

EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: DA TEORIA ÀS PRÁTICAS

Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes¹

Resumo: A Educação Literária deve ter início o mais cedo possível na vida da criança porque é a partir do contacto privilegiado e sistemático com o livro de qualidade estética e literária que se estabelecerão os alicerces de uma eficaz formação do leitor competente e crítico. Assim, e em resultado da dinamização de oficinas de caráter formativo sobre Educação Literária junto de educadores e professores, pretende-se exemplificar algumas estratégias de promoção da Educação Literária incidindo em abordagens educativas e didáticas assentes na exploração de aspetos estruturais, discursivo-estilísticos e narratológicos que permitirão à criança desenvolver a sua capacidade inferencial e o seu pensamento crítico desde a primeira infância.

Palavras-chave: educação literária, educação infantil, abordagens didáticas

Literary education in pre-school and primary education: from theory to practice

Abstract: Literary Education should begin as early as possible in the life of the child because it is the privileged and systematic contact with the book of aesthetic and literary quality that will establish the foundations of an effective formation of the competent and critical reader. Thus, and as a result of the dynamization of training workshops on Literacy Education with educators and teachers, we intended to exemplify some strategies to promote literary education focusing on educational and didactic approaches - based on the exploration of structural, discursive-stylistic and narratological aspects that will allow the child to develop his inferential capacity and critical thinking from an early age.

Keywords: literary education, child education, pedagogical approaches

¹ Instituto Politécnico de Portalegre (teresa.mendes@ippportalegre.pt)

EDUCAÇÃO LITERÁRIA - PRESSUPOSTOS



Nas últimas décadas, os estudos nas áreas da teoria e crítica literárias e da psicologia do desenvolvimento têm vindo a demonstrar que o contacto precoce e sistemático da criança com o livro de qualidade estética e literária contribui para o alargamento da capacidade imaginativa da criança, favorecendo a interiorização gradativa de estruturas mentais cada vez mais complexas em termos de linguagem bem como a consciencialização progressiva das regularidades e das convenções literárias, nomeadamente no que diz respeito às estruturas narrativas, linguísticas e metafóricas que o texto literário convoca.

Parece hoje consensual que um livro para crianças em que a dimensão artística e imaginante esteja presente, apesar da natural dimensão reduzida do texto verbal, como sucede nos álbuns ou *picturebooks*, se socorre de mecanismos textuais e retóricos (como a adjetivação expressiva, os procedimentos estilísticos como as aliteraões, as enumerações, as metáforas, as personificações, as comparações, entre outros), que permitem à criança não só apropriar-se da cadência melódica que os textos, no seu ritmo discursivo, potenciam, como compreender os sentidos implícitos e implicados no texto literário, atribuir-lhes uma significação própria e assim pessoalizar a leitura através da projecção no narrado das suas vivências e encetando um percurso interpretativo que constituirá os alicerces de uma formação literária que a tornará, a curto prazo, numa leitora fluente e crítica, com competência leitora.

Obviamente que o papel do adulto-mediador é fulcral nesse processo, porque a leitura não é “apenas” sentida como um momento de fruição por parte da criança (e esse é o aspeto que consideramos mais relevante, sem dúvida, na leitura) mas pode igualmente (e deve) ser estimulada a refletir sobre os usos lexicais mais inusitados, os duplos sentidos que o texto veicula, sendo para isso necessário que o adulto a questione, sem abusos pedagógicos que, ao invés de estimularem o gosto pela leitura e pelo ouvir ler, poderão redundar num tremendo fracasso na educação literária dos mais novos, podendo estes sentir esse momento de questionamento sobre o texto como uma estratégia que provoca o desprazer e a desmotivação.

Defendemos, portanto, que o adulto-mediador deve ter sensibilidade e bom senso quando coloca questões ao grupo de crianças após a leitura, porque essa intencionalidade pedagógica pode acarretar a perda de leitores comprometidos e envolvidos com o ato de ler.

Por outro lado, parece-nos, e as investigações desta área têm vindo a demonstrá-lo, que já não é possível, atualmente, ignorar o papel que a ilustração dos livros para crianças desempenha na sua formação estética. A imagem artística funciona como uma interpretação do texto verbal, complementando-o e iluminando-o, preenchendo os vazios discursivos que este propositadamente elide e deixa em suspenso para que ao leitor (ou pré-leitor) seja dada a possibilidade de alargar a sua competência interpretativa e perspetivar o livro como um objeto estético uno e indivisível, um objeto onde texto e imagem concorrem, de forma harmoniosa e através de um frutuoso diálogo intersemiótico, para a atribuição de sentidos e a construção de leituras plurais, e simultaneamente únicas por parte de cada leitor, que nele antevê um universo imaginativo que se coaduna com a sua idiosincrasia e a sua (ainda diminuta) experiência de vida.

A ilustração, cada vez mais rica num mundo onde as imagens se tornaram predominantes, muitas vezes substitutas da palavra, encontra, nos livros para crianças, o espaço de encontro com o verbo, nele se fundindo e com ele, simbioticamente, conseguindo ampliar significados. A educação do olhar deve, pois, ser tão prioritária, em contextos educativos formais e não formais, como a educação literária, porque a criança que aprende a focalizar o olhar, a decodificar e interpretar a iconografia simbólica que reside no texto gráfico-plástico, a simbologia da paleta de cores de que a ilustração se serve para interpretar o discurso que, aprioristicamente, o antecede e lhe subjaz - o verbal -, mais facilmente se aventura pelos bosques do indizível e do inefável, construindo mundos de ficcionalidade que só a experiência estética (verbo e imagem) lhe pode despertar numa fase crucial do seu crescimento.

