

## Leitura e Literatura na infância:

### De uma arte humanizadora a um direito da criança<sup>1</sup>

#### Reading and Literature in childhood: From a humanizing art to a fundamental child's right

ANA ISABEL PINTO<sup>2</sup>

CARINA RODRIGUES<sup>3</sup>

**Resumo:** Tomando como referência o conceito candidiano de Literatura, como arte humanizadora e direito inalienável de qualquer ser humano, este artigo tem como objetivo destacar o lugar da Literatura para a Infância enquanto instrumento de liberdade tal-qualmente essencial à criança e o momento da leitura literária como experiência livre e frutiva inerente ao seu desenvolvimento pessoal e social – senão holístico ou integral. Encarando-a como um direito, a par da Educação, debatem-se aspetos relativos ao seu valor estético e formativo no estímulo do pensamento criativo, crítico e reflexivo dos seus potenciais recetores, bem como na sua compreensão do mundo, de si e do(s) Outro(s). Partindo de um conspecto teórico-crítico em torno desses mesmos conceitos e do potencial humanizador da Literatura, analisam-se as conceções de educadores de infância com vista à discussão dos limites e das potencialidades da leitura e da

**Abstract:** Using Cândido's concept of Literature as a reference – as a humanizing art and an inalienable right of every human being – this article aims to highlight the role of Children's Literature as a tool for freedom, just as essential to the child, and to consider literary reading as a free and pleasurable experience inherent to their personal and social – if not holistic or integral – development. By treating it as a right, alongside Education, the article discusses aspects of its aesthetic and formative value in fostering creative, critical, and reflective thinking in its potential readers, as well as in their understanding of the world, of themselves, and of Others. Based on a theoretical-critical overview of these concepts and the humanizing potential of Literature, the paper analyzes early childhood educators' conceptions, aiming to discuss the limits and potential of reading and literary formation from an early age. It advocates for a structured

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

<sup>2</sup> Professora Adjunta na Escola Superior de Desporto e Educação, IPJPN; Centro de investigação INSIGHT; Escola Superior de Educação de Viana do Castelo – ESE/IPVC, Portugal. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7730-190X>.

<sup>3</sup> Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Lisboa – ESELx/IPL; CIEC-Universidade do Minho; CLLC-Universidade de Aveiro, Portugal. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1660-0716>.

formação literária da criança desde mais tenra idade, defendendo um trabalho estruturado e uma consciencialização destes profissionais enquanto mediadores com responsabilidade quer na seleção de textos marcados por critérios de qualidade quer nas finalidades com que os propõem.

**Palavras-chaves:** Direitos da Criança; Literatura para a Infância; Educação Pré-Escolar; Educação Literária.

A Literatura não é, como muitos supõem,  
um passatempo. É uma nutrição.  
(Cecília Meireles, *Problemas da literatura infantil*, 1951)

## 1. Considerações iniciais

Reconhecendo a Literatura como uma arte capaz de promover a liberdade, o crescimento pessoal e social e, até, de humanizar, tornando os seus leitores mais conscientes, sensíveis e capazes de compreender o mundo e os outros, é nosso objetivo, neste artigo, refletir sobre o seu lugar numa sociedade do século XXI, enquanto direito fundamental (Candido, 1993) de todos os seres humanos, independentemente da sua condição social, económica ou cultural.

Perspetivando a Literatura para a Infância (LI) como célula de uma Educação Literária comprometida com a promoção da liberdade e do desenvolvimento integral, revestida de assaz importância, tendo em conta que a experiência da leitura literária é uma oportunidade para as crianças explorarem livremente a sua

approach and awareness among these professionals as mediators, responsible both for selecting texts based on quality criteria and for the purposes with which they present them.

**Keywords:** Children's Rights; Children's Literature; Early Childhood Education; Literary Education.

imaginação, o pensamento crítico e reflexivo, além de desenvolverem uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor, importará, neste estudo, debater entendimentos sobre a «escolarização da Literatura» (Soares, 2011) e refletir sobre as conceções de Educação Literária dos educadores de infância, os limites e potencialidades da leitura e da formação literária, e, enquanto mediadores entre as crianças e os textos literários, conceptualizar o nível de consciencialização e responsabilização destes sujeitos na seleção de obras de qualidade e no modo como as apresentam em contexto escolar.

Além disso, visando refletir sobre a importância atribuída à área da LI em contexto de educação pré-escolar, com vista ao desenvolvimento de competências na criança, apresentaremos um estudo exploratório e descritivo que analisa as representações dos educadores de infância em face da sua difusão.

