

## Centenário de Sophia: um projeto de leitura numa escola TEIP

Teresa Costa-Pereira<sup>1</sup> e Nuno Ventura<sup>2</sup>

### Introdução

O desenvolvimento de projetos no domínio da Educação Literária tem vindo a ser apontado como fator de motivação para a leitura, principalmente em contextos mais desfavorecidos, nos quais “encorajar as crianças a ler por prazer pode ser um fator importante para o aumento dos níveis educacionais e portanto pode constituir-se como um forte contributo para combater a *exclusão social*” (Coutinho & Azevedo, 2007, p. 36). Realizar atividades que incluam o contacto direto com obras literárias, que envolvam os alunos e a comunidade escolar e que trabalhem competências de leitura de forma contextualizada permite a realização de aprendizagens curriculares, “mas também a abertura ao outro, o respeito pela diversidade, a compreensão de novos valores” (Balça, 2007, p. 133).

Realizar projetos de leitura a partir de obras literárias nem sempre se afigura uma tarefa fácil e exige dos vários atores uma boa capacidade de organização, um grande espírito de cooperação e entreajuda e, sobretudo, motivação para levar a cabo um processo que pode ser bastante complexo. Tal como referido por Azevedo e Balça (2019, p. 10), “a escola é, naturalmente, o espaço privilegiado para a formação de leitores literários, [o que] só é plenamente alcançável se existir um compromisso coletivo (...). Formar leitores literários resultará tanto melhor quanto existir um enquadramento geral e coletivo nesse sentido”.

Neste artigo, iremos dar conta de um projeto de leitura que foi realizado numa escola TEIP, em Lisboa, e que teve como ponto de partida as comemorações do centenário da escritora Sophia de Mello Breyner Andresen. Respondendo ao convite lançado pela APP, a seleção de frases de obras da escritora foi integrada num projeto mais amplo no qual se desenvolveram competências de literacia, ao mesmo tempo que se promoveram atitudes de autonomia, responsabilidade e espírito crítico.

A partir da leitura de obras da escritora foram realizadas atividades que permitiram conhecer a vida da autora ao mesmo tempo que se promoveu o contacto direto com a escrita literária, o trabalho da estrutura do texto narrativo, o acesso a vocabulário novo e diversificado, a literariedade e o desenvolvimento de competências de compreensão do oral.

Neste trabalho, fundamenta-se teoricamente o projeto, caracterizam-se o contexto e os participantes, descrevem-se as atividades realizadas, ouve-se a opinião de professores e alunos e avalia-se o trabalho do ponto de vista das aprendizagens. Foca-se ainda a importância da realização de projetos desta natureza em contextos mais desfavorecidos e as implicações para o ensino e para a aprendizagem.

### A Educação Literária em sala de aula

A Educação Literária surge nos documentos orientadores com o objetivo de que “os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência” (DGE, 2018, p. 3).

A prática de trazer para a sala de aula obras literárias adequadas à faixa etária dos alunos “é estrategicamente reconhecida como profícua para o sujeito” (Azevedo, 2006, p. 11), constitui uma oportunidade de realizar atividades no âmbito dos vários domínios programáticos, ao mesmo tempo que se desenvolvem competências diversificadas, se promove o acesso à cultura e o crescimento pessoal, se desenvolvem competências artísticas e no domínio da língua e se fomenta o gosto pela leitura e o espírito crítico (Pontes & Barros, 2007; Rei, 2017).

A leitura de obras na íntegra, com a exploração prévia do livro (capa, contracapa, autor, ilustrador, edi-

<sup>1</sup> Universidade de Lisboa, Instituto de Educação; Agrupamento de Escolas Alto do Lumiar.

<sup>2</sup> Agrupamento de Escolas Alto do Lumiar.

# P

tora...), o trabalho sobre a própria linguagem e o trabalho da estrutura da narrativa têm grandes potencialidades para a aprendizagem, muitas vezes não conseguidas com a leitura dos excertos que aparecem nos manuais, pois como refere Balça (2007), ao retomar os trabalhos de Dionísio (2005), “as práticas de interpretação, sugeridas pelos manuais e realizadas pelos alunos, transformam os textos em objetos de sentido único e os alunos em consumidores (e não intérpretes) de sentidos apontados por outros” (Balça, Â. 2007, p. 131).