É por isso que defendemos que o adulto-mediador não se deve limitar a mostrar as imagens de um livro e perguntar se as crianças gostam, porque, como sabemos, nestas idades o gosto ainda não está devidamente apurado e a sensibilidade artística ainda está em vias de consolidação. É preciso ir mais longe no agir pedagógico do adulto intencionalmente comprometido com a formação efetiva dos mais novos. Tal como o questionamento dos textos se nos afigura vital para fomentar e cimentar o pensamento crítico das crianças, também nos parece absolutamente essencial questioná-las sobre o que veem nas ilustrações, o que elas lhe sugerem, em que medida as ilustrações se articulam com os textos, que sensações e emoções lhes despertam. Cada imagem é, por si só, tão sugestiva que poderia ser “explorada” de forma isolada e sem correlação com o texto. No entanto, defendemos que a ilustração não é uma mera citação

ou reprodução do discurso verbal e por isso faz-nos todo o sentido que ela seja sempre relacionada com a palavra.



Como defendem vários autores, essa interpenetração das duas linguagens artísticas – verbal e gráfico-plástica – é fundamental para que a criança atribua sentidos ao livro enquanto objeto estético, lendo de forma articulada e complementar o texto e as imagens que o ilustram e interpretam e daí retirando ilações. Assim, para Sara Reis da Silva, nos álbuns existe “um dialogismo entre uma escrita necessariamente literária e narrativa e um conjunto de formas visuais artísticas, duas componentes que, em consonância, produzem significação, promovendo um processo de comunicação particular” (SILVA, 2006, p. 2). Também Marques Veloso alude ao facto de texto e imagem surgirem de forma articulada no livro para crianças: “Quando se aborda a questão das ilustrações presentes num livro para crianças, temos de atender ao facto de elas constituírem uma linguagem icónica que se articula com a linguagem verbal” (VELOSO, 2005, p. 9).

Percebe-se assim que o adulto-mediador, desde a primeira infância, deve promover um contacto precoce e frequente com o livro de qualidade estética e literária de forma a estimular o prazer da leitura mas deve igualmente ajudar as crianças a atribuir sentidos à narrativa verbal e visual para estimular não só a sua sensibilidade artística como sua compreensão (pré)leitora, pois estes objetos estéticos

[...] potenciam a instauração de uma atmosfera poética de verdadeira pregnância significativa que se afigura imprescindível na formação estético-literária do jovem (pré)leitor, auxiliando-o a compreender as potencialidades e as virtualidades da linguagem literária e a aceder mais facilmente ao universo simbólico da representatividade plástica (MENDES, 2013: 37).

Deste modo, para promover a educação literária e a literacia emergente, na educação pré-escolar (como no ensino básico), não basta que a criança tenha contacto com bons livros: é preciso ajudá-la a perceber o que se esconde por detrás do texto e das imagens, através de uma prática educativa que promova a constante participação da criança na interpretação do que ouve ler e do que vê nas ilustrações, por mais complexas que se lhe afigurem. O propósito será o de levar as crianças à descoberta das ilimitadas potencialidades do discurso verbal e a perceberem que as palavras são usadas de forma poética e plurissignificativa, frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes e geradores de sentidos plurais.

O mesmo sucede, naturalmente, em contexto de ensino básico, apesar de aí as crianças, do ponto de vista do seu desenvolvimento, estarem mais apetrechadas com instrumentos heurísticos que lhes permitam fazer inferências, deduções, predições sobre os textos e compreender os duplos sentidos e a ambivalência discursiva e plástica de que os mesmos se revestem e que é um dos aspetos imprescindíveis para a entrada propedêutica no universo estético e literário. Como facilmente se percebe, quanto mais a criança, no nível educativo anterior, for estimulada para a fruição e a compreensão dos textos e imagens que se lhe oferecem ao olhar, sendo auxiliadas pelo adulto a perceber analogias, duplos sentidos e representações icónico-verbais distintas dos *realia* (mas deles partindo inevitavelmente), mais capazes serão de se autonomizar no processo de apreensão do legível e do visível, do ilegível e do inefável.

É nesse processo que a educação literária se funda: na capacidade de extrair significados não só da superfície textual e imagética mas também das estruturas profundas da língua e da imagem que dão sustento à obra estética e literária de potencial receção infantil.

Chegados a este ponto, interessa-nos problematizar a forma como os documentos oficiais e algumas práticas docentes têm perspetivado a educação literária quer na educação pré-escolar quer no 1.º ciclo do ensino básico, em Portugal, nas primeiras décadas do século XXI. Os estudos que temos vindo a realizar a propósito deste tema não nos permitem, para já, retirar ilações de âmbito nacional, mas julgamos que a nossa experiência, quer ao nível da formação inicial de educadores de infância e professores de 1.º ciclo do ensino básico, quer ao nível da formação complementar e da formação contínua destes profissionais de educação, numa região interior do território nacional, nos permite tecer considerações a partir de algumas das variáveis implicadas neste processo formativo.

