

La promoción de una educación literaria - la familia e el maestro como mediadores de lectura

The promotion of a literary education – the family and the teacher as reading mediators

Inês Bento

Universidade de Évora, Portugal
inesb.bento@gmail.com

Ângela Balça

Universidade de Évora, Portugal
apb@uevora.pt

DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.63

Recibido el 20 de octubre de 2014
Aprobado el 11 de noviembre de 2015

Resumo: Este artigo relata o desenvolvimento de um projeto de educação literária no 1.º ano da escola primária. Com este projeto pretendeu-se desenvolver a educação literária junto das crianças e das famílias, numa relação estreita com o professor e a escola. O projeto desenvolvido centrou-se na metodologia do trabalho por projeto. Após a realização do projeto pudemos concluir que as crianças desenvolveram o seu conhecimento do mundo, expandiram as suas competências literárias e estéticas, começaram a gostar dos livros e da leitura e iniciaram a sua formação como leitores críticos e reflexivos.

Palavras-chave: leitura; educação literaria; familia; escola; trabalho por projeto.

Abstract: This article reports the development of a literary education project in the 1st year of primary school. With this project, we was intended to develop the literary education to children and families in a close relationship with the teacher and the school. The project developed focused on the methodology of the work by project. After the project, we concluded that children developed their knowledge of the world, expanded its literary and aesthetic skills, began to like books and reading and began their training as critical and reflective readers.

Key-words: reading; literary education; family; school; work by project.

Introdução

O presente artigo pretende relatar a experiência vivenciada pelas crianças do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico(CEB)¹, de uma escola de Évora, Portugal, assim como dos seus familiares através do projeto de educação literária *Os livros vão para casa*. O referido projeto surgiu no âmbito do meu Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar e no 1º CEB, orientado pela segunda autora deste artigo, e realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. A investigação-ação foi realizada no âmbito da temática: a promoção de uma educação literária.

O projeto *Os livros vão para casa* trata-se de um projeto de cariz literário, enquadrado na área curricular de português, e mais concretamente no domínio da iniciação à educação literária, sendo que este assenta essencialmente na fruição através do livro de literatura de potencial receção infantil em dois contextos: a escola e a família. Como participantes ativos no projeto estiveram as crianças do 1º ano do 1º CEB que integraram a investigação, assim como a sua família, eu e a professora cooperante. Posto isto, coloca-se uma questão pertinente: considerando o facto de a investigação ter incidido em contextos de pré-escolar e de 1º CEB, qual a razão pela qual o projeto apenas se realizou no segundo contexto? Tal aspeto deveu-se ao facto de as crianças, em contexto de pré-escolar e durante a investigação que levei a cabo, estarem envolvidas num projeto de natureza similar, promovido pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), e intitulado *Leitura Vai e Vem*.

Neste sentido, e uma vez as crianças estavam perante um processo de transição de ciclos, pretendi que tal transição também

¹ O 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico corresponde ao 1.º ano da Educação Primária, cuja idade das crianças anda à volta dos 6 anos.

ocorresse ao nível da educação literária, pelo que lhes sugeri a realização do projeto *Os livros vão para casa*. A transição literária a que me refiro deve ocorrer, segundo Balça (2007a) e Barros (2007), de forma natural e também de forma a que a presença do texto literário de potencial receção infantil seja diária junto das crianças.

A promoção de uma educação literária: a família e os professores enquanto mediadores de leitura

A importância e a participação das famílias na vida escolar dos seus educando é algo incontestavelmente importante. A participação de tais agentes educativos é também essencial, no que concerne à promoção da educação literária junto das crianças e das suas famílias, pelo que os educadores de infância e professores devem sempre tentar promovê-la. Barros (2014) considera que o educador de infância/professor, para além de mediador de leitura das crianças, será também mediador de leitura dos pais, uma vez que o referido profissional de educação tem a função de envolver a família na formação de leitores críticos e reflexivos, mediando esta formação e fornecendo à família todas as ferramentas necessárias para que esta possa ser também um mediador de leitura das crianças.

