

Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico¹²

Inês Bento
Ângela Balça

RESUMO

Este estudo reflete sobre a importância da promoção de uma educação literária com as crianças. A metodologia centrou-se na investigação-ação e no modelo *Literature based reading activities*. Os resultados apontam para um maior envolvimento emocional, fruição leitora e uma maior capacidade crítica e reflexiva das crianças, quando os docentes trabalham com o livro de literatura infantil.

PALAVRAS-CHAVE: educação literária; escola; leitura de literatura infantil

Introdução

O presente artigo decorre de uma investigação-ação, centrada num Agrupamento de escolas da rede pública em Portugal, e pretende relatar parte da experiência vivenciada por crianças de educação pré-escolar e do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no que respeita à educação literária. As atividades desenvolvidas foram realizadas de acordo com as propostas de Yopp e Yopp (2006), num programa que as autoras denominam *Literature based reading activities*.

¹ Este artigo está redigido de acordo com a ortografia do Português de Portugal.

² Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562

Azevedo (2013) afirma que a literatura infantil é detentora de um valor formativo essencial, na medida em que potencia e estimula a atividade cognitiva da criança e, mais concretamente, a competência intertextual. O mesmo autor considera este aspeto muito relevante, tendo em conta os alunos da atualidade enquanto “recetores passivos de uma cultura crescentemente massificada e despersonalizada.” (AZEVEDO, 2013, p. 57).

Durante a nossa formação pessoal e académica, observámos que muitas crianças não recorriam à área da biblioteca, nem tão pouco à biblioteca escolar. Deste aspeto, constatámos o desinteresse demonstrado por muitas crianças no que concerne ao livro enquanto objeto que permite fruir, imaginar e aprender. Barros (2014) acredita que “a Literatura contém em si a essência para cativar o leitor.” (BARROS, 2014, p. 21); no entanto, a mesma autora afirma que “sabemos, também, que não se nasce leitor e que ninguém ama o que não conhece, o que nos leva a concluir que é necessário ensinar a gostar de livros e a gostar de ler.” (BARROS, 2014, p.21). E foi neste âmbito que procurámos, enquanto mediadoras de leitura, promover a educação literária junto das crianças com as quais se realizaram diversas atividades neste sentido.

Este artigo divide-se assim em várias partes: após a introdução, apresentamos uma breve revisão de literatura da especialidade; segue-se a descrição da metodologia, a análise e discussão dos resultados bem como as respetivas conclusões.

Educação literária: a leitura de literatura infantil

A educação literária é incontestavelmente essencial na formação das crianças e jovens, uma vez que esta se revela como um precioso veículo para a aprendizagem formal da leitura, da escrita, para fomentar o gosto pela literatura e também para alargar a visão que a criança/jovem tem acerca do mundo, possibilitando-lhe um olhar crítico e reflexivo sobre ele. Neste estudo, tomou-se como ponto de partida o ponto de vista da educação literária defendido por Roig-Rechou (2009):

Enténdese por *educación* literaria a posta en marcha dunha metodoloxía que sexa quen de dotar o lector e futuro mediador dun conxunto de saberes culturais, literários e sociais que fornezan as enciclopedías (...) e os intertextos (...) individuais para ser quen de descubrir modelos, pautas, convencionalis-

mos, símbolos, mitos, acontecimentos históricos..., unha reacción individual perante unha obra literaria. (ROIG-RECHOU, 2009, p. 333).

De acordo com Azevedo (2013) a literatura de potencial recepção infantil é “o mais relevante instrumento graças ao qual as gerações mais jovens são iniciadas no conhecimento do mundo” (AZEVEDO, 2013, p. 51), e o mesmo autor acrescenta que a literatura infantil “permite, aos seus leitores, observar esse mundo com segurança, interrogá-lo e equacionar alternativas.” (AZEVEDO, 2013, p. 51). Neste sentido, Balça (2013) realça a importância dos textos literários, na medida em que

Ao contactar com os textos literários, as crianças e os jovens reforçam e enriquecem a sua competência linguística, a sua competência literária, a sua sensibilidade estética; mas também aprendem progressivamente a interpretar e ativar os seus intertextos, bem como a valorizar e a apreciar a literatura (...) (BALÇA, 2013, p. 101).

O contacto da criança com a literatura infantil deve ocorrer de forma precoce e diária, para que esta possa alargar as experiências de leitura, configurando-se como um “andaime” no conhecimento do mundo que a rodeia, tal como enunciam Balça e Pires (2012). Considerando a relevância do contacto com a literatura e o desenvolvimento da competência literária, que este contacto encerra, Silva, Lira, Rego e Sampaio (2014) enunciam vantagens conferidas pela literatura para a infância, destacando o desenvolvimento do pensamento crítico e divergente, a abertura a novos mundos e horizontes, um olhar diferente relativamente ao Outro, a aproximação do contacto com a escrita e a linguagem de qualidade, assim como com as potencialidades da língua. Deste modo, torna-se pertinente e bastante relevante que as escolas promovam “a formação de pequenos leitores críticos e reflexivos, e, quanto mais cedo esta tarefa tiver início, maior proveito as crianças terão” (SILVA *et al.*, 2014, p. 313).

