

**100 ANOS DE BAMBI: PERCURSOS LITERÁRIOS NA FORMAÇÃO INICIAL E
CONTÍNUA DE PROFESSORES**

**100 YEARS OF BAMBI: LITERARY PATHS IN INITIAL AND CONTINUING
TEACHER TRAINING**

**100 AÑOS DE BAMBI: CAMINOS LITERARIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL Y
CONTINUA DEL PROFESORADO**

BARROS, Lúcia

luciabarros@ese.ipvc.pt

CIEC-IEUM – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade
do Minho

<https://orcid.org/0000-0001-7373-7570>

RESUMO A comemoração de centenários de autores ou obras consagradas constitui uma oportunidade para desenvolver percursos de leitura literária junto dos principais mediadores de leitura. Neste artigo, tendo por base o clássico de Félix Salten, *Bambi uma vida nos bosques*, refletiremos sobre o lugar da educação literária na formação inicial e contínua de professores, e na prossecução de diretrizes governamentais. Partindo da experiência, apresentaremos potencialidades da obra no desenvolvimento de projetos de leitura transversais ao currículo e algumas estratégias experimentadas, o que nos permitirá compreender o impacto deste trabalho ao nível do conhecimento de clássicos da literatura, do desenvolvimento da consciência ambiental e da alteridade, da intertextualidade, da transversalidade curricular da literatura, ou do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Palavras-chave: formação de professores. educação literária. Bambi. literatura infantojuvenil.

ABSTRACT The celebration of centenaries of renowned authors or works is an opportunity to develop literary reading paths with the main reading mediators. In this article, based on Félix Salten's classic, *Bambi, a life in the woods*, we will reflect on the place of literary education in the initial and ongoing training of teachers, and in the pursuit of government guidelines. Based on experience, we will present the potential of the work in the development of reading projects transversal to the curriculum and some strategies tried, which will allow us to understand the impact of this work in terms of knowledge of literary classics, the development of environmental awareness and alterity, intertextuality, the curricular transversality of literature, or the development of critical and creative thinking.

Keywords: teacher training. literary education. Bambi. children's literature.

RESUMEN La celebración de centenarios de autores u obras de renombre es una oportunidad para desarrollar caminos de lectura literaria con los principales mediadores de la lectura. En este artículo, basado en el clásico de Félix Salten, *Bambi, una vida en el bosque*, reflexionaremos sobre el lugar de la educación literaria en la formación inicial y continua de los docentes, y en la consecución de las directrices gubernamentales. A partir de la experiencia, presentaremos el potencial del trabajo en el desarrollo de proyectos de lectura transversales al currículo y algunas estrategias ensayadas, que nos permitirán comprender el impacto de este trabajo en términos del conocimiento de los clásicos literarios, el desarrollo de conciencia y alteridad, la intertextualidad, la transversalidad curricular de la literatura, o el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Palabras clave: formación docente. educación literaria. Bambi. literatura infantil.

1 HÁBITOS DE LEITURA EM PORTUGAL: BREVE APONTAMENTO SOBRE O ESTADO DA ARTE

Portugal tem feito um percurso que podemos considerar notável no que respeita às questões da literacia. No espaço de 50 anos passamos de uma taxa de analfabetismo de 25% para 3,1% de acordo com os Censos 2021 (Pordata), e em década e meia deixamos de ocupar os últimos lugares do PISA para nos posicionarmos acima da média europeia. Uma realidade que reflete, sem dúvida, o investimento feito a nível governamental, materializado em iniciativas como o lançamento do Programa Rede de Bibliotecas Escolares (1996), a criação do Plano Nacional de Leitura (2006), e o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano (2009). No que à leitura diz respeito, salientam-se os inestimáveis contributos que a Rede de Bibliotecas Escolares e o Plano Nacional de Leitura têm dado no apetrechamento de bibliotecas, sobretudo escolares, e no financiamento de projetos de promoção da leitura, sendo de salientar o facto de, atualmente, Portugal contar com cerca de 2 538 Bibliotecas Escolares e 1 363 Professores Bibliotecários. A revisão do Currículo Nacional, desde as Metas Curriculares (Buescu *et al.*, 2012), que trouxeram a lume o domínio da Educação Literária, até aos atuais documentos curriculares, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro *et al.*, 2017) e



as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), que norteiam a ação educativa no ensino básico e secundário, contribuíram, também, para conferir maior expressão à leitura, que se apresenta ora como meio de acesso às restantes áreas do saber, e, portanto, como condição para o sucesso e exercício da cidadania, ora pelo seu valor estético, questão que ganha particular relevo no domínio da Educação Literária.