A literatura infantil oferece aos alunos a oportunidade de descobrir novos mundos, novas culturas, novas realidades (Pontes & Barros, 2007). O acompanhamento da vida das personagens, a análise dos espaços, dos tempos e o contacto com vocabulário novo e diversificado ampliam os conhecimentos dos alunos, principalmente dos que não estão muito familiarizados com a cultura da escola, possibilitando, “a emoção e a afinidade entre o leitor e o texto, potenciadora de uma relação afetiva duradora do leitor com a leitura de literatura” (Azevedo & Balça, 2019, p. 10).

Ao poder ser integrado nos vários momentos da planificação diária, o trabalho da educação literária em sala de aula pode ter vários pontos de partida e a seleção das obras a trabalhar poderá decorrer da planificação do professor, mas também de situações imprevistas que ocorram no quotidiano da sala de aula e que possam constituir importantes momentos de aprendizagem. Assim, poderão ser objeto de leitura extensiva livros dos alunos, da biblioteca (escolar ou da sala), livros propostos pelo professor em função dos conteúdos a trabalhar ou até mesmo livros integrados em atividades propostas por entidades externas à escola. Seja qual for a origem, “o fundamental é que, na aula, haja livros e sejam criadas condições para a leitura” (Sousa, 2015, p. 109).

## Os projetos de leitura e o desenvolvimento de competências de literacia

A leitura é, segundo Mullis, Martin, Foy, & Drucker (2012, p. 1) “fundamental to successfully navigating the school curriculum. Moreover, it is central to shaping each individual’s trajectory through life, his or her economic wellbeing, and the ability to actively and fully participate in broader society”. Sendo encarada como uma competência transversal, deve assumir um lugar de destaque no trabalho das várias áreas curriculares e ser integrada em atividades de natureza muito diversa como, por exemplo, os projetos de leitura.

Uma vez que pode ser trabalhada de diferentes perspetivas, desde o aprender a ler até ao ler para aprender (Costa-Pereira & Sousa, 2018), mas também à fruição, a sua integração nas dinâmicas de sala de aula e em projetos que envolvam toda a escola apresenta-se como um importante meio de desenvolvimento de competências de literacia, mas também “constituye la herramienta fundamental para el acceso al saber, la ordenación, adquisición y reflexión de diferentes conocimientos” (Ibarra-Rius & Ballester-Roca, 2019, p. 58).

A par da realização de atividades de leitura em sala de aula como a leitura orientada ou a hora do conto, o trabalho deste domínio poderá ser integrado em projetos mais amplos que, de forma integrada e contextualizada, envolvam professores, alunos e restante comunidade escolar, criando-se ambientes promotores da curiosidade, apetência pela leitura, e de aprendizagens significativas nos quais se desenvolvem competências de “natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Martins et. al, 2017, p. 9).

A criação de projetos que tenham como ponto de partida a leitura de obras literárias e que envolvam diversos atores contribuem para a criação de comunidades leitoras, “possibilitam avanços no desenvolvimento cognitivo dos estudantes que são observados em sua postura crítica e reflexiva em sala de aula” (Guerino & Carlesso, 2019, p. 1), despertam o interesse dos alunos para a leitura e para a sua importância e motivam-nos para ler cada vez mais e cada vez melhor. Além disso, segundo Zyngier & Fialho, (2010, p.14) “both reading and responding to texts require an environment in which not only individualities can thrive and students’ voices can be truly heard, but also where learners can develop who they already are and what they bring to class”.

Os benefícios são mais alargados se for utilizada uma abordagem socio-interacionista da aprendizagem, uma vez que, ao colocar o aluno no centro do processo, ao conferir-lhe autonomia e responsabilidade, ao dar-lhe voz, numa atitude de constante colaboração e reflexão com os outros, se promove o desenvolvimento de competências que lhe permitirão continuar a aprender ao longo da vida (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012).

A organização de projetos de leitura deve ter em conta o contexto em que são realizados, ajustando-se as atividades às necessidades de aprendizagem dos alunos, tendo em consideração os conhecimentos prévios e as experiências de leitura anteriores, ou seja, são projetos que devem contribuir para a criação de “uma cultura

de escola na qual todas as crianças e jovens são encorajados a ser leitores entusiastas e a tornar as práticas de leitura num hábito consistente” (Coutinho & Azevedo, 2007, p. 37).

Se tivermos como atores alunos que leem frequentemente, que visitam regularmente uma biblioteca e que estão familiarizados com a estrutura da narrativa, podemos trabalhar obras mais complexas e aprofundar um pouco mais as atividades, utilizando estratégias mais próximas das utilizadas por leitores mais competentes. Se, por outro lado, for realizado em contextos mais desfavorecidos e com alunos que estejam mais afastados da cultura da escola, é importante que no projeto seja integrada uma modelização das estratégias a utilizar (Tomasello, Kruger e Ratner, 1993) para que haja uma familiarização dos alunos com as atividades, dedicando-se mais tempo à análise das características do texto narrativo (Sousa, 1995) e das características da linguagem poética.

