
terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

LITERATURA INFANTIL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS: A TÉCNICA DO VOO

Teresa Mendes¹ (Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal)

RESUMO: No presente artigo, discute-se a problemática da literatura infantil em contextos educativos formais e não formais relevando o papel do adulto-mediador na promoção da fruição estética e da compreensão leitora atendendo aos níveis de desenvolvimento da leitura e às experiências vivenciais do potencial recetor infantil. Preconiza-se a liberdade de seleção dos livros que o adulto considera mais adequados para abordar com as crianças, apesar dos constrangimentos legais que se lhe colocam no que diz respeito às diretrizes ministeriais plasmadas nos documentos programáticos e nas orientações curriculares para a sua prática educativa e pedagógica. Procura-se assim demonstrar que o agente educativo não deve apenas cingir-se à abordagem didática de obras obrigatórias nos referenciais que regem a sua prática letiva, mas pode e deve ir mais além, convocando textos e autores que se lhe afigurem relevantes para incutir o prazer da leitura e potenciar a educação literária dos mais novos, de modo a que se tornem, gradativamente, leitores competentes e críticos, capazes de extrair significados plurais das obras que lhe são preferencialmente dirigidas ou de que eles se apropriam por via da relação afetiva com o ato de ler.

PALAVRAS-CHAVE: literatura infantil; contextos educativos formais e não formais; educação literária.

No vasto universo dos livros de potencial receção infantil que atualmente se editam em Portugal, nem todos se inserem no paradigma da literatura infantil, por carecerem de uma dimensão imaginante e sobretudo estética e literária. Muitas são as obras que avultam no mercado editorial cuja função predominante é a informativa ou didática, abordando temas do interesse das crianças mas sem possuírem uma linguagem ambivalente e plurissignificativa que lhes permita alargar a sua capacidade interpretativa e o seu espírito crítico. A objetividade de que se revestem essas obras permite aprender conteúdos relacionados com diversas áreas do conhecimento mas

¹ teresa.mendes@ipportalegre.pt - <http://orcid.org/0000-0002-0767-9939>

numa perspetiva instrumental que não se coaduna com as características do texto literário.

Por outro lado, existem obras, sobretudo narrativas, que enfermam de um pendor demasiado simplista, de uma arquitetura textual e/ou de uma estrutura actancial que não desafiam o leitor e não lhe permitem desenvolver a sua capacidade inferencial. São livros desprovidos de artificialismos de linguagem, por vezes demasiado redutores e infantilizantes, que as crianças até podem apreciar, num primeiro momento, por não lhes exigirem o esforço intelectual que lhes permitirá estabelecer analogias e compreender os sentidos implícitos que o texto literário convoca. Mas não é o gosto da criança que determina a qualidade literária dos textos. Essa qualidade reside no interior dos textos que se inscrevem no subsistema literário infantil independentemente do gosto do leitor, qualquer que seja a sua idade.

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, de qualidade, leituras que lhes permitam ampliar sentidos e preencher os vazios discursivos propositadamente elididos ou deixados em suspenso. Ativando a competência interpretativa do leitor, 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. 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, apresentado como um mundo alternativo ao real mas com ele partilhando os códigos axiológicos, semânticos e simbólicos que, *a priori*, entendemos como universais e próprios da condição humana.

Obviamente que, neste tipo de considerações, não nos interessa explorar questões que se prendem com as diferenças socioculturais, ideológicas ou religiosas que interferem, inevitavelmente, com as diferentes formas de ver o mundo e de assumirmos a condição de se ser pessoa. Interessa-nos, sobretudo, perceber de que modo se concebe a condição humana a ocidente e de que forma a literatura infantil (ou infantojuvenil) permite a reflexão do leitor, independentemente da sua idade ou condição socioeconómica, sobre si próprio e as várias coordenadas em que o mundo à sua volta gravita. Essa reflexão, que a literatura, enquanto espelho (de)formador do real, inevitavelmente potencia, contribui para que os leitores mais novos não se limitem a uma atitude acrítica e passiva dos textos que lhes são particularmente dirigidos, ou textos que, não tendo sido escritos a pensar no destinatário extratextual infantil ou infantojuvenil, as crianças e os jovens leem com prazer e de forma compreensiva. Com efeito, como afirma Azevedo:

