

A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar¹

The transversality of Children's Literature in the Preschool Context

Lúcia Martins
Teresa Mendes

Resumo

A presente comunicação, que sistematiza alguns dos aspetos mais significativos de um projeto de investigação-ação desenvolvido no ano letivo de 2010-2011 no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESEP, visa problematizar o lugar da Literatura Infantil em contexto pré-escolar, numa perspetiva de transversalidade e em estreita articulação com as áreas e os domínios previstos nos documentos de referência para a Educação Pré-Escolar. É nosso propósito demonstrar que, apesar de a Literatura Infantil se instituir prioritariamente como um território de deslumbramento e de fruição estética, onde palavra e a imagem se interpenetram através de um processo intersemiótico de inegável relevância na formação do leitor competente e crítico, é possível ao educador socorrer-se deste subsistema com objetivos pedagógicos, estabelecendo pontes entre as Áreas da Formação Pessoal e Social, de Expressão e de Comunicação e do Conhecimento do Mundo e ainda entre os vários domínios previstos nos documentos orientadores da prática do educador, promovendo aprendizagens significativas e integradoras numa perspetiva transversal do currículo.

Palavras-chave: literatura infantil; educação pré-escolar

Abstract

This communication, which organizes some of the most significant aspects of a research-action project developed in the school year of 2010-2011 under the Master course of Preschool Education in ESEP, intends to discuss the position of Children's Literature in a preschool context, in a transversal perspective and interaction related to the areas and domains covered in the reference documents for Preschool Education. It is our purpose to show that, although Children's Literature instituting primarily as a land of wonder and aesthetic enjoyment, where word and image interpenetrate through an *intersemiotic* process of undeniable importance in the formation of competent reader and critic, it is possible to the teacher benefits itself of this subsystem with educational objectives, establishing bridges between areas of Personal and Social Education, Speech and Communication and Knowledge of the World and also between different areas mentioned in the guiding documents of the teachers practice, promoting significant learning in an integrative and cross-curriculum perspective.

Keywords: children's literature; pre-school education

1. Relação da criança com o livro

Sendo a Educação Pré-Escolar a primeira etapa da educação básica e tendo esta um papel decisivo na vida da criança, é neste momento que o educador deve promover estratégias que a ajudem a desenvolver a sua sensibilidade estética, a sua consciência cívica e ecológica, mas também a estruturar o seu pensamento, a tomar consciência do mundo que a rodeia e a desenvolver as suas aptidões naturais, estimulando o seu interesse e a sua curiosidade em vários aspetos e domínios. Concretamente no que ao

¹ Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, realizado nos dias 6 e 7 de Dezembro de 2012.

contacto com a leitura e a escrita diz respeito, e tendo o educador a consciência que a criança é um sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, cabe-lhe a ele criar condições favoráveis ao contacto com a linguagem escrita e com práticas de leitura diversificadas que permitam à criança adquirir o gosto pela leitura e, simultaneamente, desenvolver a sua compreensão leitora. Deve, obviamente, mediante interações sociais significativas para as crianças, incentivar a sua participação ativa e valorizar as opiniões das crianças, de forma a estimular a sua expressão oral e a sua capacidade argumentativa mas também a sua integração no grupo.

A colaboração da família é fundamental neste contexto. Aliás, como defendem Papalaia, Olds & Feldman (2007), as interações sociais estabelecidas no contexto familiar e no contexto de jardim de infância são “um fator-chave na preparação das crianças mais novas para a literacia” (Papalaia, Olds & Feldman, 2007:326), estando comprovado que as situações de conversação promovidas no período pré-escolar, bem como o contacto frequente e significativo com a leitura e a linguagem escrita, criam uma maior probabilidade de as crianças se tornarem bons leitores e de escreverem com progressiva correção e desenvoltura ao longo do seu percurso escolar, desenvolvendo assim as suas competências literárias. Na verdade,