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Em 1997, surgia, em Portugal, o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* - OCEPE (VASCONCELOS, 1997), que, não se constituindo como um documento normativo e prescritivo, apontava diretrizes para que os profissionais de educação de infância, em particular aqueles que

exerciam a sua prática em contexto pré-escolar (com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade), pudessem reger as suas práticas educativas.



O documento veio orientar esses profissionais de educação no sentido de lhes apresentar uma configuração da educação pré-escolar assente em diversas áreas de conteúdo - Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo -, confirmando alguns dos pressupostos que as investigações nesta área tinham vindo a demonstrar: que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica e que o trabalho pedagógico a desenvolver com as crianças deverá ser concretizado numa lógica integradora, ecológica e holística, privilegiando a pedagogia em participação, o caráter flexível do currículo, a continuidade educativa e a atitude responsiva do educador face aos ritmos de aprendizagem e aos interesses de cada criança. Não sendo nada de novo para os profissionais de educação que há muito exerciam a sua atividade nesta área, o certo é que o documento veio sistematizar conhecimentos e apontar diretrizes fulcrais para uma abordagem educativa mais eficaz e fundamentada.

No entanto, tratando-se “apenas” de um guião, alguns educadores sentiram dificuldades em operacionalizá-lo e foi preciso tempo para o tornarem exequível nas suas práticas diárias e em jardim-de-infância. Volvidos quase 20 anos da publicação desse documento, houve necessidade de o reformular, adaptando-o às novas circunstâncias e exigências da Escola e da Sociedade, surgindo, em 2016, uma versão reformulada e melhorada das OCEPE (SILVA, I; MARQUES, L.; MATA, L. & ROSA, M., 2016).

As alterações introduzidas, apesar de extremamente válidas, não produziram grandes transformações no que ao domínio da Educação Literária (EL) diz respeito. Na verdade, nem a primeira edição das OCEPE, nem a que atualmente se encontra em vigor, destacam a EL como um domínio autónomo, a ser explicitamente explorado pelo educador de infância. Ainda assim, é por demais evidente que os autores do documento tiveram em linha de conta as investigações mais recentes nesta área, destacando:

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita

iniciam-se na educação de infância (SILVA et al, 2016, p. 66)



Apesar desta referência ao livro, ao prazer da leitura e à sensibilidade estética que as histórias lidas ou contadas proporcionam, parece-nos que mais haveria a dizer sobre a Educação Literária na educação pré-escolar. Provavelmente por isso, os profissionais em exercício têm procurado na formação contínua uma possibilidade de aprofundar conhecimentos na área e, sobretudo, de repensar estratégias educativas e pedagógicas com vista à promoção da Educação Literária em contextos educativos cada vez mais precoces. Na interação com estes profissionais de educação, e com os professores do 1.º ciclo do ensino básico, a nossa experiência formativa tem-nos vindo a ajudar a reequacionar o modo como a formação inicial, complementar e contínua de educadores e professores tem privilegiado (ou não) a abordagem do texto literário em contexto educativo.

Na verdade, o contacto com os profissionais destes níveis educativos tem-nos permitido concluir que, na generalidade, não apresentam dificuldades no reconhecimento do livro de qualidade, fundamentando a sua opinião em critérios de seleção que consideramos extremamente válidos e pertinentes. De igual modo, parece existir consenso entre os profissionais com os quais temos vindo a trabalhar no que diz respeito à relevância do livro de qualidade estética e literária na formação do jovem leitor. O maior problema tem sido o de encontrarem estratégias favoráveis à aproximação da criança com o livro que não seja “apenas” por via da fruição. A questão que mais os preocupa é: “Que estratégias devo utilizar para desenvolver as competências literárias e estéticas do meu grupo de crianças?”

Essa tem sido a preocupação maior que os profissionais de educação nos têm feito chegar nas oficinas de formação contínua que temos vindo a realizar no interior do país. Parece-nos, sem que tenhamos evidências ainda para tal constatação, que a formação inicial de educadores e professores não tem conseguido capacitar cabalmente os futuros profissionais de educação dos instrumentos pedagógico-didáticos facilitadores dessa promoção da Educação Literária desde tenra idade. Por outro lado, e a voz dos educadores e professores em exercício há mais de quinze anos atesta-o, a formação inicial dos profissionais hoje em exercício enfermava, à época da sua formação inicial, de uma escassa dimensão pedagógico-didática, sobretudo ao nível da exploração do livro junto do público infantil.

Para além de todos estes aspetos, não podemos ignorar que, na contemporaneidade, o *boom* da literatura infantil, em Portugal e no mundo, tem uma primeira fase nos anos 80 do século XX, e que a segunda fase, com início do século XXI, adquiriu uma dimensão e uma projeção tais (obviamente devido à sua qualidade) que dificilmente um adulto-mediador conseguirá acompanhar a proliferação destes livros de qualidade na cena editorial, sem recorrer a formação complementar (que acrescenta à sua inevitável sensibilidade artística).