Os textos de potencial recepção infantil são caracterizados pela obediência a três princípios enunciados por Azevedo (2013). O primeiro princípio apontado pelo autor prende-se com o *corpus* textual que tem de ser “textualmente compreensível pelos seus leitores” (AZEVEDO, 2013, p. 52), quer isto dizer que o *corpus* textual tem de corresponder às competências linguística, cognitiva e literária dos seus leitores. A literatura para a infância deve apresentar “relevância textual”, isto é, respeitar os interesses, necessidades e preferências

dos seus leitores. Deverá adequar-se às ideologias e valores soberanos no que concerne às comunidades de produção e mediação das obras literárias. Para além de princípios, a literatura infantil pressupõe funções como a de modelização do mundo, na construção de universos simbólicos, assim como na validação de crenças e valores (COUTO, 2006); como a de acesso à partilha de memória cognitiva e cultural (AZEVEDO, 2006); como a de proporcionar à criança o acesso ao imaginário humano representado pela literatura e o conhecimento de modelos narrativos e poéticos próprios da literatura da sua cultura (COLOMER, 1999).

Os textos de literatura para a infância denotam a particularidade de terem sido pensados e escritos por adultos e de terem como potencial recetor a criança, não obstante a importância de serem apreciados pelos adultos, uma vez que são estes que os adquirem e partilham com o público para o qual foram produzidos: as crianças (AZEVEDO, 2006, 2013). Os mesmos textos conferem um caráter ambivalente no que respeita aos seus mecanismos de receção, uma vez que, segundo Azevedo (2006, 2013), apresentam um “duplo leitor-modelo”: enquanto primeiro recetor afigura-se o mediador adulto e como segundo, “o leitor-modelo criança”. Associada a esta particularidade está a multiformidade do conhecimento acerca do mundo e as experiências leitoras dos referidos recetores, o que possibilita que “os textos de literatura infantil se configurem como relevantes espaços de exploração intersemiótica, estimulando leituras de uma realidade a vários e diversos níveis.” (AZEVEDO, 2013, p. 54).

Aos textos de literatura para a infância estão subjacentes temáticas que devido a motivos sociais, culturais e ainda por motivos relacionados com o desenvolvimento psicossomático do indivíduo se revelam deveras apelativas aos seus leitores (AZEVEDO, 2013). Azevedo (2013) partilha as ideias de Griswold (2006) acerca do conjunto de temáticas presentes nestes textos, destacando as que abarcam: o “lúdico”, que muitas vezes acontece em espaços não comuns aos habituais; a “exibição do maligno e dos medos”, que se leem através de personagens dotadas de simbolismo (como as bruxas) e que proporciona às crianças tornarem-se protagonistas da ação que leem ou ouvem ler; a “miniaturização e o fascínio por tudo o que é pequeno”, encarados como simbólicos e que permitem visões alternativas à forma de se estar e pensar o mundo; e o “animismo”, no qual a criança é detentora da possibilidade de reconhecer um “universo polimórfico” (AZEVEDO, 2013, p. 53).

Importa conhecer, para além das temáticas presentes nos textos de potencial recepção infantil, os modos literários disponíveis. São três os modos literários que a literatura nos apresenta, sendo estes o narrativo, o poético e o dramático. Na abordagem aos textos narrativos, é essencial que se possibilite à criança o hábito de questionar o texto, a fim de compreendê-lo por meio de leitura atenta, tal como afirma Couto (2006). O texto poético assume uma fulcral importância na promoção da educação literária, na medida em que “Trabalhar o e com o texto poético é trabalhar a e com a dimensão mais intersubjectiva do ser, é possibilitar aos alunos que descubram e explorem um espaço privilegiado de expressão da ipseidade, do *si-mesmo*, da própria interioridade” (COUTO, 2006, p. 268). No que concerne ao texto dramático, partilhámos da opinião de Couto (2006), quando este afirma que o referido texto se configura como um dos modos mais completos no envolvimento da criança com a literatura, revelando-se como promotor da sua capacidade reflexiva.

É de realçar que o texto literário mais presente nos contextos educativos é o texto narrativo, essencialmente em contexto de 1.º CEB, e esta é uma realidade que os educadores de infância e os professores têm de tentar alterar, uma vez que é fundamental que as crianças contactem com os três modos literários, pois estes “complementam-se e oferecem a professores e alunos a possibilidade de se confrontarem com diferentes formas de dizer a vida e de expressar intersubjectividades.” (COUTO, 2006, p. 265).

Assim, na tentativa da promoção de uma educação literária, centrámos este estudo no *Literature based reading activities*, um programa de leitura fundamentado na literatura, cuja visão acerca do processo de ensino e aprendizagem é integral e holística (SIMÕES, 2008). Yopp e Yopp (2006), no seu programa, defendem o envolvimento da criança com o texto literário, de modo a possibilitar-lhe conexões e respostas enriquecedoras, através de atividades (BALÇA, 2013) de exploração do texto, através do questionamento, que permitam as interações entre pares. Os itinerários de leitura propostos pelo presente programa devem ser adaptados consoante o livro em questão e também consoante as crianças que se têm em presença.