Para que possamos formar leitores, torna-se necessário que as crianças e as suas famílias sintam necessidade de ler, uma vez que “o querer ler é crucial para a criação de leitores e isso passa necessariamente pelo ambiente que envolve a criança.” (Rio *et al* 2014: 357). Da ideia explanada, pelos autores anteriormente citados, decorre a necessidade de a família, enquanto mediadora de leitura e promotora da educação literária, se constituir enquanto modelo de atos literários; uma vez que as crianças irão seguir o exemplo do seu modelo, e se o exemplo que este lhe mostra e transmite for o de um leitor assíduo e que frui através das suas leituras, então a criança seguirá o exemplo do seu modelo, da sua figura de referência e tornar-se-á leitor assíduo, capaz de fruir através do livro (Barros, 2007).

A formação de crianças leitoras literárias tem de ser iniciada desde cedo, junto daquele que será o seu primeiro mediador: a família. Cerrillo (2006) e Balça (2008) consideram que a família tem o papel de transmitir às crianças o gosto pelo livro e pela leitura, através da leitura diária e encarando o livro enquanto objeto lúdico e que possibilita a descoberta do mundo.

Partilho da opinião de Barros (2014) quando a autora afirma que o apoio das famílias se revela crucial no desenvolvimento do gosto pela leitura e pelo livro literário, revelando-se este agente essencial na consolidação de hábitos de leitura. De modo a que possamos usufruir do apoio das famílias na promoção da educação literária torna-se necessário incentivá-las e envolvê-las em projetos de educação literária, dando-lhes apoio e partilhando com elas estratégias para que tal seja possível. É fundamental, também, partilhar com as famílias conhecimentos por forma a que tais agentes se sintam seguros e com vontade de intervir na formação literária dos seus educandos.

A par dos aspetos supra enunciados, há que consciencializar as famílias para os contributos fornecidos pelo livro e pela leitura ao nível do sucesso e felicidade dos seus educandos (Silva, Lira, Rego e Sampaio, 2014). Rio *et al.* (2014) consideram que é também necessário sensibilizar as famílias para o facto de que o ambiente que envolve a criança ser capital para a construção dos seus educandos enquanto leitores; pelo que cabe às famílias motivar e incentivar as crianças para o ato de ler, com o intuito de que estas desenvolvam o gosto pela leitura e para que se tornem leitoras literárias.

Rio *et al.* (2014) e Mata (2007) atentam que o contacto da criança com o livro no contexto familiar é decisivo, na medida em que lhe possibilita a apropriação de competências fulcrais para a aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento de competências literárias manifesta-se de modo mais positivo quando as crianças têm um contacto diário com o livro literário. De acordo com

Stevens Jr., Hough e Nurss (2010), o encorajamento da leitura dos pais para os filhos possibilita às crianças benefícios como o prazer, a aquisição linguística e literária, assim como o desenvolvimento cognitivo.

A literatura deve ser valorizada pelos mediadores, pais e educadores de infância/professores que têm a responsabilidade e o desafio de complexificar de forma crescente os reptos literários que propõem às crianças, tal como afirmam Rio *et al.* (2014). O educador de infância/professor têm também de propor às famílias atividades lúdicas que sejam promotoras do reforço de laços afetivos através do livro literário e conseqüentemente da leitura, tal como atentam Barros (2014) e Cardoso (2013). Os laços afetivos entre o texto literário de potencial recepção infantil, a criança e o adulto só serão possíveis através da mediação do adulto que será o intérprete entre a criança e o texto literário (Balça, 2008).

Importa ainda referir que, de acordo com Mata (2007), cabe à instituição de ensino mobilizar formas de literacia familiar e dar-lhes continuidade, com o intuito possibilitar aprendizagens significativas. A leitura de textos literários de potencial recepção infantil nos dois contextos (escola e família) desencadeará interações de cariz afetivo e também no que respeita à “aquisição de conhecimento e desenvolvimento conceptual” (Mata, 2007:11).

Os mediadores, quer os educadores de infância/professores quer a família, terão de ter um conhecimento da literatura atual e realizar o processo de seleção dos livros, considerando aspetos como a adequação das obras às idades das crianças, a adequação aos níveis de leitura e compreensão leitora dos recetores (Simões, 2008; Cerrillo, 2006), a escolha de livros multiculturais e também de livros cujos textos harmonizem os valores sociais e literários (Balça, 2006). A seleção dos livros, realizada pelo mediador de leitura, é deveras importante na promoção da educação literária, e fundamental para fomentar junto das crianças o prazer pela leitura. Um dos critérios

mais importantes na seleção prende-se com a questão da estética literária e plástica, na medida em que muitas vezes os livros encerram uma componente icónica superior à verbal (Balça, 2007b). A diversidade, no que concerne aos géneros literários, à autoria (autor e ilustrador) são aspetos a considerar na seleção do corpus textual, tal como afirma Barros (2014).