Todavia, se por um lado são motivo de satisfação os resultados obtidos no que respeita à alfabetização e ao aumento dos níveis de literacia, no geral, não podemos ignorar que os mais recentes estudos ao nível dos hábitos de leitura dos estudantes portugueses (Mata *et al.*, 2020) revelam que os nossos jovens leem cada vez menos, uma realidade tão desconcertante quanto preocupante, uma vez que nos leva a questionar o valor dos esforços desenvolvidos. Onde estamos a falhar? Onde precisamos de agir?

O enfraquecimento da relação das famílias com a leitura e o impacto das atividades relacionadas com a leitura e a escrita desenvolvidas em sala de aula, são apontados como as principais causas para a diminuição dos hábitos de leitura entre os jovens (Mata *et al.*, 2020).

Cruzando estes dados com o trabalho que ao longo de mais de década e meia vimos desenvolvendo, quer junto de famílias, quer em contexto de formação inicial e contínua de educadores e professores, vimos, efetivamente, constatando que nem os resultados da investigação na área da literatura para a infância, que atestam sobre os incontestáveis benefícios do contacto regular da criança com a literatura, nem a grande maioria da mais recente produção literária para crianças e jovens, fazem parte do *background* destes mediadores, desconhecimento que impede que a enorme riqueza e potencial de que se reveste a atual literatura infantojuvenil chegue ao seu destinatário preferencial.

Como já referimos noutro lugar, “os livros que chegam aos leitores não formam leitores e os livros que formam leitores não chegam aos leitores” (Barros, 2022, p. 19). Entendemos, pois, que o hiato entre o investimento tutelar e os resultados no terreno poderá ser encurtado através de uma séria aposta na formação de mediadores. É necessário fazer chegar, através de formação de qualidade e de projetos que



conjuguem teoria e prática, o conhecimento sobre o poder da literatura, sobre a urgência da sua necessidade em prol de uma educação humanizadora.

2 CENTENÁRIOS: OPORTUNIDADES PARA OS CLÁSSICOS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

A comemoração de centenários de obras ou autores afigura-se como uma oportunidade de dar voz e visibilidade a textos que, sendo parte de uma herança comum, nos enformam e nos dão identidade, dos quais fazem parte, naturalmente, os clássicos da literatura infantojuvenil (LIJ).

Por outro lado, estas comemorações poderão oferecer o contexto ideal para conhecer vozes do passado literário nacional ou universal, que segundo Sara Reis da Silva (2022) configuram uma valorização da história da literatura e das suas figuras, que, em alguns casos, tendem a cair no esquecimento.

Sobre as características e potencialidades destes textos já muitos autores se debruçaram (Calvino, 2022, Nogueira, 2018, Manguel, 2020, Azevedo, 2013, Vallejo, 2020), sendo consensual a opinião de que são registos que devem integrar a biblioteca de todos os leitores. Miguel Salas Diaz (2023), num recente trabalho sobre promoção da leitura junto do público adolescente, refere que ainda que por vezes estes textos pareçam distantes dos nossos alunos, seria um crime privar as novas gerações do conhecimento dos clássicos da literatura, até porque, segundo o mesmo autor, as inquietações mais íntimas do ser humano continuam a ser as mesmas do tempo de Homero, ideia que Renée Léon (2004) também defende quando, a propósito da intemporalidade dos clássicos, declara que a literatura se destina ao ser metafísico que habita em cada um de nós.

