



Do mediador ao leitor e os livros de permeio: contributos para uma boa sessão de animação à leitura

*From the reader mediator to the between books: contributions to a good reading
animation session*

Lúcia Barros*
Universidade do Minho
Braga, Portugal

Resumo: O presente artigo considera as questões da mediação da leitura, refletindo sobre alguns pontos-chave da formação do mediador, além de apresentar algumas sugestões de abordagem à literatura para a infância e juventude, sobretudo em contexto escolar. Centramos a nossa reflexão em dois eixos: 1) a seleção de obras (ou definição de um *corpus* literário) e 2) a definição de estratégias conducentes à criação de momentos ricos e prazerosos de encontro com o(s) livro(s). Completaremos o nosso trabalho com 3) a exemplificação de possíveis sessões de animação à leitura.

Palavras-chave: Mediação de leitura; literatura; educação

Abstract: This article considers the issues of reading mediation, reflecting on some key points in the formation of the mediator, in addition to presenting some suggestions for approaching literature for children and youth, especially in the school context. We focus our reflection on two axes: 1) the selection of works (or definition of a literary corpus) and 2) the definition of strategies leading to the creation of rich and pleasurable moments of encounter with the book (s). We will complete our work with 3) the example of possible animation sessions for reading.

Keywords: Reading mediation; literature; education

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O número crescente de autores que ao longo dos últimos anos se tem dedicado a estudar as questões da mediação da leitura (CERRILLO, 2002, 2003, 2006, 2009, 2013; LLUCH, 2003, ROIG, 2013; AZEVEDO, 2013, 2017; SILVA, 2013; BARROS, 2014, 2018; ROBLEDO, s/d) é unânime em relação a três aspetos que nos parecem fundamentais: as apostas governamentais em prol da promoção da leitura perdem eficiência se não forem acompanhadas de um sério investimento ao nível da formação de mediadores; as experiências motivadoras ou desmotivadoras em torno do livro e da leitura, levadas a efeito sobretudo em contexto familiar e escolar, condicionam fortemente a formação do leitor ou do não leitor; um conhecimento aprofundado ao nível da literatura em geral, e da literatura para a infância e juventude em particular, constitui o principal pilar da formação de mediadores de leitura.

É à luz destas questões que nos propomos, neste capítulo, refletir sobre alguns pontos-chave da formação do mediador, e apresentar algumas sugestões de abordagem à

* Professora Universitária do Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto da Educação da Universidade do Minho (CIEC-IEUM). E-mail: luciabarro@ese.ipv.pt.

literatura para a infância e juventude, sobretudo em contexto escolar. Centraremos a nossa reflexão em dois eixos: 1) a seleção de obras (ou definição de um *corpus* literário) e 2) a definição de estratégias conducentes à criação de momentos ricos e prazerosos de encontro com o(s) livro(s). Completaremos o nosso trabalho com 3) a exemplificação de possíveis sessões de animação à leitura.

2 A SELEÇÃO DE OBRAS

A par daquele que é considerado, pela investigação, o principal pilar da formação do mediador, um conhecimento vasto e profundo de literatura, encontra-se a importância de conhecer muito bem o público-alvo, questão amplamente debatida, entre outros autores, por Beatriz Robledo (s/d) e Sylviane Rigolet (2009). Proceder a uma seleção de obras para desenvolver determinado projeto de leitura implica conhecer a condição social, o nível educativo, a bagagem e o perfil cultural do público-alvo, refere Beatriz Robledo (s/d: 24), que defende ainda a implicação da população no levantamento das necessidades específicas de leitura¹. Na mesma linha de pensamento, e centrada num público-alvo de jardim de infância, Sylviane Rigolet (2009, p. 34) afirma que o conhecimento do grupo de crianças permite ao educador (mediador) integrar na biblioteca de turma obras com respostas às necessidades de cada uma.

A questão do conhecimento literário enquanto pilar principal parece, neste sentido, reforçar-se, pois quanto maior for a bagagem literária do mediador, mais facilidade este terá em encontrar os livros certos para a atividade / projeto que pretenda desenvolver, tendo em conta as especificidades do público-alvo. Uma questão que se afigura premente, tendo em conta a ampla diversidade temática e discursiva da literatura para a infância e juventude, e o diálogo polifónico que esta promove, ao nível do cruzamento com outras leituras, não apenas dos livros, mas também do mundo, da vida, e de outras formas de arte.

Neste sentido, construir um repertório de textos representativos, que englobe registos de diferentes épocas e autores, a par de obras contemporâneas, que albergue temas com os quais o público-alvo se possa identificar, e também temas capazes de proporcionar um alargamento de horizontes, aos quais acrescentamos discursos mais inusitados, pautados, por exemplo, pelo humor ou pelo *nonsense*, parece-nos um bom ponto de partida para edificar este pilar da formação do mediador. Apresentamos, em seguida algumas considerações sobre textos que consideramos fundamentais na formação de mediadores de leitura, ou, na construção das bases da “biblioteca ideal” (Calvino, 1991; Azevedo, 2013).

¹ A autora colombiana apresenta na obra que citamos (Robledo: s/d) um conjunto de testemunhos, recolhidos junto de jovens em risco, que beneficiaram de um projeto de leitura, reveladores da importância do cuidado na seleção das obras (livros particularmente significativos para jovens com problemas específicos, por exemplo de abandono familiar ou de vivência de situações de guerra).

3 OS CONTOS DA TRADIÇÃO ORAL

Os contos da tradição oral, pelo seu caráter fundacional, pela dimensão arquetipal e simbólica que encerram, e pelas funções que ao longo dos séculos foram desempenhando, ao nível da transmissão de saberes entre sucessivas gerações, parecem-nos textos obrigatórios no repertório do mediador. Com efeito, autores como Vladimir Propp (2003), Bruno Bettelheim (2018), Clarissa Pinkola Estés (2016), Maria Emília Traça (1992), Alexandre Parafita (1999), Francisco Vaz da Silva (2011, 2011a, 2012, 2013, 2013a), apenas para citar alguns dos que mais se destacam no estudo do conto popular, são categóricos no que à intemporalidade e universalidade destes registos diz respeito, defendendo a necessidade de nos apropriarmos desta herança cultural.

O conhecimento dos contos da tradição oral reveste-se, hoje, de uma importância acrescida tendo em conta que às nossas crianças e jovens chegam, quase exclusivamente, as versões televisivas e cinematográficas dos registos mais conhecidos, constituindo, na maioria das vezes, versões edulcoradas do conto. Defendemos, neste sentido, que o mediador deve não apenas conhecer um conjunto diversificado de contos (representativos do imaginário universal, nas suas múltiplas versões), mas também ser detentor de saberes sobre aspetos relacionados com a dimensão simbólica e arquetipal destes textos.

Acrescentaríamos ainda o facto de o conto popular se prestar, de modo especial, às atividades de animação à leitura: se, por um lado, o momento de narrar associa o mediador à figura do contador de histórias, propiciando um clima de “quase magia”, por outro lado facilita o envolvimento do público-alvo, e a interação do mediador com os seus ouvintes / leitores. Recordemos, por exemplo, fórmulas mágicas, cantilenas, e repetições diversas que vão acontecendo ao longo de um conto, e das quais o ouvinte se apropria com facilidade; ou determinadas palavras típicas do universo dos contos, que remetem para rituais ancestrais iniciáticos, por exemplo. A este propósito, apraz-nos citar Sylviane Rigolet (2009: 139) quando refere que nesses momentos, as crianças se sentem “aprendizes de feiticeiros”.