Os textos literários de potencial receção leitora infantil e juvenil apresentam determinados mundos possíveis onde se exhibe sempre uma determinada modelização dos *realia*. Ao interagir com textos literários de potencial receção infantil e juvenil, a criança e o jovem acedem a um conhecimento singular do mundo. Eles têm a oportunidade de pensar mundos possíveis e de refletir, em diálogo com o mediador adulto, acerca de si e das suas relações com os outros. (2013: 56)

Na verdade, quanto mais acesso as crianças e os jovens tiverem a mundos ficcionais que transfiguram o real e lhes atribuem novos sentidos, mais facilmente o leitor não adulto conseguirá estabelecer analogias com a sua idiosincrasia e com as suas vivências pessoais, sociais e culturais. É um caminho que se afigura extremamente profícuo na construção de uma identidade ainda em fase de consolidação – cognitiva, psicoevolutiva, emocional e relacional - com implicações inevitáveis na perceção de outros mundos possíveis, imaginários e alternativos ao real, da mesma forma que poderá estabelecer os alicerces de uma cidadania plena, na medida em que aquele que lê, ao projetar-se no narrado e nas personagens que se movimentam no universo diegético, consegue colocar-se no lugar do Outro, perceber os seus problemas, as suas emoções e levantar hipóteses de resolução dos conflitos apresentados intradiegeticamente.

Distinguimos, portanto, os livros utilitários ou informativos e os livros destituídos de qualidade literária de toda a “produção que tem como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (Cervera 1991: 11). Ou seja, para se poder inserir no paradigma da literatura infantil, uma obra terá de possuir uma linguagem conotativa e figurada, socorrendo-se de artificialismos estilísticos e retóricos que visam provocar o leitor e incitá-lo a decifrar os sentidos não explicitados no texto verbal.

Da mesma forma, e reconhecendo a inegável importância da ilustração nos livros para crianças, diferenciamos a ilustração científica, com uma função informativa ou didática, e a ilustração artística que surge nos álbuns de qualidade para interpretar e complementar o texto verbal. Tal como o texto verbal, em que a literariedade está presente, conforme no-lo demonstrou Roman Jakobson, possui uma dimensão polisémica imprescindível para alargar a competência interpretativa do leitor, também as ilustrações artísticas, que estabelecem com o texto verbal um diálogo intersemiótico gerador de significados plurais e uma atmosfera poética que permite ao leitor compreender o legível, o ilegível e o inefável, se configuram como altamente polissémicas, a tal ponto que a criança, sobretudo a pré-leitora ou leitora inicial, pode, eventualmente, construir uma narrativa visual a partir da sequência de imagens presente no livro ilustrado sem o suporte da palavra. Acontece, frequentemente, nestes casos, que a narrativa visual não é coincidente, total ou parcialmente, com a narrativa verbal, porque a criança se baseou nas opções pictóricas do ilustrador e nos pormenores ilustrativos que povoam as páginas do livro.

2 “toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatário al niño”.

Esta é uma forma de aceder ao livro por via dos estímulos visuais e será porventura, no primeiro contacto com o livro, a mais eficaz na captação do interesse das crianças pré-leitoras ou leitoras iniciais, que se deslumbram pelas cores e pela iconografia simbólica presente nas imagens, levando-as a construir universos imaginários de acordo com a sua sensibilidade e a sua experiência vivencial. Na verdade, como afirma Sara Reis da Silva, “a ilustração possui um papel crucial, representando, num plano inicial, um importante factor de selecção e de definição do (des)gosto em face de uma obra, ou “virtudes” da componente pictórica” (Silva s.d.: 1). Não importa, nesse primeiro momento, se a imaginação da criança e o seu modo de apreender e interpretar a narrativa visual divergem dos sentidos veiculados pelo texto verbal. O importante é que a criança estabeleça com o código gráfico-plástico uma conexão emocional que muito provavelmente despoletará o seu interesse e a sua curiosidade pelo livro no seu todo, procurando criar relações intersemióticas entre os dois códigos que coexistem e se interpenetram no livro que lhe é expressamente dirigido. A ilustração pode assim desencadear o ímpeto da criança para a leitura do texto verbal, funcionando, frequentemente, como afirma ainda Sara Reis da Silva, “como um relevante apoio na percepção, na descodificação e na concretização de sentidos de um determinado texto literário” (Silva s.d.: 1).