Com efeito, e embora possa soar a paradoxo, parece-nos que os tempos que vivemos oferecem um enquadramento favorável aos clássicos, como tentaremos explicar através de duas ideias: a efemeridade e volatilidade do nosso tempo e a controvérsia em torno do politicamente correto nos textos da LIJ.

Começam a proliferar estudos que dão conta dos malefícios da excessiva exposição aos ecrãs, junto de públicos de todas as idades, mas com especial



prejuízo para crianças e jovens¹. Os mesmos estudos referem a leitura como uma alternativa saudável aos dispositivos eletrônicos, salientando, de entre um vasto conjunto de questões, a interação pessoal que favorece (contrariamente ao isolamento provocado pelos écrans), e a concentração e entrega a uma tarefa única (ao invés da dispersão que resulta do consumo eletrónico). Ora, a leitura em geral, e a leitura de um clássico, em particular, apresenta-se, em nosso entender, como um meio para trazer alguma serenidade e perenidade ao modo volátil e efêmero que caracteriza o nosso tempo, revelando-se ainda uma excelente forma de combate à superficialidade resultante da leitura habitualmente praticada nos dispositivos móveis. A leitura e o tempo lento que a acompanha convidam à introspeção, ao questionamento, induzindo a busca e a profundidade.

Falamos, naturalmente, dos clássicos nas suas versões originais e integrais, questão que nos situa no segundo aspeto, a controvérsia em torno do politicamente correto.

Verificamos, de um modo geral, que o conhecimento que os alunos que nos chegam aos cursos de Formação Inicial de Professores possuem sobre clássicos da LIJ provém maioritariamente de versões cinematográficas e televisivas, fazendo-se acompanhar, por vezes, de livros que têm por base o filme ou outras adaptações simplificadas e despojadas dos episódios geradores de tensão e reflexão. Edições normalmente curtas e edulcoradas, com ilustrações estereotipadas, nas quais, para além do “obrigatório” final feliz, todos os episódios são igualmente felizes. Na verdade, é frequente estes estudantes (futuros professores) se mostrarem inicialmente perturbados quando lhes são apresentadas versões de contos populares de Charles Perrault ou dos Irmãos Grimm, assim como de alguns clássicos da LIJ, de que é exemplo o clássico em apreço neste trabalho, *Bambi, uma vida nos bosques*, de Félix Salten. Acreditamos que tal desconhecimento reflete as práticas de leitura destes jovens ao longo do seu percurso, quer em ambiente familiar, quer escolar. Efetivamente, no trabalho de mediação que levamos a efeito, confirmamos que são

¹ Não sendo este o lugar para nos referirmos com detalhe a esta questão, sugerimos, a título de exemplo, os estudos de Desmurget (2021) e L'Ecuyer (2017).

esses os livros que enformam as bibliotecas familiares, e muitas vezes aqueles que também são lidos em contexto de sala de aula.

Ora, como refere Irene Vallejo (2020), o incómodo e a inquietação são parte integrante da experiência leitora, sendo estes os ingredientes que contribuem para que um livro nos explique o mundo e agarre o leitor:

Sentir um certo incómodo faz parte da experiência de ler um livro; há muito mais pedagogia na inquietação do que no alívio. Podemos mandar para o bloco operatório toda a literatura do passado para submetê-la a uma cirurgia estética, mas então deixará de nos explicar o mundo. E se nos metermos por esse caminho não devemos estranhar que os jovens abandonem a leitura. (Vallejo, 2020, p. 213)

Esta questão é particularmente premente num momento em que se volta a discutir o politicamente correto de alguns textos de autores consagrados, como aconteceu recentemente com a obra do britânico Roald Dahl, cuja editora decidiu reescrever alguns episódios, depurando a linguagem ou “limpando-os com a lixívia da censura”², como foi referido num dos muitos artigos de imprensa sobre o assunto. Parece-nos que esta profilaxia literária, como se lhe referiu Irene Vallejo (2020), produzirá o mesmo efeito que a eliminação ou suavização de episódios mais tensos: transformará o livro num produto neutro, incapaz de questionar e de fornecer respostas ao leitor, e, por conseguinte, de o seduzir. Defendemos, neste sentido, que um clássico deve ser dado a conhecer na sua versão original, sem cortes e sem adaptações. Devemos, isso sim, cuidar do modo como chega aos nossos leitores, em função da sua faixa etária e da sua experiência leitora, cabendo ao mediador encontrar as estratégias adequadas, questão que retomaremos mais adiante.