Nos contextos em que existem “baixos níveis de literacia familiar, [e em que] o contacto com o texto literário é feito unicamente no jardim de infância ou no primeiro ciclo do Ensino Básico” (Balça, 2007, p. 133), é importante que os projetos de leitura atuem como mecanismos de motivação para a leitura e que contribuam para a aproximação dos alunos com a escola e que os professores assumam uma posição de mediadores (Guerino & Carlesso, 2019) entre os alunos e os textos. Para que tal seja possível, o professor deve conhecer “o contexto pedagógico [...], conhecer as competências de leitura, e a vida em grupo dos seus alunos, para propor um trabalho significativo que esteja de acordo com as competências actuais dos alunos, visando sempre a zona de desenvolvimento potencial” (Sousa, 2007, p. 67).

A realização de projetos no âmbito da Educação Literária deverá, à semelhança do que acontece em outras áreas, ser organizado em função de três grandes momentos, a planificação do projeto, a realização das atividades e a avaliação do trabalho, podendo, em termos de estrutura, seguir as linhas orientadoras de uma sequência didática (Silva, 2010).

### **Planificação do projeto**

Do ponto de vista da planificação, é importante que a definição das atividades a realizar tenha em atenção as obras a trabalhar, o tema que se pretende explorar, os objetivos que se querem atingir e as aprendizagens a realizar, ou seja, “apresentam-se o projeto, as tarefas, as formas de organização, a divisão das tarefas e os materiais necessários” (Silva, 2010).

Quanto maior for a articulação entre todos estes pontos, melhor será o projeto final. Seja qual for o ponto de partida do projeto – proposta dos alunos, acontecimentos do quotidiano da sala de aula ou até mesmo de propostas que tenham origem no exterior da sala – o importante é que encontrem no grupo espaço para crescer, que tenham sentido para os alunos e que os motivem para a aprendizagem (Veiga, et al. 2014).

### **Realização do trabalho**

A organização geral das atividades deve ter em conta o desenvolvimento de competências associadas aos vários domínios programáticos – compreensão do oral, expressão oral, leitura, educação literária, expressão escrita e conhecimento explícito da língua – e não deve descurar as questões relacionadas com o trabalho de análise da obra (Pontes & Barros, 2007), a vida do autor e a análise do texto literário, um processo que fica facilitado se for organizado em três momentos-chave: antes, durante e depois da leitura (Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009; Balça, 2007, Costa-Pereira e Sousa, 2017).

A realização de atividades orais de antecipação da leitura, como o contacto com a obra a trabalhar, a exploração da biografia do autor e a realização de previsões a partir do título e da ilustração da capa são estratégias que promovem o interesse pela obra e pela história narrada e tendem a “favorecer a participação oral, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem” (Pontes & Barros, 2007). A mobilização de conhecimentos prévios permite criar condições para que os alunos compreendam em profundidade a obra (Beker, Jolles & Broek, 2017).

A leitura do texto poderá ser realizada pelo professor, num exercício de modelagem, individualmente, em coletivo ou a pares, e integrar atividades de escuta atenta, compreensão do oral, descoberta de vocabulário e resposta a questões orais que abordem vários tipos de compreensão. Estamos, através da utilização de estratégias diversificadas, a “facilitar a compreensão dos textos, convocar as referências intertextuais e permitir

# P

uma experiência afetiva, uma relação de prazer entre a leitura e o texto” (Balça, 2007, p. 134).

No final, os alunos poderão realizar atividades que avaliem o nível de compreensão alcançado e que promovam a criação de relações entre o que foi lido e as experiências de leitura anteriores, alargando o capital de leituras que sustentará futuras leituras.

## Avaliação do trabalho

A avaliação deve ser encarada como uma “atividade de aprendizagem” (Vasconcelos et al., 2011, p. 100). A reflexão sobre o trabalho realizado, a partilha de opiniões entre os diversos intervenientes e a identificação dos pontos positivos e dos aspetos a melhorar constitui uma oportunidade de pensar criticamente sobre o processo, tendo em vista as melhorias que podem ocorrer em projetos futuros.

É importante que este momento não apareça isolado e que acompanhe todo o processo e esteja também presente na última fase do projeto. Dando continuidade ao trabalho realizado anteriormente, também, nesta fase, será importante promover a participação ativa dos alunos, uma vez que, ao dar-lhes espaço para partilharem as suas opiniões e para realizar uma tarefa, muitas vezes atribuída somente ao professor, se está a contrair para a criação de comunidades de aprendizagem (Niza, 2006).