Creemos que, ao nível do ensino básico, os professores foram adquirindo mais formação nesta área desde o início do século XX em Portugal, nomeadamente por via do *Programa Nacional de Ensino do Português* (Despacho n.º 546/2007), implementado em Portugal entre 2007 e 2010 em todo o território nacional, e que veio revolucionar as práticas docentes por via de uma intensiva formação em todas as dimensões do ensino da Língua Materna - Expressão Oral, Compreensão do Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua (Gramática) - reciclando conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores de norte a sul do país.

Foi o primeiro passo para uma alteração substancial no Ensino do Português, que viria a ter efeitos legais com a publicação, em 2009, dos novos *Programas de Português do Ensino Básico* (PPEB) (REIS, C. (coord.)), em substituição dos que se mantinham em vigor desde 1991 (DGEBS, 1991), e com a publicação das *Metas Curriculares do Português - Ensino Básico* (ME, 2012). Em 2015, foi homologado o documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (BUESCU, H., MORAIS, J.; ROCHA, M. & MAGALHÃES, V., 2015), que unificou os anteriores documentos, com algumas adaptações, e que atualmente se encontra em vigor no sistema educativo português.

Estes documentos oficiais fizeram eco daquilo que as investigações há muito vinham defendendo no que concerne à Educação Literária. Se, por um lado, o programa de formação contínua de professores de Português, lançado em 2006-2007 (Despacho n.º 546/2007) - *Programa Nacional de Ensino do Português* (PNEP) - assumia a compreensão de textos literários como um dos requisitos fundamentais para a promoção de uma educação literária sólida e sustentada (ainda que o conceito não surgisse explicitamente nesse *Programa*), o mesmo sucedendo com o documento programático PPEB, a verdade é que as *Metas* foram inovadoras nesse sentido, introduzindo o domínio da Educação

Literária como um domínio autónomo e explícito, pelas primeira vez nos documentos oficiais, em 2012.



Acresce que, previamente à homologação das *Metas*, várias foram as sessões de formação dinamizadas por formadores credenciados e em que o público-alvo eram professores do 1.º ciclo do ensino básico de todo o país. Essas sessões, promovidas pelos autores das *Metas* e pelo Governo de Portugal, contribuíram para que os professores se apropriassem do documento que viria a entrar em vigor um ano mais tarde, promovendo-se a reflexão e a partilha de ideias entre formandos e formadores.

Podemos assim dizer que a Educação Literária (EL) surge como domínio autónomo nos documentos programáticos oficiais em Portugal, a partir de 2012, tendo sido reiterada a sua presença no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (BUESCU et al., 2015) atualmente em vigor no sistema educativo português.

Apesar de considerarmos que essa introdução da EL nos documentos oficiais foi de extrema importância, por se ter dado primazia a um domínio que as investigações vinham a reclamar, há algumas décadas, como prioritário na abordagem ao texto literário em contexto educativo, defendemos, como Balça e Azevedo (2017), que ainda há aspetos que merecem uma mais aprofundada reflexão na forma como a EL surge explicitada no documento em epígrafe. Sem pretendermos aprofundar o tema, porque não é esse o enfoque deste texto, destacamos contudo o facto de nas *Metas Curriculares de Português* (2012), e posteriormente no PMCPEB (2015), a EL surgir subdividida em Iniciação à Educação Literária, para os 1.º e 2.º anos de escolaridade, e Educação Literária para os 3.º e 4.º anos. Ora, como defendem os autores supramencionados (2017, p. 137), “O trabalho com a promoção da educação literária inicia-se na educação pré-escolar (...). Quando as crianças chegam ao 1.º CEB, o seu contacto com a Literatura, com a sua receção, com as convenções que regem a obra literária é uma efetiva realidade.” Adotar-se a nomenclatura «Iniciação à Leitura Literária» para os dois primeiros anos do 1.º CEB é, pois, rasurar todo o meritório trabalho de abordagem à obra literária que é feito em contexto pré-escolar (cf. BALÇA & AZEVEDO, 2017, p. 137), com as inevitáveis repercussões que esse contacto com o livro de qualidade estética e literária acarreta na formação das crianças, nomeadamente em termos de desenvolvimento da sua competência leitora e da sua sensibilidade estética, como temos vindo a defender.

Outros aspetos mereceriam uma análise mais fina (análise essa, aliás, já elaborada por BALÇA & AZEVEDO, 2017), mas gostaríamos de sublinhar o facto de o *corpus* textual considerado obrigatório por ano de escolaridade nem sempre ser, na nossa opinião, o mais relevante e adequado às crianças e jovens dos anos de escolaridade para que são propostos. Percebemos que os critérios de seleção dos autores das *Metas* foram devidamente pensados atendendo à diversidade de obras (das clássicas às contemporâneas, de autores portugueses a autores estrangeiros, entre outros) que, no seu entender, deveriam ser de leitura obrigatória por todos os jovens, no sentido de os capacitar de uma cultura literária homogénea. É certo que as *Metas* remetem para o Plano Nacional de Leitura (PNL) outras hipóteses de escolha. A questão que se coloca é: como conseguem os professores cumprir os programas e, para além disso, darem oportunidade de os alunos escolherem outras obras que não as obrigatórias, quando o tempo é escasso e os conteúdos programáticos tão extensos?