Pontes e Barros (2007), Simões (2008), Balça (2013) e Barros (2014) afirmam que, segundo o referido programa, a leitura se organiza em três fases essenciais: pré-leitura, leitura e pós-leitura. As fases suprarreferidas encerram como objetivos primordiais, e de carácter geral, a motivação da criança face à

leitura, o despertar da sua curiosidade relativamente à história do livro que tem em presença, o mobilizar as suas referências intertextuais ou o possibilitar uma experiência afetiva entre a criança e o texto, que, por sua vez, lhe permitirá indagar e construir sentidos, tal como preconiza Balça (2007b).

O programa *Literature based reading activities* encerra a possibilidade de um verdadeiro trabalho sobre o texto literário, promotor da educação literária, porque considera o trabalho sobre a obra, sobre o livro de literatura infantil como um todo e as suas múltiplas relações com o mundo. Este programa encara ainda o labor com a literatura infantil como algo que tem de passar pelo prazer, pelas emoções, pelos afetos, visto que “literature inspires us and informs us; it nurtures our imaginations; it moves us to laughter, to tears, and to action.” (YOPP e YOPP, 2006, p. 12).

Metodologia

O estudo que apresentamos teve como ponto de partida a formulação de uma questão: como é que a nossa ação junto das crianças pode contribuir para a promoção da educação literária? Ainda numa fase inicial da investigação surgiu uma questão: como é que a nossa ação possibilitará a formação de leitores literários críticos e reflexivos? Uma vez determinado o tema a investigar, estabelecemos como objetivo da investigação a necessidade de compreender de que modo podemos contribuir para a formação de leitores literários críticos e reflexivos.

Esta investigação-ação decorreu num agrupamento de escolas da rede pública, mais concretamente numa sala de educação pré-escolar e numa sala de 1.º ano de 1.º CEB. O grupo de pré-escolar era constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos; o grupo de 1.º CEB tinha também 25 crianças, entre os 5 e os 7 anos. De salientar que esta investigação decorreu, na educação pré-escolar, entre fevereiro e maio de 2014; no 1.º CEB, entre setembro e dezembro de 2014.

Com a intenção de cumprir o objetivo estabelecido, e por forma a compreender todo o processo até à sua concretização, recorreu-se a diversos instrumentos que nos auxiliaram na recolha de dados. Durante esta investigação, socorremo-nos de uma técnica e de três instrumentos de recolha de dados. A observação participante, como técnica utilizada, revelou-se preciosa no conhe-

cimento do contexto no qual se estava a agir, das reações das crianças ao que lhes era apresentado, da forma como interagiam entre elas, e na compreensão de se a nossa ação educativa estava a seguir o caminho que previamente havíamos traçado.

De forma complementar à observação participante, recorreu-se ao caderno de formação que contempla as notas de campo, as reflexões e as planificações realizadas. As notas de campo possibilitaram uma reflexão acerca da ação e do desenvolvimento das crianças no âmbito da investigação; reflexão esta que geralmente influenciava a planificação de novos momentos de promoção da educação literária.

O outro instrumento ao qual recorreremos, com o intuito de registar momentos essenciais numa futura fase de análise e reflexão acerca da investigação, foi o registo fotográfico.

Por último, mas de fulcral importância, ressaltamos a utilização do registo gráfico/produções das crianças, enquanto instrumento de recolha de dados. Uma vez que a investigação se centrava na aprendizagem das crianças como leitoras literárias críticas e reflexivas, assim como na nossa ação junto destas, com o fim de promover nas crianças a educação literária, recorreremos aos seus produtos como instrumento de recolha de dados.

O estudo: descrição, análise e discussão de resultados

Durante a intervenção na educação pré-escolar, a educação literária foi uma prática rotineira. Vários dias por semana, normalmente intercalados, no período da manhã e após a marcação das presenças, lia-se alguns poemas às crianças unicamente com o propósito da fruição da literatura de potencial receção infantil, mais concretamente pela poesia.

Também a hora do conto foi uma rotina nas salas, pois, todas as semanas, tivemos oportunidade de contar diversas histórias às crianças. Algumas apenas com o intuito de lhes proporcionar o prazer pelo livro literário e consequentemente pela leitura, e outras com objetivos mais específicos ao nível do desenvolvimento de competências ligadas ao trabalho com a literatura.

Deste modo, começou-se por trabalhar com as crianças o livro *O Cuque-do*, uma narrativa escrita por Clara Cunha e ilustrada por Paulo Galindro, numa edição Livros Horizonte, publicada no ano de 2008. Trata-se de um

livro literário de potencial receção infantil recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para crianças em idade pré-escolar.

A seleção do livro *O Cuquedo* foi realizada por nós, devido ao diálogo existente entre o texto verbal e o texto icónico; às predições que o texto icónico possibilita relativamente ao texto verbal; ao padrão repetitivo presente durante a narrativa e que permite a participação dos leitores/ouvintes durante o momento de leitura/escuta da história; e também devido ao facto de o referido livro ter recebido a Menção Especial do Prémio Nacional de Ilustração no ano em que foi pela primeira vez editado, portanto, em 2008. Enquanto mediadoras, baseámos a nossa seleção também, e porque não poderia ser de outra forma, nas características do grupo que tínhamos em presença.