4 OS CLÁSSICOS

Os clássicos da literatura universal consagrada constituem, em nosso entender, outro dos registos obrigatórios no repertório do mediador. O conhecimento dos clássicos oferece uma visão panorâmica da literatura no mundo, e amplia as representações da realidade. Mune o mediador de conhecimentos sobre a história e as civilizações. Familiariza-o com a inesgotabilidade de um texto, e promove a reflexão sobre o poder da leitura, na construção das sociedades, como tão bem defende Alberto Manguel (2010: 21).

Efetivamente, a importância dos clássicos ao nível da formação do leitor e do cidadão tem vindo a ser alvo de reflexão e discussão por um número crescente de autores e de estudos, dos quais destacamos Italo Calvino (1991), *Porquê ler os Clássicos*, Mário Vargas Losa Losa (2015), *A Civilização do Espetáculo*, Nuccio Ordine (2016), *A Utilidade do Inútil*, Fernando Azevedo (2013), *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*, Carlos Nogueira (2018), *Resposta a Italo Calvino - Clássicos da Literatura*, apenas para citar

alguns dos que nos parecem mais relevantes no âmbito da mediação leitora. “O mediador pode iniciar os jovens leitores no conhecimento deste património imaterial, valorizando os clássicos enquanto lugar de experiência linguística, cognitiva, social ou estética”, refere Fernando Azevedo (2013, p. 92), autor que considera urgente resgatar o valor formativo da literatura para a infância numa época em que os alunos “se afiguram como receptores passivos de uma cultura crescentemente massificada e despersonalizada” (Azevedo, 2013: 89).

Uma breve viagem por alguns dos clássicos mais emblemáticos da literatura para a infância e juventude, como *As aventuras de Pinóquio*, de Collodi (1881), *Alice no país das maravilhas*, de Carroll (1865), *Pippi das Meias Altas*, de Lindgren (1945), *Pedrito Coelho*, de Potter (1901), *Bambi ou a vida nos bosques*, de Salten (1923), *Winnie the Pooh*, de Milne (1926), *Heidi*, de Spiry (1881), *O livro da selva*, de Kipling (1894), *O Príncipezinho*, de Saint-Exupéry (1943), *As Aventuras de Tom Sawyer*, de Twain (1876), ou *Peter Pan*, de Barrie (1911)², apenas para citar alguns dos mais conhecidos, sobretudo no mundo ocidental, permite-nos contactar, através das personagens que os protagonizam, e dos cenários onde estas se movem, com culturas e épocas diversas, e com questões específicas (entre as quais temas duros como a morte, o abandono, a orfandade, a doença, a pobreza, a busca de um lugar no mundo...) que, não obstante o seu contexto, representam as inquietações de todo o ser humano: como refere Nuccio Ordine (2016, p. 110), e à semelhança dos textos da tradição oral, “com os clássicos, aprende-se a ouvir a voz da humanidade”.

5 A LITERATURA CONTEMPORÂNEA

A literatura contemporânea, aberta a todos os temas, num constante diálogo entre tradição e inovação, constitui um manancial literário do qual o leitor tem, obrigatoriamente, de se apropriar. Estudos da última década, de especialistas como Ana Margarida Ramos (2012, 2017, 2019), Sara Reis da Silva (2010, 2011), ou Cláudia Mota (2015), que apresentam reflexões alargadas sobre as atuais tendências literárias para a infância e juventude, mostram que não há, hoje, temas *tabu* na literatura infanto-juvenil. Questões de natureza psicológica, sociológica, ecológica, ética e metafísica emergem, segundo Renée Léon (2004, p. 21-22) das atuais produções literárias para a infância e juventude, materializando-se em propostas de leitura promotoras do questionamento e da reflexão capazes de impedir “o silenciamento ou branqueamento de temáticas polémicas” (Ramos, 2012, p. 34).

O conhecimento da atual produção literária para a infância e juventude adquire particular importância no momento de selecionar obras para um público-alvo específico. Ao contrário dos contos da tradição oral, e dos clássicos da literatura consagrada, cuja universalidade e intemporalidade permitem uma integração quase natural dos seus registos no trabalho de mediação leitora, as produções atuais, porque emergentes de temáticas da atualidade, como as representações da família, a problemática ambiental, os conflitos

² As datas que apresentamos nesta seleção de clássicos correspondem à sua aparição, à 1ª edição dos mesmos. Na secção dedicada à bibliografia apresentaremos as datas das atuais edições.

bélicos, as migrações, o diálogo intercultural e intergeracional, entre outros, requerem um trabalho minucioso de análise no momento de compor um conjunto de obras para determinado público-alvo.

Para além da diversidade temática, a atual produção literária infanto-juvenil caracteriza-se ainda pela pluralidade de discursos, adquirindo particular visibilidade o livro-álbum, e importância crescente a ilustração. Efetivamente, nomes como Maurice Sendak, Anthony Brown, Tomi Ungerer, Leo Lionni, Eric Carle, Shell Silverstein, Quentin Blake, ou Roberto Innocenti, apenas para citar alguns dos mais conhecidos no panorama internacional, vieram proporcionar um novo olhar sobre o livro enquanto objeto estético, e enriquecer sobremaneira o diálogo entre texto verbal e texto icónico, ampliando significativamente as possibilidades de leitura.

Esta realidade torna ainda mais exigente o trabalho do mediador, uma vez que a seleção de obras irá depender de um conjunto de fatores, que vão além do conhecimento do perfil cultural e social do público-alvo, a que aludimos atrás. Tendo em conta o papel preponderante que a ilustração assume no livro-álbum, questões como o número de participantes, o local da ação / ações, e os objetivos que estão na base da atividade de mediação, adquirem, aqui, particular importância.

6 O HUMOR

Tendo em conta que a animação à leitura é a dinâmica sobre a qual nos debruçaremos na segunda parte deste capítulo, e que tal dinâmica pressupõe uma forte interação com o público-alvo, a questão do humor, enquanto ingrediente gerador de empatia, e promotor de diálogos intertextuais, merece, também, um breve apontamento. De acordo com Ana Margarida Ramos (2012, p. 34-35), “o recurso ao humor, obtido através da utilização dos mais diversos tipos de cómico e o *nonsense*, subvertendo e desconstruindo estereótipos e ideias feitas, promovendo o diálogo intertextual com a tradição e com outros textos literários”, representa uma das manifestações do atual uso criativo e inovador da língua no que à produção literária para a infância diz respeito.

Entre os registos onde o humor marca uma presença mais significativa e assídua destacamos as reescritas e paródias de alguns contos da tradição oral, e os textos de cariz *nonsensical*.

Em relação à revisitação parodiada da tradição, destacamos, apenas a título de exemplo, porque compilam uma variedade considerável de textos, *A que sabe esta história?*, uma coletânea de doze reescritas de textos do património universal, de Alice Vieira (2010), acompanhadas por doze receitas culinárias, e *Contos para Rir*, de Luísa Ducla Ducla Soares (2018), obra que reúne um conjunto de dezesseis textos da tradição portuguesa, revisitados.

