, enquanto para um leitor experiente, esta componente “*pode originar uma expansão do leque de interpretações potenciais do texto literário*”.

---

<sup>4</sup> O texto exige uma nova vida cada vez que se insere em novos e múltiplos contextos de diferentes leitores, presentes e futuros. A recepção e apropriação de um texto através da leitura é a actualização, para o leitor, do seu significado. (tradução nossa)

De qualquer forma, esta dimensão estético-literária permite à criança múltiplos olhares e interpretações dos vários textos, onde possibilita o desenvolvimento cognitivo e o espírito crítico, permitindo activar e actualizar, entre outros, os conhecimentos intercónicos,

### **3.3. A intertextualidade do imaginário**

*“A educação do imaginário exige a mudança de paradigma, ou seja, o ‘reencantamento’ que levaria ao seu devido lugar ‘a dimensão simbólica’ como mediadora.”*  
(Carvalho, 1990)

Ler é descodificar e compreender. Mas para isso, é necessário que os professores implementem estratégias que facilitem essa compreensão e que prendam a atenção de uma criança.

Já nos dizia Bruno Bettelheim (1998:11) que para *“... uma história possa prender a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas para estimular a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de a ajudar a estimular o seu intelecto e esclarecer as suas emoções...”*.

Assim sendo, cabe ao professor ajudar a desenvolver um imaginário “informado e formado” (Araújo, 2003) e não a noção errónea de imaginário enquanto prática de fantasia e delírio. É necessário que demonstre que o imaginário é um lugar privilegiado para a significação mítico – simbólica, valorizando, desta forma, a imaginação criadora. Deve levar o leitor a compreender as narrativas como receptáculos vivos de várias trocas de sentidos, pois o imaginário e a literatura formam um só.

É imperativo reconhecer na leitura do imaginário numa leitura polissémica, de abertura ao outro e a outras realidades, permitindo aceder a uma intertextualidade dinâmica, aplicada a diferentes contextos e épocas de produção literária. Nelly Novaes Coelho (2000b:26) é de opinião que a leitura surge, também, como uma redescoberta do passado onde o leitor percepçiona

a “*aventura de uma escrita* que se sabe nascendo de *outra escrita* que lhe é anterior no tempo”, surgindo, desta forma, a intertextualidade como processo criador e de redescoberta de formas literárias ancestrais.

A intertextualidade, no entender de Júlia Kristeva (1978), define uma dinâmica textual que engloba tanto o *corpus* de diferentes textos, como a sua inter-relação com os discursos polifónicos que o rodeiam.

Aguiar e Silva (2007:625) define a intertextualidade “... como a interacção semiótica de um texto com outro(s) texto(s)...”, ou seja, interpreta como uma tessitura polifónica onde se confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências. Esta noção implica a percepção de um texto não como algo fechado, sem nenhuma abertura a outros textos.

É nesta procura de sentido que se vai construindo a relação com outros textos, que segundo Genette (1989) se chama de transtextualidade, quando se coloca um texto em relação, implícita ou explicitamente, com outros.

Estas relações textuais podem ser, de acordo com Sánchez- Fortún (2003) de cinco tipos:

- hipertextualidade: quando existe uma relação entre o hipertexto (texto imitador) e o hipotexto (texto imitado), através da paródia ou da adaptação;
- arquitextualidade: quando o texto demonstra o género da obra e age como um orientador da leitura;
- metatextualidade: o comentário, normalmente crítico, de um texto a outro;
- intertextualidade: quando existe a presença real de um texto noutra narrativa. Essa presença pode ser através de citações, plágio ou alusões.

Estas relações textuais só podem ser conseguidas a partir de uma leitura de textos literários de qualidade que, através da palavra de códigos simbólicos, antropológicos e imaginários (Azevedo, 2006) se demonstram essenciais para a formação de leitores literários.

Entende-se que um texto de qualidade é aquele que “... graças a uma organização complexa e intensa de linguagem, mantém incessantemente potencialidades subversivas face aos códigos, assegurando aos seus

receptores a possibilidade de aí encontrarem, a cada nova leitura, novos espaços para a aventura hermenêutica.” (Azevedo, 2004:15-16). Assim, a interação precoce da criança com textos literários permite-lhe enriquecer a sua “competência enciclopédica”, ao nível dos quadros de referência intertextual, de forma a reconhecer e a prever muitos dos comportamentos interpretativos que os textos exigem dos seus leitores.

Na obra *Seis Passeios nos Bosques*, Umberto Eco (1997:55) afirma que o texto literário é uma “máquina preguiçosa que apela ao leitor para que faça uma parte do seu trabalho”. Nesta metáfora, o autor compreende o verdadeiro sentido de literacia, onde responsabiliza e consciencializa o leitor, preparando-o para o contacto com a produção escrita, obrigando-o à reflexão e ao diálogo com outras vozes. Só assim, a criança, pelo contacto com o livro, poderá enveredar por “passeios inferenciais (...) fora do bosque” (Eco, 1997:56), articulando a “sua” história com várias histórias.

Em todas as obras, deve-se valorizar o uso do imaginário, não como tendência patológica reveladora de uma qualquer insanidade mental, mas sim para compreender o mundo na sua totalidade e participar dele. A imaginação, enquanto matriz de compreensão, é capaz de transmitir a essência das imagens na sua relação com os vários domínios do saber.

O Imaginário é no entender de Thomas (1998:15) um sistema polivalente, “organizador das imagens”, que atribui significado às mesmas ao ligá-las entre si, permitindo-nos entender que ele não é só uma vulgar teoria constituída por um conjunto de “imagens reunidas (...) num corpus, mas uma teia de significados onde o seu sentido se manifesta através da sua relação”.

O Imaginário possui uma enorme importância para a sua adequada compreensão enquanto veículo de significação literária. Daí, que o educador “torna-se então o mediador entre a criança e o *homo symbolicus*; trata-se de um operador de uma comunicação, de um diálogo, de trocas e de fecundação recíproca entre a arte infantil e o museu antropológico do imaginário” (Duborgel, 2003:206).

As obras escolhidas para a leitura de crianças devem usar de códigos icónicos, estilísticos e semântico- pragmáticos ricos em imagens que apelem a



realidades semióticas- discursivas, de forma, e segundo Durand (1996:198), permitam a concentração sobre o conteúdo narrativo do texto literário e da descoberta do “parentesco de qualquer texto literário -oral ou escrito- com o mito.”

Pois, se imaginarmos que, de acordo com Silva (2007:259) “o leitor reflexivo estabelece um compasso ritmado que representa a verdadeira essência de uma intertextualidade entre a complexa organização semiótica que é o texto linguístico e os múltiplos códigos que o compõem e que são, por exemplo, aqueles que criam protocolos de leitura com o universo simbólico”, cada aluno poderá construir a sua interpretação simbólica, isto é, o seu estado de “*rêverie*”<sup>5</sup> (Bachelard, 1999) relacionando o *Eu* com o mundo, em busca da sua compreensão, permitindo a reconstrução da sua existência em torno de diferentes dimensões simbólicas.

Por isso, e na opinião de vários autores (Araújo; Wunenberg, 2003:37) dignificar o imaginário é “arrancar a imagem ao seu estatuto degradado e marginal, a fim de o reabilitar enquanto instância mediadora entre o sensível e o intelectual”.

Para a promoção de uma educação literária, junto das crianças, não é possível só como único recurso o manual escolar. Segundo Dionísio (2005), o manual possui textos fechados, onde as práticas de interpretação são sugeridas por este e não realizadas pelos alunos, não os deixando entender a leitura como uma experiência cultural e estética, nem contribuindo para a promoção da educação literária ou para o fomento de hábitos de leitura.

Ao abordar textos de qualidade literária, a criança forma uma competência linguística mais enriquecedora que lhe permite desenvolver uma competência literária mais abrangente, possibilitando a fruição do texto.

Se um dos objectivos da educação literária é que os alunos consigam activar intertextos e desenvolver a competência enciclopédica (Roig-Rechou, 2006), a escola tem de oferecer aos seus alunos obras de literatura infantil, não

---

<sup>5</sup> A tradução do termo “*rêverie*” é devaneio, no entanto, achamos que a mais correcta seria imaginar, por isso mantemos o original.

para lerem apenas excertos que não concorrem para que o aluno possa ter uma leitura pessoal dos objectos textuais.

## **4. Destinatários e contexto de intervenção**

A intervenção educacional foi efectuada num centro educativo privado, de cariz religioso, pertencente às Irmãs Dominicanas do Rosário, com uma turma do 2º ano de escolaridade do 1º. Ciclo do Ensino Básico, no estabelecimento de ensino Jardim Flori-Externato, situado na freguesia de Nevogilde, no concelho do Porto. Situa-se numa zona eminentemente residencial e bastante homogénea, onde em termos sócio-económicos, predomina uma classe média e alta.

Integram este estudo a investigadora/professora responsável pela turma e os respectivos 21 alunos, sendo que 11 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. A investigação realizada foi desenvolvida no ano lectivo de 2009/2010 e início de 2010/2011.

Devido à complexidade e abrangência do estudo, bem como os objectivos definidos, todos os alunos da turma foram integrados neste processo investigativo, dando conhecimento à direcção do referido estabelecimento de ensino, para além dos encarregados de educação de cada criança que compõe a turma (Anexos 1, 2 e 3).

## 5. Objectivos do Projecto

Como é nosso intento promover a competência leitora, através da aplicação de uma pedagogia do imaginário, visando potenciar e enriquecer a capacidade intertextual das crianças, bem como, partindo de textos literários semanticamente ricos, desenvolver competências de compreensão que implicam a activação de conhecimentos prévios, a antecipação de sentidos e o estabelecimento de relações entre leituras efectuadas, é nosso objectivo investigativo realizar uma análise transversal do percurso da turma que nos permitam:

a) descrever e compreender as conceptualizações face à leitura por parte das crianças;

b) compreender a importância de uma intertextualidade reflexiva na formação do leitor;

c) reconhecer e compreender a importância da divulgação de um imaginário na literatura infanto-juvenil;

d) identificar as principais dificuldades/constrangimentos em criar hábitos de leitura e/ou na(s) estratégia(s) adoptadas.

Neste contexto, equacionamos os objectivos deste estudo da seguinte forma:

- Promover a competência leitora;
- Criar hábitos de leitura;
- Potenciar uma leitura autónoma;
- Fomentar discursos e imagens plurais (que permitam a justificação de estratégias educativas que concretizam a polifonia intertextual);
- Desenvolver a capacidade de antecipação da realidade, bem como da capacidade de imaginar cenários alternativos.

Tomando como referencial a melhoria da qualidade do sistema educativo, sobretudo, a criação de hábitos de leitura, serão apresentadas algumas inquietudes que estão associadas a uma orientação reflexiva, própria de uma profissionalidade docente comprometida, pressupondo um posicionamento crítico face à temática escolhida, a saber:

Como promover a competência leitora? Como criar hábitos de leitura nos nossos alunos? Que desafios teremos para promover leitores autónomos e voluntários? Como promover estratégias educativas que concretizam a polifonia intertextual, apoiados nas capacidades de antecipação e imaginação? Que constrangimentos/dificuldades podem ser identificados na consecução do projecto?

Da conjugação das perguntas iniciais que atravessam este projecto, emergiu a questão mais geral da investigação a que nos propomos:

Tendo em conta uma pluralidade de textos literários infantis, é possível potenciar e concretizar um ambiente educativo que promova hábitos de leitura, onde as crianças compreendam e reflectam sobre os discursos e imagens plurais oferecidos pelas diferentes narrativas, sabendo ser co-construtoras dos significados textuais?

## 6. Estratégia de intervenção

### 6.1. Princípios orientadores da investigação

*“As human subjects researching other human subjects we have the capacity to be the best and the worst of researchers. The principles of researcher practice which act as a code of conduct should encourage good practice and, further, these principles should also inform the structure of the research endeavour itself.”<sup>6</sup>*  
(Radnor, 2001)

Este estudo é assumido no âmbito duma óptica interpretativa em que a professora/investigadora procura compreender, numa perspectiva integral, os contextos genuínos e espontâneos para extrair algum sentido. Assim, antes da apresentação das opções metodológicas adoptadas no desenho desta investigação convirá definir o quadro de princípios que a orientaram.

A investigadora é participante e, como tal, observa, fala, intervém e recolhe informação, para depois analisar. A informação qualitativa é a essência do seu trabalho – investigação interpretativa. Assim sendo, o desenho do projecto necessita de uma estrutura valorativa que o oriente. Ou seja, é indispensável que, quer o esboço da pesquisa, quer o código que lhe subjaz, sejam baseados numa noção adequada de ética profissional investigativa, a que se designou *ética em acção*, tomando o conceito de Radnor (2001:30).

O plano é, por isso, traçado em harmonia com os princípios por esta autora sugeridos e que se resumem na ideia de que o investigador é o instrumento de pesquisa que se envolve num processo transaccional, reconhecendo-o como *ética em acção* (Radnor, 2001).