Estes conhecimentos, que permitem uma mais adequada seleção das obras para as crianças pelas famílias são basilares, dado que, de acordo com Wilkinson (2003), os pais, quando escolhem livros para os seus filhos, em geral estão mais preocupados com o facto destes irem ou não ao encontro dos interesses particulares das crianças, do que propriamente centrados em aspetos relacionados com a qualidade das obras.

Em suma, e com o intuito de promover projetos de educação literária numa parceria escola-família, torna-se de capital importância investir na formação destes mediadores, particularmente de mediadores educadores de infância e professores, e daqueles que o serão futuramente, tal como sublinham Balça e Pires (2012). A formação a que me refiro deverá ser realizada através da procura de estratégias eficazes para o grupo que estes profissionais têm em presença; através da criação de ambientes apelativos, enriquecedores e que estimulem as crianças para a leitura; e acima de tudo através de estratégias que as levem à fruição da leitura. Posso então concluir que “é urgente fazer do professor um verdadeiro mediador de leitura” (Barros, 2014: 21), para que tal agente possa auxiliar na formação de famílias mediadoras de leitura, que promovam, efetivamente, a educação literária.

A metodologia de trabalho por projeto

A metodologia de trabalho por projeto tem ganho uma enorme relevância nos últimos tempos, uma vez que se trata de uma metodologia que conceptualiza a criança como ativa na construção dos seus conhecimentos e na realização de aprendizagens significativas. Gamboa (2011) encara a referida metodologia como “uma forma inovadora, flexível e capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Gamboa, 2011:49).

Tal metodologia rege-se por quatro princípios fundamentais, sendo estes: a planificação e colaboração adulto-criança, o desenvolvimento de competências, as atividades dotadas de sentido pedagógico e o trabalho em grupo, enquanto fomentador do desenvolvimento pessoal e social. No trabalho em grupo, todas as crianças se devem sentir confiantes para contribuir para o grupo, mesmo que a contribuição seja realizada de diferentes modos, tal como afirmam Katz e Chard (2009).

Folque (2012) afirma que o trabalho de projeto possibilita a partilha de ideias e o aceitar de diferentes perspetivas, e Niza (2013) acrescenta que a planificação deste trabalho deve passar pela formulação, balanço diagnóstico, distribuição de trabalho e também pela comunicação.

A par do que assevera Niza (2013), outros autores como Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998), Katz e Chard (2009) e Vasconcelos (sd) definem quatro fases que a metodologia de trabalho de projeto deve seguir: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e divulgação/avaliação.

Na primeira fase, intitulada pelos teóricos de definição do problema, é formulado o problema ou questões que serão alvo de

investigação e é feita uma partilha dos saberes que as crianças já têm acerca da temática. O problema ou as questões podem surgir de interesses e necessidades das crianças, mas também de necessidades que o professor sinta que carecem ser colmatadas.

Segue-se a planificação e lançamento do trabalho, a segunda fase, na qual se determina o que vai ser feito, como o vai ser e quem o fará. Nesta segunda fase, inventariam-se os recursos materiais e gere-se o tempo em função do que se pretende realizar. São formados grupos de trabalho que definem e distribuem as tarefas a realizar ao longo do tempo e com os recursos disponíveis. O papel do adulto será o de observador participante, o de mediador que orienta, dá ideias e aconselha.

Numa terceira fase, denominada de execução, “as crianças partem para a pesquisa através de experiências directas” (Katz *et al.*, 1998: 142). É também nesta fase que se procede à organização, seleção e registo da informação pesquisada e recolhida. Posteriormente, as crianças comparam os conhecimentos anteriores com os que detêm após todo o referido processo. São também realizados pontos de situação sempre que se trabalha no projeto, assim como avaliações que possibilitam a planificação do que se sucederá. Na fase de execução surgem os produtos concretizados pelos grupos de trabalho, que serão alvo de discussão e avaliação na fase seguinte.

