



EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA INFÂNCIA E PROMOÇÃO DE VALORES: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 4º ANO DO ENSINO BÁSICO NUMA ESCOLA PORTUGUESA

Fernando Azevedo¹

<http://orcid.org/0000-0002-7373-705X>

RESUMO

Este artigo relata uma intervenção pedagógica levada a cabo junto de alunos do 4º ano de escolaridade do Ensino Básico, em Portugal, com dois objetivos: (1) desenvolver a educação literária na infância, estimulando o gosto e o interesse pela leitura de textos literários de qualidade; (2) promover uma educação para valores de tolerância e de respeito pelo outro.

O referencial teórico convocou os conceitos de educação literária (AZEVEDO; BALÇA, 2017; AZEVEDO; BALÇA, 2019; MENDOZA, 1999; ROIG, 2009; ROIG, 2012; ROIG, 2013), de promoção de uma educação para os valores e os pressupostos metodológicos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (YOOP; YOOP, 2006).

Os resultados obtidos mostram-nos que a concretização desta intervenção pedagógica possibilitou aos alunos uma pluralidade de vivências e experiências, contribuindo para a construção de conhecimento e um maior interesse pelos livros e pela leitura.

Palavras-chave: Atividades de leitura, Cidadania, Educação literária, Valores.

LITERARY EDUCATION IN CHILDHOOD AND VALUES' PROMOTION: A PEDAGOGICAL INTERVENTION IN THE 4TH YEAR OF BASIC EDUCATION AT A PORTUGUESE SCHOOL

ABSTRACT

This paper reports on a pedagogical intervention carried out with students of the 4th year of elementary schooling, in Portugal, with two objectives: (1) to develop literary education in childhood, stimulating the taste and interest in reading literary texts of quality; (2) promoting education for values of tolerance and respect for others.

The theoretical framework called for the concepts of literary education (AZEVEDO; BALÇA, 2017; AZEVEDO; BALÇA, 2019; MENDOZA, 1999; ROIG, 2009; ROIG, 2012; ROIG, 2013), the concepts of promoting education for values and the methodological assumptions of the Literature-Based Reading Program (YOOP; YOOP, 2006).

The results obtained show us that the accomplishment of this pedagogical intervention allowed the students a plurality of experiences, contributing to the construction of knowledge and greater interest in books and reading.

Keywords: Reading activities, Citizenship, Literary education, Values.

¹ Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal), onde é o responsável pela regência de unidades curriculares de graduação e de pós-graduação nas áreas da Didática da Língua Portuguesa e da Formação de Leitores. É atualmente o diretor do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, sendo igualmente o responsável científico do Plano Local de Leitura de Braga. Possui o título de Doutor em Ciências da Literatura. É membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Integra o Observatório de Literatura Infante-Juvenil (OBLIJ). Pertence à Comissão de Honra do Plano Nacional de Leitura. Possui obras publicadas nos domínios da hermenêutica textual, literatura infantil e formação de leitores. Para informação mais detalhada: <https://www.cienciavitaet.pt/pt/E11F-8FE6-C98F>. E-mail: <fraga@ie.uminho.pt>

LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA INFANCIA Y LA PROMOCIÓN DE LOS VALORES: UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL 4º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN UN COLEGIO PORTUGUÉS

RESUMEN

Este artículo informa sobre una intervención pedagógica llevada a cabo con alumnos de 4º año de educación primaria, en Portugal, con dos objetivos: (1) desarrollar la educación literaria en la infancia, estimulando el gusto y el interés por la lectura de textos literarios de calidad; (2) promover la educación en valores de tolerancia y respeto por los demás.

El marco teórico requirió los conceptos de educación literaria (AZEVEDO; BALÇA, 2017; AZEVEDO; BALÇA, 2019; MENDOZA, 1999; ROIG, 2009; ROIG, 2012; ROIG, 2013), educación para los valores y los supuestos metodológicos del Programa de Lectura Basada en la Literatura (YOOP; YOOP, 2006).

Los resultados obtenidos nos muestran que la realización de esta intervención pedagógica permitió a los estudiantes tener una pluralidad de experiencias, contribuyendo a la construcción del conocimiento y un mayor interés por los libros y la lectura.

Palabras clave: Actividades lectoras, Ciudadanía, Educación literaria, Valores.

Introdução

Num mundo cada vez mais pejado de dissensões e conflitos, consideramos relevante que seja facultado, às gerações mais jovens, o contacto com atitudes e valores que apelem a um universo tolerante e respeitador das diferenças. Ora a literatura infantil, pela sua capacidade de modelização dos *realia* e de diálogo mediato com a semiosfera (AZEVEDO; BARROS, 2015), pode desempenhar, junto das crianças, que frequentam a escolaridade básica, um papel preponderante, já que os seus textos são suficientemente motivadores e apelativos a uma relação de diálogo entre o leitor e eles. Além disso, os textos da literatura infantil ajudam as crianças a conhecer estruturas e modelos poéticos da sua cultura, a conhecer e a dominar intertextos que as auxiliarão a sentir-se membros de uma *casa comum* (AZEVEDO, 2013), estimulando a sua satisfação quando leem textos literários, e favorecendo, indiretamente, a sua capacidade de fruição desses mesmos textos.