Nos momentos de pré-leitura e leitura, todas as crianças estiveram envolvidas; todavia, no momento de pós-leitura, mais concretamente na realização da resposta a três dimensões (3D), apenas estiveram envolvidas quatro crianças.

Ao planificar as atividades ao redor da obra, estabelecemos como objetivos gerais: fomentar o gosto pela leitura; desenvolver o espírito crítico; instigar a imaginação e a criatividade; realizar inferências e dialogar acerca delas.

Para o momento de pré-leitura, estipulámos os seguintes objetivos: localizar os elementos paratextuais, inferir através dos paratextos e de ilustrações retiradas do livro e apresentadas em cartões, assim como representar a inferência do que será o cuquedo através do desenho.

Num primeiro momento, dissemos às crianças que lhes iríamos contar uma história intitulada *O Cuquedo*, que tinha sido escrita por Clara Cunha e ilustrada por Paulo Galindro, ao mesmo tempo em que apontávamos para cada uma das palavras que proferíamos.

Deu-se algum tempo para que as crianças observassem a capa do livro e optámos por não lhes mostrar, nesta fase, a contracapa e as guardas. Tal opção deveu-se ao facto de na guarda do livro estar ilustrado o cuquedo, e de na contracapa constar igualmente uma ilustração bastante próxima dele. Mostrámos também às crianças diversos cartões que continham algumas das ilustrações do livro.

Enquanto se partilhava com as crianças as referidas ilustrações, diversos foram os diálogos que surgiram entre nós e elas, tal como se pode ler no excerto das notas de campo do dia 23 de abril de 2014:

“Os animais tão assustados!”, exclamou a C.M. (5:7); “O hipopótamo tá aborrecido...”, disse o T.R. (4:1); “Eu acho que eles têm medo!”, proferiu o S.M. (5:9). Após a troca de ideias acerca das ilustrações observadas, a C.M. (5:7) colocou o dedo no ar e exclamou “O cuquedo é um elefante!”. (BENTO, 2015, p. 73)

A exclamação da C.M. (5:7) foi de extrema pertinência, uma vez que se iria, numa fase seguinte, solicitar às crianças que pensassem em tudo o que observaram e que realizassem inferências acerca do que seria para elas o cuquedo, assim como que registassem tais inferências através do desenho. Lançada a proposta, pudemos observar algumas das crianças num momento de reflexão, enquanto outras já desenhavam a sua concepção de cuquedo.

Concluído o registo inferencial, cada criança partilhou com o grupo o desenho que havia realizado, oralizando o significado de tal representação. Através da análise dos registos inferenciais, verificou-se que a maioria das crianças inferiu que o cuquedo seria um monstro, e que algumas crianças imaginaram que o cuquedo seria um elefante, uma aranha e/ou um tigre. Através do conhecimento que temos de cada criança, pensamos que tais inferências se basearam nos seus medos, naquilo que as assusta, tal como acontecia com os animais da selva, as personagens que observaram inicialmente nas ilustrações. O momento de pré-leitura terminou com a partilha das concepções do que seria para cada criança o cuquedo.

Para a atividade de leitura, estabeleceu-se como objetivos passíveis de atingir pelas crianças: experimentar o prazer pela leitura; anteciper a narrativa através das ilustrações; participar no contar da história através da expressão oral, completando frases padrão e verbalizando as personagens que irão surgir ao longo da história; partilhar informação oralmente; comparar inferências realizadas pelas crianças no momento de pré-leitura com a história que escutaram; desenvolver o espírito crítico e a capacidade de reflexão.

A leitura da história foi realizada por nós conjuntamente com as crianças, e sempre com o livro voltado para elas, por forma a que pudessem observar os textos verbal e icónico, possibilitando-lhes antever, através das ilustrações, alguns aspetos da narrativa.

Durante o momento de leitura, as crianças manifestaram-se bastante atentas e participaram de forma ativa através da oralização de frases que se repetiam ao longo do texto verbal. A oralização de tais frases, que se revela-

ram um padrão da narrativa, demonstrou a atenção prestada pelas crianças e tornou-as agentes ativos, motivando-as e envolvendo-as no momento de leitura da história.

A participação das crianças no referido momento também ocorria sempre que o texto icónico lhes apresentava um novo personagem, o qual elas oralizavam quando se iniciava a leitura da frase que indicava a presença desse personagem. Deste modo, e intuitivamente, as crianças puderam compreender que o texto icónico pode antecipar o texto verbal e que ambos se complementam, isto é, que ambos contam a história.

Ainda no decorrer do momento de leitura, criámos uma situação de suspense, que integra as notas de campo do dia 23 de abril de 2014, e cujo excerto se apresenta de seguida:

Quando cheguei à penúltima página do livro, solicitei às crianças que fechassem os olhos, todas o fizeram, e foi então que gritei “Buuuh” e lhes mostrei o cuquedo que havia construído (semelhante ao da história). Posto isto, todas as crianças disseram “Faz outra vez a última parte!”, e eu assim fiz. (BENTO, 2015, p.76)

Seguiu-se um diálogo acerca da história, sendo que as crianças guiaram este diálogo no sentido das inferências realizadas no momento de pré-leitura e naquilo que observaram ser o cuquedo. Neste sentido, dialogámos também acerca do porquê de os animais sentirem medo de algo que nunca tinham visto e, neste momento, muitas crianças mostraram-se pensativas até que o T.R. (4:1) exclamou: “Eles viram a sombra do cuquedo nos desenhos da história e acharam assustadora, mas ele não era!” (BENTO, 2015, p. 77); aspeto que todas as crianças consentiram. De facto, o ilustrador vai mostrando aos leitores uma sombra muito desvanecida do cuquedo e o facto de as crianças a terem conseguido observar demonstra a excelente leitura que realizaram do texto icónico.