Assim, e em seguida, explicitamos cada uma das premissas no contexto da situação em investigação.

*Premissa 1 – “O investigador é um instrumento de recolha de dados: o sujeito reflexivo”* (Radnor; 2001:30).

---

<sup>6</sup> Como seres humanos investigando outros seres humanos temos a capacidade de ser o melhor e o pior dos investigadores. Os princípios da prática do investigador que actuam como um código de conduta devem encorajar a boa prática e, mais do que isso, estes princípios devem também informar a estrutura do próprio projecto de pesquisa (tradução nossa).

A professora é também investigadora, o que implica uma responsabilidade adicional e um papel específico - traz para o centro da pesquisa as suas próprias concepções, influencia e é influenciada, por elas. Isto não tem, porém, que ser considerado um constrangimento. Pelo contrário, constitui um aspecto a ser capitalizado. A subjectividade das suas interpretações deve ser reconhecida e entendida como um aspecto positivo que vai intensificar todo o processo de envolvimento.

Na investigação interpretativa, muitas das coisas que podem ser significativas poderiam não ter lugar num esquema de observação formal. O carácter subtil de uma visão de dentro, ou seja, de uma mente informada e participante perder-se-ia com uma visão externa. Todos *“os factores que fazem parte da vida social, devem ser considerados caso se pretenda que a interpretação dos significados partilhados socialmente tenha validade”* (Radnor, 2001:31).

*Premissa 2 – “A pesquisa interpretativa é transaccional: focaliza e relaciona os dados, desenvolvendo ideias”* (Radnor; 2001:30).

É normal que a investigadora e os participantes da pesquisa partilhem a mesma cultura. No caso concreto, a investigadora/professora e os alunos actuam no mesmo ambiente, compreendem-se e fazem parte do mesmo contexto educacional, interagindo nele. Por isso, o poder e o controle devem ser partilhados por todos. A investigadora/professora deve proporcionar um clima de interacção em que a confiança prevaleça, encorajando os intervenientes a dizer o que realmente sentem. O carácter transaccional surge no contexto da natureza das interacções: interacção, neste caso, entre a professora/investigadora e os outros intervenientes, os alunos, e a interacção entre o que a investigadora/professora observa e a estrutura teórica relevante para o assunto em pesquisa.

*Premissa 3 – “A pesquisa interpretativa é ética em acção: dignidade e respeito pelos participantes”* (Radnor; 2001:30).

Os participantes, ou seja, os alunos são sujeitos, não amostras representativas de uma população mais alargada, pelo que devem ser respeitados. Têm o direito de ser informados acerca das finalidades e dos

resultados alcançados. A sua dignidade está acima de tudo e, portanto, uma plataforma de negociação deve ser encontrada.

Distinguidos os três princípios básicos, o esboço da pesquisa partiu do pressuposto que a investigadora delinea ideias a partir de um *círculo hermenêutico* composto pelo processo de “*interpretação, reflexão e re-interpretação*”, que, por sua vez, conduz à compreensão de determinada situação (Radnor, 2001).

## **6.2. Paradigma de investigação e opções metodológicas**

O estudo situa-se, como se referiu no início do capítulo, num paradigma interpretativo com recurso à metodologia *investigação-acção*, concretizando-se através da opção *estudo de caso*. São essas opções metodológicas que se pretende em seguida apresentar, explicitar e fundamentar.

### **6.2.1.A investigação-acção**

*“(...) los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, ta y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (...) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.”<sup>7</sup>*

(Gómez, Flores & Jiménez, 1996)

Gómez, Flores & Jiménez (1996) definem assim a investigação qualitativa, reforçando a ideia de que este tipo de estudo é importante sobretudo para os indivíduos envolvidos, que tentam compreender, numa perspectiva holística, uma realidade no seu contexto natural para daí extrair algum significado.

---

<sup>7</sup> Os investigadores qualitativos estudam a realidade no seu contexto natural, tal como ela é, tentando obter sentido, interpretando-a, dos fenómenos de acordo com os significados que têm para as pessoas implicadas. A investigação qualitativa implica a utilização e recolha de uma grande variedade de materiais (...) que descrevem a rotina e as situações problemáticas e os significados na vida das pessoas (tradução nossa).



O estudo está circunscrito a um contexto específico, não pretendendo, portanto, qualquer tipo de comparação e/ou generalização. Centra-se numa relação interactiva entre a investigadora/professora e os outros actores (os alunos).

Na base do plano de investigação está a procura de um entendimento sobre a importância de uma intertextualidade reflexiva na formação do leitor, bem como divulgar o imaginário na literatura infanto-juvenil e incentivar a sua prática em contexto de sala de aula.

O caso encontra-se limitado ao contexto específico apresentado e aos actores que intervêm directamente na investigação concreta, analisando e fornecendo dados que ajudem na compreensão de todo o processo.

Por isso, o estudo empírico encontra-se orientado, sobretudo, para a observação/construção dos acontecimentos ao nível do trabalho realizado na escola e com os alunos. Dadas as condições naturais da observação e tendo também em conta a relevância das observações feitas pela própria interveniente no processo, e que obedece a critérios de natureza descritiva, o método qualitativo de recolha de dados evidencia a preferência pela descrição em linguagem natural, sujeita à interpretação pessoal.

Aceita-se, por isso, que, neste tipo de estudo, a investigadora como participante activa, esteja sujeita à interacção, uma vez que se trata de um profissional que investiga a sua própria prática. Esta será uma das características distintivas da metodologia *investigação-acção*.

Desta forma, a *investigação-acção* é uma estratégia utilizada na pesquisa de âmbito social e está directamente relacionada com os objectivos e o plano da investigação, mas não implica quaisquer constrangimentos no que concerne à recolha de dados que possam ser adoptados pela investigadora. Ou seja, a *investigação-acção* pode usar técnicas diferentes como sendo questionários, observação directa, entrevistas, gravações, memorandos e relatórios – tudo o que é produzido rotineiramente (Denscombe, 1998:58).

Este autor destaca as quatro características da investigação-acção: é *prática*, integra a *mudança*, é um *processo cíclico* e implica *participação*. Procedemos agora à análise de cada uma delas de forma mais detalhada.

A investigação-acção, segundo Descombe (1998), está normalmente associada a *projectos de pequena escala* em que alguma acção intencionalmente estruturada acontece no âmbito de uma actividade no mundo real. Trata-se de uma investigação inscrita no domínio do *profissional reflexivo*, ou seja, de uma pesquisa que é levada a cabo por um profissional que está interessado em investigar, através da reflexão estruturada, aspectos da sua prática enquanto a desenvolve. Segundo a natureza desta estratégia de investigação, o processo é um só, não existindo separação entre o conhecimento gerado pela pesquisa e a aplicação desse conhecimento pelos profissionais na área – os dois processos estão integrados. Devido a essa integração e porque se trata de investigar ou transformar uma situação real da prática habitual da investigadora, a pesquisa faz parte da prática - deve ter em vista, não apenas a *compreensão* de determinada situação, mas a sua *transformação*. O aspecto que se quer transformar tem como finalidade o aperfeiçoamento duma prática e contribui, assim, para o desenvolvimento profissional. A acção está localizada num pequeno contexto, o centro educativo e o núcleo onde se desenvolve o projecto, pelo que se concentra em mudar algo em pequena escala.

Assim sendo, professora/investigadora e alunos estão envolvidos no processo, pelo que devem ser encorajados a participar como colaboradores na investigação.

## 6.2.2.O estudo de caso

*“Case study is a particularly suitable design if you are interested in process. (...) a case study might be selected for its very uniqueness, for what it can reveal about a phenomenon, knowledge we would not otherwise have access to.”<sup>8</sup>*

(Merriam, 1998)

A metodologia de investigação adoptada foi o *estudo de caso*. O nosso objectivo é desenvolver uma compreensão sistémica dos fenómenos (complexos) tal como são experienciados pelos seus participantes. Os nossos propósitos foram, a saber: produzir descrições detalhadas dos fenómenos e desenvolver possíveis explicações.

Em relação ao primeiro, procuramos descrever os fenómenos e conceptualizá-los – esta descrição será fornecida pela chamada “descrição grossa” (thick description), isto é, declarações que recriam uma situação e tanto quanto possível o seu contexto, acompanhada pelos significados e intenções inerentes àquela situação. O termo “descrição grossa” surgiu em antropologia para referir uma descrição completa e literal de um fenómeno cultural, mas actualmente é usado em investigação qualitativa em geral.

Em relação ao segundo propósito, tentamos fornecer explicações para os fenómenos que foram estudados. Referimo-nos a estas explicações como padrões, significando que uma variação observada num estudo de caso está sistematicamente relacionada com outra variação observada.

## 6.3.Faseamento do projecto e recolha de dados

Para podermos avançar com o projecto, foi necessário, antes de mais, pedir permissão à direcção do Externato (Anexo 1 e 2) e posteriormente aos encarregados de educação (Anexo 3).

---

<sup>8</sup> O estudo de caso é um desenho particularmente adequado quando se está interessado no processo. (...) um estudo de caso pode ser seleccionado pela sua singularidade, pelo que pode revelar acerca de um fenómeno, um conhecimento ao qual, de outro modo, não teríamos acesso (tradução nossa).

O estudo foi desenvolvido em diferentes fases. Em primeiro lugar, foi efectuada uma recolha de dados. Foram utilizados vários instrumentos para a recolha da informação: observação participante, registos escritos, documentos icónicos e registos áudio-gravados. Foi feita uma pergunta de partida aos alunos (Anexo 4), de forma a sabermos a sua posição face à leitura. Paralelamente, temos momentos de análise e de avaliação do processo, de forma a ser ajustado.

Em seguida, explicitaremos o modo como foi recolhida, concretizada e justificada as opções feitas:

<b>Ciclos de Investigação</b>	<b>Primeiro Ciclo</b>	<b>Segundo Ciclo</b>	<b>Terceiro Ciclo</b>	<b>Último Ciclo</b>
<b>Duração</b>	Dezembro	Janeiro Fevereiro Março	Abril Maio Junho	Setembro Outubro Novembro
<b>Objectivo</b>	Introdução	Desenvolvimento do Projecto de Intervenção		Avaliação Final do Projecto

Quadro IV – Cronograma sobre os Ciclos de Investigação do Projecto de Intervenção (2009-2010)

Para efeitos de investigação foram então seleccionados três ciclos de investigação. O primeiro ciclo, aconteceu numa fase inicial no decurso do primeiro período, no mês de Dezembro; entre Janeiro e Março, apontámos para o segundo ciclo; o terceiro ciclo de Abril a Junho; o último de Setembro a Novembro. A selecção dos ciclos seguiu uma coerência temporal, na qual assenta, numa perspectiva lógica, o progressivo desenvolvimento pessoal dos alunos. Ora, no primeiro ciclo estaremos a introduzir toda a investigação, onde foi feita uma pergunta de partida (ver anexo 4). No segundo e terceiro ciclos, tentámos que os alunos participassem, interagindo em todas as actividades propostas.

No último ciclo, fez-se uma avaliação final do projecto, tentando interpretar teoricamente a prática.

## 7. Recursos

Durante todo o processo foram necessários vários recursos, quer humanos, quer materiais.

Os recursos humanos foram a professora/investigadora e os seus 21 alunos, bem como professores do mesmo ano lectivo que interagiram directa ou indirectamente. Também iremos recorrer a autores, ilustradores e/ou contadores de histórias que poderão interagir com as crianças.

Como recursos materiais foram necessárias as diferente obras utilizadas neste estudo, como outras que se relacionem. Também foi necessário o uso do quadro interactivo, para projectar as histórias previamente digitalizadas.

O computador foi também usado para audiogravar registos dos alunos.

## 8. Calendarização

O faseamento do Projecto de Intervenção encontra-se esquematizado no quadro que se segue:

PROJECTO DE INTERVENÇÃO	Actividades	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	SET	OUT	NOV	
	Sensibilização e questionamento sobre o tema, a partir da leitura da obra de Luísa Ducla Soares (2008) A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas.	X										
	Leitura da obra de Saldanha (2002) Ninguém dá prendas ao Pai Natal.	X	X									
	Leitura da obra de Rix & Chapman (2003) Zonzo, o cabritinho.			X	X	X	X	X				
	Leitura da obra de Gréban (2004) A Horta do Senhor Lobo.								X	X	X	

Quadro V– Cronograma do Projecto de Intervenção (2009-2010)

Todas as obras foram apresentadas às crianças e desenvolvidas várias actividades de pré, leitura e pós-leitura com o objectivo de desenvolver a intertextualidade leitora no imaginário infantil.

## 9. Projecto de Intervenção

Este projecto foi posto em prática a partir de uma pergunta colocada a todos os alunos intervenientes:

Na tua opinião, para que serve a leitura?

As respostas foram registadas, de forma a ter uma perspectiva geral (de toda a turma) sobre a conceptualização da leitura.