Como exemplo de textos de cunho *nonsensical*, podemos apontar obras de David Cali, como *Ceguei atrasado à escola porque...* (CALI e CHAUD, 2017), *Perdi-me no museu porque...* (CALI e CHAUD, 2017), *Não fiz os trabalhos de casa porque...* (CALI e CHAUD, 2018), *Os Adultos? Nunca!* (CALI e CHAUD, 2019), *A minha incrível escola* (CALI e CHAUD, 2019); a coleção *Se eu fosse...* de António Mota: *Se eu fosse muito alto* (MOTA e

LETRIA, 2006), *Se eu fosse muito pequenino* (MOTA e CASTRO, 2007), *Se eu fosse muito magrinho* (MOTA e CASTRO, 2007), *Se eu fosse muito forte* (MOTA e CASTRO, 2007), *Se eu fosse um mágico* (MOTA e CASTRO, 2020); e alguns dicionários e alfabetos literários, como o recente *Alfabeto Nojento* de David Machado e David Pintor (2019), o *ABZZZZ*, de Isabel Minhós Martins e Yara Kono (2014), ou o tão conhecido, e reeditado, *Abecedário Maluco* de Luísa Ducla Soares (2019).

Merecem ainda referência, pela sutileza com que introduzem o humor na sua obra, tornando-o uma das características diferenciadoras dos seus textos, os autores portugueses Álvaro Magalhães e Manuel António Pina³, cuja obra é perpassada por temas fortes como o amor e a morte⁴, e onde o humor parece funcionar, como refere Teresa Colomer (2016, p. 12), como especial apelo à colaboração do leitor.

7 ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM AO TEXTO LITERÁRIO

Embora o nosso capítulo incida sobre atividades de animação à leitura, gostaríamos de enquadrar esta estratégia de abordagem ao texto literário no conjunto de dinâmicas de leitura, que, em nosso entender, devem integrar os projetos de promoção da leitura. A este propósito, Beatriz Robledo (s/d, p. 20-21) estabelece distinção entre promoção da leitura, questão que a autora considera de âmbito político, e animação da leitura, dinâmica que abre caminhos para que o leitor se aproprie dos textos. Uma distinção que corrobora a nossa posição: a promoção da leitura é uma questão abrangente, que se desdobra num conjunto de dinâmicas e estratégias que visam operacionalizar a leitura em diferentes vertentes. Uma visão que é partilhada, também, por António Prole (s/d, p. 2), que defende que

os projetos de promoção da leitura não podem ser confundidos com as ações de divulgação e informação (exposições, visita de escritores, feiras do livro, etc.), nem com aquelas que a pretexto do livro se desmultiplicam em ações lúdico/festivas (teatro de fantoches, dramatização de textos, atividades plásticas, etc.), em que a leitura é perfeitamente secundária ou está mesmo ausente.

No trabalho que vimos realizando na nossa prática de mediação, temos contemplado as seguintes vertentes de leitura: leitura orientada, leitura gratuita, leitura em família, leitura autónoma e animação à leitura. Uma vez que já refletimos amplamente sobre estas questões noutra lugar (BARROS, 2014), teceremos apenas algumas breves considerações sobre a leitura orientada e a animação à leitura, tendo em conta, sobretudo, os objetivos de cada uma destas dinâmicas.

³ Sobre o humor na obra de Manuel António Pina cf. Sara Reis da Silva (2010a).

⁴ Sobre a questão da morte na obra destes autores cf. Carlos Nogueira (2012).

8 LEITURA ORIENTADA

A leitura orientada, utilizada essencialmente em contexto de sala de aula, ou de biblioteca escolar⁵, tem por base atividades que se centram maioritariamente no desenvolvimento de estratégias de compreensão. Visam a apropriação do texto pelo leitor, e o conseqüente favorecimento de respostas pessoais ao texto, através do cruzamento da experiência da literatura com as experiências pessoais do leitor, tendo em vista a sua formação:

Os pequenos leitores de literatura infantil se formam leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida (Arena, 2010, p. 41).

O programa de leitura fundamentado na literatura (YOPP & YOPP, 2016; 2016) é o método que vimos privilegiando ao nível da leitura orientada, uma proposta assente no construtivismo e na perspectiva sociocultural da educação, que coloca o livro no centro da abordagem: “Activities should support and enhance interactions with the literature, not replace or distract from the literature” (YOPP & YOPP, 2016, p. 141). Este método contempla três fases de leitura: antes, durante e depois, a que correspondem, por sua vez, objetivos distintos. Assim na fase antes da leitura, pretende-se ativar conhecimento, partilhar saberes, e motivar para o texto; as atividades durante a leitura visam desenvolver e aplicar estratégias de compreensão na leitura, e realizar inferências; encorajar respostas pessoais ao texto, envolver e expandir conhecimento são os objetivos da fase depois da leitura.

A delimitação de estratégias de abordagem ao texto literário para cada uma das fases de leitura contempladas deverá ter sempre por base os objetivos de cada um desses momentos. Nomeamos, apenas a título de exemplo, porque a própria terminologia nos parece sugestiva, algumas das estratégias sugeridas por Yopp & Yopp (2016) na última edição de *Literature Based Reading Activities*. Assim, constituem exemplos de atividades a realizar antes da leitura Guias de antecipação, Opiniários, “Bookbits”, Exploração de elementos paratextuais, Mapas de contrastes, Mapas semânticos (brainstorming, categorização, predição), Carrossel de imagens, e Cestas literárias. A fase durante a leitura poderá materializar-se em Mapas literários (personagens, espaços, ações, curiosidades, questões...), Mapas de contrastes, “O Investigador” (o que sei; o que penso; porquê?), Mapas / Teias da história, Percursos narrativos, Perspectivas e pontos de vista, Carrossel de personagens, Mapas de sentimentos / emoções, Diários, ou Palavras poderosas. As atividades a realizar depois da leitura poderão passar pelos Polos opostos; Galeria de

⁵ No trabalho que desenvolvemos ao nível da Biblioteca Escolar, é prática corrente dinamizarmos a atividade Antes da Leitura em contexto de biblioteca escolar, ficando as fases Durante a Leitura e Após a leitura a cargo do professor titular de turma.

exercitos poderosos, Resposta 3D / 2D, Reposta dramática, Estátua viva, Talk show, Prós e Contras, Resposta multimídia ou ainda Livros artesanais.

Não perdendo de vista o que nos ocupa neste capítulo, a apresentação de alguns contributos para uma sessão de animação à leitura, e retomando a visão de Beatriz Robledo (s/d: 21) que considera que a animação abre caminhos de apropriação do texto pelo leitor, tentaremos, no ponto que se segue, cruzar a leitura orientada com a animação à leitura, no sentido de melhor compreendermos, por um lado, como estas dinâmicas se podem completar, e, por outro, como apesar de possuírem objetivos distintos, poderão, em determinados momentos, ser alvo de estratégias partilhadas.

9 ANIMAÇÃO À LEITURA

António Prole (s/d, p. 3) defende que “o que é verdadeiramente importante numa ação de animação da leitura é o processo da própria ação, esse contato regular das crianças com a leitura literária, e não o evento onde esta desemboca”, afirmação que vem reforçar a ideia da importância da contextualização e da sistematicidade das atividades de promoção da leitura, entre as quais, a animação.

Neste sentido, e retomando a questão do ponto anterior, leitura orientada e animação à leitura constituem dinâmicas desejáveis num projeto de promoção da leitura. Distinguem-se essencialmente pelos objetivos que lhes subjazem e pelos contextos onde, maioritariamente, ocorrem. Assim, enquanto a leitura orientada, típica da sala de aula, pressupõe um maior investimento de tempo ao nível da implementação das atividades ao longo das distintas fases, podendo estender-se ao longo de vários dias, ou até semanas, as atividades de animação à leitura são desenvolvidas em sessões isoladas, e em contextos diversificados. Poderíamos dizer que Compreender é o centro nevrálgico da leitura orientada, requerendo, portanto, trabalho académico, e Fruir, a palavra-chave da animação à leitura. Não obstante a divergência de objetivos, sobretudo na fase durante a leitura, ambas as dinâmicas pressupõem a familiarização com o texto literário, tendo em vista a construção do leitor.