## Contexto e participantes

O projeto que apresentamos foi realizado numa escola do concelho de Lisboa, pertencente a um agrupamento TEIP.

Participaram no projeto duas turmas de terceiro ano e duas turmas do quarto ano de escolaridade, num total de 64 alunos (6 com Português Língua Não Materna) com uma idade média de 9:11 anos no 3.º ano e de 11:2 anos no 4.º ano.

No geral, são alunos que apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, com falta de pré-requisitos ao nível da leitura e da escrita, necessitando de um apoio individual continuado. Quando lhes são apresentadas tarefas que exijam um pouco mais de conhecimentos, desmotivam-se e desistem facilmente, acabando por não as realizar. A sua autoestima académica é muito baixa. Alguns destes alunos apresentam ainda um elevado número de retenções no ciclo e uma taxa elevada ao nível do absentismo. Nesta escola, a percentagem de retenções ronda os 30% no segundo ano, os 20% no 3.º ano e os 10% no quarto ano, sendo que o absentismo se situa ao nível dos 10%<sup>3</sup>.

Ao nível social, os alunos da escola são oriundos de uma comunidade multicultural, maioritariamente de etnia cigana (56,5%) e de origem africana (22,5%). A população ativa tem, essencialmente, profissões não qualificadas e nos últimos anos tem-se verificado um elevado e crescente número de famílias a beneficiar de Rendimento Social de Inserção, recebendo apoio do Serviço de Apoio Social Escolar cerca de 85% dos alunos da escola.

No geral, os Encarregados de Educação possuem baixo nível de escolaridade e de instrução formal, não valorizando o papel da escola na formação individual. A maioria dos Encarregados de Educação (55%) só frequentou o 1.º ciclo. Os restantes apresentam habilitações ao nível do 2.º ciclo (11%), do 3.º ciclo (11%), do Ensino Secundário (5%) e do Ensino Superior (2%). Há ainda 17% dos Encarregados de Educação com uma habilitação literária desconhecida. Neste universo pouco qualificado academicamente, onde abunda o desemprego e a precariedade, a economia paralela surge como uma saída para quem vive situações de maior exclusão<sup>4</sup>.

## O projeto de leitura

O projeto de leitura que agora se apresenta foi integrado no domínio da Educação Literária, focou-se no desenvolvimento de competências de literacia a partir da leitura de obras de Sophia de Mello Breyner Andresen e foi organizado em cinco momentos: apresentação do projeto; exploração da biografia da autora; leitura e análise das obras; seleção de frases; construção de um painel do projeto.

<sup>3</sup> Dados do ano letivo 2016/2017.

<sup>4</sup> Dados do Projeto Educativo 2018/2021.

## Apresentação do projeto

A apresentação do projeto nas turmas teve como principais objetivos: motivar os alunos; enquadrar as atividades nas dinâmicas da sala de aula; contextualizar o trabalho e, sobretudo, identificar as aprendizagens que daí poderiam decorrer, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de competências de leitura.

Após uma breve apresentação dos objetivos, foi pedido aos alunos que fizessem sugestões relativamente às atividades a realizar. Os alunos apresentaram algumas ideias oralmente e, no final, definiu-se em conjunto um plano do trabalho: conhecer a biografia da autora, ler as obras, selecionar as frases e mostrar o trabalho aos restantes colegas da escola.

## Exploração da biografia da autora

Em primeiro lugar, os alunos consideraram importante conhecer a vida da autora, já que a maioria dos alunos revelou não saber quem era Sophia de Mello Breyner Andresen, mesmo depois de lhes ter sido apresentada uma fotografia da escritora.

Apesar de inicialmente ser pensada como uma simples atividade de leitura, conhecer os principais momentos da vida desta importante figura da literatura portuguesa constituiu uma oportunidade de explorar com os alunos temáticas relacionadas com outras áreas curriculares, como a noção de século, o conceito de universidade e a existência de um monumento em Lisboa denominado Panteão Nacional<sup>5</sup>.

A exploração da biografia da escritora ficou concluída com a apresentação de alguns livros da escritora, a leitura dos respetivos títulos e a seleção das obras a trabalhar por cada um dos grupos: *A Floresta* (4.º ano); *A Menina do Mar* e *A Fada Oriana* (3.º ano)<sup>6</sup>.

