

DO CONTO À COMPREENSÃO NA LEITURA
UMA ESTRATÉGIA MOTIVADORA

SUSANA QUESADO DE SOUSA

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
DEPARTAMENTO DE LETRAS

COVILHÃ
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	1
1. O CONTO	1
1.1 O MARAVILHOSO	6
1.2 A EFICÁCIA COMUNICATIVA DO CONTO	14
1.3 APROXIMAÇÃO DO CONTO DE FADAS À CRIANÇA	17
1.4 O LUGAR DAS PERSONAGENS	19
1.5 O CONTO DE FADAS E O PENSAMENTO INFANTIL	22
1.6 DEVEMOS ENSINAR CONTOS DE FADAS?	24
1.7 OS CONTOS DE FADAS NO CRESCIMENTO DA CRIANÇA	27
1.8 DE BOCA A ORELHA	28
1.9 ESTRUTURA BÁSICA DOS CONTOS DE FADAS	30
2. AS HISTÓRIAS INFANTIS COMO CONSCIÊNCIA DO MUNDO	31
3. O LIVRO NA ERA DA IMAGEM	35
CAPÍTULO II - A TELEVISÃO E O CONCEITO DE INFÂNCIA	39
2.1 A TELEVISÃO NA FAMÍLIA	41
2.2 VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM O CONSUMO DA T.V.....	50
CAPÍTULO III - A COMPREENSÃO DO DISCURSO	63
3.1 A COMPREENSÃO	63
3.2 A COMPREENSÃO NA LEITURA	66
CAPÍTULO IV - O CONTO E A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA	69

4.1 ASPECTOS PARA A MOTIVAÇÃO DA LEITURA	69
CAPÍTULO V – ESTUDO EXPLORATÓRIO	76
5.1 METODOLOGIA	76
5.1.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA	80
5.1.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	87
5.1.3 INQUÉRITO	88
5.1.4 RECOHA DE DADOS	88
CAPÍTULO VI – RESULTADOS	89
6.1 ANÁLISE DOS GRÁFICOS DO 1º CICLO.....	89
6.2 ANÁLISE DOS GRÁFICOS DO PRÉ-ESCOLAR	107
CAPÍTULO VI - CONCLUSÃO	120
BIBLIOGRAFIA	126
ANEXOS	144
ANEXO 1 – INQUÉRITOS DO 1º CICLO	145
ANEXO 2 – INQUÉRITOS DO PRÉ-ESCOLAR	148

AGRADECIMENTOS

Este estudo, apesar de individual, envolveu na sua realização a colaboração de outras pessoas, a quem não posso deixar de agradecer.

O meu primeiro e principal agradecimento é para a Professora Doutora Maria Graça Sardinha. Agradeço-lhe, acima de tudo, o seu saber e os seus ensinamentos, mas também a sua disponibilidade, a sua compreensão, os seus comentários críticos, o apoio e orientação constantes prestados durante a realização do trabalho. Obrigada por me ter dado uma mão quando eu mais precisei e principalmente por ter acreditado neste estudo.

Não esqueço todas as professoras que me ajudaram, o empenho e a simpatia com que “abriram” as portas das suas salas de aula para eu poder estabelecer contacto com os pais e com as crianças. Agradeço-lhes, assim, todo o tempo dispensado para a realização das entrevistas e dos inquéritos e, obviamente, um especial agradecimento a todas as crianças envolvidas.

Aos meus amigos ficarei para sempre grata pelas noites que passaram ao meu lado, dando-me forças para continuar e ao Jacinto agradeço toda a ajuda que me deu na elaboração dos gráficos.

Ao meu pai Fernando, pelos incentivos, e à minha mana Débora pelo simples facto de existir na minha vida e de a tornar útil e magnífica, aqui fica o meu testemunho.

Para o Pedro, pelo apoio, dedicação, paciência e serenidade, com que acompanhou todo o processo, vai a minha total confiança e gratidão.

À minha mãe dedico este trabalho.

INTRODUÇÃO

Do conto pode-se dizer que é velho como o mundo e que existiu muito antes de se tornar escrito, ou impresso.

Desde sempre se contaram contos...

No seio das famílias onde a criança faz a primeira socialização passando pelo Jardim de Infância até à adolescência. O conto é posto na boca dos pais, irmãos mais velhos ou avós, e posteriormente, na sala de aula, vem contribuir, decisivamente, para que todo o indivíduo consiga não só explorar o mundo que o rodeia, como também ajuda a estruturar o seu próprio pensamento.

Vários são os estudos que referem este tipo de discurso como elo fundamental para o desenvolvimento da cognição e da metacognição e, posteriormente, para aquisição de novas aprendizagens como a leitura e a escrita.

Como já referimos anteriormente, desde sempre se contaram contos. O conto é um tipo de narrativa que se opõe, pela extensão, quer à novela, quer ao romance. De facto, é sempre uma narrativa pouco extensa e a sua brevidade tem, obrigatoriamente, implicações estruturais tais como: reduzido número de personagens; concentração do espaço e do tempo e acção simples que decorre de forma mais ou menos linear.

Esta forma de representação deste tipo de discurso, reveste-se de uma importância crucial, visto compreender um discurso e implicar a construção de representação dos conteúdos que o compõem como referem Graesser e Goodman (1985, a).

Ora, a representação destes conteúdos, desde que devidamente organizados, implicam a sua compreensão. A esse respeito afirma Loureiro, (2000: 124,125):

Compreender um discurso significa representar hierarquicamente esse discurso na memória, mediante processos que compreendem a organização do significado em proposições, incluindo a sua vinculação, o seu estabelecimento de uma hierarquia entre as ideias e, por fim, o estabelecimento de inter-relações pertinentes entre as ideias.

O conto implica e contribui para a compreensão de significados na memória que, por sua vez, interagem com os conhecimentos sobre o mundo.

Diz-se que o conto nasceu entre o povo anónimo, que começou por ser um relato simples e desprezioso de situações imaginárias, destinado a ocupar os momentos de lazer.

Traça (1992), ao tentar situar o conto, refere que um contador de histórias narra a um auditório reduzido e familiar um episódio considerado interessante, cujo constrangimento de tempo, a simplicidade da assembleia e as limitações da memória impõem que a “história” seja curta.

A autora refere ainda, que dada a origem popular do conto, este não tem propriamente um autor, entendido como um ser humano determinado, ainda que desconhecido. Na realidade ele constitui uma criação colectiva, dado que cada "contador" lhe introduz inevitavelmente pequenas alterações ("Quem conta um conto, acrescenta um ponto.").

Os contos populares com que hoje nos deparamos são diferentes daqueles que, durante séculos, foram transmitidos oralmente de geração em geração. Em

primeiro lugar, porque o seu registo por escrito implicou, necessariamente, alguma re-elaboração.

Em segundo lugar, porque no acto de narração oral o código linguístico era acompanhado por outros códigos, variáveis de contador para contador e irreproduzíveis na escrita (a entoação, a ênfase, os movimentos corporais, a mímica...).

Quanto ao auditório este estava fisicamente presente e condicionava o acto de narração, fazendo comentários ou perguntas e restringindo, com a sua censura implícita, a imaginação criadora do contador.

Actualmente, devido a grandes mutações sociais que implicaram grandes mudanças ao nível dos usos e costumes, os contos contados em ambientes informais parecem ter caído em desuso e os média têm vindo a ocupar o espaço dos contadores de histórias.

A televisão, é sem sombra de dúvida, o instrumento ao serviço do conto. Assiste-se, actualmente, a uma cultura televisiva com uma oferta dirigida a um público infantil bastante vasta e podemos afirmar que se vivem fenómenos televisivos perfeitamente extraordinários tais como a “Floribella”, “Harry Potter”, “Morangos com Açúcar”...

Sem nos referirmos e sem aprofundarmos os critérios de qualidade da televisão, assumimos que esta tem, actualmente, na vida quotidiana das crianças, um impacto ao qual não podemos ficar alheios.

O meio familiar é o principal contacto da recepção televisiva, isto é, o contexto imediato em que, geralmente as crianças vêem televisão.

O papel dos pais aparece aqui hoje como um dado essencial na relação entre

as crianças e a televisão. São vários os autores (Gunter e Svennevig, 1987: 4) que defendem que o modo como as crianças vêem televisão é influenciado pelo contexto familiar e que os pais têm uma grande influência sobre o que os filhos vêem e como vêem, uma vez que partilham com eles o seu “estilo televisivo”.

Os resultados de vários estudos dos autores supracitados mostram a importância da presença dos adultos durante o visionamento televisivo das crianças. A presença destes pode influenciar positivamente a experiência televisiva das crianças, não só ao seleccionarem os programas como ao conversarem com elas sobre o que vêem, ao explicarem-lhes os programas de uma maneira que elas possam entender, ao ouvirem as suas dúvidas e inquietações, ao deixá-las falar e ao ouvi-las.

Porém, parece que a maioria das crianças portuguesas não tem alternativas à TV. Os pais, ao utilizarem-na como “babysitter” “empurram” os seus filhos para a TV e mediante esta situação apetece-nos perguntar: - quantas vezes é que os pais lhes oferecem alternativas? - Quantas vezes é que as desafiam para outras actividades - passear, fazer um piquenique, contar uma história, jogar, fazer um *puzzle*, enfim, simplesmente brincar?

Sem sombra de dúvida que é importante que os pais se preocupem com o tempo e com os programas que os seus filhos vêem na TV, assim como se preocupem se se alimentam bem, se não estão doentes, se têm cuidado ao atravessar a rua, etc.

Mas, mais importante do que serem restritivos, é discutir os programas com

as crianças, comentar as diversas situações, explicá-las, ajudá-las a distinguir o que é real e o que é fantasia.

O conceito de mediação ajuda-nos a definir esse papel dos pais como intermediários, como “filtros”, entre o meio televisivo e as crianças telespectadoras.

Quando a criança chega ao Jardim de Infância (JI) já leva consigo toda uma história individual. A esse cabe, entre outras funções, saber utilizar e rentabilizar as vivências que as crianças trazem do seio familiar.

Segundo Zabalza (1992:85) "a escola infantil procura dotar de significatividade a experiência diária do sujeito. Uma significatividade que tem tanto um sentido afectivo como cognitivo. Isto é, o que se faz, o que se diz, o que se vive, etc., converte-se em material com sentido pessoal (vivencia-se, disfruta-se) e cognitivo (compreende-se, experimenta-se, verbaliza-se).

Desta maneira, as experiências, tanto as ocasionais como as sistematizadas, integram-se de forma plena no desenvolvimento de cada sujeito".

O sucesso da educação de infância passa, na nossa perspectiva, precisamente por esse "dotar de significatividade a experiência diária do sujeito".

Assim sendo, a televisão constitui um elemento essencial das experiências diárias das crianças uma vez que ele está presente no lar de todas as famílias portuguesas.

Assim, mal chegam à escola os educadores vêem-se confrontados constantemente com as conversas das crianças sobre os programas televisivos do dia anterior, com os jogos de representação influenciados por aqueles, as histórias

criadas em torno dos personagens televisivos.

Estando a maioria das crianças motivadas para e pela TV, parece-nos pertinente que o educador possa aproveitar o interesse que as crianças têm por aquele meio. Deste modo, pode explorar e estender as suas experiências televisivas, através do que percebe e do que as crianças falam. Porém, sem fazer juízos de valor acerca do que as crianças viram ou vêem, mas antes procurar ajudar as crianças a desenvolver os seus gostos e preferências.

Ao expressar e representar as suas experiências - através do diálogo, do desenho, da pintura, do jogo simbólico, de histórias, etc. - as crianças estarão a envolver-se num processo de aprendizagem activa, a construir o seu próprio conhecimento através do seu envolvimento activo com pessoas, ideias e materiais.

Está nas mãos do educador saber responder e aproveitar essas experiências, interesses e necessidades, que se reflectem e manifestam das mais diversas formas, e transformá-las em aprendizagens activas.

Ao promover no JI uma educação para um uso crítico e selectivo da TV, as crianças podem desenvolver atitudes críticas e questionadoras em relação ao que vêem e ouvem na TV; podem tornar-se selectivas nos seus hábitos televisivos e aprender a expressá-los criativamente.

A televisão poderá então abrir uma interessante perspectiva à acção educativa, na medida em que, havendo uma sensibilidade por parte dos educadores para a exploração da televisão no JI, aquele meio pode proporcionar diferentes

oportunidades de inovação e de troca, ampliar, diversificar e enriquecer os conhecimentos e aprendizagens das crianças.

É nesta perspectiva que entendemos que a televisão pode mediar e servir de estratégia, de motivação para a aprendizagem do conto.

Assim sendo, passamos a explicitar o problema que norteou o presente estudo.

O PROBLEMA

Procurando que os alunos adquiram e desenvolvam todas as potencialidades que o conto oferece, torna-se importante investigar os processos implicados na sua aprendizagem bem como as consequências daí decorrentes para a aprendizagem da leitura.

Sendo assim, os objectivos que nos propomos atingir são os seguintes:

1. Elaborar uma síntese de algumas teorias acerca do conto;
2. Desenvolver estratégias de motivação para a aprendizagem do conto;
3. Verificar até que ponto a visualização de imagens proporciona uma maior compreensão do conto;
4. Motivar para a leitura através da audição do conto;
5. Desenvolver mecanismos de compreensão leitora, através do conto;
6. Formular propostas que possam ser desenvolvidas em contexto sala de aula, para a leccionação do conto;

A HIPÓTESE

A televisão ocupa, sem dúvida, um papel de relevo no seio da família. Amada por uns e detestada por outros, serve, frequentemente, de canal entre pais e filhos.

A televisão impôs-se na cultura portuguesa, e actualmente, telenovelas como: “Floribella”, “Morangos com Açúcar”, influenciam a vida das crianças desde a forma de vestir, de comer, de dançar e de falar, como já referimos. Assim sendo, a televisão entranhou-se de uma forma tão intensa e de certa forma tão natural, que acaba por ser um laço que une pais e filhos.

Acreditamos assim que estes hábitos vão influenciar a motivação para a audição e compreensão do conto.

Deste modo, a hipótese por nós formulada apresenta assim o seguinte figurino:

1. Existem diferenças significativas na motivação para o conto nas crianças cujos pais, em casa, têm hábitos televisivos.

Relativamente a este assunto, Bruner (1983) refere-se à necessidade de existência nas famílias das chamadas rotinas familiares no “setting” familiar. Para o autor, o sujeito que observa em casa certos hábitos familiares tende a imitar este tipo de comportamentos.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

1 - O CONTO

*As canções, os relatos, os contos populares, pintam
em poucas palavras o que a literatura se limita a
amplificar e a disfarçar.*

George Sand

A palavra “conte”, na terminologia de Jolles (1972), possui um significado muito concreto, pois refere-se ao conto que se escreve à maneira dos irmãos Grimm, ao “fairy tale”. Trata-se de um conto popular onde predomina a visão espontânea própria da “morale naïve” que não tem nada a ver com o conceito ético do bem ou do mal, como princípios absolutos.

A satisfação do conto popular reside não na “éthique de l’ agissement”, isto é, na conduta moral da personagem, mas na “éthique de l’ événement”, ou a recompensa da vítima.

O conto é um tipo de narrativa que se opõe, pela extensão, quer à novela, quer ao romance.

De facto, é sempre uma narrativa pouco extensa e a sua brevidade tem implicações estruturais: reduzido número de personagens; concentração do espaço e do tempo, acção simples e decorrendo de forma mais ou menos linear.

Embora o conto seja hoje uma forma literária reconhecida e utilizada por inúmeros escritores, a sua origem é muito mais humilde.

O interesse dos intelectuais pelo conto popular surgiu no século XVII, quando, em 1697, Charles Perrault publicou a primeira recolha de contos populares franceses, que incluía histórias tão conhecidas como "A Gata Borralheira", "O Capuchinho Vermelho" e "O Gato das Botas".

Esse interesse pela literatura popular acentuou-se no século XIX, com os trabalhos dos irmãos Grimm, na Alemanha, e Hans Christian Andersen, na Dinamarca.

No conto popular, o acontecimento real não é apresentado de uma maneira trágica. É substituído por um mundo que responde às exigências da moral ingénua.

Eça de Queirós, na sua obra *Cartas de Inglaterra* escreve o seguinte:

Raras vezes se leva o espírito da criança para o país do maravilhoso: - não há nestas literaturas nem fantasmas, nem milagres, nem cavernas com dragões de escamas de ouro: isso reserva-se para gente grande. E quando se fala de anjos ou de fadas é de modo que a criança, naturalmente, venha a rir-se desse sobrenatural, e a considerá-lo género boneco, com os seus próprios carneirinhos de algodão.

Hoje em dia, já não é bem assim. Veja-se o êxito de Harry Potter e a alusão feita pela escritora Joanne Kathleen Rowling ao maravilhoso, ao mundo da magia e da fantasia.

Para Manzano (1987) a vida é captada não através de um só momento, como acontece no conto literário, mas através de uma acção desenvolvida

progressivamente, isto é, a criança necessita que o processo da vida do protagonista ou da acção que empreende se consuma.

Para Reis (1991), o conto é um género do modo narrativo, tal como a novela, o romance ou a epopeia.

A sua “forma simples” aparece na sequência evolutiva dos mitos, quando os povos de cultura oral começam a distinguir as histórias “verdadeiras”, que seriam os mitos, das “falsas”

O conto encontra-se ligado a uma atmosfera mágica associada à expressão «Era uma vez...» e possui um teor moralizante. É nesta linha de pensamento que considero os “contos para a infância” tendencialmente mais do que um simples entretenimento, mas podem sê-lo. Eles aparecem como uma das etapas do pensamento humano para entender as coisas profundas e as situações do dia-a-dia da criança.

Este tipo de literatura é, normalmente, linear, sem intrigas secundárias, a acção baseia-se nessa linearidade de forma a cativar o receptor.

Mas, afinal, que valores transmitem os contos? Os contos estabelecem um confronto com as normas, com as expectativas da Família, da Escola, da Sociedade?

As crianças de três anos gostam dos mesmos contos que as crianças de seis ou de nove? Os meninos gostam dos mesmos contos que as meninas? Em que idade é que as crianças começam a interessar-se por contos?

Os contos devem ou não ter ilustrações?

Estas são questões com as quais todo o indivíduo que escreve, que conta em

sociedade se vê confrontado.

Segundo Traça (1992) “Os verdadeiros contos populares são anónimos”.

Bettelheim (1978), na sua perspectiva psicanalítica, distingue os contos de fadas das outras narrativas orais pelo desenlace final dos conflitos.

Os contos podem ter várias interpretações de acordo com a cultura de cada um, mas o aspecto moralizante alerta para os perigos e conflitos que poderão ser encarados e vencidos com perseverança.

Bettelheim defende que o conto de fadas faz sair a criança do mundo real permitindo-lhe enfrentar problemas que se encontrem interiorizados. Esta função do maravilhoso, serve para isso mesmo, para iluminar e não para enganar.

Embora nos situemos numa época de tecnologias avançadas, Bettelheim considera que, de uma maneira geral, até aos 8 anos, a criança precisa deste tipo de contos para resolver os seus problemas próprios: ciúmes dos pais e dos irmãos, complexo de Édipo, processo de identificação, medo, sentimentos de culpa e necessidade de relações sociais.

A personalidade da criança vai crescendo pela fantasia porque, segundo Bettelheim (1978):

- a inteligência vence o mal;
- a astúcia do fraco vence a força do forte;
- a alegria e o optimismo vencem a tristeza;
- a fantasia fornece à criança lições para o seu real;
- o bem vence, geralmente, o mal.

Após uma leitura de Bettelheim concluímos que, para este autor, tanto os mitos como os contos de fadas respondem às perguntas que toda a criança faz:

“Como é o mundo em que vivo, e como poderei viver nele?”

A criança confia mais naquilo que lê, do que naquilo que os adultos lhe dizem. Isto deve-se ao facto da criança conhecer o mundo que os contos lhe transmite.

Por exemplo, uma criança que tenha aprendido nos contos de fadas que aquele que à partida parece uma personagem repulsiva e ameaçadora se pode transformar magicamente num amigo útil está pronta a acreditar que uma criança estranha, que encontra pela primeira vez e de quem tem medo, pode também transformar-se de uma ameaça num companheiro agradável. (Bettelheim, 1978, p.67)

Uma criança, a partir dos 6 anos, já age de acordo com o que lê: fala com os brinquedos e com os animais, porque estes também falam nos livros. Não há uma linha que divida estes dois mundos.

Acredita assim que uma pessoa má possa ser transformada num objecto ou num animal (como vemos no conto “A Bela e o Monstro”) ou que uma pessoa boa que tenha sido enfeitiçada se possa transformar novamente naquilo que era.

Varga (1981), salienta que o conto de fadas é uma “narrativa maravilhosa em prosa e com um final feliz”.

A fórmula “Era uma vez”, que inicia os contos europeus, dá-lhe uma determinada credibilidade e universalidade.

1.1 O MARAVILHOSO

O conto de expressão oral, sobretudo o maravilhoso, quer na sua forma oral quer tenha sido fixado pela escrita, além de divertir a criança e de desenvolver a

sua imaginação, proporciona-lhe experiências que a vão pôr em contacto com os seus problemas reais, uma vez que os seus conteúdos correspondem a contradições e a conflitos com que todos os indivíduos são confrontados.

A ficção aparece nestes contos com uma intenção. Surge como uma maneira de objectivar, ainda que de forma escondida, determinados conhecimentos. Expressa aquelas experiências que não podem ser explicitadas dentro de um esquema lógico-formal.

A lógica não resolve os problemas emocionais porque não toca no que está para além da fantasia.

Graças ao conto, a criança aprende a enfrentar os problemas que lhe vão surgindo, se os seus recursos interiores o permitirem. Estes contos começam onde a criança realmente se encontra de um ponto de vista psicológico e emocional. Falam-lhe dos seus conflitos interiores e sugerem-lhe soluções, quer temporárias quer permanentes. Mostram à criança que a luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, mas que é possível ultrapassá-las.

Um “bom” conto infantil põe em cena realidades do mundo da criança, que segundo os pontos de vista do adulto são demasiado cruéis.

Mas no conto há sempre uma evolução e um desfecho que dão um destino aceitável aos problemas postos e aos sentimentos manifestos.

A narrativa dirige-se à criança numa linguagem simbólica, longe da realidade quotidiana. Deixa perceber, do início ao fim da intriga, que não fala de factos tangíveis, nem de pessoas ou sítios reais. Como nas narrativas míticas, o tempo e o espaço dos contos estão fora do tempo e do espaço reais. Quase todos

começam por...

“Era uma vez...”

“Num país muito longínquo...”

“Há muitos anos atrás...”

“No tempo em que os animais falavam...”

Esta imprecisão proposta exprime, de maneira simbólica, que deixamos o mundo real para entrarmos no mundo da fantasia.

As acções escapam às contingências da vida humana e o desenlace final é sempre resolvido graças a meios sobrenaturais.

Numa perspectiva psicanalítica, as fadas e as bruxas seriam representações, respectivamente, de boa mãe e da má mãe.

Numa fase mais evoluída, a fada conserva-se como um elemento de fantasia, herdeira, em certo sentido, da onnipotência infantil.

Embora sabendo que não é verdade, a criança encontra um imenso prazer em viver num mundo do “faz de conta”. Há muitas coisas que a criança não pode e não sabe fazer.

Este mundo da fantasia ajuda-a a viver situações em que os limites reais são muitos e a dependência dos outros é muito grande.

Mas ela sabe que boa fada é alguém poderoso e amigo, que lhe pode satisfazer os desejos sem os pesados limites impostos pela realidade das coisas.

Guerreiro (1955) no prefácio de *Contos Populares Portugueses* refere o apuramento da inteligência pela decifração de enigmas, o desenvolvimento da memória através do ouvir e contar histórias, do prolongamento da imaginação.

Tudo isto se deve ao conto maravilhoso. E afirma que “tem havido quem suponha que os contos de encantamento desviam a criança da exacta compreensão da realidade. É um receio vão e infundado” (Guerreiro, 1955, p.13).

O conto maravilhoso constitui um estímulo rico para a fantasia.

Entre os factores que determinam o desenvolvimento da fantasia, independentemente da identificação e imitação dos modelos familiares, constatou-se a importância primordial que têm as histórias contadas e o intercâmbio que possibilitam com os pequenos ouvintes.

O desenvolvimento da imaginação constitui um factor importante no desenvolvimento da criança.

Jean (1981) apela para a imaginação com raiz no real e opina que as primeiras aprendizagens da leitura não se devem desviar dos diversos encaminhamentos do imaginário na pessoa.

Quer com isto o autor significar que o conto, o desenho, a música e a expressão corporal, nunca deverão constituir leituras distantes das estruturas infantis de base.

Dentro do imaginário, vamos falar, em primeiro lugar, os contos de fadas, mais correntemente conhecidos por contos maravilhosos.

Estes contos estruturados sobre a lógica da realidade, integram personagens com poderes mágicos, poderes que podem estar subjacentes à actuação directa da personagem mágica ou serem alongados a outros objectos ou palavras (Harry Potter, por exemplo, pode bem ser considerado um conto do Maravilhoso).

Nas antigas literaturas do Egipto, Índia e Grécia encontram-se referências ao hábito de contar histórias como forma de entretenimento, não só das crianças

mas também dos adultos.

Pensemos na passagem da *Odisseia* em que nos é relatado como Ulisses conta as suas aventuras maravilhosas na corte do rei Alcino. Na Idade Média ainda se mantinha essa tradição. Segundo o Professor Oliveira Marques (1987):

De quando em quando visitam o paço jograis deambulatórios ou trovadores convidados. Uns e outros haviam de narrar contos, lendas, declamar poesias, tocar e bailar. Para além de mero divertimento, a actividade trovadoresca ou jogralesca supria a falta de livros

Para verificarmos que esse hábito se mantém ao longo do tempo basta pensar nas estrofes de *Os Lusíadas* que antecedem os famosos episódio de Os Doze de Inglaterra, em que se lê:

*(...) Histórias contam, casos mil referem.
- Com que melhor podemos – um dizia
Esse tempo passar, que é tão pesado
Senão com algum conto de alegria,
Com que nos deixe o sono carregado?*

Estas linhas comprovam que era costume, mesmo entre os rudes marinheiros, contar histórias que os fizessem passar o tempo e, simultaneamente, lhes ensinassem alguma coisa, pois, tal como afirma Veloso:

*- Contarei – disse – sem que me reprendam
De contar cousa fabulosa ou nova;
E porque os que me ouvirem daqui aprendam
a fazer ideias grandes de alta prova;
Dos nascidos darei da nossa terra, (...)*

Provas bem evidentes do interesse que os livros para crianças, herdeiros desse hábito de contar histórias a que nos referimos, ainda suscitam nos nossos dias, em todo o mundo, são as inúmeras obras que, com as mais variadas formas e títulos,

lhes são destinadas.

De facto, do ponto de vista comercial, a literatura infantil vem logo a seguir às obras de ficção científica, nas listas dos editores. São as segundas mais vendidas.

Estudos recentes sobre antropologia e psicologia e o aprofundamento das investigações sobre os contos tradicionais orais vieram dar relevo a importância da literatura infantil.

Jesualdo (1986) confirma que esta literatura de base oral interessa à criança, não pela origem ou idade, mas pelo mundo feérico povoado de seres com poderes sobrenaturais e misteriosos.

O mesmo autor refere que os contos de fadas respondem a uma caracterização do psiquismo da criança, num momento muito curto, mas cumprem uma função no desenvolvimento da imaginação e demais poderes mentais.

Em *A Morfologia do Conto*, Propp (1978) salienta que o conto maravilhoso se caracteriza por uma estrutura própria determinada pelo aparecimento de um número restrito de funções que se apresentam ordenadas segundo esquemas rígidos. Propp define função como “a acção de uma personagem, definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga”.

Nesta obra Propp (1978) abordou os problemas da análise dos contos, mais do que aos resultados obtidos. Mais a morfologia em si do que a análise dos contos de fadas.

As funções do conto maravilhoso resumem-se em trinta e uma, das quais as sete primeiras constituem a parte preparatória do conto. A intriga propriamente dita origina-se no momento em que se pratica a malfeitoria. Todas estas funções nem

sempre existem em todos os contos particulares, mas a ordem em que surgem no desenrolar da acção é sempre a mesma.

Os contos principiam por uma exposição de uma situação inicial, que não se caracteriza como uma função, mas constitui um elemento morfológico importante.

Em seguida principiam as funções. I - Um dos membros da família afasta-se de casa. II- Ao herói impõe-se uma interdição. III - A interdição é transgredida. IV - O agressor tenta obter informações. V - O agressor recebe informações sobre a sua vítima. VI - O agressor tenta enganar a sua vítima para se apoderar dela ou dos seus bens. VII - A vítima deixa-se enganar e ajuda assim o seu inimigo sem o saber.

VIII - O agressor faz mal a um dos membros da família ou prejudica-o. VIII - (a) Falta qualquer coisa a um dos membros da família; um dos membros da família deseja possuir qualquer coisa. X - O herói - que - demanda aceita ou decide agir. XI - O herói deixa a casa. XII - O herói passa por uma prova, um questionário, um ataque, etc., que o preparam para o recebimento de um objecto ou de um auxiliar mágico. XIII - O herói reage às acções do futuro doador. XIV - O objecto mágico é posto à disposição do herói. XV - O herói é transportado, conduzido ou levado perto do local onde se encontra o objectivo de sua demanda. XVI - O herói e seu agressor confrontam-se em combate. XVII - O herói recebe uma marca. XVIII - O agressor é vencido. XIX - A malfeitoria inicial ou a falta são reparados. XX - O herói volta. XXI - O herói é perseguido. XXII - O herói é socorrido. XXIII - O herói chega incógnito à sua casa ou a outro país. XXIV - Um falso herói faz valer pretensões falsas. XXV - Propõe-se ao herói uma tarefa difícil. XXVI - A tarefa é cumprida. XXVII - O herói é reconhecido.

XXVIII - O falso herói ou o agressor, o mau é desmascarado. XXIX - O herói recebe uma nova aparência. XXX - O falso herói ou o agressor é punido. XXXI - O herói casa-se e sobe ao trono. Estas funções são repartidas entre as personagens segundo certas esferas.

Estas esferas correspondem às personagens que cumprem as funções. Encontramos no conto maravilhoso sete personagens com suas respectivas esferas de acção: A esfera de acção do agressor, a esfera de acção do doador, a esfera de acção do auxiliar, a esfera de acção da princesa e do seu pai, a esfera de acção do mandatário, a esfera de acção do herói, a esfera de acção do falso herói.

As esferas de acção se repartem entre as personagens do conto segundo três possibilidades: A esfera de acção corresponde exactamente à personagem. Uma única personagem ocupa várias esferas de acção. Uma só esfera de acção divide-se entre várias personagens.

Segundo Propp (1978), o texto do conto pode ainda dividir-se em sequências:

"Podemos chamar conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de acção que parte de uma mafeitoria ou de uma falta, e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho.

A função limite pode ser a recompensa, alcançar o objecto desejado ou, de uma maneira geral, a reparação da mafeitoria, o socorro e a salvação durante a perseguição, etc. Chamamos a este desenrolar de acção uma sequência. Cada nova mafeitoria ou prejuízo, cada nova falta dá lugar a uma nova sequência. Um conto pode ter várias sequências, e quando se analisa um texto, é necessário em primeiro lugar determinar de quantas sequências este se compõe" (Propp, 1978, p. 144).

Finalmente, segundo Propp, as outras partes constitutivas do conto seriam os elementos de ligação; as motivações; as formas de entrada em cena das personagens. É de grande importância a abordagem funcional dos elementos do

conto. Isto porque, o facto de podermos trabalhar com funções nos permitirá a construção de uma estrutura do conto.

Assim, Propp será o primeiro a chamar a atenção para a forma estrutural do enunciado narrativo.

Bremond (1966) irá fazer uma profunda revisão dos trabalhos de Propp, propondo como modelo para os enunciados narrativos uma estrutura trifásica. A sua proposta de esquema narrativo não se limitará mais ao conto folclórico, podendo ser expandida para as narrativas em geral.

A partir desse momento, falar-se-á de uma estrutura dos enunciados narrativos.

Soriano (1978) diz-nos que o maravilhoso é “ciência-ficção”. O Pinóquio de Collodi entra no marco da ciência-ficção como um boneco de madeira que acaba por se humanizar e transformar-se num “menino de verdade”.

Podemos afirmar que o conto tradicional e a ciência-ficção, no fundo, dividem intenções e aspirações.