Durante e após a leitura do livro, seja pela voz do adulto-mediador, seja pela PCNs silenciosa que a criança alfabetizada já consegue fazer, existem movimentos interpretativos gerados pela intersecção dos dois códigos – verbal e pictórico -, contribuindo para ampliar os sentidos que o livro, implícita ou explicitamente, veicula (e que divergem, naturalmente, de leitor para leitor devido à plurissignificação que nesses dois sistemas sígnicos existe). Tal significa que quanto mais “quanto mais artísticas, sugestivas e plurissignificativas forem as imagens, e os textos em que se fundam, maior será a mobilidade interpretativa da criança e mais sentidos ela conseguirá extrair da composição plástica e da textura verbal que se lhe oferecem ao olhar” (Mendes 2015: 47-48).

Cabe, portanto, ao adulto-mediador seleccionar livros de qualidade nas suas práticas educativas formais e não formais para que a criança, ao invés de se limitar a fazer as suas próprias escolhas - muitas vezes condicionadas por fatores como a inexistência, na sua sala de atividades ou na sua sala de aula, de obras literárias que lhe permitam ter um leque variado de opções de leitura -, tenha acesso a esse universo estético e literário de inestimável valor na sua formação enquanto leitor competente e crítico, capaz de entender que uma obra possui qualidade mesmo não a apreciando. É justamente aí que reside, em nosso entender, a essência do que é ser um leitor competente e crítico. Na verdade, esse leitor ideal, que queremos formar na Escola e noutros contextos educativos com responsabilidades nesta matéria, consegue distinguir um texto literário de um texto não literário, mesmo não possuindo ainda um conhecimento metaliterário que lhe permita verbalizar as características presentes num ou noutro, da mesma forma que consegue perceber se as imagens são artísticas ou não, independentemente do seu gosto. Um leitor competente e crítico consegue extrair significados do texto verbal e do texto visual, e dos dois articuladamente, e perceber que isso só é possível porque em ambos os textos existem mecanismos e

artificialismos específicos que o fazem pessoalizar a leitura e atribuir-lhe sentidos diferentes dos apreendidos por outro leitor.

Assim sendo, um adulto-mediador devidamente (in)formado sobre a especificidade deste subsistema intersemiótico designado de literatura infantil (ou literatura para a Infância, literatura para crianças, literatura de potencial receção infantil ou ainda de literatura infantojuvenil) mais facilmente poderá selecionar as obras que considera mais relevantes para abordar na sua sala de atividades, na sala de aula ou no espaço da biblioteca. Obviamente, não estamos aqui a considerar as imposições que os documentos programáticos normativos colocam aos educadores de infância e aos professores em termos de *corpus* textual obrigatório a abordar com as crianças. Disso falaremos um pouco mais adiante. Falamos, sim, da possibilidade de o adulto-mediador escolher livremente as obras que pretende dar a ler ao grupo de crianças com o qual trabalha diariamente. Nesse nível, consideramos que há vários critérios que devem reger as suas opções:

1) A qualidade estética e literária da obra;

2) A adequação da obra, em termos de linguagem, ao nível de desempenho da leitura das crianças, atendendo à sua heterogeneidade maturacional e ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicoevolutivo e emocional;

3) A temática da obra e a sua adequação aos interesses das crianças e à sua experiência de vida.

Não nos parece que o critério da autoria seja suficiente para determinar a seleção de um livro para ler ou dar a ler a crianças. Com efeito, como defende Redes, criticando o *corpus* textual eleito como obrigatório no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCPEB) (2015) em vigor no sistema educativo português atual:

Obras de qualidade discutível de grandes autores da literatura adulta são impostas às criancinhas sob o critério da sacralização da voz do autor. Se é de Saramago ou Redol, é um grande texto! Isto é absolutamente risível numa área – a literatura infanto-juvenil – onde abundam textos de elevada qualidade estética, pedagógica, linguística, numa palavra, literária. (2015: s.p.)