### - Primeiro Ciclo de Investigação

SOARES, Luísa Ducla (2008) *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*. Lisboa: Livros Horizonte.



Sinopse:

Um rei, com uma enorme fortuna, decidiu construir uma biblioteca para admiração dos seus súbditos. Mas as traças abaram por descobri-la e atacá-la. Até que chega um “Gigante” que ajuda o rei a exterminá-las. Texto em verso que demonstra a importância dos livros e da leitura.

### Actividade 1

Para desenvolver uma certa aproximação à obra e à leitura, desenvolver-se-á a técnica do *Book-talk*<sup>9</sup>, onde poderão ser explorados os

---

<sup>9</sup> O *Book-talk* corresponde a uma partilha de informação de uma obra. O seu objectivo principal é suscitar a curiosidade do leitor, apelando à sua cooperação interpretativa. (Azevedo, 2006)

conceitos de autor e ilustrador; o título, onde se poderá prestar algumas antecipações; as personagens que estão presentes na ilustração da capa; etc.

### Actividade 2

A obra deverá ser lida e explicitada. Deverá haver vários momentos de diálogo e partilha de ideias e sugestões.

Deverão ser colocadas perguntas como: O que farias com a fortuna do rei? Qual das sugestões que a rainha, a princesa e o príncipe deram mais te identificas? Também gastarias a tua fortuna numa biblioteca? Concordas com a importância que o rei deu aos livros?

### Actividade 3

Durante toda a leitura e visionamento da obra, cada criança fará um *Diário de Leitura*<sup>10</sup>, de forma a promover a reflexão acerca do texto e a interacção entre o leitor e o texto. Cada criança poderá fazê-lo por escrito ou através de ilustrações.

No final, e num ambiente de liberdade, é feita a partilha dos diários.

### **- Segundo Ciclo de Investigação**

SALDANHA, Ana (2002) *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal*. Porto: Campo das Letras.

Sinopse:



Em frente à televisão, o Pai Natal assiste à troca de presentes no mundo inteiro e sente-se infeliz ao pensar que ninguém se lembra dele. No entanto,

---

<sup>10</sup> O *Diário de Leitura* constitui um momento de escrita a partir de citações consideradas significativamente estimuladoras. (Azevedo, 2006)



chegam algumas personagens conhecidas dos contos de fada: o Capuchinho Vermelho, a Gata Borralheira, o João Ratão, a Bruxa da Casinha de Chocolate, trazendo-lhe alguns presentes um pouco desajustados. Mas o Lobo Mau traz-lhe o melhor presente. Todos acabam por jantar juntos, felizes pela partilha colectiva de prendas e da amizade.

### Actividade 1

Como forma de pré-leitura, dever-se-á, inicialmente conversar com os alunos sobre o que é o Natal, o que se costuma fazer nesse dia de festa, para que se recuperem e/ou construam os significados dessa época festiva.

### Actividade 2

Deverão ser apresentadas todas as personagens da história, para que as crianças as vejam e as identifiquem, de maneira a entender se os vários contos são conhecidos por todos.

### Actividade 3

É apresentada a capa da obra à turma e realizado um *Brainstorming* sobre as possibilidades de histórias que poderão surgir a partir do título.

### Actividade 4

Durante a leitura da obra, cada criança irá preencher uma tabela (Quadro VI), onde estará escrita, no centro, o nome da personagem Pai Natal. Este estará ligado ao nome das personagens e estas a cada presente que oferece, bem como a reacção do Pai Natal àquela situação. Assim, os alunos poderão ter uma visão global da história, relacionando as personagens às prendas, desenvolvendo o seu pensamento crítico, bem como estabelecendo

relações com as experiências pessoais em torno de um presente que receberam e não gostaram.

<b>Pai Natal</b>						
<b>Personagens</b>	Capuchinho Vermelho	Gata Borralheira	João Ratão	Bruxa	Raposa	Lobo Mau
<b>Presente</b>						
<b>Reacção do Pai Natal</b>						

Quadro VI- Tabela com o nome das personagens, dos presentes e das reacções do Pai Natal.

### Actividade 5

No final da leitura da obra os alunos serão distribuídos em pequenos grupos, que ficarão encarregues de fazer um *Boletim Literário*<sup>11</sup> (Quadro VII), pontuando as diferentes características de uma personagem da história. Depois, cada grupo apresentará a pontuação em grande grupo, onde serão discutidas e justificadas as opções. Por último, são partilhadas as diferenças e as semelhanças de cada grupo e o que as causou, bem como as impressões causadas pelo texto a cada aluno.

<sup>11</sup> O *Boletim Literário* consiste na identificação dos atributos das situações ou das personagens e a sua classificação valorativa, numa escala de zero a dez (sendo o zero negativo e o dez excelente). Desta forma, atribui-se a devida importância ao contexto da obra em análise. (Azevedo, 2006)

<b>Personagem:</b> _____	
<b>Características</b>	<b>Nota (0 a10)</b>
Simpatia da personagem	
Utilidade do presente	
Intenção da prenda	
Impressão causada	

Quadro VII- *Boletim Literário* sobre a obra *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal*.

### Actividade 6

Após a leitura da obra, cada criança irá escolher uma presente que poderia oferecer ao Pai Natal. Cada aluno poderá desenhar a prenda e elaborar um texto escrito, justificando a opção.

O trabalho será registado no *Diário de Leitura* para ser partilhado depois

### **- Terceiro Ciclo de Investigação**

RIX, J. & CHAPMAN, L: (2003) *Zonzo, o cabritinho*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sinopse:

Zonzo é um cabrito-montês que tem medo das alturas. Até que conhece o cordeiro Edmundo, criando com ele uma sólida amizade que o ajuda a ultrapassar a sua maior dificuldade: subir montanhas.



### Actividade 1

A capa do livro é mostrada aos alunos, mas sem título, a fim das crianças se poderem dar conta de alguns elementos paratextuais que se evidenciem.

A imagem servirá como pretexto para inferirem hipóteses sobre o título do livro e o seu conteúdo.

### Actividade 2

A capa da obra é mostrada na íntegra e, de forma a desenvolver uma certa aproximação à obra e à leitura, desenvolver-se-á a técnica do *Book-talk*, onde poderão ser explorados o título, que pelo seu carácter polissémico “Zonzo”, presta-se a possíveis antecipações; a personagem que está presente na ilustração da capa... E fazer a distinção entre cabrito, cabra, bode, contrapondo com ovelha, carneiro, cordeiro, de forma a perceber se todos os alunos a entendem.

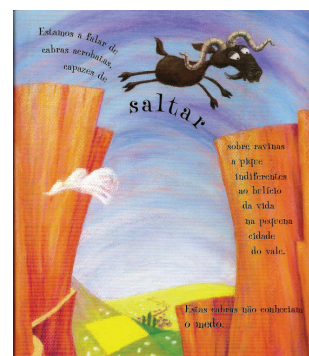
### Actividade 3

Para terminar a apresentação da capa, e tendo em vista a intertextualidade, poder-se-á propor às crianças nomes de histórias que tenham como personagens cabritos.

### Actividade 4

A leitura da obra deve ser feita de forma expressiva, dando bastante importância à ilustração. A parte icónica da história deve ser bem realçada.

A história deverá ser contada até à fuga de Zonzo. Aí, os alunos terão de inferir o que se passará a seguir, utilizando a ilustração e ao mesmo tempo o texto, como no seguinte exemplo representado ao lado.

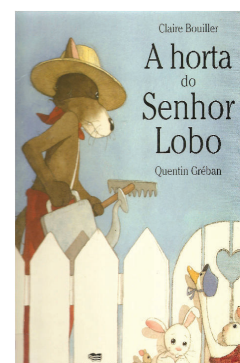


## Actividade 5

Para finalizar a análise da obra, e de forma a aumentar o campo lexical dos alunos, será feita em conjunto a caracterização física e psicológica de algumas personagens.

### **- Quarto Ciclo de Investigação**

GRÉBAN, Q. (2004) *A horta do Senhor Lobo*. Porto: Edições Nova Gaia.



#### Sinopse

O Senhor Lobo anda com fome e por isso decide plantar uma horta, que enche o seu armário da cozinha. Daí, dá paz aos habitantes da floresta.

Certo dia, o lobo encontra a sua horta remexida e decide-se vingar. Mas, o sábio mocho aconselha-o a resolver o problema de outra forma, surgindo então, um trabalho de equipa e uma relação de amizade entre todos os animais.

## Actividade 1

Serão apresentados à turma vários lobos de várias obras, conhecidas pelas crianças, que terão de os associar à respectiva história. Esta actividade proporciona a activação dos seus conhecimentos intertextuais (sobre os contos, sobre a figura do lobo, sobre o seu papel, os seus hábitos, as suas características...).

Com as informações partilhadas, serão registadas num espécie de

*Brainstorming* (Quadro VIII), o nome das histórias em que a figura do lobo aparece e como é habitualmente caracterizado.

História	Caracterização do lobo

Quadro VIII- *Brainstorming* sobre as diferentes obras e a caracterização dos vários lobos.

### Actividade 2

Posteriormente a todos esses lobos, será introduzida a imagem do Senhor Lobo, que levará ao despertar da curiosidade sobre a obra que irão ler.

Aí, os alunos poderão inferir/antecipar sobre a obra e o seu conteúdo.



### Actividade 3

Durante a leitura da obra, os alunos, em trabalho de pares, irão preencher um quadro de acções e atitudes das diferentes personagens da obra, que os ajudarão a estabelecer relações de causa-efeito entre os vários acontecimentos (Quadro IX).

Esta actividade permite reflectir sobre as atitudes das personagens, mas também ajuda a trabalhar a estrutura da narrativa.

<b>Antes</b>	<b>Acontecimento</b>	<b>Depois</b>
	Construção da horta	
	Destruição da horta	
	Elaboração do cartaz	
	Refeição em conjunto	

Quadro IX- Atitude das personagens antes e depois dos acontecimentos

#### Actividade 4

De forma a servir de síntese a todo o trabalho, elaborar-se-á um quadro onde se irá estabelecer a relação entre as características de cada lobo e o seu fim (Quadro X).

<b>O fim de cada lobo</b>			
Lobo de <i>O Capuchinho Vermelho</i>	Lobo de <i>Os três Porquinhos</i>	Lobo de <i>Os Sete Cabritinhos</i>	Lobo de <i>A Horta do Senhor Lobo</i>

Quadro X- Síntese do final de cada lobo

### Actividade 5

No final, cada grupo de crianças irá elaborar uma história, em que a personagem principal seja um lobo. Esta actividade terá como propósito:

- 1º desenvolver a imaginação
- 2º verificar a realidade do lobo
- 3º articulação de cada lobo com a história /imagem
- 4º riqueza semântica da história

No final, as várias histórias serão lidas a toda a turma.

## **9.1 Apresentação, análise e discussão dos Ciclos de Investigação**

Tal como referimos anteriormente, o percurso investigativo teve como pressuposto uma metodologia qualitativa, assente num paradigma de investigação interpretativo, recorrendo a diversas técnicas de recolha de informação, a saber: observação-participante, registos escritos, documentos icónicos e registos áudio-gravados. Estas técnicas foram utilizadas em todos os ciclos de investigação, bem como para o tratamento da informação recolhida foi utilizada uma análise de conteúdo.

Atendendo a esta matriz, articulamos e implementamos uma série de actividades/acções – construção de materiais, momentos de discussão focalizada – e coligimos um “corpus” de informações muito diversificado. A heterogeneidade dos materiais gerados forçou a aplicação de uma análise de conteúdo, tendo em conta a categorização que se apresenta em seguida:



<b>Grelha de Categorias Mistas</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
Conceptualização/ leitura	1. Leitura descodificada (Ler para descodificar) 2. Leitura fluente (Ler para desenvolver a fluência) 3. Leitura com significado (Ler para conhecer o vocabulário) 4. Leitura com sentido (ler para aprender)
Competência leitora	1. Descodifica a leitura 2. Reconhecimento das personagens 3. Proficiência na leitura 4. Compara leituras 5. Constrói conhecimento face à leitura
Hábitos de leitura	1. Regularidade da leitura 2. Autonomia na leitura 3. Fruição na leitura
Intertextualidade	1. Associa leituras já conhecidas 2. Compara leituras “antigas” com “novas” 3. Representação das personagens
Imaginação	1. Prevê acontecimentos face à leitura 2. Infere acontecimentos face à leitura

Quadro XI- Grelha de categorias mistas

Foi utilizada uma análise descritiva e para aferir a “impressão”/avaliação do projecto, a técnica usada foi o momento de discussão focalizada e, de forma transversal, a observação participante, foi o “dispositivo” sempre presente, por via presencial e de registos audiovisuais (Figura 1):



Figura 1- Estratégias do Projecto de Intervenção

Fazer a análise dos documentos construídos no percurso deste projecto – desenhos, registos escritos, registos audiovisuais, entre outros, – é uma tarefa complexa, dado tratar-se do pensamento e imagens da memória de crianças. Porém, a “arte de interpretar textos (...) é uma prática muito antiga” (Bardin;1979:14) que requer uma atenção cuidada e um sentido crítico que possibilite cumprir não só os propósitos do estudo, no caso, averiguar de que

forma um projecto desta natureza influencia e altera o quotidiano destas crianças e desta instituição, mas também, reproduzir fielmente os que narram ao “actores” de forma a preservar a palavra dita.