Educação literária na infância: dos textos aos leitores em múltiplos contextos

A relevância da educação literária na infância tem sido enfatizada por diversos autores (AZEVEDO; BALÇA, 2017; AZEVEDO; BALÇA, 2019; MENDOZA, 1999; ROIG (2009); ROIG, 2012; ROIG, 2013). Conhecer textos literários, autores, temas, figuras de estilo,

símbolos e estilemas possibilita ao indivíduo sentir-se membro de uma *casa comum* (AZEVEDO, 2013), permitindo-lhe completar muito daquilo que o texto não diz, mas que sugere ou promete, para utilizarmos a terminologia de Umberto Eco (1989). É através deste conhecimento que o sujeito estabelece conexões e relações intertextuais de forma a dar sentido ao texto. Assim, a educação literária possibilita a leitura do mundo de uma forma ampla e sofisticada, contribuindo para a formação de indivíduos reflexivos e críticos (AZEVEDO; BALÇA, 2017). A literatura ajuda e facilita o desenvolvimento da linguagem, proporciona o desenvolvimento de uma maior compreensão da leitura, influencia a capacidade de escrita e aprofunda o conhecimento das características linguísticas. A literatura promove ainda o desenvolvimento da imaginação e a compreensão de si próprio, dos outros e do mundo em que se vive. Para além de suportar vários aspetos literários, fornece a base para o pensamento crítico e para respostas pessoais (YOPP; YOPP, 2006).

Neste sentido, compreende-se que seja deveras relevante que a criança, desde uma idade precoce, seja familiarizada com textos literários, através da escuta de textos da tradição oral, contato com livros-objeto (SILVA, 2020) ou interação com álbuns e textos da literatura infantil.

Analisada a presença da literatura na escola e o trabalho que é feito com ela, verifica-se que, muitas vezes, se registam situações que não contribuem para a formação de leitores literários (BALÇA; COSTA, 2017). Se a aula dá oportunidade aos alunos para contactarem com textos e obras literárias do cânone, muito frequentemente, o facto de essa mediação ser realizada por meio de fichas de trabalho, de guiões de leitura e de processos de avaliação faz com que os alunos associem esses textos a uma metodologia escolar avaliativa e impositiva, “não havendo lugar para uma leitura fruitiva, que deixe espaço à voz dos alunos e que permita os múltiplos sentidos que, noutros contextos, a obra literária consente” (BALÇA; COSTA, 2017, p.207).

Indiscutível será dizer que a formação de leitores é um processo moroso e exigente “que reclama dos seus intervenientes, tanto “dos agentes promotores” ou dos mediadores (...) como do alvo da sua ação, uma generosidade, uma abertura (...) às palavras dos Outros que os livros guardam (...)” (SILVA, 2013, p. 98). Neste âmbito, importa não descartar os leitores grandes ou os grandes leitores que, antes de mais, devem consolidar a

sua própria formação literária, visto caber ao adulto “fazer da leitura um hábito, uma rotina de prazer (...). Se o adulto pretende estimular as crianças é primordial que ele passe para o outro a alegria, o prazer, o fascínio que experimenta ao ler. Sousa (2007, p.66) conclui afirmando que “só faremos leitores, se o formos; (...) ser leitor: o primeiro passo para formar leitores.”

Assim sendo, a promoção de uma educação literária é o desafio que se coloca à escola, de forma premente no Ensino Básico.

Educar para os valores nas escolas portuguesas

Os textos literários, lidos à luz da convenção estética, presentificam determinados mundos possíveis que dialogam, de modo indireto, com o mundo empírico e histórico-factual, em que se situam os seus leitores e intérpretes. Nesta perspectiva, eles podem ajudar a construir determinados valores susceptíveis de serem considerados positivos pelas comunidades interpretativas.

Os documentos curriculares portugueses explicitam a necessidade de serem trabalhados, em contexto escolar, um conjunto de valores fundamentais.

Por exemplo, o documento intitulado *Perfil Geral dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017), documento com força de lei, de acordo com o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, faz referência à temática “valores”, onde se objetiva um perfil de base humanista, ou seja, “uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p.6). À luz deste documento, os valores são entendidos como orientações segundo as quais “determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p.9).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) enuncia, no seu artigo 2º (Princípios Gerais), que: “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

Pressupostos metodológicos do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura

O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Literature Based Reading Activities) tem as suas origens no trabalho de Yopp e Yopp (2006), tendo sido ampliado e concretizado por outros autores (PONTES, BARROS, 2007; SARDINHA, AZEVEDO, ROSA, 2014; SOUZA, MOURA, SOUZA, 2006).

De acordo com este programa, as aprendizagens dos alunos são

“(…) tanto mais eficazes quanto mais forem entendidas como relevantes por parte dos alunos e se integrarem em redes de relações fertilizadoras da sua competência enciclopédica. Essa é a razão pela qual as aprendizagens possuem como elemento central (…) um rico e plurifacetado ambiente literário” (AZEVEDO, 2014, p.58).

Assim, a construção de uma comunidade de leitores apreciadores do prazer dos livros supõe a convocação de determinantes fatores, considerados importantes (AZEVEDO, 2014), de que se destacam os seguintes:

- A leitura de obras na sua íntegra, aspeto que, posteriormente, poderá originar a consolidação de espaços de discussão e de partilha coletiva de emoções que os textos sugerem, por exemplo através da estratégia do clube de leitura;
- A partilha e discussão de diversas obras, assegurando ao aluno a expansão do seu conhecimento acerca de textos, autores e a sua curiosidade pela descoberta, bem como o seu quadro de referência intertextual;
- O incentivo à construção de atividades de escrita e de partilha de textos, por exemplo através dos diários de leitura.