Os conhecimentos e competências de literacia que as crianças apresentam à entrada para a escolaridade básica são adquiridos através de experiências precoces, no contexto da família e no contexto do jardim de infância, sendo comumente aceite na literatura a grande influência destes contextos na promoção destas competências. (Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006: 2)

É, pois, extremamente importante proporcionar à criança situações de contacto com a Literatura Infantil, uma vez que os bons leitores são aqueles que tiveram uma infância rica em convívio com os livros infantis de qualidade estético-literária. Aliás, como defende José António Gomes, “[o]s contactos frequentes com o livro, em casa e nas atividades pré-escolares, constituem momentos privilegiados das experiências de pré-leitura”, assim como “favorece[m] a ligação afetiva aos livros e ao ato de ler.” (Gomes, 1996:32). Rui Marques Veloso defende por isso que “o livro deve estar ao lado do biberão” (Veloso, 2003: 5), porque é desde tenra idade que se alimenta (deve alimentar) o espírito e a imaginação, mas sobretudo, a relação afetiva com o ato de ler/ouvir ler. Os resultados da investigação nesta área têm justamente vindo a demonstrar que o contacto

precoce e frequente da criança com os livros de qualidade, em particular com a Literatura Infantil, alarga a capacidade imaginativa da criança e favorece a interiorização progressiva das regularidades dos textos e das convenções literárias (cf. Mergulhão, 2008: 56), nomeadamente a aquisição de sistemas de símbolos e a compreensão das estruturas narrativas (cf. Colomer, 1994: 18-24).

Assim, o educador deverá criar ambientes de aprendizagem promotores do envolvimento significativo com a leitura (cf. Mata, 2008: 87-92), de forma a que o “pequeno leitor envolvido” (Mata, 2008: 70) desenvolva aptidões e comportamentos de leitor essenciais para se tornar, mais tarde, um leitor competente e crítico. No entanto, para que tal aconteça, e para que as crianças se sintam verdadeiramente motivadas e implicadas com o ato de ler, é fundamental que desenvolvam o seu “projeto pessoal de leitor”, que se caracteriza “pelo modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita” (Mata, 2008: 16).

Isto é, as crianças identificam motivos pessoais que justificam a sua vontade de aprenderem a ler e a escrever, como por exemplo, para lerem livros, para lerem legendas dos filmes, para escreverem cartas, entre outros. Na verdade, como afirma Lourdes Mata, em *A Descoberta da Escrita*, «o projeto pessoal de leitor» prende-se diretamente com o “querer aprender a ler e a escrever, pois isso vai permitir utilizar esse saber de modo funcional, dando resposta à resolução ou desenvolvimento de situações concretas” (Mata, 2008: 16). A criança interioriza assim “os sentidos e as razões para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Martins, 1998: 56), o que lhe permitirá traçar objetivos pessoais e desempenhar um papel ativo na construção de conhecimento, tal como foi amplamente defendido por Piaget e pelas perspetivas curriculares ativas (ou construtivistas) e interativas, que, precisamente, “conceptualizam as crianças como construtores ativos da sua própria aprendizagem” (Fernandes, 2007: 21).

Assim sendo, a sala de jardim de infância deve ser um espaço onde o desenvolvimento global da criança e a aprendizagem (desencadeada por tarefas integradoras e significativas que permitam “a exploração, a descoberta e a construção de conhecimento” (Fernandes, 2007: 21)) se assumem como vertentes indissociáveis num processo em que a criança se institui como *sujeito e não como objeto do processo educativo*, tal como preconizam as OCEPE. Por isso, o educador/a educadora deverá

proporcionar oportunidades de manipulação, sistematização e fruição do impresso, dando particular relevância à Literatura Infantil, por permitir aos mais novos o desenvolvimento de múltiplas capacidades e competências, das quais destacaria a capacidade imaginativa, a sensibilidade estética, o enriquecimento lexical e sintático, e ainda a compreensão leitora.