Da discussão focalizada “retiramos” as primeiras conceptualizações face à leitura, para além da natureza dos seus hábitos. A necessidade de um olhar isento fez-nos recorrer a uma avaliação por juízes independentes – grupo de acompanhamento do Projecto<sup>12</sup> –, privilegiando assim uma perspectiva descomprometida e aferir, através de uma “medida” – Cohen (1960)- o valor e consistência do estudo. No que respeita à apreciação global, relativamente à conceptualização, a maior parte das crianças considera que a leitura serve para aprender (mais de metade da turma), enquanto outras salientam o desenvolvimento da fluência; apenas uma pequena percentagem é de opinião que serve para a descodificação, bem como para o conhecimento do vocabulário. Eis, desde o primeiro momento, a pertinência dos indicadores de sentido e significado, associados à categoria conceptualização/ leitura (ver quadro XII).

<b>Grelha de Categoria</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
Conceptualização/ leitura	1. Leitura descodificada  (Ler para descodificar)	É para aprender histórias e letras” (Aluno 3) “Para nos ajudar” (Aluno 10) “Para estudar e para ler” (Aluno 4) “Para ler histórias” (Aluno 19)
	2. Leitura fluente  (Ler para desenvolver a fluência)	“Para ver banda desenhada, para fazermos leituras para aprender” (Aluno 14) “Para ler melhor” (Aluno 16) “Para ler bem e ler melhor” (Aluno 13) “Serve para treinar a leitura” (Aluno 18) “Para ler melhor” (Aluno 12)

<sup>12</sup> O grupo de acompanhamento do Projecto é constituído por três docentes (uma professora na formação inicial de professores e duas professoras do 1º Ciclo do EB). Este acompanhamento foi realizado mensalmente, onde a investigadora partilhava os avanços e recuos da metodologia definida no projecto de intervenção, escutando sugestões e avaliando a pertinência das estratégias/ciclos investigativos definidos. Por razões de anonimato, a identidade deste grupo não foi revelada.

		“Serve para lermos melhor” (Aluno 15)
	3. Leitura com significado (Ler para conhecer o vocabulário)	“Para sabermos mais coisas” (Aluno 5) “Para descobrirmos palavras novas” (Aluno 2)
	4. Leitura com sentido (ler para aprender)	“Serve para aprender” (Aluno 17) “Serve para descobrir coisas novas” (Aluno 8) “É para aprender histórias e letras” (Aluno 3) “Para aprendermos mais” (Aluno 21) Serve para aprender a ler e a escrever em banda desenhada e saber coisas novas” (Aluno 7) “Para fazermos pesquisas” (Aluno 20) “Para descobrir coisas novas” (Aluno 11) “Para estudar e para ler” (Aluno 4) “Para investigar e saber melhor outras coisas (Aluno 6) “Para aprendermos melhor a escrever” (Aluno 9) “Para aprendermos” (Aluno 1)

Quadro XII- Grelha de categoria: conceptualização/leitura

Pela análise dos resultados das actividades desenvolvidas durante o primeiro ciclo de investigação, (ver anexo V – primeiro ciclo de investigação) e tendo em conta as categorias e indicadores definidos (ver quadro XI), podemos salientar que as crianças não revelaram grandes dificuldades em distinguir a autora da obra e o ilustrador da mesma. Para além disso, demonstraram grande perspicácia na relação entre o título, ilustrações e imagens da obra. Contudo, em relação às categorias da intertextualidade e imaginação não há indicadores que confirmem a associação com outras leituras, justificada pela reduzida competência enciclopédica, que proporcione tal articulação, para além de ser um grupo de crianças do 2º ano de escolaridade do EB. Relativamente a

uma previsão imaginativa, consideramos que fica ainda aquém, visto que as únicas hipóteses colocadas estão directamente ligadas com o título da obra.

Neste primeiro ciclo de investigação é de salientar: a) uma evolução na compreensão leitora (actividades 1 e 2); b) o interesse face à leitura está associado a momentos cómicos e/ou cenários pouco reais (actividades 1 e 3); c) a manifestação da fruição na leitura, bem como o prazer de frequentar bibliotecas (actividade 4).

Tendo em conta que a grande finalidade do primeiro ciclo de investigação consistiu em sensibilizar para o gosto pela leitura, cumpre-nos apresentar as unidades de registo mais significativas que revelam o prazer na leitura do texto e a frequência de bibliotecas, das quatro actividades implementadas durante este ciclo, que evidenciam a consecução dos objectivos definidos: *“a bibliotecária começou por nos contar uma história muito engraçada sobre um rei e, depois, fomos ver como era a Biblioteca...Havia muitos livros nas estantes, jogos e até uma audioteca, onde pudemos ouvir música e ver um filme. Neste espaço, para não incomodar as outras pessoas, usámos uns auscultadores. Gostámos muito e aprendemos que, numa biblioteca, para além de ler, podemos fazer coisas muito divertidas!”* (actividade 4).

Eis o quadro com os indicadores: (Quadro XIII)

<b>Grelha de Categorias Mistas</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
Competência leitora	1.Descodifica a leitura	“A parte que mais gostei foi a que o rei aprendeu a divertir-se com os livros.” (Memorando, 1º ciclo ,Aluno 14)
	4. Compara leituras	“Houve até quem comentasse que a autora desta obra fosse a mesma d’ “Os Ovos Misteriosos”. (Memorando, 1º ciclo, act. 1).

Hábitos de leitura	3.Fruição na leitura	<p>“...a bibliotecária começou por nos contar uma história muito engraçada.” (Memorando, 1º ciclo, act. 4).</p> <p>“Gostámos muito e aprendemos que, numa biblioteca, para além de ler, podemos fazer coisas muito divertidas!” (Memorando, 1º ciclo, act. 4).</p>
Imaginação	2. Infere acontecimentos face à leitura	<p>“Quanto ao conteúdo do livro, tentaram imaginar histórias, mas tendo sempre presente o título da obra.” (Memorando, 1º ciclo, act. 1).</p> <p>“...detectando que a inferência feita sobre a capa do livro estava errada.” (Memorando, 1º ciclo, act. 2).</p>

Quadro XIII- Grelha de indicadores

Relativamente ao segundo ciclo de investigação, consideramos que houve avanços significativos na concretização dos objectivos definidos neste projecto de investigação/intervenção, pois que a) as crianças são capazes de relacionarem o que já sabem ou conhecem com a história contada (actividades 2 e 3); b) a sua proficiência leitora está relacionada com a influência familiar, bem como os valores preconizados pela instituição (actividade 1); c) o reconhecimento das personagens está associado ao grau de complexidade das mesmas, ou seja, as personagens mais difíceis de identificar/reconhecer são aquelas que revelam traços de personalidade pouco estandarizados socialmente (actividades 2 e 5); d) as crianças revelam a capacidade de recontar as histórias de forma adequada, tendo em conta a sua competência leitora (actividade 2), e) a previsão de cenários diferentes para o final da história é, também, conseguido neste ciclo, nomeadamente com a implementação das actividades cinco e seis; f) mobilizam conhecimentos,

numa dinâmica intertextual, a partir do reconhecimento/representação de um personagem (actividade 6).

Contudo, ainda manifestam dificuldades em relacionar a mesma personagem em diferentes histórias (actividade 5).

Estas conclusões foram retiradas do tratamento da informação coligida neste segundo ciclo de investigação e que se representa em seguida:

<b>Grelha de Categorias Mistas</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
Competência leitora	2. Reconhecimento das personagens	As crianças identificaram de imediato as personagens do Capuchinho Vermelho, do Lobo Mau, da Raposa, embora não a situaram na história devida, da Bruxa, que também não a reconheceram como a Bruxa da Casinha de Chocolate. O João Ratão e a Gata Borralheira tiveram mais dificuldade em identificar, talvez tenha sido devido às imagens não serem tão esclarecedoras. Os contos eram conhecidos por todas as crianças, com excepção da Fábula da Raposa e das uvas que era desconhecida por alguns alunos. (Memorando, 2º ciclo, act. 2)
	3. Proficiência na leitura	As crianças demonstraram possuir conhecimentos adequados a esta época festiva. Umas, mais materialistas, mencionaram a troca de presentes, outras, mais religiosas, salientaram o nascimento de Jesus e outras, mais humanistas, deram importância à união familiar. Temos que salientar que como esta é uma instituição religiosa, a maior parte das crianças mencionou o nascimento de

		Jesus como definição para Natal. (Memorando, 2º. Ciclo, act. 1)
Intertextualidade	1. Associa leituras já conhecidas	Posteriormente, os alunos elaboraram um acróstico a partir das palavras Pai Natal (actividade que não estava programada), para que as crianças pudessem mobilizar conhecimentos e demonstrassem possuir uma dinâmica intertextual (Memorando, 2º. Ciclo, act 5)
	2. Compara leituras “antigas” com “novas”	Esta actividade que aparentemente parecia de fácil execução, demonstrou-se muito difícil. Não pela pontuação das diferentes características de cada personagem, mas sim pela justificação das opções, por parte de cada criança. Esta avaliação foi feita de forma literal, isto é, cada criança avaliou a personagem de acordo com o seu desempenho e atitude nesta obra. Não houve criança alguma que referisse a obra original de cada personagem, nem a sua atitude nela. Só com ajuda, é que as crianças conseguiram activar intertextos que pudessem ajudar a analisar a personagem. (Memorando, 2º. Ciclo, act. 5)
Imaginação	1. Prevê acontecimentos face à leitura	Algumas crianças quiseram dar o seu contributo para o <i>Brainstorming</i> sobre as possibilidades de histórias que podem surgir a partir do título. (Memorando, 2º. Ciclo, act.3)
	2. Infere acontecimentos face à leitura	“Acho que o Pai Natal vai dar prendas a todas as pessoas e elas vão-lhe enviar cartas a dizer que não gostaram dos presentes.” (Aluno 17) “O Pai Natal vai dar presentes a todas as pessoas, mas só uma é que lhe vai dar uma prenda.” (Aluno 5) (Memorando, 2º



		ciclo, act 3) A cada criança foi entregue uma folha onde perguntava: E tu? Que presente darias ao Pai Natal? Justifica a tua resposta. As respostas foram muito variadas, umas baseadas na história, outras recorrendo à imaginação (Memorando, 2º ciclo, act 6)
--	--	---

#### Quadro XIV- Grelha de categorias

No que diz respeito ao terceiro ciclo de investigação, as crianças mostram capacidade de antecipação, relativamente ao final da história e nos momentos de diálogo sobre as leituras, há um grande avanço, quer ao nível da fluidez lexical, quer ao nível da compreensão (possível) da narrativa. Um dos objectivos mais importantes foi cumprido, isto é, as crianças relacionam a história com narrativas anteriores – compara leituras “antigas” com “novas” – e fazem inferências nos finais das leituras, justificando as suas opções/escolhas de forma sustentada e apropriada. Reconhecem, representam e caracterizam com facilidades as diferentes personagens que compõem as histórias.

<b>Grelha de Categorias Mistas</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
Intertextualidade	1. Associa leituras já conhecidas	É de mencionar que as crianças relacionaram a actual obra com narrativas anteriores. (Memorando, 3º ciclo, act 3)
	3. Representação das personagens	Os alunos mostraram conhecer algumas histórias em que entrasse a personagem cabrito. Eis algumas: -O lobo e os sete cabritinhos (aluno18) -Os sete cabritinhos (aluno 3)

		<p>- Chibos Sabichões (aluno 1)</p> <p>-O cabrito Chiquito (aluno 20)</p> <p>(Memorando, 3º ciclo, act 3)</p>
Imaginação	1. Prevê acontecimentos face à leitura	<p>Nesta actividade, as crianças descreveram basicamente o que observavam.</p> <p>Uns alunos, mais criativos, sugeriram títulos para a obra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A cabra medricas” (aluno 5)</li> <li>- “A cabra com medo” (aluno 19)</li> <li>- “A cabra do monte” (aluno 11)</li> </ul> <p>Até que alguém achou que a imagem se referia a um cabrito. Daí surgiu títulos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“O cabrito voador” (aluno 16)</li> <li>-“O cabrito medroso” (aluno 13)</li> </ul> <p>Outros ainda tentaram contar a história a partir da imagem que viam. Notei que a capacidade de antecipação é maior, pois tentam imaginar vários enredos para a mesma história e alegram-se em fazer isso. (Memorando, 3º ciclo, act 1)</p>
	2. Infere acontecimentos face à leitura	<p>Os alunos perante a polissemia da palavra “Zonzo” tentaram criar histórias não muito longe da original. Demonstraram alguma fluidez lexical e uma compreensão da possível narrativa. (Memorando, 3º ciclo, act 2) Esta a actividade foi muito engraçada, pois todas as crianças observaram com muita atenção todo o texto icónico, baseando-se nele para dar continuidade à história. No entanto, demonstraram, de forma significativa, a sua capacidade imaginativa, justificando as suas opções de forma mais</p>

		<p>fundamentada. Esta actividade serviu de mote para eles próprios serem autores e narradores das suas próprias histórias. Assim, a pedido das crianças foram escritos e ilustrados contos da sua autoria. Só por si só, se demonstra o empenho e entusiasmo dos alunos em todas as actividades desenvolvidas.</p> <p>As histórias foram elaboradas em grupo. A nossa proposta apenas foi que deveriam escrever uma narrativa em que participassem personagens de outros livros. (Memorando, 3ºciclo, act 3)</p>
--	--	--

Quadro XV- Grelha de categorias

No quarto ciclo de investigação, foi atribuído especial ênfase aos seguintes objectivos deste projecto, a saber: fomentar discursos e imagens plurais (que permitam a justificação de estratégias educativas que concretizem a polifonia intertextual) e desenvolver a capacidade de antecipação da realidade, bem como da capacidade de imaginar cenários alternativos.