Os conhecimentos científicos e o progresso propiciam à ciência-ficção as características próprias da modernidade e as suas incursões no futuro; os contos tradicionais com os seus feitos imaginários e as suas soluções maravilhosas, aparentam estar ancorados ao passado.

A ciência-ficção empurra para o sonho futuro o conto tradicional, pelo seu contexto passado, utilizando o maravilhoso, com as suas formas mais sugestivas e impossíveis, a ficção consegue um distanciamento não só no tempo, mas também relativamente à verosimilhança da história.

No conto, o maravilhoso actua sem causa nem explicação lógica. Tudo é

possível se for necessário para o desenvolvimento do seu argumento.

1.2 A EFICÁCIA COMUNICATIVA DO CONTO

O discurso utilizado pelo adulto distingue-se do da criança, pelo seu encadeamento lógico.

A criança utiliza uma linguagem com mais debilidades no encadeamento e, por vezes, com nexos reiterativos – *e então, e depois* – com predomínio da justaposição e do enlace copulativo simples.

O autor, no acto de comunicação, deve seleccionar recursos que, sem empobrecer o seu próprio discurso, transmitam, através da linguagem, dinamismo e vivacidade capazes de cativar a criança. Não deve haver imitação, por parte do adulto. Ter presente a linguagem da criança não significa imitá-la. A imitação conduziria ao empobrecimento linguístico do leitor-criança ou ouvinte.

Despertar a sensibilidade para a linguagem é um dever tanto do conto oral como do escrito.

Estando os contos, especialmente os tradicionais, organizados por esquemas semelhantes não levarão a criança dos nossos tempos ao cansaço e à saturação?

Nos contos tradicionais, a bruxa tem sempre poderes mágicos, a torre é inacessível, o bosque é profundo e assustador, o jardim está proibido, etc.. A sua magia, de cuja eficácia não podemos duvidar, assim o aconselha.

O perigo da monotonia e das mesmas fórmulas leva-nos a intentar a sua revitalização no campo da fantasia a das renovações surpreendentes.

Sem negar a conexão entre os contos e os mitos universais, Bettelheim explica a analogia dos relatos dos diferentes países, a partir dos problemas humanos universais.

O autor conclui que os contos são muito importantes em todas as idades, especialmente naquelas em que os temores, as angústias e os problemas do desenvolvimento da personalidade são muito agudos e requerem muita ajuda para serem resolvidos.

O conto, através da sua eficácia comunicativa, segundo Bettelheim, acaba por embarcar a criança numa viagem ao mundo maravilhoso para depois, no final, a devolver à realidade de uma maneira mais reconfortante. Mais, o conto ensina o que a criança deve saber ao nível do seu desenvolvimento, ao permitir que a própria fantasia se aproprie dela, o que não é prejudicial posto que não fica encerrado nela de modo permanente.

Quando a história termina, o herói volta à realidade, uma realidade feliz mas desprovida de magia. As personagens, por sua vez, cumprem, nos contos, uma função simbólica, segundo Bettelheim.

A criança pode superar os seus temores, as suas ansiedades, ordenar as suas tendências contraditórias, quando todos os seus pensamentos cheios de desejos se expressam através da fada boa; os seus impulsos através da bruxa má; as exigências da sua consciência através de um sábio chamado durante as peripécias do protagonista e os seus ciúmes através de um animal que arranca os olhos do seu rival. Bettelheim continua e diz que, quando este processo começa, a criança vai

superando cada vez mais o “caos incontrolável” em que se encontra submergida.

Nos contos, existem fórmulas que têm demonstrando, repetidas vezes e ao longo dos tempos, a sua eficácia.

Utilizar, por exemplo, elementos novos ou contemporâneos em moldes ou esquemas antigos é um dos recursos mais velhos da literatura.

1.3 APROXIMAÇÃO DO CONTO DE FADAS À CRIANÇA

O conto de fadas é estruturado segundo uma linguagem simbólica e não uma linguagem comum. O seu universo é regido por um tempo próprio que não tem senão uma presença muito longínqua – *Era uma vez...*, *Há muito tempo...* – .

O espaço e o tempo são dois conceitos importantes no desenvolvimento da criança.

A velocidade da vida presente não lhe propicia a calma para lhe dar a dimensão verdadeira e o seu valor.

A acumulação de acontecimentos e a superficialidade nos meios de comunicação social facilmente a parcelam e confundem, ao ponto de anular conceitos tão determinantes para a sua compreensão com a continuidade e a distância.

A continuidade ordenada dos acontecimentos, de certo modo, organiza a memória “cujo fio não deve ser cortado ao passar de geração para geração, sob pena de por em perigo a coesão social e a sobrevivência do grupo”. (Traça, 1992, p.28)

O princípio e o fim do relato afirmam o conceito de duração. O tempo, ao

estar ocupado por acontecimentos palpáveis e verificáveis, não constitui um conceito abstracto.

Memória, aqui, ocupa-se do tempo e é capaz de actuar sobre a realidade das coisas na mente da criança.

A presença do maravilhoso no conto de fadas dá-lhe um carácter imaginativo. A criança, ao imaginar, recria realidades e associa ideias.

O acto de imaginar é para a criança a conquista da sua autonomia, é um acto de pensamento. É muito difícil imaginar algo que não tenha tido por base uma imagem real. Na criança, o processo vai do simples ao complexo.

Se ela vê fadas não as vê sem realidade ou matéria, daí, como nos diz Jesualdo (1986, p.128):

No mundo natural não existe sequer um átomo que não exista no mundo natural, portanto, não há perigo em supor que a criança seja enganada por crenças irreais e se, em última instância, o fosse, o engano duraria tão pouco tempo que não representaria o menor perigo.

A imagem é real e o conto imaginativo pode ser perfeitamente realista, como é o caso dos contos de Perrault.

Outro elemento estruturante do conto é o meio, o ambiente onde se desenvolve a acção do conto. É um lugar nunca detalhado com precisão, deixando antever esse país de maravilhas fora do tempo e do espaço.

Outra característica é a intriga ou acontecimento que sucedeu na história que procura exercitar a imaginação da criança para além dos limites habituais da vida diária.

O motivo das acções é simples e é resolvido de maneira brusca, de repente.

Quanto à técnica de exposição, os contos de fadas apresentam, mais do que uma unidade orgânica, uma sucessão de actos isolados, quase sempre independentes uns dos outros que se vão encadeando de diversas formas: ou antecedendo profecias, ordens ou proibições, ou deixando no final da história uma interrogação sobre o facto que vai suceder e que é um estímulo para a criança prosseguir o seu conhecimento. Todo o relato pressupõe um êxito, um triunfo que se obtém de maneira semelhante, por exemplo, a Gata Borralheira casa com o Príncipe.

1.4 O LUGAR DAS PERSONAGENS

As personagens, como elementos activos ligados à acção, aos factos e acontecimentos da narrativa e que se movimentam num tempo e num espaço específicos, são indispensáveis, como já referimos, nos contos de fadas.

As personagens, criadas pelos escritores, são interpretações dos perfis culturais de cada época e de cada povo. O papel que ela exerce na história é “fundamental” para a criança.

Numa época audiovisualizada a criança coloca-se, constantemente, em contacto com condutas, formas de pensar e fazer que, de algum modo, influenciam e, consciente ou inconscientemente, convertem-se em modelos.

Nos contos de fadas, os problemas aparecem encarnados nas personagens.

É na relação das personagens, na linguagem e na construção da narrativa que a história ganha relevância.

As personagens, segundo alguns investigadores, devem dialogar com o leitor, devem ser atractivas para que a criança se identifique com elas e devem ter uma personalidade em formação e não fechadas num perfil pré-concebido. São destacadas na trama dos seus actos e destinos, nos quais, em geral, a bondade triunfa sobre a maldade, o corajoso sobre o covarde, o belo sobre o feio, o vício é punido e a aventura exaltada.

O fundamental nessas personagens é que são tipos e, em geral, têm apenas uma qualidade principal elevada ao máximo.

Quando este traço é muito reforçado surgem os estereótipos: a bruxa ou a princesa, o anãozinho ou o gigante, o rei disfarçado em mendigo ou o mendigo convertido em rei ou cavaleiro.

Quanto à sua origem, ou provêm de uma cabana muito pobre ou de um faustoso palácio encantado.

Os contos de fadas, segundo Khéde (1990), actualizam ou reinterpretam, nas suas variantes, questões universais como o poder e a formação dos valores, misturando realidade e fantasia no clima do *Era uma vez...* e, pela sua universalidade, permitem uma tipologia geral para as personagens. Elas são lineares e delimitadas.

As personagens de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen representam, por exemplo, os valores burgueses da época.

Perrault, denominado o “Homero Burguês”, retrata a sociedade do seu tempo,

nomeadamente as damas que frequentavam a corte real. Os irmãos Grimm, por sua vez, valorizam nos seus contos as “raízes históricas”, características da estética romântica.

Andersen, filho de um sapateiro, traz para os seus contos as marcas da sua própria vivência social, utilizando o maravilhoso com mais frequência.

Como são as personagens dos contos de fadas modernos?

Apesar da velha fada ser substituída por outras de perfil semelhante, há uma presença de elementos idênticos e que conservam a estrutura do conto de fadas, “inovando ou renovando o seu conteúdo”. (Goés, 1991, p.186)

O maravilhoso está presente em muitas histórias aos quadrinhos onde, por exemplo, o poder da força humana é superado pelo próprio homem – *Super-homem, Tarzan*.

As personagens de Perrault estão vivas, continuam a existir.

O Barba Azul é um desses novos ricos que floresceram na época de Luís XIV; o Gato das Botas não passa de um criado pícaro e engenhoso saído da comédia italiana, o Pequeno polegar, o anão que proporciona o gozo às crianças de ver gigantes vencidos por ele.

Segundo Khéde (1990), o perfil das personagens contemporâneas deve ser entendido através da articulação narrativa-ilustração que é uma forma de incorporar criativamente o que há de positivo na cultura de massas. A intertextualidade e a intertextualidade são tão importantes que as personagens não se sustentariam caso faltasse o suporte da narrativa ou da ilustração.

Podemos, então, afirmar que os contos de fadas são as histórias mais fáceis para a criança se projectar nas suas personagens, para resolver os seus conflitos

internos, dominar o lobo, a bruxa que existe dentro de cada uma e, sobretudo, porque lhe deixam uma hipótese de escolha de acordo com a fase que está a atravessar. Os contos de fadas não ajudam só a criança, mas ajudam também os educadores a conquistarem a própria criança.

1.5 O CONTO DE FADAS E O PENSAMENTO INFANTIL

Quando estudamos os contos de fadas temos dificuldade em explicar as figuras principais da história.

O comportamento do herói só o podemos compreender dentro da estrutura global da história cuja “função é de nos recordar o tipo correcto de comportamento, em harmonia com a totalidade do ser humano”. (Von Franz, 1985, p.11/26)

O restrito círculo de personagens dos contos de fadas, muito tipificadas, com qualidades antiéticas: bondade – maldade, grandeza – pequenez, astúcia – estupidez e, em geral, em esquema de oposição: verdadeiro – falso, claro – escuro, o mesmo desenvolvimento narrativo, com elementos maravilhosos, são características que se adaptam bem ao seu pensamento “absolutista”, como é o infantil, que ignora as matizações, as diferenças e variações de qualidade, a existência de verdades relativas.

Segundo Max Luthi (cit. por Von Franz, *Op. cit.*, p. 11) “os heróis folclóricos são como clichés com tendências muito características, tais como a argúcia, a capacidade de sofrimento, lealdade e as figuras assim mantêm-se até ao

fim da história (...)

Apesar dos heróis dos contos de fadas terem características humanas, eles não são, pois, inteiramente humanos mas arquétipos”.

As motivações das acções são determinadas por sentimentos primários como a bondade, a generosidade, a piedade, a curiosidade, a maldade e, por isso, ditadas por obedecerem a uma ordem. A gratificante recompensa reservada à bondade, o castigo infringido ao malvado e, em geral, a moral ingénua são características dos contos de fadas.

Do ponto de vista formal, a simplicidade da narração, a graça de uma linguagem rápida e essencial, a ausência de seres complicados e de situações simultâneas e complexas, o raro recurso à similitude, o carácter repetitivo, a sobriedade das descrições e das representações visuais, são elementos que permitem afirmar que os contos de fadas são a “forma de organização do pensamento mais adaptada à criança. (Nobil, 1990, p. 54/55)

Segundo Von Franz (1985, p. 114), a veracidade do conto de fadas é limitada temporalmente – por uns trezentos ou quatrocentos anos -, modificando-se e evoluindo lentamente, isto é, evoluindo ao mesmo ritmo da consciência humana. Estudar um conto de fadas, segundo a mesma autora, é como “estudar um esqueleto”.

1.6 DEVEMOS ENSINAR CONTOS DE FADAS?

De Platão a Boileau, a Rousseau, dos filantropos alemães a M^{me} de Genlis e Berquin, de Trimmer a Montessori e Burner até Bettelheim produziram-se críticas e suspeitas sobre os contos de fadas: afastam o sujeito da vida real, favorecendo a

evasão, a fantasia e o sonho; favoreciam a assimilação de comportamentos imorais e modelos éticos negativos; causavam os primeiros traumas emotivos à crianças; levavam a criança à credulidade.

Falseavam ainda o espírito; retornavam ao mundo da lenda, ao mundo superado. Para os seus detractores, que Jesualdo (1986, p. 137) chama de “homens graves dotados de um espírito falsamente racionalista ou científico”, os contos de fadas representavam um mundo cerrado e arcaico, oprimido pela injustiça social, condicionavam negativamente o sexo feminino ao oferecerem como modelos “mulheres míticas passivas, inexpressivas ou ocupadas só com a beleza, inaptas e incapazes”. (Gianni Belotti cit. por Nobil: *Op. cit.*, p. 56)

Diz ainda que “propagavam uma filosofia de resignação, apenas aberta à esperança funcional para manter a ordem estabelecida e a divisão social em classes, para a perpetuação da sociedade capitalista-burguesa; faziam chegar até nós um legado de medo e de domínio do mais forte, funcionando como máquinas que imprimem no pensamento da infância imagens monstruosas e terríveis, isto é, os contos de fadas poderiam transformar uma mente tão sensível como é a criança. (Cardoso, 1969, p. 22/23)

O mais difícil na educação da criança, hoje como no passado, é ajudá-la a encontrar significados da vida, isto é, dotar a sua vida de mais significados.

Ela vive no mesmo mundo do adulto, só que o pensa, sente e vê de forma diferente. Nesta luta, entre o mundo e os outros, a sua grande arma é a fabulação porque ele não fabula senão porque “o primeiro contacto com o real a deixa desiludida; sem desilusão, não haveria razões para sonhar.

Porém, se a realidade não se começasse a abrir para si, também não haveria motivos para sofrer desilusões”. (Robert, 1985, p. 65)

É pela fábula que a criança transforma o mundo real, objectivo, onde vive, num outro subjectivo.

É através do brincar e do pensar que ela se expressa, isto é, quando os “desejos são possíveis de revelar” a criança manifesta-se no brincar, quando os “desejos são inconfessáveis” manifestam-se no pensar, tomando o rosto da fada ou da bruxa, príncipe ou princesa, de dragão, de lobo só possíveis no conto de fadas. (Costa, 1992, p.39)

Os problemas infantis são também apresentados de uma forma simples, no conto de fadas: uma criança que sofre de ciúmes e discriminação dos seus irmãos sentir-se-á confortada, por exemplo, com a história da Gata Borralheira; uma criança solitária gosta do Patinho Feio; a Branca de Neve e a Bela Adormecida encorajam a criança a não temer os perigos da passividade. Nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança, como para o adulto, do que os contos de fadas. (Bettelheim, 1978, p. 30/45)

Cada um pode tirar deles o “alimento” que necessita em cada momento da sua vida. A criança, como diz Bettelheim, não sabe porque é que uma história lhe agrada e porque é que não se cansa de a ouvir.

Vagamente só irá dar conta da sua importância.

Só mais tarde será capaz de saber o porquê.

É na etapa do imaginário infantil, que é a mais importante e que ocupa na vida da criança uma faixa de tempo que é insuficiente para lhe criar transtornos,

como afirmam os opositores dos contos de fadas, que a imaginação requer excitantes que respondam às suas exigências e actuem, como nos diz Ortega y Gasset (cit. por Jesualdo: *Op. cit.*, p. 139), como “hormónios psíquicos”. As fadas e demais estimulantes cumprem essa função na imaginação infantil. Daí, como nos diz Bettelheim (1978, p.30):

os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obra de arte integral compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda a obra de arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para a mesma pessoa em vários momentos da vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo dos seus interesses e necessidades do momento.

Podemos afirmar que os contos de fadas são necessários às crianças. Privá-las desta literatura é como “mutilá-las” da sua maravilhosa capacidade mítica; é retirar-lhes todo o material fantástico e simbólico para conseguir a sua auto-realização e garantir-lhes um final feliz (Goés, 1991, p. 122) ; é roubar-lhes esse “maravilhoso fermento para criar” (Jean, 1981, p.222) e roubar-lhes também parte da nossa herança literária tão importante para a sua formação.

Os contos de fadas, como refere George Jean (cit. por Traça: *Op. cit.*, p. 121) devem ser utilizados até à Universidade, como acontece em França onde se fazem leituras de contos à luz do formalismo russo, do estruturalismo, da sociologia, da psicanálise, em todos os níveis de ensino, incluindo as classes terminais.

1.7 OS CONTOS DE FADAS NO CRESCIMENTO DA CRIANÇA

A descoberta da identidade é fundamental para o crescimento da criança. Andersen, em “O Patinho Feio”, que tem muito de autobiográfico, conta como o patinho, desde o seu nascimento foi maltratado, ridicularizado, bicado pelos outros patos e galinhas, por ser feio. Rejeitado pela sua família foge uma, duas vezes e continua a ser desprezado até que, finalmente, fugindo de novo, aproxima-se de uma lagoa plácida, onde deslizam belos cisnes, que não só o reconhecem, de imediato, como um dos seus, mas o elegem o mais belo e famoso de entre eles.

O poder conhecer-se, encontrar-se, depois de ter sido patinho feio, que só se transforma em cisne após descobrir a sua identidade, significa percorrer uma trajetória longa, difícil e com muito sofrimento. A questão reside em descobrir quem somos, perceber o quanto podemos, saber com quem contamos e lutar contra o adversário sempre por uma causa de acordo com os nossos valores, percepção, noção de justiça ou injustiça.

A história dos “Três Porquinhos” representa uma só em três etapas de desenvolvimento. A evolução que se sente na progressiva resistência das casas é o espelho da progressiva estruturação do EU.

A casa que cada um constrói simboliza o EU de cada um, donde virá a segurança futura que permite que cada um se defenda do seu lobo.

Tal como o primeiro e o segundo porquinhos, a criança vive regida pelo princípio do prazer e, por isso, corre o risco de ser “comida” pelo lobo, ou seja, de

se deixar dominar.

Este conto fala-nos da luta entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. É o prazer, a satisfação imediata das necessidades que o nosso psiquismo tem como objectivo (Freud, 1972). Mas, a satisfação encontra no mundo exterior obstáculos sobre formas de exigência, proibições, sanções, regras sociais. À criança compete crescer, para conseguir a vitória sobre o seu lobo.

1.8 DE BOCA A ORELHA

Cada discurso, disse Benveniste (1974, p.79/88), coloca uma relação binária entre o EU e o TU. Esta ideia coincide com a de Piaget que, de outra perspectiva, afirma que o adulto é incapaz, ainda que seja o seu pensamento ou imaginação, de desprender-se da imagem do outro, do TU.

Este princípio estende-se para a literatura: em todo o discurso literário há um diálogo implícito entre o narrador e o leitor, entre o emissor e o receptor. A relação entre os dois caracteriza-se pela intenção específica de influir no outro.

Os linguistas da escola pragmática deixam-nos, para a análise do problema, algumas pistas: a função da linguagem, diálogo directo entre emissor e receptor, discurso das personagens, fórmulas literárias convencionais: *Era uma vez...*, as pressuposições, os actos de fala, a esfera do referencial.

O ofício de contar histórias é remoto. Em todas as partes do mundo o

encontramos: já os profetas o mencionam. E por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm seleccionado da sua experiência como mais indispensável à vida.

A boa memória, o talento interpretativo, o incentivo – a imaginação, a mímica, a voz, toda uma arte de representar – a capacidade de utilizar oportunamente o repertório fazem dos contadores de histórias, ainda hoje, personagens indispensáveis, a determinados ambientes.

Mas, na verdade, quando se pensa nessas monumentais colecções das *Mil e uma noites*, que salvaram do esquecimento lendas, histórias, fábulas, canções, adivinhações, provérbios... não se pode deixar de sentir uma grande admiração por esses narradores anónimos que com a disciplina da sua memória e da sua palavra salvaram do esquecimento uma boa parte da educação da humanidade.

Não há quem não possua, entre suas aquisições da infância, a riqueza das tradições, recebidas por via oral.

Elas precederam os livros, e muitas vezes os substituíram. Em certos casos, elas mesmo foram o conteúdo desses livros.

Conta-se e ouve-se para satisfazer essa íntima sede de conhecimento e instrução que é própria da natureza humana.

O gosto de contar é idêntico ao de escrever – e os primeiros narradores são os antepassados anónimos de todos os escritores. Sendo assim, os livros são como vozes presas, vivas e humanas. Tudo quanto se aprendia por ouvir contar, hoje aprende-se pela leitura.

1.9 ESTRUTURA BÁSICA DOS CONTOS DE FADAS (Oliveira, 2006)

- Início – nele aparece o herói (ou heroína). Problemas vinculados à realidade, como estados de carência, penúria, conflitos, etc., que desequilibram a tranquilidade inicial;
- Ruptura – é quando o herói se desliga de sua vida concreta, sai da protecção e mergulha no completo desconhecido;
- Confronto e superação de obstáculos e perigos - procura de soluções no plano da fantasia com a introdução de elementos imaginários;
- Restauração – início do processo de descobrir o novo, possibilidades, potencialidades e polaridades opostas;
- Desfecho – volta à realidade. União dos opostos, germinação, florescimento, colheita e transcendência.

2 - AS HISTÓRIAS INFANTIS COMO CONSCIÊNCIA DO MUNDO

É no encontro com qualquer forma de Literatura que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida.

Nesse sentido, a Literatura apresenta-se não só como veículo de manifestação de cultura, mas também de ideologias.

A Literatura Infantil, por iniciar o homem no mundo literário, deve ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo. Sendo fundamental mostrar que a literatura deve ser encarada, sempre, de modo global e complexo em sua

ambiguidade e pluralidade.

Até bem pouco tempo, no nosso século, a Literatura Infantil era considerada como um gênero secundário, e vista pelo adulto como algo pueril (nivelada ao brinquedo) ou útil (forma de entretenimento). A valorização da Literatura Infantil, como formadora de consciência dentro da vida cultural das sociedades, é bem recente.

Para investir na relação entre a interpretação do texto literário e a realidade, não há melhor sugestão do que obras infantis que abordem questões do nosso tempo e problemas universais, inerentes ao ser humano.

"Infantilizar" as crianças não cria cidadãos capazes de interferir na organização de uma sociedade mais consciente e democrática.

O caminho para a redescoberta da Literatura Infantil, no nosso século, foi aberto pela Psicologia Experimental que, revelando a Inteligência como um elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes estágios de seu desenvolvimento (da infância à adolescência) e a sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto.

A sucessão das fases evolutivas da inteligência (ou estruturas mentais) é constante e igual para todos. As idades correspondentes a cada uma delas podem mudar, dependendo da criança, ou do meio em que ela vive.

Primeira Infância: (15/17 meses aos 3 anos)

- Maturação, início do desenvolvimento mental;
 - Fase da invenção da mão – reconhecimento da realidade pelo tacto;
 - Descoberta de si mesmo e dos outros;
 - Necessidade grande de contactos afectivos;
 - Explora o mundo dos sentidos;
 - Descoberta das formas concretas e dos seres;
 - Conquista da linguagem;
 - Nomeação de objectos e coisas – atribui vida aos objectos;
-
- Começa a formar sua auto-imagem, de acordo com o que o adulto diz que ela é, assimilando, sem questionamento, o que lhe é dito;
 - Egocentrismo, jogo simbólico;
 - Reconhece e nomeia partes do corpo;
 - Forma frases completas;
 - Nomeia o que desenha e constrói;
 - Imita, principalmente, o adulto.

Segunda Infância: Fantasia e Imaginação (dos 3 aos 6 anos)

4. Fase lúdica e predomínio do pensamento mágico;
5. Aumenta, rapidamente, o seu vocabulário;
6. Faz muitas perguntas. Quer saber "como" e "por quê?";
7. Egocentrismo – narcisismo;
8. Não diferenciação entre a realidade externa e os produtos da fantasia infantil;
9. Desenvolvimento do sentido do "eu";
10. Tem mais noção de limites (meu/teu/nosso/certo/errado);
11. Tempo não tem significação – não há passado nem futuro, a vida é o momento presente;
12. Muitas imagens ainda completando, ou sugerindo os textos;
13. Textos curtos e elucidativos;
14. Consolidação da linguagem, onde as palavras devem corresponder às figuras;
15. Para Piaget, etapa animista, pois todas as coisas são dotadas de vida e vontade;
16. O elemento maravilhoso começa a despertar interesse na criança.

Dos 6 aos 7 anos

- Interesse por ler e escrever. A atenção da criança está voltada para o significado das coisas;
- O egocentrismo está diminuindo. Já inclui outras pessoas no seu universo;

- O seu pensamento está a tornar-se estável e lógico, mas ainda não é capaz de compreender ideias totalmente abstractas;
- Só consegue raciocinar a partir do concreto;
- Começa a agir cooperativamente;
- Textos mais longos, mas as imagens ainda devem predominar sobre o texto;
- O elemento maravilhoso exerce um grande fascínio sobre a criança.

3 - O LIVRO NA ERA DA IMAGEM

Os meios de comunicação social exercem nos jovens uma grande influência.

Muitos teóricos (Mcluhan, 1964) têm tentado explicar o fenómeno dos “media”, bem como analisar as causas do seu aparecimento e as consequências da sua existência. Este interesse deve-se ao facto desses meios influenciarem a sociedade e, através dela, a escola que não pode ficar indiferente a este fenómeno.

No nosso trabalho não vamos abordar os discutir todos os aspectos desta questão. Referimos, apenas, os aspectos relevantes para o nosso trabalho: a importância dos “media” na literatura infantil.

A criança, no seu dia-a-dia, vive imersa num universo de imagens, de estímulos e de mensagens. Não podemos ignorar a influência que tudo isto tem na sua vida, na sua maneira de pensar e de encarar os problemas. Educar para os

“media” é preparar para o mundo em que vivemos. Hoje em dia, a formação da criança deve-se em 75% à influência dos meios de comunicação social e só 25% às instâncias educativas tradicionais: família, escola, amigos, etc.

A escola, segundo um estudo efectuado a 19 escolas do 1º e 2º ciclos de Braga e Porto (cf. Jornal Público de 4 de Fevereiro de 1993), oferece pouca motivação para a ocupação dos tempos livres dos alunos. A televisão é o divertimento eleito, por excelência, pelos alunos.

Num estudo que realizei, num A.T.L. da cidade da Guarda (A.T.L. Bairro do Pinheiro), numa população de 35 alunos, verifiquei esta mesma realidade.

Os alunos preferiam ver televisão do que participar no “cantinho da leitura” que eu criei, para incentivar a leitura. Eram pouco os alunos que o frequentavam: em trinta alunos apenas três o frequentavam.

O vasto papel cultural, educativo e informativo que os “media” assumem, actualmente, fazem parte integrante dos actuais recursos da escola, isto é, recursos educativos indutores de inovação, na dinâmica escolar e nas práticas lectivas.

É, por isso, que a educação para os “media” tem sido um dos objectivos das políticas do Ministério da Educação. Desde 1987 que se têm vindo a realizar diversas actividades neste âmbito.

As crianças de hoje estão mais sensíveis para as técnicas modernas de transmissão do pensamento e recorrer a elas é já por si só motivador. É conveniente, porém, ter em conta a máxima Kantiana de utilizar as coisas sempre como meios e não como fins.

Segundo um estudo internacional da responsabilidade do grupo publicitário “Carat”, realizado em 1992, os maiores consumidores de televisão da Europa são

os portugueses. Quase 80% vêem televisão todos os dias. Passam em média 3h e 44m por dia a ver televisão. As crianças também engrossam estes números.

Com tantos defeitos apontados à TV, dir-se-ia que estamos a falar de um aparelho diabólico que veio lançar a confusão, a discórdia, a indisciplina, a falta de leitura nos nossos lares. Não. O problema não está só ou essencialmente na TV está também em nós. Esta modela a criança desde o início da vida.

A criança experimenta desde muito cedo várias sensações: expectativa, inibição, imitação, excitação, medo, que se vão tornando modos quotidianos de reacção.

A TV é uma invenção extraordinária que, a partir dos anos sessenta veio influenciar os costumes e a mentalidade de muitos milhões de homens.

É um instrumento com potencialidades no domínio do lazer, do divertimento, da informação e até da cultura.

Para milhões de pessoas ela é o bilhete possível para o cinema, para o teatro, para o concerto, para o circo, para os estádios. Quem não pode ausentar-se de casa para ir até à missa, já nem necessita de o fazer. Basta ligar o televisor. É, sem dúvida, a varinha de condão dos nossos dias. Talvez por tudo isto, a TV atrai, absorve, seduz, domina e escraviza. Absorve porque faltam alternativas.

Domina porque as famílias se submetem.

Temos que reconhecer, e a escola não pode ignorar que a TV é para milhões de crianças o único veículo de ligação com o mundo. O único remédio contra a solidão a que são votadas pela família ou pela sociedade. É ela que substitui os pais e conta histórias que a criança necessita de ouvir (veja-se o exemplo do programa educativo e pedagógico Rua Sésamo. Foi considerado, em 1992, pela Associação

de Telespectadores (ATV), o melhor programa televisivo e o exemplo paradigmático de seriedade, profissionalismo, criatividade e articulação, divertimento e pedagogia).

A função da televisão escolar é ilustrar e completar o trabalho dos professores através de uma abordagem específica.

É preciso facilitar o acesso aos bens culturais e criar hábitos de leitura, e a sua criação passa pela facilidade dos canais de difusão e acesso a esses meios.

O livro e a crise da leitura não precisam de combater a TV, porque ela não é inimiga. O importante é que os adultos tragam a leitura até às crianças e lhes contem histórias, consolidando a sua fantasia, que é a maneira da criança ver a realidade.

Estruturas para promover a aproximação entre a criança e o livro rareiam no nosso país.

Note-se a ausência de bibliotecas públicas infantis ou com acesso a crianças, que casos pontuais não conseguem cobrir; tem cabido à Fundação C. Gulbenkian a meritória tarefa de assegurar uma presença organizada do livro para crianças nos meios rurais e isolados onde chegam as suas bibliotecas itinerantes ou se instalam as bibliotecas fixas. Às escolas faltam espaços e tempos curriculares para bibliotecas funcionais, não sonhando ainda com bibliotecas-centros de documentação inerentes a sistemas educativos europeus.

Fora do ambiente escolar, o acesso aos livros torna-se ainda mais difícil, perdendo-se assim uma das mais frutuozas potencialidades da literatura para crianças, a separação entre leitura e tarefa escolar – esta última nem sempre grata...

Segundo a perspectiva de Lurçat (1995, p. 28):

“É necessário educar as crianças no uso cultural da televisão, de forma a que as suas preferências não se orientem muito precocemente para uma gama muito limitada de divertimentos, com a condição de, no entanto, dar à dimensão cultural um lugar importante na programação. (...) Pelo que informa e pelo que mostra, a televisão poderia estimular a curiosidade, educar para a diversidade das actividades humanas e favorecer vocações.”

CAPÍTULO II

A TELEVISÃO E O CONCEITO DE INFÂNCIA

Os discursos e as pesquisas sobre a relação crianças - televisão reflectem, inevitavelmente, as ideologias dominantes sobre a infância. As críticas apontadas à televisão, à sua influência negativa na vida das crianças, têm implícita uma concepção da infância como pura e indefesa.

As crianças são vistas como vítimas passivas das influências do meio, absorvendo o que vêm e ouvem sem capacidade de discriminação activa.