Não nos interessa, para já, comentar as opções dos autores das *Metas* na delimitação do *corpus* textual selecionado para cada ano de escolaridade. Interessa-nos, sim, sublinhar esse pressuposto a que alude Redes, quando critica as escolhas que têm na base o critério da autoria porque, concordamos com o autor, não é pelo facto de um determinado escritor ser considerado um autor consagrado pelo cânone que qualquer obra da sua autoria seja de imediato catalogada como “de qualidade”. Mais uma vez, é fundamental que o adulto-mediador tenha uma perspetiva crítica sobre os livros e sobre a sua relevância, ou não, na formação literária da criança (pré)leitora, não se deixando influenciar pela crítica literária. Tal como se pretende que a criança desenvolva o seu espírito crítico e o pensamento divergente, também se deseja que

o adulto o faça, até porque, pela sua formação e pela sua experiência pedagógica, sabe, melhor do que ninguém, o que é mais relevante para o grupo de crianças que tem à sua guarda.

Um outro aspeto que se nos afigura como essencial é o facto de o adulto-mediador também adotar uma perspetiva crítica relativamente às sugestões de leitura que, em Portugal, são avançadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para cada ano de escolaridade. Refutamos, liminarmente, a classificação de livros segundo o critério das faixas etárias, porque entendemos, na linha do que as investigações na área da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem têm vindo a confirmar nas últimas décadas, que duas crianças com a mesma idade cronológica não terão, necessariamente, as mesmas competências em termos de desenvolvimento da leitura, os mesmos interesses e as mesmas vivências, pelo que um livro pode ser lido com prazer e de forma compreensiva por uma e não por outra.

Aliás, o Plano Nacional de Leitura (PNL), que surgiu em Portugal em 2006, e que teve, desde o seu início, como principais objetivos, o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, teve de facto o mérito de incrementar a leitura em contextos educativos formais e no contexto familiar, mas as listas que nele constam abrangem uma grande heterogeneidade de livros – literários, não literários -, dado que a sua finalidade é a de aumentar os hábitos de leitura dos cidadãos portugueses. Daí que o educador, o professor ou o bibliotecário deva ter em conta que o carimbo do PNL, que surge na capa dos livros que constam das suas listagens, não deve ser o critério principal no momento de selecionar uma obra se o seu objetivo é provocar o prazer estético, a fruição leitora e/ou a compreensão de um texto literário. Em síntese, o PNL permite ao leitor adulto e não adulto ter conhecimento de um vastíssimo leque de obras potencialmente endereçadas ao público infantil ou juvenil, mas deve instituir-se como uma ferramenta que amplie o conhecimento do que existe, no setor dos livros para crianças e jovens, no mercado editorial, e não como uma referência quando o propósito é selecionar obras de qualidade estética e literária – porque nem todas a possuem, como temos vindo a defender.

Assim, e apesar de, em Portugal, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) (2016) e o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCPEB) (2015), no que diz respeito a sugestões de leitura não obrigatória, remeterem os profissionais de educação para o PNL, a estes cabe o livre arbítrio, tal como é assumido nesses referenciais, mas sempre adotando uma perspetiva crítica e fazendo uma seleção criteriosa dos livros que aí surgem como “adequados” para cada nível de escolaridade.

Defendemos, portanto, que o adulto-mediador deveria ter sempre, idealmente, a liberdade de escolha das obras que se lhe afiguram como mais pertinentes e adequadas ao seu grupo de crianças, promovendo assim o gosto pela leitura, a fruição estética e também a educação literária, envolvendo e implicando as crianças no ato de ler e auxiliando-as a compreender os mecanismos textuais e pictóricos de que os livros se alimentam para veicular sentidos.

Contudo, a realidade é bem diferente. Em Portugal, existe maior liberdade do educador de infância aquando da seleção dos livros que pretende dar a ler e eventualmente a explorar às crianças da sua sala de atividades, uma vez que as OCEPE não são um programa normativo mas apenas um guião orientador das suas práticas educativas; já o professor do ensino básico vê-se limitado nas suas opções, devido aos constrangimentos que lhe são impostos pelo PMCPEB.