Para a realização do momento de pós-leitura de *O Cuquedo*, estabeleceu-se como objetivos que as crianças desenvolvessem o espírito crítico e a capacidade reflexiva, assim como que utilizassem a imaginação e que recorressem ao sentido estético na realização do produto de pós-leitura.

O referido momento teve início quando a auxiliar de ação educativa observou os desenhos das inferências realizadas pelas crianças e sugeriu que estas passassem por cima dos seus registos inferenciais com canetas de cores escuras,

que fotocopiássemos os desenhos e que as crianças os recortassem e colassem num pedaço de cartolina preta, de modo a realizarmos uma exposição. A ideia pareceu-nos excelente e todas as crianças a adoraram.

Quando as crianças concluíram a atividade, escrevemos o título da exposição, junto delas, oralizando os vocábulos que se iam registrando. O título foi sugerido pelas crianças e a exposição foi, em primeiro lugar, realizada na entrada da ala da escola, onde se situam as salas da educação pré-escolar.

Após a montagem da exposição, quando regressámos à sala, a A.B. (6:2) sugeriu que para além da exposição poderia ser realizada uma resposta a 3 dimensões (3D): “Oh Inês e podemos construir um cuquedo grande e pendurá-lo na sala!” (BENTO, 2015, p. 78). Ao escutar a proposta emergente desta criança, outras três crianças manifestaram interesse na realização do produto de pós-leitura e juntas procederam à sua elaboração.

Posteriormente, conversámos com as crianças acerca de como é que pretendiam realizar o cuquedo 3D e a A.B. (6:2) sugeriu que enchêssemos um balão de ar e que o forrássemos com jornal, acrescentando a N.F. (4:00) que depois poderia ser colada lá preta para ficar parecido ao da história, aspeto com o qual as outras duas crianças concordaram.

Posto isto, as crianças dividiram tarefas entre elas e iniciaram a resposta 3D. Durante os momentos que observámos as crianças, pudemos constatar o empenho, envolvimento e espírito de equipa. A dada altura as crianças trocaram as tarefas e continuaram a realizar o cuquedo 3D com o mesmo empenho e envolvimento.

No dia 9 de maio de 2014, as crianças iniciaram o processo de colagem de lá preta no balão. Para tal, cortaram diversos pedaços de lá e colaram-nos sobre o balão forrado de jornal. Concluída esta fase, questionámos as crianças acerca do que iriam realizar em seguida, ao que estas responderam:

“Vamos fazer os olhos com este algodão e depois colamos um rolinho de lá lá no meio. E a boca vai ser com lima vermelha e o nariz com uma tampa de garrafa.”, N.F. (4:00). Ao que a L.L. (5:1) acrescentou “E depois fazemos os braços e as pernas com estes limpa cachimbos pretos.”, apontando para o referido material. (BENTO, 2015, p. 79)

Uma vez que as crianças já tinham definido o passo seguinte, limitámo-nos a observá-las, apoiando-as sempre que necessário.

Para terminar, as crianças decidiram que o produto de pós-leitura deveria

ser exposto no teto da sala, ao qual juntámos a exposição dos registos inferenciais que inicialmente se encontrava na entrada do pré-escolar.

As crianças gostaram muito do livro e das atividades realizadas ao redor dele, o que demonstra que fruíram através da sua leitura e o que as aproxima cada vez mais de serem leitoras literárias críticas e reflexivas. A imaginação e a criatividade foram bastante notórias, tanto na representação das inferências, como na realização da resposta 3D que algumas crianças sugeriram e levaram a cabo.

Durante todas as atividades desenvolvidas, sentimos que as crianças estavam mais predispostas ao diálogo criança-criança e criança-adulto, participando de forma ativa em cada um dos referidos momentos. Consideramos que este aspeto é de extrema importância e que nos incutiu uma responsabilidade ainda maior, enquanto mediadoras de leitura, na seleção de obras literárias de potencial receção infantil que potenciem este diálogo e participação que tanto prezamos.

A segunda experiência que relatamos envolveu as crianças e o livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela*, escrito por Manuela Castro Neves e ilustrado por Madalena Matoso, numa edição da Caminho em 2012. O livro literário de potencial receção infantil suprarreferido é recomendado pelo PNL para o 1.º ano do 1.º CEB.

Tal livro exhibe aos seus leitores uma narrativa, ao longo da qual, o texto verbal coloca diversas questões, e o texto icónico estabelece uma íntima relação com o anterior, indo muito além da complementaridade. Pelo anteriormente explanado, trata-se de um livro que possibilita a participação ativa das crianças no momento de leitura.