## Análise e leitura das obras

O trabalho das obras selecionadas começou com a análise da capa e a identificação do título, do autor e da editora. Foi depois proposto aos alunos que formulassem hipóteses sobre a história a partir do título, respondendo a questões direcionadas para a estrutura da narrativa: onde acham que se passa a história?; quando é que acham que se passa esta história?, quem será a personagem principal?...

A leitura da obra ficou a cargo da professora de apoio da escola e foi realizada em várias sessões, pautadas por momentos de diálogo, em que se verificaram as hipóteses anteriormente formuladas e em que se trabalharam questões relacionadas com o vocabulário, a linguagem poética, com a estrutura da narrativa e com a compreensão.

## Seleção de sequências de frases

No final de cada sessão, de acordo com o planificado no início do projeto, os alunos selecionaram algumas frases que, na opinião deles, se destacavam das restantes. A qualidade e/ou novidade da informação, a utilização da adjetivação e a repetição foram alguns dos critérios utilizados para selecionar as frases.

A título de exemplo, numa das turmas do 4.º ano, a seleção da sequência de frases “*O anão contava-lhe histórias do passado, histórias de moiros, guerreiros, navegadores, princesas e reis antigos. Depois falava dos países distantes: descrevia as caravanas de camelos que atravessam lentamente o grande deserto do Sara e descrevia os Esquimós que vivem no Pólo Norte em casas feitas de gelo*” teve em consideração o facto de muitos alunos não saberem o que eram os moiros ou o deserto do Sara.

No caso do 3.º ano, da obra *A Menina do Mar* foram selecionadas frases que, pela forma como estavam escritas, facilitavam a criação de imagens mentais e a compreensão da história: “*A menina, que devia medir um palmo de altura, tinha cabelos verdes, olhos roxos e um vestido feito de algas encarnadas*”;

“*—Eu sou uma menina do mar. Chamo-me Menina do Mar e não tenho outro nome. Não sei onde nasci.*”

<sup>5</sup> A biografia utilizada é a que se encontra disponível no site da Porto Editora.

<sup>6</sup> As duas turmas do 4.º ano trabalharam em conjunto porque, devido a problemas de absentismo, um dos grupos tinha muito poucos alunos.



# P

*Um dia uma gaiivota trouxe-me no bico para esta praia. Pôs-me numa rocha na maré vaza e o polvo, o caranguejo e o peixe tomaram conta de mim.”*

A turma que trabalhou *A Fada Oriana* preferiu selecionar a frase “*Se não fossem as fadas que seria de mim?*” Ao perceberem que se repetia continuamente, os alunos propuseram a realização de uma leitura partilhada. Assim, sempre que a frase aparecia no texto, eram os alunos que, em conjunto, a liam.

## Construção de um painel alusivo ao projeto

Após a leitura das obras, os alunos foram convidados a identificar alguns elementos-chave das narrativas trabalhadas.

Assim, ao longo da leitura, personagens como a Menina do Mar, o Caranguejo, o Peixe, o Anão, a Fada Oriana e a Isabel foram identificadas como elementos caracterizadores das ações presentes nas narrativas.

Com base nos elementos identificados e na caracterização dos ambientes em que aparecem – o mar e a floresta – foi proposto aos alunos que idealizassem um painel que incorporasse não só as frases selecionadas como os trabalhos realizados nas diversas turmas e que ilustrassem os elementos-chave identificados anteriormente.



Assim, o painel final foi construído com o contributo de todos os alunos e aparece no projeto como meio de divulgação do trabalho realizado. A sua localização na entrada da escola permitiu o contacto direto de toda a comunidade educativa com o projeto desenvolvido, aumentando assim o sentido do trabalho realizado.

## Avaliação do projeto por professores e alunos

A avaliação realizada pelos vários atores foi bastante positiva. Ao longo do projeto, tanto alunos como professores foram partilhando oralmente a sua opinião sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido, apresentando propostas de melhoria que enriqueceram a forma como o centenário da escritora foi comemorado na escola.

No final, a opinião sobre o projeto era unânime: ajudou os alunos a descobrir novos livros, a aprender novas palavras, a trabalhar melhor em conjunto com os outros colegas, a gostar mais de ler.

Os alunos consideraram que o projeto *foi muito bom e divertido porque aprendemos muitas coisas e conhecemos histórias desta escritora*, porque *aprendemos a fazer um projeto e conhecemos a vida de Sophia* e porque *as frases que escolhemos são muito bonitas*.

Ao falarem do projeto, os alunos relembram as várias atividades, as personagens de que mais gostaram – *gostei da Fada Oriana porque ela ajudava as pessoas e era boa; gostei muito do caranguejo* – e a exposição final – *gostei de fazer o painel para toda a gente ver a arte*.