3 BAMBI, UMA VIDA NOS BOSQUES

Este clássico da literatura infantojuvenil, da autoria do austríaco Félix Salten, foi publicado em 1923. Tendo sido escrito no período compreendido entre as duas

² Esta expressão foi usada no Jornal Expresso num artigo intitulado Nem gordo, nem feio: palavras negativas dos textos do autor de “Charlie e a Fábrica de Chocolate” limpas com a lixívia da censura, publicado a 20.02.2023 e disponível em <https://expresso.pt/cultura/Livros/2023-02-20-Nem-gordo-nem-feio-palavras-negativas-dos-textos-do-autor-de-Charlie-e-a-Fabrica-de-Chocolate-limpas-com-a-lixivia-da-censura-93d3b787>

grandes guerras por um autor judeu, esta obra, para além de integrar tipologias como romance de formação, educação ou desenvolvimento (Azevedo, 2022; Cruz, 2022) e de texto de cariz ambientalista (Burget & Nunes, 2022; Cruz, 2022), pode ser lido como uma espécie de analogia com a realidade então vivida pelos jovens judeus, a privação de liberdade, encerrando uma crítica à opressão a que o regime hitleriano votou tantos cidadãos. O peritexto que encontramos na contracapa da edição da E-Primatur (Salten & Mendes, 2016) ilustra bem esta ideia:

O caçador que assombra o mundo de Bambi e dos seus amigos é a representação do lado desumano da humanidade, o lado negro que não respeita os valores da vida, que se reserva o direito de decidir quem vive e quem morre pelos motivos mais arbitrários e incongruentes. Não admira, portanto, que fosse um dos livros que Adolf Hitler odiava de forma quase obsessiva. (Salten & Mendes, 2016)

Este clássico pode ser visto, neste sentido, como uma alegoria política sobre o tratamento dado aos judeus na Europa (Lambert, 2008), e, por conseguinte, como tantos outros livros condenados à fogueira, como uma ameaça ao poder, como afirmava Pedro Cerrillo (2014). Na verdade, e como acrescentava o mesmo autor, a literatura não pode mudar o mundo, mas pode mudar as pessoas, e estas, com as suas ações, podem ajudar a fazer um mundo melhor, mais solidário, livre e justo, questão que se afigura particularmente relevante nos tempos de incerteza que vivemos.

Deste romance, cuja ação se desenvolve ao ritmo das estações do ano, numa analogia constante com as estações da vida, emergem ainda outras temáticas que consideramos particularmente interessantes do ponto de vista da educação literária e da formação do leitor, atendendo a que se prestam a um profundo questionamento e a uma constante interrogação do mundo. Vejamos alguns aspetos.

Podendo esta obra ser lida como uma alegoria da vida humana (Azevedo, 2022), com as suas dualidades, o seu carácter transitório, os seus ritmos e ciclos, caracterizados por diferentes tons e matizes, *Bambi* revela-se um poderoso meio de questionamento sobre o nosso lugar no mundo, o sentido da vida (e da morte), ou a nossa relação com o Outro. São muitos os percursos de leitura que podemos seguir em *Bambi*, ora em contínuo, ora com avanços e recuos, combinando episódios como se de peças de um puzzle se tratasse. Por exemplo, a interrogação das folhas sobre o que acontecerá

depois de se desprenderem da árvore, da qual sobressai um certo medo do desconhecido, da morte, no capítulo IX, parece encontrar uma resposta possível na conversa que Bambi tem com a mãe, no capítulo III, onde a progenitora explica ao filho a utilidade das “folhas do ano passado” (Saltén & Mendes, 2016, p. 29):