Esta perspetiva é igualmente defendida por José António Gomes quando afirma que os comportamentos e as atitudes de uma educadora de infância empenhada em “promover uma educação linguística e literária e ajudar a construir (pré-)leitores” estão visíveis no proporcionar à criança “um enriquecimento pessoal e estético através dos livros (...) de qualidade” e na criação de “situações lúdicas que concorram para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo da criança” (Gomes, 2011: 1), utilizando como recurso os livros e a literatura.

2. Literatura infantil – conceito, âmbito e estatuto

No universo dos livros destinados a crianças, podemos encontrar livros literários e não literários, que cumprem, necessariamente, funções distintas. Se é certo que encontramos livros de grande qualidade no domínio do chamado livro – informativo ou documentário, também é verdade que muito daquilo que se publica em Portugal e no mundo tem em vista apenas um propósito comercial. As crianças, porque ainda não apuraram o gosto, e alguns adultos, pouco informados e esclarecidos, continuam infelizmente a preferir livros destituídos de uma dimensão estética e imaginante, seja porque são mais baratos seja porque, à primeira vista, são mais “apelativos” para as crianças. Sabemos que as crianças que não têm contacto sistemático com livros de qualidade estético-literária escolherão invariavelmente aqueles livros cujos heróis conhecem das suas séries televisivas preferidas (de desenhos animados), por exemplo, apesar de esses livros serem, regra geral, demasiado simplistas e estupidificantes.

No entanto, o atual mundo editorial está repleto de livros de grande qualidade estética e literária, para o que terá contribuído a aposta de escritores e ilustradores no livro – objeto artístico e também, é importante referir, a aposta de algumas editoras que, contrariando a lógica mercantilista e economicista de grandes grupos editoriais que ainda detêm o monopólio no mundo da edição, apostam na edição do livro artístico,

numa atitude de respeito pela inteligência e pela educação estética dos mais novos. É o caso de editoras como a Bruaá, a Kalandraka, o Planeta Tangerina, a OQO e outras, cujo propósito é claramente a edição do livro artístico.

A estratégia editorial dessas editoras leva precisamente em consideração a máxima que defende José António Gomes, na sua obra *Da Nascente à Voz*: “tome o livro a forma que tomar, é imprescindível que se apresente como um objeto agradável e capaz de proporcionar prazer, sobretudo ao público para que foi concebido – a criança” (Gomes, 1996: 51). Tal significa que os gostos e/ou interesses da criança deverão obviamente, também, ser tidos em conta, porque um livro, seja ele qual for, deve proporcionar ao leitor infantil (a todos os leitores, no fundo) o prazer da leitura. É justamente esse o propósito do Plano Nacional de Leitura, que inclui nas suas listas, propositadamente, vários tipos de livros, de qualidade diversa, com o objetivo de chegar a todos os leitores.

Todavia, o educador tem a responsabilidade de oferecer à criança alternativas estéticas que ajudem a desenvolver a sensibilidade artística dos mais novos, nomeadamente através de livros que facilitam a entrada no mundo da fantasia e que possibilitem o contacto com uma linguagem ambivalente e plurissignificativa que permitirá à criança estabelecer laços afetivos com o ato de ler, mas também desenvolver a sua capacidade inferencial e a sua competência leitora. É por isso que o adulto-mediador deverá ser crítico relativamente às propostas de leitura que lhe são fornecidas quer pelo PNL quer pelos documentos orientadores da sua prática pedagógica porque ninguém melhor do que ele conhecerá as crianças que tem à sua frente e as suas necessidades.

Deverá igualmente auxiliar a criança a compreender as ilustrações artísticas que complementam e enriquecem a componente verbal porque a criança que foi habituada a observar e a interpretar as imagens num livro esteticamente enriquecedor mais facilmente conseguirá retirar ilações, fazer interpretações e construir percursos de leitura a partir da narrativa visual, leituras essas que se articularão com o que está escrito. Essa possibilidade de proceder a uma leitura dual (texto e imagem) contribuirá, obviamente, para a melhor compreensão do livro no seu todo.