Tal como já tivemos oportunidade de discutir, o conceito actual de infância é, do ponto de vista histórico, recente, e está fortemente confinado com as sociedades Ocidentais industrializadas (Ariès, 1981; Shorter, 1977). Estes estudos sugerem que a infância deve ser vista não como um estágio da vida determinado, inalterável e universalmente reconhecido ou como uma realidade homogénea, mas como uma construção social e histórica.

Tal como referem James e Prout (1990, p. 7), *“a imaturidade das crianças é um facto biológico da vida mas as formas através das quais esta imaturidade é compreendida e significada é um facto da cultura”*.

A própria construção social da infância está longe de ser, como defende Buckingham (1993, p. 10), um processo neutro:

“a noção de criança como inocente - ou pelo menos a tentativa de a manter como tal - pode ser vista como uma função das relações de poder mais amplas entre adultos e crianças que prevalecem na sociedade contemporânea”.

Uma consequência da concepção da infância como irracional e indefesa é o não considerar que as crianças desempenham um papel activo e selectivo no meio em que estão inseridas. Não as reconhecer como *actrizes* do seu próprio processo de desenvolvimento e, portanto, da construção da sua própria infância.

Da mesma forma, na relação das crianças com a TV, são frequentemente subestimadas as diversas formas através das quais elas constroem o sentido daquilo que vêem; não se considera que *“vendo televisão, a criança retira informações, modelos de comportamento, atitudes e valores que, aliás, interpreta e reconstrói à sua maneira”* (Santos, 1991, p. 26)

Ao rejeitarmos uma perspectiva das crianças como vítimas passivas da TV, não devemos correr o risco, como salienta Buckingham (1993), de adoptar simplesmente a perspectiva contrária: substituir a imagem tradicional da criança inocente e vulnerável, por uma imagem da criança como *“super-herói, activa e autónoma”* (Bélisle *et al.*, 1993, p. 7). Esta concepção de criança é uma concepção tão homogénea e indiferenciada como aquela que pretende substituir. Como refere Buckingham (1993, p. 19), *“continua-se a falar acerca da “criança” como uma*

categoria universal em vez de crianças específicas vivendo em circunstâncias sociais e históricas específicas”.

É então necessário encontrar uma visão equilibrada da actividade das audiências, para uma análise mais correcta da comunicação mediatizada.

2.1 A Televisão na Família

A televisão faz parte do quotidiano das famílias - *“é quase outro membro da família”* (Gunter e Svennevig, 1987, p. 4).

Particularmente para as crianças, ver TV não é uma actividade isolada, ocorre habitualmente em casa, na companhia dos pais ou dos irmãos e é, muitas vezes, acompanhada de outras actividades.

A família é, pois, o principal contexto em se realiza a experiência televisiva e em que se constrói o seu sentido. É também o contexto que mais influência exerce na experiência televisiva das crianças. Além disso, a família é o tema central de alguns programas televisivos e é apresentada perifericamente noutros, o que constitui também um agente de socialização em relação aos papéis diferenciados dos seus membros (Gunter e Svennevig, 1987).

A investigação desenvolvida em torno da relação televisão - família e que abordou, durante os anos 80, aspectos como as regras dos pais em relação à televisão, os usos e funções da televisão na família, a forma como as famílias seleccionam os programas, tem-se debruçado ultimamente sobre o próprio contexto das práticas televisivas, prestando especial atenção à influência da

televisão na interacção familiar e à relação entre os media.

Trata-se de estudar o contexto em que decorre habitualmente o consumo, isto é, o contexto familiar. Isto significa considerar a relação entre os usos da televisão e dos outros media, por um lado, e destes com as rotinas e as actividades do dia a dia, os estilos de vida, as formas de ocupação dos tempos livre, por outro.

No que concerne ao uso da televisão, trata-se de analisar as condições em que decorre a prática televisiva, os diversos usos e funções da TV na família, as interacções que ocorrem no quadro familiar e como é que os sujeitos telespectadores atribuem significado ao que vêem.

Se, por um lado, a prática televisiva deve ser estudada e compreendida no contexto em que se realiza, por outro, como refere Alexander (1998), *“a prática televisiva proporciona, claramente, um excelente contexto para o conhecimento da dinâmica familiar”*. Ou, como afirma Silverstone (1994), *“a televisão é algo próprio da vida quotidiana. Estudar uma é estudar a outra”*.

A etnografia tem sido a metodologia mais utilizada pelos investigadores neste âmbito, permitindo dar às famílias uma voz mais activa e uma participação mais directa na produção de dados sociológicos. Destacam-se a este nível, nomes como Lull (1988), nos EUA, e Morley (1986), na Grã-Bretanha, que desenvolveram pesquisas pioneiras no estudo da recepção televisiva no contexto familiar.

Apesar de terem estudado e analisado aspectos distintos, têm premissas similares: sustentam que a actividade televisiva deve ser compreendida dentro da estrutura e da dinâmica do contexto de acção: o espaço doméstico.

Consideram que a televisão é um meio social e simbólico usado de

diferentes formas, por diferentes famílias, para ajudar a estabelecer relações interpessoais.

A televisão é, de acordo com aqueles autores, um factor, entre vários, que está presente, influencia e é influenciado pelo sistema familiar.

Muitos outros autores debruçaram-se, entretanto, sobre a recepção mediática no contexto doméstico, proporcionando importantes contributos para o seu estudo. Vejamos então alguns aspectos que a investigação tem permitido evidenciar sobre “a televisão na família”.

Comecemos, antes de mais, por explicitar o que entendemos por “ver televisão”, uma actividade que não é tão simples e linear como possa parecer. Como defende Morley (1986), ver televisão não pode ser assumida como uma actividade uni - dimensional com um significado e um sentido comum a todos que a realizam. E como sublinha Lull (1988, p. 17), *“ver televisão é uma actividade construída pela família; não acontece apenas. Os telespectadores não só fazem as suas próprias interpretações dos programas, como também constroem as situações em que a actividade televisiva ocorre”*.

Esta actividade, juntamente com as práticas sociais que precedem, acompanham e sucedem o seu desenvolvimento, constitui o que entendemos por “experiência televisiva”. As motivações e circunstâncias concretas das pessoas e dos grupos sociais, assim como as interacções sociais originadas pelo uso da televisão e os significados construídos a partir dos programas vistos, são as principais dimensões da experiência televisiva.

Em relação aos usos da TV e concretamente no que diz respeito ao número de horas de consumo, de acordo com dados de estudos relativos a diversos países,

incluindo Portugal (cf. Pinto, 1995, p. 163), as crianças não são necessariamente o segmento etário que mais vê TV.

De acordo com vários autores (Gunter e Svennevig, 1987; Gunter e McAlleer, 1990), são os adultos (os que vivem sós) e os idosos quem vê mais TV em média por dia.

Em relação aos programas mais vistos pelas crianças, Gunter e Svennevig (*id.*) referem a existência de uma “mistura” de programas dirigidos à infância com programas de grande audiência dirigidos a adultos.

As crianças mais pequenas (até aos 6 anos) parecem preferir os programas que são produzidos e emitidos para a infância (o que não acontece tanto com crianças entre os 10-12 anos que vêem menos programas para a infância e mais programas para adultos). O estudo de Lazaro confirma esta perspectiva:

“Enquanto os mais pequeninos só têm acesso aos programas que lhes são destinados e não têm nenhum prazer em ver os programas para adultos que ultrapassam o seu nível de compreensão, os mais velhos regalam-se tanto com os desenhos animados e outros programas infantis como com aqueles que foram concebidos para o público adulto” (1973, p. 24)

No que diz respeito à realidade portuguesa, este assunto tem sido pouco estudado.

Os dados de que dispomos, apurados por investigadores portugueses, parecem estar em consonância com os resultados de investigações desenvolvidas noutros países, em relação aos mesmos segmentos etários.

Santos (1990, p. 24/25) apurou que *“à excepção dos êxitos de momento, os programas preferidos pelas crianças de 3 a 7 anos seriam programas especificamente orientados para esse público. De entre os programas infantis, as*

preferências dessas crianças iriam para programas de tipo “afectivo” e só muito mais abaixo se encontrariam os desenhos animados a que chamaremos, por facilidade de expressão, «frenéticos» ou «violentos»”.

Conclui que “a maioria das crianças portuguesas parece ver todo o tipo de programas sendo, no entanto, legítimo pensar-se que, sozinhas e por sua iniciativa, vêem sobretudo os programas que lhes são especialmente destinados, partilhando com os pais o visionamento de alguns programas gerais falados em português e, por vezes, os filmes do fim-de-semana.”

Pinto (1995, p. 278) concluiu, através de uma pesquisa que realizou junto de uma amostra de 727 crianças do distrito de Braga, que “(...) os programas mais vistos pelas crianças que estudámos são os de características generalistas, dirigidos à potencialização máxima de audiências e não, propriamente, a programação que lhes é especialmente dirigida (embora não se deva menosprezar o interesse que tal programação continua a despertar)”.

Morley (1986), analisou as diferenças existentes ao nível dos programas preferidos por homens e por mulheres. Segundo o autor, os homens expressam um grande interesse por programas “factuais” (notícias, documentários) e de desporto, enquanto as mulheres preferem programas de ficção.

Morley registou também diferenças ao nível dos estilos e dos hábitos de ver TV na Grã-Bretanha: os homens tendem a planear a actividade de ver TV, vêem com atenção e preferem ver em silêncio e sem interrupções. Para eles a casa é um espaço de lazer, um espaço em que podem relaxar depois do dia de trabalho. As

mulheres não têm o mesmo poder de decisão que os homens em relação à selecção dos programas e ao uso do telecomando.

Vêm TV com menos atenção, pois normalmente realizam tarefas domésticas em simultâneo. A casa é um espaço de trabalho, quer trabalhem ou não fora de casa.

Estas conclusões da pesquisa de Morley, que devem ser devidamente relativizadas, podem, em parte, ser explicadas, na opinião do autor, pelo estatuto privilegiado que o género masculino tem no seio das famílias que estudou, e pelos papéis sociais diferenciados que homens e mulheres assumem em casa. A questão do poder masculino é também central. Como refere o próprio autor, “devemos considerar as formas pelas quais as relações familiares, como todas as relações sociais, são também inevitavelmente relações de poder” (1988, p. 30).

Os investigadores dedicaram também alguma atenção ao processo de selecção dos programas no contexto familiar.

A tomada de decisão acerca do que ver é necessária sobretudo quando várias pessoas querem ver TV ao mesmo tempo, e quando só há um aparelho receptor disponível.

A questão de saber quem controla o aparelho e como são tomadas as decisões acerca do que ver, nem sempre foi muito consistente.

No entanto, vários autores (cf. Lull, 1990; Gunter e Svennevig, 1987) afirmam a existência de padrões de visionamento e de regras em relação ao uso da TV.

Numa investigação conduzida por Lull em que o autor centrou a sua atenção sobre a forma como as famílias seleccionam os programas, observou-se que o pai

era o membro da família que mais frequentemente tomava a decisão sobre o que ver na TV, seguido pelas crianças e em último lugar pela mãe. Porém, quando entrevistados sobre o mesmo assunto, os pais consideravam que eram as mulheres e os filhos que habitualmente decidiam sobre o que ver, enquanto que as crianças se consideravam a si próprias ou a um irmão como os que controlavam as escolhas.

Foram também mencionados casos em que havia consenso na selecção dos programas, mas a maior parte das vezes em que se registavam mudanças, estas aconteciam sem qualquer negociação.

Ou seja: a maior parte das acções - escolher o programa, mudar de canal, desligar o televisor - eram executadas sem qualquer discussão e negociação. Lull concluiu então que o processo de tomada de decisão acerca do que ver não ocorre da mesma maneira em todas as famílias.

Pode depender, por um lado, da forma como os elementos da família se relacionam e interagem e, por outro lado, dos estilos e das práticas educativas que os pais adoptam em relação aos filhos.

Isto relaciona-se com a forma como é exercido e como é gerido o poder no seio da família, nomeadamente entre os adultos, entre pais e filhos e entre irmãos.

Lull apurou também que os conflitos giravam normalmente em torno da escolha dos programas, da hora de deitar e da adequação do programa à idade das crianças.

Os padrões de comunicação na família, foram utilizados com sucesso por Lull como um indicador que ajuda a explicar a variabilidade nas atitudes e actividades da família no processo de selecção de programas. Ao utilizar este modelo, Lull verificou que nas famílias em que as crianças são incentivadas a

expressar livremente as suas opiniões e a questionar o que não compreendem (padrão de orientação social), as crianças vêem normalmente menos televisão, tendem a ser mais selectivas na forma como a usam e estão geralmente pouco satisfeitas com o uso da TV como forma de entretenimento familiar.

Nas famílias que adoptam um sistema rígido e autoritário, e em que a opinião não é tolerada (padrão de orientação conceptual), as crianças tendem geralmente a ver mais televisão e a usá-la de uma forma não selectiva.

A televisão enquanto fonte de conflitos familiares tem também constituído um tópico de atenção para alguns investigadores (cf. Chalvon *et al.*, 1990; Lazar, s/d; Alexander, 1993).

Chalvon *et al.* sustentam que, tendo em conta a utilização diversificada da TV no interior das famílias, aquela assume um duplo papel: gera conflitos mas é muitas vezes utilizada para os disfarçar; alimenta conversas mas também impõe o silêncio; favorece as relações entre as gerações mais novas, mas também cria ocasiões de reivindicação.

Significa isto que sendo a televisão, por vezes, uma concorrente da família e do seu “projecto educativo”, noutras ela é uma aliada. Chalvon *et al.*, na obra já citada, referem-se a um aspecto que, em nosso entender, é pouco considerado nos estudos sobre a relação família - televisão (e mesmo nos estudos sobre as crianças e a televisão). Referimo-nos aos momentos de prazer que a televisão proporciona às famílias e às crianças; às emoções, às alegrias, às reacções de entusiasmo e de decepção, aos sonhos e aos anseios partilhados, e que criam, entre os membros da família, uma certa forma de comunicação. Dizem os autores: “*está-se, por um*

tempo, embarcado na mesma aventura e sente-se o mesmo prazer de uma emoção partilhada. Não é isto, de uma certa maneira, comunicar?” (id., p. 67).

Se muitas vezes o consumo de TV é uma forma de evasão; se por vezes impõe o silêncio e gera conflitos, outras vezes, constitui uma companhia para a solidão, contribui para dissolver os conflitos, e permite ainda o acesso a informações (sobre acontecimentos, modos de vida, etc.).

Numerosas investigações puseram também em relevo que uma parte significativa do tempo passado pelas crianças (e mesmo pelos adultos) com a TV ligada, pelo menos quando não estão a ser transmitidos os programas que são realmente do seu interesse, é ocupado com a realização de outras actividades, como, por exemplo, brincar, conversar, comer, estudar, ler.

Lull (1980) nos EUA e Palmer (1988) na Austrália, para além de terem constatado que as rotinas familiares são estruturadas em função da prática televisiva, verificaram que o consumo televisivo concorre com outras actividades.

Lull relaciona este aspecto com o conceito de “ver com atenção”, sustentando que a natureza da “atenção” deve ser relacionada com os “modos de ver”, com as práticas dos sistemas televisivos e com o prazer de ver.

A realização simultânea de outras actividades tem sido relacionada com o modo como muitas crianças pequenas vêem televisão - *“de uma maneira intermitente, com pequenas distrações e interrupções”* (Santos, 1991, p. 65), - e com o modo como compreendem a narrativa - *“como uma sucessão de pequenos episódios mais do que como um todo com episódios englobados”*.

2.2 VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM O CONSUMO DE TELEVISÃO

São vários os autores (Chevallier, 1991; Lazar, 1985; Chalvon, 1991; Brederode Santos, 1991) que chamam a atenção para a importância de factores que influenciam o consumo televisivo das crianças. Alguns desses factores foram identificados através de múltiplas pesquisas sem, contudo, ser possível determinar o papel exacto de cada um. A idade, o sexo, o nível sócio-cultural da família, as características do meio de habitação, os ritmos e estilos de vida e a oferta televisiva são os mais mencionados.

Vejamos com mais detalhe cada um deles:

a) **Idade** - as crianças estão em contacto com a televisão muito precocemente, quase desde o nascimento. Com 2 anos já são capazes, normalmente, de ligar o aparelho e começam a ver TV regularmente.

De acordo com Chevallier *et al.* (1991, p. 32), aos 3 anos, na maior parte dos países industrializados, a maioria das crianças vê TV todos os dias.

Os mesmos autores sustentam que o consumo televisivo vai crescendo durante o período pré-escolar, até aos 6 anos.

A partir desta idade, com a entrada da criança na escola, há autores (nomeadamente, Dietz e Strasburguer, cit. por Chevallier *et al.*, 1991) que sustentam que o consumo baixa ligeiramente embora se mantenha elevado. Maior consenso existe em relação à pré-adolescência, período em que se verifica um real declínio do consumo televisivo, sendo na idade adulta que se encontram os níveis de consumo mais elevados (Chevallier, *id.*)

b) **Sexo** - relativamente a esta variável, não tem sido possível concluir, através dos trabalhos realizados, se há ou não variações significativas no consumo televisivo entre os sexos feminino e masculino. Rosengren e Windhal (1989) consideram existir um consumo maior por parte do sexo masculino, no entanto, há autores que afirmam o contrário. Por exemplo, Lazar (1985) verificou que tantos os rapazes como as raparigas são atraídos do mesmo modo pela televisão, mas que estas lhe consagram um pouco mais de tempo devido ao facto de, em relação aos rapazes, praticarem menos desportos e participarem menos nos jogos exteriores.

Pinto (1995, p. 251), ao analisar de que modo se distribuem os valores de consumo televisivo relativamente à variável sexo, verificou que as diferenças registadas não eram significativas.

c) **Características do meio de habitação** - são poucos os estudos que abordam este factor. No entanto, Lazar (1985) afirma, de acordo com os resultados de um estudo que desenvolveu, que *“regra geral, podemos verificar que as crianças das grandes cidades vêem menos televisão do que as da cidade média e com menos de 2000 habitantes”*.

Esta situação pode estar relacionada com a maior facilidade de acesso a manifestações de lazer e à existência de equipamentos para o efeito, o que proporciona mais alternativas para a ocupação do tempo, influenciando o tempo de consumo.

O carácter urbano, suburbano ou rural do meio de habitação, assim como a facilidade de acesso a diferentes manifestações de lazer e a existência ou não de equipamentos para o efeito, são factores influentes ao nível do tempo de consumo televisivo.

d) ***O nível sociocultural da família*** - estudos realizados em diferentes países permitem concluir que a duração do tempo de consumo está em relação directa com o meio sócio - cultural (Lazar,1985).

Mariet (1989) e Rosengren e Windhal (1989) sustentam, com base nos seus estudos, que as crianças da classe operária vêem mais televisão que as crianças da classe média. Mariet considera que para as primeiras, a TV é uma verdadeira “babby-sitter”, enquanto que as segundas têm outras oportunidades: actividades musicais, praticar desporto, ler, passear, etc.

e) ***Os ritmos de vida*** - tal como refere Pinto (1995, p. 156) relativamente a este aspecto, *“uma das condições para o consumo televisivo reside, obviamente, na disponibilidade individual. Ora a disponibilidade é uma função de múltiplos factores que se ligam de forma estreita às ocupações, rotinas, formas e estilos de vida do agregado familiar”*.

Em relação às crianças em idade pré-escolar, o horário da instituição que possam frequentar, os horários de trabalho dos pais e os seus ritmos de vida, são alguns dos factores que podem influenciar a duração do consumo, havendo ainda a considerar as diferenças entre os dias úteis e o fim-de-semana.

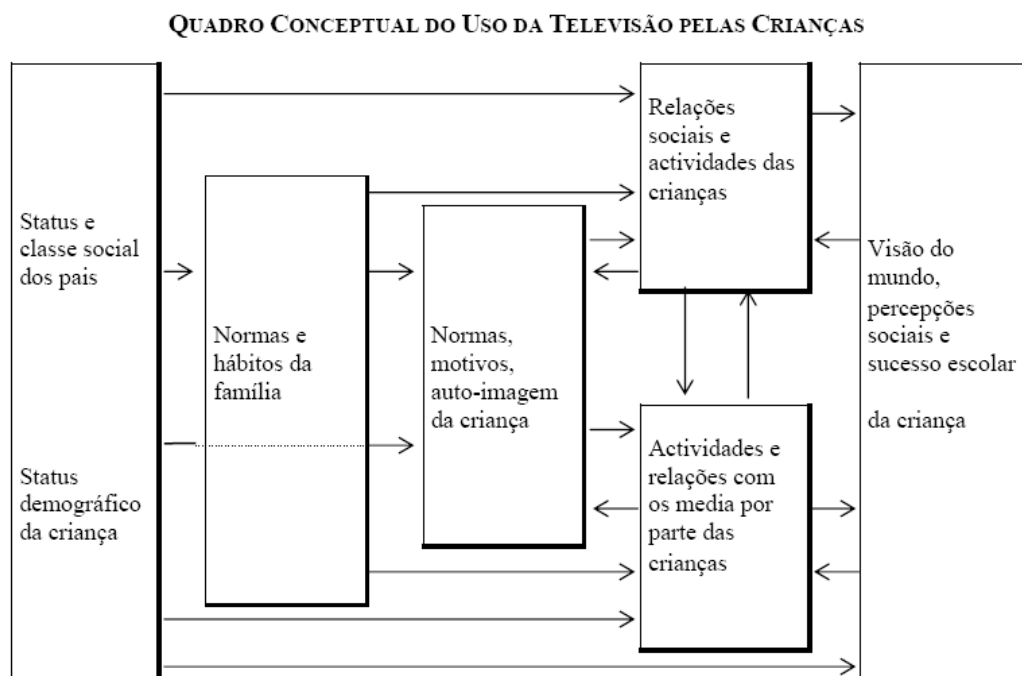
As estações do ano influem também no consumo na medida em que podem permitir ou dificultar as saídas de casa. De acordo com as pesquisas de Lazar (ob. cit.), a duração média do consumo televisivo por parte dos mais novos decresce na Primavera e aumenta no Outono para atingir o pico mais alto nas férias de Natal.

f) *Oferta televisiva* - o número de horas de emissão, a programação difundida, que canais é que operam e quando, constituem um conjunto de factores que influenciam a actividade televisiva. A abordagem destes factores dá-nos conta de que o uso que as crianças fazem da televisão é bastante heterogéneo, sendo também distintos os padrões de utilização da TV no quadro da vida familiar. Sugere-nos também que as práticas relacionadas com a televisão são expressão de um conjunto de aspectos, todos eles fundamentais para a sua compreensão.

Rosengren e Windhal (1989), investigadores suecos, apresentaram, relativamente aos factores que condicionam o uso da TV pelas crianças, um contributo mais englobante. A pesquisa desenvolvida pela equipa sueca teve como suporte teórico a tradição dos usos e gratificações e a dos efeitos. Os autores pretendiam mostrar que o uso da TV é influenciado por um conjunto de factores, de ordem psicológica e sociológica.

A **figura 1** procura mostrar as principais variáveis que condicionam esse uso

Figura nº 1



Subjacente a estas variáveis, estão dois pressupostos básicos: o primeiro sublinha a natureza heterogénea do uso dos media pelas crianças e adolescentes, o qual

“Não se diferencia apenas segundo dimensões estruturais básicas tais como a idade, o sexo e a classe social, mas também segundo um certo número de variáveis intervenientes tais como as atitudes e os valores alimentados pela criança e sua família”. (Rosengren e Windhal, 1989)

O segundo indica que o uso dos media pelas crianças é parte integrante de dois processos básicos - o de desenvolvimento e o de socialização.

Portanto, para a equipa sueca, o uso da TV pelas crianças afecta e é afectado por três fenómenos: o processo de desenvolvimento, a classe social e o processo de socialização. Só à luz destes pressupostos é que se pode compreender apropriadamente o uso dos media, bem como as suas causas e consequências.

Relativamente ao conceito de “uso dos media”, Rosengren e Windhal consideram que a sua descrição se pode tornar demasiado simplista uma vez que pode ir da mera “exposição”, até ao uso que resulta de uma escolha deliberada. Propõem então um conceito de ‘uso dos media’ baseado em quatro dimensões: quantidade de consumo (tempo dispendido); tipo de conteúdo preferido e

consumido; tipo de relação com o conteúdo consumido; tipo de situação (contexto) de consumo. Os autores operacionalizaram o conceito em termos de *consumo habitual* e de *consumo real*. O primeiro refere-se a um determinado padrão de consumo e depende de factores estáveis tais como estilo de vida, posição social, interesses, necessidades, e a própria oferta mediática.

O segundo, sobretudo de natureza situacional (conjuntural); depende da situação específica do telespectador e da oferta mediática disponível no momento.

A figura 2 pretende apresentar a distinção e a relação existente entre estes dois aspectos.

Figura nº 2



Fonte: ROSENGREN e WINDHAL (1989), *Media Matter: TV Use in Childhood and Adolescence*, Norrwood, NJ:Ablex, pp.20

Esta distinção entre consumo real (o que ocorre numa determinada altura), e consumo habitual (típico, que reflecte o padrão de escolha), é fundamental para a análise das práticas televisivas na família. A análise do consumo televisivo pelas crianças ficaria incompleta se não o relacionássemos com os modos como se processa.

O modo de ver televisão diz respeito ao uso que as crianças fazem da

televisão e, mais amplamente, aos padrões de uso vigentes no quadro familiar.

Vários autores têm elaborado quadros de análise para estudar os modos de ver televisão.

Mariet no seu livro *Laissez-les Regarder la Télé*, editado em 1989, distingue três modalidades de consumo televisivo por parte das crianças:

1. **Tele-escolha (“télé passion”)**: é a TV que se procura e de que se gosta, que se escolhe. É um tipo de consumo que é planeado e preparado; as crianças escolhem ver um determinado programa e não a televisão em geral. É a TV de que não se prescinde, é quase emblemática. É também aquela que motiva muitas das conversas com os amigos.

2. **Tele-companhia (“télé tapisserie”)**: é a televisão que está ligada mas a que se presta atenção só de vez em quando. Funciona como a rádio, é a televisão - ambiente. É um tipo de consumo compatível com outras actividades; as crianças vêem TV e realizam outras actividades, como por exemplo, brincar, fazer os deveres, etc..

3. **Tele-substituição (“télé bouche-trou”)**: é a TV que se vê na falta de melhor alternativa, de uma actividade mais interessante. É uma TV de substituição (nomeadamente, de actividades artísticas ou desportivas, dos pais, de amigos, etc.).

As crianças vêem televisão e realizam outras actividades ao mesmo tempo, normalmente porque o programa não lhes desperta muito interesse.

Diz Mariet a este respeito:

“Acusa-se a TV de impedir as crianças de fazerem outras coisas quando é muitas vezes por não terem outra coisa para fazer que elas vêem TV. As crianças não ligam a TV para evitar conversas apaixonantes, interromper jogos de cartas renhidos ou a leitura de um livro formidável. A TV impõe-se porque vai substituir uma actividade menos válida”.(1989, p. 40)

Mariet circunscreve a sua reflexão ao quadro dos telespectadores, aos seus estilos de vida, à organização da vida familiar e social, à oferta de alternativas à televisão, não contemplando o próprio meio televisivo. Esta é, provavelmente, como refere Manuel Pinto, a principal debilidade da sua proposta na medida em que induz ou pode induzir a *“um processo de “naturalização” da televisão, convertida em objecto inquestionável, e portanto, inquestionável. (...) como se ela [a TV] não fosse também um produto socialmente construído”* (Pinto, 1995, p. 159/160).

Todavia, a proposta de Mariet, apesar das suas limitações, permite-nos considerar a existência de modos diversos de ver televisão e de situações específicas que podem favorecer um maior ou menor consumo.

De realçar a importância que vários profissionais atribuem a uma programação que proporcione às crianças a abertura ao mundo, que promova o conhecimento do meio mais próximo ao mais distante, dos outros e de si próprias.

Eis dois depoimentos que se enquadram nesta perspectiva:

“Parece-me importante haver alternativas à questão da animação naquela sucessão frenética de personagens. Eu acho que os miúdos têm muita curiosidade pelo mundo e que uma programação devia

contemplar essa disponibilidade para eles conhecerem o mundo. Mas teria de ser feita não na via da escola.

Acho que a televisão é um meio que tem um potencial estético e de construção de imagens, uma capacidade de satisfação da curiosidade pelas coisas, pelos processos transformativos, pelas coisas científicas, que são coisas que exigem um certo rigor”.

“Gostava muito de ter uma televisão com grande ideia de pluralidade, que desse às pessoas uma visão muito aberta do mundo; gostava que as pessoas fossem capazes de nunca abraçar nada e de estar sempre de braços abertos para tudo e soubessem evoluir, tendo em conta que o mais importante do mundo são as pessoas e, portanto, é com elas que nós temos de ter atenção e temos de aceitá-las com os momentos que elas têm”.

(Depoimentos da directora do Departamento de Programação Infanto-Juvenil da televisão pública - RTP)

Neste âmbito, não podíamos deixar de apresentar o contributo de uma produtora portuguesa de programas infantis pela relevância ao nível da produção para crianças.

Esta produtora defende que muitas crianças vêem e conhecem o mundo (apenas) através do ecrã televisivo e que esse mundo e essa realidade que a televisão medeia são planificáveis. As crianças, afirma, *“deixam de ver o mundo em três dimensões, não existe a textura nem a ambiência”.*

Os programas infanto – juvenis devem, então:

“Oferecer mais qualquer coisa para além do mundo em plano - informar as crianças, os jovens e os pais que há outras coisas para fazer. Desde a Quinta Pedagógica, à Videoteca, ao teatro, aos espaços livres...

Tentar que os miúdos e os jovens tenham outras apostas de vida, olhar para a natureza, olhar para as pessoas, olhar para o mundo real cá de fora. A própria televisão deve dizer «saíam de casa, saíam da televisão, vejam o que se passa lá fora» (...)

Deixar o ecrã e ir para a realidade da textura, da ambiência, do cheiro, do toque, pegar no livro, na caneta, o tocar, o olhar, o estar com”. (Depoimentos da directora do Departamento de Programação Infanto-Juvenil da televisão pública - RTP)

Neste sentido, é importante que a televisão desperte as crianças para o mundo que as rodeia - saindo dos estúdios para lhes mostrar esse mundo - e que as estimule a “ouvir e ver” o mundo e a própria televisão. Neste critério de “abertura ao mundo”, sublinhado por muitos, gostaríamos de incluir a importância de informar as crianças sobre o que se passa nesse mundo, ou seja, a abertura à actualidade. A informação pensada e concebida especificamente para o público infantil, que constituiu, durante anos, uma aposta da televisão pública portuguesa, foi desaparecendo gradualmente das suas grelhas de programação.

Ora, a explicação dos principais acontecimentos da realidade social, numa linguagem acessível às crianças, que contextualize sem infantilizar, para ajudar a compreender o mundo, reveste-se de particular importância para a construção da cidadania dos mais jovens, devendo assumir, a nosso ver, uma das principais funções da estação de serviço público.

Esta dimensão – educação para a cidadania – constitui um dos objectivos da educação para os media que visa desenvolver nas crianças o sentido da participação no mundo em que vivem, de forma livre e responsável, proporcionando-lhes uma melhor compreensão desse mundo e da sua condição de cidadãos.

Daqui sobressai, uma vez mais, a importância dos produtos pensados e

produzidos localmente, que, neste caso, permitam aos mais pequenos conhecer o mundo mais próximo e mais local – que os programas produzidos noutras “paragens” dificilmente contemplarão – mas também o mundo mais distante e mais global.

Uma outra questão que nos parece fundamental considerar no cruzamento desta reflexão sobre a qualidade e a panóplia de meios que as crianças têm actualmente à sua disposição, foi levantada por um crítico de televisão:

“Como é que se faz televisão para esta nova geração, que é a geração que está no quarto, que tem o computador ligado na Web, que tem também a televisão ligada... é outra coisa completamente diferente. Temos aqui o desenho daquilo que vai ser complicado para os programadores de televisão desta década”. (Depoimentos da directora do Departamento de Programação Infanto-Juvenil da televisão pública - RTP)

Este cenário, que aponta para um tipo de criança e de estilo de vida específicos e diz respeito sobretudo à faixa etária da pré-adolescência e da adolescência, começa a caracterizar, cada vez mais, a realidade dos lares portugueses, sobretudo dos que são habitados por crianças e jovens.