A quarta e última fase intitula-se divulgação/avaliação, e é nesta fase que o saber é socializado e tornado útil a outrem e, para que tal divulgação seja possível, é realizada uma sistematização visual dos saberes das crianças (Vasconcelos, sd). Nesta fase deve também ser realizada uma avaliação por parte das crianças, na qual assumem uma postura crítica e reflexiva que lhes possibilite avaliar os conhecimentos adquiridos, o contributo dos membros de cada grupo, e quiçá lançarem-se num novo projeto.

O projeto que apresentamos, em seguida, foi desenvolvido de acordo com esta metodologia de trabalho por projeto.

Projeto de promoção de uma educação literária - *Os livros vão para casa*

Com o intuito de colocar em prática os pressupostos teóricos que explanei, desenvolvi, em parceria com as famílias das crianças que integraram a investigação-ação em contexto de 1º CEB, um projeto de promoção da educação literária, que visava a leitura de livros literários de potencial receção infantil em casa e cuja partilha era realizada em contexto de sala de aula. A par da leitura realizada entre pais e filhos, era também elaborado um objeto alusivo a essa mesma leitura, cujo fim era criar cumplicidade e laços de afeto entre a criança, a família e a leitura da obra.

Importa referir que o projeto decorreu no período compreendido entre 6 de novembro de 2014 e 9 de dezembro do mesmo ano, portanto no primeiro período do 1º ano do 1º CEB, isto é, durante a transição de ciclos e adaptação das crianças.

Tal projeto foi desenvolvido através da metodologia de trabalho por projeto compreendendo, por isso, as fases que o mesmo encerra: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e divulgação/avaliação. Apesar de todas as fases terem ocorrido, elas não sucederam separadamente, uma vez que, tal como explana Vasconcelos (sd), “As fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, sd: 17). A afirmação de Vasconcelos, que citei anteriormente, retrata de uma forma bastante clara o projeto realizado pelas crianças em parceria com as respetivas famílias e que apresentarei em seguida; pois só tal afirmação possibilita a perceção

do modo como decorreu o projeto a que me refiro. Profiro isto porque no projeto *Os livros vão para casa* existem fases que ocorrem simultaneamente, e várias vezes no mesmo projeto, pois dada a sua natureza, de outra forma, este projeto não seria exequível.

O projeto *Os livros vão para casa* surgiu de uma necessidade que senti durante a minha PES em 1º CEB: promover a educação literária numa parceria escola-família. Esta necessidade apenas surgiu em contexto de 1º CEB, porque em contexto de pré-escolar existia um projeto similar lançado pelo PNL e denominado de *Leitura Vai e Vem*, tal como já havia referido. Uma vez que se tratava de uma necessidade minha, expus a proposta ao grupo, sendo que a mesma assentou nos seguintes pressupostos: cada criança levaria um livro literário de potencial receção infantil para casa, numa sexta-feira; durante o fim de semana um ou vários familiares contar-lhe-iam a história, acerca da qual conjuntamente elaborariam um objeto com materiais recicláveis e que apresentariam ao grupo na segunda-feira seguinte. Estabeleci como condição que o objeto teria que ser realizado com materiais recicláveis, pois existiam famílias com carências económicas e outras famílias bastante estáveis a este nível, pelo que quis criar um critério que não interferisse na economia familiar e que respeitasse a igualdade de oportunidades.

Durante a exposição da proposta ao grupo foi-me possível constatar que esta era do seu agrado através das reações das crianças. Após este momento, as crianças colocaram diversas questões que se prendiam com a fase de lançamento e execução do trabalho, pelo que combinámos que para podermos responder a todas as questões seria preciso planificarmos conjuntamente o projeto.

As fases de planificação e execução, apesar de distintas, são bastante próximas e surgiram diversas vezes no decorrer do projeto. Numa primeira instância, e no que respeita à planificação do projeto em questão, começámos por dialogar acerca de quando e quem iria levar o livro para casa, pelo que acordámos o que explico em seguida:

cada sexta-feira, seis crianças levariam os livros para casa, todavia este acordo quebrou-se e, nas últimas duas semanas, foram sete as crianças a levarem livros para casa.