Em suma, o adulto-mediador deverá fomentar o contacto da criança com a Literatura Infantil, um subsistema literário que, na opinião de Juan Cervera, engloba “toda a

produção que tem como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (Cervera, 1992: 11). Este entendimento do fenómeno “literatura infantil” não é recente, uma vez que Aguiar e Silva, em 1981, na sua “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”, já defendia que “a Literatura Infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças” (Silva, 1981: 11), embora as investigações recentes nesta área de estudo tenham vindo a enfatizar o papel ativo, crítico e dinâmico do leitor em formação, atribuindo-lhe um papel crucial ao nível da receção do texto (cf. Bortolussi (1985); Colomer (1994)).

Tal significa que a qualidade literária é imprescindível num bom livro para crianças por permitir explorar as possibilidades da língua e estabelecer associações lexicais e semânticas que despertarão os mais novos para a beleza do discurso, ajudando-os a alargar as suas competências imaginativa e leitora, não esquecendo que o principal objetivo da Literatura (infantil ou para adultos) é permitir a fruição e o prazer de ler. No entanto, a Literatura Infantil, considerada por Aguiar e Silva (1981) um “laboratório linguístico”, também permite à criança alargar o seu vocabulário, entender e usar construções frásicas cada vez mais complexas e descobrir sentidos ocultos em expressões linguísticas pouco convencionais, desenvolvendo assim a sua competência leitora.

Estou por isso consciente e convicta que, tal como refere Fernando de Azevedo, “só através de um contacto precoce da criança com textos onde a riqueza da densidade semântica da linguagem literária plenamente se manifesta será possível assegurar às gerações mais jovens esse saber agir na língua e pela língua (...)” (Azevedo, 2011: 6).

3. A Literatura Infantil no Jardim de Infância

Diversos autores defendem que o educador deve criar na sua sala de pré-escolar um espaço e um tempo dedicados à leitura e à atividade de contar histórias, o que constituirá, na perspetiva de Rui Marques Veloso, “um dos momentos privilegiados [de] namoro da criança com o livro”. *A hora o conto* é, neste contexto, um momento de animação do livro e de promoção da leitura, permanecendo como uma forma de cativar a criança e de estabelecer com esta as cumplicidades necessárias a uma “semiose literária” (Veloso, 2001: 4).

Na perspectiva de José António Gomes, esta ocupa um lugar importante na sala do Pré-Escolar, sendo a eleita como a atividade capaz de, pela sua prática continuada, proporcionar o desenvolvimento do prazer pela leitura, que resulta, numa primeira fase, da simples satisfação que as crianças sentem ao ouvir contar histórias. Esta prática deve ser realizada diariamente, constituindo-se este num momento diferente dos outros que compõem as rotinas de uma sala de pré-escolar, pois, como afirma Cristina Taquelim, no seu artigo intitulado “Animação da Leitura”, as formas:

(...) como [Horas do Conto] se organizam podem ser muito variadas, dependendo da natureza do grupo, da sensibilidade e perícia comunicativa do mediador e será importante que caminhem no sentido de possibilitar a construção de relações **com e entre** livros, permitindo à criança, condicionada pela sua maior ou menor competência leitora, uma maior liberdade na projeção sobre o livro ou um texto em particular e a criação de um vínculo que a faça regressar, mais tarde, à relação direta com a leitura. (Taquelim, 2011: 1)

Deste modo, a *hora do conto*, devidamente concebida e planificada, tendo na sua base uma escolha criteriosa do livro de qualidade, no domínio da Literatura Infantil, será a preparação da criança para uma vivência onde a leitura é feita com prazer. Mas a Literatura Infantil, apesar da sua finalidade estética predominante, pode também servir de partida para a articulação com outras áreas e domínios do conhecimento, tal como está previsto nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Na perspectiva de cruzamento e articulação entre as várias áreas (Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e de Comunicação; e Área do Conhecimento do Mundo) e os vários domínios da Educação Pré-Escolar, podemos desenvolver o trabalho em torno do livro e da Literatura Infantil nesta mesma perspectiva, na medida em que os livros para crianças, sobretudo os da Literatura Infantil, abordam poeticamente temas que poderão ser explorados posteriormente nas Áreas e nos Domínios que constam das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. No entanto, é importante não esquecer que, tal como é referido nas OCEPE, “[é] através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica.” (ME, 1997: 70).