As crianças portuguesas, como as dos países economicamente desenvolvidos, têm hoje acesso a uma panóplia de meios que, naturalmente, influencia a sua relação com a televisão, não só em termos de tempo de consumo mas também no que diz respeito ao tipo de conteúdos, género e formato de programas que elas procuram e preferem. Estes bens simbólicos estão disponíveis a partir das suas casas e, em muitos casos, a partir dos seus próprios quartos, o que sugere uma mudança nas formas de consumo televisivo.

Ou seja, passa-se do “ver televisão em família” para um uso mediático cada

vez mais privatizado e individualizado, conduzindo, no que às crianças e aos jovens diz respeito, ao que Sónia Livingstone (2002) chama de “cultura do quarto” (“bedroom culture”).

De facto, será hoje um desafio programar para as gerações mais novas que têm, no seu quarto, televisão, vídeo, consola de jogos, computador, acesso à Internet, Hi-Fi, entre outros meios.

E é precisamente pela possibilidade, cada vez mais crescente e alargada, de acesso a novos meios que aqueles definem os telespectadores mais novos *como “zappeurs incorrigíveis, mais exigentes e mais difíceis de satisfazer”*.

CAPÍTULO III

A COMPREENSÃO DO DISCURSO

3.1 A COMPREENSÃO

A estrutura global da interacção professor-aluno como sistema discursivo tem sido alvo de várias teorias. Segundo Stubbs (1983), estas teorias têm como objectivo principal explicar a forma como os alunos aprendem os conteúdos, ou seja, como compreendem os discursos em contexto de sala de aula.

É claro que os discursos numa perspectiva da compreensão são equivalentes a textos, cujo objectivo é serem compreendidos.

Analisando os trabalhos de Loureiro (2000) acerca da investigação sobre a compreensão do discurso na sala de aula, este aponta-nos para os conceitos de “dado” e de “novo” referindo-se ao que já é conhecido – o dado – e ao que é apresentado pela primeira vez – o novo. Para o autor, só poderá existir compreensão no discurso quando o “novo” se transforma em “dado”. O autor salienta ainda a necessidade de refazer todo o processo sempre que “novo” não se transformar em “dado”.

Van Dijk (1972, 1977) estabelece uma distinção entre a estrutura profunda e estrutura de superfície sendo que a transposição para o âmbito do texto está alicerçada nas descrições de Chomsky (1965) em relação à frase.

Quanto à estrutura profunda esta é equivalente à representação semântica do texto.

Para Haviland e Clark (1974) o discurso constrói-se através das relações

que se estabelecem entre a informação nova e a informação contida no discurso ou seja, a partir daquilo que qualquer sujeito já sabe.

Assim se processa a progressão, que por sua vez é fundamental e necessária para a coerência do discurso.

No domínio da coerência e respectiva compreensão Graesser e Goodman (1985 a,b) referem as seguintes relações:

- Relações casuais – responsáveis pelos vínculos conceptuais entre as acções;
- Relações motivacionais – responsáveis pelo agrupamento das acções segundo planos dirigidos;
- Relações de propriedade e apoio – que contêm entre si as proposições que nos indicam como caracterizar personagens, objectos ou outras entidades.

Ao avaliarem a organização discursiva, Kintsch e Van Dijk (1978) existem as seguintes categorias de análise:

- Introdução;
- Problema;
- Conclusão;
- Solução;
- Avaliação.

Segundo Meyer (1975) as ideias de nível superior e inferior obedecem a uma hierarquia, com o domínio das primeiras sobre as segundas.

A autora fala-nos da existência de cinco categorias de relações retóricas entre os segmentos do texto:

- Colecção;
- Causalidade;
- Comparação;
- Descrição.

Rumelhart (1977) preocupa-se com as superestruturas. Para o autor estas são fundamentais na compreensão do discurso. São dez as categorias que nos apresenta:

- Introdução;
- Episódio;
- Acontecimento;
- Reacção;
- Resposta interna;
- Resposta aberta;
- Execução;
- Aplicação;
- Pré-acção;
- Consequência.

Compreender o discurso, implica, na perspectiva de Rumelhart, ir mais além da informação contida no texto ou discurso que pretendemos compreender.

3.2 A COMPREENSÃO NA LEITURA

A compreensão na leitura é não só fundamental para a aprendizagem escolar em todas as disciplinas, mas também para tornar o indivíduo capaz de funcionar adequadamente como cidadão. A nossa sociedade exige leitores autónomos e proficientes que nomeadamente, compreendam e interpretem o que lêem, relacionem os textos entre si, sejam capazes de sintetizar a informação e aplicá-la a diferentes situações. (Sequeira, 1990)

O leitor constrói o significado do texto por meio da interpretação e das inferências. Se o leitor, ao ler um texto, não tiver os conceitos subjacentes à sua compreensão, limita-se a descodificar. O texto só pode ter sentido se se integra, depois da selecção, filtragem e transformação, na estrutura cognitiva do sujeito, o leitor terá que ter algum conhecimento anterior do tópico em análise que lhe permita a integração das novas informações nas já pré-existentes na memória semântica. Ou como nos diz Cuetos (1990) os processos semânticos podem ser divididos em três sub-processos: extracção do significado do texto, integração da nova informação na memória a longo prazo e processos inferenciais.

Mas, integrar não é somar, é articular, é acomodar a informação nova com a já existente.

A compreensão interpretativa ou inferencial consiste na capacidade de

reconhecer o significado implícito do texto, inferir sentidos, é a chamada “leitura das entrelinhas”.

Esta parte do processo de leitura requer uma actividade mental mais intensa e envolve as capacidades de deduzir e construir o conteúdo, o sentido e o significado de uma passagem ou de um texto.

É, portanto, fundamental, que antes da leitura de um texto se recorra aos conhecimentos que o leitor já possui sobre o tópico da leitura em análise, para que seja possível a integração dos novos conhecimentos. (Sardinha, 2005)

A avaliação/crítica do significado resulta da síntese e da integração dos níveis anteriores. A avaliação envolve fazer julgamentos acerca das mensagens recebidas, usando critérios. Neste nível, o leitor questiona, analisa e extrai inferências para avaliar a veracidade da mensagem, detectando as afirmações falaciosas. A leitura avaliativa incluirá as capacidades de distinguir a realidade da fantasia, o facto da opinião, de avaliar a credibilidade das fontes da informação, de detectar e avaliar as palavras emocionalmente densas assim como as técnicas de propaganda, etc.

A apreciação consiste em reagir às qualidades estéticas de uma obra. Na apreciação estão envolvidos processos afectivos, uma vez que mesmo utilizando critérios objectivos e explícitos, estes estão imbuídos dos interesses, das atitudes e dos valores subjectivos do leitor.

A apreciação inclui, nomeadamente, respostas emocionais ao enredo ou tema, à linguagem usada pelo autor e à identificação com as personagens e incidentes. (Giasson, 2000) Os alunos devem ser ensinados a distinguir a denotação da conotação das palavras, ou seja, o significado literal do significado

subjacente que é, muitas vezes, de carácter emocional.

A linguagem figurativa, nomeadamente, a ironia, a metáfora, e a personificação. (Giasson, 2000)

A criação consiste em trabalhar o texto de uma forma divergente para produzir uma síntese nova e original. Consiste em relacionar as partes de um texto e combiná-las numa estrutura nova, descobrir o(s) significado(s) implícito(s) num texto. As actividades que encorajam o pensamento divergente incluem, nomeadamente, as dramatizações, a criação de histórias ou planos de operações, como por exemplo planificar uma acção política, depois de ler um artigo político. (Smith, 1978)

Em síntese, o sucesso na construção do significado depende dos conhecimentos anteriores, dos processos cognitivos e metacognitivos. É fundamental que o leitor/ouvinte saiba se ele compreendeu ou não o discurso ou texto tratado e que possa (auto) regular a sua compreensão a fim de a tornar mais eficaz, pondo em acção procedimentos de tratamento adaptados.

CAPÍTULO IV

O CONTO E A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

Não sei como é que aprendi a ler; só me lembro das minhas primeiras leituras.

Rousseau

4.1 ASPECTOS PARA A MOTIVAÇÃO DA LEITURA

A leitura é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do cidadão, dependem, em grande parte, da capacidade de leitura (Borges, 1998). Por isso, aprender a ler na sociedade de hoje é uma necessidade básica para nela se viver, ser aceite e participar nos recursos que a mesma disponibiliza (Sousa, 1999).

Um analfabeto é de certo modo discriminado pela sociedade, pois nunca chega a alcançar uma completa autonomia pessoal visto depender dos demais para tarefas tão simples como viajar de metro ou de autocarro, escrever um recado, tratar dos seus documentos ou escrever cartas. É, também, a leitura que permite o acesso à cultura, quer literária, quer científica (Cruz, 1999).

Rapidamente se depreende que a aprendizagem da leitura não constitui um fim em si mesma, antes se apresenta como um instrumento que permite melhorar o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo, proporcionando-lhe a chave para o acesso a outras aprendizagens. (Citoler, 1996; Cruz, 1999)

Contudo, a leitura contrariamente a outras áreas do desenvolvimento humano não se adquire espontaneamente (Silva, 2003).

A sua aprendizagem exige o ensino directo, que não termina com o domínio da correspondência grafema-fonema, prolonga-se, antes, por toda a vida do sujeito. (Sim-Sim, 1988)

Sendo amplamente sabido que a aquisição das competências de leitura é uma condicionante essencial de toda a aprendizagem futura é mais do que justificada a relevância atribuída pela escola ao ensino destas habilidades. (Rebelo, 1993)

Se é certo que actualmente há uma multiplicidade de meios (nomeadamente os audiovisuais) para obter conhecimentos, a verdade é que no nosso sistema educativo se continuam a privilegiar as fontes impressas. A escola recorre predominantemente à palavra, oral e escrita, como veículo de transmissão do saber, apesar dos esforços em sensibilizar para a importância de uma diversificação das estratégias pedagógicas utilizadas.

A introdução de recursos como diaporamas, diapositivos, vídeo, gravações e computadores, entre outros, constitui um elemento motivador e facilitador da aprendizagem, mas não dispensa, a leitura.

Ela é uma actividade imprescindível na vida escolar e, provavelmente, o modo mais válido para consolidar conhecimentos, já que, pela sua própria natureza, exige uma participação activa do leitor, permitindo-lhe a reflexão, o confronto, a revisão e o repensar das opiniões expressas pelo autor do texto (Santos, 2000).

Desta forma, ler continua a ser “*a base de quase todas as actividades que se realizam na escola*” (Colomer & Camps, 2002, p. 70) pelo que o seu frágil

domínio se pode repercutir na aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas dos *curricula* (Viana, 2002).

Para as crianças, em fase inicial da aprendizagem da leitura, a formação de unidades significativas a partir dos sons é uma actividade extremamente complexa, exactamente por não existir uma correspondência simples e directa entre unidades acústicas e unidades linguísticas (Borges, 1998).

Para além disso, neste processo de aquisição da leitura influem: (i) factores intrapessoais, relativos ao sujeito que aprende, incluindo-se aqui variáveis como as capacidades cognitivas, a personalidade, os estilos e estratégias de aprendizagem, a motivação; (ii) interpessoais; (iii) relacionados com as situações de ensino/aprendizagem das quais se destacam as características do professor, os estilos de ensino, as interacções aluno-aluno e aluno-professor; (iv) e contextuais como sejam o contexto educativo e familiar (Citoler, 1996, p.115).

A sua importância e complexidade explicam a razão porque a leitura constitui um campo de investigação intensiva, associado à procura da compreensão científica e multidisciplinar quer do acto de ler quer do acto de ensinar a ler (Soares, 1997).

Da década de 1970, destacam-se as investigações realizadas por Mary Clay, na Austrália; os estudos psicolinguísticos de Kenneth Goodman, Frank Smith e Charles Read, nos Estados Unidos; as pesquisas sobre a leitura em crianças pequenas e os procedimentos pedagógicos realizadas por Lourence Letin, na França.

A partir de 1980 começou a ser divulgado internacionalmente o trabalho pioneiro de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas. Não se pode deixar de registrar, também, as pesquisas de Ana Teberosky, na Espanha, como as que realizou em colaboração com Emília Ferreiro (1986).

De grande importância é ainda, o estudo de Eveline Charmeux (1994) no âmbito do fracasso escolar e, conseqüentemente, a sua relação com o domínio da leitura.

As questões associadas às dificuldades de aprendizagem de leitura e avaliação e intervenção têm constituído um foco de interesse adicional, nomeadamente nas fases iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita.

Verifica-se que o insucesso na aprendizagem da leitura tem vindo a constituir uma das principais razões de retenção no 1º Ciclo do Ensino Básico, condicionando, frequentemente, a aprendizagem em outras áreas disciplinares (Martins, 1986).

Além das suas implicações no domínio estrito da aprendizagem escolar a investigação aponta para conseqüências negativas em outras áreas, nomeadamente na auto-estima, na percepção de competência, na relação com os outros e nos problemas de comportamento. Os seus efeitos registam-se quer a curto quer a longo prazo.

As dificuldades na leitura podem gerar, um ciclo vicioso com efeitos

detrimentais no desenvolvimento global do indivíduo e na sua adaptação à vida adulta pelo que se torna essencial uma abordagem mais específica deste problema a todos os que directa ou indirectamente se confrontem com ele. Ao longo da escolarização, mais do que transmitir às crianças e aos jovens um saber já feito, importa despertá-los para o carácter mutável desse saber e torná-los permeáveis à ideia de que o conhecimento não se esgota nos conteúdos dos programas escolares.

É de extrema importância que os indivíduos, quer cumpram apenas a escolaridade obrigatória quer prossigam os estudos, compreendam que, para lá dos bancos da escola e da obtenção de diplomas, terão de continuar a aprender (Santos, 1990).

Neste aprender constante e contínuo, a leitura assume um papel de importância inegável.

E como temos referido a leitura exige compreensão.

Carrol (1977) analisa de modo seguinte as tarefas de leitura: a leitura requer da parte do leitor um conhecimento da língua; requer a capacidade de entender que as palavras escritas são análogas às palavras orais; requer a capacidade de separar as palavras faladas nos sons que as compõem e juntá-las de novo; requer a capacidade de reconhecer e discriminar letras e grafemas nas suas formas variadas; requer a capacidade de proceder num texto da esquerda para a direita e de cima para baixo; requer competência para compreender, inferir e avaliar o texto que se decifra.

Segundo Rebelo (1990):

“Ler é juntar à actividade de recomposição de cada elemento a

representação de sentido” (Rebello, 1990, p.72)

Ler é um processo de reconstrução confuso, labiríntico, comum e no entanto pessoal. Tal como Manguel (1998) realça o cunho pessoal da leitura. Todavia, este autor afirma que ler não é de forma alguma um processo anárquico, idiossincrático, monolítico e unitário. É antes um processo gerativo que reflecte uma tentativa organizado do leitor para construir um ou vários sentidos dentro das regras da língua.

Assim, o conto constitui-se como uma estratégia fundamental na organização do discurso.

A criança que ouviu contos organiza melhor o discurso e, conseqüentemente, aborda melhor qualquer tipo de texto.

Ouvindo histórias, crianças e adultos podem apresentar reacções que manifestam os seus interesses revelados ou inconscientes e conseguem vislumbrar nas narrativas, soluções que amenizam tensões e ansiedades.

Assim, além de acreditar no poder da história e na magia e atracção que exerce o contador sobre os seus ouvintes, muitos estudos relatam a sua importância no desenvolvimento infantil, por ser recreativa, educativa, instrutiva, afectiva (alargando horizontes, estimulando a criatividade, criando hábitos, despertando emoções, valorizando sentimentos) e física (ajudando na recuperação de crianças enfermas e hospitalizadas). Estimula também a socialização, desenvolve a atenção e a disciplina.

“Ler histórias para crianças, sempre, sempre...”.(Abramovich, 1994, p.17)

As impressões e recordações da infância sempre nos acompanham: a história antes de deitar, as férias na casa da avó, a leitura agradável e descontraída à sombra de um árvore. Histórias sem texto escrito, para bebês; narrativas curtas para crianças pequenas, com bichinhos, objectos do quotidiano para adequar aos interesses, como diz Betty Coelho (1989).

Histórias de repetição e movimento para crianças da fase mágica (3 a 6 anos); de encantamento, de fadas, de aventuras para crianças na idade escolar; de acção e amor, para meninos e meninas na pré-adolescência e as relacionadas com o universo, com os problemas sociais, para adolescentes que sonham em mudar o mundo.

CAPÍTULO V

ESTUDO EXPLORATÓRIO

É também de interesse primário levar os rapazes a amar as palavras... Ora, para amar as palavras e para, a seguir, amar a leitura, é aconselhável, como disse La Palice, não fazer desamar as palavras, nem fazer desamar a leitura.

Sebastião da Gama

5.1 METODOLOGIA

Neste capítulo pretendemos apresentar e justificar os processos que utilizámos para operacionalizar os objectivos que nos propusemos atingir.

Pretende-se com a metodologia da investigação adoptada, orientar o processo de recolha de análise, evidenciando através dos parâmetros conceptuais e operacionais do presente estudo, atendendo assim a três aspectos fundamentais, como referem Anderson e Burns (1989):

- Posicionamento;
- Finalidade e quadro conceptual;
- Plano de investigação.

Ao reflectirmos acerca da investigação sobre a compreensão da leitura através do conto, remetemos para Irwin (1986), Giasson (2000) e Solé (2001), entre outros, que propõem um conjunto de processos simultâneos de leitura, em interacção permanente com habilidades metacognitivas necessárias para a compreensão do texto escrito. Assim, da observação do acto de ler/compreender o texto escrito, parte-se de processos orientados para a compreensão dos elementos da frase; para a procura da coerência entre as mesmas; para a compreensão dos elementos da frase; para a procura de coerência entre as mesmas; para a construção de modelos mentais – visões de conjunto – capazes de permitirem ao leitor, em interacção permanente com os seus conhecimentos anteriores, captar os elementos essenciais, à medida que, levantando hipóteses, vai tentando integrar o texto nos seus conhecimentos anteriores. Em simultâneo, os processos metacognitivos vão gerindo todo o processo de compreensão.

Irwin (1986) distinguiu cinco categorias de processos divididos em componentes:

- Microprocessos através dos quais compreendemos a informação na frase;
- Processos de integração que permitem ligar as proposições ou as frases;
- Macroprocessos que enquadram a compreensão global do texto;
- Processos de elaboração que permitem elaborar inferências para além do texto;
- Processos metacognitivos que gerem a compreensão e são responsáveis pela adaptação ao texto e à situação.

Neste estudo pretendemos analisar a relação existente entre a visualização e escuta do conto e a aprendizagem e motivação para a leitura.

Em nosso entender, pode ser considerado investigação-acção, por poder contribuir para a melhoria das práticas lectivas em contexto pedagógico.

Esta investigação poderá ser caracterizada como tipo experimental ou melhor quasi-experimental, de carácter descritivo.

Segundo Schumacher e Macmillan (1997) este tipo de investigação tem por objectivo a caracterização de indivíduos em grupos, sem que estes sofram qualquer tipo de manipulação:

“Research using a descriptive design simply describes an existing phenomenon by using numbers to characterize individuals or a group. The purpose of most descriptive research is limited to characterizing something

as it is though some descriptive research suggests tentative relationships. There is no manipulation of treatment or subjects; the researcher measures things as they are”

(Schumacher et Macmillian, 1997, p.35)

É a manipulação da actividade dos sujeitos, que na opinião dos referidos autores, caracteriza a investigação experimental.

Este tipo de investigação requer a intervenção do investigador na definição das condições para, posteriormente, proceder à comparação com sujeitos que não sofreram qualquer alternativo, visando determinar relações de causa – efeito:

“In an experimental design the researcher manipulates what the subject will experience. In other words, the investigator has some control over what will happen to the subjects by systematically imposing or withhold specified conditions. Typically the researcher then makes comparisons between subjects who have had and others who have not had the imposed conditions. Experimental designs also have a particular purpose in mind: to investigate cause – and – effects relationships between manipulated conditions and measured outcomes.”

(Schumacher et Macmillian, 1997, p.32)

O presente estudo concilia métodos de natureza qualitativa e de natureza quantitativa.

Esta opção advém do facto de se considerar que o acesso e a representação do conhecimento não pode fundamentar-se numa separação absoluta entre o que

pertence ao âmbito da quantidade e o que pertence ao âmbito da qualidade. Em Caws (1989), encontramos a confirmação desta complementaridade ao nível dos dois métodos citados:

“Qualitative and quantitative do not divide up a territory, they both cover it, overlapping almost totally”. (Caws, 1989, p.26)

As tarefas adoptadas possibilitam que os sujeitos revelem aspectos das suas rotinas familiares que comprovem a importância destas na motivação para a aprendizagem do conto.

5.1.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população a investigar é constituída por 40 alunos do Jardim de Infância (dos 2 aos 5 anos) e 40 alunos do 4º ano de escolaridade do Ensino Básico, de um Colégio da freguesia de Rio Tinto, do Concelho de Gondomar, distrito do Porto.

Com o objectivo de pretendermos uma amostra o mais representativa possível, adoptamos a tabela de Robert V. Krejcie e Daryle W. Margan (1970), cujo quadro nos fornece os dados necessários à constituição da amostra.

A esse respeito os autores referem o seguinte:

“Clearly, sampling within classrooms is not appropriate for program evaluation purposes. However, sampling or small populations such as a classroom) may be used for other purposes. Exploratory or pilot studies may give indications or hunches which can then studied more thoroughly with the larger groups. Groups between 10 and 30 can be used

advantageously for such purposes and are easier to handle computationally.”

(Robert V. Krejcie and Daryle W. Margan, 1970, p. 667-610)

A breve caracterização do colégio, que passamos a apresentar, foi-nos fornecida pela respectiva direcção do colégio em questão:

DADOS GEOGRÁFICOS

O Externato Camões situa-se na cidade de Rio Tinto, freguesia do concelho e comarca de Gondomar, distrito e diocese do Porto, é a maior e mais urbanizada freguesia, com mais de 40 mil eleitores e cerca de 75 mil moradores.

Dista 7 km, a Noroeste, da sede do concelho e 3 km do Nordeste da sede do distrito, sendo atravessada de Norte para Sul por um ribeiro que originou o topónimo e desagua em Campanhã. É um dos locais mais pitorescos da cidade do Porto, com fábricas de fiação e tecidos, papel, amido, mobiliário e botões, a par de campos verdejantes e densas bouças de pinhais.

HISTÓRIA DE RIO TINTO

Rio Tinto tem o seu nome ligado ao rio que a atravessa, havendo mesmo uma lenda que explica o seu topónimo.

No início do século X, os Cristãos ganhavam terreno aos Mouros.

Governava o Conde Hermenegildo Gutierres o território da Galiza até Coimbra, tendo como centro o Porto.

Contudo, o Califa Abdelramam III, com um poderoso exército, fez uma violenta investida, cercando a cidade do Porto. O Rei Ordonho II desceu em socorro do seu sogro, o Conde Gutierres, conseguindo afastar os Mouros e perseguindo-os para longe da cidade.

Junto a um límpido ribeiro, travou-se a sangrenta batalha. Na memória do povo, ficou o sangue derramado que, de tão abundante, tingiu as cristalinas águas do rio, passando desde então a chamar-se Rio Tinto.

O rio atravessa a freguesia sensivelmente a meio, numa orientação aproximada Norte-Sul. Nasce em Ermesinde, muito perto do limite norte da freguesia e é a principal, e quase única, linha de água que existe na localidade.

Durante séculos, o rio forneceu à população água e peixe. As lavadeiras ganhavam a vida nas suas águas, proliferavam nas margens os moinhos, cujos moleiros disputavam com os lavradores a água das regas. Mais recentemente, durante a última década do século XX, o rio que corre em Rio Tinto foi alvo de um crime ecológico, tendo uma parte considerável da sua extensão sido entubada e enterrada a alguns metros abaixo da superfície do solo, de forma a facilitar a expansão urbanística do pequeno município.

A povoação de Rio Tinto é anterior à criação do reinado de Portugal. O lugar pertencia ao antigo julgado da Maia, e identificava-se pela existência de um antigo convento de Agostinhas, fundado em 1062.

D. Afonso Henriques, após a criação do reino de Portugal, protegeu-o

dando-lhe foro de couto a 20 de Maio de 1141, foro esse renovado pelos monarcas posteriores. Em 1801 tinha 2 675 habitantes.

CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA DO CONCELHO

No quadro seguinte apresentam-se os dados relativos à população economicamente activa neste concelho:

Indicador	Vlor	Unidade
População Economicamente Activa HM	84 508	indivíduos
População Economicamente Activa H	46 803	indivíduos
População Economicamente Activa e Empregada HM	78 063	indivíduos
População Economicamente Activa e Empregada, H	43 852	indivíduos
População Economicamente Activa e Empregada, CAE O	534	indivíduos
População Economicamente Activa e Empregada, CAE 1 a 4	27 987	indivíduos
População Economicamente Activa e Empregada, CAE 5 a 9	49 542	indivíduos
População Economicamente Activa e Empregada, CAE 5 a 9 - relac. C/ Activ. Econ.	30 743	indivíduos
Taxa de Actividade HM, em 1991	48.4	percentagem
Taxa de Actividade H, em 1991	59.1	percentagem
Taxa de Actividade M, em 1991	38.1	percentagem
Taxa de Actividade HM, em 2001	51.5	percentagem
Taxa de Actividade H, em 2001	58.4	percentagem
Taxa de Actividade M, em 2001	44.9	percentagem

CARACTERIZAÇÃO HABITACIONAL DE RIO TINTO

No quadro que a seguir se apresenta, pode ver-se a estrutura da habitação em Gondomar, por freguesia. Entre 1991 e 2001, o número de famílias clássicas residentes no Concelho cresceu cerca de 29%, tendo o número de alojamentos clássicos crescido cerca de 40%. No mesmo período, o número de edifícios aumentou cerca de 17%.

Não havendo dados relativos à população residente em 1991, podemos no entanto concluir que o acréscimo deve ter sido significativo em função dos valores registados.

FREGUESIA	Ano 1991			ANO 2001			
	Famílias Clássicas Residentes	Aloja. Familiares Clássicos	Edifícios	População Residente	Famílias Clássicas Residentes	Aloja. Familiares Clássicos	Edifícios
Baguim do Monte (Rio Tinto)	2.899	3.185	2.377	13.943	4.603	5.524	3.037
Covelo	470	467	472	1.755	522	569	468
Fânzeres	5.252	5.690	3.295	22.007	7.403	8.512	3.913
Foz do Sousa	1.818	1.830	1.514	6.405	1.925	2.134	1.712
Gondomar (São Cosme)	5.979	6.831	4.098	25.717	8.511	10.444	5.132
Jovim	1.954	1.995	1.331	7.112	2.148	2.372	1.579
Lomba	487	611	585	1.711	525	725	648
Medas	665	705	625	2.353	719	816	677
Melres	839	998	851	3.945	1.102	1.233	1.092
Rio Tinto	13.096	14.520	8.624	47.695	16.904	20.592	9.645
São Pedro da Cova	4.778	5.093	3.812	17.324	5.356	6.054	4.040
Valbom	4.085	4.381	2.495	14.129	4.849	6.019	3.261

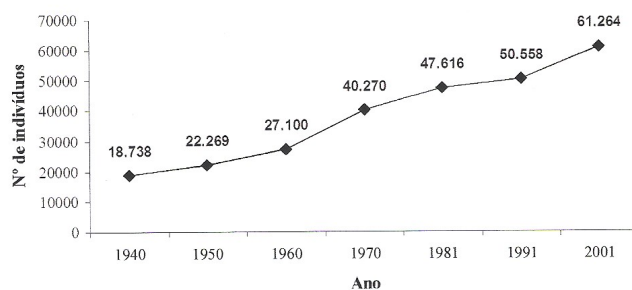


Figura 3 - Evolução da densidade populacional em Rio Tinto, entre 1940 e 2001

Hab/Km2

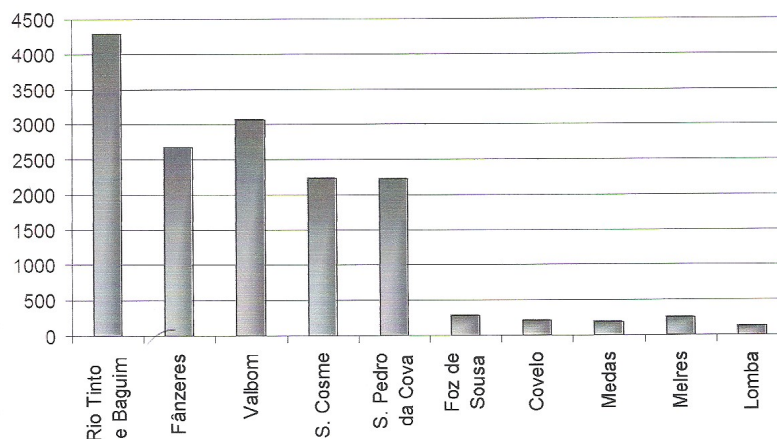
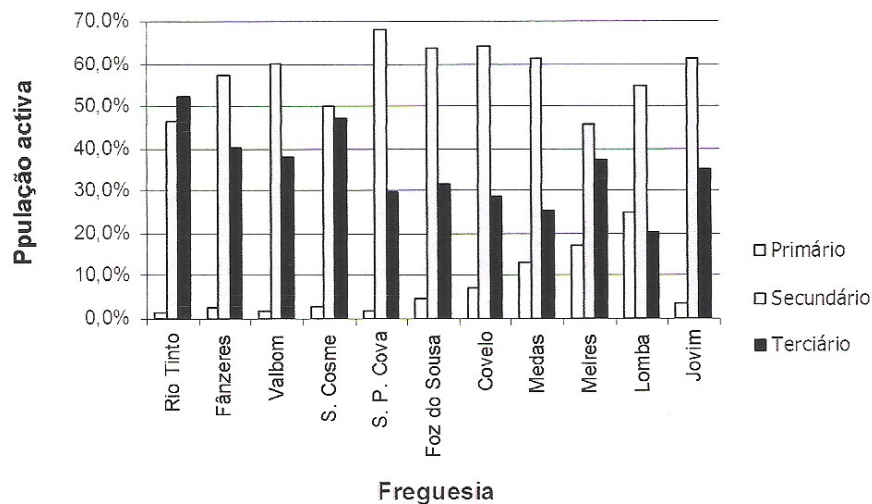


Figura 4 - Densidade populacional no Concelho de Gondomar, em 2001

POPULAÇÃO ACTIVA

A população activa de Rio Tinto distribui-se pelos três sectores de actividade de um modo diferente das restantes freguesias do concelho de Gondomar, conforme pode ser observado no seguinte gráfico.



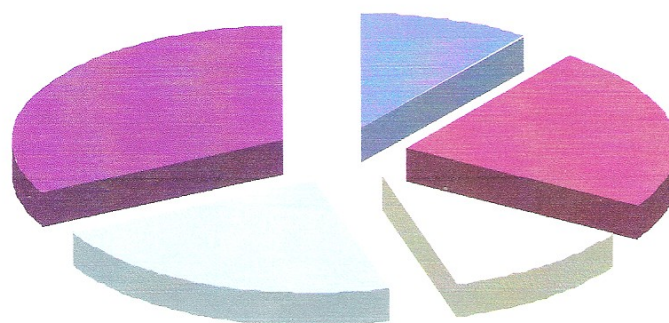
Hoje, uma parte dessa população já trabalha em Rio Tinto, porque muitas actividades secundárias e terciárias surgiram neste espaço

CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA

POPULAÇÃO DISCENTE

A população estudantil do colégio em análise provém das várias freguesias do concelho de Gondomar, bem como dos concelhos limítrofes: Porto, Ermesinde, Maia e Valongo. Nos últimos dois anos, têm ingressado alguns alunos dos concelhos mais interiores do distrito do Porto, como dos de Aveiro e de Braga que com eles confinam (Penafiel, Marco de Canaveses, Amarante, Santo Tirso, Trofa, Famalicão, Castelo de Paiva...)

Número de alunos por nível de ensino



■ Pré-escolar ■ 1º Ciclo ■ 2º Ciclo ■ 3º Ciclo ■ Secundário

PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

As condições sócio-económicas dos Pais/Encarregados de Educação e das famílias dos alunos são bastante diversificadas, variando consoante a situação e o grupo social em que se enquadram.

A limitação do estudo apresentado nesta pequena freguesia do concelho de Gondomar deve-se ao facto da investigadora se encontrar ligada como docente do 1º ciclo do Ensino Básico, no colégio em questão.