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES

A dificuldade, sentida principalmente por professores, em conciliar as diretrizes oficiais e a sua própria gestão do tempo, tem sido uma questão recorrente dos professores nas sessões de formação que temos vindo a dinamizar nesta área. Temos procurado desconstruir a ideia de que o carácter obrigatório das listagens de obras literárias que surgem nas *Metas*, ou mais especificamente no PMCPEB, não implica que cada uma delas seja dissecada até à exaustão de modo a “preparar os alunos para os exames nacionais”. Entendemos, isso sim, que é imprescindível que os alunos possuam as técnicas de análise textual que lhes permitam analisar um texto literário de *per se*. Porém, uma obra literária, ou qualquer outra obra artística, tem de ser entendida num determinado contexto – epocal, ideológico, estético, autoral... Se esse conhecimento não existir, recuaremos no tempo para uma fase meramente instrumental e estruturalista do texto literário, descontextualizando-o e rasurando as influências históricas, culturais e ideológicas que inevitavelmente o perpassam e que o fazem emergir.

Foi a partir desta situação-problema que surgiu, numa das oficinas de formação sobre Educação Literária que recentemente dinamizámos, a ideia de

se analisar, em contexto pré-escolar e no 1.º CEB, algumas das obras que integram o *corpus textual* obrigatório das *Metas* para o 1.º ciclo do ensino básico. Pretendia-se que as formandas adaptassem as estratégias educativo-pedagógicas ao seu grupo de crianças, independentemente de as obras selecionadas estarem indicadas para o 1.º ano ou para outro ano de escolaridade. O objetivo era perceber se as crianças, mesmo as do pré-escolar, aderiam positivamente às obras selecionadas e se o mesmo sucedia com as do 1.º CEB. As formandas poderiam ainda escolher outras obras que, na sua perspetiva, poderiam ser abordadas nos diferentes contextos, independentemente das diretrizes impostas pelos documentos oficiais.


Obviamente que não era nossa intenção criticar os critérios de seleção dos autores das *Metas* mas tão-só fazer com que as formandas entendessem que algumas obras, apesar de estarem indicadas para níveis de escolaridade superiores, podem ser do agrado de crianças que se encontram em níveis inferiores da sua escolaridade (e vice versa), tudo dependendo, obviamente, do modo como as mesmas são abordadas em cada contexto.

Foi assim que obras como, entre outras, *O Elefante Cor-de-Rosa*, de Luísa Dacosta, ou *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, indicadas respetivamente para o 2.º ano de escolaridade e para o 5.º ano de escolaridade, foram abordadas em contexto pré-escolar com enorme receptividade por parte dos grupos envolvidos. Foi também assim que obras como *Um Presente Diferente*, de Marta Azcona, e *Avós*, de Chema Heras, não incluídos nos *corpora* do Ensino Básico, foram abordados com sucesso respetivamente numa turma de 2.º e numa de 3.º ano de escolaridade.

O procedimento para a abordagem dos textos era idêntico nos dois contextos: leitura (antecedida de pré-leitura, de modo a que as crianças fizessem predições sobre o conteúdo da história) e pós-leitura, em que a compreensão do discurso verbal e a do pictórico era estimulada através do questionamento em grande grupo. As perguntas foram previamente pensadas atendendo a objetivos específicos direcionados para a realização de inferências e descodificação de analogias, metáforas e usos literal e figurado do léxico.

Curioso foi constatar, tal como surge documentado nos relatórios elaborados pelas formandas², que as crianças a partir dos 4 anos, regra geral,

² Por exigências legais, os referidos relatórios encontram-se arquivados no Centro de Formação de Professores do Norte Alentejo, Portugal, onde decorreu a oficina *Educação Literária e Literatura Infantil no Ensino Básico*, em 2018.



apreendiam os sentidos do texto sem qualquer dificuldade. O mesmo sucedeu com as que já se encontravam na escolaridade obrigatória, embora nestes casos, naturalmente, as suas respostas fossem mais elaboradas devido ao estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontravam e ao seu nível de desempenho da leitura. Seja como for, a experiência demonstrou que:

- i) dependendo da abordagem educativa-pedagógica efetuada, um mesmo texto pode ser explorado e igualmente apreciado e compreendido por crianças em idade pré-escolar e as que já se encontram a frequentar o ensino formal;
- ii) as crianças possuem já um considerável conhecimento das estruturas linguísticas, lexicais e narrativas que lhes permitem interpretar, com sentido crítico, os textos que ouvem ler, de forma expressiva, pelo adulto-mediador, independentemente da sua idade ou do seu nível de desempenho na leitura;
- iii) as crianças que convivem habitualmente com livros de qualidade estética e literária, abordados com intencionalidade pedagógica pelos educadores e professores empenhados em suscitar a fruição e a compreensão leitora, tornam-se mais participativas, contribuindo, com a sua visão crítica e pessoal, para alargar os sentidos que o texto verbal, em articulação intersemiótica com o icónico, veicula.

Com a experiência concretizada no âmbito específico da formação com 11 educadoras e 9 professoras do 1.º ciclo do ensino básico foi ainda possível concluir que:

- i) a ilustração nem sempre era objeto de reflexão e análise com as crianças nas anteriores práticas educativas e pedagógicas de educadores e professores, apesar do fascínio pessoal que a mesma lhes suscitava;
- ii) a poesia era vulgarmente um território de difícil entrada para educadores e professores, que não se sentiam devidamente capacitados para uma exploração eficaz do texto poético, na sua essência, limitando-se, a maior parte das vezes, a analisar aspetos formais do texto poético de forma inconsistente e pouco fundamentada, como assumiram nos seus relatórios de autoavaliação (72% dos inquiridos).