Por tudo o que foi referido anteriormente, decidi desenvolver na minha Prática e Intervenção Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da

Escola Superior de Educação de Portalegre, um projeto de investigação-ação em contexto pré-escolar, no ano letivo de 2010-2011, com o objetivo de promover, através de livros de qualidade estética e literária, práticas de leitura regulares e significativas para as crianças, numa perspetiva transversal, englobando as áreas definidas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

4. Projeto de investigação-ação implementado em contexto pré-escolar

O projeto de investigação-ação que me propus realizar no âmbito da minha intervenção pedagógica decorreu no estabelecimento educativo Escola Básica 1/Jardim de Infância do Atalaião, sendo este um estabelecimento de ensino público, pertencente ao Ministério da Educação, que faz parte do grupo de escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância N.º1 de Portalegre, situada no bairro do Atalaião, no qual habitam famílias de classe média que apresentam rendimentos baixos. Este estabelecimento educativo encontra-se inserido numa segunda geração do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP II). No ano letivo de 2010-2011, ano de implementação do projeto, encontravam-se em funcionamento neste estabelecimento duas salas de pré-escolar com um total de 40 crianças inscritas, sendo a sala de atividades B, onde desenvolvi a minha Prática, frequentada por um grupo heterogéneo de 21 crianças (10 meninos e 11 meninas), com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. A frequentar esta sala de atividades existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que estava completamente integrada no grupo, participando em todas as atividades da sala de atividades. Esta criança era também acompanhada pela equipa de especialistas da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do espectro do Autismo existente neste estabelecimento educativo.

Para a operacionalização deste projeto, procurei selecionar livros/textos que abordavam um tema predefinido no Plano de Atividades da Sala, concebido pela educadora cooperante, e que, na minha opinião, apresentavam qualidade estético-literária, a saber: *A Água*, de Carme Vendrell; *A Menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos; *Chape, Chape, Chape!*, de Mick Manning; *As Gotinhas e Arco-íris*, de Eunice Braidó; *O Dia em que o Mar Desapareceu*, de José Fanha; *Alana, a Bailarina da Água*, de Alice Cardoso; *Curtadilo, o Crocodilo Campeão*, de Cristina Pascoalinho; *Chocolata*, de

Marisa Nunez e ainda o poema “Búzio”, incluído na obra *Conversas com Versos*, de Maria Alberta Menéres.

Ao escolher estes livros para o projeto de investigação-ação que pretendia concretizar baseei-me em três critérios fundamentais: em primeiro lugar, o temático, uma vez que, tendo optado por abordar o tema da água numa perspetiva transversal, a partir de obras significativas da Literatura Infantil, estes foram os livros que, de entre os vários que existem sobre o tema, me pareceram incidir nos vários aspetos relacionados com a água; em segundo lugar, a qualidade estético-literária, uma vez que era meu propósito proporcionar o contacto das crianças com livros em que o texto verbal e as ilustrações se articulassem de forma a desenvolver a educação estética e literária das crianças da sala de atividades B do Jardim de Infância onde realizei a minha Prática e Intervenção Supervisionada, livros esses que poderiam, a meu ver, servir de ponto de partida para uma abordagem transversal e transdisciplinar com as outras áreas e os outros domínios do conhecimento indicados nas OCEPE; por fim, o critério de adequação ao grupo de crianças dessa mesma sala, um grupo com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Para a implementação do projeto foram criadas nove sequências pedagógicas (nove planificações diárias), sendo que, em cada uma dessas sequências, o livro era o elemento central, independentemente das abordagens efetuadas e das atividades propostas. Isto porque, naturalmente, cada livro tem uma identidade própria e sugere um tipo de abordagem diferenciado. Daí que a articulação com as outras áreas e com os outros domínios constantes nas OCEPE tenha sido flexibilizada, isto é, livros houve em que essa articulação era feita com uma Área e/ou com um domínio apenas, e outros houve em que foi possível alargar a mais do que uma Área e/ou domínio. No fundo, com o projeto não pretendi demonstrar, porque tal me parece inviável, que todos os livros possam ser abordados numa perspetiva transversal, em todas as Áreas e todos os domínios, mas que esse constrangimento, que advém da natureza e da especificidade de cada texto/livro, não impede que se defenda o carácter transversal da Literatura Infantil. O importante, a meu ver, é que as abordagens façam sentido e que surjam numa perspetiva integradora.