5.1.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos que serviram à análise foram os seguintes:

- Inquérito direccionado aos pais dos alunos do Jardim de Infância (de escolhas múltiplas – ANEXO)
- Inquérito direccionado aos 40 alunos do 4º ano de escolaridade, do 1º ciclo do Ensino Básico (de escolhas múltiplas – ANEXO)

5.1.3 INQUÉRITO

Através dos inquéritos aplicados (inquéritos de escolha múltipla) a todos os alunos do Jardim de Infância e do 4º ano, que fazem parte da amostra, pretendeu-se recolher informação, visando a caracterização sociocultural do meio de onde os alunos são oriundos, mas também conhecer as suas preferências ou hábitos de leitura. Tentamos assim descobrir se os alunos preferem ler um livro ou ver o DVD desse mesmo livro.

5.1.4 RECOLHA DE DADOS

Após a autorização da direcção do colégio para as recolhas de dados, bem como o consentimento dos professores e alunos intervenientes, foram aplicados os respectivos inquéritos. Sublinhe-se que a utilização das técnicas de recolha de informação, presumindo-se que conduzem a dados significativos, poderão não produzir os resultados esperados (Marshall e Rossman, 1989, Patton, 1990).

A forma de resolução de todos os documentos foi individual.

O tempo destinado à resolução dos inquéritos decorreu durante as aulas normais, com aviso prévio aos Encarregados de Educação, pedindo autorização para o fazer.

Os inquéritos foram lidos em voz alta.

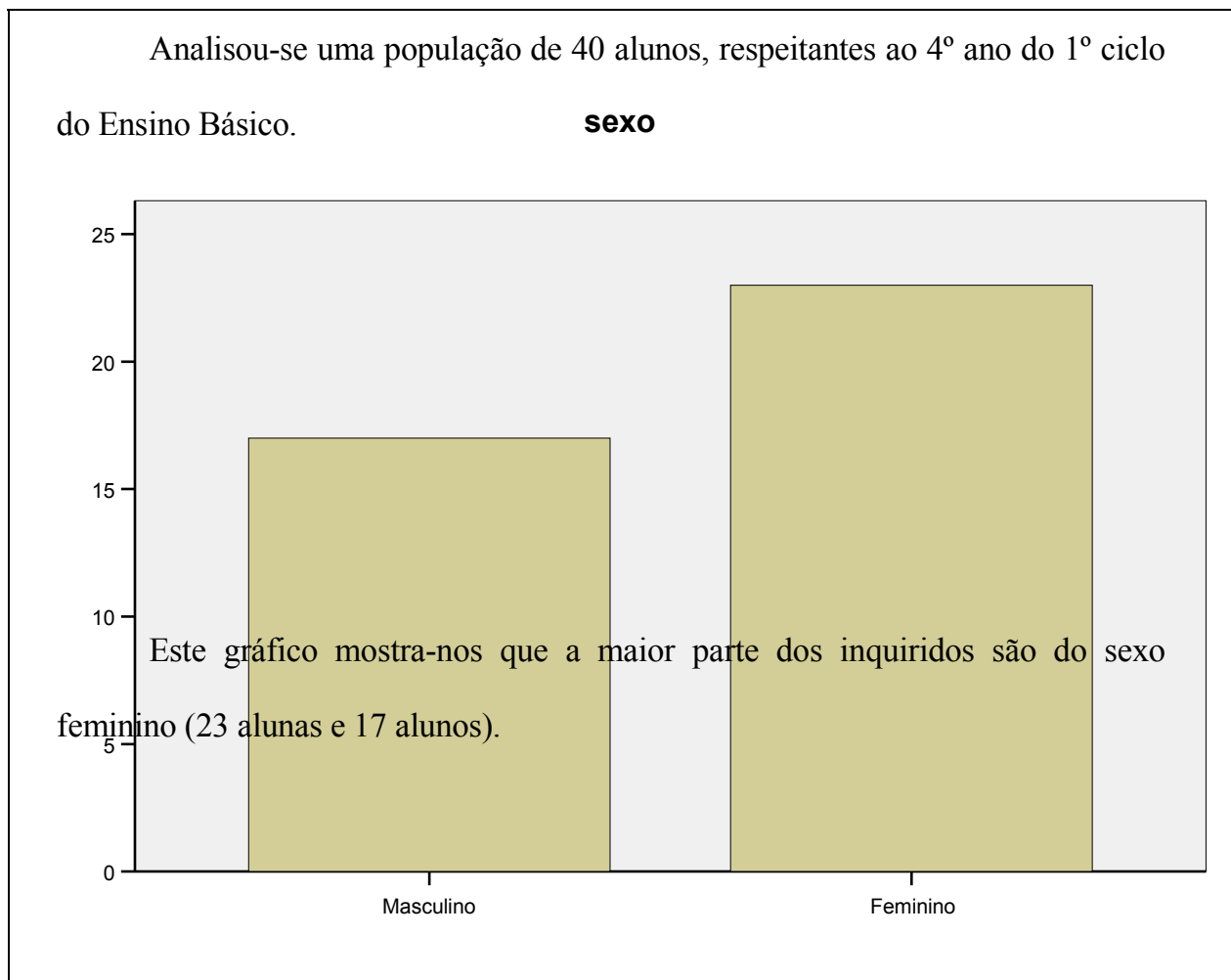
CAPÍTULO VI

RESULTADOS

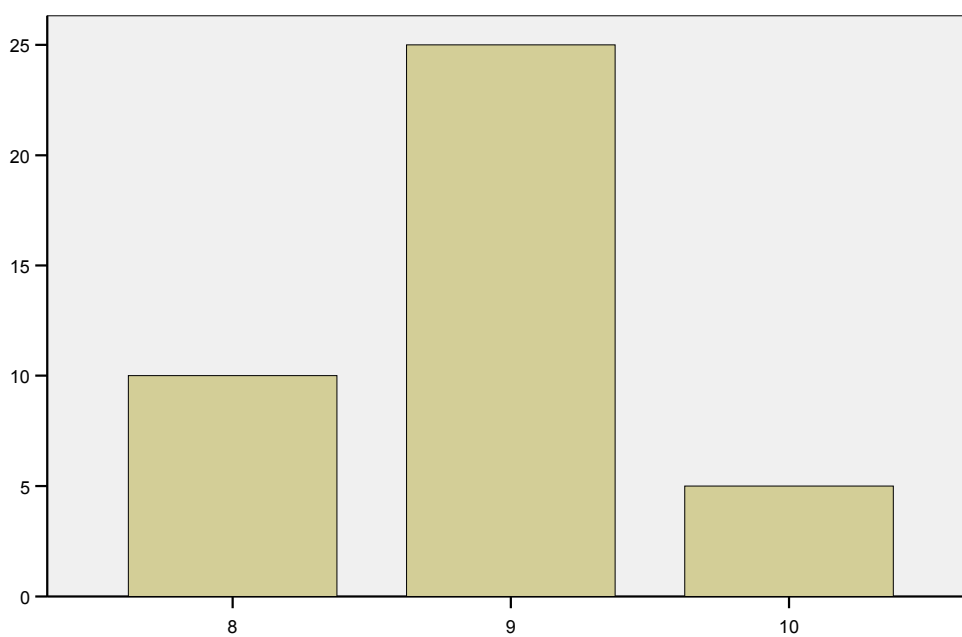
“A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino se não limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar. A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira.”

(Sim-Sim, 2002, p. 5)

6.1 ANÁLISE DOS GRÁFICOS DO 1º CICLO



No que diz respeito às idades cronológicas, a maioria dos alunos situa-se nos 9 anos de idade.



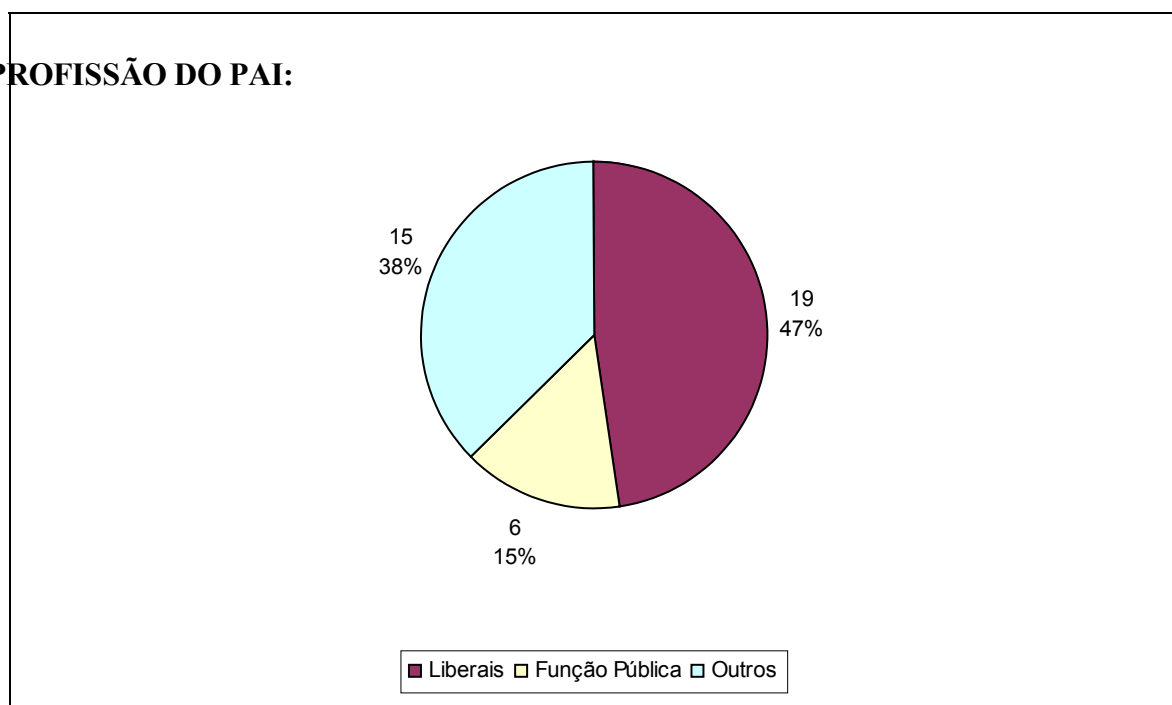
Analisando a situação profissional dos Encarregados de Educação (sexo masculino), cerca de 47% (equivalente a 19 pais) dizem pertencer a *profissões*

liberais, tais como: advocacia; medicina; contabilidade, etc.

38% dos inquiridos (o equivalente a 15 pais) pertencem à opção *Outros*, desempenhando funções tais como: mecânicos; engenheiros; empregados fabris, etc.

Os restantes 15% da amostra (6 pais) pertencem à *função pública*.

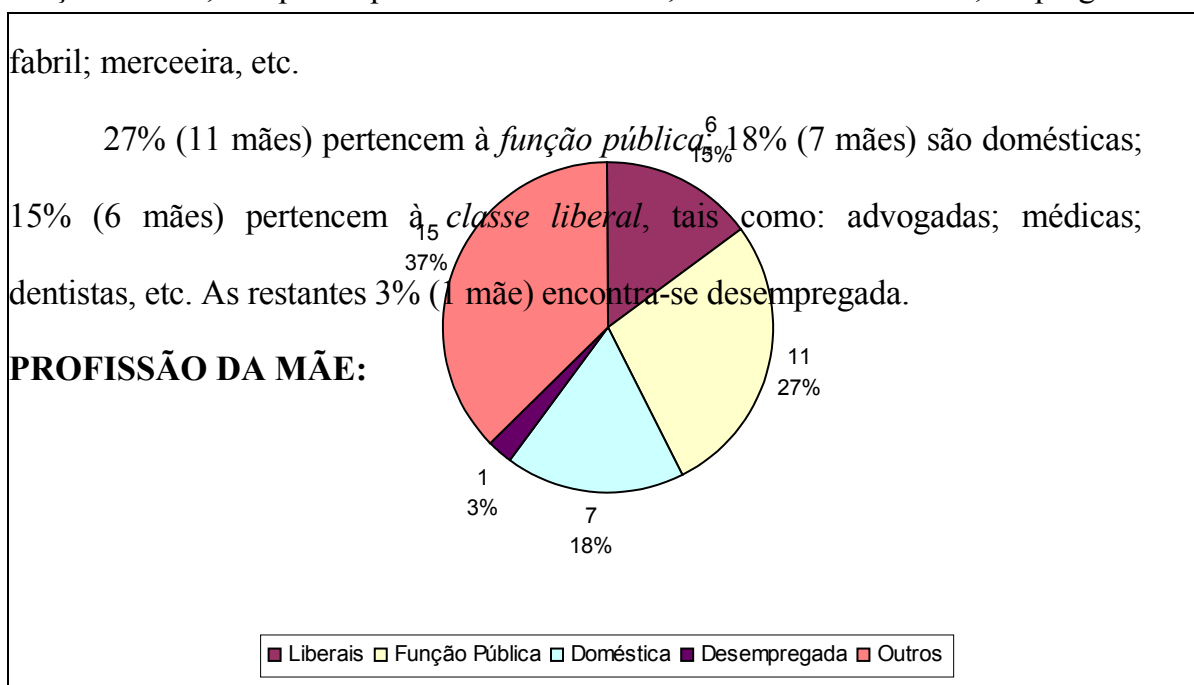
PROFISSÃO DO PAI:



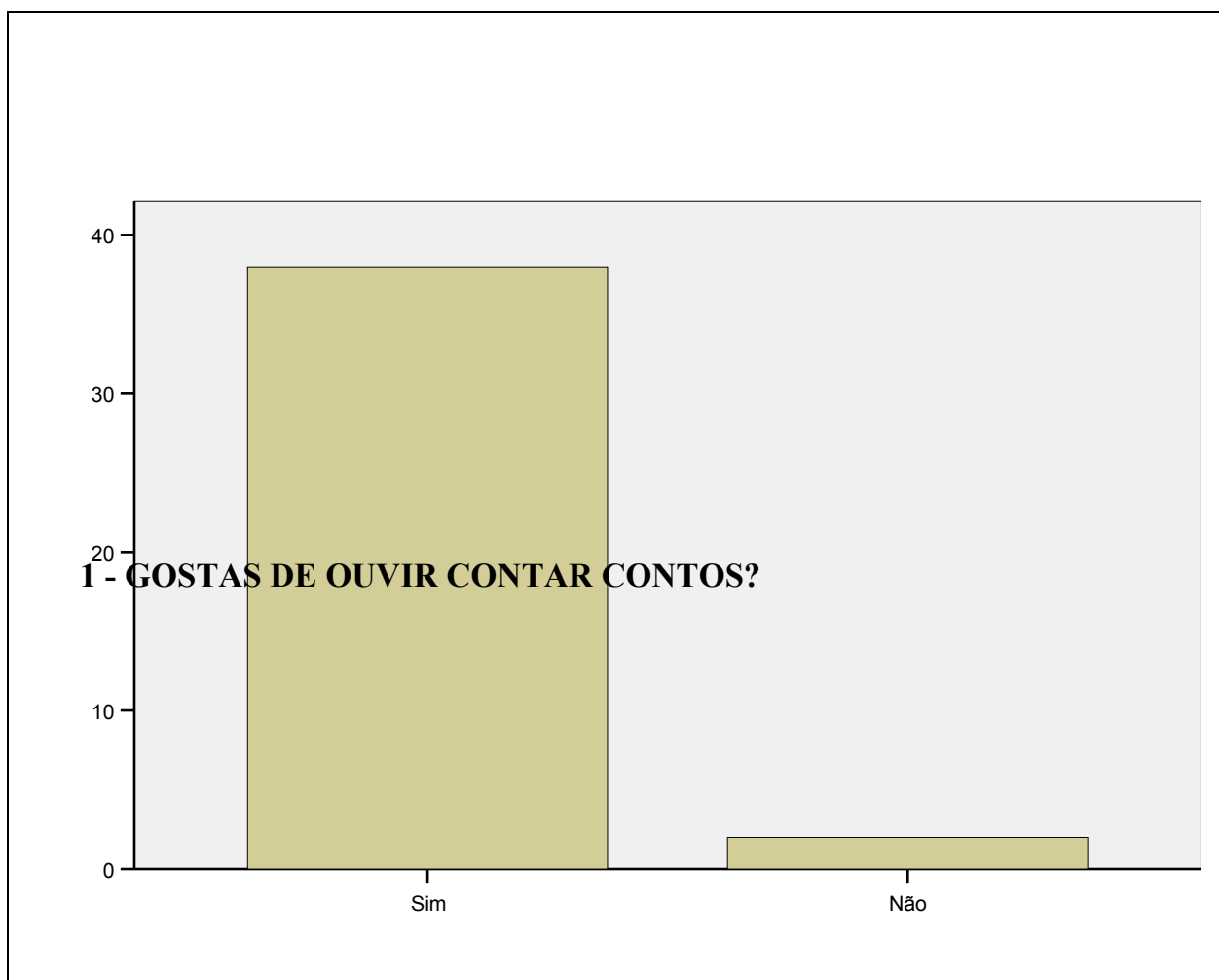
Quanto ao lado materno, 37% das inquiridas (15 mães) afirmam exercer funções várias, no que enquadramos em *Outros*, tais como: costureira; empregada fabril; merceeira, etc.

27% (11 mães) pertencem à *função pública*, 18% (7 mães) são domésticas; 15% (6 mães) pertencem à *classe liberal*, tais como: advogadas; médicas; dentistas, etc. As restantes 3% (1 mãe) encontra-se desempregada.

PROFISSÃO DA MÃE:



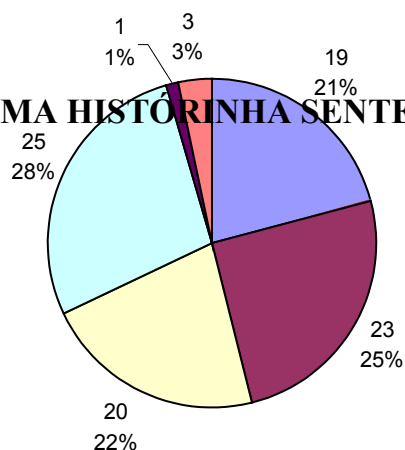
Remetendo-nos agora para a análise das questões dos inquéritos, e em resposta à primeira pergunta: “**1- Gostas de ouvir contar contos?**”, é, claramente evidente, que a maior parte das crianças inquiridas gosta de ouvir contar contos. Apenas um aluno afirmou não gostar. Após uma análise deste caso ficou claro nas suas respostas ao inquérito, que prefere, sem sombra de dúvidas, e ele mesmo o afirma, ver televisão do que ouvir contar uma história.



Em análise a esta segunda questão “**2- Quando ouves uma historinha sentes-te:**” 28% dos alunos (o equivalente a 25 crianças) afirmam que se sentem felizes quando ouvem contar uma história. Um outro sentimento manifestado por 25% das crianças (23 inquiridos) é o sentirem-se contentes quando ouvem um conto. 22% dos alunos (20 alunos) afirmam que não pensam em mais nada e 21% (19 alunos) sentem-se realmente bem. 3% (3 alunos) mostram-se confusos em relação ao que sentem quando ouvem contar uma história afirmando não saber definir o que sentem. Um único aluno (1%) afirma sentir-se triste. Este caso está

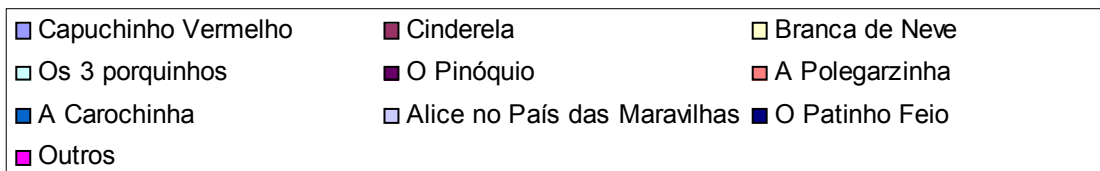
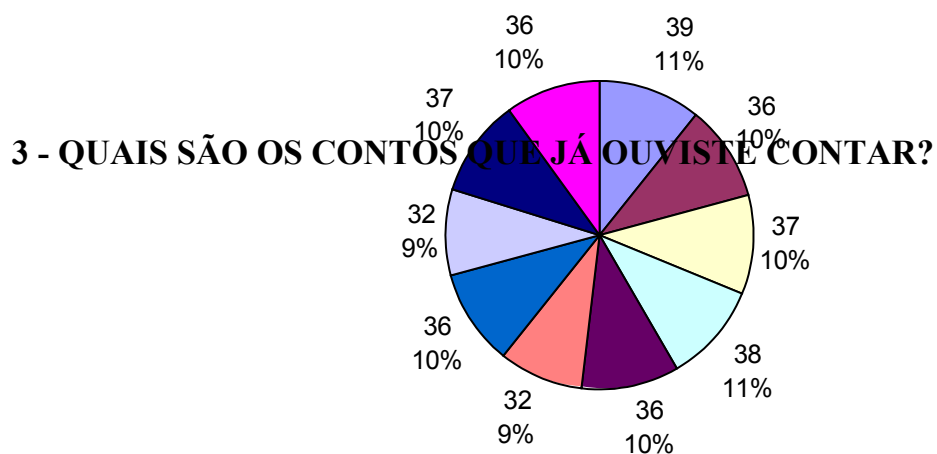
ligado com o gráfico anterior, em que afirma não gostar de ouvir contar contos.

2 - QUANDO OUVES UMA HISTÓRINHA SENTES-TE:



■ Bem ■ Contente □ Não penso em mais nada □ Feliz ■ Triste ■ Não sei

Nesta questão: “ **3- Quais são os contos que ouviste contar?**” há vários alunos que demonstraram conhecer bem as histórias apresentadas. 11% dos inquiridos (39 alunos) afirmaram já ter ouvido contar o *Capuchinho Vermelho* e *Os Três Porquinhos*, 10% ouviram a *Cinderela*, *O Patinho Feio*, *Branca de Neve*, *Pinóquio*, *Carochinha* entre outros.

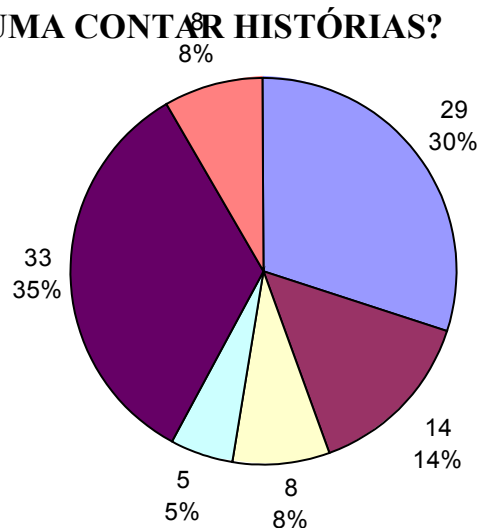


Quem, normalmente, costuma contar as histórias a estes 40 inquiridos são, em grande maioria, os professores. Aqui está representado o importante papel do professor enquanto motivador para a leitura e para a divulgação do conto.

Também a mãe aqui representa um importante papel. 30% dos alunos (29 crianças) afirmaram que a mãe tem por hábito contar-lhes histórias, seguida do pai, com 14% (14 alunos). Surgem-nos depois respostas como a avó e outros familiares com 8%. Ao analisar estes gráficos fiquei perplexa pois sempre acreditei que os avós tivessem um papel muito mais presente no que diz respeito aos contos. Desde sempre foram os membros da família que mais motivaram a criança para ouvir

contar os contos

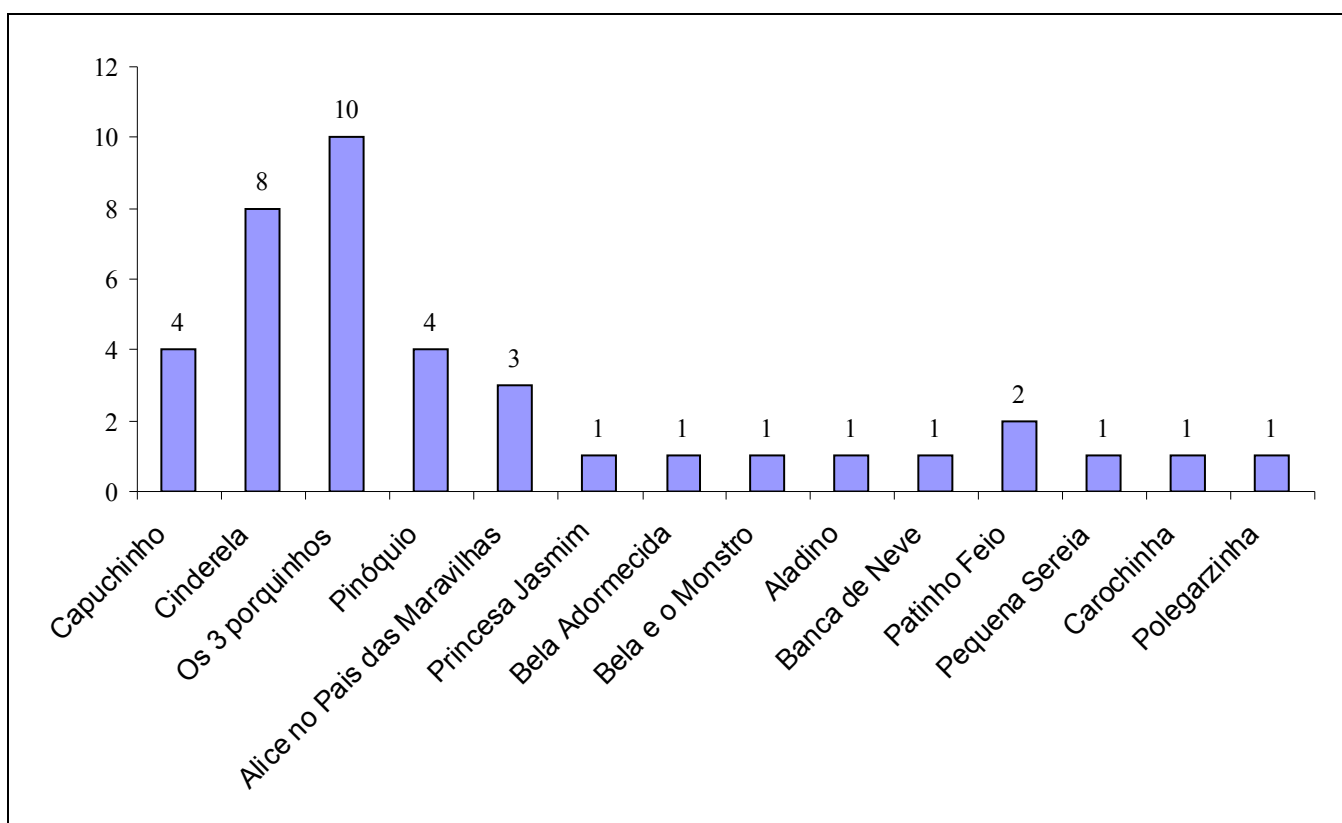
4 – QUEM TE COSTUMA CONTAAR HISTÓRIAS?



■ Mãe ■ Pai ■ Avó ■ Avô ■ Professor(a) ■ Outros

Nesta próxima pergunta: “**De todos os que ouviste contar qual foi o que gostaste mais?**” podemos observar neste gráfico que *Os Três Porquinhos* foi o conto que mais agradou (10 alunos) seguido de *Cinderela* por 8 alunos.

Capuchinho Vermelho e *Pinóquio* tiveram ambos 4 votos, seguido por *Alice no País das Maravilhas* e o *Patinho Feio*. É de realçar que contos como: *Branca de Neve*, *Bela Adormecida*, e *carochinha* foram contos que não despertaram grande interesse nesta população, o que é bastante estranho, pois são os contos mais contados pelos professores e não só.



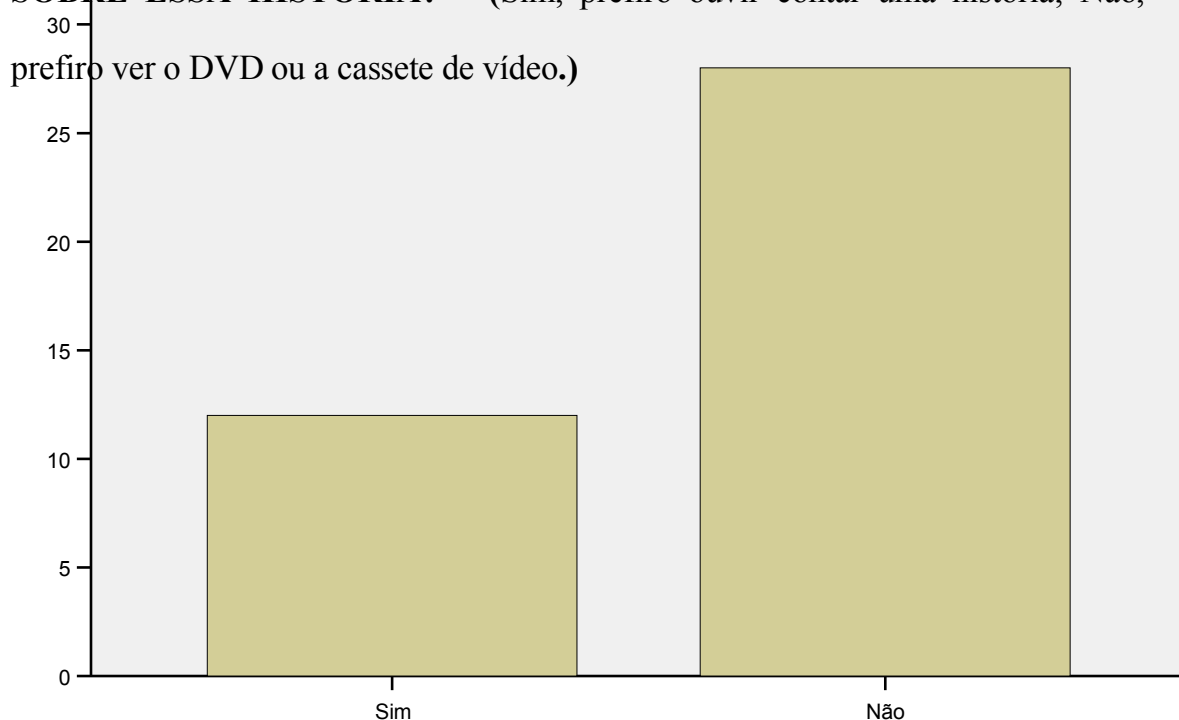
Este é um dos gráficos mais esclarecedor de todo o inquérito. Aqui está claramente provado que, hoje em dia, e sempre de acordo com as amostras estudadas, os alunos preferem ver um DVD ou um filme animado do que ouvir contar um conto. Uma grande percentagem de alunos afirmou preferir ver um DVD sobre uma histórinha, do que ouvi-la contar.

Um dos motivos que os leva a gostarem mais de ver um DVD é o facto de ter imagem, som e cor. Eles afirmam preferir ter estes conjuntos de factores do que

se limitarem a ouvir contar um conto e de terem eles que imaginar todo o enredo.

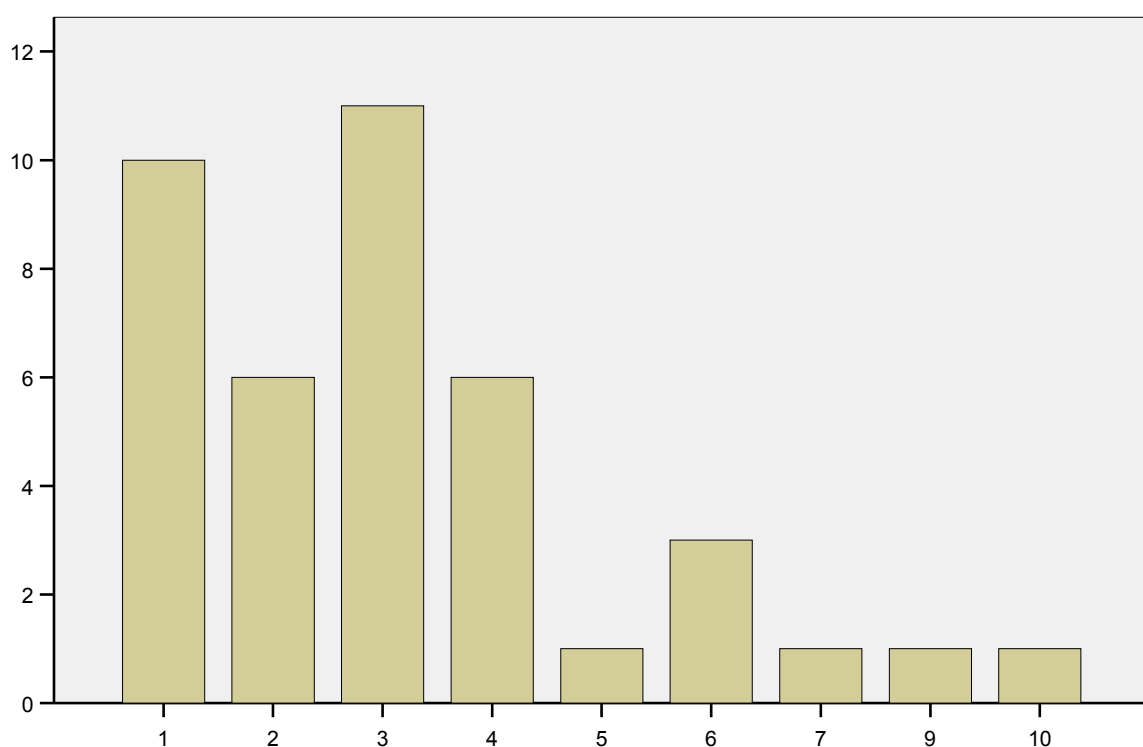
6 – PREFERES OUVIR CONTAR UMA HISTÓRIA OU VER O DVD

SOBRE ESSA HISTÓRIA? – (Sim, prefiro ouvir contar uma história; Não, prefiro ver o DVD ou a cassete de vídeo.)