As crianças estavam muito focadas em levar os livros para casa e não estavam a conseguir pensar em possíveis etapas do projeto no que respeita ao que seria essencial realizar, pelo que induzi o diálogo nesse sentido através do questionamento, questionamento este que as levava a refletir acerca do processo até o livro ir para casa. Tal diálogo encontra-se presente nas notas de campo do dia 6 de novembro de 2014, cujo excerto apresento em seguida:

Eu acho que antes de poderem levar os livros para casa temos algumas coisas para fazer: que livros vão levar? Como é que sabemos quem é que levou, quando é que levou, se trouxe o livro de volta e se cumpriu com o combinado? Não seria boa ideia criarmos a imagem do projeto, o chamado logotipo? As crianças pensaram um pouco e o G.L. (5:9) exclamou “Pois é professora, temos muitas coisas para fazer e como é que fazemos?”. Respondi à questão da criança dizendo-lhe que deveríamos pensar conjuntamente no que há a ser feito e dividir tarefas. Passados breves segundos a C.M. (5:10) exclamou: “Eu acho que devíamos primeiro fazer os logotipos, e depois escolher o mais bonito e depois combinávamos as tarefas do quadro para dizer os livros e quem levou, e isso.” Todos concordaram com a menina e foi então que lhes distribuí o suporte para a realização do logotipo (Bento, 2015: 130).

Aquando do início da realização do logotipo questionei as crianças acerca do que é que estas achavam que este deveria conter e todas responderam que deveria ter os pais a ler para elas. Posto isto, as crianças iniciaram a realização do logotipo que selecionaram numa fase posterior. Para a seleção do logotipo, coloquei todos os desenhos no quadro e acordámos que ninguém diria qual o seu logotipo ou o de outro colega, com o intuito de não influenciar o processo de seleção.

À seleção do logotipo seguiu-se a inventariação dos aspetos a contemplar no quadro de registos do projeto, assim como a distribuição de tarefas para a realização do mesmo. As crianças começaram por preferir que o quadro de registos deveria ter os

seguintes elementos: título, nomes das crianças, espaços para as datas em que o livro foi para casa e também para as datas em que o livro regressou à sala. Concordei com todos os aspetos avançados pelas crianças, contudo senti necessidade de as advertir acerca de outros aspetos cuja presença no quadro de registo seria também essencial. Estes aspetos eram os espaços para a verificação do cumprimento das tarefas: escutar a história, realizar o objeto e apresentá-lo ao grupo. As crianças concordaram com o que referi e iniciaram a planificação desta nova etapa, tal como se pode ler no excerto das notas de campo do dia 7 de novembro de 2014:

Eu acho que cada um podia escrever o nome num cadinho de cartolina para ser mais rápido e depois cada um colava na cartolina grande com tudo.”, oralizou a B.A. (7:4). Ao que o J.R. (5:10) acrescentou: “E podíamos ver quem é que quer fazer os desenhos do que vamos escrever no quadro e quem é que quer escrever com a professora.”. Após escutar as crianças e verificar que existia consenso entre elas disse-lhes que me parecia uma excelente ideia, mas que deveríamos distribuir tarefas para conseguirmos uma melhor organização do projeto (Bento, 2015: 131).

As crianças dialogaram entre elas e procederam à distribuição de tarefas e, após este momento, teve início uma nova fase de execução. Tal fase de execução prendeu-se com a realização do quadro de registos do projeto. Numa primeira ocasião distribuí às crianças retângulos de cartolina nos quais cada uma delas registou por escrito o seu nome. Depois de escritos os nomes, as crianças colaram, em cartolinas, os cartões por ordem alfabética, socorrendo-se da ordem da listagem da turma.

Numa fase posterior, uma das crianças colocou o logotipo no canto superior direito da cartolina e seis crianças realizaram as legendas do que viria a ser escrito na cartolina: nomes dos alunos, data em que o livro foi para casa, data em que o livro regressou à escola, escutou a história, realizou o objeto e apresentou o objeto. Enquanto isso, seis crianças responsabilizaram-se pela escrita do que enunciei anteriormente e foram elas próprias que sugeriram que eu escrevesse, ficando a seu cargo passarem por cima do registo com caneta de feltro,

e assim fizemos. Em simultâneo, uma outra criança escreveu o título do quadro e quis fazê-lo do mesmo modo que as crianças que estavam a escrever os referidos elementos. Quando as crianças responsáveis pelas ilustrações as concluíram, seis outras crianças colaram as mesmas na cartolina.