Conscientes embora do facto de a amostra (20 formandas) não ser representativa da opinião e da perspetiva dos educadores e professores do 1.º ciclo a nível nacional, julgamos todavia que os resultados deste estudo têm o mérito de dar voz a profissionais de educação que normalmente não são ouvidos noutros contextos.

Das experiências efetuadas, destacamos duas, uma em contexto de jardim-de-infância, outra no 1.º ciclo do ensino básico, que ilustram os procedimentos adotados na exploração de dois livros escolhidos pelas formandas de acordo com critérios que se prendem com a qualidade das obras e com os interesses do grupo de crianças. É dessas duas experiências pedagógicas, que tinham em vista a promoção da educação literária, que daremos conta seguidamente, de forma sumária.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA - EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EPE E NO 1.º CEB

Para exemplificar o trabalho realizado por duas formandas - uma educadora de infância e uma professora do 1.º CEB - no âmbito da oficina sobre Educação Literária por nós dinamizada, selecionámos duas experiências pedagógicas, de forma aleatória, tendo apenas como critério o facto de uma ter sido implementada por uma educadora de infância e de a outra por uma professora do 1.º ciclo do ensino básico.

Assim, no primeiro caso, o livro escolhido livremente pela formanda foi: *Que cores têm as tuas palavras?*, de Susana Pedro (Figura 1):

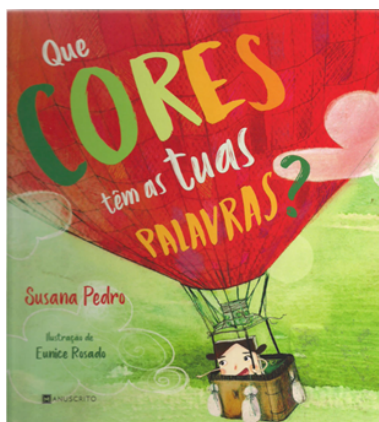


Figura 1 - Capa do livro

Que cores têm as tuas palavras?

A leitura do livro, com ligeiras interrupções para manter a curiosidade e o interesse do grupo, foi antecedida da fase da pré-leitura. A educadora explorou com o grupo os elementos paratextuais presentes na capa, questionando as crianças sobre os elementos pictóricos que visualizavam. De imediato as crianças responderam que viam um balão “com uma menina lá dentro”. A educadora perguntou porque achavam que seria uma menina, como se sentiria ela, para onde iria, ao que as crianças responderam que estava muito feliz porque ia dar um passeio de balão pelo campo. À pergunta se se tratava de um rapaz ou de uma rapariga, hesitaram e a criança que afirmou que se tratava de uma menina não conseguiu explicar porquê.

A educadora perguntou se achavam que a criança iria para muito longe e se não achavam estranho que fosse sozinha, sem a companhia de um adulto. Interessante foi a resposta de um menino que afirmou que o pai da criança é que iria “guiar o balão”, o que nos faz pensar, inevitavelmente, nos estereótipos de género que as crianças, desde tenra idade, já manifestam. Porém, a educadora não foi por aí. Antes aproveitou para ler o título do livro (uma pergunta) questionando as crianças sobre o mesmo: “Acham que as palavras têm cores? Conhecem alguma palavra vermelha? E amarela? E cinzenta?”.

Após cada pergunta, pedia que as crianças intervenientes justificassem as suas escolhas. De início mostraram-se confusas mas a educadora deu o mote: “Eu conheço palavras brancas como a paz e as nuvens”. De imediato uma criança respondeu: “Ah, e eu conheço a palavra sangue, que é vermelha.” Uma outra acrescentou: “Eu não gosto da palavra cinzenta. A palavra cinzenta deixa-me triste”. A educadora procurou saber porquê, mas a criança não respondeu e a conversa ficou por ali, naquele momento, para não forçar a criança a verbalizar algo que por certo a incomodava. Este foi contudo o mote para a educadora desvendar ligeiramente o tema do livro – as emoções –, afirmando: “Pois eu acho que há dias cinzentos, em que nos sentimos tristes, mas também há dias cheios de sol e calor, dias amarelos em que apetece abraçar alguém logo pela manhã”. As crianças pareceram não se surpreender e pediram que a educadora lhes lesse a história, que ouviram atentamente apesar de algumas naturais interrupções, umas provocadas pelas crianças e a que a educadora respondia brevemente para não quebrar o fio condutor e manter a atenção do grupo, outras colocadas pela própria educadora, de modo a fomentar a capacidade reflexiva das crianças.