Neste caso, o corpus textual selecionado pelos autores do documento programático homologado em 2015 é apresentado como obrigatório para cada ano de escolaridade. Desta forma, no território nacional, todos os professores são obrigados a abordar as obras que constam no Programa e Metas Curriculares, o que implica vários constrangimentos, uma vez que as obras são impostas e não têm em conta os contextos socioculturais nem os interesses das crianças, com as naturais implicações negativas que daí decorrem em termos práticos porque, como defende Daniel Pennac, “o verbo ler não suporta o imperativo” (Pennac 1999: 11). Desta forma, o carácter obrigatório das leituras pode ter um efeito perverso: o de se perder leitores.

Sabemos que, ao elaborar uma lista obrigatória de obras, os critérios serão sempre discutíveis e não geram consensos. Podemos não concordar com a seleção, mas o facto é que os professores têm de cumprir o Programa e as Metas que lhes são impostos pela tutela. Esse é o maior desafio que se coloca ao professor do ensino básico quando aborda o domínio da educação literária em contexto educativo, sobretudo no que diz respeito à gestão do tempo, dado que o leque de obras é significativo e que algumas delas possuem um grau de complexidade que não se coaduna com o estágio de desenvolvimento intelectual em que as crianças se encontram.

Creemos, contudo, que é necessário desmistificar e desconstruir algumas das inquietações dos professores a esse nível. Efetivamente, consideramos que não é imperativo que todas as obras literárias que integram os diversos corpora sejam abordadas da mesma forma. Pelo contrário, defendemos que cada livro nos desafia a adotar uma determinada perspetiva didática, sendo que, em alguns casos, se pode incidir em aspetos de carácter narratológico, noutros em aspetos discursivo-estilísticos, noutros ainda em aspetos semânticos e de carácter valorativo, consoante a especificidade do texto a abordar em contexto de sala de aula. Isto significa que após a leitura de uma determinada obra em que o espaço se assume como categoria narrativa privilegiada, normalmente associada ao modo de expressão literária que o configura - a descrição -, o questionamento por parte do professor deverá incidir nesse aspeto em particular, não sendo necessário explorar as restantes categorias da narrativa. Por outro lado, se a obra se baseia numa estrutura paralelística, em que a presença da repetição e da anáfora é uma constante, dever-se-á explorar preferencialmente esse aspeto em detrimento de outros, que naturalmente poderão ser também convocados para a exploração da obra.

Queremos com isto dizer que o professor, apesar de condicionado pelo carácter obrigatório das obras incluídas nos documentos programáticos, possui, ainda assim, liberdade de manobra em termos das abordagens pedagógicas a realizar com os seus alunos. O que é importante reter é que os alunos deverão saber ler compreensiva-

mente e de forma crítica qualquer texto – narrativo, poético, dramático -, não sendo para isso necessário que todas as obras sejam analisadas exaustivamente – o que seria altamente contraproducente, aliás. Se o professor ensinar os seus alunos as técnicas de análise textual de forma esparsa e significativa, os alunos conseguirão, *a priori*, analisar qualquer tipo de texto (embora o contexto histórico-social e cultural em que o texto foi produzido neste caso não possa ser tido em conta, visto que esse aspeto não foi abordado no processo de ensino-aprendizagem).

O maior problema que se coloca, regra geral, à maioria dos professores em Portugal, no que ao domínio da educação literária diz respeito, prende-se com a necessidade de prepararem os alunos para um exame nacional em final de ciclo. Daí que sintam, frequentemente, essa pressão no seu dia-a-dia e na planificação das suas aulas, tendo a tendência para explorar os textos literários invariavelmente da mesma forma e com uma sistematicidade que, em nosso entender, desvirtua a especificidade de cada obra. Com efeito, é necessário captar a essência do texto e explorá-lo de acordo com os aspetos que nele sobressaem – sejam eles de carácter narratológico, discursivo-estilístico, simbólico ou estrutural. No fundo, trata-se de capacitar os alunos de uma competência de análise textual que lhes permitirá, idealmente, fazer a análise de qualquer texto, mesmo não conhecendo o autor, a sua obra, o seu estilo e o seu contexto epocal. Privilegia-se, neste caso, a visão sincrónica e não a diacrónica da literatura, o que, não sendo o ideal, permite apetrechar os alunos de ferramentas heurísticas essenciais para o desenvolvimento da sua capacidade hermenêutica e analítica.