Procedeu-se, então, à exposição do quadro de registos e à planificação da etapa seguinte, na qual se procurou responder às seguintes questões - Como são selecionados os livros? Quando iniciamos as leituras em casa? Quando é que cada criança levará o livro? Como é que os pais vão saber? Como é que será o momento de apresentação?

A pré-seleção dos livros foi por mim realizada através dos livros existentes na biblioteca escolar e também através da minha pequena biblioteca pessoal. Coloca-se, então, a questão: porquê uma pré-seleção? Porque nem todos os livros para a infância presentes na biblioteca escolar têm um cariz literário, qualidade estética e plástica; e para que a escolha das crianças não incorresse nesses livros, seria necessária uma pré-seleção da minha parte, enquanto mediadora. Tal pré-seleção baseou-se em pressupostos como a qualidade estética e plástica, a qualidade do texto verbal, a relação de complementaridade existente entre os textos verbal e icónico, os interesses e necessidades das crianças, assim como as idades das mesmas.

No dia 7 de novembro de 2014 combinámos que o projeto teria início nesse mesmo dia. Gerou-se um enorme entusiasmo e todas as crianças queriam fazer parte das seis crianças que iriam levar o livro para casa e, perante tal situação, resolvi proceder a um sorteio (um papelinho com o nome de cada criança, retirar seis papelinhos cada semana), uma vez que era um procedimento já utilizado na escolha dos responsáveis pelas tarefas semanais da sala. No que respeita à escolha do livro, as crianças preferiram escolhê-lo apenas no dia em que o fossem levar para casa, aspeto com o qual concordei.

Num momento posterior disse às crianças que eu havia elaborado um documento que informava os pais acerca do projeto e do que se pretendia que estes realizassem conjuntamente com os seus educandos. O documento a que me refiro foi disponibilizado a todos os encarregados de educação no dia 7 de novembro de 2014, e como algumas crianças só iriam participar no projeto mais tarde, elaborei um outro documento que não só resumia o que se pretendia que os familiares realizassem com as crianças como também continha a indicação de quando é que o livro deveria regressar à escola. Partilhei, ainda, com as crianças, que iriam levar mais um documento no qual os encarregados de educação registariam os seguintes elementos: título e autor do livro e a reação do educando ao escutar a história.

Numa fase final de resposta às questões supra colocadas, dialogámos acerca de como é que as crianças achavam que deveria ser o momento de apresentação ao grupo. Em mais um excerto das Notas de Campo do dia 7 de novembro de 2014, podem ler-se algumas linhas que aludem a esse momento:

Eu acho que nós podíamos tipo dizer o nome do livro, depois quem contou a história lá em casa e depois mostrar o objeto.”, L.V. (6:9); “Sim, e podemos dizer também como é que o fizemos e quem é que ajudou.”, L.S. (6:6); “Pois, sim, e temos que dizer um cadinho da história.”, C.M. (5:10). Eu concordei com as crianças e acrescentei que seria interessante que explicassem o porquê de terem realizado determinado objeto, e não um outro. As crianças mostraram consenso entre o que algumas delas proferiram e também entre o que eu acrescentei, ficando assim definido como seria o momento de socialização (Bento, 2015: 133).

Todas as sextas-feiras as crianças que iriam participar no projeto selecionavam o livro que pretendiam levar para casa e registavam, no quadro de registos, a data em que tal iria acontecer.

Durante o fim de semana as crianças escolhiam os seus grupos de trabalho que deveriam ser compostos pelas crianças e por familiares das mesmas. Numa breve análise no que concerne à

constituição dos grupos verificou-se que na grande maioria foram as mães que, conjuntamente com as crianças, formaram o grupo; todavia também existiram pais e irmãs mais velhas na constituição dos mesmos. Os objetos realizados pelos grupos de trabalho eram portadores de uma enorme qualidade estética e plástica, refletindo o empenho das crianças colaborativamente com as respetivas famílias.

Centrar-me-ei, agora, naquela que foi a fase de socialização/avaliação do projeto. A fase a que me refiro decorreu no mesmo período de tempo no qual sucedeu a fase de execução. Todavia, a fase de execução foi realizada em contexto familiar, enquanto que a fase de socialização/avaliação ocorreu no período da manhã de todas as segundas-feiras em contexto de sala de aula.