De uma forma ou de outra, portanto, nestas nove sequências pedagógicas foram propostas atividades em todas as áreas e em todos os domínios definidos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, com exceção do Domínio da expressão motora, devido a imprevistos relacionados com a própria gestão da Prática Supervisionada.

Em cada uma das sequências, houve três momentos, que os estudos mais recentes nesta área (cf. Sim-Sim, 2007) consideram essenciais para que se ativem os conhecimentos prévios da criança e se estimule a sua compreensão leitora: a fase da pré-leitura, a leitura propriamente dita e a fase da pós-leitura. Obviamente que também defendo que a leitura deve surgir, noutras circunstâncias, apenas para que as crianças fruam dessa experiência sem outro tipo de abordagem associada, mas o projeto pretendia dar conta das possibilidades pedagógicas da Literatura Infantil em contexto pré-escolar e, por isso, em outros momentos de leitura recreativa surgiram fora do âmbito do projeto. Em alguns casos, a articulação entre a Área de Expressão e Comunicação e outra (s) Área(s) ou domínio(s) surgia na fase de pré-leitura, como sucedeu com o livro *A Água*, em que, através do diálogo com o grande grupo, procurei recuperar os conhecimentos prévios que as crianças possuíam sobre o tema, estabelecendo assim a articulação com a Área do Conhecimento do Mundo. Com todos os outros livros, nesta fase de pré-leitura explorava-se conjuntamente os elementos paratextuais (capa e contracapa), permitindo às crianças fazerem previsões sobre o conteúdo das histórias.

Noutros casos, a leitura propriamente dita permitia o cruzamento com o domínio da Expressão Plástica, pela possibilidade de as crianças irem construindo a sua narrativa a partir da leitura das imagens, como sucedeu, por exemplo, com o livro *O Dia em que o Mar Desapareceu*, que permitiu, igualmente, estabelecer conexões com outros textos sobre o ciclo da água, como foi o caso dos livros *A Água* e *A Menina Gotinha de Água*, abordados anteriormente no âmbito do projeto. Para além dessa relação intertextual, a leitura do livro, com interrupções para que as crianças pudessem expressar as suas opiniões e demonstrar os seus conhecimentos prévios, permitiu a articulação com a Área do Conhecimento do Mundo.

Por fim, outros livros serviram de pretexto para, após a leitura, se fazer a articulação com outra(s) Área(s) e outro(s) domínios. Foi o caso, por exemplo, dos livros *Alana, a*

Bailarina da Água e Chocolata, que possibilitaram o cruzamento entre a Área da Expressão e da Comunicação, a Área da Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e ainda com o domínio da Matemática.

No primeiro caso, a fase de pós-leitura permitiu a reflexão conjunta sobre comportamentos pouco ecológicos que dão origem à poluição das águas mas também sobre valores sociais e morais, permitindo portanto o cruzamento com as Áreas de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo. Para além disso, permitiu também a articulação com o domínio da Expressão Plástica, visto que as crianças construíram mobiles com a personagem principal da história, mobiles esses que iriam ser utilizados para decorar a sala de atividades, criando assim uma relação afetiva (de pertença) da criança com o espaço que ela frequenta diariamente.