Para tal, a estratégia pedagógica foi utilizar uma mesma personagem, a figura do Lobo (ver memorando, quarto ciclo de investigação, actividades 1, 2, 3, 4 e 5), em vários textos e contextos, implicando, por isso, as diferentes representações/percepções da referida personagem. Esta intencionalidade foi facilitada não só pela pluralidade de textos literários infantis, bem como as imagens plurais oferecidas pelas diferentes narrativas da personagem Lobo. A reflexão sobre as características da “identidade” desta personagem foi potenciada na actividade 1, como podemos verificar no memorando (Quarto ciclo de investigação), onde as crianças compreenderam as imagens plurais e as diferentes personificações, tendo como referência a narrativa e o seu contexto: *“As crianças demonstraram conhecimento sobre várias obras em participava a personagem lobo. Todas elas intervieram na caracterização, activando os seus conhecimentos intertextuais, e ainda sugeriram outras obras*

*para acrescentar ao Brainstorming.*” (Memorando, quarto ciclo de investigação, actividade 1).

Neste ciclo de investigação foi possível, ainda, verificar a evolução das crianças ao nível da sua capacidade de imaginar novos cenários como proposta para dar continuidade a uma narrativa: *“... os alunos puderam inferir/antecipar toda a obra e o seu conteúdo, mostrando alguma imaginação e a activação de intertextos.”* (Memorando, quarto ciclo de investigação, actividade 2)

Para além disto, e ao mesmo tempo, ao potenciar o imaginário infantil, este levou as crianças a compreender e reflectir sobre os discursos e imagens plurais oferecidos pelas diferentes narrativas, tornando-se co-construtoras dos significados textuais, tal como é possível verificar nos exemplos que se seguem: *“Durante a leitura da obra, os alunos, em pares, foram preenchendo um quadro de acções e atitudes das diferentes personagens da obra, onde os ajudou a estabelecer relações de causa-efeito entre os vários acontecimentos. Esta actividade permitiu reflectir sobre as atitudes das personagens, mas também ajuda a trabalhar a estrutura da narrativa. Todos eles mostraram entendimento sobre a narrativa e ao mesmo tempo um grande poder de síntese.”* (Memorando, quarto ciclo de investigação, actividade 3).

No âmbito deste projecto, concretamente na estratégia de intervenção definida, bem como os objectos traçados para o percurso investigativo, todas as actividades permitiram que este grupo de alunos – 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma Instituição privada de Ensino - sejam leitores voluntários, pois todos possuem uma obra que lêem de forma espontânea, que ocupam os seus tempos livres com leituras várias (e até escrita!). Demonstram ser leitores competentes, pois conhecem e comparam várias leituras. Aparentam, também, ser leitores reflexivos e críticos quando inferem, antecipam e activam intertextos.

Aparentam, ainda, ser leitores implicados e responsáveis como o futuro. Esta implicação é de salutar, porque faz e fará, com toda a certeza, uma grande diferença educacional com repercussões na sociedade.

## 10. Considerações finais

O nosso estudo procurou encontrar linhas orientadoras para a prática docente no que diz respeito à compreensão da leitura literária, pois o texto literário revela-se o objecto privilegiado para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, dada a riqueza que o caracteriza, que abrange as dimensões artística, cultural, social e humanista, contribuindo, por isso mesmo, para o desenvolvimento de capacidades de construção de significados, mas interferindo também na aquisição de um conjunto muito vasto de saberes, que inclui os conhecimentos sobre a própria língua e o mundo.

Na base do plano de investigação esteve a procura de um entendimento sobre a importância de uma intertextualidade reflexiva na formação do leitor, bem como divulgar o imaginário na literatura infanto-juvenil e incentivar a sua prática em contexto de sala de aula.

Pretendemos que as actividades desenvolvidas fossem ao encontro das necessidades dos nossos alunos, respeitando os seus gostos e opiniões, que a leitura surgisse de uma forma natural, por puro prazer.

Deste modo, evitámos que a realização das diferentes propostas se apresentassem como uma obrigação para o aluno, ou um trabalho extra, ou então que surgissem com o objectivo de ensinar algum conteúdo ou ter um carácter moral.

Utilizámos o livro e a leitura com o compromisso de vivenciarem experiências significativas, tal como é apontado no Perfil de Desempenho dos Educadores e Professores do Ensino Básico.

Ao longo de todo o percurso investigativo, as interações entre a professora/investigadora e os alunos foram compreendidas e analisadas, respeitando as finalidades deste estudo e, por tal, apresentamos o essencial do resultado da partilha de experiências, oriundas da prática e reflexão da mesma.

Paralelamente, desde o início até ao final do estudo, a investigadora/professora, como observadora e participante, produziu registos escritos das ocorrências que considerou relevantes, reflectindo sobre o

processo e ajustando a sua prática, tendo também em consideração o grupo de acompanhamento seleccionado para o efeito. Ao mesmo tempo, foram recolhidos trabalhos realizados pelos alunos e, posteriormente, todo o tratamento desses dados, como é evidente no capítulo anterior.

Todo este processo foi o resultado do esforço deliberado de criar oportunidades propiciadoras de aprendizagens para todos aqueles que lhe estão associados, aproximando o mais possível a resolução dos problemas e a tomada de decisões da pessoa que é responsável pela sua implementação. Por outras palavras, esta via foi condição necessária para a (re)organização das práticas pedagógicas e dos seus modelos, permitindo a compreensão da realidade escolar e do sentido da construção da melhoria da qualidade do sistema de ensino, mas concretamente na criação de hábitos de leitura.

Desta forma, durante todo o processo houve uma constante avaliação, com o objectivo de adequar todo o processo às necessidades das crianças.

Contudo, e apesar das limitações que este estudo comporta (o equilíbrio entre a investigação e o tempo exigido para tal tarefa e os compromissos pessoais e profissionais), gostaríamos de dar continuidade à investigação desta temática, tentando articular/confrontar a intertextualidade a outras questões pedagógicas e de forma interdisciplinar, ou seja, verificar se caso um aluno desenvolva a competência da intertextualidade pode melhorar os seus resultados escolares em diferentes áreas de saber.

Eis que outras narrativas podem ser contadas, compreendidas, analisadas, (re)interpretadas, apropriadas, sustentadas, imaginadas e, portanto, novas linhas de investigação poderão surgir, porque continua-se a acreditar num contexto educacional mais crítico e criativo, ao nível da compreensão leitora, visando um constante aperfeiçoamento de uma prática profissional docente mais próxima do conhecimento gerado pelos participantes.

## Referências bibliográficas

Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2008). Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009) *Programa de Português do Ensino Básico 1º Ciclo Anotado*. Porto: Porto Editora.

ARAÚJO, A. F. (2003) *Variações Sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

ARAÚJO, A. F. & WUNENBURGUER, J. (2003) Introdução ao Imaginário. In ARAÚJO, A. F. (coord.) *Variações Sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

ARAÚJO, A. F. (2004) *Educação e Imaginário. Da Criança Mítica às Imagens da Infância*. Maia: ISMAI.

AZEVEDO, F. (2004) Intertextos Fundamentais Na Construção De Um Cânone Literário Para A Infância. In *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude, nº. 13. 13-17*

AZEVEDO, F. (2006a) Educar para a Literacia: Para Uma Visão Global e Integradora In: AZEVEDO, F. (Coord) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel. 1-10

AZEVEDO, F. (2006b) Literatura Infantil: Recepção Leitora e Competência Literária In: AZEVEDO, F. (Coord) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel. 11- 32

BACHELARD, G. (1999). *La Poétique de L'Éspace*. Paris: PUF.

BARDIN, L. (1979), *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BETTELLEIM, B. (1998) *Psicanálise dos contos de Fada*. Lisboa: Bertrand.

BENAVENTE, A., et al. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação.

CHALL, J. (1996) *Stages of reading Development*. Fort Worth: Harcourt Brace.

CARVALHO, J. C. P. (1990) *Antropologia das Organizações e Educação: um Ensaio Holonômico*. Rio de Janeiro. Imago.

CERRILLO, P. C. (2005) Los Nuevos Lectores: La Formación del Lector Literário. In *Literatura Infantil y Educación Literaria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 133-152.

CERRILLO, P. C. (2006) Literatura Infantil e Mediação Leitora. In AZEVEDO, F. (Coord) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel. 33-46

CHAUVEAU, G. (1993) Lire c'Est Devenir Explorateur du Texte. In: *Le Monde de l'Education*. Sept, 39-40.

CLARY, L. (1991) Getting Adolescents to Read. In: SILVA, G. & AZEVEDO, F. (coord.). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

COHEN, J. (1960) *A coefficient of agreement for nominal scales*. Educational and Psychological Measurement, 20:37-46.

COLOMER, T. & DURAN, T. (2001) La Literatura en La Etapa De Educación Infantil In *Didáctica de la Lengua en La Educación Infantil*. Madrid: Editorial Síntesis. 213-249.



COSTA, R. (2002) *Rede de Bibliotecas Públicas e Bibliotecas Escolares: Sobram as Intenções, Faltam os Meios. A Página da Educação*, 11 (112).

DENSCOMBE, M. (1998) *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.

DICAMILLO (2003) *A Lenda de Desperaux*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

DIONÍSIO, M. (2006) *Pedagogia da Leitura: Princípios e Práticas*. In *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. 5. Investigação e Prática Docente*. Coimbra: Edições Almedina. 29-39

DUBORGEL, B. (2003) *Pedagogia e Imaginário*. In: ARAÚJO, A. F. (coord.) *Variações Sobre o Imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget

DURANT, G. (1992). *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire Introduction A L' Archétypologie Générale*. Paris: Dunod.

ECO, U. (1997) *Seis Passeios no Bosque*. Viseu: Difel.

EHRYS, L. (2004) *Teaching phonemic awareness and phonics* In: SILVA, G. & AZEVEDO, F. (coord.). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

FILLOLA, M. (2000) *El lector ingenuo y el lector competente: Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora*. Málaga: Aljibe.

FILLOLA, M. (2004) *La Educación Literaria. Bases Para L Formación De La Competencia Lecto- Literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

GENETTE, G. (1989) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

GÓMEZ, G.R., FLORES, J. G. & JÍMENEZ, E. G. (1996). "Enfoques en la Investigación Cualitativa". In Aljibe, S.L. (ed.) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona: Colección Biblioteca de Educación.

GRÉBAN, Q. (2004) *A horta do Senhor Lobo*. Porto: Edições Nova Gaia.

JOSSIELSON, R & LIEBLICH, A. (1998). *Making Meaning of Narratives. The Narrativestudy of lives*. California: SAGE Publications.

KRISTEVA, J. (1978) *Sémiotike Recherches pour une Sémanalyse*. In: SILVA, G. & AZEVEDO, F. (coord.). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

LEWIS, J.P. (2002) *O Último Hotel*. Porto: Âmbar.

MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco. Jossey-Bass Inc., Publishers.

MORIN, Edgar. (1998) *O método 4. As ideias - Habitat, Vida, Costumes, Organização*. Porto Alegre: Sulina.

NOVAES COELHO, N. (2000a) *Literatura: Arte, Conhecimento e Vida*. S. Paulo: Peirópolis.

NOVAES COELHO, N. (2000b) *Literatura Infantil: Teoria – Análise - Didáctica*. S. Paulo: Moderna.

NÓVOA, A. (2006) *Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa*. In: *Saber & Educar*, nº 11. Porto: ESEPF.