Para além dos aspetos já enunciados, suportámos a seleção do referido livro também no padrão repetitivo do texto verbal, que se revela igualmente potenciador da participação das crianças. Outro aspeto tido em conta, no momento de seleção da obra, prende-se com as características, interesses e necessidades das crianças, segundas leitoras dos textos selecionados.

No que respeita aos objetivos passíveis de atingir pelas crianças através do livro em questão, estabelecemos os que enuncio em seguida: desenvolver o gosto pelo livro de literatura infantil e, conseqüentemente, pela leitura; fruir através da leitura do livro selecionado; instigar o espírito crítico, assim como a capacidade de reflexão; e estimular a criatividade e a imaginação.

Para a atividade de pré-leitura, estipularam-se os seguintes objetivos: relacionar os personagens do livro com os de outros livros conhecidos pelas crianças – mobilização de conhecimentos prévios; identificar os paratextos e inferir através deles.

Começou-se por dizer às crianças que lhes íamos ler uma história e todas manifestaram contentamento. Para dar início ao momento de pré-leitura, colocou-se, no quadro de giz, um estendal de personagens que contemplava todos os personagens do livro e questionámos as crianças acerca das histórias que conheciam e que continham um ou mais personagens daqueles que se encontravam no estendal. A atividade anteriormente referida promove a competência literária das crianças, uma vez que exercita o imaginário delas e possibilita-lhes recorrer ao intertexto leitor e aos conhecimentos por elas já interiorizados na valorização e interpretação dos textos literários.

Através das respostas das crianças, verificou-se que estas conseguiram relacionar os personagens apresentados com os personagens de outras histórias que conheciam, demonstrando, deste modo a competência literária que já possuíam.

Numa fase seguinte, e ainda apenas com base no estendal de personagens, solicitou-se às crianças que inferissem acerca da(s) temática(s) que o livro poderia tratar e, com as verbalizações das crianças, realizámos um *brainstorming* oral, pois as crianças ainda não dominavam suficientemente a leitura e a escrita. De acordo com as verbalizações das crianças durante o *brainstorming*, pode concluir-se que estas se cingiram muito às personagens e que os temas apresentados se englobavam num grande tema: os animais.

Numa fase posterior, partilhámos com as crianças os elementos paratextuais que compõem o livro. Proferimos, apontando com o dedo para cada palavra, o título do livro, assim como os nomes da autora e ilustradora deste. As crianças observaram cada paratexto e posteriormente questionámo-las sobre se mantinham os possíveis temas do livro, apontados aquando da observação dos paratextos, ao que quase todas as crianças exclamaram que sim, à exceção de uma criança que acrescentou um novo animal.

Para a atividade de leitura, definimos os seguintes objetivos: desenvolver o gosto pelo livro literário de potencial receção infantil e pela leitura; fruir através da leitura do livro; participar no momento de leitura através de predições da narrativa pelo texto icónico; e dialogar acerca das inferências realizadas na atividade de pré-leitura, contrapondo-as com a informação textual.

Tal atividade foi realizada por nós e pelas crianças, com o livro virado para elas. Antes de iniciar a atividade de leitura, retirámos todas as imagens das personagens que integravam o estendal de personagens, para podê-las colocar dentro de um barco à medida que surgiam na história. A ação a que nos referimos não foi explicada às crianças, pelo que suscitou nelas curiosidade e indagação.

A participação das crianças revelou-se bastante ativa na atividade de leitura, pois existiam frases padrão e questões colocadas aos leitores, e as crianças fizeram sempre questão de completar as frases e de responder às questões. O texto icónico foi também um dos grandes motores da participação das crianças, uma vez que as ilustrações lhes possibilitavam antever qual o personagem que iria surgir, assim como o número de personagens que já se haviam juntado à ação.

De forma intuitiva e por sugestão do livro, as crianças participaram na sua leitura e compreenderam, através da experiência direta, que os textos verbal e icónico se complementam e que através de ambos os textos se torna possível ler a história.

Durante a leitura da história, as crianças mostraram-se bastante atentas ao que lhes contávamos, e igualmente atentas ao texto icónico que observavam e que as auxiliava na predição e compreensão do texto verbal.

Num primeiro momento, lançámos um diálogo acerca do livro e das inferências colocadas pelas crianças durante o *brainstorming*. As crianças concordaram que as suas inferências estavam corretas, uma vez que contemplavam os diversos personagens, mas que não avançavam nada relativamente às ações entre eles no decorrer da história; deste modo, as crianças reformularam o *brainstorming* inicial através de frases que proferiram.

Sem terem sido colocadas questões às crianças acerca do livro, estas conseguiram interpretá-lo e expressar oralmente as suas interpretações. Tal aspeto demonstra que se conseguirmos envolver as crianças nas atividades de pré-leitura e leitura, nas atividades seguintes basta que sejamos apenas mediadores dos seus diálogos, sem que lhes tenhamos que colocar as questões que habitualmente se colocam e que tornam o livro apenas um objeto de estudo, tornando as capacidades das crianças redutoras.

Para a atividade de pós-leitura, estabelecemos como objetivos passíveis de atingir pelas crianças: recorrer à criatividade e imaginação na criação de

uma história em pequenos grupos; realizar o texto icônico relativo à história criada, de forma a que este complemente o texto verbal da referida história.