No caso do livro *Chocolata*, após a leitura, as crianças deram a sua opinião sobre os hábitos de higiene da Chocolata, os seus comportamentos, o seu habitat e fizeram uma reflexão sobre o texto, identificando os acontecimentos importantes da história. A identificação desses acontecimentos permitiu a articulação com o domínio da Matemática, tendo sido proposta uma atividade (combinações de vestuário) que permitiu desenvolver na criança competências neste domínio.

Outros livros permitiram a articulação com: a) o domínio da **Expressão Musical**, como foi o caso do livro *Chape! Chape! Chape!*, tendo sido desenvolvidas atividades de reconhecimento auditivo de sons da natureza (água, chuva, vento, animais – primavera) e instrumentais (jogo de sinos, guiseira, clavas, triângulo, sino, apito, lata); de identificação da intensidade (piano e forte) dos sons e cantar uma canção marcando a estrutura rítmica (pulsção da música) com o auxílio das clavas; b) o domínio da **Expressão Dramática** e o da **Expressão Plástica**, no caso do livro *As Gotinhas e o Arco-Íris*, em que a história foi primeiramente contada com o recurso a fantoches, tendo as crianças posteriormente tido a oportunidade de construir os seus próprios fantoches; c) o domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, como sucedeu, entre outros casos, com o livro *Curtadilo, o Crocodilo Campeão*, em que as crianças fizeram um resumo oral da história, destacando os acontecimentos importantes na sua sequência cronológica de acontecimentos, estabelecendo assim uma ponte para a atividade que surgiria a seguir, nomeadamente a montagem de quatro puzzles (domínios da

Expressão Plástica e da **Matemática** – neste caso pela possibilidade de as crianças explorarem o conceito de numeral ordinal (primeiro, segundo, terceiro, quarto, etc.)).

Reflexões finais

Em jeito de síntese, este projeto de investigação-ação, aqui necessariamente apresentado de forma sucinta, permitiu-me um contacto próximo com a Literatura Infantil e mostrou-me as potencialidades deste subsistema literário no desenvolvimento harmonioso e global da criança. Criou em mim a consciência plena que a Literatura Infantil pode ser uma fonte inesgotável de aprendizagens emocionais e cognitivas para a criança, uma vez que proporciona momentos de descoberta do mundo que a rodeia, de alargamento de conhecimentos e de desenvolvimento da sua criatividade e imaginação.

Com este projeto compreendi que o educador deve promover o contacto, regular e diversificado, com o livro de qualidade estético-literária, visto que este é um instrumento precioso através do qual a criança vive situações de descoberta e de conquista, ou seja, o educador deve criar, na sua sala de atividades, um espaço dedicado à leitura de histórias, onde o livro infantil é explorado todos os dias, criando uma prática de leitura que irá despertar na criança o prazer de ler/ouvir ler.

Nestas atividades de leitura de histórias em voz alta o educador pode promover aprendizagens em todas em todas as áreas e domínios da Educação Pré-Escolar, aproveitando assim o poder de transversalidade da Literatura Infantil, tendo sido este o ponto de partida do meu projeto. Com o seu desenvolvimento foi possível observar efeitos positivos nas crianças, na medida em que proporcionou o desenvolvimento da sua capacidade de concentração, o desenvolvimento da compreensão de vocabulário e da capacidade de descodificação, nomeadamente na exploração oral dos textos apresentados, promovendo diálogos para partilha de ideias, opiniões e conhecimentos; o desenvolvimento da expressão oral do grupo, na medida em que foram proporcionadas situações de diálogo durante a leitura em voz alta; o desenvolvimento de uma relação afetiva com o ato de ler; o desenvolvimento do gosto pela leitura; o desenvolvimento da compreensão do mundo envolvente, em suma, o desenvolvimento global da criança.

No fundo, não era meu propósito (não o é na Educação Pré-Escolar) transmitir conhecimentos, mas sim dar à criança a possibilidade de alargar a sua visão do mundo e desenvolver o seu espírito crítico partindo da Literatura Infantil e fazendo a articulação com as diversas áreas e os diversos domínios indicados nas OCEPE, numa perspetiva globalizante, transversal e integradora. Só assim, aliás, entendo a Educação Pré-Escolar.