PEREIRA, L. A. (2005) Se a Literatura nos Ensina, como Poderemos (Não) Ensiná-la? In *O Português nas Escola. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Edições Almedina. 133-145.

PINTO, M.G. (2002) Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra entidade pessoal. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, vol. 15.

RADNOR, H. (2001) *Researching your professional practice: doing interpretive research*. Buckingham: Open University Press.

RAMALHO, G. (2001) *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Programme for International Student Assessment. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.

RIX, J. & CHAPMAN, L: (2003) *Zonzo, o Cabritinho*. Lisboa: Livros Horizonte

ROIG RECHOU, B. (2006) *Educación Literaria e Historias Literarias 1ª CAL-Conferências no Alentejo sobre Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade de Évora.

SALDANHA, A. (2002) *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal*. Porto: Campo das Letras.

SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. A. (2003) *Literatura Infantil: Claves Para La Formación De La Competencia Literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

SEQUEIRA, M.F. & SIM-SIM, I (1989) *Maturidade Linguística e aprendizagem da Leitura*. Braga: UM.

SILVA, G. (2007) *A Literatura Infanto-Juvenil Contemporânea: J. K. Rowling, Isabel Allende e Christopher Paolini Numa Reaproximação Mítico-Simbólica*. In:

AZEVEDO, F. (coord.) *Imaginário, Identidades e Margens- Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Gaia: Gailivro. 247-261

SIM-SIM, I. & RAMALHO, G. (1993) *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.

SIM-SIM, I. (2001) A Formação Para o Ensino da Leitura In SIM-SIM, I. (coord.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico- Cadernos de Formação de Professores*, n.º 2. Porto: Porto Editora

SLOAN, G.D. (1991) *The Child as Critic: Teaching Literature in elementary and Middle Schools*. New York: Teachers College Press.

SOARES, L. D. (2008) *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*. Lisboa: Livros Horizonte.

THOMAS, J. (1998) *Introduction aux Méthodologies de L'Imaginaire*. Paris:Elites.

*Organização Curricular e Programas: Ensino Básico — 1.o Ciclo (2004)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica

YOPP, H. K. & YOPP, R. H. (2006) *Literature Based Reading Activities*. Boston: Pearson.

## **Anexos**

## **Anexo 1**

Porto, Outubro de 2009

Exma. Directora do Jardim Flori - Externato

Na condição de aluna do **Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Animação da Leitura** (*Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*), venho pedir-lhe autorização para trabalhar com a minha turma (21 alunos do 2º ano de escolaridade), no âmbito do meu projecto final.

O meu projecto é um estudo de caso e a minha metodologia consistirá em entrevistas a várias crianças e na observação participada, com toda a turma. Neste último caso, e de modo a facilitar a minha intervenção nos debates, terei necessidade de recorrer à gravação áudio.

O projecto será implementado entre Novembro de 2009 e Novembro de 2010.

Agradeço a colaboração.

Atenciosamente

---

Cristina Santos

## **Anexo 2**



Porto, Janeiro de 2010

Exma. Directora do Jardim Flori - Externato

Na condição de aluna do **Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Animação da Leitura** (*Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*), e tendo já a sua autorização para trabalhar com a minha turma (21 alunos do 2º ano de escolaridade) no âmbito do meu projecto final, venho pedir-lhe permissão para mencionar, no referido documento, o nome da instituição, salvaguardando, contudo, o anonimato de todas as crianças.

Agradeço a colaboração.

Atenciosamente

---

Cristina Santos

## **Anexo 3**

Porto, Novembro de 2009

Estimados Encarregados de Educação

Dirijo-me a vós na condição de aluna do **Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Animação da Leitura** (*Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*).

Frequento o 2º semestre do curso e encontro-me na fase inicial do Projecto de Intervenção. Este consistirá num estudo de caso (a minha turma/os vossos filhos) e proponho-me verificar se, através de algumas actividades que pretendo desenvolver, será possível criar hábitos de leitura, desenvolver a imaginação e promover a intertextualidade a partir das diversas obras literárias que iremos ler.

Sumariamente, a minha metodologia passará pela entrevista e pela observação. No primeiro caso, trabalharei a partir de uma entrevista exploratória. No segundo caso, ouvirei toda a turma, sendo que terei necessidade de recorrer à gravação áudio, de modo a facilitar a minha intervenção nos debates.

O projecto será implementado entre Novembro de 2009 e Novembro de 2010.

Peço assim a vossa autorização para desenvolver este trabalho junto dos vossos filhos.

Agradeço a colaboração, sem a qual não me será possível implementar o projecto.

Cumprimentos

Eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_,  
autorizo a implementação do projecto acima descrito.

## **Anexo 4**

Pergunta de partida feita aos alunos de forma a descrever e compreender as suas conceptualizações face à leitura (“descrição grossa” - *thick description*):

### **Para que serve um livro?**

- “Serve para aprender” (Aluno 17)
- “Serve para descobrir coisas novas” (Aluno 8)
- “É para aprender histórias e letras” (Aluno 3)
- “Para sabermos mais coisas” (Aluno 5)
- “Para ver banda desenhada, para fazermos leituras para aprender” (Aluno 14)
- “Para aprendermos mais” (Aluno 21)
- “Para ler melhor” (Aluno 16)
- “Para ler bem e ler melhor” (Aluno 13)
- “Para nos ajudar” (Aluno 10)
- “Serve para aprender a ler e a escrever em banda desenhada e saber coisas novas” (Aluno 7)
- “Para fazermos pesquisas” (Aluno 20)
- “Serve para treinar a leitura” (Aluno 18)
- “Para descobrir coisas novas” (Aluno 11)
- “Para estudar e para ler” (Aluno 4)
- “Para ler melhor” (Aluno 12)
- “Para descobrirmos palavras novas” (Aluno 2)
- “Para investigar e saber melhor outras coisas (Aluno 6)
- “Para aprendermos melhor a escrever” (Aluno 9)
- “Para aprendermos” (Aluno 1)
- “Serve para lermos melhor” (Aluno 15)
- “Para ler histórias” (Aluno 19)

# Para que serve um livro?

## Grelha de descrição<sup>13</sup>

Ler para descodificar	Ler para desenvolver a fluência	Ler para conhecer o vocabulário	Ler para aprender
<p>“É para aprender histórias e letras” (Aluno 3)</p> <p>“Para nos ajudar” (Aluno 10)</p> <p>“Para estudar e para ler” (Aluno 4)</p> <p>“Para ler histórias” (Aluno 19)</p>	<p>“Para ver banda desenhada, para fazermos leituras para aprender” (Aluno 14)</p> <p>“Para ler melhor” (Aluno 16)</p> <p>“Para ler bem e ler melhor” (Aluno 13)</p> <p>“Serve para treinar a leitura” (Aluno 18)</p> <p>“Para ler melhor” (Aluno 12)</p> <p>“Serve para lermos melhor” (Aluno 15)</p>	<p>“Para sabermos mais coisas” (Aluno 5)</p> <p>“Para descobrirmos palavras novas” (Aluno 2)</p>	<p>“Serve para aprender” (Aluno 17)</p> <p>“Serve para descobrir coisas novas” (Aluno 8)</p> <p>“É para aprender histórias e letras” (Aluno 3)</p> <p>“Para aprendermos mais” (Aluno 21)</p> <p>Serve para aprender a ler e a escrever em banda desenhada e saber coisas novas” (Aluno 7)</p> <p>“Para fazermos pesquisas” (Aluno 20)</p> <p>“Para descobrir coisas novas” (Aluno 11)</p> <p>“Para estudar e para ler” (Aluno 4)</p> <p>“Para investigar e saber melhor outras coisas” (Aluno 6)</p> <p>“Para aprendermos melhor a escrever” (Aluno 9)</p> <p>“Para aprendermos” (Aluno 1)</p>

<sup>13</sup> De acordo com as diferentes fases de aprendizagem de leitura, segundo Ehri (2004)

## **Anexo 5**

# Memorando

Pergunta de partida feita aos alunos de forma a descrever e compreender as suas conceptualizações face à leitura (“descrição grossa” - *thick description*):

## **Para que serve um livro?**

- “Serve para aprender” (Aluno 17)
- “Serve para descobrir coisas novas” (Aluno 8)
- “É para aprender histórias e letras” (Aluno 3)
- “Para sabermos mais coisas” (Aluno 5)
- “Para ver banda desenhada, para fazermos leituras para aprender” (Aluno 14)
- “Para aprendermos mais” (Aluno 21)
- “Para ler melhor” (Aluno 16)
- “Para ler bem e ler melhor” (Aluno 13)
- “Para nos ajudar” (Aluno 10)
- “Serve para aprender a ler e a escrever em banda desenhada e saber coisas novas” (Aluno 7)
- “Para fazermos pesquisas” (Aluno 20)
- “Serve para treinar a leitura” (Aluno 18)
- “Para descobrir coisas novas” (Aluno 11)
- “Para estudar e para ler” (Aluno 4)
- “Para ler melhor” (Aluno 12)
- “Para descobrirmos palavras novas” (Aluno 2)
- “Para investigar e saber melhor outras coisas (Aluno 6)
- “Para aprendermos melhor a escrever” (Aluno 9)
- “Para aprendermos” (Aluno 1)
- “Serve para lermos melhor” (Aluno 15)
- “Para ler histórias” (Aluno 19)



## Para que serve um livro?

### *Grelha de descrição<sup>14</sup>*

Ler para descodificar	Ler para desenvolver a fluência	Ler para conhecer o vocabulário	Ler para aprender
<p>“É para aprender histórias e letras” (Aluno 3)</p> <p>“Para nos ajudar” (Aluno 10)</p> <p>“Para estudar e para ler” (Aluno 4)</p> <p>“Para ler histórias” (Aluno 19)</p>	<p>“Para ver banda desenhada, para fazermos leituras para aprender” (Aluno 14)</p> <p>“Para ler melhor” (Aluno 16)</p> <p>“Para ler bem e ler melhor” (Aluno 13)</p> <p>“Serve para treinar a leitura” (Aluno 18)</p> <p>“Para ler melhor” (Aluno 12)</p> <p>“Serve para lermos melhor” (Aluno 15)</p>	<p>“Para sabermos mais coisas” (Aluno 5)</p> <p>“Para descobrirmos palavras novas” (Aluno 2)</p>	<p>“Serve para aprender” (Aluno 17)</p> <p>“Serve para descobrir coisas novas” (Aluno 8)</p> <p>“É para aprender histórias e letras” (Aluno 3)</p> <p>“Para aprendermos mais” (Aluno 21)</p> <p>Serve para aprender a ler e a escrever em banda desenhada e saber coisas novas” (Aluno 7)</p> <p>“Para fazermos pesquisas” (Aluno 20)</p> <p>“Para descobrir coisas novas” (Aluno 11)</p> <p>“Para estudar e para ler” (Aluno 4)</p> <p>“Para investigar e saber melhor outras coisas” (Aluno 6)</p> <p>“Para aprendermos melhor a escrever” (Aluno 9)</p> <p>“Para aprendermos” (Aluno 1)</p>

A conceptualização da maior parte das crianças face à leitura, é que esta serve para aprender (mais de metade da turma), enquanto outros acham

<sup>14</sup> De acordo com as diferentes fases de aprendizagem de leitura, segundo Ehri (2004)

que ler desenvolve a fluência. Uma pequena percentagem é de opinião que serve para descodificar ou para conhecer vocabulário.

### **- Primeiro Ciclo de Investigação**

SOARES, Luísa Ducla (2008) *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*. Lisboa: Livros Horizonte.

#### Actividade 1

Nesta actividade de *Book-talk*, a maior parte dos alunos sabia distinguir entre autor e ilustrador. Houve até quem comentasse que a autora desta obra fosse a mesma d' "Os Ovos Misteriosos".

Relativamente ao título e às imagens da capa, todos os alunos identificaram como a Fada Palavrinha a fada presente na ilustração da capa. Mas, erradamente, assumiram como o Gigante das Bibliotecas o rei que observavam.

Quanto ao conteúdo do livro, tentaram imaginar histórias, mas tendo sempre presente o título da obra.

#### Actividade 2

Durante a leitura da obra e perante as perguntas que eram colocadas, foram poucas as crianças que opinaram ou deram sugestões. A turma, na sua maioria, assentia com as personagens no desenrolar de toda a obra. Apenas reagiram aquando perceberam quem era o "Gigante das Bibliotecas", detectando que a inferência feita sobre a capa do livro estava errada.

#### Actividade 3

No *Diário de Leitura* as crianças desenharam e escreveram uma frase sobre a parte que mais gostaram. Durante esta actividade faltaram dois alunos, por este motivo só apresentamos dezanove frases.