Em todos os momentos que integraram a fase de socialização/avaliação, as crianças começavam por proferir a constituição do grupo de trabalho, seguindo-se a enunciação do título do livro lido, mostrando esse mesmo livro ao grupo. Posteriormente, as crianças mostravam o objeto realizado, explicando como o realizaram e contextualizando-o no livro que lhe havia sido lido. Neste momento de contextualização, as crianças realizavam um relato da história, sem que este lhes fosse solicitado, e focavam os aspetos que mais gostaram na mesma e aqueles que mais as surpreenderam, tentando cativar o grupo para a leitura dessa mesma história. Terminado este momento era dada a palavra ao grupo para que pudessem ser expressadas apreciações, realizadas questões e esclarecidas possíveis dúvidas. Tal momento de partilha revelou-se sempre muito rico, pois as crianças expunham as suas críticas e refletíamos conjuntamente acerca do trabalho desenvolvido e do livro em questão.

Decorridos os momentos de socialização e avaliação do projeto, as crianças completavam o preenchimento do quadro de registos, colando um autocolante branco em cada um dos itens, caso tivessem cumprido o combinado ou um autocolante cor de rosa no

caso de tal não se ter verificado. Para terminar, as crianças expunham o objeto realizado numa prateleira destinada a esse fim, colocavam o livro na biblioteca da sala para possíveis leituras por parte de outras crianças, e entregavam-me os documentos preenchidos pelos encarregados de educação.

Apreciação das crianças e dos seus familiares ao Projeto *Os Livros Vão para Casa*

Uma vez que os grupos eram constituídos pelas crianças e por familiares das mesmas, considerei pertinente perceber de que forma é que o projeto foi encarado por cada um dos intervenientes. Deste modo preparei um documento, a ser preenchido pelos encarregados de educação, no qual lhes solicitei que escrevessem algumas linhas acerca da importância que o projeto teve para o desenvolvimento do seu educando, que aprendizagens teria a criança realizado e de que forma teria o projeto contribuído para a promoção do gosto pelo livro e pela leitura.

A par deste, preparei ainda um outro documento destinado às crianças e no qual constavam as seguintes ideias orientadoras: o que foi para a criança o projeto, que aprendizagens realizou e se ficou ou não com mais vontade de ler e escutar leituras de livros. O preenchimento do referido documento foi realizado de forma individual com cada uma das crianças; para tal, escutava o que estas tinham a dizer acerca do projeto e registava por escrito, sendo que, numa última fase, lia às crianças o que havia escrito, com o intuito de que estas pudessem confirmar se haviam sido essas as ideias que pretendiam transmitir e se pretendiam acrescentar ou suprimir alguma das ideias registadas.

Após a análise dos dados contidos nos documentos acima enunciados, foi-me possível concluir que as famílias das crianças consideraram o projeto proveitoso e relevante, afirmando que o

mesmo tinha contribuído para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como tinha sido promotor de momentos de leitura no seio familiar.

No que respeita às apreciações realizadas pelas crianças, concluí que estas fruíram, através da escuta, as histórias encerradas em livros literários de potencial receção infantil, assim como nutriram o gosto pela realização de produtos de pós-leitura. Fiquei agradavelmente surpreendida e feliz ao perceber que muitas das crianças sentiram a necessidade de continuação do projeto, o que é deveras importante, uma vez que tal aspeto demonstra que consegui, de algum modo, promover junto delas, em parceria com as famílias, uma educação literária.

Conclusão

Parece-me, então, poder concluir que os elementos que constituíram os grupos de trabalho, crianças e respetivos familiares, consideraram o projeto importante, promotor de aprendizagens e impulsionador do gosto pelo livro literário de potencial receção infantil. Constatou assim que, através do projeto *Os livros vão para casa*, consegui, de algum modo, numa parceria escola-família, promover a educação literária em dois contextos distintos, porém bastante próximos: o contexto escolar e o contexto familiar.

O projeto possibilitou às crianças desenvolver o conhecimento que detêm do mundo, expandir as suas competências literária e estética, assim como contactar com uma enorme variedade de livros literários de potencial receção infantil. São todos estes aspetos, aliados ao que refiro no parágrafo anterior, que evidenciam a promoção da educação literária proporcionada através do projeto *Os livros vão para casa*.