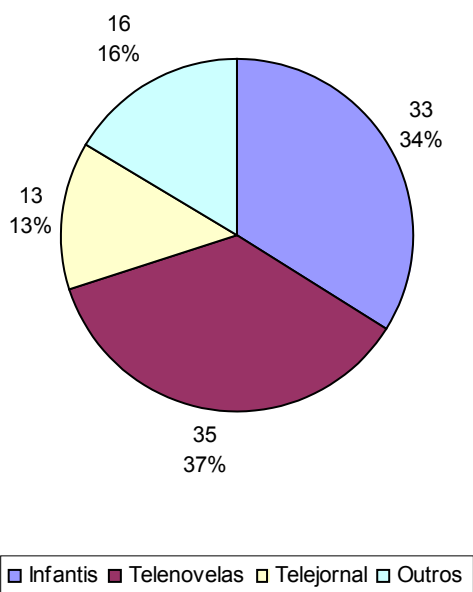
Grande parte dos inquiridos respondeu que vêem entre 1 a 3 horas de televisão, por dia, excluindo os fins-de-semana. É razoável, para crianças tão novas.

7 – QUANTAS HORAS DE TELEVISÃO VÊS POR DIA?



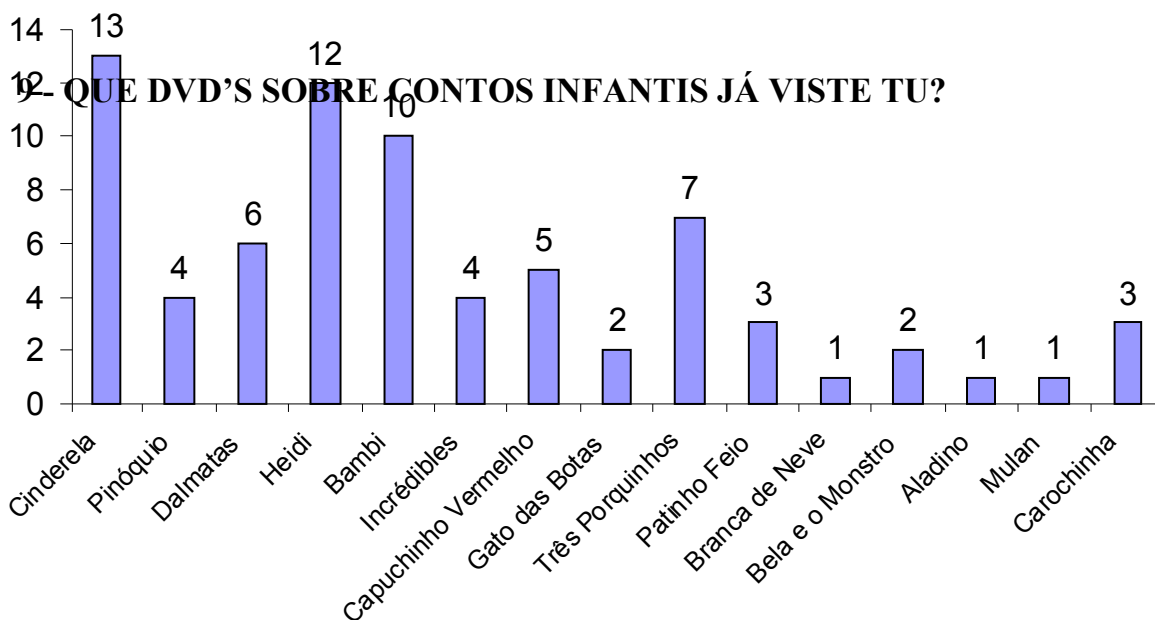
Nesta questão, 37% dos inquiridos afirma ver mais telenovelas do que programas infantis, que apenas ocupa 34%.

8 – COSTUMAS VER PROGRAMAS:



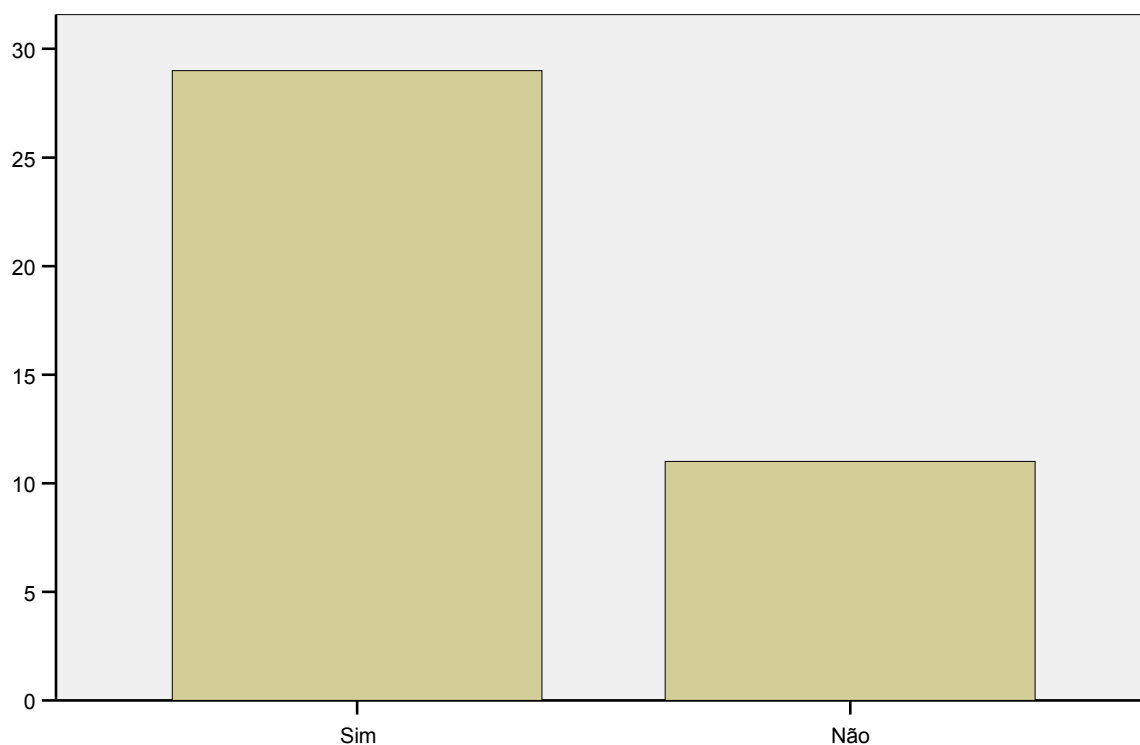
Nesta questão a *Cinderela* foi o DVD mais visto (13 alunos). Com valores

muito próximos temos a *Heidi* e confesso uma certa surpresa, pois este DVD abrange uma faixa etária mais baixa. O *Bambi* foi também dos mais vistos com 10 respostas.



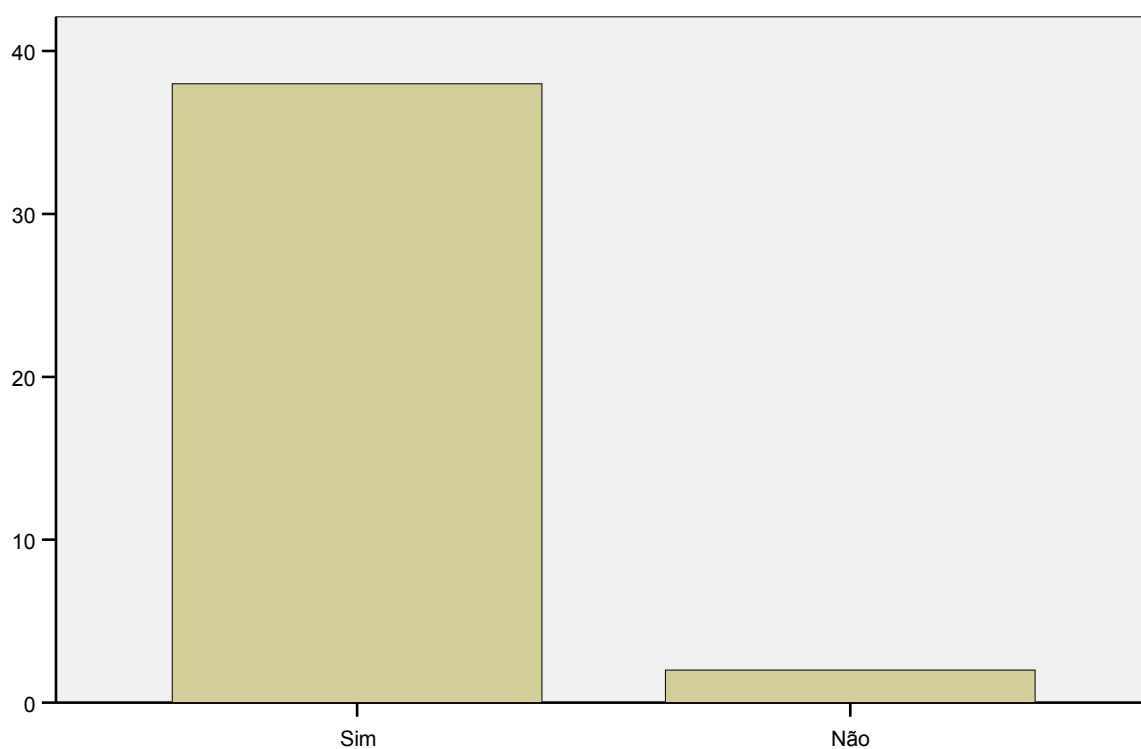
Nesta questão já se nota uma grande adesão à televisão via cabo/satélite. Uma grande percentagem de alunos afirma possuir este sistema em suas casas, o que lhes facilita a visualização de canais unicamente infantis, tais como: Disney Channel; Canal Panda; Cartoon Network, dando-lhes uma perspectiva mais alargada e diferenciada de programas infantis.

10 – TENS TV POR CABO?

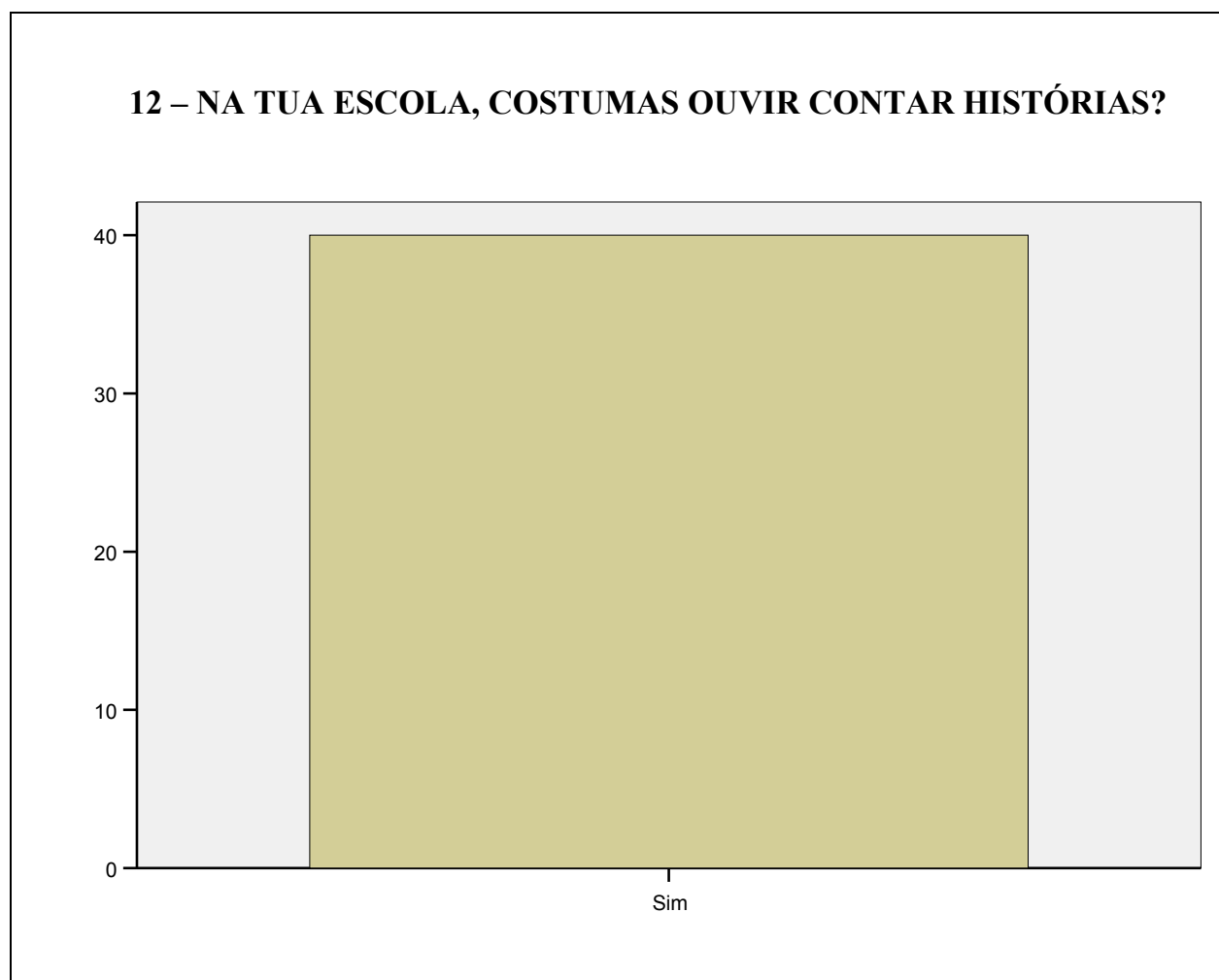


Uma maioria esmagadora possui leitor de DVD ou Vídeo, o que lhes facilita a visualização de filmes sobre contos bem conhecidos. Daí também hoje em dia eles preferirem, provavelmente, ver desenhos animados do que ouvir os contos. Está tudo ao seu alcance: DVD'S; Vídeos; Televisão por cabo; satélite...

11 – TENS LEITOR DE DVD OU VÍDEO?

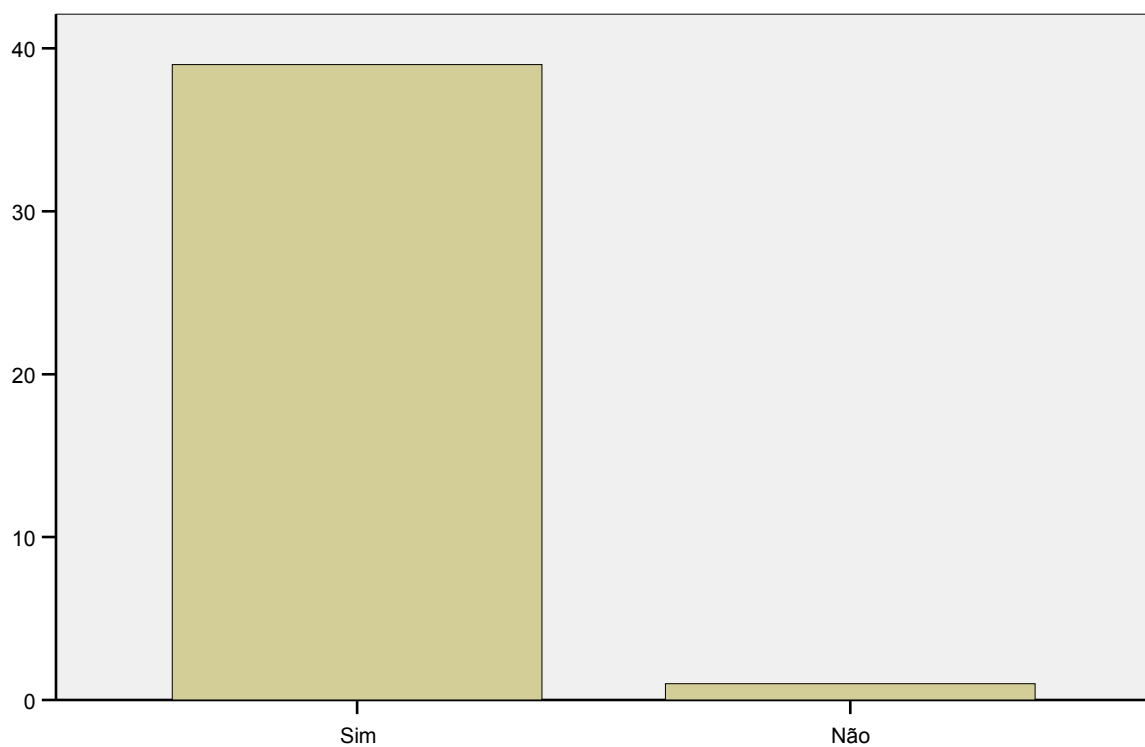


Eis, mais uma vez, o importante papel do professor. Nesta questão todos os alunos afirmaram já ter ouvido contar histórias por parte dos seus professores, daí na questão nº 4 os inquiridos terem afirmado que os professores eram, maioritariamente, quem lhes contava as histórias. Estão interligadas estas duas questões.



Nesta próxima pergunta, constata-se que a esmagadora maioria dos inquiridos afirma ver DVD'S ou vídeos.

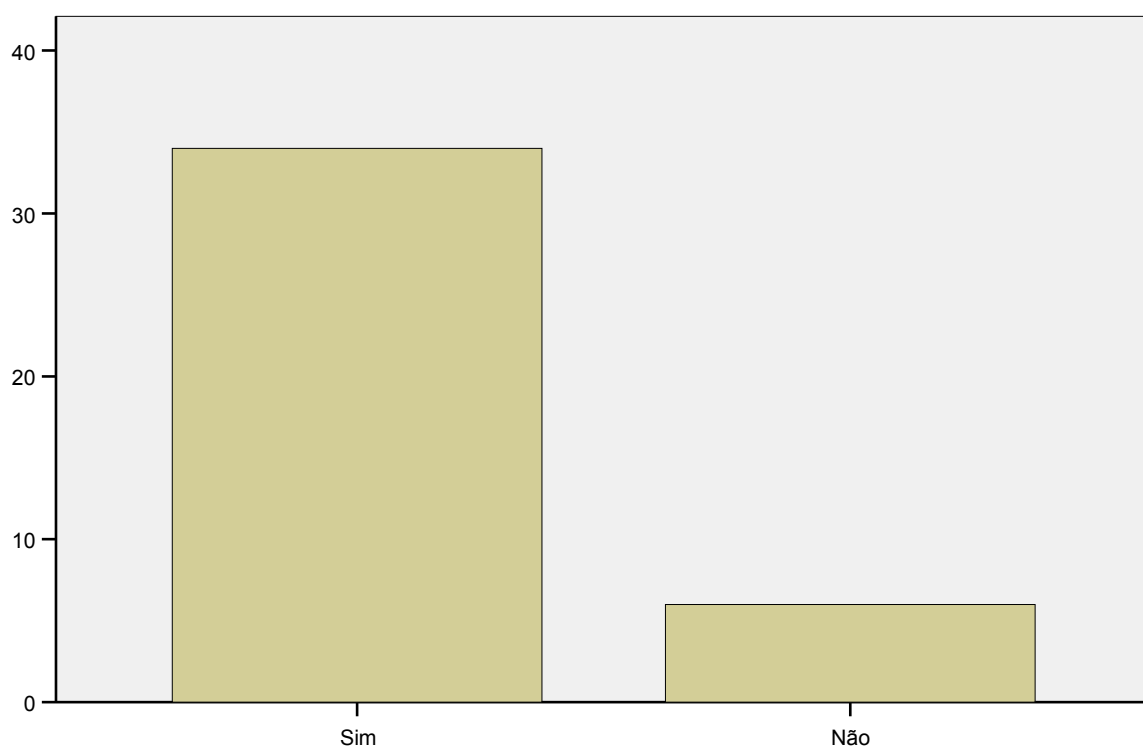
13 – COSTUMAS VER DVD'S OU VÍDEOS?



Nesta questão, uma grande parte dos alunos mostra ter por hábito ir ao cinema e já analisando a pergunta que se segue: “15 – Quando vais ao cinema

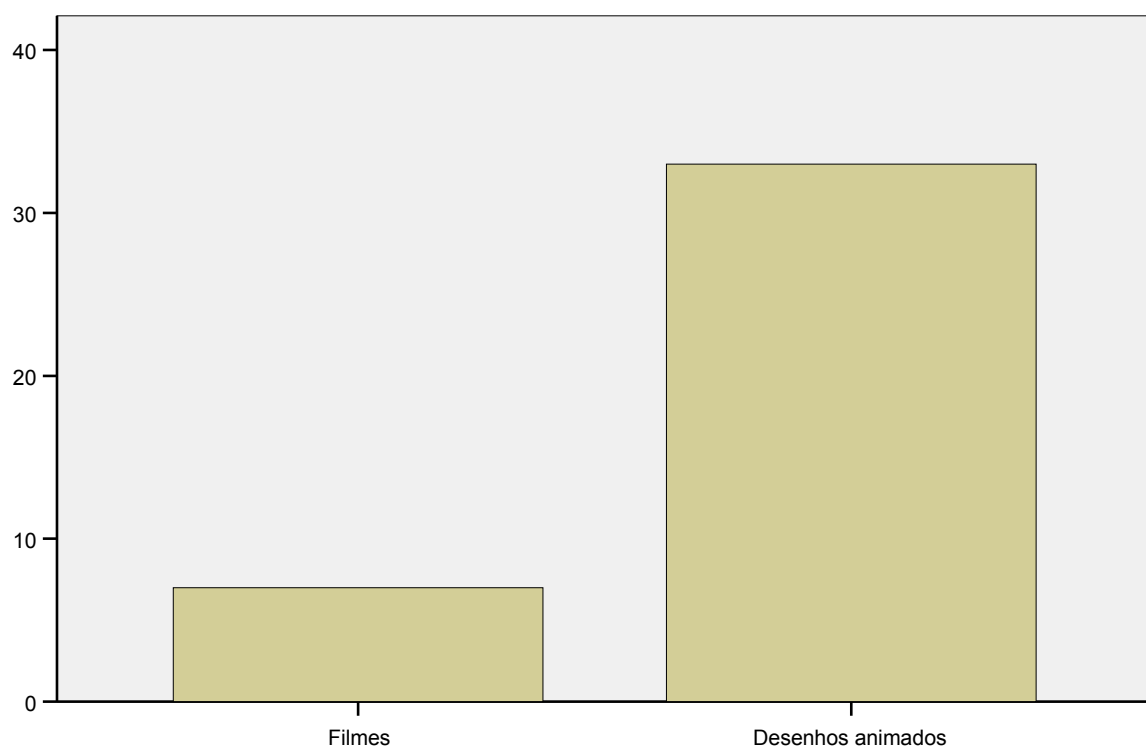
costumas ver filmes ou desenhos animados?”, mostram que preferem ver desenhos animados. Todas estes factores, vão, sem dúvida, influenciar os alunos nas suas preferências. A vida do quotidiano de seus pais já não lhes permite ter tempo para lhes contar histórias. Para substituir essa lacuna preferem levá-los ao cinema, ou até mesmo alugar-lhes um DVD, para ver em casa. Assim, enquanto eles se deliciam com o poder da televisão, os pais aproveitam esse tempo para as lides domésticas.

14 – COSTUMAS IR AO CINEMA?



Nesta última questão uma grande maioria afirma ver desenhos animados quando se deslocam ao cinema. O poder da imagem, aliado à cor e ao som, fazem as delícias das crianças.

15 – QUANDO VAIS AO CINEMA, COSTUMAS VER FILMES OU DESENHOS ANIMADOS?



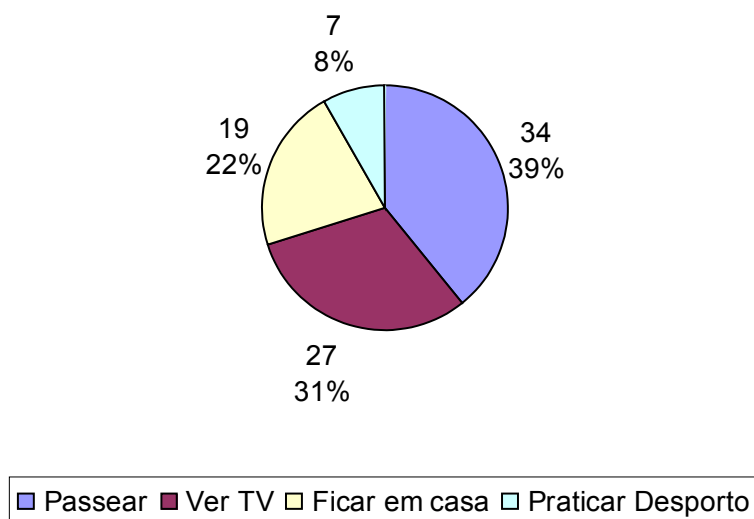
Em suma, e analisando os resultados obtidos, concluímos que uma grande parte dos alunos inquiridos já ouviu contar diversos contos, quer pelos professores, quer pelos pais ou avós, mas devido às novas tecnologias, à facilidade em estarem

em contacto com esses mesmos contos, quer através da televisão por cabo, do DVD ou através do cinema, faz com que prefiram ver o conto do que ouvi-lo contar.

6.2 ANÁLISE DOS GRÁFICOS DO PRÉ-ESCOLAR

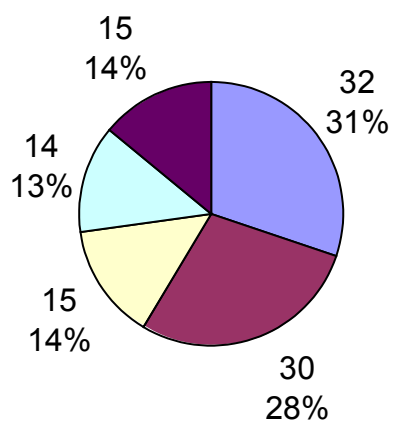
Analisou-se uma população de 40 alunos, respeitantes ao Pré-escolar (crianças dos três aos cinco anos).

1 – Como costumam ocupar o vosso tempo livre?

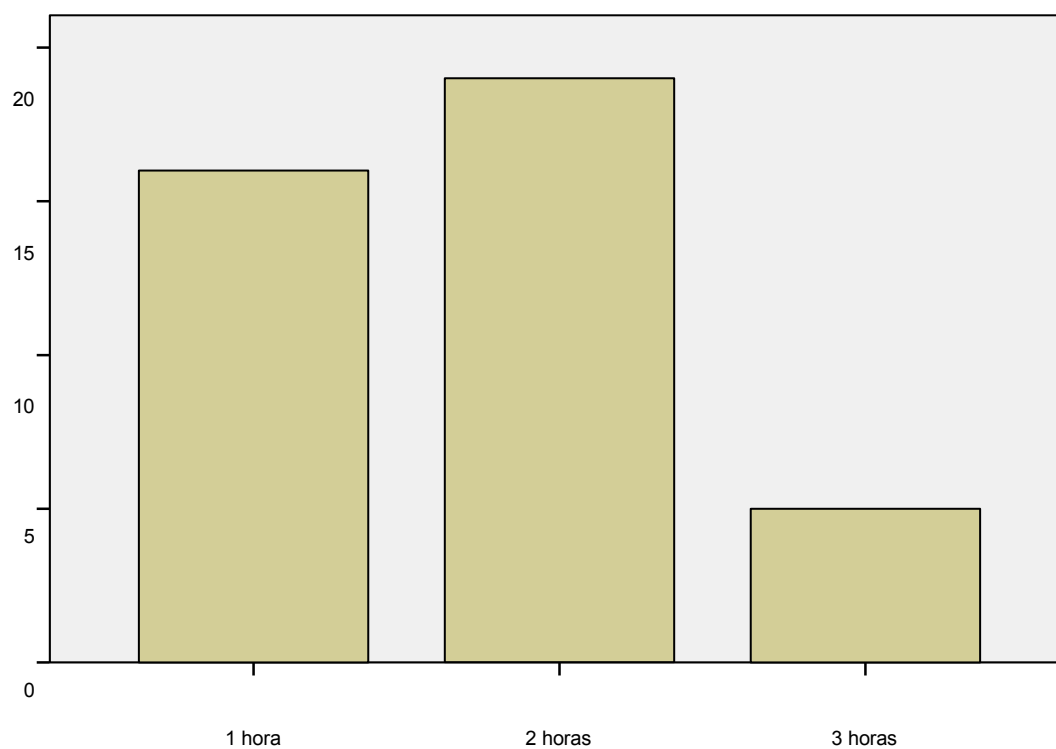


A esta questão a maioria respondeu que costumava passear, mas repare-se que ver televisão foi a segunda opção, com uma diferença de 8%.

2 – Quais são as actividades preferidas dos vossos educandos?