Bibliografia

Aguiar e Silva, V. M. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In Sá, D. G. *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas Para a Sua História*. Braga: Editorial Franciscana, pp. 11-15.

Azevedo, F. (2011). “A literatura infantil e o problema da sua legitimação”. In <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%20Infantil.pdf>. Acedido a 21 de Setembro de 2011.

Bortolussi, M. (1985). *Análisis Teórico del Cuento Infantil*. Madrid: Alhambra.

Cervera, J. (1992). *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: U. Desto/ Ed. Mensajero.

Colomer, T. (1994). El lector de la etapa infantil (0-6 años). In *Alacena*. Nº 21, pp. 18-24.

Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. In Azevedo, F. (coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp.19-33.

Gomes, J. A. (2000). *Da Nascente à Voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

Machado, L. (2008). A linguagem escrita. In *Cadernos de Educação de Infância*. Nº 83, pp. 29-33.

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 56-57.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível on-line em: <http://www.dgicd.minedu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>

Mergulhão, T. (2008). *Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na literatura para jovens*. Lisboa: FLUL.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Disponível on-line em: http://www.min-edu.pt/data/Orientacoes_curriculares_preescolar.pdf

Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Fedlman, R. D. (2007). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Ed. Mc Graw Hill, pp. 314-315, 326-327.

Sim-Sim, I. (2007). *Linguagem e Comunicação: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível on-line em: <http://www.dgide.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>

Taquelim, C. (2011). Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão. Disponível em <http://www.casadaleitura.org>. Acedido a 21 de Setembro de 2011.

Veloso, R. M. (2001). Curtir a Literatura Infantil no Jardim de Infância. Disponível em <http://www.casadaleitura.org>. Acedido a 23 de Setembro de 2011.

Veloso, R. M. (2003). Não-receita para escolher um bom livro. Disponível em <http://www.casadaleitura.org>. Acedido a 20 de Setembro de 2011.

Notas sobre as Autoras

Lúcia Martins

lucymartins@sapo.pt

Lúcia Martins é licenciada em Ensino Básico – 1º Ciclo pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, desde junho de 2010, tendo realizado nesse ano estágio numa escola de 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas João Roiz de Castelo Branco. Participou também como monitora na pilotagem do Jogo Educativo GUIGUI Consolida e na animação pedagógica dos ateliês realizados nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Castelo Branco. Posteriormente concluiu o Curso de Mestrado em Educação-Pré-Escolar, em Janeiro de 2012, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Teresa Mendes

teresa.mendes@esep.pt

Instituto Politécnico de Portalegre/ Escola Superior de Educação

Teresa Mendes é doutorada em Estudos Literários - especialidade de Literatura Comparada – pela Universidade de Lisboa e professora da Escola Superior de Educação de Portalegre desde 1986, possuindo experiência de lecionação nas áreas da Língua e da Literatura Portuguesa, da

Literatura Infantil, do Desenvolvimento Linguístico, da Didática do Português e da Supervisão Pedagógica, na formação inicial, na formação contínua de professores e nos mestrados em Educação Pré-Escolar, Ensino no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco. É presidente da Área Científica de Língua e Literatura Portuguesas, membro do Conselho de Representantes, do Conselho Técnico-Científico e do Conselho Interdepartamental na ESEP. Foi coordenadora institucional do núcleo regional de Portalegre do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) e tem desenvolvido trabalho de investigação nas áreas da Literatura Comparada e da Literatura para Crianças e Jovens, sendo autora de diversos artigos e comunicações nesses domínios, em Portugal e no estrangeiro. É membro do Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde integra a equipa de investigação sobre Literatura e Emoções, e do C3i – Centro de Investigação Interdisciplinar do Instituto Politécnico de Portalegre. Faz parte do corpo editorial da Editora Opção (Brasil) e tem integrado várias comissões científicas de Encontros Nacionais e Internacionais no âmbito da Literatura Comparada, da Literatura Infantil e da Literatura Lusófona Contemporânea.