Para além da promoção da educação literária, foi possível através do projeto em questão iniciar a formação de leitores críticos e reflexivos. A crítica e reflexão a que me refiro foi possível de observar através do processo de avaliação/socialização, no qual as crianças explanaram as suas reflexões e também através do qual todo o grupo refletiu criticamente e expressou opiniões. Nas apreciações, cuja realização solicitei às crianças, também se encontra bastante presente a capacidade reflexiva aliada ao espírito crítico.

Considero de extrema importância explicar que tanto as crianças como os familiares envolvidos no projeto manifestaram interesse na continuidade do mesmo. O desejo de continuidade do projeto, por parte dos seus participantes, foi algo que me deixou um sentimento de dever cumprido; pois para além de ter sido promovida a educação literária junto dos referidos agentes, foi possível incutir o desejo de continuidade de tal promoção através do projeto que apenas iniciei.

Ainda no que concerne à continuidade do projeto, e uma vez que já não me encontro presente no contexto educativo em questão, solicitei à professora cooperante que para além de continuar o projeto invertesse os papéis quando as crianças já tivessem concluído a aprendizagem da leitura. Quero com isto dizer que, solicitei à professora cooperante que, numa fase posterior, alterasse a metodologia e que fossem as crianças a ler livros de literatura para a infância aos seus familiares.

Em jeito de conclusão, o projeto que desenvolvi numa parceria escola-família é apenas o início de um grande projeto de promoção de educação literária que poderá decorrer ao longo de todo o percurso escolar das crianças no 1º CEB.

Referência bibliográficas

Balça, A. (2006). A Promoção de Uma Educação Multicultural Através da Literatura Infantil e Juvenil. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*, págs. 231–244. Lisboa: Lidel.

Balça, A. (2007a). Formar leitores literários – contributos para uma perspectiva global. Recuperado a 16-01-2015 de <http://www2.cm-evora.pt/fadapalavrinha/Downloads/art%20badajoz1.pdf>.

Balça, A. (2007b). A promoção de uma educação literária em contexto pré-escolar: o contributo indispensável da literatura infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, 82, págs. 24–26.

Balça, A. (2008). *O papel da família na formação de crianças leitoras*. Recuperado a 25-03-2015 de <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=48>.

Balça, A., & Pires, M. N. C. (2012). O Ensino da Leitura Literária na Escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances*, 22, págs. 92–104.

Barros, L. (2007). *Formar Leitores: Pais e Professores Protagonistas*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança

Barros, L. (2014). Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB*, págs. 19-29. Lisboa: Tropelias & Companhia.

Bento, I. (2015) *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: a promoção de uma educação literária*. Manuscrito não publicado, Universidade de Évora.

Cardoso, C. A. H. (2013). *O livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas: Caminhos em prol da qualidade educativa em contexto de Educação*

Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico. Manuscrito não publicado, Instituto Politécnico de Castelo Branco–Escola Superior de Educação

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

Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Gamboa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. O. Formosinho (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, págs. 47–82. Porto: Porto Editora.

Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L.; Ruivo, J. B.; Silva, M. I. R. L. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mata, L. (2007). Literacia Emergente–Investigação e Práticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 80, págs. 9-12.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, págs. 141 – 160. Porto: Porto Editora.

Rio, A.; Lima, C. A.; Lisboaeta, C.; Gomes, D. B.; Gonçalves, H. M.; Rio, I. & Rocha, R. M. (2014). Livros sobre livros: Nós, vós e os livros – 1.º CEB. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB*, págs. 357–373. Lisboa: Tropelias & Companhia.

Silva, L.; Lira, F.; Rego, C. & Sampaio, P. (2014). Contos Tradicionais: Pré-Escolar. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*, págs. 313–326. Lisboa: Tropelias & Companhia.

Simões, R. A. V. (2008). *Como se fazem as histórias? Os exercícios de metaficcionalidade nas obras narrativas de literatura infantil portuguesa publicadas entre 2000 e 2006 e a formação do leitor crítico*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho–Instituto de Estudos da Criança.

Stevens, J. H. Jr.; Hough, R. A. & Nurss, J. R. (2010). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, págs. 761–794. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (sd). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Wilkinson, K. (2003). Children's favourite books. *Journal of Early Childhood Literacy*. London: Sage Publications, 3 (3), págs. 275-301.