O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (YOOP; YOOP, 2006) assenta na convocação, para o espaço da sala de aula, de textos literários autênticos e de obras, que são lidas e partilhadas na sua íntegra, com uma metodologia que valoriza as opiniões pessoais e a partilha, e busca recriar, em contexto pedagógico, o prazer pela leitura e o respeito pelos direitos do leitor (PENNAC, 1997).

Esta metodologia propõe 3 momentos fundamentais na leitura de um texto: (1) atividades de pré-leitura, visando suscitar o interesse e respostas pessoais do leitor, bem

como ativar um determinado horizonte de expectativas; (2) atividades durante a leitura, buscando manter o interesse ativo do leitor; e (3) atividades de pós-leitura, que visam estimular reações de um ponto de vista pessoal, relacionar acontecimentos e personagens com a experiência subjetiva do leitor ou com o mundo, e consolidar comunidades leitoras.

A intervenção pedagógica, que dá corpo a este artigo, socorreu-se das seguintes atividades de pré-leitura: os guias de antecipação e a cesta literária (AZEVEDO, 2014).

Os guias de antecipação são uma estratégia de antecipação da informação relevante da obra que vai ser lida ou contada às crianças. Constituídos por um “conjunto de asserções relativas ao texto que vai ser lido (...), o leitor é solicitado a manifestar a sua opinião para, a partir daí, estimulando-se o diálogo e a partilha acerca da temática da obra objeto de análise, confirmar e/ou expandir o seu ponto de vista com a leitura posterior desse texto.” (AZEVEDO, 2014, p. 62-63).

A cesta literária, como apontou Azevedo (2014, p. 63) constitui outra pertinente atividade, susceptível de despertar a curiosidade dos leitores, motivando-os para a obra que irá ser lida. Os alunos são confrontados com objetos, personagens, emoções e outros elementos significativos no contexto da obra que irá ser lida. Mas, ao desconhecerem a obra e ao depararem-se com esses elementos, eles buscarão encontrar uma coerência entre eles, eventualmente antecipando o texto, que será lido, ou desenvolvendo a sua capacidade narrativa.

Relativamente às atividades durante a leitura, esta intervenção pedagógica socorreu-se da estratégia metodológica designada como círculos de leitura (SOUSA, 2007). Esta estratégia assenta num trabalho colaborativo, realizado com grupos de 5 participantes, que leem o mesmo texto, assumindo cada elemento um papel específico (o animador da discussão, o senhor das ligações, o senhor dos excertos o ilustrador ou o investigador), que é de natureza rotativa.

De um modo geral, podemos afirmar que esta estratégia, implementada no Ensino Básico, ajuda os alunos a ler autonomamente e abre portas a um espaço onde eles podem aprender a negociar significados com os seus pares e a dar repostas pessoais.

Quanto às atividades de pós-leitura, esta intervenção pedagógica socorreu-se das citações estimuladoras (AZEVEDO, 2014; YOPP; YOPP, 2006) e da escrita colaborativa (BARBEIRO; PEREIRA, 2007).

As citações estimuladoras são uma atividade em que o leitor é convidado a selecionar, no texto lido, as partes que considerar mais significativas ou relevantes, partilhando as razões dessa escolha.

A escrita colaborativa constitui uma atividade em que o leitor, depois de lido um texto, se torna um escrevente e o faz em colaboração com outros. Barbeiro e Pereira (2007, p.10) realçam a relevância de “escrever em conjunto para aprender a escrever”. A par desta ideia concorre a asserção de que o encontro com o outro, em conjunto com a sua perspetiva e conhecimento, proporcionado pela escrita, transformam a colaboração num instrumento de aprendizagem. A colaboração expressa ainda uma vertente emocional no sentimento de participação. Carvalho, Silva e Pimenta (2007) consideram o uso da escrita um fator de desenvolvimento cognitivo e que funciona como elemento facilitador da estruturação do pensamento essencial à emergência do raciocínio lógico e formal.

As obras literárias selecionadas: um olhar pormenorizado

Orelhas de Borboleta (Aguilar, 2008) é uma obra que assenta na temática da valorização das diferenças para aqueles que as querem transformar em motivo de troça. Destaca aspetos como a relação entre pais-filhos e explora valores como o respeito, a autoestima e o otimismo face a situações adversas. A história passa-se em torno de uma menina chamada Mara e daquilo que a caracteriza. A cada dupla página apresentam-se perguntas e respostas, que vão revelando aquilo que os outros veem na Mara e, por sua vez, aquilo que ela sente. Os conselhos da sua mãe são elemento fundamental para o desenrolar da história.

Ter orelhas grandes, cabelo rebelde, ser alto ou baixo são características que, muitas vezes, podem ser motivo de troça entre crianças. Este livro partilha, com os seus leitores, modos de agir e de reagir positivos (quando a Mara encara, de forma eufórica, aquilo que, para outros, é visto negativamente), e de valorização das características, visto

serem estas que nos distinguem como seres especiais e únicos. Dá-nos conta de que reconhecer a diferença fortalece a aceitação de quem se é e da sua personalidade, o primeiro passo para se aprender a rir de nós próprios.