Estamos em crer que, dependendo da forma como as abordagens educativas e pedagógicas se efetivam em contexto escolar, os alunos conseguirão analisar qualquer tipo de texto, seja numa situação de avaliação sumativa ou não. Pensamos, contudo, que as diretrizes ministeriais que definem metas mensuráveis no domínio da educação literária, tal como sucede nos outros domínios das *Metas Curriculares*, podem ter um efeito perverso, na medida em que facilmente os professores caem na tentação de transmitir conhecimentos de forma unívoca, condicionando a liberdade interpretativa dos alunos, que terão de responder às questões formuladas em situação de exame segundo as matrizes previamente estabelecidas e escrupulosamente cumpridas pelos examinadores e avaliadores.

A pergunta que se impõe, neste caso, é esta: será que este tipo de abordagem aos textos, centrada numa pedagogia transmissiva retrógrada e unilateral, fomenta verdadeiramente o dinamismo hermenêutico do leitor ou, ao invés, coarta a sua liberdade interpretativa impondo uma única possibilidade de leitura do texto literário? Ou seja, se, ao analisar um poema, num exame nacional, o aluno tiver uma interpretação diferente da realizada pelos autores da prova, a sua análise é automaticamente rejeitada por não se enquadrar nos critérios de avaliação estabelecidos pela equipa de autores que a concebeu e pelos quais o examinador/avaliador se rege? A ser assim, está em causa um dos princípios basilares da análise textual: o de permitir que a instância recetiva leia, de acordo com a sua sensibilidade e a sua competência literária, os sentidos veiculados pelas palavras e pelos silêncios que as emolduram.

Acresce-se que a preocupação excessiva com os resultados da avaliação, por parte do alunos e dos seus familiares, acarreta um esforço de memorização que contradiz tudo aquilo que as investigações nesta área têm vindo a demonstrar, isto é, que se deve valorizar a compreensão, em detrimento da memorização, porque quem memoriza algo que para si não faça sentido ou que não lhe cause nenhum tipo de impacto emocional facilmente esquece o que memorizou. Pelo contrário, quem compreende o que lê, quem desenvolve laços afetivos com o ato de ler, tendencialmente será um leitor mais competente e autónomo, não esquecendo o que apreendeu.

Julgamos, portanto, que, e reportando-nos à realidade portuguesa no que à formação de leitores literários diz respeito, a Escola tem vindo a assumir uma perspetiva redutora, demasiado centrada em aspetos colaterais que têm a ver com o sucesso educativo e com o desempenho dos alunos em momentos de avaliação estandardizados (as provas de aferição, a meio de cada ciclo de escolaridade, e os exames nacionais, em final de ciclo), que, em nosso entender, não contribuem para a formação literária dos nossos jovens. Contudo, é importante não esquecer, a Escola tem subjacentes políticas educativas cujo principal propósito é o de elevar os níveis de literacia da população estudantil, de forma a que os alunos consigam resultados escolares que coloquem Portugal ao nível dos países mais desenvolvidos, com as taxas mais elevadas em matéria de literacia segundo os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). A este propósito, defende Sim-Sim:

Os baixos níveis de literacia e os diminutos hábitos de leitura dos portugueses, que são notícias recorrentes na comunicação social, alarmam os decisores políticos e nos preocupam a todos, só poderão ser eficazmente combatidos se for investido um esforço efectivo no melhor ensino da leitura na escola e, portanto, no empenhamento na formação de professores nesta área. (s.d.: 51)

Entendemos que o propósito de elevar os níveis de literacia dos portugueses é válido mas não é suficiente para formar verdadeiramente leitores literários. Quando a preocupação incide nos resultados e não nas aprendizagens efetivas dos alunos, o problema da iliteracia é apenas mascarado. É aí que o adulto-mediador deve intervir para contrariar essa tendência de aprendizagem focada na transmissão de conteúdos e, em contrapartida, apostar numa abordagem participativa que convoque e valorize as opiniões dos alunos em termos (também) de interpretação textual.