O momento de pós-leitura teve início com o lançamento, às crianças, de uma proposta de atividade que consistia na escolha de uma ou duas personagens das que integram o livro lido e um local no qual se desenrolaria a ação. Escolhidas as personagens e os locais, as crianças deveriam criar e ilustrar uma história, que escreveríamos junto delas, assim como moldar os personagens da mesma em plasticina. Todo o processo teria de ser realizado em grupos de no máximo cinco elementos. As crianças aderiram positivamente à proposta e começaram de imediato a formar os grupos, dos quais resultaram cinco grupos de quatro elementos e um grupo de cinco.

Quando as crianças já estavam organizadas em grupo, dissemos-lhes que o primeiro passo seria escolher uma ou duas personagens e um local no qual se desenrolaria a ação, ilustrando-os num suporte previamente distribuído. Disponibilizámos o devido tempo para que as crianças realizassem a sua escolha e fomos entre todos trabalhando de forma cooperada, como está presente nas notas de campo do dia 26 de novembro de 2014:

Solicitei às crianças dos grupos que estavam a trabalhar cooperadamente que partilhassem com todo o grupo/turma a forma como o estavam a fazer, ao que o R.M. (6:11) proferiu: “Olha professora nós aqui vamos dizendo o que achamos e depois dizemos mais e juntamos as nossas ideias todas e decidimos todos como é que vai ficar. E nos desenhos combinámos primeiro o que cada um fazia e depois disso cada um fez um bocadinho e depois ficou assim de todos.”. Quando a criança concluiu a sua partilha, a M.M. (5:10) oralizou as estratégias que o seu grupo estava a utilizar: “Tão nós todos dizemos as ideias e depois escolhemos as mais giras e engraçadas para entrar na história, mas tem que ter ideias de todos. Depois nos desenhos nós falámos para escolher o que desenhamos e nós dividimos os desenhos para cada um desenhar uma coisa.”. (BENTO, 2015, p. 118)

Fomos passando pelos grupos, com o intuito de registar por escrito, no suporte distribuído, os nomes dos personagens e dos locais; e fizemo-lo junto das crianças, através da verbalização de cada palavra que escrevíamos. À medida que as crianças iam concluindo a primeira etapa, solicitámos-lhes que criassem, conjuntamente, uma história, com os personagens escolhidos e que integrasse o local selecionado. Como não era possível estarmos com todos os

grupos ao mesmo tempo, solicitámos-lhes que depois de criarem a história a fossem ilustrando. Neste momento, passámos por cada grupo e registámos por escrito a história que estes iam verbalizando, e fizemo-lo sempre do mesmo modo: proferimos cada palavra que escrevemos e, depois de escrita toda a história, liamo-la às crianças, com o intuito de verificarem se escrevemos tudo o que oralizaram e se pretendiam retirar ou acrescentar algum aspeto.

Num momento seguinte, deu-se, então, início à realização dos personagens da história que criaram em plasticina. Numa fase seguinte, cada grupo apresentou à turma a sua história, contando-a através das ilustrações realizadas e com recurso aos personagens também criados pelo grupo em plasticina. As respostas 3D elaboradas pelas crianças (história escrita e ilustrada e personagens em plasticina) foram expostas na sala.

Terminadas as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, solicitámos às crianças uma apreciação das atividades realizadas. A referida apreciação ocorreu através de questões abertas colocadas às crianças, às quais estas responderam e nós procedemos ao registo escrito. Das referidas apreciações, destacamos o facto de as crianças evidenciarem ter gostado de escutar a história, assim como do modo como a contámos; de terem manifestado agrado pelas atividades de pós-leitura; e de terem realizado diversas aprendizagens. Quanto às aprendizagens que as crianças dizem ter realizado, importa referir que o livro não foi explorado com o intuito de que as crianças aprendessem os aspetos que referiram; contudo, as crianças conseguiram envolver-se nas atividades e no diálogo que estabeleceram com o livro e realizaram tais aprendizagens. Uma vez mais se reforça a ideia de que o livro de literatura para a infância tem de ser lido, não para que as crianças aprendam algo, mas para fruir, pois as aprendizagens a realizar pelas crianças vêm como acréscimo e elas assimilam sempre algo.

Pudemos também compreender, através de tais registos, que as crianças desejam escutar mais histórias, assim como realizar aprendizagens ao nível da leitura e da escrita.

Em suma, as atividades realizadas ao redor do livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela* e também as apreciações/avaliações das crianças demonstram que a promoção da educação literária foi efetivamente conseguida. Consideramos que as crianças fruíram através do livro selecionado, que o gosto pela leitura e pelo livro foi um aspeto que as crianças desenvolveram.

Conclusões

A educação literária tem vindo a ser reconhecida como essencial para as crianças e jovens, o que é visível nas Metas Curriculares de Português para o ensino básico que contemplam um domínio designado de Iniciação à Educação Literária. Todavia, nesse domínio são apresentados livros literários de potencial receção infantil, cuja leitura é obrigatória, não tendo como princípio fundamental a fruição leitora. Apesar do crescente relevo e importância que se dá atualmente à educação literária, pensamos que ainda há muito a fazer neste sentido para que se promova, efetivamente, a educação literária, para que se promova a leitura por fruição, e para que se formem leitores literários críticos e reflexivos.