Autores como Cristina Taquelim (s/d) e Sylviane Rigolet (2009) propõem distintos momentos no desenho de uma sessão de animação à leitura. Cristina Taquelim (s/d, p. 2), por exemplo, sugere quatro momentos: Acolhimento, Reflexão, Leitura em voz alta e Contar. Já Sylviane Rigolet (2009, p. 93) identifica três passos essenciais, Preparação, Narração e Pós-Contar. Enquanto a primeira autora se refere, sobretudo, a contextos extra sala de aula, como por exemplo, a Hora do Conto nas Bibliotecas Públicas, a segunda centra a sua reflexão em atividades a dinamizar sobretudo em contexto de sala de jardim de infância. Percebemos, portanto, que os momentos a integrar uma sessão de animação à leitura se prendem, entre outros fatores, com o local e o público-alvo. Ambas as autores são, todavia, unânimes em relação à importância do conhecimento aprofundado dos textos (orais ou escritos) que vão servir de base à sessão: “Para a organização destas sessões de animação, na maior parte das vezes, não precisamos mais que bons livros, bem estudados, bem trabalhados [...]”, enfatiza Cristina Taquelim (s/d, p. 1), ideia que é completada por Sylviane Rigolet quando partilha o testemunho de

uma educadora a propósito dos livros que muitas vezes as crianças trazem e pedem para ler “- amanhã. Hoje vou levar para casa para preparar a leitura”, é a resposta da educadora (Rigolet, 2009, p. 112).

Partilhamos, naturalmente, da visão destas autoras. Concordamos também que uma boa sessão de animação comporta diferentes momentos, que se ajustarão a cada realidade, tendo em conta fatores como a idade do público-alvo, o tempo disponível para a sessão, e, sobretudo, o contexto, o que nos leva a reforçar a ideia da importância de integrar as atividades de animação à leitura num projeto abrangente, no qual sejam contempladas as diferentes vertentes da leitura, que referimos atrás.

Elencaremos, em seguida, um conjunto de quatro atividades de animação à leitura que, em nosso entender, corporizam as reflexões que fomos fazendo, integrando os aspetos que nos parecem contribuir para tornar esta vertente da leitura mais profícua, como a combinação de vários textos, a inclusão de diferentes discursos, a utilização de objetos, ou o aproveitamento de algumas das atividades do programa de leitura fundamentado na literatura, sobretudo as que ao momento antes da leitura dizem respeito. Com efeito, ativar conhecimento, partilhar saberes e motivar para o texto (ou para os textos) são objetivos que consideramos importantes quer ao nível da leitura orientada, quer da animação à leitura. Tendo em conta que entendemos a animação à leitura como parte integrante de um projeto de promoção da leitura, indicaremos, para cada uma das atividades, possíveis contextos temáticos, público-alvo, obras, estratégias, e possibilidades de articulação com a leitura orientada ou a leitura com a família.

10 LIGAR HISTÓRIAS POR UM ELEMENTO COMUM

Esta atividade apresenta como principal vantagem a existência de um fio condutor, que o mediador pode escolher em função do tema do projeto de promoção da leitura; permite integrar textos representativos de diferentes épocas e autores, ajustando-os ao público-alvo; propicia a apresentação de representações diferentes de uma mesma personagem, por exemplo herói e vilão; e contribui, ainda, para abrir portas à ampliação da bagagem literária dos ouvintes / leitores.

A literatura para a infância e juventude é pródiga em registos protagonizados, por exemplo, por animais, como o lobo, o rato, o gato, a galinha, ou por personagens como a bruxa, a fada, o príncipe ou a princesa; é fácil, também, encontrar obras que se ligam pelo mesmo cenário, como a floresta ou o mar.

Apresentamos, como exemplo desta atividade, Histórias com Ratos.

Contextos temáticos: O animal na literatura, Fábulas clássicas e Fábulas modernas, Pequenos seres, Biodiversidade...

Público-alvo: dos 3 anos em diante, podendo incluir crianças, jovens, adultos e idosos.

Obras: *O Leão e o Rato* (fábula clássica, baseada na versão de Esopo ou La Fontaine); *O Nabo Gigante* (TOLSTOI e SHARKEY, 2005); *A que Sabe a Lua* (GREJNIEC, 2005); *Frederico* (LIONNI, 2008).

Material auxiliar (opcional): pequenos ratos de pelúcia, de diferentes cores.

Descrição da atividade:

a) No espaço onde vai decorrer a atividade deverão estar expostos os livros que vão ser usados; os pequenos ratos deverão estar escondidos nos bolsos do mediador. Depois do grupo reunido, e da apresentação, o mediador poderá questionar os alunos sobre a relação que têm com ratos, se conhecem ratos famosos, se já viram algum filme ou leram algum livro onde entrem ratos, etc. No caso de alunos mais velhos, e de a atividade ter lugar na biblioteca, poderá ainda ser feita alusão à figura do “Rato de Biblioteca”. Este momento vai permitir, através da partilha de ideias e experiências, ativar o conhecimento enciclopédico do grupo sobre o protagonista das obras que integram a atividade, e que servirá de fio condutor à animação.

b) Finda a partilha, o mediador retira um rato de um dos seus bolsos e simula a procura da história a que aquele pertence. Sugerimos iniciar pela fábula clássica *O Leão e o Rato*. O mediador conta a história, podendo recorrer, ou não, à leitura da mesma, dependendo do tamanho do grupo. No final volta a expor o livro no local de onde o recolheu, colocando o rato que utilizou junto ao mesmo. Retira outro rato do bolso e simula nova procura da história, podendo, nesta fase, solicitar a ajuda do grupo. Sugerimos o encadeamento de *O Nabo Gigante*, uma narrativa de estrutura acumulativa, muito propícia ao envolvimento do público, que, sendo crianças, poderá ir compondo o cenário da ação, à medida que as personagens surgem no desenrolar da narrativa. No final, o livro regressa ao lugar de exposição, e o rato respetivo acompanha-o. As crianças voltam ao lugar. Repete-se o retirar de mais um rato, e a busca de nova narrativa, *A que sabe a lua*, obra que partilha da estrutura e da mensagem da anterior, e que contribuirá para “acalmar” o público (crianças) depois da dinâmica de participação ativa. Sugerimos encerrar as leituras com *Frederico*, um texto que oferece outra perspectiva da personagem, promotor de um outro nível de questionamento, e que favorecerá a reflexão depois da atividade.

c) No final da leitura das quatro obras, e, dependendo do tempo e do público-alvo, poderão distribuir-se os ratos de pelúcia pelo grupo e convidar os elementos a encarnar a personagem, partilhando alguma ideia particularmente relevante, ou imaginando uma nova aventura fora da história. Outra possibilidade é a improvisação de um diálogo entre os quatro ratos, que pode ser orientado pelo mediador. Deverá evitar-se, a todo o custo, cair na tentação de bombardear o grupo com questões sobre os textos. A literatura presta-se ao questionamento, não ao questionário, posição que defendemos vivamente, e que encontra eco na linha de pensamento de vários autores, já citados (CERRILLO, 2002; ROIG, 2013; ROBLEDO, s/d; RIGOLET, 2009).