Deverá ser nesse clima educativo potenciador de aprendizagens efetivas que o educador ou professor deve delinear estratégias que potenciem a leitura literária e desenvolvam a sensibilidade estética dos mais novos. Uma dessas estratégias tem, forçosamente, a ver com o tipo de perguntas que são colocadas após a leitura do texto. Assim, se, como já referimos, o intuito do professor é o de aumentar a capacidade inferencial dos seus alunos, as perguntas não deverão ser fechadas nem potenciadoras de uma única interpretação. As técnicas de análise textual ajudam o professor a colocar as perguntas da forma mais adequada e com intencionalidade educativa, mas a sensibilidade do adulto que conduz o diálogo sobre o texto lido e que se socorre do

questionamento para possibilitar uma leitura profunda do texto é fundamental para alargar a plasticidade mental das crianças e a sua competência leitora.

Pelo contrário, se o objetivo for o de suscitar o interesse pela leitura e a fruição estética e literária, o adulto-mediador deverá ler (ou dar a ler) o texto e as imagens sem recorrer a qualquer tipo de exploração. A leitura expressiva e em voz alta, quando realizada pelo educador/professor/bibliotecário, será determinante na criação (ou não) de laços afetivos das crianças com o ato de ler – sucedendo o mesmo quando a opção do adulto-mediador é a de contar a história. Na verdade, muitas vezes a forma como o adulto dá vida ao texto – seja pela leitura seja pelo conto – é a estratégia que se afigura como mais eficaz de estimular o prazer pelas histórias, captando a atenção e o interesse das crianças. Frequentemente, não é necessário colocar questões após esse momento de cumplicidade entre o mediador e o ouvinte/leitor porque a reação emotiva das crianças é suficiente para que o adulto perceba se a mensagem foi entendida, se o texto foi compreendido, se houve adesão da criança ao texto lido ou contado.

Com efeito, quando as crianças riem ao ler ou ouvir ler uma história humorística, é um sinal claro que compreenderam as estratégias textuais utilizadas para esse efeito, o mesmo sucedendo se as crianças permanecem em silêncio ou manifestam sinais exteriores de tristeza se a história for comovente. O adulto, com a sua sensibilidade e a sua intuição pedagógica, facilmente perceberá as exteriorizações emotivas do seu grupo e o seu grau de compreensão face ao texto que lhe foi dado a conhecer. Nesse caso, mesmo que tenha planificado um momento de discussão e reflexão em torno do conteúdo ou da forma do texto, pode abdicar de o fazer, porque os silêncios, por vezes, são mais eloquentes do que as palavras, não sendo necessário ir mais além em termos de exploração da obra.

Defendemos, portanto, que um adulto-mediador, mais do que seguir modelos curriculares e orientações teóricas ou indicações programáticas, deverá ter em conta, no seu agir pedagógico, a forma como as crianças reagem face às estratégias implementadas, e proceder em conformidade. Tal significa que uma planificação, por mais pormenorizada e coerente que seja com os objetivos e os conteúdos a abordar, poderá ser alterada a qualquer momento, dependendo das reações e atitudes do grupo. Essa elasticidade pedagógica por parte do educador/professor/bibliotecário é determinante para criar um ambiente propício à livre expressão dos afetos, respeitando-se assim a forma como cada criança reage ao livro e à mensagem que este veicula. Só assim, entendemos nós, se conseguirá desmistificar a ideia, junto do público infantil (e infantojuvenil), de que o momento da leitura implica necessariamente uma exploração a posteriori, muitas vezes em formato de ficha. A este propósito, Veloso refere:

No respeitante às práticas pedagógicas, julgo que a leitura literária é ignorada com preocupante frequência pelos professores; os questionários que se trabalham a propósito dos textos geram muitas vezes paráfrases como resposta, devido ao monopólio de perguntas convergentes, sendo raras as que apelam ao pensamento divergente. (s.d. : 4)