## 2. A Literatura: uma arte humanizadora e livre

### 2.1. O direito à Literatura

Encarando a Literatura como um direito, a par da Educação, importa que se debatam, desde logo, aspetos relativos ao seu valor no estímulo do pensamento criativo, crítico e reflexivo dos seus potenciais leitores.

Vários estudos — Ramos (2013), Granado (2014), Yubero, Larrañaga e Pires (2014), Elche e Yubero (2018), Pinto (2022), Míguez, Agrelo e Mociño (2023) — têm vindo a mostrar os múltiplos e significativos benefícios que a prática da leitura literária aporta ao desenvolvimento e à formação holística do ser humano, nomeadamente a criança, a diversos níveis: pessoal, moral, ético, afetivo, linguístico, cultural, estético, formativo, entre outros.

Antonio Candido, reconhecido sociólogo, crítico literário e professor universitário brasileiro, no livro *O direito à literatura*, eleva, inclusivamente, a Literatura a «[...] uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza» (Candido, 1995: 3).

Ora, tomando a Literatura como uma necessidade essencial, entender-se-á o enamoramento literário como portal para *insights* vários, nomeadamente sobre a própria condição

humana, permitindo ao leitor uma auto- e uma heterocompreensão sobre a mundividência, favorecendo o crescimento de nobres capacidades humanas, como, por exemplo, a empatia e a compaixão, funcionando o literário como meio de «ativação lúcida de mecanismos de crescimento intelectual, afetivo, social e cultural» (Branco, 2004: 2).

Na verdade, a Literatura poderá auxiliar no crescimento de cidadãos plenos de generosidade e de filantropia pelo semelhante, contribuindo para o combate à tendência humana para o egocentrismo, e

[...] assim para a estruturação do sujeito na sua relação com a alteridade e, nessa medida, configurar uma educação para o respeito pelos direitos humanos, para a justiça e a tolerância e para a aceitação activa da diversidade cultural. (Gomes, 2004: 8).

Indissociando, assim, a Literatura da sua dimensão vivencial, constituindo ela própria, em si mesma, um instrumento de liberdade, o acesso à obra literária assume uma dimensão social relevante, por exemplo, na luta pelos direitos humanos, em que se incluem os direitos da criança. Como arma de denúncia do atropelo às liberdades individuais e coletivas, é, nesta medida, «[...] um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual» (Candido, 1995: 3).

Entender-se-á, aqui, portanto, a Literatura como um direito humano, na medida em que desempenha um papel edificador na formação integral do indivíduo, enquanto «factor indispensável de humanização [...] que confirma o homem na sua humanidade» (Candido, 2004: 16-17).

Além dos valores acrescidos, já referidos, da Educação Literária, uma obra também educa linguisticamente quem a frui, pois:

«[...] o mundo possível dos textos da literatura [...] tem como características fundamentais as marcas semânticas da excepcionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio e configura-se frequentemente como um mundo contrafactual, em que estão derogadas todas as leis, regras e convenções do mundo empírico e da vida humana. (Aguiar e Silva, 1999: 13).

Do ponto de vista do desenvolvimento linguístico, a exposição à linguagem literária, depurada e rica, isto é, o contacto com a língua na sua realização máxima, considerando que «os grandes textos literários são as mais belas, as mais complexas e as mais rigorosas manifestações da língua escrita» (Aguiar e Silva, 1999: 31), tem um impactante potencial no aprimoramento de habilidades, nomeadamente na melhoria da competência comunicativa e da mestria linguística dos leitores.

Para além dos *incomes* apresentados, durante a leitura literária, um leitor é sempre livre para viajar, ultrapassando barreiras especiais

e temporais, «vivendo» e experienciando, por exemplo, em diferentes épocas históricas, mais democráticas, mais autoritárias, ganhando experiência de «vida não vivida». Esta experiência constitui um ensejo, até de

[...] reviver a História por meio da ficção. A ficção enraizada na vida, [...] favorecendo identificações, estimulando uma crítica do presente, ancorada na compreensão, «vivida», do tempo que passou. Ler. Ler para (re)viver, construir memória, convertê-la em herança e em pilar de cidadania activa. (Gomes, 2009: 13)

A Literatura, enquanto configuração de mundos reais e possíveis, potencia o constante amadurecimento e aperfeiçoamento do indivíduo, fomentando a sua capacidade cidadã de olhar para um mesmo acontecimento sob múltiplas perspetivas e visões, na medida em que «[...] pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros» (Jouve, 2015: 165). Neste sentido, a Literatura alarga horizontes, potencia o diálogo, o questionamento, a problematização, o desenvolvimento de uma atitude crítica que, em muitos momentos de repressão, por questões políticas, nem sempre interessara e interessará instigar, pois um leitor assíduo «vê para lá do óbvio, procurando outros caminhos e outras respostas. Pelo confronto de diversas visões do universo, o leitor literário (re)construirá a sua identidade como indivíduo, (re)

apurando o seu sentido de cidadania» (Pinto, 2022: 8).