O pequeno sentou-se logo, aconchegou-se à mãe, e esta explicou-lhe que as árvores não são sempre verdes, que o Sol e o seu doce calor desaparecem e que então surge o frio; que a geada faz tomar tons amarelados, castanhos e vermelhos às folhas, que caem lentamente, e as árvores e os arbustos erguem os ramos desnudados para o céu e parecem reduzidos à miséria. Quanto às folhas secas, jazem no chão e, quando são pisadas, fazem ruído - alguém se aproxima. São boas e corajosas, estas folhas do ano passado. Prestam excelentes serviços pelo seu zelo e vigilância; até neste momento, em pleno Verão, há muitas escondidas na verdura, avisando-nos de longe da aproximação do perigo. (Saltén & Mendes, 2016, p. 29-30)

Trata-se, em nosso entender, de um episódio que encerra uma interessante reflexão sobre o sentido da vida e da morte, assim como a interdependência entre ecossistemas, e, naturalmente, entre todos os seres. Outras questões ligadas à nossa relação com o Outro podem ser encontradas em diferentes momentos narrativos enformados por diálogos entre Bambi e outras personagens, como podemos ver, por exemplo, no capítulo XXI, na conversa do corço com os patos bravos, que, pelo facto de viajarem pelo rio conhecem mais do que os rodeia, oferecendo a Bambi a possibilidade de olhar o mundo (e o Outro) sob distintos prismas; ou no capítulo XXIII, no diálogo que o protagonista entabula com a velha coruja, optando por lhe mentir para a deixar feliz. Para além das questões ligadas à alteridade, estes dois exemplos ilustram as potencialidades da obra no que respeita ao desenvolvimento do pensamento divergente, no caso do primeiro exemplo, e do questionamento de valores (e contravalores) como a verdade e a mentira, no caso do segundo. Recorde-se que foi necessário “mentir” para salvar muitos judeus, poucos anos depois da publicação de *Bambi*.

Outra das questões que perpassa toda a obra é o processo de crescimento, com as suas alegrias e dores, uma característica dos romances de formação, especialmente visível no protagonista, mas também retratado noutras personagens que o acompanham, como Faline, que encarna o papel de companheira, ou Gobo, o primo débil e ingénuo que, por se ter deixado domesticar pelo homem, acaba morto às suas mãos.

Num olhar sobre o percurso de Bambi, da infância à idade adulta, é possível identificar fases como a inocência, a curiosidade e o espanto na aprendizagem do mundo, que podemos encontrar no relato de episódios de idas à pradaria, onde o pequeno corço se refere à borboleta como uma flor que voa ou ao gafanhoto como uma erva que salta (capítulo II), em conversas com outros habitantes do bosque, como a Lebre ou a Senhora Gafanhoto, e com a mãe, onde o protagonista aprende, por exemplo, que os corços não matam, nem para comer, e que só é permitido sair do bosque em determinados períodos do dia (capítulo II).

Finda a infância, Bambi aprende a ficar sozinho, descobre os rigores do inverno, o perigo e a dor pela perda da mãe; experimenta o amor, com Faline, debate-se para compreender os ensinamentos do pai, e vai construindo a sua própria visão do mundo, um lugar onde convivem e se alternam os momentos de alegria com os de adversidade, ao ritmo das estações, como salienta Maxime Rovere (2020).

À medida que Bambi vai crescendo, o silêncio vai, gradualmente, ocupando o lugar das palavras, que passam a ser cada vez mais ponderadas e rigorosamente escolhidas, fruto da maturidade que só a experiência de vida confere; e a solidão vai substituindo o convívio e a interação com os demais, talvez porque o protagonista se prepare para ocupar o lugar do pai que cedo lhe ensinou que era preciso aprender a estar só (capítulo VII). São vários os momentos narrativos que ilustram estes aspetos. Por exemplo, no capítulo XIV, é relatado um diálogo em pensamento entre Bambi e um parente mais velho, um veado, onde podemos ver como a timidez e o medo, geradores de orgulho e de falsas suposições, nos podem afastar uns dos outros. No capítulo XX, num diálogo com Gobo, após o seu regresso ao bosque e em resposta à impreparação do primo para fazer face às dificuldades de sobrevivência ao inverno naquele lugar, Bambi afirma que tal facto não é terrível, mas duro, mostrando-se já conhecedor da vida nos bosques. E no capítulo XXIII, quando, em diálogo com o esquilo, ao receber notícias dos seus amigos de infância, que o julgavam morto, Bambi, embora sentindo dor e saudade, permanece no seu silêncio, não se permitindo demonstrar qualquer fraqueza. Um episódio que poderá conduzir a uma reflexão sobre as debilidades do modelo de sociedade patriarcal, que é apresentada neste romance.