O educador de infância e o professor de 1.º CEB têm uma enorme responsabilidade na formação de leitores de literatura, pelo que são os principais responsáveis pela promoção da educação literária. Também as famílias detêm uma enorme responsabilidade neste sentido, pelo que devem ser envolvidas em parcerias com a escola, para que compreendam de que modo se pode promover a educação literária e para que participem em projetos desta natureza.

Concebemos sempre a ação educativa com o intuito de partilhar com as crianças diversos livros literários para a infância, contando-lhes as histórias que encerram esses livros através de estratégias que envolveram momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. E, acima de tudo, com o intuito de despertar nas crianças a fruição leitora, de modo a que estas desenvolvessem a competência literária e para que se tornassem leitoras de literatura. Nas atividades que propusemos às crianças, no âmbito da educação literária, tivemos sempre em consideração os seus interesses e necessidades, selecionando os livros e recorrendo às estratégias que considerámos que melhor se adequavam a cada um dos grupos de crianças em presença.

O principal objetivo da investigação-ação que aqui se apresenta sucintamente prende-se com a necessidade de compreender de que modo podemos contribuir para a formação de leitores críticos e reflexivos. Com o intuito de cumprir o objetivo supraenunciado, formulámos duas questões que orientaram o processo de observação, ação e análise: como é que a nossa ação junto das crianças pode contribuir para a promoção da educação literária? Como é que a nossa ação possibilitará a formação de leitores literários críticos e refle-

xivos? Depois de concluída a investigação-ação, consideramos que cumprimos o objetivo estabelecido e consideramos que a resposta às questões poderá ser a que explanamos em seguida: a ação, enquanto educadoras e professoras foi/será essencial na promoção da educação literária, pois é o educador/o professor o elemento que medeia todo o processo; é ele quem seleciona os livros, é ele o primeiro leitor e é ele que, após um profundo conhecimento do grupo, planifica atividades e recorre às estratégias que melhor servem esse grupo. É esse agente educativo, que através das atividades planificadas, medeia os diálogos em redor do livro literário e que fomenta e desenvolve nas crianças o espírito crítico e a capacidade reflexiva. Em suma, é através da seleção dos livros, das atividades e estratégias preparadas e da forma como estas se executam, que se promove a educação literária e que, conseqüentemente, se formam leitores de literatura.

Referências

- AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel, 2006.
- AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil e educação literária. In: BALÇA, Ângela; PIRES, Maria da Natividade (Eds.). *Literatura infantil e juvenil: Formação de leitores*. Lisboa: Santillana, 2013
- BALÇA, Ângela. A promoção de uma educação literária em contexto pré-escolar: o contributo indispensável da literatura infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: APEI, n. 82: 24 – 26, Lisboa, APEI, dez. 2007.
- BALÇA, Ângela. A Leitura de Literatura: algumas reflexões no contexto educativo português. In: PONTES, Verônica; SILVA, Luiza; BATISTA, Maria (Coord.). *Trilhas pedagógicas*. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- BALÇA, Ângela; PIRES, Maria da Natividade. O Ensino da Leitura Literária na Escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente: UNESP, n. 22: 92 – 104, Presidente Prudente, UNESP, jan. 2012.
- BARROS, Lúcia. Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In: BARROS, Lúcia (Coord.). *A leitura como projeto: percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3.º CEB*. Lisboa: Tropelias & Companhia, 2014.

BENTO, Inês. *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: a promoção de uma educação literária*. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Universidade de Évora, Évora.

COLOMER, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis, 1999.

COUTO, José. Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil – Vivenciar a língua: a literatura infanto-juvenil e as expressões artísticas. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). *Língua materna e literatura infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 2006

CUNHA, Clara e GALINDRO, Paulo. *O cuquedo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2013.

NEVES, Manuela Castro e MATOSO, Madalena. *Uma cadela amarela e vários amigos dela*. Lisboa: Caminho, 2012.

PONTES, Verónica e BARROS, Lúcia. Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: o programa de leitura fundamentado na Literatura. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). *Formar leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, 2007.

ROIG-RECHOU, Blanca. Educación literaria e historias literarias. In: CORRAL, Esther (Coord.). *A mi dicen quantos amigos ey*. Homenaxe ao professor Xosé Luís Couceiro. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2009.

SILVA, Luzia; LIRA, Fátima; REGO, Carmo; SAMPAIO, Paula. Contos Tradicionais, Pré-Escolar. In: BARROS, Lúcia (Coord.). *A leitura como projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*. Tropelias & Companhia, 2014.

SIMÕES, Rita. *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*. 2008. 310f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga.

YOPP, Hallie e YOPP, Ruth. *Literature based reading activities*. 4. ed. Boston: Pearson, 2006.

LITERARY EDUCATION: A STUDY IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

This study reflects on the importance of promoting a literary education with children. The methodology focused on research-action and *Literature based reading activities* model. The results point to a greater emotional involvement, reader enjoyment and greater critical and reflective capacity when teachers work with the book of children's literature with children.

KEYWORDS: literary education; school; reading of children's literature

Recebido em: 11/10/2015

Aprovado em: 25/01/2016