Ler Literatura constitui-se, portanto, como um direito inalienável da criança, porque contactar com uma forma de arte humanizadora, instrumento de liberdade, é essencial, como experiência livre e fruitiva inerente ao seu desenvolvimento pessoal e social – se não holístico ou integral.

## *2.2. Da liberdade de quem escreve à liberdade de quem lê*

Volvidos 50 anos do 25 de Abril de 1974, face aos recorrentes conflitos mundiais e aos contínuos atropelos de direitos a que assistimos repetidamente, refletir sistematicamente sobre a Liberdade, nomeadamente de expressão, e as suas implicações, reveste-se, em nosso entender, de redobrada importância.

Como refere Lomas (2006: 81), a imensa maioria dos textos literários «convida a um diálogo entre o mundo de quem lê e o mundo de quem escreve». Pensar hoje sobre a liberdade para escrever é, sem dúvida, diferente do que o seria há 50 ou mais anos atrás.

Inúmeros são, pois, os autores (pense-se em José Gomes Ferreira, Sophia de Mello Breyner Andresen, Alves Redol, entre muitos outros) que aqui poderiam ser citados como ponto de partida para a reflexão que pretendemos encetar sobre a liberdade (ou falta dela) de quem escreve. Estes e outros escritores lutaram sem medo de represálias ou de sanções

e sempre consideraram o texto literário como a sua melhor espingarda em flor, reiterando o pensamento de José Gomes Ferreira (2000: 16): «Confesso o meu pecado: tenho utilizado [o texto] como arma de combate, a minha única arma possível, embora sem ilusões, pois sempre o considereei uma débil espada de papel!».

Por sua vez, são vários também os pressupostos implicados quando se conjectura sobre a liberdade para ler: saber descodificar, ter liberdade para escolher o que ler, pressupondo acesso a todos os livros (sem barreiras); ter conhecimentos e competências prévias para interpretar de forma livre tendo apenas como limite o próprio texto, entre outros.

Implicará a capacidade de assumir, segundo Pacífico (2013), a «função-leitor» em vez da «Fôrma-leitor». A «função-leitor», na ótica desta autora, é assumida quando o leitor interpreta livremente e compreende para além do que está explicitamente no texto. Quando um sujeito assume a «Função-leitor» tem liberdade para tecer uma hipótese de interpretação, identificando possibilidades de compreensão, sendo capaz de se posicionar. Isto porque a Literatura deixa:

[...] espaços vazios para serem completados pelo leitor, segundo a amplitude de seu horizonte vivencial, seus conhecimentos prévios, seus valores, suas expectativas, suas leituras. Portanto, a literatura instaura-se no trabalho com a linguagem, reveladora de pistas para a

ideação da vida, não tal qual ela é, mas como ela pode ser. (Pacífico, 2013: 18).

Por sua vez, quando o sujeito assume a «Fôrma-leitor», é impelido a encaixar-se na pretensa leitura do mediador (educador, professor, progenitores...) ou na interpretação globalmente aceitável do texto lido em determinada época. Ora, a autonomia para propor leituras próprias, independentes («função-leitor»), vai, precisamente, ao encontro da liberdade que caracteriza e subjaz à obra literária:

As obras literárias convidam-nos à liberdade de interpretação porque nos propõem um discurso a partir dos inúmeros planos de leitura e nos colocam perante as ambiguidades da linguagem e da vida de uma forma única e mágica. (Eco, 2003: 9)

Segundo um estudo realizado por Leite (2013), por vezes, as leituras literárias que se realizam na escola nem sempre fomentam interpretações emancipadas dos textos lidos, impedindo que as crianças assumam os seus pontos de vista e se posicionem face àquilo que leram/ouviram ler, não favorecendo «nem a criação de condições de convívio genuíno e espontâneo entre textos e leitores, nem a estimulação da atividade por excelência que a literatura convoca, que é pensar, em termos reflexivos, críticos e criativos» (Leite, 2013: 173). Terá esta dificuldade em assumir a posição de «Função-leitor» que ver com a escolarização da Literatura?