A questão da instrumentalização da leitura, e a da disseção do texto até ao limite, é aliás, um dos problemas que consideramos mais merecedores da reflexão dos profissionais de educação, porque, como as investigações nos têm vindo a demonstrar ao longo dos tempos, esse é um fator de desmotivação e de desinteresse dos alunos face à leitura. Se se pretende formar leitores literários, competentes e críticos, leitores que consigam apropriar-se do conteúdo do texto literário e o relacionem com as suas vivências e com a sua emotividade, é necessário dar-lhes tempo e espaço para que a leitura seja sentida como algo significativo para cada pessoa, na sua singularidade e de acordo com a sua sensibilidade e o seu *modus vivendi*. pois, como defende Vygotsky, “A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela tem já em si, ajudá-la a expandi-lo e orientar o seu desenvolvimento numa determinada direcção” (Vygotsky 2009:63).

Em suma, a participação ativa do leitor no processo de interpretação do lido é imprescindível para estabelecer os alicerces de uma verdadeira competência leitora, porque a criança, através do desenvolvimento da sua capacidade inferencial,

aprende a desautomatizar o seu olhar e a percorrer os trilhos que lhe são propostos ou insinuados, quer pelo texto quer pelas ilustrações. Desta forma, ao adulto-mediador compete desencadear mecanismos pedagógicos que, ao invés de promoverem a mera instrumentalização da leitura, facilitem, simultaneamente, o processo de fruição estética e a atribuição de sentidos ao narrado. (Mergulhão 2011: 2)

Isto porque, como afirma José Morais: “Ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha” (1997: 272).

OBRAS CITADAS

AZEVEDO, F. . Literatura infantil e educação literária. A. Balça & M. Pires. *Literatura Infantil e Juvenil: Formação de Leitores*. Carnaxide: Santillana, 2013.

BUESCU, H. et al. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015.

CERVERA, J. *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero, 1991.

MENDES, T. *Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens*. Lisboa: Bubok, 2015.

MERGULHÃO, T. Literatura Infantil e a técnica do voo. *PROFFORMA*, n. 03, 2011. Disponível em: <http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_04_03_v2.pdf>

MORAIS, J. *A Arte de Ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos, 1997.

PENNAC, D. *Como um Romance*. 11. ed. Porto: Asa, 1999.

REDES, L. A educação literária nos novos programas de Português do ensino básico. Disponível em <<https://www.app.pt/6589/a-educacao-literaria-nos-novos-programas-de-portugues-do-ensino-basico/>>. Acesso em: 14 de maio de 2018.

SILVA, I. (coord.). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016.

SILVA, S. *Das palavras às ilustrações: uma leitura de O Nabo Gigante e de João e o Feijoeiro Mágico*. Disponível em <<http://www.casadaleitura.org>>. Acesso em: 21 de maio de 2018.

SIM-SIM, I. *A formação para o ensino da leitura*. Disponível em <<http://www.casadaleitura.org>>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

VELOSO, R. *A leitura Literária*. Disponível em <<http://www.casadaleitura.org>>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

VYGOTSKY, L. *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

CHILDREN'S LITERATURE IN FORMAL AND NO-FORMAL EDUCATIONAL CONTEXTS: THE FLIGHT TECHNIQUE

ABSTRACT: This article discusses the problem of children's literature in formal and non-formal educational contexts, highlighting the role of the adult-mediator in the promotion of aesthetic pleasure and reading comprehension, taking into account the levels of reading development and the experiences of the young reader. We advocate that the adult must be free to select the books that he considers most appropriate to work with children, despite the legal constraints regarding the ministerial directives embodied in the program documents and in the curricular guidelines for his educational and pedagogical practice. The aim is to demonstrate that the teacher should not only adhere to the didactic approach of obligatory works that guide his teaching practice, but he should go further, selecting texts and authors that seem relevant to him to instill the reading skills and enhancing the literary education of the young reader, so that he will gradually become competent and critical, capable of extracting plural meanings from the works that are preferentially directed to him or from those that he appropriates himself through the affective relationship with the act of reading.

KEYWORDS: children's literature, formal and non-formal educational contexts, literary education

Recebido em 30 de junho de 2018; aprovado em 3 de maio de 2019.