De modo a ilustrar os procedimentos adotados pela educadora, transcreve-se, seguidamente, a sua reflexão, incorporada no relatório da formação:

Educadora A

Antes da leitura, disse às crianças que o livro que iria ler nesse dia se chamava “Que cores têm as tuas palavras?” e perguntei-lhes se as palavras têm cores. As crianças hesitaram: na maior parte dos casos disseram que não mas uma criança respondeu que “podemos escrever com as cores que quisermos”. Perguntei-lhe o que queria dizer e respondeu-me que “com a caneta azul podem ser azuis, com a caneta vermelha podem ser vermelhas”. A resposta fez-me sentido dada a idade da criança (4 anos). Depois avancei para a leitura, mas fui interrompendo sempre que considere que determinadas passagens do livro suscitavam uma maior reflexão. Ia mostrando o livro e chamando a atenção das crianças para as imagens, que elas descreviam relatando os pormenores que viam: “Olha, aqui o livro está abraçado a um livro preto que está a chorar” (C1); “A lua está triste” (C2); “Está tudo escuro” (C3). Confesso que nunca me tinha detido na exploração das imagens e deu para perceber que as crianças têm muita capacidade para imaginar e veem coisas que nem nós adultos por vezes vemos.

Quanto à abordagem realizada por uma professora do 1.º CEB, que selecionou o livro *O Ratinho Poeta*, de Luísa Dacosta e Cristina Valadas (Figura 2), os procedimentos metodológicos, naturalmente adaptados à turma, foram semelhantes aos que a educadora A adotou – pré-leitura, leitura, pós-leitura.



Figura 2 – Capa do livro *O Ratinho Poeta*

Diz-nos a professora, no seu relatório:

Professora A (3.º ano de escolaridade)

Quanto à metodologia adotada em contexto educativo para realização da atividade, optei por dispor os alunos em roda, de modo a promover um ambiente propício à fruição da leitura, a qual foi feita de forma faseada, a fim de criar momentos individualizados de interpretação da ilustração e dos significados subjacentes à mensagem textual. Comecei por explorar a capa tapando o título, para que os alunos, através da ilustração e da simbologia das cores, pudessem revelar as emoções e sentimentos sugeridos pela mesma e a sua expectativa relativamente à obra. Depois explorei as guardas do livro e de seguida iniciei a leitura faseada com a exploração combinada texto – imagem. O título só foi revelado no fim da leitura da obra, a fim de que os alunos pudessem dar as suas sugestões. No final, existiu um diálogo, tendo procurado colocar questões que, a meu ver, estimulavam a compreensão da leitura do texto literário, ao invés de me focar apenas em questões de narratologia.

Apresenta-se seguidamente um quadro-síntese (Figura 3) das perguntas colocadas pela professora e de algumas das respostas obtidas:

Questões	Respostas
1. Qual será a história do livro? (a partir da capa)	R1: É a história de um rato amigo de uma borboleta. R2: Fala de um rato grande e preto muito triste. R3: Fala de um rato que queria ser amigo de uma borboleta e de uma libelinha mas elas tinham medo dele.
2. Qual o significado destas páginas verdes? (guardas)	R1: São cor da esperança. R2: São os campos verdes onde vive o ratinho.
3. O que representa o sapato?	R1: O sapato é a casa do ratinho. R2: A casa dele. É pobre e feita de papéis velhos.

<p>4. Porque é que ele não podia cozinhar “Soufflé”? Era só porque não tinha chaminé?</p>	<p>R1: No sapato não cabia um fogão.</p> <p>R2: O sapato ardia.</p> <p>R3: Porque o soufflé é comida de rico e ele era pobre.</p>
<p>5. O que significa “ter cabeça”? Porque é que o corpo dele estava tão esticado?</p>	<p>R1: Significa ser esperto.</p> <p>R2: Ser inteligente e engenhocas.</p> <p>R3: Estava esticado porque queria muito a amizade do passarinho.</p>
<p>6. Porque é que ele dizia que a Lua era sua e lhe oferecia poemas?</p>	<p>R1: Porque a Lua sorria para ele.</p> <p>R2: Era a única que lhe dava atenção.</p> <p>R3: Oferecia poemas para ganhar amizades.</p>
<p>6. Porque é que o coração dele era tão grande e vermelho?</p>	<p>R1: Porque ele estava muito triste e queria uma companhia.</p> <p>R2: Porque ele tinha muito amor para dar.</p>
<p>7. O que significa “muito lírico”?</p>	<p>R1: Fazia frases especiais.</p> <p>R2: Se calhar cantava coisas bonitas.</p>

Figura 3: Relatório da professora A

Como facilmente se percebe, a professora A preocupou-se em estimular a competência leitora dos seus alunos sobretudo ao nível do léxico e da semântica, procurando que as crianças encontrassem sentidos para palavras desconhecidas ou usadas em contextos diferentes dos habituais. Essa é uma forma eficaz de se promover a educação literária, porque se abordam as questões discursivas numa perspetiva de reflexão crítica sobre as convenções da língua. A professora A optou por abordar este tipo de questões de forma inovadora na sua prática, uma vez que, como a própria assumiu, normalmente o questionamento sobre o texto literário cingia-se a questões de ordem narratológica. O seu testemunho-reflexão é, também a esse nível, extremamente elucidativo da tomada de consciência sobre a necessidade de se promover uma

educação literária que não se limite a memorizar aspetos relacionados com a estrutura narrativa, uma vez que é a literariedade, na perspectiva jakobsiana, que confere ao texto a sua dimensão artística.