O Elmer (MCKEE, 1989) é o primeiro livro da coleção, que conta 34 volumes, até à data. Em Portugal, a obra é recomendada pelo Plano Nacional de Leitura. Nesta história, Elmer, o pequeno elefante, vive alegremente entre os elefantes da sua comunidade, mesmo sabendo que é diferente. Fá-los rir e todos o aceitam como é. Ainda assim, ele sente-se incomodado por não ser igual aos outros elefantes e, por isso, decide pintar-se de cinzento para se assemelhar aos demais. Rapidamente descobre que isso evita que o reconheçam e, por isso, a sua faceta divertida também não é notada. É aqui que a personagem percebe que aquilo que o torna único é também aquilo que lhe permite ser mais feliz. Esta obra partilha, com os seus leitores, a ideia primordial de aceitação de nós próprios e do outro, o primeiro passo para uma vida feliz.

A escolha destas obras buscou trazer para dentro da sala de aula histórias diferentes, que motivassem os alunos e que não se mostrassem apenas livros “banais” com histórias semelhantes a tantas outras. Através delas, pareceu-nos haver a possibilidade de os alunos poderem interrogar o mundo, fazer inferências e identificarem-se com as personagens. Importante será também o estabelecimento de relações entre o mundo possível do texto e o mundo empírico e histórico-factual em que se situam os seus leitores, permitindo expor diversos pontos de vista e opiniões. Importa referir que em ambas as obras se subentendem-se mensagens importantes: a de que não há problema em ser diferente, pelo contrário: ser diferente é bom e divertido e constitui uma mais-valia.

A intervenção pedagógica realizada

A intervenção pedagógica foi realizada numa turma do 4º ano de escolaridade do Ensino Básico numa escola urbana da cidade de Guimarães, num conjunto de 7 sessões de 1h30 cada.

As obras literárias, pelo seu diálogo em termos semânticos, foram exploradas sequencialmente, com o recurso a atividades de pré-leitura, durante a leitura e de pós-leitura.

A primeira obra trabalhada em contexto de sala de aula foi *Orelhas de Borboleta* (Aguilar, 2008) e a segunda *O Elmer* (MCKEE, 1989). A opção por esta sequência justifica-se pelo conteúdo de valores a desenvolver com os alunos.

A exploração dos elementos paratextuais da obra *Orelhas de Borboleta* (AGUILAR, 2008), na atividade de pré-leitura, permitiu aos alunos realizar um conjunto de inferências sobre o conteúdo da mesma, que conectou com conhecimentos do domínio intertextual das crianças (vejam-se, por exemplo, respostas como: Aluno 1 - “Uma monstrixha perdida” ou Aluno 3 - “Um duende e uma borboleta”).

Ainda no domínio da pré-leitura, apresentou-se a Cesta Literária, que pareceu cativar efetivamente a turma, visto ser uma atividade diferente do habitual, onde os alunos puderam dar asas à imaginação, exprimindo a sua opinião pessoal. Durante esta atividade foram apresentados objetos relacionados com a história e, à medida que iam sendo desvendados, os alunos iam desenhando o objeto observado, associando-lhe uma ideia (escrita), que lhes permitiu justificar e relacionar o objeto com a história. A maioria dos alunos decidiu escrever algumas frases que interligassem objeto-história.

Durante esta atividade, os alunos foram ativando a imaginação e criatividade à medida que iam praticando atividades de escrita, colocando em prática aspetos como registar e organizar as ideias; exprimir opiniões e fundamentá-las; redigir frases/texto com utilização correta das formas de representação escrita ou usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade. Havendo grande articulação com a expressão artística, foi possível conceder à atividade um carácter dinâmico e fruitivo. O facto de cada um ter a possibilidade de ilustrar o objeto que iam observando – à sua maneira – foi extremamente cativante para a turma, surgindo variadas ideias:

Objeto mostrado	Intervenientes	Transcrição
Borboleta	Aluno 4	“Apareceu uma borboleta, a menina seguiu-a e foi ter a um mundo cheio de borboletas”
	Aluno 5	“A personagem principal vai voar com a borboleta”
	Aluno 6	“Um duende e uma borboleta”
	Aluno 7	“A borboleta vai pensar que as orelhas do monstro são outra borboleta”;
	Aluno 8	“Ela gosta de brincar com borboletas e são amigas”
Orelhas	Aluno 9	“A menina tem orelhas muito grandes”
Palavra “alegria”	Aluno 10	“A menina quando foi para o mundo das borboletas ficou muito alegre”

Tabuleiro xadrez	Aluno 11	“A sua camisola era de xadrez”
------------------	----------	--------------------------------

Tabela 1 - Respostas dos alunos em relação aos objetos da Cesta Literária.

Quando foi desvendado o título da história *Orelhas de Borboleta* (AGUILAR, 2008), os alunos mostraram-se surpreendidos e intrigados, com grande vontade de a conhecerem.

À medida que decorria a leitura em grande grupo, antecedida de uma leitura silenciosa e individual, os alunos iam estabelecendo relações entre objeto e texto, confrontando as suas expectativas com a realidade. Ainda durante este momento surgia, por vezes, dificuldade em entender algumas palavras como “revoluteiam”, “espeque” ou “gazela”, fase em que foi importante deixar que os alunos pensassem por si próprios de modo tentarem chegar a uma conclusão. A verdade é que (quase) todas elas encontravam o significado, quando lhes era pedido que o tentassem entender através da frase ou do contexto. Esta metodologia permitiu desenvolver a autonomia dos alunos.