Possibilidades de articulação com outras vertentes da leitura:

Esta atividade pode completar (ou ser completada) a leitura orientada de obras como *Celestino, o Rato da Biblioteca* (VAZ, 2012); *História da Carochinha* (COELHO, 2009); *O Rato do Campo e o Rato da Cidade*, fábula clássica; *O Moleiro e as três árvores* (VICENTE, 2014).

Em família, sugere-se a recolha de provérbios e expressões populares onde entra o rato ou de episódios / histórias de vida que contenham experiências com ratos. Posteriormente, estes registos poderão ser compilados numa brochura, ilustrados, expostos, etc.

A nível de biblioteca escolar, poderá ser feita uma seleção de textos onde esta personagem marque presença, que poderá servir ora o empréstimo domiciliário, ora a leitura gratuita. A dinamização de uma sessão de cinema, a partir do filme *Ratatouille* (WALT DISNEY, 2007), por exemplo, constitui outra possibilidade de ampliação do leque de leituras.

11 APRESENTAR VÁRIAS VERSÕES / REESCRITAS DA MESMA HISTÓRIA

À semelhança da dinâmica anterior, a apresentação de várias versões de um mesmo texto oferece um fio condutor à sessão, permite o contato com textos de diferentes épocas, e contribui para um substancial enriquecimento ao nível do património literário da tradição oral, assim como do imaginário simbólico que lhe está associado. Poderá ainda iniciar o público na “literatura comparada”, e ajudar a compreender a inesgotabilidade de um texto literário, promovendo, por exemplo, o questionamento ao nível de estereótipos veiculados pelo conto popular.

Como atrás referimos, as reescritas dos textos da tradição oral são uma das atuais tendências da literatura infanto-juvenil, abundando, portanto, obras que se prestam a esta atividade. Escolhemos, para exemplificar esta dinâmica, um conto popular português: velhas, lobos e cabaças:

Contextos temáticos: O lobo na literatura, Animais em vias de extinção, Diálogo intergeracional, Representações dos avós, Gastronomia, Floresta...

Público-alvo: dos 3 aos 12 anos (até 25 crianças), podendo adaptar-se a jovens, adultos e idosos.

Obras: *Corre, corre cabacinha* (Vieira e Lopes, 2009); *A Velha e os Lobos* (COELHO, 2009) e *Corre, corre cabacinha* (MEJUTO e LETRIA, 2016).

Material auxiliar: Cesta literária (YOPP & YOPP, 2016) composta pelos seguintes objetos: cesta, bengala, lobo, velhinha, cabaça e pão-de-ló.

Descrição da atividade:

a) O mediador começa por apresentar a cesta literária ao grupo, convidando algumas crianças a retirar os elementos da cesta. À medida que o vão fazendo, os elementos vão sendo identificados, incentivando-se o público a partilhar informações e experiências relacionadas com os mesmos. No final, as crianças são convidadas a estabelecer possíveis relações entre os objetos, tentando encontrar diferentes encadeamentos narrativos. Esta estratégia introduz o grupo num ambiente de jogo, preparando-o para o “jogo literário” que se seguirá.

b) Findo o momento de antecipação, o mediador informa o grupo que encontrou os elementos da cesta, todos juntos, numa história, convidando o público a ouvir *Corre, corre cabacinha*, versão de Alice Vieira, um texto que mantém a trama narrativa da versão recolhida por Adolfo Coelho, no séc. XIX, apresentando, porém, um desenlace diferente,

com a suavização do final. Depois de lido este texto, é natural as crianças estabelecerem comparações entre o mesmo e as antecipações realizadas. O mediador deverá orientar esse momento, aproveitando-o para introduzir a questão da existência de várias versões / reescritas de um mesmo texto. Explicará ao grupo que trouxe consigo mais duas versões, uma “sangrenta” e uma “humorística”, pedindo ao público que escolha a que quer ouvir. É provável que a escolha recaia sobre a versão “sangrenta”. O mediador apresentará, então, o livro de Adolfo Coelho, podendo aproveitar o momento (dependendo da reação do público) para fornecer alguma informação sobre a recolha de contos, levada a efeito em várias partes do mundo, incluindo no nosso país, no séc. XIX, por autores como Adolfo Coelho, contos que hoje continuam a gerar novas histórias. É, então, lida a versão *A Velha e os Lobos*. O trio de leituras completa-se com a obra de Eva Mejuto e André Letria, um livro-álbum pautado pelo humor, onde a ilustração desempenha um papel relevante.

c) Depois da leitura das três obras, poderá dar-se oportunidade às crianças de folhearem os livros utilizados e de manipularem os materiais de apoio, deixando que eventuais comentários / descobertas emergjam naturalmente e livremente. O mediador informa, então, que a velhinha da primeira história deixou na biblioteca um bocadinho do seu conto: retirará da cesta o pão-de-ló (iguaria que fazia parte do conjunto de sobremesas que a avozinha confeccionava para o batizado do neto), e servirá uma fatia a cada aluno. A associação de uma experiência de degustação culinária associada à experiência da degustação literária servirá para que o livro e a leitura fiquem ligados a uma memória positiva.

Possibilidades de articulação com outras vertentes da leitura:

Tomando como exemplo a representação dos avós na literatura, enquanto contexto temático de um projeto, sugerimos para leitura orientada, as seguintes obras: *A Manta* (MARTINS e KONO, 2010); *O Rosto da Avó* (CIRAOLO, 2017); *O meu avó* (SOBRAL, 2014); *A Manta do José* (GOUVEIA e CATALINA, 2019); *Meu avó Rei de coisa pouca* (RIBEIRO e PINTO, 2011).

Em ambiente familiar, sugerimos a recolha de histórias / episódios da juventude dos avós; a revisitação de álbuns de fotografias dos avós; ou a confeção de receitas gastronómicas “do tempo” dos avós. Estas atividades poderão ser articuladas com a escola e dar origem a uma festa temática.

Ao nível da biblioteca escolar, para além das atividades sugeridas para a dinâmica anterior, poderá organizar-se uma sessão de contos, recriando os serões de antigamente, ou, ao longo de uma semana, convidar alguns avós à biblioteca para partilharem uma arte ou ofício (bordado, cestaria, culinária, fição...).

12 CAIXAS DE HISTÓRIAS

Para esta dinâmica, adequada sobretudo à infância, é importante escolher narrativas com sequências espaciais bem definidas, de modo que seja viável atribuir uma parte da caixa a cada espaço da ação. Favorece a familiarização com o discurso narrativo, promovendo o desenvolvimento de estratégias de organização e categorização da

informação. Como tem associada uma forte componente lúdica e de manipulação, reforça a ligação afetiva ao livro e à leitura, que se veem transformados em brinquedo e jogo. Exemplificaremos esta dinâmica com uma obra de Quentin Gréban: *Todos a bordo*:

Contextos temáticos: Mar, Piratas, Bandidos, Amizade, Tesouros...

Público-alvo: Crianças entre os 3 e os 10 anos, em grupos até 25 elementos.

Obras: Para a realização desta caixa narrativa utilizamos a obra *Xavier* (GRÉBAN, 2006), álbum narrativo, protagonizado por animais, que conta as aventuras de um “terrível pirata dos mares”, que tem um grande desejo: encontrar um tesouro. A história passa-se no mar, podendo dividir-se em quatro momentos, a que correspondem quatro cenários: a partida, o encontro com as sereias, a visita à cidade de Corsária e a ilha onde se encontra o tesouro, terminando com o regresso ao ponto de partida.

Material auxiliar: Caixa decorada de acordo com os cenários da narrativa; personagens 3D (em feltro, por exemplo), barco de brincar; música (sugerimos o instrumental de *Canção do Mar*, de Dulce Pontes).