Estas são as frases:

- “Eu gostei quando o morcego assustou as pessoas e as crianças” (Aluno 17)
- “Eu gostei quando o ladrão estava a espreitar o cofre do Rei.” (Aluno 6)
- “A Princesa pediu ao Rei mil metros de tecido para levar à costureira.” (Aluno 19)
- “Eu gostei daquela parte que o Príncipe queria um batalhão.” (Aluno 8)
- “Eu gostei quando o Príncipe pediu ao pai um batalhão para lutar.” (Aluno 9)
- “O Rei pensava que os ladrões podiam assaltá-lo.” (Aluno 7)
- “O morcego foi à sala apanhar traças para elas não comerem os livros.” (Aluno 20)
- “O cavalo levava os livros às costas e os livros eram de todo o mundo.” (Aluno 21)
- “Eu gostei da parte que o elefante tinha livros nas costas.” (Aluno 1)
- “A parte que eu gostei mais foi quando o ladrão ia roubar as jóias do Rei que eram de ouro.” (Aluno 12)
- “A parte que eu gostei mais foi quando eu vi o morcego.” (Aluno 4)
- “A parte que eu gostei mais foi a do morcego a comer as traças. (Aluno 15)
- “As traças estavam a comer os livros porque eram comilonas.” (Aluno 16)
- “O Rei era muito rico e não sabia o que fazer com o dinheiro.” (Aluno 3)
- “A Rainha estava a abraçar os castelos.” (Aluno 18)
- “A parte que mais gostei foi a que o rei aprendeu a divertir-se com os livros.” (Aluno 14)
- “O morcego está a comer as traças.” (Aluno 13)
- “A parte que eu gostei mais foi a parte do morcego.” (Aluno 2)
- “A parte que eu gostei mais foi o morcego a comer as traças.” (Aluno 11)

Aquando da leitura do seu *Diário*, as crianças justificaram a sua escolha, principalmente por motivos hilariantes da situação, isto é, pelo cómico ou invulgar do momento.








#### Actividade 4

Esta actividade não estava planeada para esta altura. No entanto, devido ao tema da obra trabalhada, fomos visitar a Biblioteca Municipal de Penafiel.

Como preparação para a visita, as crianças elaboraram as regras de comportamento numa Biblioteca.

Eis as regras:

Ao entrar numa Biblioteca...

-  Devemos estar em silêncio.
-  Não podemos mexer nos livros sem autorização.
-  Se pegarmos num livro, devemos ler em silêncio.
-  Devemos cuidar dos livros: não os dobrar, não os riscar nem os rasgar.
-  Devemos manusear e folhear os livros com muito cuidado.
-  Não devemos trazer livros de uma Biblioteca sem autorização.
-  Devemos ouvir com muita atenção a Bibliotecária (ou outro funcionário da Biblioteca).

Durante a visita à Biblioteca, as crianças tiveram oportunidade de conhecer os variados espaços e de assistirem à Hora do Conto.

Aqui estão a opinião delas aquando o Jornal Escolar:

#### **Visita à Biblioteca Municipal de Penafiel**

No dia cinco de Fevereiro, visitámos a Biblioteca Municipal de Penafiel.

A bibliotecária começou por nos contar uma história muito engraçada sobre um rei e, depois, fomos ver como era a Biblioteca...

Havia muitos livros nas estantes, jogos e até uma audioteca, onde pudemos ouvir música e ver um filme. Neste espaço, para não incomodar as outras pessoas, usámos uns auscultadores.

Até havia uma sala onde os adultos liam os jornais e os mais novos estudavam!

Gostámos muito e aprendemos que, numa biblioteca, para além de ler, podemos fazer coisas muito divertidas!

## - Segundo Ciclo de Investigação

SALDANHA, Ana (2002) *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal*. Porto: Campo das Letras.

### Actividade 1

Natal é...

- "...uma época muito importante." (Aluno 8)
- "...a época que a família se reúne com paz e amor. (Aluno 18)
- "...muito importante porque é o nascimento de Jesus" (Aluno 11)
- "...o nascimento de Jesus." (Aluno 4)
- "...quando festejamos os anos de Jesus." (Aluno 16)
- "...o dia em que Jesus nasceu." (Aluno 6)
- "...quando o Pai Natal vem e nos dá prendas." (Aluno 20)
- "...estar junto da família." (Aluno 2)
- "...o nascimento de Jesus." (Aluno 13)
- "...o nascimento de Jesus." (Aluno 21)
- "...quando ficamos com a família." (Aluno 14)
- "...fazer muita amizade." (Aluno 5)
- "...quando montamos a árvore de Natal." (Aluno 12)
- "...o renascimento de Jesus." (Aluno 7)
- "...quando nasce Jesus." (Aluno 15)
- "...muito importante porque é o nascimento de Jesus." (Aluno 3)
- "...os anos de Jesus." (Aluno 9)

- "...o nascimento de Jesus." (Aluno 19)
- "...a época em que a família se reúne e troca presentes." (Aluno 10)
- "...quando Jesus nasce." (Aluno 1)
- "...quando as pessoas recebem presentes." (Aluno 17)

# Natal é...

## Grelha de descrição

Visão materialista	Visão humanista	Visão religiosa
<ul style="list-style-type: none"> <li>- "...quando o Pai Natal vem e nos dá prendas." (Aluno 20)</li> <li>- "...quando montamos a árvore de Natal." (Aluno 12)</li> <li>- "...a época em que a família se reúne e troca presentes." (Aluno 10)</li> <li>- "...quando as pessoas recebem presentes." (Aluno 17)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"...uma época muito importante." (Aluno 8)</li> <li>- "...a época que a família se reúne com paz e amor." (Aluno 18)</li> <li>- "...estar junto da família." (Aluno 2)</li> <li>- "...quando ficamos com a família." (Aluno 14)</li> <li>- "...fazer muita amizade." (Aluno 5)</li> <li>- "...o renascimento de Jesus." (Aluno 7)</li> <li>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "...a época que a família se reúne com paz e amor." (Aluno 18)</li> <li>- "...muito importante porque é o nascimento de Jesus" (Aluno 11)</li> <li>- "...o nascimento de Jesus." (Aluno 4)</li> <li>- "...quando festejamos os anos de Jesus." (Aluno 16)</li> <li>- "...o dia em que Jesus nasceu." (Aluno 6)</li> <li>- "...o nascimento de Jesus." (Aluno 13)</li> <li>- "...o nascimento de Jesus." (Aluno 21)</li> <li>- "...o renascimento de Jesus." (Aluno 7)</li> <li>- "...quando nasce Jesus." (Aluno 15)</li> <li>- "...muito importante porque é o nascimento de Jesus." (Aluno 3)</li> <li>- "...os anos de Jesus." (Aluno 9)</li> <li>- "...o nascimento de Jesus." (Aluno 19)</li> <li>- "...quando Jesus nasce." (Aluno 1)</li> </ul>

As crianças demonstraram possuir conhecimentos adequados a esta época festiva. Umas, mais materialistas, mencionaram a troca de presentes, outras, mais religiosas, salientaram o nascimento de Jesus e outras, mais humanistas, deram importância à união familiar.

Temos que salientar que como esta é uma instituição religiosa, a maior parte das crianças mencionou o nascimento de Jesus como definição para Natal.

### Actividade 2

As crianças identificaram de imediato as personagens do Capuchinho Vermelho, do Lobo Mau, da Raposa, embora não a situaram na história devida, da Bruxa, que também não a reconheceram como a Bruxa da Casinha de Chocolate.

O João Ratão e a Gata Borralheira tiveram mais dificuldade em identificar, talvez tenha sido devido às imagens não serem tão esclarecedoras.

Os contos eram conhecidos por todas as crianças, com excepção da Fábula da Raposa e das uvas que era desconhecida por alguns alunos.

Foi pedido a algumas crianças que conheciam a história que a recontassem. A partir desse momento, todos os alunos se lembraram da fábula.

### Actividade 3

Algumas crianças quiseram dar o seu contributo para o *Brainstorming* sobre as possibilidades de histórias que podem surgir a partir do título:

-“Vão dar uma prenda ao Pai Natal.” (Aluno 19)

-“Acho que o Pai Natal vai dar prendas a todas as pessoas e elas vão-lhe enviar cartas a dizer que não gostaram dos presentes.” (Aluno 17)

-“O Pai Natal vai dar presentes a todas as pessoas, mas só uma é que lhe vai dar uma prenda.” (Aluno 5)

-“O Pai Natal vai dar prendas aos meninos e eles vão-lhe enviar uma carta a agradecer.” (Aluno 21)

-“O Pai Natal dá prendas aos meninos e eles não fazem nem um presente para dar ao Pai Natal!” (Aluno 2)

-“Acho que o Pai Natal dá prendas aos meninos e eles não dão prendas ao Pai Natal. O Pai Natal vai ficar muito triste!” (Aluno 20)

-“Só uma pessoa vai dar prendas ao Pai Natal.” (Aluno 13)

-“Vai haver uma pessoa muito má e outra muito boa. Uma recebe presentes, mas a outra não.” (Aluno 1)



-“O Pai Natal dá prendas a todos os meninos e há uma pessoa que gosta muito dele e dá-lhe um presente. (Aluno 10)

-“O Pai Natal vai dar prendas aos meninos, mas os meninos não vão dar prendas ao Pai Natal e ele fica muito triste. O Pai Natal vingá-se e no ano seguinte não dá presentes. Os meninos arrependem-se e pedem desculpa. (Aluno 12)

#### Actividade 4

Todos os alunos preencheram a tabela, com excepção de uma criança que faltou.

De modo geral, todas as crianças entenderam o que lhes foi pedido e demonstraram ter percebido a história. Isto ficou claro no preenchimento da reacção do Pai Natal aos presentes que recebera. Todas as crianças justificaram (cada uma à sua maneira) a resposta do Pai Natal às oferendas.

Por fim, foi estabelecida uma comparação às vivências de cada criança numa situação semelhante.

Muitas delas referiram já ter recebido um presente que não lhes agradou, mas por educação e delicadeza aceitaram e agradeceram.

Houve outras que, mais tarde, deram utilidade à oferenda recebida e que inicialmente não tinha interesse.

#### Actividade 5

Esta actividade que aparentemente parecia de fácil execução, demonstrou-se muito difícil. Não pela pontuação das diferentes características de cada personagem, mas sim pela justificação das opções, por parte de cada criança.

Esta avaliação foi feita de forma literal, isto é, cada criança avaliou a personagem de acordo com o seu desempenho e atitude nesta obra. Não houve criança alguma que referisse a obra original de cada personagem, nem a sua atitude nela.

Só com ajuda, é que as crianças conseguiram activar intertextos que pudessem ajudar a analisar a personagem.

Por fim, foi colocada a questão: Porque chorava o Pai Natal? Algumas crianças quiseram responder:

-“Porque não deram o presente indicado.” (Aluno 9)

-“Por causa da visita dos amigos.” (Aluno 19)

-“Os amigos vieram de longe para visitá-lo.” (Aluno 5)

-“Por causa da companhia.” (Aluno 11)

-“Gostou da visita e dos presentes.” (Aluno 18)

-“A primeira lágrima é porque estava triste.” (Aluno 4)

-“Podemos chorar de tristeza, mas também podemos chorar de felicidade.” (Aluno 12)

Posteriormente, os alunos elaboraram um acróstico a partir das palavras Pai Natal (actividade que não estava programada), para que as crianças pudessem mobilizar conhecimentos e demonstrassem possuir uma dinâmica intertextual:

-“Presépio, Amigo, Idoso, Nicolau, Amizade, Trenó, Alegria, Lúcia.” (Aluno 12)

-“Presépio, Amigo, Idoso, Neve, Atrasado, Trabalhador, Árvore de Natal e Liberdade.” (Aluno 10)

-“Presépio, Amigo, Igualdade, Neve, Amizade, Trenó, Alegria e Liberdade.” (Aluno 11)

-“Paz, Animado, Igualdade, Nicolau, Amoroso, Trenó, Amor e Liberdade.” (Aluno 9)

-“Paz, Amigo, Igualdade, Nascimento, Alegria, Tolerância, Amor e Liberdade.” (Aluno 7)

-“Presépio, Árvore de Natal, Imaginação, Neve, Amigos, Ternura, Amizade e Livros. (Aluno 6)

-“Presente, Amigos, Igualdade, Nicolau, Amizade, Trenó, Alegria e Liberdade.” (Aluno 5)

-“Preocupado, Amigo, Igualdade, Nicolau, Amor, Trenó, Árvore de Natal e Liberdade.” (Aluno 4)

-“Presépio, Amigo, Inimigo, Neve, Autor, Trenó, Árvore e Limpa.” (Aluno 3)

-“Prendas, Amigo, Igualdade, Neve, Árvore, Trenó, Amor e Leitão.” (Aluno 2)

-“Presépio, Amigo, Igualdade, Nicolau, Amizade, Trenó, Árvore e Leitão.”  
(Aluno 1 )

-“Presentes, Amigo, Igualdade, Neve, Amor, Trenó, Amizade e Leitão.” (Aluno 21)

-“Presépio, Amigo, Igualdade, Neve, Amor, Trenó, Árvore de Natal e Liberdade.” (Aluno 20)

-“Presente, Amigo, Igualdade, Nicolau, Amizade, Trenó, Aprender e Lindo.”  
(Aluno 19)

-“Pinheirinho de Natal, Aletria, Isabel, Nicolau, Amor, Trenó, Amizade e Luzes.”  
(Aluno 18)

-“Presépio, Amor, Igualdade, Nascimento, Amoroso, Trenó, Amigos e Liberdade. (Aluno 17)

-“Paz, Alma, Igualdade, Nicolau, Amigo, Terras, Amor e Liberdade” (Aluno 16)

-“Presépio, Amigos, Igualdade, Nicolau, Aletria, Trenó, anjos e Luz.” (Aluno 15)

-“Preguiçoso, Amigos, Igualdade, Neve, Amor, Trenó, Amizade e Leitão.”  
(Aluno 14)

-“Presépio, Amigo, Igualdade, Nicolau, Alegre, Trenó, Amor e Leitão.” (Aluno 13)

### Actividade 6

A cada criança foi entregue uma folha onde perguntava: E tu? Que presente darias ao Pai Natal? Justifica a tua resposta.