Também os professores das várias turmas consideraram que este foi um projeto importante para o desenvolvimento de competências de literacia e para o trabalho integrado de diferentes áreas. Apesar de terem sido

trabalhadas obras diferentes em cada um dos grupos, a avaliação dos docentes aproxima-se bastante, focando aspetos essenciais para a aprendizagem.

Uma professora do 3.º ano considerou que *o projeto sobre o centenário de Sophia de Mello Breyner Andresen, no geral, e o trabalho com A Menina do Mar, em particular, permitiu criar o gosto pela leitura, aprofundar conteúdos de Estudo do Meio, serviu para programar outras atividades de diferentes áreas a partir de excertos do livro explorado e possibilitou a partilha de experiências. Os alunos manifestaram interesse e gosto em ouvir e explorar a história bem como em realizar a exposição final.*

O professor que trabalhou com a obra *A Fada Oriana* referiu que, *mais do que conteúdos, a leitura do conto permitiu aos alunos ler pelo prazer de ler. Com este projeto, os alunos foram desafiados a explorar o mundo do fantástico da literatura infantojuvenil, o que desenvolve nos alunos a imaginação e a criatividade que as crianças tanto necessitam nestas idades.*

As docentes do 4.º ano revelaram que *o projeto foi uma mais-valia porque a leitura do livro A Floresta permitiu desenvolver o gosto pela leitura, a exploração de conteúdos gramaticais já estudados e a articulação entre o Português e outras áreas disciplinares, nomeadamente o Estudo do Meio e a Expressão Plástica. As obras educativas, literárias e artísticas que esta autora apresenta permitem viagens num ambiente mágico repleto de vivências importantes para as crianças, o que levou os alunos a revelarem interesse, empenho e curiosidade pelos trabalhos desenvolvidos durante o projeto.*

## Considerações finais

O desenvolvimento de projetos como o que apresentamos neste trabalho assume uma grande importância em contextos que “requer[em] uma organização curricular que não pode decalcar o que funciona com alunos que têm um contexto familiar, comunitário e emocional estável e privilegiado” (Costa, 2019, p.1).

Nestes contextos, em que muitas vezes a literatura apenas chega aos alunos pela mão da escola, é importante que se criem oportunidades para que haja um contacto direto e constante com obras literárias, em que eles possam agir, vivendo a literariedade, explorando sentidos e criando eles próprios sentidos a partir das obras. Dar aos alunos a oportunidade de participar em atividades que promovem o desenvolvimento de competências de literacia – neste caso, competências de compreensão e envolvimento, de análise e descoberta da literariedade, do sentir o “estranhamento” - é fundamental para a sua formação como leitores, pois promove gosto pela leitura e pode desenvolver hábitos de leitura que os ajudarão a tornar-se leitores competentes, mas também na sua formação como pessoas no sentido de Zyngier e Fialho (2010).

Ao trabalharmos com turmas dos 3.º e 4.º anos, seria expectável que a tarefa de selecionar frases de algumas obras de Sophia de Mello Breyner não constituísse uma dificuldade para os alunos. No entanto, quando a tarefa foi apresentada aos grupos, o fator novidade, em relação às obras e à autora, levou a que fosse necessário enquadrar a atividade num projeto mais amplo e aprofundado, em que o professor foi o mediador de acesso às obras. Foi assim que surgiu o projeto apresentado.

A partir de propostas dos professores e dos alunos, que participaram ativa e entusiasticamente nas atividades, foi-se construindo um percurso que permitiu trabalhar a língua de uma forma transversal e contextualizada, englobando o trabalho de conteúdos de áreas como o Estudo do Meio e a Expressão Plástica, promovendo-se aprendizagens ativas e significativas e muita partilha e reflexão sobre as obras e sobre os sentidos que cada um ia encontrando nas leituras.

O facto de se tratar de um projeto coletivo, no qual participaram várias turmas, trouxe aos alunos um grande sentido de responsabilidade, contrariando, em alguns casos, a desmotivação e a baixa autoestima que os caracteriza. A forma como os alunos abraçaram esta iniciativa e se disponibilizaram para colaborar com os seus pares foi muito importante para que o processo decorresse da melhor forma e para que os objetivos fossem atingidos.