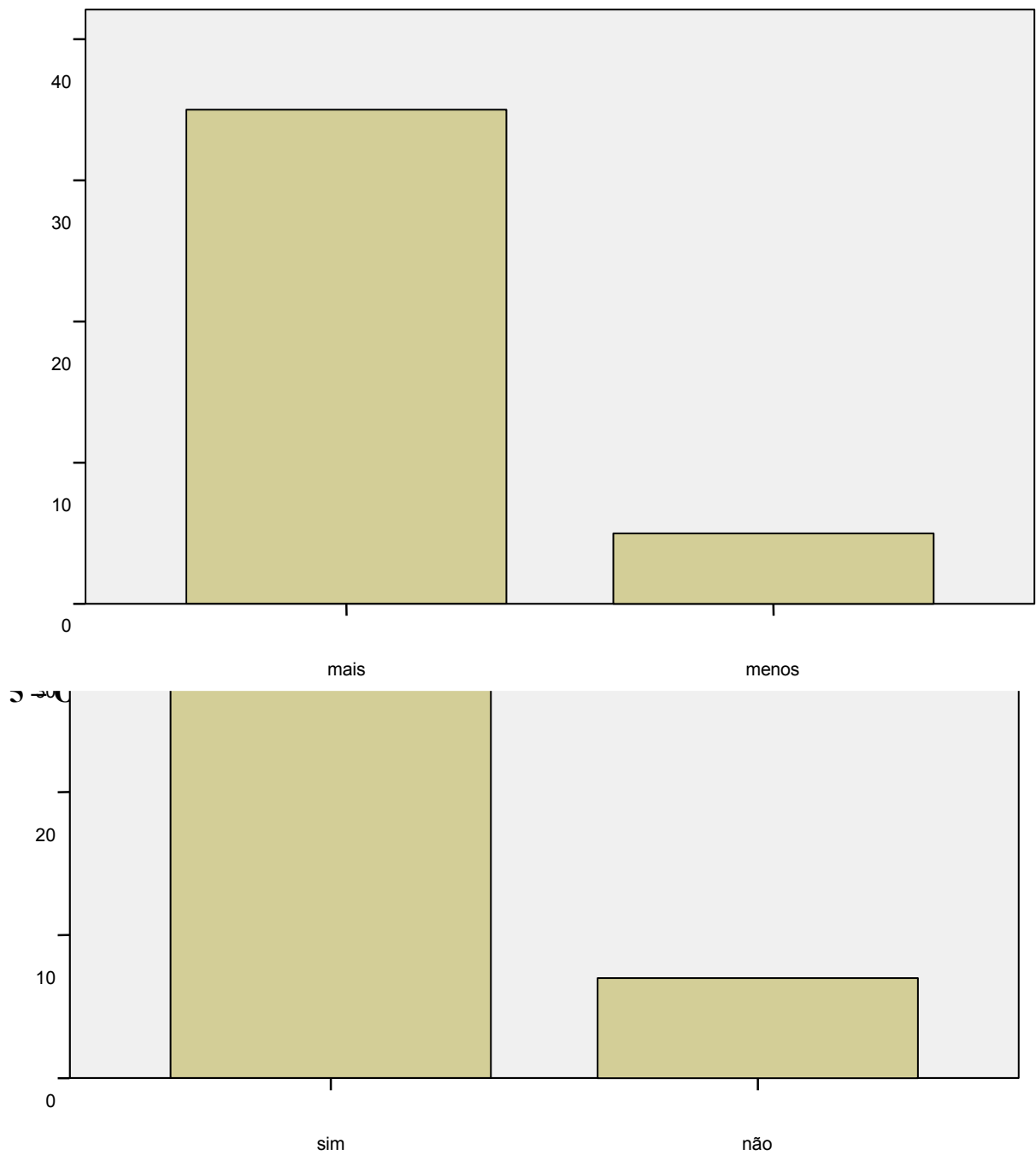


■ Brincar ■ Ver TV ■ Ouvir música ■ Folhear um livro ■ Andar de Bicicleta



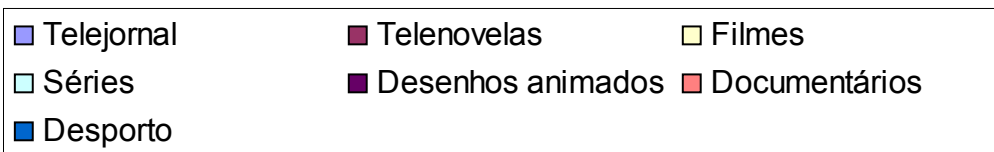
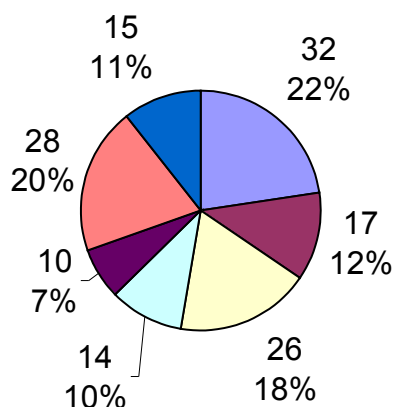
, e
ó.

Em média um casal vê entre uma a duas horas de televisão por dia, e afirmam que ao fim-de-semana vêem mais.



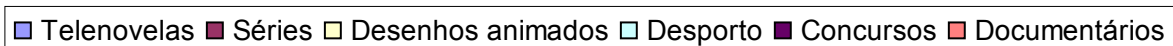
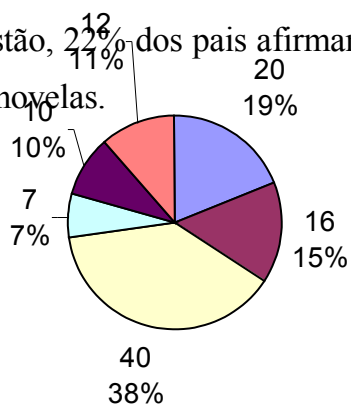
Uma maioria esmagadora afirma que os seus educandos vêem televisão sozinhos, o que pode ser preocupante, pois durante este tempo as crianças não estão a ser controladas respectivamente ao que estão a ver.

6 – Quais são os vossos programas preferidos?



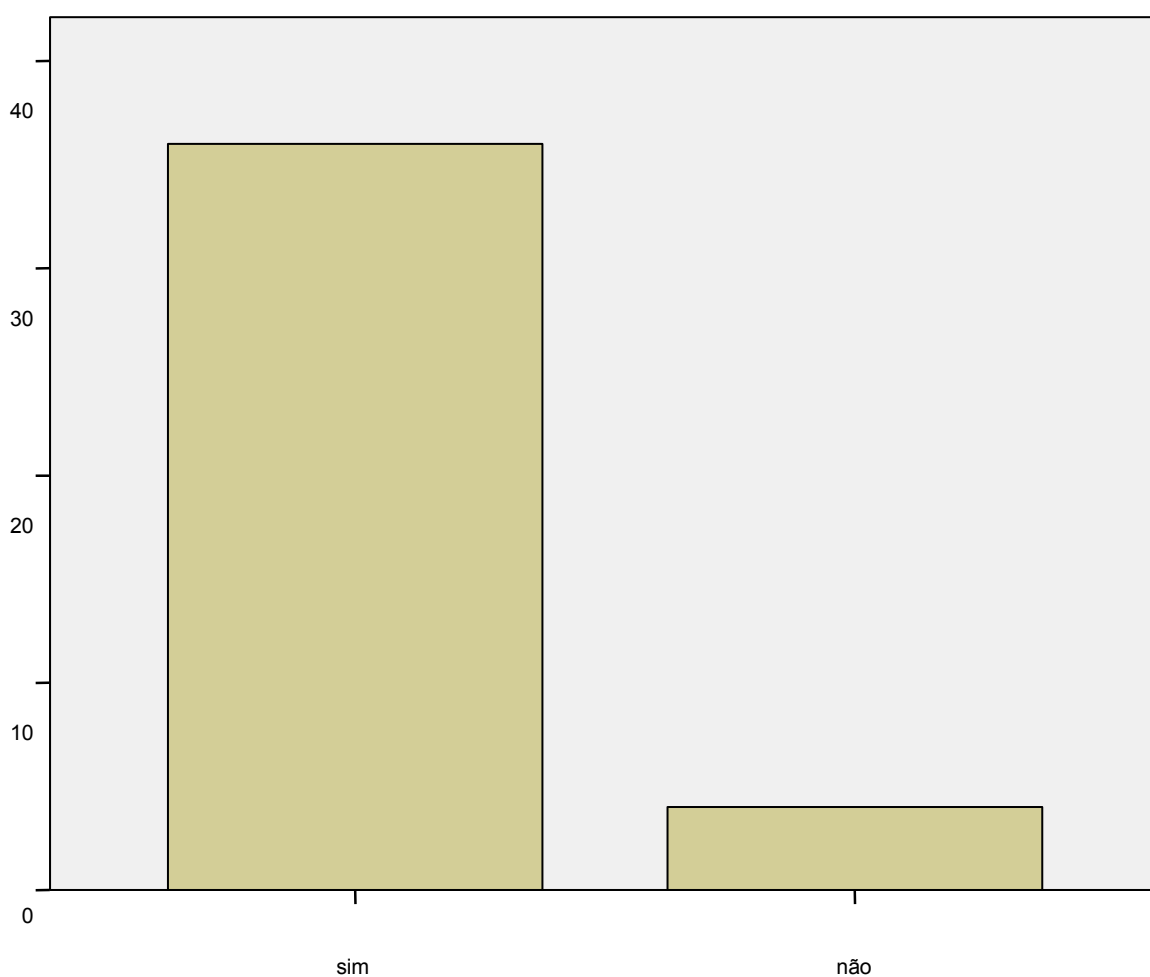
No que diz respeito a esta questão, 22% dos pais afirmam preferir ver o telejornal, seguido de filmes e depois telenovelas.

7 – E dos vossos filhos?

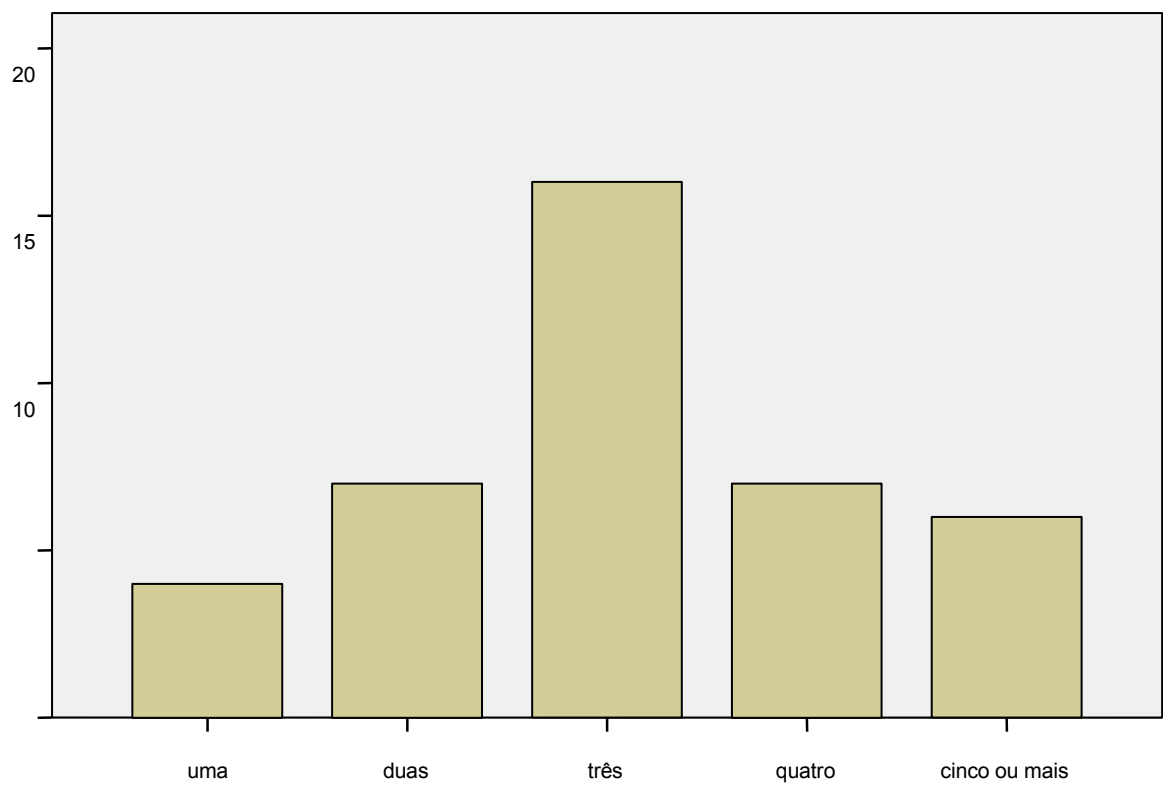


Os pais aqui respondem que em primeiro lugar os seus filhos preferem ver desenhos animados e depois telenovelas.

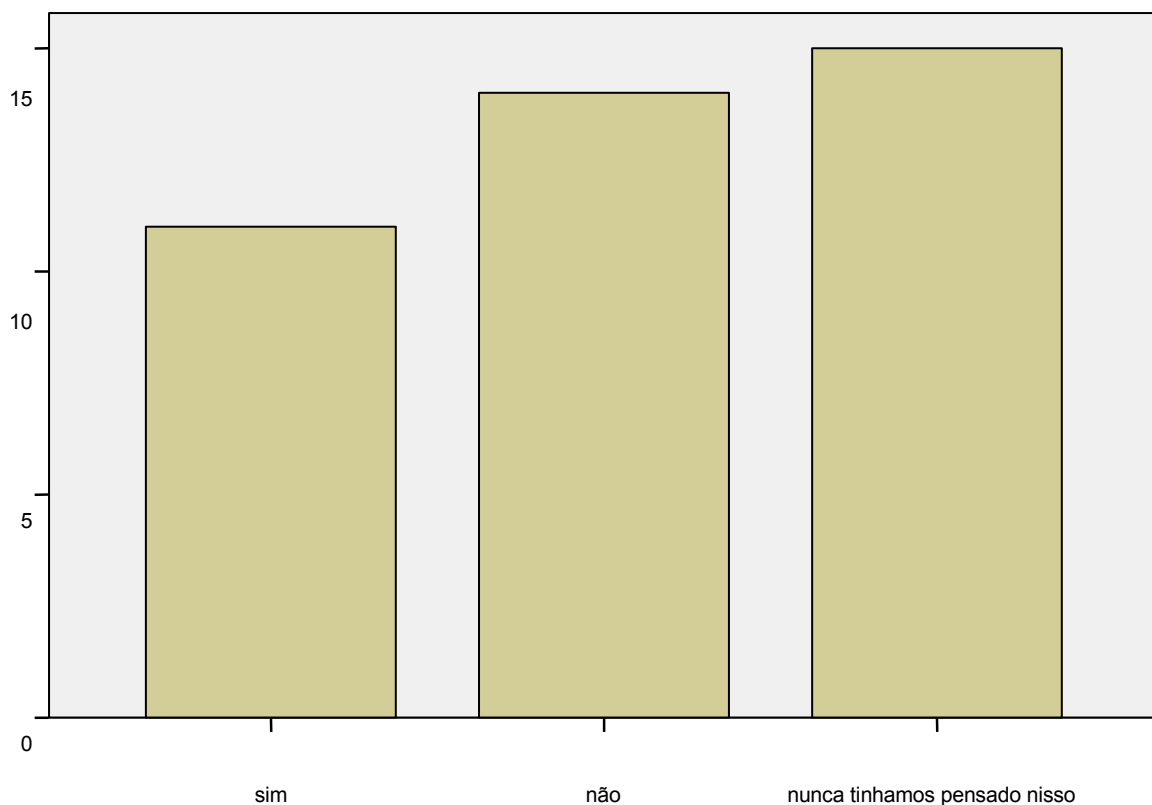
8 – Acham importante a televisão para a vida dos vossos filhos?



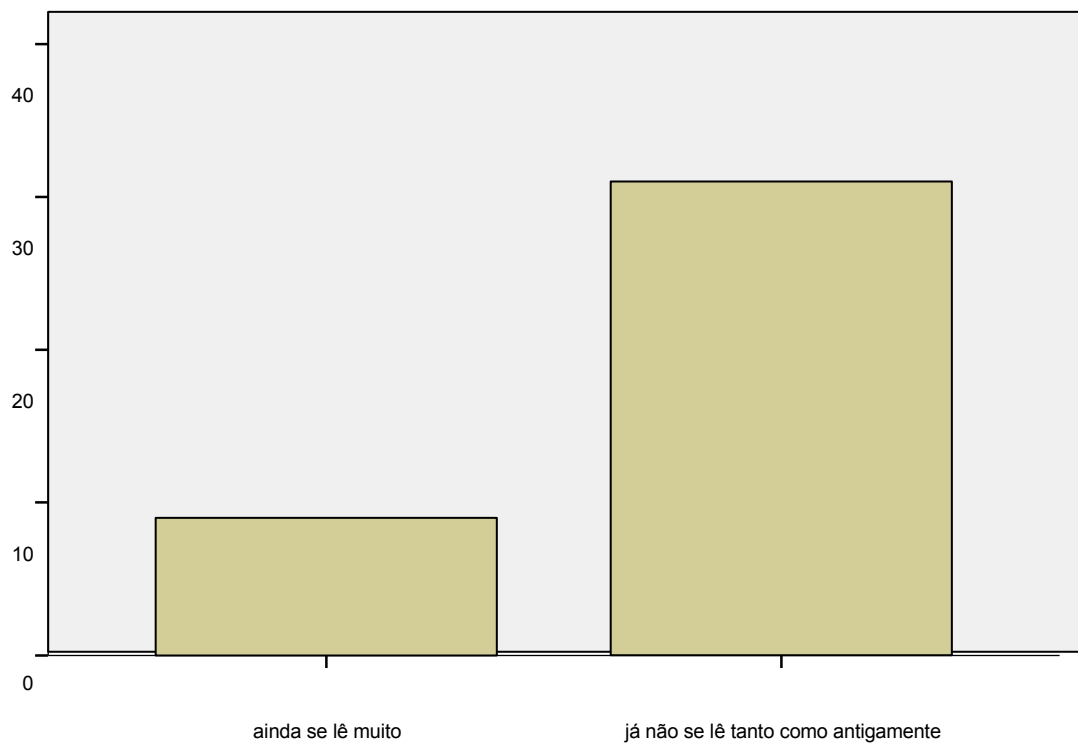
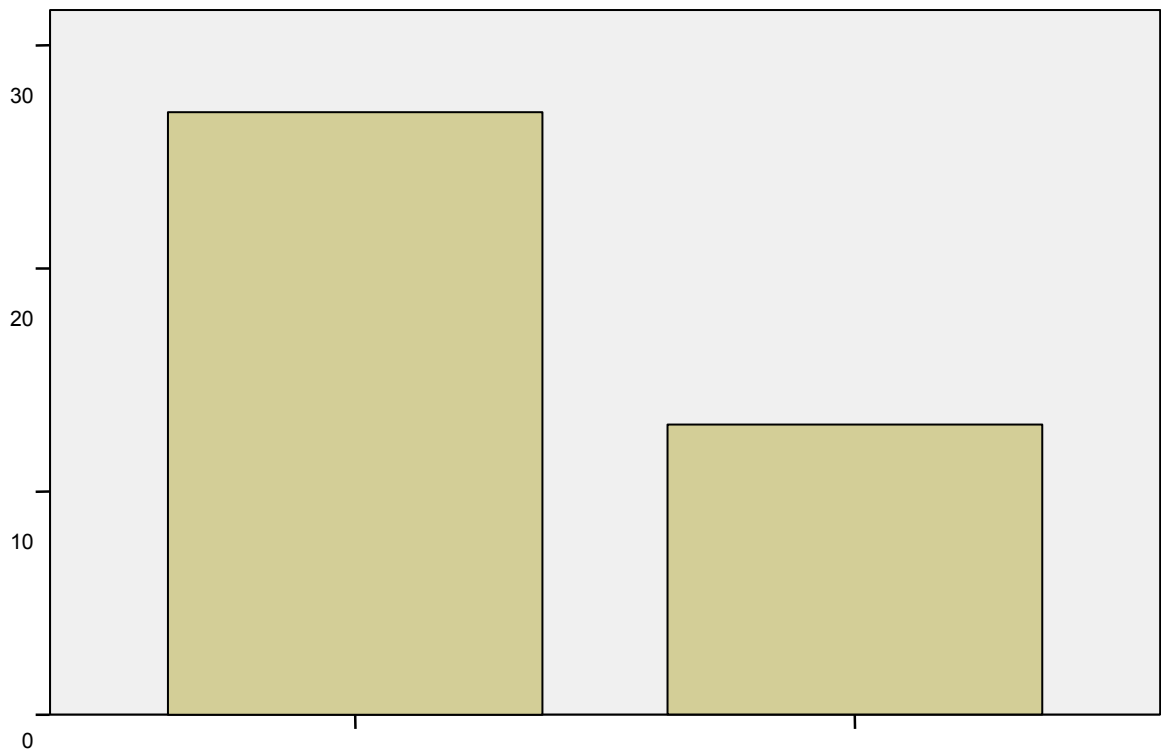
Maioritariamente a resposta a esta questão é afirmativa. A televisão começa aqui a apresentar-se com algo importante e até mesmo essencial, para a vida dos seus educandos.



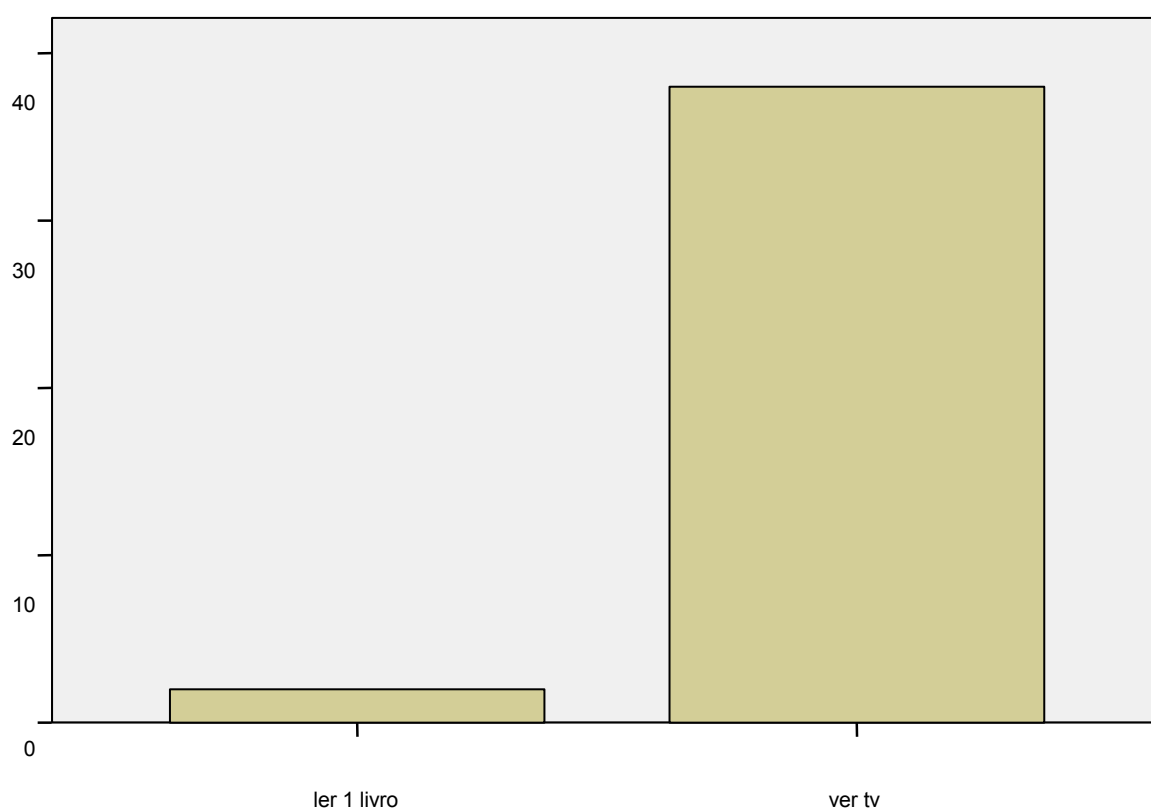
A esta resposta dizem ter entre duas a quatro televisões, sendo o número três o mais votado. Quase que podemos especular: uma televisão na sala, cozinha e outra no quarto do casal.



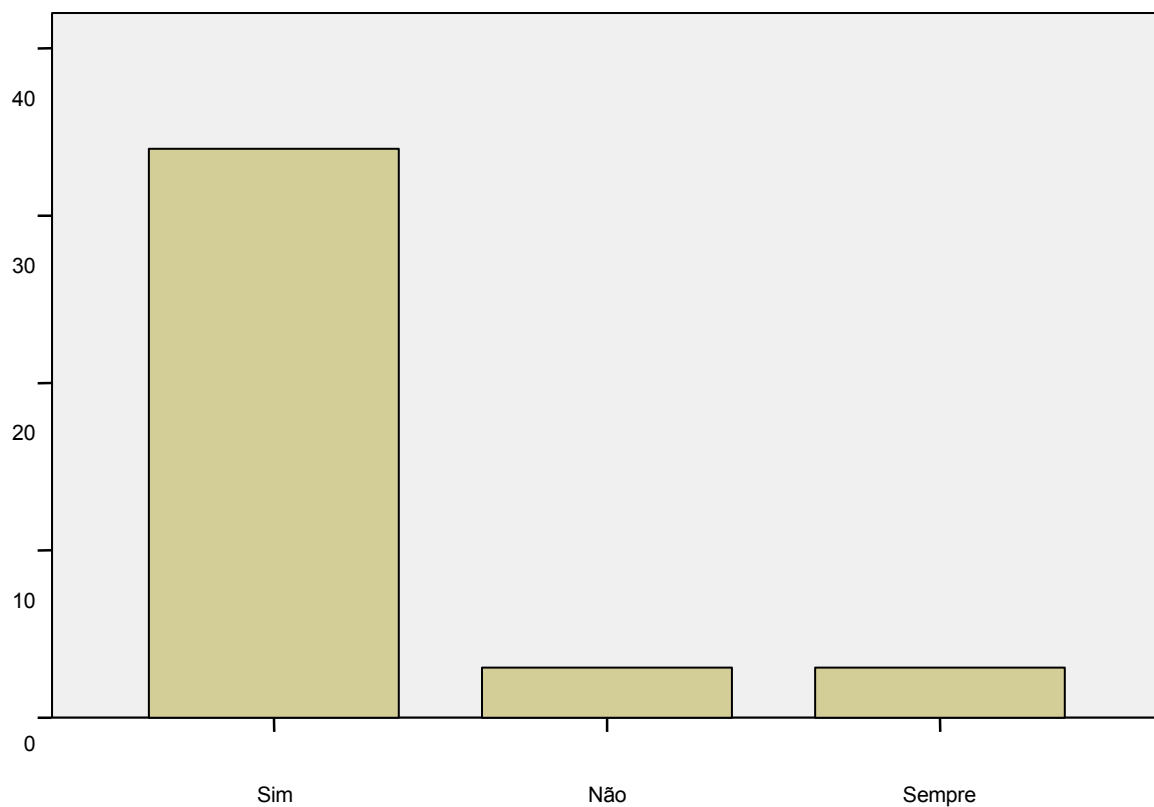
É curioso notar que nesta questão, uma grande percentagem dos pais nunca se tinha interrogado se conseguiriam ou não viver sem televisão, nos dias que correm. Nesta pergunta as respostas estão muito equilibradas.



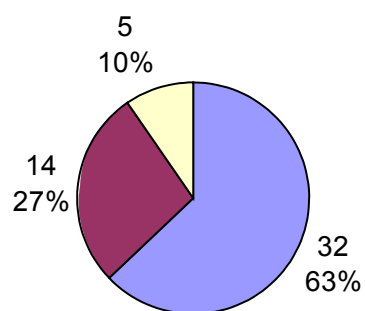
Nesta pergunta a maior parte dos encarregados de educação afirmou ler e partilham a ideia de que, hoje em dia, já pouco se lê.



Nesta questão, uma esmagadora maioria afirma que as crianças de hoje trocaram os livros pela televisão. Esta questão é de grande importância para a minha tese, pois vem corroborar a ideia de que o conto (leitura) foi substituído pelo poder da imagem.



15 – Quem costuma contá-las?

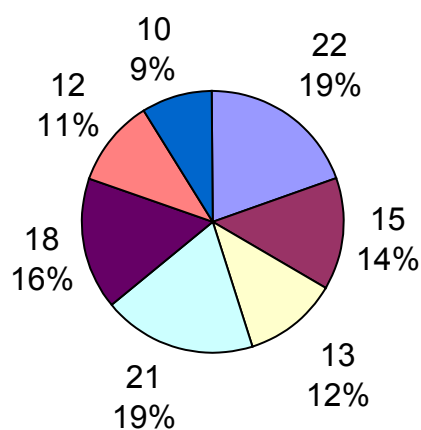


■ Mãe ■ Pai ■ Avós

Nesta questão, quase toda a totalidade dos encarregados de educação afirmam contar contos aos seus filhos, quase sempre pela boca da mãe, seguindo-se do pai e por fim dos avós.

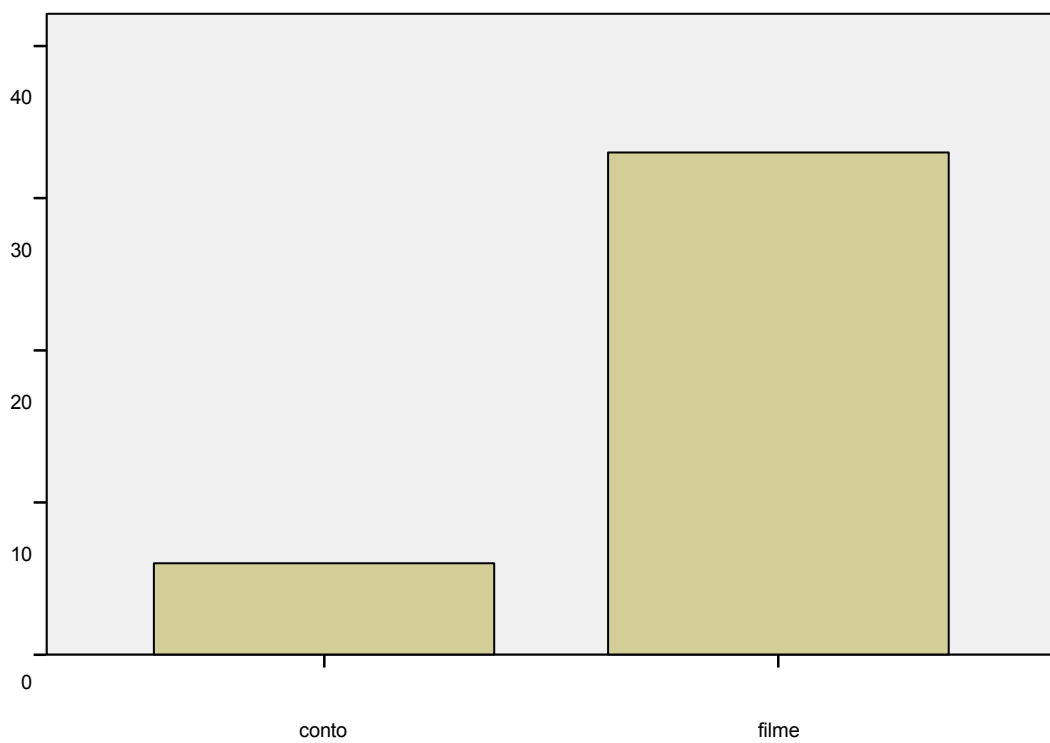
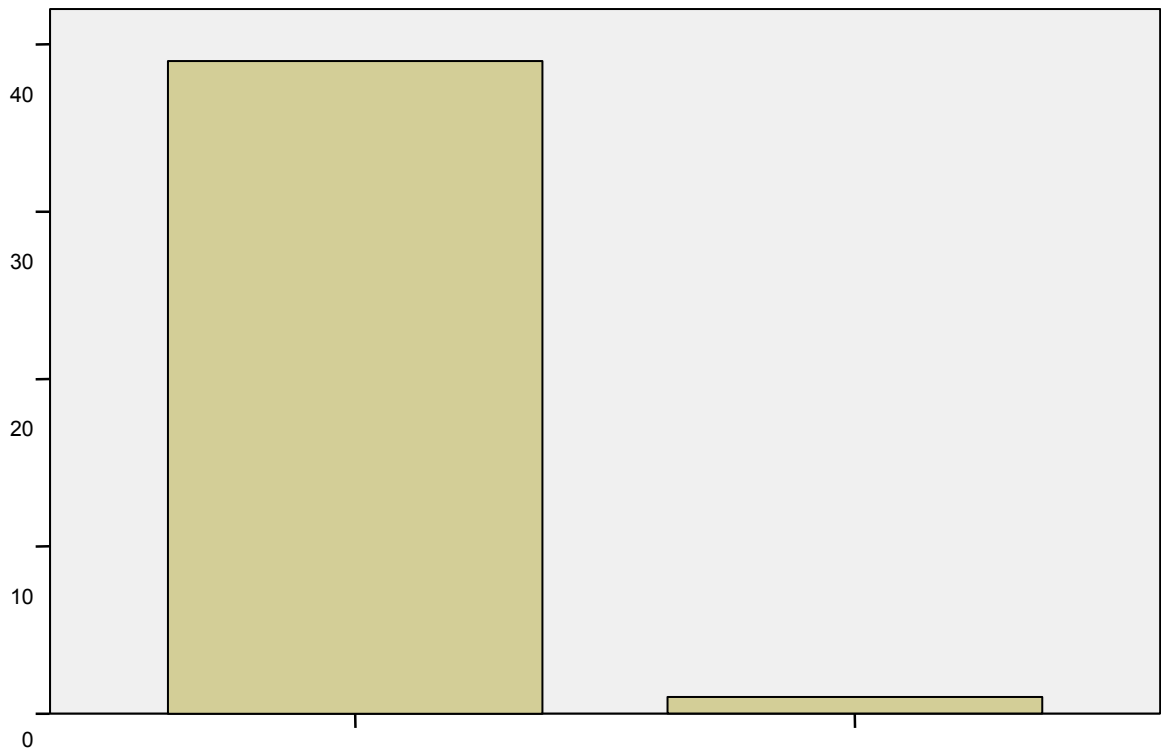
Esta constatação deixou-me bastante surpresa, pois os avós sempre desempenharam a função de grandes contadores de histórias.

16 – Quais são as histórias preferidas dos vossos filhos?



Capuchinho Vermelho	Branca de Neve	Pinóquio
Três Porquinhos	Cinderela	Alice no País das Maravilhas
Carochinha		

O Capuchinho Vermelho e os Três Porquinhos parecem ser os contos preferidos destes 40 inquiridos (19% dos votos).