Descrição da atividade:

a) O mediador instala-se ao mesmo nível do grupo, com a caixa (fechada) ao seu lado. Poderá ouvir-se, em música de fundo, o instrumental de *Canção do Mar*. As crianças poderão ser questionadas sobre os seus gostos, experiências e opiniões sobre viagens, aventura, mar, piratas, tesouros... devendo a questão “o que é um tesouro” ficar em aberto. O mediador convida, então, o grupo a participar de uma viagem especial. É aumentado o volume da música, e ao som do instrumental, o grupo simula, com mímica, as ondas do mar.

b) O mediador coloca a caixa à sua frente e revela o primeiro cenário: o mar, o barco e a sua tripulação, apresentando as personagens ao público e contando do grande desejo de Xavier. À medida que a ação avança, e de cada vez que a viagem é retomada, as crianças vão simulando as ondas do mar, que ora se apresenta manso, ora se apresenta bravo. As personagens poderão, em algum momento (por exemplo na visita à cidade de Corsária) ser entregues às crianças, que se sentem, deste modo, participantes da narrativa, devendo sempre regressar ao cenário correspondente. Depois de explorados todos os cenários, e de a narrativa chegar ao fim, poderá prolongar-se a música e a mímica que a acompanha.

c) No final, o mediador poderá mostrar o livro que esteve na origem da caixa de histórias. As crianças poderão, livremente, comparar os cenários, as personagens e suas caracterizações, assim como brincar, recontando ou recriando a narrativa, mostrando preferência por determinada personagem, etc. O mediador poderá entregar a cada criança uma pequena caixa, que representará o tesouro. Posteriormente, as crianças poderão utilizar a caixa para guardar “pequenos tesouros pessoais”. A entrega deste objeto, para além de fazer a ligação com primeiro momento da sessão, prolongará o prazer da leitura, e funcionará como gatilho de memória, que se associará a uma experiência afetivamente significativa em torno da leitura.

Possibilidades de articulação com outras vertentes da leitura:

Tendo em conta o público-alvo preferencial desta atividade, sugerimos, para leitura orientada, obras que representem a figura do bandido ou do bom rebelde, como o

clássico *Robin dos Bosques* (PYLE, 2018), *Os três bandidos* (UNGERER, 2007), *Pippi das meias altas* (LINDGREN e CHILD, 2013), ou *As aventuras de Tom Sawyer* (TWIN e REIS, 2017).

Em articulação com a família, sugerimos a recuperação de brincadeiras e jogos de infância, como “polícias e ladrões”, “mata piolho”, “o pneu”, “caça ao tesouro”; a construção de brinquedos artesanais, ou a realização de uma festa temática alusiva aos piratas.

A biblioteca escolar poderia associar-se através da realização de pequenas exposições temáticas em torno da literatura de viagens; da representação do bandido em diferentes formas de arte; do mar na literatura e na música, e da construção de desafios alusivos.

13 EXPLORAR ÁLBUNS COM ADOLESCENTES

Os álbuns, hoje, são produtos para todas as idades, tendo a sua receção leitora deixado de estar circunscrita a uma faixa etária específica, habitualmente associada à primeira infância. A qualidade estética e artística de alguns álbuns da atual produção literária para a infância e juventude contribuem para que estes produtos literários se constituam excelentes mananciais de leitura, não apenas dos livros, mas também do mundo, permitindo ainda fugir ao cliché dos temas tipo para adolescentes, como a anorexia, o namoro, ou despertar da sexualidade (Robledo, s/d, p. 123). Com efeito, desde o tratamento de questões fraturantes, como a guerra ou a morte, passando pelas representações da família, até à exploração do nonsense, está em crescendo a publicação de álbuns que se prestam ao trabalho com adolescentes. Apresentaremos, em seguida, uma dinâmica que tem por base o tema bélico: temas difíceis na literatura infanto-juvenil:

Contextos temáticos: Conflitos bélicos da História, Holocausto, Migrações e Refugiados, Família...

Público-alvo: Adolescentes entre os 11 e os 16 anos (podendo adaptar-se a crianças e também a jovens).

Obras: *Rosa Branca* (GALLAZ e INNOCENTI, 2018); *Fumo* (FORTES e CONCEJO, 2008), *História de Érika* (ZEE e INNOCENTI, 2015), *Diário (gráfico) de Anne Frank* (FOLMAN, POLONSKY e FRANK, 2019), *Uma longa viagem* (CHAMBERS e DELICADO, 2018) e *A Viagem* (SANNA, 2018).

Material auxiliar: retângulos de papel vermelho e verde; lápis.

Descrição da atividade:

a) No local de realização da atividade, por exemplo na biblioteca escolar, deverão estar expostas, numa mesa próxima, as obras que vão ser usadas pelo mediador. Este, depois de acolher os alunos, convidá-los-á a observar a mesa que tem os álbuns expostos, questionando-os sobre se consideram aqueles livros adequados à sua idade. É expectável que numa primeira sessão desta natureza, os alunos respondam que não, que aqueles se destinam a crianças. A questão ficará no ar, com a promessa de ser encontrada resposta ao longo da sessão. Num segundo momento, o mediador explicará que a sessão será sobre os temas difíceis na literatura, deixando que o público intervenha sobre o que considera

de tema difícil, e orientando as respostas no sentido de chegar à temática bélica. Num terceiro momento, depois de distribuir em igual número papéis verdes e papéis vermelhos, pelos alunos, o mediador lança a seguinte questão: “Se estivessem numa situação em que podiam ajudar alguém em apuros, mas essa ajuda representasse um perigo para vocês, ajudariam?”, solicitando que os alunos respondam, argumentando, de acordo com a cor do papel, independentemente da sua opinião pessoal. Os que receberam papel verde deverão responder afirmativamente, e os que receberam papel vermelho, negativamente. No final, são partilhados os argumentos. Esta estratégia, inspirada no “mapa de contrastes” (YOPP & YOPP, 2016), ajuda a que o público viva a experiência de se colocar no lugar do Outro, predispondo os alunos para a primeira leitura da sessão.

b) Finda a partilha de argumentos, o mediador retirará da mesa o primeiro álbum, *Rosa Branca*, começando por mostrar a capa aos alunos, que, dependendo do conhecimento que têm do tema, poderão associar ao holocausto. É feita a leitura, acompanhada da apresentação das ilustrações. Poderá seguir-se um breve espaço de diálogo, se a iniciativa partir dos alunos (alguns poderão querer partilhar informação sobre o assunto, ou referir outros livros ou filmes baseados no mesmo tema). Segue-se a leitura de *Fumo*, uma obra, cujo desfecho, à semelhança da primeira, é também infeliz. Entretanto, os alunos já se terão apercebido do *Diário de Anne Frank*, obra que, sobretudo os mais velhos, deverão conhecer. São apresentadas algumas partes, selecionadas previamente pelo mediador, do *Diário gráfico de Anne Frank*, que deverão contemplar diferentes momentos, e, se possível, diferentes vozes. É, depois, lida a obra *História de Érika*, uma narrativa que, embora partilhe do mesmo cenário de guerra, apresenta um desenlace positivo. Segue-se um breve diálogo sobre a guerra retratada nos álbuns apresentados, comparando-a com as guerras de hoje, sendo os alunos conduzidos à temática das migrações forçadas e dos refugiados. A série de leituras completa-se, então, com a apresentação, apenas do texto icónico, de *Uma longa Viagem*, e com a leitura de alguns excertos de *A Viagem*.

c) No final das leituras, e depois de um momento de diálogo, no qual os adolescentes reconhecem que os álbuns são também para a sua idade, o mediador distribui os livros utilizados, pelos alunos, convidando-os, em pequeno grupo, a selecionar “excertos poderosos” (YOPP & YOPP, 2016), breves citações que considerem particularmente significativas, que deverão registar no verso dos papéis que receberam anteriormente. A sessão termina com a partilha dos excertos e com o convite à leitura domiciliária, indicando-se uma seleção de obras alusivas ao tema, previamente feita pelo mediador. Os excertos poderão ser utilizados, posteriormente, para a elaboração de cartazes ou folhetos de divulgação literária.