Vários são os autores, como Soares (2011), que referem que tudo o que entra na escola é escolarizado, contudo, a Literatura, concretamente, «como expressão artística, recreativa e de fruição estética, ao entrar na escola levanta questões mais específicas» (Pinto, 2022: 14-15). Apesar de terem sido tecidas salvaguardas à sua presença na escola, sobretudo relacionadas com «o processo pelo qual a escola toma para si a literatura [...] para atender a seus próprios fins [...]» (Soares, 2011: 22), a questão que se tem colocado relaciona-se, essencialmente, com o facto de, ao ser lida em contexto escolar, ser «descaracterizada e transformada num simulacro de si mesma» (Cosson, 2006: 23). Neste sentido, importará que o educador/professor reflita sobre o modo como a promove, procurando, por exemplo, evitar pedagogias que convertam a Literatura apenas em um «pretexto para manter as crianças “sossegadas”, enquanto escutam ou leem um texto, tendo a ordem e o silêncio garantido» (Aguiar, 2007: 20).

Múltiplas visões haverá sobre a presença da Literatura na escola, sendo quase todas elas concordantes na ideia de que «o texto literário vale por si, não necessitando para o seu conhecimento e apropriação de uma panóplia de exercícios e atividades que o limitam, o desmembram, o desvirtuam, ou o reduzem àquilo que nunca foi e nunca será» (Azevedo e Balça, 2016: 13). Caberá ao educador/professor, em função dos seus objetivos pedagógicos, escolher a metodologia mais indicada para ler

Literatura com os seus alunos. Geraldí (2011) defende que o importante é, na verdade, que nessas “pedagogizações” o foco não seja unicamente aquilo que anda em volta do texto, mas sim o literário propriamente dito.

Reconhecemos, desta forma, a significância de uma pedagogia da Literatura assente na questão da interação entre o leitor e o texto, e na construção de uma comunidade de leitura, onde o fomento da liberdade e do prazer do leitor esteja em primeiro lugar, a par da seleção de textos marcados por critérios de qualidade.

Face a estas preocupações, destacamos o importante trabalho do mediador literário, na medida em que recorre ao «livro», na qualidade de objeto, procurando fazer do momento de contacto com a obra literária um ato de deleite, de modo a possibilitar «vivenciar a forma de ler, sentir e contar» (Silva, 2010: 631).

Entender-se-ão como mediadores literários os profissionais que aproximam a Literatura do leitor, ou seja, «pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores» (Reyes, 2010: 1). Segundo Silva (2013), é possível pensar numa vasta gama de mediadores, que vão desde educadores, professores, bibliotecários, pais, entre outros. Porém, o educador/professor será o mediador escolar por excelência, uma espécie de *coach* da leitura, incentivando e motivando para ler.

A figura do educador/professor é, por isso, fulcral para aproximar as crianças dos livros, le-

vando para a sala livros infantis de qualidade literária, sendo, ele mesmo, o potenciador que «contagia» (García Teijeiro, 2013), ou não, o apetite pela leitura literária, estimulando para que «o amor aconteça» (Alarcão, 1995: 14), de modo a que os alunos «descubram as suas próprias motivações para ler [...] a ponto de se implicarem na leitura, de se projetarem nela; de se apropriarem do texto de tal modo que tenham a impressão de que foram eles que o escreveram» (Poslaniec, 2006: 15). O mediador terá o condão de recomendar livros certos para despertar o gosto pela leitura, aspeto «tão importante e tão útil como recomendar que se beba muita água [...]» (Ceia, 2009: 8).

Não havendo, cremos, fórmulas mágicas para formar leitores capazes de fruir o texto, de saborear as palavras, o mediador tem de refletir sobre como promover esse importante encontro. Para Silva (2015: 500), o importante é promover «o encontro do leitor com palavras conhecidas, desconhecidas, intrigantes, assustadoras, alegres e, principalmente, sonoras. Enfim, é o momento de encantar pela palavra» e, nesses encontros, o mais difícil é fazê-los contactar com livros que os fascinem, pois a «experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica [...]» (Reyes, 2010: 1).

São várias as metodologias que poderíamos mencionar, mas, acima de tudo, espera-se que,

enquanto agentes promotores da leitura, os mediadores aprendam a guiar encontros com livros que conduzam ao «deslumbramento» do leitor (Dacosta, 2002), isto é, o momento do encantamento propiciado pela beleza do literário. Bortoni e Júnior (2014: 216) socorrem-se da expressão «oralisfera» para descrever esse ambiente de fascínio pelo texto literário que se espera que o educador/professor (ou outro mediador) estabeleça durante o instante de aproximação entre o livro e o leitor. Quando o prazer da leitura finalmente é adquirido, a fruição estética da Literatura funcionará, quase catarticamente, como vórtex de libertação e autoconhecimento, pela identificação com o literário.

Por tudo o que se disse até aqui, julgamos deixar claro que a Literatura se constitui também em um direito da criança, devendo fazer parte da sua vida como se de um bem elementar se tratasse.