Num segundo momento, realizou-se a atividade durante a leitura intitulada *Círculos de Leitura* (SOUSA, 2007). Realizada no modelo de trabalho colaborativo, com os alunos distribuídos em grupos, cada elemento possuía uma responsabilidade específica: o investigador (pesquisou acerca da obra, do autor ou de assuntos relacionados com a temática), o ilustrador (ilustrou livremente a sua perspetiva acerca da leitura global ou de uma parte do texto à sua escolha), o senhor das ligações (buscou e estabeleceu ligações entre o texto e a vida real), o senhor dos excertos (selecionou excertos importantes na sua perspetiva), e o animador da discussão (que organizou e dirigiu a partilha e a apresentação dos trabalhos). Os papéis fornecidos aos alunos correspondiam a funções diferentes com intuito de trabalhar, numa fase posterior, aspetos diversificados sobre a mesma temática, permitindo, dessa forma, uma maior variedade nos produtos finais.

Todas estas atividades possibilitaram aos alunos um conhecimento mais amplo e pormenorizado da história, mas também do livro, do autor, dos significados de palavras, da história, o que lhe configurou um fator de autonomia na pesquisa desses elementos.

Esta atividade revelou-se o auge da sessão, na medida em que os alunos se demonstraram muito empenhados, querendo fazer parte de todo o processo. Todos tinham preferências por certos papéis, uns queriam ficar com o papel de investigador, já outros

davam preferência ao ilustrador. Estavam empolgados e queriam dar o seu melhor. Revelaram-se autônomos e com grande vontade de trabalhar em grupo.

Num terceiro momento, e como atividade de pós-leitura, passou-se à apresentação do trabalho realizado. Inicialmente os alunos estavam um pouco apreensivos, mas com o desenrolar da atividade foram-se envolvendo e interessando. À medida que iam apresentando as suas pesquisas e respostas, foi possível verificar como compreenderam a história e construíram conhecimento, conseguindo distinguir conceitos dicotômicos como o bem e o mal. Todas eles foram dando opiniões pessoais e alicerçando o seu próprio entendimento face ao que lhes foi contado no livro *Orelhas de Borboleta* (AGUILAR, 2008) e, por isso, surgiram ideias diferentes umas das outras.

A par das atividades de seleção de excertos significativos, alguns alunos foram justificando as escolhas que fizeram, dizendo que “escolhi esta frase porque as pessoas gozavam com ela, mas não importa o que está por fora, o que interessa é o que está por dentro”, ou então iam dizendo o que foram sentindo enquanto liam o texto “a minha emoção foi tristeza porque isso é bullying, e isso é triste (...)”. Nesta troca de ideias, alguns deles testemunharam, inclusivamente, histórias pessoais, ligadas a situações de *bullying*: “eu era chamada de gorda e gozada, mas ignorava como a Mara fez. Alguns meninos aqui da escola fazem *bullying* (...)”, outros contavam o que viam e ouviam no dia a dia “às vezes chamam nomes uns aos outros. Há pessoas que gozam e mesmo assim quem é gozado fica positivo, não sei como. Mas a Mara e todos os outros deveriam fazê-lo sempre!”

Aqueles cujo papel foi ilustrar, também conseguiram realizar uma interpretação daquilo que foi lido e, por sua vez, organizar a história, permitindo-lhes selecionar (de forma pessoal) a parte mais estimulante e significativa e, assim, ilustrá-la. Uma aluna desenhou a personagem principal da história maior do que todas as outras, explicitando que “temos de ser superiores às críticas e fazer com que elas fiquem pequenas e sem importância”. Outros atribuíram à história um papel futuro na sua vida declarando que “quando me chamam nomes devo pensar na Mara”, o que denota a aquisição de algumas competências sociais como o respeito pelo outro e a compreensão como sujeito reflexivo e ponderado.

Para além de revelar aquilo que os alunos entenderam sobre a obra, este momento foi marcante e fundamental a vários níveis: perceber o que se passa na turma e na

escola; como cada um reage a insultos ou provocações de outros, ou o que pensam quando ouvem alguém a maltratar um colega. Todos puderam partilhar opiniões uns com os outros e refletir sobre aquilo que fazem em casa, na escola ou noutra local no quotidiano. Foi ainda nesta fase que surgiu, inesperadamente, uma conversa mais íntima entre todos. Por se achar que seria apropriado e compatível com a temática, concedeu-se a oportunidade de cada um exprimir aquilo que menos gosta em si ou no seu corpo. Os alunos aderiram, havendo uma partilha indiscutivelmente significativa, que resultou em interpelações como: “Eu não gosto dos meus olhos, porque quando tiro os óculos as pessoas dizem que eu tenho os olhos trocados (...)”; “Eu não gosto desta cicatriz que tenho na cabeça.”; “Eu tenho os dentes muito grandes, e não gosto muito.”; “Eu gostava de ser mais magrinho”, e certo é que todos assumiram haver algo em si de que não gostavam tanto, e por isso, houve a aceitação geral do grupo face às preocupações e diferenças de cada um.

Para além da obra *Orelhas de Borboleta* (AGUILAR, 2008), os alunos leram igualmente a obra *O Elmer* (MCKEE, 1989).