Possibilidades de articulação com outras vertentes da leitura: Tomando como contexto temático o holocausto e a II guerra mundial, sugerimos para leitura orientada as seguintes obras: *O Mundo em que vivi* (LOSA, 2000), *O País das Laranjas* (ARAÚJO, 2019), *Um dia* (GLEITZMAN, 2017), ou *Quando Hitler roubou o coelho cor de rosa* (KERR, 2019).

Como atividade a desenvolver com a família, sugerimos a recolha de histórias de vida relacionadas com a participação em conflitos bélicos, como por exemplo, no caso

português, a guerra colonial, registos que poderão ser, posteriormente, compilados em álbum de memórias, expostos, etc.

A biblioteca escolar, para além da seleção de obras para leitura autónoma ou gratuita, poderá acolher / organizar exposições sobre o tema (com documentos diversos), promover um ciclo de cinema comentado, com filmes baseados no holocausto, e dinamizar sessões de visitas virtuais a locais emblemáticos, com sítio web próprio.

14 CONCLUSÃO

A proliferação de planos de leitura, que vai acontecendo em vários países do mundo, entre os quais Portugal e Brasil, constitui uma evidência da consciência governamental face às questões da leitura e da formação de leitores, como condição de desenvolvimento. A conseqüente criação de projetos financiados, que permitem dotar as escolas de fundo documental adequado e diversificado representa, de igual modo, um importante contributo para cumprir tal desígnio. O crescente número de estudos que atestam os benefícios da leitura, comprovam a importância dos investimentos. No entanto, nem a existência de diretrizes, nem de bibliotecas bem apetrechadas, e nem de publicações no âmbito da crítica e da educação literária, formam leitores, por si só. Sem mediadores solidamente formados, não se formam leitores.

A leitura, e sobretudo a leitura literária, requer um tempo lento, que não parece compatível com a velocidade a que se vive, nos nossos dias; com uma prevalência da cultura científica e tecnológica sobre os saberes artísticos e humanísticos; com a busca desenfreada da utilidade e aplicabilidade das aprendizagens... A leitura requer calma. A leitura literária exige silêncio, introspeção e reflexão. Recordando Sócrates, o filósofo, “uma vida não examinada não merece ser vivida”. E como enfatiza Beatriz Robledo (s/d, p. 128), a boa literatura torna compreensível a complexidade da vida, explora os seus mistérios e contradições, e mostra a maravilha e a miséria da condição humana.

Talvez caiba à escola encontrar estratégias para tornar a leitura uma necessidade; talvez caiba à escola provocar a sede de sabedoria, e a busca do belo; talvez caiba à escola resgatar a calma perdida. Provavelmente, cabe à escola desenhar e desenvolver projetos de promoção da leitura, envolvendo os vários agentes, incluindo a família. Porém, os principais atores do palco-escola são os professores. E serão os professores leitores? Estarão os professores convencidos (e imbuídos) do poder da leitura? Serão os professores mediadores?

A quem cabe a tarefa da formação de mediadores? Parece-nos que uma séria aposta governamental num programa de formação sólida de mediadores, possa constituir uma das principais peças (em falta) neste puzzle da formação de leitores, e um importante contributo para o bom êxito desta missão.

REFERÊNCIAS

Araújo, R. A. *O País das Laranjas*. Vila Nova de Gaia: Asa, 2019

- ARENA, D. B. A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: R. J. de Souza (org.). *Ler e Compreender: Estratégias de Leitura*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2010, p. 13-44.
- Azevedo, F. *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. Braga: Operaomnia, 2013.
- AZEVEDO, F. e Balça, A. (Coord.) *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor, 2017
- Barros, L. (coord.). *A Leitura como Projeto. Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*. Porto: Tropelias & Companhia, 2014.
- BARROS, L. *Educação Literária na Família. Uma Proposta*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho, 2018. <http://hdl.handle.net/1822/55972>.
- BETTELHEIM, B. (2018). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand.
- CALI, D. e CHAUD, B. (2016). *Ceguei atrasado à escola porque...* Lisboa: Orfeu Negro
- CALI, D. e CHAUD, B. (2017). *Perdi-me no museu porque...* Lisboa: Orfeu Negro
- CALI, D. e CHAUD, B. (2018). *Não fiz os trabalhos de casa porque...* Lisboa: Orfeu Negro
- CALI, D. e CHAUD, B. (2019). *A minha incrível escola*. Lisboa: Orfeu Negro
- CALI, D. e CHAUD, B. (2019). *Os Adultos? Nunca!* Lisboa: Orfeu Negro.
- CALVINO, I. (1991). *Porquê Ler os Clássicos?*. Lisboa: Teorema.
- CARROL, L. (2019). *Alice no país das maravilhas*. Amadora: Fábula.
- CERRILLO, P. (2009). *Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en lectura*. Disponível em <http://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/files/2016/04/MEDIADORES.Lisboa2009.pdf>. Acedido em 23/1/2017
- CERRILLO, P. (2006). *Literatura Infantil e Mediação Leitora*. In Azevedo, F. (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- CERRILLO, P. (2013). *La formación del lector literario: la competencia literaria*. In Alvarez Ledo, S., Ferreira Boo, C. e Neira Rodríguez, M. (ed.). *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura* (pp. 17-28). Madrid: CEU Ediciones.
- CERRILLO, P. C., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, Lectores y Mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- CERRILLO, P. e Yubero, S. (coord.) (2003). *La Formación de Mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del Master de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Cuenca: CEPLI.
- CHAMBERS, D. H. e Delicado, F. (2018). *Uma longa viagem*. Matosinhos: Kalandraka.
- CIRAOLO, S. (2017). *O Rosto da Avó*. Lisboa: Orfeu negro.
- COELHO, A. (2009). *A velha e os lobos* in A. Coelho, *Contos Populares Portugueses*. Bis.
- COELHO, A. (2009). *História da Carochinha*. In A. Coelho. *Contos populares portugueses*. Bis.
- COLLODI, C. e Innocenti, R. (2015). *As aventuras de Pinóquio*. Matosinhos: Kalandraka.