### **3. Concepções sobre a Literatura para a Infância e o direito à Literatura**

Com vista à discussão dos limites e das potencialidades da Educação Literária com a criança desde tenra idade, analisaram-se as concepções sobre a Literatura para a Infância (LI) de um grupo de educadores de infância.

#### *3.1. Roteiro metodológico*

Com base num particular interesse em aferir da importância atribuída à LI, entendida como um direito e um bem essencial ao desenvol-

vimento da criança, em contexto de educação pré-escolar, pretendemos, a partir da mobilização de um estudo exploratório e descritivo, refletir sobre as representações dos educadores de infância face às potencialidades que lhe reconhecem e à sua difusão junto dos públicos que atendem.

Tencionamos, por um lado, refletir sobre o relevo da LI em contexto de jardim de infância, bem como sobre as práticas levadas a cabo nesse mesmo contexto; por outro lado, analisar, concetual e evolutivamente, a LI como fenómeno que conjuga as funções lúdica, estética, formativa e libertadora; e por outro, ainda, refletir sobre a importância dos diferentes agentes educativos no desenvolvimento da promoção da LI, enquanto arte humanizadora e livre.

A amostra deste estudo, de conveniência e selecionada noutra contexto investigativo (Rodrigues, 2008), foi constituída por 40 educadoras de infância, distribuídas por 17 jardins de infância portugueses.

Para coligir as informações pretendidas, recorreremos à aplicação de um inquérito por questionário. Na elaboração do questionário presidiu a preocupação com a seleção das perguntas a efetuar, com vista a dar resposta aos objetivos enunciados. Elaborámos, então, um questionário, contemplando questões de resposta fechada e questões de resposta aberta, e para cuja análise definimos como categorias os se-

guintes itens: *Atualização* (procurámos analisar os interesses e iniciativas dos educadores de infância na procura de informações, no campo da LI); *Crítérios de seleção* (pretendemos investigar os critérios que presidem à escolha dos livros selecionados); *Finalidade* (procurámos refletir sobre a intenção dos educadores de infância com as atividades propostas); *Valores presentes* (pretendemos fazer incidir a análise sobre os valores abordados nas histórias contadas); *Principais autores* (aspirámos a desvendar os nomes de maior destaque nos acervos bibliográficos instituídos pelos educadores de infância da nossa amostra); *Conceitualização* (quisemos compreender a conceção dos educadores de infância acerca desta área da produção literária).

### 3.2. Apresentação e discussão dos resultados

Primeiramente, no que diz respeito à *atualização* dos sujeitos inquiridos em LI, os dados assinalam uma maior predominância (N=36, 89%) das educadoras de infância que procuram, por iniciativa própria, tomar conhecimento das novidades no domínio da LI. Os restantes dados mostram-nos que 8% das inquiridas (N=3) afirma atualizar-se de forma passiva, isto é, aguardando que a informação chegue até si, e 3% (N= 1) não revela preocupação com qualquer atualização neste domínio.

Em relação aos *crítérios de seleção* dos livros, os resultados obtidos mostram-nos que as

ilustrações (N=31,78%), o texto ou a linguagem (N=21, 53%) e o conteúdo ou os temas abordados (N=30,75%) são os critérios mais significativos para as educadoras de infância da amostra em estudo. Com menor expressão, mas contemplado por 30% das inquiridas (N=12), evidencia-se como outro critério a faixa etária a que se dirigem os livros. Os critérios menos considerados (N=6, 18%) são o preço, o título, a qualidade das traduções, o formato do livro, aspetos peritextuais como a capa e a contracapa, e, ainda, a editora, tendo sido, cada um deles, respetivamente assinalado apenas por uma educadora de infância (3%).

Pelos resultados obtidos, verificamos que a ilustração é o critério mais referenciado pelas educadoras da nossa amostra. Assim, podemos inferir a sua importância, por se afigurar como o indicador mais valioso junto das crianças que, em idade pré-escolar, ainda não apresentam competências formais de leitura e recorrem em primeiro lugar às imagens para a leitura da história. Ainda nessa linha de pensamento, muitos dos educadores de infância apoiar-se-ão na qualidade das ilustrações para, através de uma interpretação e adaptação do texto verbal, procederem à narração de uma história, adequando-a ao nível de compreensão das crianças que acompanham. Naturalmente, surgem referenciados outros critérios, como o texto e o conteúdo da história e a faixa etária, já que a sua narração pode, muitas vezes, acontecer apenas verbal-

mente e sem o recurso ao próprio livro. Além disso, também mostram fazer uso de alguns textos para trabalhar determinados assuntos.