A aula iniciou com a leitura de um excerto do texto:

“Era uma vez uma manada de elefantes. Elefantes novos, elefantes velhos, elefantes altos ou gordos ou magros. Elefantes como estes, aqueles ou aqueloutros, todos diferentes, mas felizes e da mesma cor. Todos à exceção do Elmer” (MCKEE, 1989, p. 1)

O excerto lido permitiu, a alguns alunos, estabelecer relações de diálogo intertextual com outras obras da mesma coleção. Em complemento, foi selecionada, como atividade de pré-leitura, a estratégia dos guias de antecipação. Nesta atividade, os alunos partilharam a sua opinião através de placas com as palavras “Concordo” ou “Discordo” e de uma folha na qual registaram as suas respostas, uma maneira eficaz de despertar a sua curiosidade e de os motivar para a leitura do texto. Através desta atividade, e após a leitura do excerto, pôde-se verificar que a maioria dos alunos discordaram com as afirmações “O Elmer é um elefante só azul”, “O Elmer tinha cor de elefante”, “A história passa-se num Zoo”.

Após a atividade de pré-leitura focamo-nos na leitura individual e silenciosa da obra, para que os alunos conhecessem e se familiarizassem com a história. Depois, fez-se a leitura em grupo e em voz alta, onde todos tiveram a oportunidade de ler. Nesta fase

realizavam-se pausas oportunas em algumas páginas: quando algum aluno colocava questões acerca de palavras desconhecidas, expressões menos comuns ou sobre o que iria surgir nas páginas seguintes. Também houve espaço para interrogar os alunos com questões como: “Para cada um de vocês, é bom ou mau ser diferente?” Ao que alguns alunos responderam “é bom porque somos únicos; porque ser diferente é ser especial; se fôssemos todos iguais a vida era chata; assim é mais divertido brincar; é bom aceitarmos como somos; ninguém é melhor que ninguém; todos temos capacidades que outros não têm; é bom porque eu sou diferente e gosto. E outros: “é mau porque por que toda a gente goza; sofremos de *bullying*; a maior parte das pessoas trata mal aqueles que são diferentes.

Na sua generalidade, os alunos mostraram interesse em participar e pareceram gostar da história do Elmer conseguindo associar a sua história de vida à do Elmer em alguns aspetos.

Num segundo momento, como atividade durante a leitura, e por forma a estimular respostas pessoais, foi proposto, aos alunos, a elaboração e ilustração do “Próprio Eu”. Aqui os alunos puderam inspirar-se na história e na particular caracterização do Elmer para realizarem uma ilustração que identificasse cada um deles. Para isso, a aula iniciou com um breve diálogo sobre a história já explorada. Os alunos tiveram a oportunidade de, oralmente, recontar a história, indicar os principais momentos, caracterizar a personagem principal (física e psicologicamente) e ainda dar a sua opinião pessoal face a todo o enredo (atitudes da personagem, sentimentos, boas e más ações, etc.).

Após o debate de ideias os alunos colocaram mãos à obra e assim, elaboraram e ilustraram de forma pessoal algo que caracterizasse a sua personalidade. Cada um teve a oportunidade de se exprimir da forma que quis e, assim, desenhar aquilo que mais gostava. O objetivo foi, então, atribuir a si próprio qualidades ou defeitos que fazem de cada um único e diferente. Todas eles quiseram começar rapidamente, pois as ideias foram surgindo rapidamente. Após a ilustração, todos os alunos apresentaram o seu trabalho artístico, todos eles surpreendentes e emotivos, justificando as razões.

Apenas, a título de exemplo, apresentam-se algumas dessas justificações:

Intervenientes	Transcrição
Aluno 13	“Desenhei um coração porque é o símbolo do amor e para mim o amor é vida. O azul representa tristeza quando gozam comigo, o verde a esperança e ecologia (...)”
Aluno 14	“Fiz um rádio porque adoro música. Escolhi o roxo que simboliza amor, o azul a tristeza, a prata a coragem.”
Aluno 15	“Escolhi um quadro porque adoro apreciar quadros e pinturas. A cor laranja significa ansiedade que às vezes sinto, o preto quando as janelas do meu coração estão fechadas e o branco para quando estas janelas abrem. O azul são lágrimas, o castanho nervosismo.”
Aluno 16	“Desenhei um urso porque é o meu animal preferido e tem a ver comigo. O vermelho é violência, o preto é desrespeito e o amarelo brincadeira.”
Aluno 17	“Eu desenhei uma casa porque é em casa que eu me sinto melhor!”
Aluno 18	“Escolhi um lego porque adoro brincar com eles. O preto – tristeza, o azul – saudade, o verde – amizade, o cinzento – brincadeiras.”

Tabela 2 - Exemplos de justificações dos alunos face às ilustrações.

Nesta fase de abertura e partilha de sentimentos/desabafos de tantas outras coisas, muitos alunos reconheceram alguns “defeitos” e/ou “erros” como o de desrespeitar os professores e funcionários, ou o de ser violento com os colegas. Outros alunos assumiram ser gozados por outros colegas, o que fez com que na sua ilustração estivesse esse fator presente (uma das cores que este aluno escolheu foi o azul que, no seu entender, representava a tristeza e o desgosto). Um dos alunos exprimiu a saudade e tristeza que sentia devido à ausência do pai. Foi, sem dúvida um momento particular e que se revelou mais rico a nível de partilhas de emoções, convicções e ideais.

Como atividade de pós-leitura, foi proposto, aos alunos, a construção, em pares, de um livro-acordeão (RAMOS, 2019; SILVA; ROIG, 2019). Esta atividade de escrita criativa colaborativa, para além de permitir trabalhar em termos de uma didática da escrita, recuperando conhecimentos dos alunos a respeito dos momentos de planificação, de textualização e de revisão do texto (BARBEIRO; PEREIRA, 2007), possibilitou-lhes confrontar as ideias iniciais face ao tema da promoção dos valores e consolidar as histórias exploradas anteriormente, *Orelhas de Borboleta* (AGUILAR, 2008) e *O Elmer* (MCKEE, 1989).