No entanto, e apesar de os alunos terem aderido bem à proposta e de terem participado de forma empenhada nas tarefas, este projeto, à semelhança de outros que têm sido desenvolvidos na escola, exigiu da parte dos professores um esforço acrescido no sentido de promover a participação dos alunos que não estavam tão interessados nas atividades, de moderar comportamentos e de incentivar os menos participativos a partilhar a sua opinião com o grupo, o que vem corroborar a ideia de que a “atividade docente numa escola TEIP não é

# P

igual à exercida noutros territórios, em contextos mais favorecidos. A nível pessoal requer disponibilidade e resiliência para saber o que é ensinar a alunos que, muitas vezes, só podem contar com o professor” (Costa, 2019, p.1).

No geral, o projeto do Centenário da escritora Sophia Mello de Breyner Andresen trouxe à escola uma dinâmica renovada que permitiu o desenvolvimento de competências de literacia, o contacto com a escrita literária, o envolvimento dos alunos na planificação, realização e avaliação das atividades e o trabalho em co-operação. Foi um projeto que fez despertar nos alunos a curiosidade pela vida e obra de Sophia e que os levou a viajar e a recriar os lugares que a escritora descreve nas suas narrativas, um trabalho que contribuiu para a sua formação enquanto leitores ativos, despertando o interesse para a leitura e suscitando uma curiosidade pela ação e pelas personagens semelhante à que, segundo a escritora<sup>7</sup>, era experimentada pelos filhos no momento em que começou a escrever histórias para lhes ler.



## Bibliografia

- Azevedo, Fernando & Balça, Ângela (2019). Práticas de Educação Literária e de promoção da literatura. *Textura*, 21 (45) p. 6-29.
- Balça, Ângela (2007). Da leitura à escrita em sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In Azevedo, Fernando (coord.), *Formar Leitores – Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Beker, Katinka, Jolles, Dietsje, & van den Broek, Paul (2017). Meaningful learning from texts: The construction of knowledge representations. In León, José & Escudero, Inmaculada (Eds.) *Reading Comprehension in Educational Settings*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Costa, João (2019). Nota de abertura. *Noesis: notícias de educação*, 33. Retrieved from [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota\\_de\\_abertura\\_noesis\\_boletim\\_dge33\\_janeiro2019.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_boletim_dge33_janeiro2019.pdf).
- Costa-Pereira, T. & Sousa, O. (2017). Ler e escrever para construir conhecimento. Atas do 12.º Encontro da Associação de Professores de Português: Língua e Literatura na escola do Séc. XXI. Lisboa, Portugal, APP.
- \_\_\_\_ (2018). Escrever para aprender: do questionamento à construção de conhecimento. In: D. Matos (org.). *Linguística e Ensino: Teoria e Métodos*. João Pessoa: Editora UFPB.

<sup>7</sup> “Então uma tarde inventei “A Menina do Mar” com uma certa colaboração deles [filhos]. Foi uma história que nasceu oralmente, porque eles perguntavam: «—E o peixe, o que fez o peixe? — E o polvo, o que é que fazia? — E este? E aquele?» (Entrevista de Maria da Conceição Casais in *Contemporâneo*, 15 de março de 1989)



- Coutinho, Virgínia & Azevedo, Fernando (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In Azevedo, Fernando (coord.), *Formar Leitores – Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Direção Geral de Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Guerino, Silvana, & Carlesso, Janaína (2019). Reflections of an incentive reading project application in daily school context by the vision of the managers and teachers of the primary years in fundamental teaching. *Research, Society and Development*, 8(2), 1- 27.
- Ibarra-Rius, Noelia & Ballester-Roca, Josep (2019). En torno a la lectura literária en tempos de globalización y diversidad. *SIPS – Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 55-65.
- Lopes, Fernando (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: a escola e a formação de leitores. In Azevedo, Fernando & Sardinha, Maria da Graça (Coord.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Martins, Guilherme, Gomes, Carlos, Brocardo, Joana, Pedroso, José, Carrillo, José, Silva, Luísa, ... & Rodrigues, Sónia (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Mullis, Ina, Martin, Michael, Foy, Pierre, & Drucker, Kathleen (2012). PIRLS 2011 International Results in Reading. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. <http://doi.org/10.1097/01.tp.0000399132.51747.71>.
- Niza, Sérgio (2006). Uma avaliação dinâmica em interação cooperada. *Escola Moderna*, 27(5), 3-4.
- Pontes, Verónica & Barros, Lúcia (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura. In Azevedo, Fernando (coord.), *Formar Leitores – Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Rei, José (2017). O ensino de conteúdos escolares: as Línguas. In Veiga et al. *O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Silva, Encarnação (2010). A sequência didáctica como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In Sousa, Otília & Cardoso, Adriana (Eds.) *Desenvolver competências em Língua: percursos didácticos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Sousa, Otília (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In Azevedo, Fernando (coord.), *Formar Leitores – Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- \_\_\_\_ (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Porto, Portugal: Media XXI. Retrieved from [https://www.ipl.pt/sites/default/files/textos\\_contextos.pdf](https://www.ipl.pt/sites/default/files/textos_contextos.pdf).
- Sousa, Otília Costa (1995). Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler Educação*, 16, 49-58.
- Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-552. doi: 10.1017/S0140525X0003123X.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, Carla, Loureiro, Cristina, Castro, Joana, Menau, João, Sousa, Otília, ... Alves, Susana (2011). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - DGIDC. Retrieved from [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf).
- Veiga, Feliciano, Festas, Isabel, Taveira, Céu, Galvão, Diana, Janeiro, Isabel, Conboy, Joseph, Carvalho, Carolina, Caldeira, Suzana, Melo, Madalena, Pereira, Tiago, Almeida, Ana, Bahía, Sara, & Nogueira, João (2014). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico – Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 46 (2) pp. 31-47. Acesso em de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1735>.
- Zyngier, Sonia & Fialho, Olívia (2010) Pedagogical stylistics, literary awareness and empowerment: A critical perspective. *Language and Literature*, 19 (1), 13-31. retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/249730698\\_Pedagogical\\_stylistics\\_literary\\_awareness\\_and\\_empowerment\\_A\\_critical\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/249730698_Pedagogical_stylistics_literary_awareness_and_empowerment_A_critical_perspective) [accessed Mar 14 2019].