A proposta didática que implementei revelou-se muito enriquecedora quer para mim, quer para os alunos, uma vez que representa uma rutura com a estratégia de leitura que no 1.º ciclo implementava de forma sistemática e que agora reconheço constituir uma barreira entre os ouvintes e a obra, inclusivamente porque as questões colocadas não iam para além da narratologia. Com esta nova abordagem cada obra é apreendida pelos alunos e pelo professor como uma nova história, num ambiente de proximidade afetiva, uma vez que promove práticas significativas que despertam o gosto da criança pela beleza da linguagem poética e pela descoberta dos sentidos, emoções e sentimentos.

Professora A

Figura 4: Reflexão-testemunho da professora A

No final da sequência, propôs-se uma atividade de continuação e finalização da história, a pares, acompanhada de ilustração, promovendo-se a interdisciplinaridade entre o Português e a Expressão Plástica, como a seguir se demonstra:



Figura 5 - Atividades de escrita e ilustração da história

Esta é uma das inúmeras possibilidades de dar continuação à exploração da história. No entanto, se o objetivo da leitura for “apenas” o de suscitar o prazer de ler ou ouvir ler, naturalmente não é necessário qualquer tipo de

exploração para que o adulto-mediador compreenda se, de facto, a história foi entendida na sua essência, porque às vezes o silêncio é mais eloquente e significativo do que as palavras.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar o domínio da Educação Literária, o grande desafio para o adulto-mediador é o de proporcionar às crianças, desde a primeira infância, a possibilidade de terem contacto com leituras alternativas às que elas de certo modo já fazem mesmo antes de saberem ler, leituras que permitam ampliar sentidos e preencher os vazios discursivos propositadamente elididos ou deixados em suspenso no texto. Ativando o dinamismo interpretativo da criança, essas obras, imbuídas de qualidade estética e literária, estimulam a imaginação e o pensamento divergente do potencial recetor infantil que, com a sua particular forma de ver e de sentir, atribui sentidos ao narrado, assumindo-se como um coautor da obra que lhe é oferecida ao olhar.

Ao fechar o circuito comunicativo literário, o recetor, assumindo-se como uma entidade ativa e dinâmica, apropria-se do texto lido, vivenciando-o com as suas experiências factuais, sensoriais e culturais, estabelecendo com ele uma ligação afetiva que determinará o seu futuro enquanto leitor competente e crítico, capaz de se aventurar pelos bosques de ficção e ultrapassar a superfície textual para entrar na estrutura profunda do texto, retirando ilações e fazendo deduções sobre o universo diegético.

A leitura das imagens afigura-se-nos essencial para se estabelecer uma relação afetiva da criança com o livro (entendido como objeto estético) e para que ela se vá deslumbrando com os universos imagéticos que a obra lhe proporciona, compreendendo-os, atribuindo-lhes sentidos e estabelecendo conexões entre texto verbal e texto visual. A Educação Literária é, portanto, indissociável da Educação Estética (pelo menos no caso dos recetores mais novos, embora de forma não exclusiva).

Por fim, é nossa convicção que não há receitas para se abordar as obras na perspetiva da Educação Literária: depende do contexto, da sensibilidade pessoal e pedagógica do educador/professor/adulto-mediador, da recetividade das crianças, dos seus interesses, dos seus estados de espírito, das suas vivências, dos

seus conhecimentos prévios, da sua capacidade de se deixar envolver pelo que não é óbvio. Cada obra “pede” uma abordagem diferente, mas essa mesma abordagem pode não funcionar noutra contexto, com outro grupo, outro professor (ou o mesmo professor num outro momento).

Consideramos que o mais importante é desmistificar a ideia que todas as obras têm de ser abordadas da mesma forma, exaustivamente e com o mesmo grau de profundidade. Não interessa que as crianças saibam tudo sobre a obra A ou B para serem avaliadas num exame. Importa, sim, que consigam ler compreensivamente qualquer texto, atendendo ao que nele é único e irrepetível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALÇA, Â. & AZEVEDO, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 37, maio/ago 2017, pp. 131-153.

BUESCU, H., MORAIS, J.; ROCHA, M. & MAGALHÃES, V. *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: MEC/DGE, 2015.

DACOSTA, L.. *O Ratinho Poeta*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA, 2015.

MENDES, T. Amor como em casa: o lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil contemporânea. *Revista Aprender*, n.º 33. Portalegre: ESEP, 2013, pp. 35-40.

PEDRO, S. *Que cores têm as tuas palavras?* S.L.: Manuscrito Editora, 201

PORTUGAL. *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Despacho n.º 5306/2012). Lisboa: ME, 2012.

PORTUGAL. *Programa Nacional de Ensino do Português* (Despacho n.º 546/2007). Lisboa: ME, 2007.



REIS, C. (coord.). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC, 2012.

SILVA, I; MARQUES, L.; MATA, L. & ROSA, M. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DGIDC, 2016.

SILVA, S. Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância. Viana, F. et al (coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente*. Braga: CESC-UM / Almedina, 2006, pp. 129-138.

VASCONCELOS, T. (dir.). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/ DGIDC, 1997.

VELOSO, R. Não-receita para escolher um bom livro. AA.VV. *No Branco do Sul as Cores dos Livros*. Lisboa: Caminho, 2005.

Recebido em 31/10/2018
Aprovado em 03/01/2019