A aula iniciou com uma conversa informal com os alunos para que fosse encetada uma retrospectiva daquilo que foi realizado ao longo da intervenção pedagógica. As obras exploradas foram o ponto central, onde se lembraram aspetos de cada obra; se realizou o reconto (oral) de cada uma delas, havendo ainda tempo para uma troca de ideias e opiniões,

por parte dos alunos, que, por sua vez, também puderam dizer qual das obras mais gostaram. Aqui, sentiu-se que os alunos criaram empatia com as histórias dos livros, até porque, na sua generalidade, recordavam-se das histórias e até mesmo de pormenores expressões presentes nos textos como: “Era o Elmer que provocava o primeiro sorriso”; “A menina tinha umas orelhas grandes, mas a mãe dizia-lhe que elas serviam para pintar as coisas feias de mil cores”. Foi notório como os temas das histórias levaram os alunos a refletirem sobre os defeitos, qualidades, autoestima e confiança de cada um e de si próprio.

Depois do diálogo com a turma, deu-se a conhecer o livro acordeão/concertina, mostrando-lhes um exemplo. Verificou-se que a maioria dos alunos conhecia o tipo de livro, no entanto, não lhe conhecia o nome. Desde logo os alunos souberam dar significado quando lhes questionado, “Mas, por que terá este nome?”, dizendo que tinha a forma de um acordeão (que é um instrumento musical). Explicou-se aos alunos que existem várias formas de livro, e que esta era apenas uma das maneiras de tornar um livro mais divertido, lúdico e apelativo. Algumas orientações para a realização deste livro foram partilhadas pela professora (como construir, materiais necessários, etc.).

A partir daqui os alunos teriam de contar uma história, criada por eles e inspirada pelas obras retratadas a longo da intervenção pedagógica - *Orelhas de Borboleta* (AGUILAR, 2008) e *O Elmer* (MCKEE, 1989) - , mas a preocupação dos alunos foi logo perceber se o iriam fazer sozinhos. Estes acharam que seria uma tarefa mais difícil se não contassem com a ajuda dos colegas ou de um grupo.

Os alunos ficaram interessados e dispostos a começar. As ideias foram surgindo: desde contar uma história baseada em factos reais e que viram acontecer, até à adequação da obra *O Elmer* (MCKEE, 1989), mas utilizando outros animais como personagens.

Os alunos foram, na sua generalidade, bastante autónomos na decisão dos temas a abordar e das personagens a incluir na sua narrativa. Com a ajuda docente, foram acionados sempre trajetos para que o aluno chegasse a alguma conclusão, sem nunca assumir uma postura de negação em relação às suas ideias. No fundo a intenção era precisamente deixar que a turma voasse nas asas da imaginação.

Finda a etapa da construção do livro e da história, adequadamente ilustrados, cada par apresentou a sua obra à turma. As histórias revelaram-se extremamente interessantes e

repletas de originalidade. Alguns alunos correlacionaram as ilustrações da capa com a contracapa estabelecendo ligações entre uma e outra: “No início a personagem estava triste, mas no final já estava feliz” (argumentou um dos grupos); “A tromba do elefante era tão grande que não cabia nesta parte do livro, passando da capa para a contracapa. Isto faz com que os outros fiquem curiosos”, revelações que dão conta que estas crianças muito provavelmente costumam manusear livros e que dão significado aos seus pormenores.

Em suma, a turma apreciou elaborar o livro-acordeão e empenhou-se afincadamente para a sua personalização. Esta foi uma experiência relevante, pois a turma mostrou compreender algumas funções dos livros/leitura, através de interpelações como “estes também nos podem ensinar ou aconselhar a realizar boas ações”; “é mau magoar os outros com as nossas críticas”; “é bom e único sermos todos diferentes e gostarmos de nós mesmos”, e “o quão importante é sabermos respeitar o outro”. Esta estratégia refletiu pertinência, na medida em que permitiu incentivar os alunos à leitura e ao prazer que esta pode proporcionar, possibilitando a troca de ideias, histórias, emoções e princípios que cada um defende.

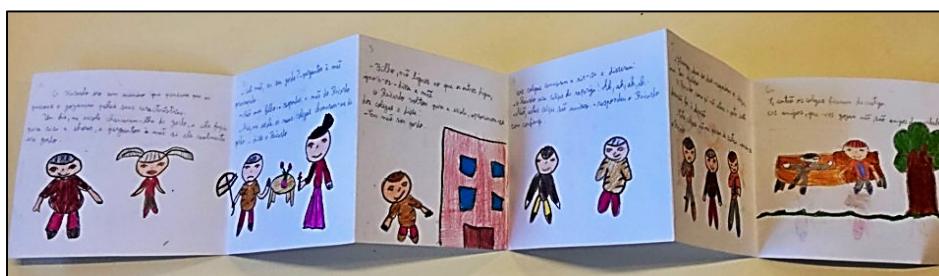


Figura 1 - Exemplo de capa, contracapa e história realizada por um dos pares de alunos (Fonte: Acervo pessoal).

Conclusões

A intervenção pedagógica realizada permitiu, aos alunos, contactar com duas obras literárias de qualidade e desenvolver atividades de didática da Língua Portuguesa relevantes para a sua aprendizagem.