Para a obtenção de respostas quanto à *frequência da narração* de histórias, foram elaborados cinco intervalos de dados: diariamente, uma a três vezes por semana, quinzenalmente, uma vez por mês, e nunca. Conferimos que a maioria das educadoras de infância (N=27, 68%) tem por hábito contar histórias diariamente, logo seguida das educadoras, que narram histórias uma a três vezes por semana (N=12, 30%), sendo que somente uma educadora (3%) afirma contar histórias quinzenalmente. Mais uma vez, devemos salientar que a frequência da narração não está forçosamente relacionada com a quantidade de histórias contadas. Contudo, verificamos que pouco mais de metade das educadoras da amostra recorre à narração diária de histórias.

Relativamente à *estratégia adotada* para a narração de histórias, 93% das educadoras da nossa amostra (N=37) afirma contar histórias a partir de um livro, 85% das respondentes (N=34) tem por hábito contar histórias da tradição oral sem o recurso ao apoio do livro, 70% (N=28) afirma igualmente contar histórias com auxílio de outros meios para além do livro, e 30% das educadoras (N=12) costuma inventar histórias.

Pela observação dos resultados acima descritos, verificamos que a maioria das educa-

doras opta ora pela utilização do livro como apoio à narração de histórias ora pelo não recurso ao acompanhamento do livro. Assim, podemos concluir que, independentemente da quantidade de livros presentes nos acervos bibliográficos organizados por estas educadoras, existe um forte pendor pedagógico no recurso à narração oral.

No que respeita à *finalidade* da dinamização da «hora do conto», os resultados obtidos demonstram que a maioria das educadoras de infância (N=23, 58%) tem em mente uma finalidade eclética da atividade, isto é, não só de carácter didático, mas também lúdico, não referindo nada que se relacione com a questão da liberdade ou com o direito de ouvir histórias. Das restantes, 28% (N=11) das educadoras da nossa amostra interpreta a «hora do conto» como um momento puramente didático e somente 15% (N=6) das inquiridas associa esta atividade a um momento exclusivamente lúdico.

No que se refere aos *valores* mais frequentemente presentes nas histórias narradas pelas educadoras da nossa amostra, os mais relevantes são a amizade (N=29, 73%), o respeito pelo Outro e pela diferença (N=25, 63%), e a partilha e interajuda (N=18, 45%). Este aspeto, paralelamente, parece configurar uma certa preocupação, por parte das inquiridas, com a faceta humanizadora da Literatura.

Das respostas obtidas relativamente aos *principais autores* presentes nos acervos biblio-

gráficos dos jardins de infância em estudo, verifica-se uma predominância de autores portugueses, contemplados por 33% da nossa amostra (N=13), sendo que 20% das educadoras (N=8) recorre a autores estrangeiros e 10 outras (25%) optam quer por livros de autoria nacional quer estrangeira. De todas as vozes portuguesas mencionadas, nota-se uma maior expressão para os escritores contemporâneos, de tal forma que os mais citados foram António Torrado, António Mota, Alice Vieira e Luísa Ducla Soares. Já no que se refere aos autores estrangeiros, verificamos que os mais frequentemente citados são autores clássicos como os Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e Charles Perrault.

No que se refere à distribuição das respostas em função da *conceptualização*, verificamos que a maioria das educadoras inquiridas (N=32, 80%) define a LI como uma literatura original e especificamente dirigida ao público infantil; 13% do total da amostra (N=5) engloba, nesta área, não só a literatura especificamente dirigida ao público infantil, como também aquela que não o era originalmente, mas da qual as crianças se foram apropriando; e apenas uma educadora (3%) tende a incluir neste sector literário os livros didáticos. Globalmente, as representações consideradas neste levantamento conceptual também indicam uma valorização associada a algumas das principais funções da LI, com destaque para a estética, a lúdica (ligando-as respetiva e simultaneamente ao «prazer» e ao

«fascínio» do leitor, bem como ao seu «entretenimento») e a formativa.

#### 4. Considerações finais

À laia de síntese, e perante as conceções recolhidas e analisadas, percebe-se que as educadoras de infância da amostra em estudo se mostraram capazes de mencionar as potencialidades literárias dos livros vocacionados para as crianças. A atualização persistente na área da LI, testemunhada pelas mesmas, prende-se em muito com as necessidades pedagógicas e com o interesse natural em procurar livros mais recentes, uma vez que o livro constitui para estas educadoras um indutor e/ou eixo organizador da sua rotina diária, assinalando, por exemplo, o início das atividades do dia. Além disso, procuram na LI temas que se revelem particularmente interessantes e adequados ao universo de crianças com quem trabalham.