- COLOMER, T. (2016). Fueron Felices y comieron perdices? El sentido del final en los libros para niños. *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 269, 6-14.
- ESTES, C. P. (2016). *Mulheres que correm com os lobos*. Lisboa: Marcador.
- FOLMAN, A., Polonsky, D. e Frank, A. (2019). *Diário (gráfico) de Anne Frank*. Porto: Porto Editora.
- FORTES, A. e Concejo, (2008). *Fumo*. Pontevedra: Oqo.
- GALLAZ, e Innocenti, R. (2018). *Rosa Branca*. Matosinhos: Kalandraka.
- GLEITZMAN, (2017). *Um dia*. Amadora: Fábula.
- GOUVEIA, M. e Catalina, R. (2019). *A Manta do José*. Figueira da Foz: Bruáa.
- GRÉBAN, Q. (2006). *Xavier*. Vila Nova de Gaia: Edições Nova Gaia.
- GREJNIEC, M. (2005). *A que sabe a lua*. Matosinhos: Kalandraka.
- KERR, J. (2019). *Quando Hitler roubou o coelho cor de rosa*. Amadora: Booksmile.
- KIPLING, R. e Wiese, K. (2016). *O livro da selva*. Lisboa: Tinta da China.
- LEON, R. (2004). *La Littérature de Jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?*. Paris : Hachette.
- LINDGREN, A. e Child, L. (2013). *Pippi das meias altas*. Amadora: Booksmile.
- LIONNI, L. (2009). *Frederico*. Matosinhos: Kalandraka.
- LLUCH, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca : UCLM.
- LOSA, I. (2000). *O Mundo em que vivi*. Porto: Afrontamento.
- LOSA, M. V. (2015). *A Civilização do Espetáculo*. Lisboa: Quetzal.
- MACHADO, D. e Pintor, D. (2019). *Alfabeto Nojento*
- MANGUEL, A. (2010). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Presença.
- MARTINS, I. e Kono, Y. (2014). *ABZZZZ*, Carcavelos: Planeta Tangerina.
- MARTINS, I. M. e Kono, Y. (2010). *A Manta*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- MEJUTO, E. e Letria, A. (2016). *Corre, corre cabacinha*. Pontevedra: Oqo.
- MILNE, A. A. (2017). *Joanica-Puff*. Lisboa: Relógio d'água.
- Mota, A. e CASTRO, A. (2007). *Se eu fosse muito forte*. Porto: Asa.
- Mota, A. e CASTRO, A. (2007). *Se eu fosse muito magrinho*. Porto: Asa.
- Mota, A. e CASTRO, A. (2007). *Se eu fosse muito pequenino*. Porto: Asa.
- Mota, A. e Castro, A. (2020). *Se eu fosse um mágico*. Porto: Asa.
- Mota, A. e CASTRO, A. (2006). *Se eu fosse muito alto*. Porto: Asa.
- MOTA, C. (2016). *Viagem Exploratória pela Atual Literatura Infantil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- NOGUEIRA, C. (2012). *A morte na Literatura para a Infância e Juventude de Álvaro Magalhães e Manuel António Pina*. In Mesquita, A. (coord.). *A Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil* (pp. 81-92). Lisboa: Âncora Editora.
- NOGUEIRA, C. (2018). *Resposta a Italo Calvino. Clássicos da Literatura*. Porto: Livraria Lello.
- ORDINE, N. (2016). *A Utilidade do Inútil. Manifesto*. Matosinhos: Kalandraka.
- PARAFITA, A. (1999). *A Comunicação e a Literatura Popular*. Porto: Plátano.
- POTTER, B. (2017). *Contos Completos I*. Lisboa: Edições Pim.
- PROLE, A. (s/d). *Como fazer um projeto de promoção da leitura*. Casa da Leitura: ABZ da Leitura. Disponível em <http://casadaleitura.org>, acessado em 9.9.2012.

- PROPP, V. (2003). *Morfologia do Conto*. Lisboa: Vega.
- PYLE, H. (2018). *As aventuras de Robin dos Bosques*. Lisboa: Sextante Editora.
- RAMOS, A. M. (2012). *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.
- RAMOS, A. M. (org.) (2017b). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia.
- RIBEIRO, J. M. e Pinto, C. (2011). *Meu avô Rei de coisa pouca*. Porto: Trinta por uma linha.
- RIGOLET, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- ROBLEDÓ, B. H. (s/d). *La formación del lector integral*. Santiago do Chile: Salesianos.
- ROIG RECHOU, B-A. (2013). *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- SAINT. Éxupéry, A. (2019). *O Príncipezinho*. Porto: Porto Editora.
- SALTEN, F. e Mendes, P. S. (2016). *Bambi - uma vida nos bosques*. Silveira: E-Primatur
- SILVA, F. V. (2018). *A Viagem*. Amadora: Fábula.
- SILVA, F. V. (2011). *O Capuchinho Vermelho Ontem e Hoje*. Lisboa: Temas e Debates.
- SILVA, F. V. . (2011a). *Gata Borracheira e contos similares*. Lisboa: Temas e Debates.
- SILVA, F. V. (2012). *A Bela e o Monstro: Contos de Encantamento*. Lisboa: Temas e Debates.
- SILVA, F. V. (2013). *Branca de Neve e suas irmãs*. Lisboa: Temas e Debates.
- SILVA, F. V. (2013a). *A Morte Madrinha, Polegarzinho e Outros Contos de Morte e Redenção*. Lisboa: Temas e Debates.
- SILVA, S. R. (2010). *Encontros e Reencontros. Estudos sobre Literatura Infantil e Juvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- SILVA, S. R. (2010a). *Literatura portuguesa para a infância e humor: para uma análise da comédia literária em Perguntem aos vossos gatos e aos vossos cães... de Manuel António PINA*, in AAVV. *El humor en la literatura infantil y juvenil*. ANILIJ, pp. 495-506.
- SILVA, S. R. (2011). *Entre Textos. Perspetivas sobre a Literatura para a Infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.
- SILVA, S. R. (2013). *A Literatura Infantil e a Promoção da Leitura*. In S. Álvarez Ledo, C. FERREIRA Boo, C. e M. RODRÍGUEZ (ed.) *De la literatura infantil a la promoción de la lectura*. Madrid: CEU, pp. 93-105.
- SOARES, L. D. e LOURENÇO, R. P. (2018). *Contos para Rir*. Porto: Porto Editora.
- SOARES, L. D. e NERADOVA, M. (2019). *Abecedário Maluco*. Porto: Porto Editora.
- SOBRAL, C. (2014). *O meu avô*. Lisboa: Orfeu negro.
- SPIRY, J. (2013). *Heidi, amenina dos Alpes*. Amadora: Booksmile.
- TAQUELIM C. (s/d). *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão*. Casa da Leitura. ABZ da Leitura.
- TOLSTOI, A. e Sharkey, N. (2005). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros horizonte.
- TRANÇA, M. E. (1992). *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- TWAIN, M. (2017). *As aventuras de Tom Sawyer*. Amadora: Fábula.

- UNGERER, T. (2007). Os três bandidos. Matosinhos: Kalandraka.
- VAZ, J. e Navarro, E. (2012). Celestino, o Rato da Biblioteca. Porto: Edições Trampolim.
- VICENTE, C. e Vidinhas, C. *O Moleiro e as três árvores*. Porto: Trinta por uma Linha, 2014.
- VIEIRA, A. e Lopes, M. J. Corre, corre cabacinha. In: A. Vieira e M. J. Lopes. *O Menino da Lua e Corre, Corre Cabacinha*. Lisboa: Caminho, 2009.
- VIEIRA, A. Nazareth, C. e Brás, V. *A que sabe esta história?* Lisboa: Oficina do Livro, 2007.
- YOPP, H. K. E Yopp, R. H. *Literature-Based Reading Activities* Boston: Pearson, 2006.
- YOPP, H. K. E Yopp, R. H. *Literature-Based Reading Activities*. Engaging Students with Literary and Informational Text. Boston: Pearson, 2016.
- ZEE, R. V. e Innocenti, R. *A História de Érika*. Matosinhos: Kalandraka, 2015.

Recebido em: 28/02/2020

Aprovado em: 07/06/2020

Publicado em: 20/11/2020