## Indicações editoriais para o envio de textos

Os editores aceitam o envio de originais dentro da linha editorial da revista Palavras, quer para a secção de Pedagogia/Didática, quer para a de Estudos Linguísticos, de Estudos Literários ou das Fichas Pedagógicas. Os textos em suporte digital devem ter entre 12.500 e 50.000 caracteres (incluindo espaços) e ter em conta os seguintes aspetos:

- indicar sempre uma morada, telefone de contacto, endereço de correio-e e instituição de trabalho;
- submeter os textos sob a forma de ficheiro eletrónico em formato Word (.doc ou .docx), Rich Text Format (.rtf) ou Open Document Text (.odt);
- enviar os ficheiros em anexo a mensagens para [aprofport@app.pt](mailto:aprofport@app.pt).
- numerar todas as notas de rodapé ao longo do texto;
- evitar a utilização de negritos e sublinhados sempre que possível, substituindo-os por itálicos;
- incluir uma bibliografia de todas as obras citadas e de outras que sejam pertinentes para se aprofundar o estudo do assunto tratado;
- indicar ao longo do texto as obras citadas na bibliografia no formato (Apelido: data, página)
- traduzir todos os textos citados, de preferência utilizando a tradução ao longo do artigo e reservando as notas de rodapé para citar o original;
- não reproduzir, no texto, imagens, quadros ou outros elementos que não sejam da sua autoria ou sobre os quais não detenha direito de utilização de acordo com o estabelecido pelo regime de direitos de autor.

Os autores são responsáveis pelo conteúdo dos textos e pela exatidão de todas as citações, títulos, nomes e datas.

Os editores encorajam fortemente os autores a citarem sempre as fontes originais e a indicarem em *apud* todas as citações indiretas.

A *bibliografia* deve adotar o formato a seguir exemplificado:

Aristóteles. *Poética*, trad. de Eudoro de Sousa, Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1986.

Curtius, Ernst Robert (1948). *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*, Berna: A. Francke AG Verlag. Trad. de Margit F.

Alatorre e António Alatorre, *Literatura europea y Edad Media Latina*, Madrid: Ed. F.C.E. España, 1984.

Duarte, Inês (1977). "Ensinar Português: para quê e como?". In *Palavras*, 11, Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 66-74.

Frota, Sónia (1999). "Questões de associação e alinhamento tonal: implicações para uma teoria da entoação". In Castro, Rui V. e Pilar Barbosa (orgs.). *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Coimbra: APL, vol. 1, pp. 513-532.

Mateus, Maria Helena Mira *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Nespor, Marina e Irene Vogel (1986). *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris.

Sainte-Beuve, C. A. (1862). "Chateaubriand". In A. Schinz (ed.). *Nineteenth Century French Readings*. New York: Holt, 1955, vol. 2, pp. 16-22.

Saramago, José (1994). *Memorial do Convento*. Lisboa: Caminho, 46<sup>a</sup> edição, 2009.

A revista não paga a publicação dos artigos, mas oferece uma assinatura anual (dois números) aos respetivos autores.