As respostas foram muito variadas, umas baseadas na história, outras recorrendo à imaginação:

-“Daria um trenó vermelho. Para ele poder entregar as prendas mais rápido.”  
(Aluno 2)

-“Eu daria umas botas vermelhas e grandes. Eu gostava de dar esse presente porque acho que o Pai Natal ia adorar a prenda.” (Aluno 17)

-“Eu daria ao Pai Natal um livro para ele ler. Eu daria esse presente para ele aprender mais coisas.” (Aluno 4)

-“O presente que eu daria ao Pai Natal era um bom saco de presentes. Eu quis dar esse presente ao Pai Natal para ele usar quando precisar.” (Aluno 15)

-“Eu daria ao Pai Natal um gorro. Eu sei que o Pai Natal já tem um, mas assim ficava com outro.” (Aluno 14)

-“Eu daria ao Pai Natal um saco muito, mas muito grande. Eu dava esse presente porque se o outro rompesse, ele já tinha outro.” (Aluno 19)

-“Eu daria ao Pai Natal um livro de presentes. Eu dava um livro ao Pai Natal para ele escolher os presentes do próximo ano. (Aluno 21)

-“Eu daria ao Pai Natal um trenó de substituição. Eu daria um trenó, porque se ele partisse o outro, já não precisava de comprar um novo. (Aluno 9)

-“Eu daria ao Pai Natal um trenó, porque ele iria usar muito. (Aluno 10)

-“Eu daria ao Pai Natal um saco. Eu dava isto ao Pai Natal, porque se ele rompesse o velho, já tinha outro. (Aluno 1)

-“Eu daria umas botas castanhas. Porque queria que ele ficasse mais bonito no Natal. (Aluno 6)

-“Eu daria um fato novo ao Pai Natal. Eu daria um fato novo porque o Pai Natal está a ficar cada vez mais gordo.” (Aluno 11)

-“Eu daria ao Pai Natal uma farda nova. Porque eu gostava que o Pai Natal tivesse uma fada vermelha.” (Aluno 8)

-“Eu daria ao Pai Natal um trenó. Porque ele precisa para entregar as prendas às crianças.” (Aluno 12)

-“Eu daria ao Pai Natal um avião de brincar. Eu dava esse presente para o Pai Natal não ter de fazer mais uma prenda”. (Aluno 5)

-“Eu daria ao Pai Natal um calendário. Eu dava esse presente, para ele ver os dias que faltam para o Natal.” (Aluno 16)

-“Eu daria ao Pai Natal uns sapatos castanhos. Eu daria essa prenda ao Pai Natal, porque ele também me dá a mim e porque combinava com a roupa dele. (Aluno 3)

-“Eu daria uma bola, porque o Pai Natal precisa de um presente para jogar futebol. (Aluno 13)

-“Eu daria ao Pai Natal um trenó, porque assim ele poderá andar com mais oito renas para dar presentes a todo o mundo.” (Aluno 20)

-“O presente que eu daria era um saco para levar prendas. Porque eu queria dar um presente que o Pai Natal gostasse e utilizasse e assim levar brinquedos.” (Aluno 7)

## **- Terceiro Ciclo de Investigação**

RIX, J. & CHAPMAN, L: (2003) *Zonzo, o cabritinho*. Lisboa: Livros Horizonte.

### Actividade 1

Nesta actividade, as crianças descreveram basicamente o que observavam.

Uns alunos, mais criativos, sugeriram títulos para a obra:

- “A cabra medricas” (aluno 5)
- “A cabra com medo” (aluno 19)
- “A cabra do monte” (aluno 11)

Até que alguém achou que a imagem se referia a um cabrito. Daí surgiu títulos como:

- “O cabrito voador” (aluno 16)
- “O cabrito medroso” (aluno 13)

Outros ainda tentaram contar a história a partir da imagem que viam. Notei que a capacidade de antecipação é maior, pois tentam imaginar vários enredos para a mesma história e alegram-se em fazer isso.

### Actividade 2

Os alunos perante a polissemia da palavra “Zonzo” tentaram criar histórias não muito longe da original. Demonstraram alguma fluidez lexical e uma compreensão da possível narrativa.

### Actividade 3

Os alunos mostraram conhecer algumas histórias em que entrasse a personagem cabrito. Eis algumas:

-O lobo e os sete cabritinhos (aluno18)

-Os sete cabritinhos (aluno 3)

- Chibos Sabichões (aluno 1)

-O cabrito Chiquito (aluno 20)

É de mencionar que as crianças relacionaram a actual obra com narrativas anteriores.

#### Actividade 4

Esta a actividade foi muito engraçada, pois todas as crianças observaram com muita atenção todo o texto icónico, baseando-se nele para dar continuidade à história. No entanto, demonstraram, de forma significativa, a sua capacidade imaginativa, justificando as suas opções de forma mais fundamentada.

Esta actividade serviu de mote para eles próprios serem autores e ilustradores das suas próprias histórias. Assim, a pedido das crianças foram escritos e ilustrados contos da sua autoria. Só por si só, se demonstra o empenho e entusiasmo dos alunos em todas as actividades desenvolvidas.

As histórias foram elaboradas em grupo. A nossa proposta apenas foi que deveriam escrever uma narrativa em que participassem personagens de outros livros.

#### **- Quarto Ciclo de Investigação**

GRÉBAN, Q. (2004) *A horta do Senhor Lobo*. Porto: Edições Nova Gaia.

.

#### Actividade 1

Cada criança construiu a sua tabela com as características de vários lobos. O quadro que se segue é a síntese elaborada em conjunto:

Histórias	Caracterização dos lobos
Ninguém dá prendas ao Pai Natal	- peludo - bom

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cinzento</li> <li>- comilão</li> <li>- matreiro</li> <li>- carinhoso</li> <li>- irrequieto</li> </ul>
Lobo "Mau" Xau Xau	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bom</li> <li>- castanho</li> <li>- tristonho</li> <li>- assustador</li> <li>- infeliz</li> <li>- amigo</li> <li>- carinhoso</li> </ul>
Pedro e o lobo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mau</li> <li>- esfomeado</li> <li>- persistente</li> <li>- preto</li> <li>- assustador</li> </ul>
O Capuchinho Vermelho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- esperto</li> <li>- matreiro</li> <li>- preto</li> <li>- mau</li> <li>- comilão</li> <li>- rápido</li> <li>- solitário</li> <li>- mentiroso</li> <li>- assustador</li> <li>- feio</li> <li>- enganador</li> <li>- infeliz</li> </ul>
Os três porquinhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- soprador</li> <li>- peludo</li> <li>- guloso</li> <li>- forte</li> <li>- persistente</li> <li>- esperto</li> <li>- mau</li> <li>- feio</li> <li>- irrequieto</li> <li>- matreiro</li> <li>- feroz</li> </ul>
O lobo e os sete cabritinhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- esperto</li> <li>- assustador</li> <li>- comilão</li> <li>- persistente</li> <li>- dorminhoco</li> <li>- magricela</li> <li>- matreiro</li> </ul>

As crianças demonstraram conhecimento sobre várias obras em participava a personagem lobo. Todas elas intervieram na caracterização, activando os seus conhecimentos intertextuais, e ainda sugeriram outras obras para acrescentar ao *Brainstorming*.

### Actividade 2

Nesta actividade, cada criança imaginou a história a partir da imagem do Senhor Lobo.

Foram estas as suas ideias:

- “Um lobo mau trata da terra” (aluno 1)
- “O lobo lavra a terra e pensa que é suficiente para plantar uma árvore.” (aluno 21)
- “ O lobo triste escava para ver se encontra um tesouro”. (aluno 2)
- “ O lobo é um trabalhador” (aluno 4)
- “ O lobo é lavrador” (aluno 3)
- “O lobo escava a terra e encontra uma nova espécie de animais”. (aluno 5)
- “O lobo encontra uma nota de 500 € e fica rico”. (aluno 6)
- “O lobo planta umas sementes que se transformam numa grande floresta”. (aluno 7)
- “ O lobo constrói uma horta e vai vender os legumes. Fica rico.” (aluno 8)
- “O lobo é um escravo que tem de trabalhar a terra.” (aluno 9)
- “ O lobo é agricultor” (aluno 10)
- “O lobo encontra lava.” (aluno 11)
- “O lobo é pobre e só tem sementes para se alimentar” (aluno 12)
- “O lobo é lavrador” (aluno 13)
- “O lobo escava a terra”. (aluno 14)
- “O lobo é lavrador”. (aluno 15)
- “ O lobo é pobre, encontra uma senhora e pede para trabalhar para ela”. (aluno 16)



- “O lobo escavou, fez um buraco, caiu e ficou preso” (aluno 17)
- “O lobo era agricultor. Semeou muitas sementes de trigo e de milho e ficou com muita comida.” (aluno 18)
- “O lobo era jardineiro” (aluno 19)
- “O lobo escava a terra e encontra 10 €”. (aluno 20)

Nesta actividade, os alunos puderam inferir/antecipar toda a obra e o seu conteúdo, mostrando alguma imaginação e a activação de intertextos.

### Actividade 3

Durante a leitura da obra, os alunos, em pares, foram preenchendo um quadro de acções e atitudes das diferentes personagens da obra, onde os ajudou a estabelecer relações de causa-efeito entre os vários acontecimentos.

Esta actividade permitiu reflectir sobre as atitudes das personagens, mas também ajuda a trabalhar a estrutura da narrativa.

Todos eles mostraram entendimento sobre a narrativa e ao mesmo tempo um grande poder de síntese.

Eis o quadro- resumo elaborado posteriormente em conjunto:

<b>Antes</b>	<b>Acontecimento</b>	<b>Depois</b>
O lobo estava com fome e apenas tinha bolotas secas para comer.	Construção da horta	A horta cresceu e deu muitos legumes.
O Senhor Lobo guardou os seus legumes em conservas.	Destruição da horta	O Senhor Lobo ficou furioso.
O lobo perguntou ao mocho quem tinha destruído a horta.	Elaboração do cartaz	Todos os animais da floresta participaram na reconstrução da horta

		com sementes desconhecidas.
O Senhor Lobo convidou os animais a almoçar e a partilhar os alimentos que cultivaram.	Refeição em conjunto	Os animais aprenderam a confiar no Senhor Lobo e ele ficou feliz por ter muitos amigos.

#### Actividade 4

De forma a servir de síntese a todo o trabalho, foi elaborado um quadro onde se estabeleceu a relação entre as características de cada lobo e o seu fim.

Todas as crianças quiseram intervir, contando o fim de várias narrativas que conheciam onde aparecia a personagem lobo.

Foi este o quadro- síntese elaborado em conjunto:

<b>O fim de cada lobo</b>						
Lobo de O Capuchinho Vermelho:	Lobo de Os três Porquinhos:	Lobo de Os sete Cabritinhos	Lobo de O Lobo "Mau" Xau Xau	Lobo de O Pedro e o lobo;	Lobo de Ninguém dá prendas ao Pai Natal	Lobo de A Horta do Senhor Lobo

No fim o lobo morreu.	No fim o lobo arrepen- deu- se e nunca mais fez mal aos três porqui- nhos.	No fim o lobo morreu afogado.	No fim todos os animais acreditaram no lobo e ficaram todos amigos.	No fim o lobo ficou preso numa rede.	No fim o lobo ficou a celebrar o Natal.	No fim o lobo foi dormir descansado e feliz, porque já tinha amigos.
-----------------------	--	-------------------------------	---	--------------------------------------	---	--

### Actividade 5

As crianças mostraram muita satisfação ao escreverem as suas histórias. Demonstraram possuir conhecimento sobre as regras da construção de uma narrativa, bem como revelaram saber activar intertextos.

As suas histórias foram bem originais, pois imaginaram cenários diversos, revelando a capacidade de imaginação e de construção (novos sentidos), a partir da personagem lobo.