No tocante aos critérios de seleção mais frequentemente utilizados pelas educadoras da amostra, e como já tivemos oportunidade de salientar anteriormente, o texto e a ilustração são os que maior peso têm, por se afigurarem de uma acrescida importância perante crianças que ainda não apresentam as competências requeridas para o processo de leitura. Contudo, se verificámos que são determinantes para a escolha de um livro a qualidade da imagem e o texto, estes critérios terão necessariamente de estar associados aos seus respetivos autores, uma vez que a qualidade

de uma obra depende dos seus criadores. Por outro lado, embora tenha sido mencionado por um número muito restrito de inquiridos da nossa amostra, o aspeto gráfico revela-se cada vez mais valorizado, na medida em que as crianças precisam de tomar consciência de que, quando folheiam um livro individualmente, as letras podem ter diferentes formas e aspetos, valores semânticos e funcionalidades.

Pelas respostas obtidas pudemos verificar que apenas pouco mais de metade das educadoras inquiridas recorre diariamente a esta prática, embora a sua quase totalidade se auxilie do próprio livro para a narração de histórias. Relativamente a outras formas de animação da leitura, para além do livro, a maioria das educadoras refere o recurso ao fantoche, ainda que, dependendo da sua intervenção, tanto possa, em parte, retirar a educadora do centro do processo como anular o papel do livro.

Já no que respeita à finalidade da narração de histórias, e atendendo às afirmações obtidas, predomina uma finalidade eclética, quer de carácter didático, quer com um objetivo lúdico. Observando-se uma coincidência no número de educadoras que referem a integração da leitura de histórias nas suas rotinas diárias com o das que referem aquela finalidade, parece-nos que, em muitos casos, tendem a ignorar, desta forma, aquela que deveria ser a primeira finalidade da «hora do conto»; isto é, o puro prazer de ouvir uma história e a formação holística do seu leitor.

Finalmente, face aos objetivos inicialmente enunciados e atendendo ao conjunto das respostas analisadas, podemos aferir da importância atribuída à LI pelas educadoras que constituem o nosso *corpus* de análise, e que, embora com algumas lacunas, nomeadamente no que toca à preparação e à difusão da «hora do conto», parecem encontrar nesta área da produção literária uma resposta para muitas das necessidades sentidas, sejam suas, no respeitante às práticas educativas, sejam das próprias crianças, oferecendo-lhes o «Direito à Literatura» (Candido, 1993).

Refletindo sobre o estudo por nós efetuado, podemos concluir que, despertadas e empenhadas numa atualização constante, as educadoras de infância que nele cooperaram sentem uma necessidade crescente de oferecer às suas crianças livros de qualidade e ajustados aos interesses de cada uma. No entanto, como verificámos, parecem ignorar a importância dos autores dos livros, dando maior relevo a características visuais e textuais que lhes são próprias. No contexto observado, predomina, ainda, uma grande preocupação em escolarizar a «hora do conto» – atividade essa que, afinal, se define, fundamentalmente, pela sua dimensão lúdica e de puro deleite. Deste modo, consideramos necessária a formação destes principais mediadores no encontro da criança com o livro, através de ações (in)formativas que os elucidem acerca dos benefícios e das atividades de promoção e animação da leitura.

Porque a mediação e, em particular, o livro, enquanto objeto, são centrais na relação do educador com a criança, porque é através da linguagem que o processo de comunicação subsiste e se fundamenta, porque é à medida que a criança adquire e desenvolve a linguagem que estrutura o seu pensamento, e porque é através desta dialética que se concretiza o processo educativo, será fundamental que estas educadoras tomem consciência do seu papel enquanto principais mediadoras no encontro da criança com o livro. Mas também, e acima de tudo, que compreendam que «uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo» (Yousafzai, 2013: 2).