Os alunos leram e compreenderam os significados das obras literárias, planificaram e elaboraram um livro-acordeão, que passou a enriquecer a biblioteca da turma, e tiveram a oportunidade de refletir, em grupo, sobre valores relevantes para a sociedade,

apropriando-se deles, integrando-os e modificando os seus ambientes cognitivos. Os alunos foram capazes de construir conhecimentos relacionados com os valores e com as obras exploradas. Neste âmbito, assumiram grande capacidade de justificar escolhas e defender opiniões, no momento da apresentação dos trabalhos desenvolvidos.

Além disso, foi possível oferecer aos alunos várias formas de trabalho: individual, a pares e em grupo. Note-se que todos estes métodos de trabalho são importantes para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento da interação com o outro.

Referências

AGUILAR, L. **Orelhas de Borboleta**. Lisboa: Kalandraka, 2008.

AZEVEDO, F. **Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária**. Guimarães: Opera Omnia. 2013.

AZEVEDO, F. Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária. In: AZEVEDO, F. **Literatura Infantil e Leitores**. Da Teoria às práticas. Raleigh, NC : Lulu Press, 2014, p. 33-56.

AZEVEDO, F.; BALÇA, Â. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. **Revista Linhas**, 2017, vol. 18, n. 37, p. 131-153.

AZEVEDO, F.; Balça, Â. Práticas de Educação Literária e de Promoção da Leitura. **Revista de Educação e Letras**, 2019, vol. 45, n. 21, p. 6-29.

AZEVEDO, F.; BARROS, D. V. Literatura infantil e educação para a democracia. Uma intervenção pedagógica no 4º ano do Ensino Básico numa escola portuguesa. **Textura. Revista de Educação e Letras**, 2015, vol. 17, n. 35, p. 7-36.

BALÇA, Â.; COSTA, P. Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa, **Ensino Em Re-Vista**, 2017, vol. 24, n.1, p. 201-220.

BARBEIRO, L.; L. PEREIRA. **PNEP: O Ensino da Escrita**: Dimensão Textual. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

CARVALHO, J. A. B.; SILVA, A. C.; PIMENTA, J. Tomar Notas – Um Primeiro Passo para a Construção do Conhecimento. In: BARCA, A.; PERALBO, M.; PORTO, A.; Silva, B. D.; ALMEIDA, L. (orgs.), **Libro de Atas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía**. A Coruña: Universidade da Coruña/Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 2007, p. 1079-1088.

ECO, U. **Obra aberta**. Lisboa: Difel, 1989.

MCKEE, D. **O Elmer**. Lisboa: Nuvem de Letras, 1989.

MENDOZA, A. Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. In: CERRILO, P. & GARCÍA, J., **Literatura Infantil y su didáctica**. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1999, p. 11-53.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2017). **Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Educação.

PENNAC, D. **Como um romance**. Porto: Asa, 1997.

PONTES, V.; BARROS, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In: AZEVEDO, F. (Coord.), **Formar Leitores**. Das Teorias às Práticas. Lisboa: Lidel, 2007, p. 69-87.

RAMOS, A. M. The accordion format in the design of children's books: A close reading of a Portuguese collection. **Libri et Liberi**, 2019, vol. 8, n. 2, p. 313–328.

ROIG, B. **Educação literária e Literatura Infantojuvenil**. Porto: Tropelias & Companhia, 2013.

ROIG, B. Educación literaria e historias literárias In: DÍAZ, E. C.; SURIS, L. F.; MATO, E. M. (Org.). **A mi dizen quantos amigos hey**. Homenaxe ao Professor Xosé Luís Couceiro. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2009, p. 333-342.

ROIG, B. Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. **Educación**, 2012, vol. 35, n. 3, p. 362-370.

SARDINHA, M. G.; AZEVEDO, F.; ROSA, R. Formar leitores: uma experiência no 4º ano de escolaridade, baseada no programa de leitura fundamentado na literatura. **Revista Exedra**, 2014, vol. 9, p. 128-146.

SILVA, S. R. A Literatura Infantil e a Promoção da Leitura. In: ÁLVAREZ, S.; FERREIRA, C.; RODRÍGUEZ, M. (ed.) **De la literatura infantil a la promoción de la lectura**. Madrid: CEU, 2013, p. 93-105.

SILVA, S. R. **Clássicos da Literatura infantojuvenil em forma(to) de livro-objeto**. UMinho Editora, 2020.

SILVA, S. R.; ROIG, B. A. O Capuchinho Vermelho e os seus múltiplos papéis: para uma leitura de alguns livros-objecto. In: MOCIÑO, I. (Coord.), **Libro-Objeto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto**. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 2019, p. 81-103.

SOUSA, M. E. O livro na família e no jardim de infância. Passos e espaços para a formação de leitores. **Malasartes**, 2007, vol. 15, p. 66-69.

SOUSA, O. O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In: AZEVEDO, F. (Coord.), **Formar Leitores**. Das teorias às práticas. Lisboa: LIDEL, 2007, p. 45-68.

SOUZA, R. J.; MOURA, A. M.; SOUZA, S. F. Estratégias de intervenção. Literatura e leitura: estratégias de aproximação de caminhos. In F. AZEVEDO. **Literatura Infantil e Leitores**. Da Teoria às Práticas. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2006, p. 65-78.

YOPP, H. K.; YOPP, R. H. **Literature-Based Reading Activities**. Plymouth: Allyn and Bacon, 2006.

Revisão gramatical realizada pelo próprio autor.

RECEBIDO 03 DE MAIO DE 2021.

APROVADO 09 DE AGOSTO DE 2021.