Nestas duas últimas questões dos inquiridos, quase todos os alunos (39) já viram alguns dos contos acima mencionados em DVD ou vídeo e afirmam que vê-los foi bem mais agradável e interessante do que ouvi-los contar. Sem dúvida que estes inquiridos preferem a televisão e tudo aquilo que a rodeia à leitura ou até mesmo à audição dos contos. Recordemos que esta análise se baseou em crianças do ensino pré-escolar. Desde cedo a preferência pela televisão já é marcante.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÃO

Mudaram os tempos, mudam os costumes. Hoje em dia, poucas famílias conservam o antigo hábito de contar histórias para as crianças, à hora de dormir. Para quem ficou a função de provocar a imaginação infantil?

A nossa preocupação é que a escola, que também deveria suscitar o imaginário infantil, dedica a essa tarefa um tempo insuficiente para obter algum resultado minimamente satisfatório.

Acreditamos que o professor, enquanto verdadeiro agente da acção educativa, deve tomar para si a função de estimular a imaginação dos alunos contando histórias de maneira natural, e sempre, não apenas na restrita "hora do conto".

Vários são os momentos propícios para isso: um facto é melhor entendido se acompanhado da sua história: a história das grandes descobertas e invenções, as lendas, a história dos vencidos, a história da matemática, da mitologia greco-romana, por exemplo, podem servir como elementos instigadores da imaginação do aluno, levando-os a questionar, a formular hipóteses, a inventar outras histórias.

Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de

cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, em volta do fogo, contavam a uma plateia atenta as histórias do seu povo, as origens das coisas, os costumes, os valores etc. Para que não precisemos inventar a roda a cada dia, é necessário que o património cultural que a humanidade acumulou durante séculos seja conhecido pelas novas gerações.

E nada melhor do que contar histórias, para fazer reviver o que existe na memória colectiva.

Mudaram os tempos, mudam os costumes. A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas numa escola: as histórias saídas da boca do velho contador foram parar dentro dos livros. Os contadores de histórias, no entanto, continuam sendo cada vez mais necessários. Porquê? É preciso lembrar que os livros só são úteis se existirem leitores.

A escola, preocupada com a acção de ensinar a ler, relegou a um último plano a formação de leitores, assunto complexo, mas que certamente passa pelo estímulo à leitura pelo simples prazer de ler.

Ler pelo gosto de ler, sem cobrança maior que a de deixar a imaginação correr solta para criar outros mundos. Então os contadores de histórias, os professores contadores de histórias são necessários, sim. São eles o elo entre a criança e o livro. Enquanto ouve uma história, o aluno transforma-se em produtor de texto, em co-autor da história que lhe é contada, pois com as pistas que a voz do contador lhe oferece, desenha na cabeça épocas, lugares, personagens.

E a voz do contador, atenta à reacção da plateia, alteia-se, sussurra, faz pausas, treme, transforma a leitura do conto num mágico momento de

cumplicidade. Terminada a história, o ouvinte quer prolongar seu prazer de ouvir.

É a hora em que o professor contador deve promover o encontro entre o aluno e o livro onde está a história contada; é a hora de ler o registo escrito e a ilustração, é a hora de confirmar/negar as hipóteses levantadas enquanto a história era ouvida. É também a hora em que o ouvinte/leitor percebe que pode reler os capítulos de que mais gostou, saltar páginas, ler uma frase aqui, outra ali, enfim, pode escolher o rumo de sua leitura e ir em busca de outras histórias do mesmo autor ou de outras histórias do mesmo género, trilhando os caminhos para a sua formação de leitor crítico. O que temos comprovado na prática é que, depois de ouvir uma história bem contada, a reacção imediata do aluno é pedir o livro para ler.

O professor que se preocupa com a promoção da leitura deve disponibilizar para os alunos livros dos mais variados géneros e autores, jornais e revistas, de forma a possibilitar-lhes a ampliação do repertório enquanto leitores.

O ser humano é, por natureza, contador de histórias. Algumas técnicas e vivências podem ajudar o professor a utilizar bem essa característica que lhe é própria.

Dessa forma, a actividade de contar histórias pode-se transformar num importantíssimo recurso de formação do leitor para toda a vida e não apenas para a escola.

É comum o contador de histórias sentir-se inibido ou não preparado, por não possuir todas as aptidões ideais para narrar satisfatoriamente uma fábula, história ou poesia.

Várias são as técnicas de contar histórias que se misturam com as qualidades necessárias ao contador ou narrador. Podemos citar, apenas enumerando, as que mais se destacam:

- verificar o local, horário e as acomodações;
- conhecer o público a que se destina e ter o dom de encantar e dominar o auditório;
- conhecer o enredo com absoluta segurança;
- narrar com naturalidade, sem afeição, com voz clara e expressão viva;
- ênfatisar os pontos emocionantes da história através das variações de tonalidades de voz e pausas oportunas;
- sentir/viver a história, emocionando-se com a própria narrativa;
- não romper o fluxo da narrativa com conselhos e explicações;
- não perder o fio da meada quando estiver a fazer uso do livro ou outro elemento ilustrativo;
- tirar partido de pequenos incidentes, sem interromper a história;
- tratar o ouvinte com simpatia e camaradagem, sem adoptar um ouvinte predilecto;
- não demonstrar irritação com a presença de ouvintes desinteressados ou inquietos;
- chegar aos desfecho sem apontar a moral ou aplicar lições;
- estar aberto para comentários após a narrativa.

Contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, onde o enredo e as personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte. Deve impregnar todos os sentidos, tocando o coração e enriquecendo a leitura do mundo na trajectória de cada um.

E, como conclui Chiavini (1994, p. 473)

“Como é fácil lidar com os pequenos... Eles aceitam incondicionalmente as ofertas sinceras, deixam-se cativar sem medo por tudo aquilo de que possam auferir prazer, e nos contagiam com o gosto com o qual se envolvem nas tarefas propostas. E são reconhecidos”.

Neste trabalho tentámos contribuir para uma maior compreensão dos factores subjacentes à motivação para ler, em contexto escolar, e tendo sempre como base o conto oral.

Neste sentido pareceu-nos útil olhar em duas direcções: primeiro, para a noção de conto e suas principais características; segundo, para a noção de leitura e em seguida, para a nossa prática pedagógica enquanto professores.

Na primeira parte desta dissertação, procurámos clarificar o que se entende por conto, e explicar em que consiste a literatura infantil onde este se insere e em nossa opinião atingimos estes objectivos.

Explorámos as características do conto e tentamos analisar o valor que a televisão tem nos dias de hoje.

Na segunda parte do trabalho, destacamos os resultados obtidos na investigação-acção realizada.

Parece-nos, também, poder confirmar a hipótese com que iniciamos este estudo:

- Existem diferenças significativas na motivação para o conto nas crianças cujos pais, em casa, têm hábitos televisivos.

Os alunos inquiridos afirmam que lhes é bem mais agradável e motivador

visualizar um conto na televisão, ou até mesmo em DVD, do que ouvi-los contar.

As rotinas familiares são fundamentais perante as respostas dadas pelos pais.

Diálogos entre pais e filhos são sempre motivadores e estarão sem dúvida sempre ao serviço da aprendizagem das crianças.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, F. (1994), Literatura infantil: gostosuras e bobices, 4.ed. São Paulo, Scipione;

AGUIAR e SILVA, V. M., (1983), Teoria da Literatura, Coimbra, Almedina;

ALBUQUERQUE, Fátima, (2000), A hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola, Lisboa, Teorema;

ALEXANDER, A. et al. (1998), What is Quality Children's television?,

The Annals, pp.557;

ANDERSSON, L & BURNS (1989), Research in classroom. Oxford: Pergamon Press;

ANSELMO, A., (1980), “Televisão: melhor aliado do livro” in Notícias Magazine, n.º 41, 7 de Março, pp. 22-24;

ARIÈS, Philippe (1981), História Social da Criança e da Família, Rio de Janeiro: Zahar Editores (trad. brasileira de “L’Enfant et la Vie Familiale dans l’Ancien Régime”, Paris, 1960);

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2002), Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny, Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos;

AZEVEDO, Fernando Fraga de, (2002), Estudos literários para a infância e fomento da competência literária”, in **CARVALHO, G. S., et alii** (Org.) *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das Jornadas DCILM 2002*, Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna/Instituto de Estudos da Criança, pp. 125-132;

BARRETO, Garcia e LEMOS, Esther, (1984), A Literatura Infantil em Portugal, MEN (conferência) – Direcção Geral de Educação Permanente, pp. 217-220;

BARRETO, Garcia e LEMOS, Esther, (1984), “Literatura Infantil” in Dicionário de Literatura, vol. 2, dir. de Jacinto do Prado Coelho, 3ª edição, Porto, Figueirinhas, pp. 468-474;

BÉLISLE, Claire, **BIANCHI**, Jean, *et al.* (1993), La Reception Mediatique - Rapport de Recherche, Équipe IRPEACS - CNRS, Léon - Eculy, (policopiado), p.7 ;

BELLEMIN-NOËL, J., (1983), Les contes e leurs fantasmés, Paris, Puf;

BENVENISTE, E., (1974), Problèmes de linguistique générale, Paris, Gallimard ;

BERRIO, Antonio García (1994), Teoría de la literatura. (La construcción del significado poético), Madrid: Cátedra, p.81;

BETTELHEIM, B., (1978), Les contes de Perrault, Paris, Éditions Seghers;

BIERWISCH, M. (1965), “Poetics and linguistics”, in **FREEMAN**, D. C. (Ed.) Linguistic and literary style, New York: Rinehart & Winston, pp. 96-115;

BLOCKEEL, Francesca, (2001), Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade, Lisboa, Coleção Universitária, Editorial Caminho;

BLOOM, Harold (2000), Shakespeare – A Invenção do Humano, Editora Objectiva;

BORDINI, M.^a da Glória e **AGUIAR**, V. T., (1998), A formação do leitor, S. Paulo, Edições Mercado Aberto;

BRAVO-VILLASANTE, Carmen, (1977), História da literatura Infantil,

vol. I e II, Edições Vega;

BRAVO-VILLASANTE, Carmen, (1987), Historia y Antología de la Literatura Infantil IberoAmericana – 1 e 2, Espanha, Editorial Everest, S.;

BREDELLA, L., (1989), Introdução à didáctica da literatura, Lisboa, Publicações D. Quixote, Coleção Universidade Nova n.º 89;

BROTHERS, J., (1991), “Televisão dá saúde e faz crescer...”, in Revista J. N. D., n.º 66 de 17 de Março, Porto;

BUCKINGHAM, D. et al. (1999), Children’s Television in Britain: History, Discourse and Policy, 1999, London, BFI Publishing, p.53;

CALVINO, Italo, (1993), Seis propostas para o próximo milénio, Lisboa, Teorema Editora;

CALVINO, Italo, (1999), Sobre o conto de fadas, Lisboa, Teorema;

CARDOSO, O. B., (1969), Fantasia, Violência e medo na literatura infantil, Rio de Janeiro, Conquista, 1º volume;

CARROL, J. B. (1971), Learning from verbal discourse in the educational media. A review of the literature;

CAWS, P. (1989). The law of quality and quantity or what numbers can and can’t describe. In B. Glassener & J. Moreno (eds), The qualitative – quantitative distinction in the social sciences, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, p. 13/28;

CERVERA, J., (1991), La literatura infantil en la educación básica, Madrid, Cincel;

CHALVON, M., CORSET P., M. Souchon (1991), L'Enfant Devant la Télévision des Années 90, Paris: Casterman, pp.140 ;

CHARMEUX, E. (1994), Aprender a ler : vencendo o fracasso, São Paulo, Cortez;

CHEVALIER, Eric, BANNEY, M., MANSOUR, S. et al. (1991), La Rélation Enfant-Television: Implications Physiques, Psychologiques, Educatives et Sociales, Paris: Centre International de L'Enfance ;

CHIAVINI, V.L.M. (1994), Contar histórias é fazer arte, São Carlos, UFSCar, Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, p.473;

CITOLER (1996), Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, Escritura, Matemáticas, Málaga, Ediciones Alfib, S. L.;

CLOUTIER, J., (s.d), A era de EMEREC ou a comunicação audio-scripto-visual na hora dos self-media, Lisboa, Ministério da Educação e Investigação Científica/Instituto de Tecnologia Educativa;

COELHO, B. (1989), Contar histórias; uma arte sem idade, 2ª.ed. São Paulo, Ática;

COELHO, Jacinto do Prado (1976), Como ensinar literatura, in Ao contrário de Penélope, Amadora: Bertrand, pp. 45-71;

COELHO, N., (1991), Panorama histórico da literatura infantil e juvenil, S. Paulo, Edições Ática;

COELHO, Nelly Novaes, (1995), Dicionário Crítico da Literatura Infantil

e Juvenil Brasileira, Brasil, Edusp (Editora da Universidade de S. Paulo);

CORRAL, Luís Sanchez (2003), “El texto y la competencia literaria infantil y juvenil”, in **CERRILLO**, Pedro C. & **YUBERO**, Santiago (Coord.) La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del máster de promoción de la lectura y literatura infantil, Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha;

COSERIU, Eugenio (1987), “Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura”, in AA VV Innovación en la enseñanza da la lengua y literatura. Actas y Simposios, , Madrid: MEC, pp. 9-23;

COSTA, I. A. e **BAGANHA**, F., (1992), Lutar para dar sentido à vida – os contos de fadas na educação da infância, Porto, Edições Asa, 2ª edição;

DANSET-LÉGER, J., (1980), L'enfant et les images de la littérature-enfantine, Bruxelas, Pierre Mardaga;

DESROSIERS, R., (1978), La créativité verbale chez les enfants, Paris, Puf;

DIJK, Teun Van, (1972), Some aspects of text grammar, The Hague: Mouton;

DINIZ, M.^a Augusta Seabra, (s/d), Os contos não foram à escola, Edições Asa;

DIOGO, Américo António Lindeza, (1994), Literatura Infantil – História, Teoria, Interpretações, Porto, Porto Editora;

DOLE, J. A. et al (1991), Moving from the old to the new Research of

reading comprehension research, Review of Educational Research, Vol. 61, n. ° 2, pp. 239 – 264;

DORR, A. (1989), Television and Children: a special Médium for a Special Audience, , London, Sage;

ELKIND, D. (1981), Crianças e adolescentes, Rio de Janeiro, ZAHA Editores;

FERREIRA, M.^a H. e LEMOS, M.^a I., (1989), “Leituras e Leituras...”, in O computador no ensino-aprendizagem da língua, Lisboa, M. E. E. G. E. P., p. 130;

FERREIRO, e TEBEROSKY, A., (1986), Psicogenese da língua escrita, Porto Alegre, Artes Médicas;

FIGUEIREDO, Cândido, (1986), Grande Dicionário da Língua Portuguesa, Vol. 1 e 2, Lisboa, Bertrand Editora;

FLAVELL, J. H. (1979), Metacognition and cognitive monitoring: a new era of cognitive-developmental inquiry, American Psychologist, 34, pp. 906/911;

FREIRE, Paulo, e GUIMARÃES, Sérgio (1984), Sobre Educação (Diálogos) – vol. 2 - Editora Paz e Terra;

FREUD, S., (1972), Introduction à la psychanalyse, Paris, Édition Payot;

GIASSON, J. (1993, 2000), A compreensão na Leitura, Lisboa, Edições Asa;

GOÉS, L. P., (1991), Introdução à literatura infantil e juvenil, S. Paulo, Pioneira Editora, 2^a edição;

GOMES, José António, (1997), Para uma história da literatura portuguesa para a infância e a juventude, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, p. 5;

GÓMEZ DEL MANZANO, M., (1987), El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX, incidencias en el desarrollo de la personalidad del niño lector, Madrid, Narcea;

GOODLAD, J., (1993), A Place called school, Nova York, MacGraw-Hill;
GOODMAN, K. S. A. (1996), A psycholinguistic view of reading comprehension. In G.B. Schick & M. M. May (Eds.) New Frontiers in College-Adult Reading, Milwaukee, Wis: National Reading Conference;

GOTLIB, Nádía Battella, (1985), Teoria do conto, São Paulo, Ática;

GRAESSER, A. e **GOODMAN**, S. (1985 a), Implicit knowledge, question answering and the representation of expository text. In B. Britton e J. Black (Eds.). Understanding expository text. Hillsdale, NJ: Lea;

GRAESSER, A. e **GOODMAN**, S. (1985 b), How to construct conceptual graph structures. In B. Britton e J. Black (Eds.). Understanding expository text. Hillsdale, NJ: Lea;

GUERREIRO, M. V. (org.) (1955), Contos Populares Portugueses, Lisboa, Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho, Gabinete de Etnologia, Prefácio, pp. 11-14;

GUNTER, Barrie, **SVENNEVIG**, Michael, (1987), Behind and in Front of the Screen, Television's Involvement with Family Life, London: John Libbey, p. 4;

HAZARD, P., (1976), Los libros, los niños y los hombres, Barcelona, Juventud;

HELD, J., (1981), Los niños y la literatura fantástica, Barcelona, Piados;

HOLLAND, N., (1975), Five Readers Reading, New Haven, Conn., Yale University Press;

IRWIN, J., (1986), Teaching reading comprehension processes, Englewood, New Jersey, Prentice-Hall;

JAMES, Allison, **PROUT**, Alan, (1990), Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, London: The Flamer Press, p.7;

JEAN, G., (1981), Les pouvoirs des contes, Paris, Casterman;

JEAN, G., (1978), «A leitura, o real e o imaginário», in G. F. E. N. (org.), O poder de ler, Porto, Livraria Civilização Editora;

JEAN, G., (1992), «Prefácio», O fio da memória do conto popular ao conto para crianças, Porto Editora, pp. 9-11;

JESUALDO, (1986), Literatura Infantil, trad. de James Amado, S. Paulo, Editora Cultrix;

JOLLES, A., (1972), Formas simples, Paris, éditions du Seuil;

KAYSER, Wolfgang, (1985), Análise e Interpretação da Obra literária, Coimbra, Arménio Amada Editora;

KHÉDE, S. S., (1990), Personagens da literatura infanto-juvenil, S. Paulo, Editora Ática, 2ª edição;

KREJCILE, R., **MARGAN**, D. W. (1970), Determinating Sample Size for Research Activities, Educational and Psychological Messurement, vol. 30, p. 602-610;

LÁZARO CARRETER, F., (1973), “El lugar de la literatura en la educación”, Introdução ao vol. col. El comentário de textos, Madrid, Castalia, vol. I, p. 24;

LEME, C. C., (1991), “Rua Sésamo” in Público Magazine, 1 de Outubro, Porto;

LEMOS, Esther de, (1972), A Literatura Infantil em Portugal, [s.n];

LIVINGSTONE, P., (2002), Young People and New Media, London, Sage Publications;

LULL, James (ed.), (1988), “The Family and Television in World Cultures”, in James Lull (ed.), World Families Watch Television, Sage: Newbury Park, p. 17;

LURÇAT, Liliane, (1995), Tempos Cativos: As Crianças TV, Lisboa, Edições 70;

MAGALHÃES, A. M.^a, **ALÇADA**, (1990), Literatura infantil, espelho da alma, espelho do mundo, Revista ICALP, vol. 20 e 21, Julho - Outubro de 1990, pp.111-123;

MANGUEL, A., (1998), Una história de lectura, Editorial Presença ;

MANTOVANI, F. S., (1974), Sobre as Fadas, 2ª edição, Buenos Aires, Editorial Nova;

MARIET, François, (1989), Laissez-les Regarder la Télé, Paris: Calmann Lévy ;

MARQUES, A. H. de Oliveira, (1987), A sociedade medieval portuguesa, 5ª edição, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora;

MARSHALL, C. & ROSSMAN, G. B. (1989), Designing qualitative research, Newsbury Park, Sage;

MARTINS, M. e NIZA, (1998), Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita, Universidade Aberta;

MCLUHAN, M., (1964), Understanding media: the extension of man, New York, Mentor Books-New American, Library;

MEIRELES, Cecília, (1984), Problemas da literatura infantil, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira;

MELRO, J. C., (1976), La literatura infantil y su problemática, Buenos Aires, El Ateneo;

MIALARET, G., (1967), L'apprentissage de la lecture, Paris, Puf;

MIALARET, R. D., (1983), Motivation theories and principles (2 end ed.), Englewood Cliffs: Prentice-Hall;

MICHEL, J., (1976), L'imaginaire de l'enfant dans les contes, Paris, Édition Fernand Nathan;

MORAIS, M., (1988), Pensar sobre o pensar. Ensino de estratégias metacognitivas para a recuperação de alunos do sétimo ano na disciplina de Português, Departamento de Educação, Universidade de Lisboa;

MORENO, Armando, (1987), Biologia do conto, Coimbra, Almedina;

MORLEY, David, (1986), Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure, London:Comedia;

MOURA, Flávio, (2000), Veja magazine, Editora Abril;

NIKKEN, P., (1999), Quality in Children's Television, PHD Dissertation at Leiden University, The Netherlands, p. 151;

NOBIL, A., (1990), Literatura Infantil e Juvenil, Madrid, Ediciones Morata, S. A. y Ministerio de Educación y Ciencia;

OLIVEIRA, Cristiane Madanelo de, (2006), Estudo das Diversas Modalidades e Textos Infantis, São Paulo;

OSTERRIETH, P., (1984), Psicología Infantil, Madrid, Morata;

PALMER, Patricia, (1988), 'The Social Nature of Children's Television Viewing', in **DRUMOND**, Phillip, **PATERSON**, Richard, (eds.), Television and Its Audience, London: BFI;

PATTON, M., (1990), Qualitative evaluation and research methods, Newburty Park, Sage;

PENNAC, Daniel, (1997), Como um romance, Porto: Asa. [Edição

Original: (1992) Comme un roman, Paris: Gallimard] ;

PETRINI, E., (1963), Estudio crítico de la literatura juvenil, Madrid, Rialp;

PINTO-CORREIA, J. D., (1978), Literatura Juvenil/Paraliteratura, Lisboa, Livraria Novidades Pedagógicas;

PINTO, Manuel, (1995), A Televisão no Quotidiano das Crianças, Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação, Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, p.251;

PINTO, Z. A., (1988), “A escola não está preparada para a mágica da leitura”, in Revista Nova, n.º 25, Rio de Janeiro, pp. 26-29;

PIRES, M. L. B., (s/d), História da Literatura Infantil Portuguesa, Lisboa, Editorial Vega;

PORCHER, L., (1974), A escola paralela, Lisboa, Livros Horizonte;

PRINCE, G., (1973), “Introduction à l’étude du narrataire », in Poétique, p. 14;

PROPP, W., (1978), A Morfologia do conto, Lisboa, Veja;

REBELO, D., (1990), Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura, Fundação Calouste Gulbenkian;

REIS, Carlos e LOPES Ana Cristina, (1991), Dicionário de Narratologia, Coimbra, Almedina;

REVISTA ÉPOCA, Edição 246 – 03/02/2003;

ROBERT, M., (1976), “Preface” in Grimm, Contes, Paris, Gallimard, pp. 7-24;

ROBERT, M., (1985), Roman des origines et origines du roman, Paris, Gallimard;

ROCHA, N., (1987), Bibliografia geral da literatura portuguesa para crianças, Lisboa, Editorial Comunicação;

RODRIGUES, A. D., (1991), O campo dos media, Lisboa, Edições Vega, 2ª edição;

RODRÍGUEZ ALCALDE, L., (1967), La juventud en la literatura contemporánea, Madrid, Fermín Vriarte;

ROSENGREN ET AL., (1990), Quality in Programming: Views from the North. A Report Commissioned for the NHK Forum on The Assesment of Quality in Broadcast Programming, Sweden, University of Lund;

RUMELHART, D. E., (1977), Understanding and summarizing brief stories, In D. Laberge e S. J. Samuels (Eds.), Basic processes in reading: Perception and comprehension, Hillsdale, NJ: Lea;

SANTOS, Brederode dos, M.^a E., (1990), “Rua Sésamo a televisão e a escola”, in Revista Noesis, n.º 19, p. 35;

SARDINHA, M. G., (2005), As estruturas linguísticas cognitivas culturais e a compreensão na leitura, (Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior), Covilhã;

SCHMIDT, Siegried J., (1987), “La comunicación literaria”, in **MAYORAL**, José Antonio, Pragmática de la comunicación literaria, Madrid: Arco Libros, pp. 195- 212. [Edição Original: (1978) “La communication littéraire”, in Stratégies discursives, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 19-31] ;

SCHUMACHER, S. e **MACMILLAN**, H. J., (1977), Research in education : a conceptual introduction, New York: Longman;

SEQUEIRA, M.^a Fátima (1989), “Psicologia e leitura”, in Revista de ensino aprendizagem do Português, Braga, Universidade do Minho, p. 42;

SEQUEIRA, M.^a Fátima (1990), As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto, Revista Portuguesa de Educação, vol. 3 (3), p. 37/43;

SHAVIT, Zohar, (1986), Poetics of children’s literature, Athens-London: The University of Georgia Press, p. 66;

SHORTER, Edward, (1977), Naissance de la Famille Moderne, Éditions de Seuil ;

SILVA, Vítor M. de Aguiar e, (1977), O Modelo das Tendências Linguísticas e de competência literária. Sobre a possibilidade de uma poética gerativa, Coimbra: Almedina;

SIM-SIM, I., (1988), Consciência linguística e nível de leitura: que relação? Ou ler ou não ler...eis a questão, Revista Portuguesa de Educação, 1 (1) 95-102;

SLOAN, Glenna Davis, (1991), The child as critic. Teaching literature in elementary and middle schools, New York-London: Teachers College Press/Columbia University. [1ª ed.: (1975)];

SMITH, F. (1978), Understanding reading, 2º edition, N. Y.: Holt, Rinehart and Winston;

SOARES, M.^a Lourdes Tavares e **TOJAL**, M.^a Odete Tavares; (1997), Histórias de longe e de perto – Histórias, contos, e Lendas de povos que falam (também) Português, colecção Entre culturas Histórias e Histórias;

SOLÉ, I., (2001), (12 ed.), Estratégias de lectura. Materiais para la innovacion educativa, ICE, Universidad de Barcelona y Editorial Graó;

SORIANO, M., (1978), Guide de la littérature pour la jeunesse, Paris, Flammarion, p. 185;

SPACHE, G. S., (1963), Diagnostic reading scales, Montera, California, CTB/MC Graw-Hill;

STANOVICH, K. E., (1982), Individual differences in the cognitive process of reading word decoding, Journal of Learning Disabilities, 15, 485-493;

TEIXEIRA, M. M., (1993), Comportamentos emergentes de leitura, Aspectos cognitivos e linguísticos, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga;

TODOROV, Tzvetan., (1982), Introducción a la literatura fantástica, Barcelona, Buenos Aires;

TODOROV, Tzvetan, (1978), Os Géneros do Discurso, Lisboa, Edições

70, p. 13;

TRANÇA, Maria Emília, (1992), O Fio da Memória: Do conto Popular ao conto para Crianças, 2ª edição, Porto, Porto Editora;

VARGA, A. K., (1981), Teoria da Literatura, Lisboa, Editorial Presença, pp. 134-176;

VELLUTINO, F. R., (1979), Dyslexia : Theory and Research, Cambridge, Mass.: MIT Press;

VIANA, L. F. & **TEIXEIRA**, M. M., (2002), Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal, Lisboa, Edições Asa;

VON FRANZ, M. L., (1980), L'Interprétation des Contes de Fées, Paris, Édition La Fontaine de Pierre;

VON FRANZ, M. L., (1985), O significado psicológico dos motivos de redenção nos contos de fadas, trad. de Álvaro Cabral, S. Paulo, Editora Cultrix;

VYGOTZKY, L. S., (1979), Pensamento e Linguagem, Lisboa, Antídoto;

WELLEK, R. e **WARREN**, A., (1976), Teoria da Literatura, col. Biblioteca Universitária, Lisboa, Publicações Europa América;

WIMSATT, William K. e **BROOKS**, Cleanth, (1980), Crítica Literária – Breve História, 2ª edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

ZABALZA, M., (1992), Didáctica da Educação Infantil, Madrid: Ediciones Anaya S.A., pp.85 (edição original espanhola de 1987);

ZILBERMAN, R., (1989), “O jovem lê porque a escola manda ler” in Revista Nova Escola, n.º 28 de Março, Rio de Janeiro;

ZIPES, J., (1986), Le pouvoir des contes de fées et l’art de la subversion, Paris, Payot.

ANEXOS

ANEXO 1 - INQUÉRITO 1º CICLO

SEXO: Masculino
Feminino

IDADE: _____

Profissão do PAI: _____

Profissão da MÃE: _____

Questionário:

1. Gostas de ouvir contar contos?

SIM: **NÃO**

Muito

Pouco

2. Quando ouves uma historinha sentes-te:

Bem

Contente

Não penso em mais nada

Feliz

Triste

Não sei

3. Quais são os contos que já ouviste contar?

Capuchinho Vermelho

Cinderela

Branca de Neve

Os Três Porquinhos

O Pinóquio

A Polegarzinha

Carochinha

Alice no País das Maravilhas

O Patinho Feio

Outros contos

4. Quem te costuma contar histórias?

Mãe

Pai

Avó

Avô

Professor (a)

Outros: _____

5. De todos esses contos que ouviste contar, qual foi o que mais gostaste?

Porquê? _____

6. Preferes ouvir contar uma história ou ver o DVD/Cassete Vídeo sobre essa história?

Sim, prefiro ouvir contar uma história **Porquê?** _____

Não, prefiro ver o DVD ou a cassete de vídeo **Porquê?** _____

7. Quantas horas de televisão vês por dia? _____

8. Costumas ver programas:

Infantis

Telenovelas

Telejornal

Outros programas: _____

9. Que DVD's sobre contos infantis já viste tu?

10. Tens TV cabo?

Sim

Não

11. Tens leitor de DVD ou Vídeo?

Sim Não

12. Na tua escola, costumam ouvir contar histórias?

Sim

Não

13. E costumam ver DVD'S ou vídeos?

Sim

Não

14. Costumas ir ao cinema?

Sim

Não

15. Quando vais ao cinema, costumam ir ver filmes ou desenhos animados?

Filmes

Desenhos Animados

Obrigada pela tua ajuda ☺

Profissão do pai - _____

Profissão da mãe - _____

O QUOTIDIANO DA FAMÍLIA:

1. Como costumam ocupar o vosso tempo livre?

Passear

Ver televisão

Ficar em casa

Praticar desporto

Outras: _____

2. Quais são as actividades preferidas dos vossos educandos?

Brincar

Ver televisão

Ouvir música

Folhear um livro

Andar de bicicleta

Outras: _____

3. Com que frequência vêem televisão por dia?

1 hora

2 horas

3 horas

Mais de 3 horas

4. E ao fim-de-semana, costumam ver mais ou menos televisão?

Mais

Menos

5. Os vossos filhos vêem televisão sozinhos?

Sim

Não

6. Quais são os vossos programas preferidos?

Telejornal

Telenovelas

Filmes

Séries

Desenhos animados

Documentários

Desporto

7. E os dos vossos filhos?

Telenovelas

Séries

Desenhos animados

Desporto

Concursos

Documentários

8. Acham importante a televisão para a vida dos vossos filhos?

Sim

Não

9. Quantas televisões têm em casa?

Uma

Duas

Três

Quatro

Cinco ou mais

10. Imaginam-se a viver sem televisão?

Sim

Não

Nunca tínhamos pensado nisso

11. Costumam ler?

Sim

Não

12. Qual a vossa opinião sobre a prática da leitura, nos dias de hoje?

Ainda se lê muito

Já não se lê tanto como antigamente

13. Na vossa perspectiva enquanto pais, acham que, hoje em dia, as crianças preferem ler um bom livro ou ver televisão?

Ler um livro

Ver televisão

14. Costumam contar histórias aos vossos filhos?

Sim

Não

Sempre

Nunca

15. Quem costuma contá-las?

Mãe

Pai

Avós

Outra: _____

16. Quais são as histórias preferidas dos vossos filhos?

Capuchinho Vermelho

Branca de Neve

Pinóquio

Três Porquinhos

Cinderela

Alice no País das Maravilhas

Carochinha

Outras: _____

17. Os vossos filhos já viram algum desses contos em filme (DVD/Vídeo/Televisão ou Cinema)?

Sim **Na vossa opinião, qual foi a maneira que eles mais gostaram?** Conto
Filme

Não

Alguns

Obrigada pela vossa disponibilidade e apoio 😊

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)