## Bibliografia

### *Impressa*

- Aguiar e Silva, V. M. (1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica: Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho*, **XIV**: 23-32;
- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura*. Texto Editora. Lisboa;
- Azevedo, F. e Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. Em: Azevedo, F. e Balça, A. (org.). *Leitura e educação literária*. Pactor. Lisboa;
- Bortoni, S. e Júnior, O. F. A. (2014). Mediação da literatura para leitores-ouvintes. *Perspectivas em Ciência da Informação*, **19**, 1: 207-226;
- Branco, A. (2004). Leitura escolar e leitura especializada: Dissonâncias. Em: Duarte, I. e Morão, P. (orgs.). *Ensino do Português para o século XXI*. Colibri. Lisboa;
- Candido, A. (1993). *O discurso e a cidade*. Livraria Duas Cidades. São Paulo;
- Candido, A. (1995). *Vários escritos*. Livraria Duas Cidades. São Paulo;
- Candido, A. (org.) (2004). *O direito à literatura e outros ensaios*. Angelus Novus. Coimbra;
- Cosson, R. (2006). *Letramento literário: Teoria e prática*. Editora Contexto. São Paulo;
- Dacosta, L. (2002). Leitura e pedagogia do deslumbramento. Em: Mesquita, A. (coord.). *Pedagogias do imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Edições ASA. Porto;
- Eco, U. (2003). *Sobre algumas funções da literatura*. Difel. Lisboa;
- Ferreira, J. G. (2000, 12 de maio). Páginas inéditas publicadas no *JL – Jornal de Letras, Artes e Ideias*, p. 16;
- García Teijeiro, A. (2013). Experiencias e ferramentas educativas coa poesia. Em: Álvarez Ledo, S., Ferreira Boo, C. e Neira Rodríguez, M. (eds.). *De la literatura infantil a la promoción de la lectura*. CEU. Madrid;
- Geraldi, J. (2011). *Prática de leitura na escola*. Ática. São Paulo;
- Gomes, J. A. (2004). Leitura, literatura para a infância e bibliotecas escolares. *Vértice*, **120**, II: 5-21;
- Gomes, J. A. (coord.) (2009). *A memória nos livros: História e histórias*. Deriva. Porto;
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: A study of the reading habits of future teachers/El docente como lector: Estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, **26**, 1: 44-70;
- Jouve, V. (2015). *Por que estudar literatura? Parábola*. São Paulo;
- Leite, S. de A. (2013). Repensar o ensino da literatura a propósito do *Ensaio sobre a cegueira* de José Saramago. *Revista de Estudos Literários – Ensino da Literatura*, **3**: 171-186;
- Lomas, C. (org.) (2006). *O valor das palavras (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Edições ASA. Porto;

- Meireles, C. (1951). *Problemas da literatura infantil*. Summus Editorial. São Paulo;
- Míguez-Álvarez, C., Agrelo-Costas, E. e Mociño-González, I. (2023). ¿Qué recomiendo leer y por qué? Preferencias lectoras del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Investigaciones sobre Lectura*, **18**, 1: 27-57;
- Pacífico, S. M. R. (2013). *Professor e autoria: Interpretações sobre o ler e escrever*. Pedro & João Editores. São Paulo;
- Pinto, A. I. (2022). *O professor de Português do ensino básico enquanto educador literário: Uma dança de entrelaçamento chamada especialista-mediador-leitor*. Grácio Editora. Coimbra;
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler: Atividades de leitura para jovens*. Edições ASA. Porto;
- Ramos, A. M. (2013). Educação literária: O lugar da literatura no primeiro ciclo do ensino básico. Em: Silva, M. M. e Mociño González, I. (coord). *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Deriva. Porto;
- Reyes, Y. (2010). Mediadores de leitura. Em: Frade, I. C. A., Val, M. G. C. e Bregunci, M. G. C. (orgs.). *Glossário CEALE: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. UFMG. Belo Horizonte;
- Rodrigues, C. (2008). *O livro no jardim-de-infância. Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade na Aveiro. Aveiro Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1016/1/2008001361.pdf>.
- Silva, S. R. (2010). *A literacia do imaginário: Compreensão e mediação leitora na literatura juvenil contemporânea*. Universidade do Minho. Braga;
- Silva, M. M. T. da (2013). Literatura para crianças e jovens. Da leitura dos livros à leitura do mundo. Em: Silva, M. M. e Mociño González, I. (coord.). *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Deriva. Porto;
- Silva, R. J. (2015). Formar leitores na escola: O projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação. *Londrina*, **20**, 3: 487-506;
- Soares, M. (2011). A escolarização da literatura infantil e juvenil. Em: Evangelista, A. A. M., Brandão, H. M. B. e Machado, M. Z. V. (org.). *Escolarização da leitura literária*. Autêntica. Belo Horizonte;
- Yubero, S., Larrañaga, E. e Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco.

### Digital

- Ceia, C. (2009). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder). Casa da leitura/Fundação Calouste Gulbenkian. [http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot\\_leitliter\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf);
- Elche, M. e Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: El comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación [Versão eletrónica]. *Bordón. Revista de Pedagogía*, **71**, 1: 31-45. Acedido em 21 de maio de 2025, em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/66083/43180>;
- Yousafzai, M. (2013, 12 de julho). Discurso de Malala Yousafzai: Youth Takeover («Dia de Malala»), Nações Unidas. Acedido em 21 de maio de 2025, em: [https://gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2016/05/Malala\\_Yousafzai\\_PT.pdf](https://gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2016/05/Malala_Yousafzai_PT.pdf).