O crescimento de Bambi faz-se, como podemos ver, de uma aprendizagem contínua, onde vão sendo incorporados os saberes que a experiência da vida nos bosques lhe fornece. Do Bambi que se espanta com a borboleta ao Bambi que engole o sofrimento provocado pelo afastamento de Faline e demais companheiros de infância, e que decide mentir para não ferir suscetibilidades e fazer feliz a coruja, são várias as etapas com as quais nos podemos identificar.

Este clássico da LIJ presta-se, como podemos ver, a múltiplas abordagens que poderão originar diferentes percursos de leitura, questão que abordaremos no ponto seguinte. Gostaríamos, contudo, de deixar claro que, para lá das potencialidades temáticas que emergem desta obra, e não obstante o facto de a sua receção poder ser potenciada por uma boa mediação, este clássico cumpre cabalmente o seu papel na formação do leitor (e do cidadão) apenas pelo usufruto da sua leitura. *Bambi* faz justiça à definição de clássico, não apenas pela universalidade das questões que levanta, mas também pela sua intemporalidade e atualidade, encerrando, como refere Rovere (2020), um modelo de valentia e esperança para o tempo em que nos cabe viver.

El autor, dado que desconoce las tragedias a las que se enfrentará Europa, conserva el optimismo, y es aquí, sin duda, donde radica su actualidad. Pues si en las cuestiones sociales y políticas de hoy hay un eco de los murmullos del bosque de Salten (migrantes y apátridas atrapados por la Historia, formas nuevas o resurgidas de racismo y de exclusión), la lección de valentía y de esperanza de *Bambi* es lo que, sin lugar a duda, frente a los problemas y los padecimientos de toda clase, le devuelve a la vida su impulso soberano. (Rovere, 2020, s.p).

4 PERCURSOS LITERÁRIOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DOS PROFESSORES

As ideias que nos propomos apresentar neste ponto têm por base a definição de Educação Literária de Roig Rechou (2013), uma metodologia de que o mediador dispõe para oferecer obras literárias aos mais novos; uma metodologia, que, segundo a autora, permite planificar a leitura de acordo com as diferentes faixas etárias, tendo como principais objetivos dotar os leitores e os futuros mediadores de saberes culturais, literários e sociais, de modo a construir as suas enciclopédias e intertextos

pessoais, e praticar estratégias para a promoção da leitura. A seleção de atividades que trazemos para ilustrar os diferentes percursos de leitura cruza este conceito com os princípios do programa de leitura fundamentado na literatura (Yopp & Yopp, 2013), com especial ênfase nas atividades de pré-leitura, uma fase que tem como objetivos a ativação do conhecimento dos alunos (ou outro público), a partilha de saberes e experiências e a motivação para a leitura, aspetos que a experiência nos vem mostrando que são decisivos para uma receção frutuosa. Embora o leque de atividades seja diversificado, privilegiamos, neste recorte, atividades que envolvem a escrita, domínio intimamente associado à leitura, ao pensamento crítico e criativo, à sensibilidade estética, como nos mostram os mais recentes normativos da educação em Portugal, o Perfil do Aluno e as Aprendizagens Essenciais, documentos a que aludimos no primeiro ponto desta reflexão. Efetivamente, as áreas de competências preconizadas no primeiro documento, preveem objetivos cuja prossecução acolhe o trabalho de domínios das aprendizagens essenciais de português³ como a leitura, a escrita e a educação literária. Uma vez que já abordamos noutro local (Barros, 2021) a questão do cruzamento de princípios, valores, objetivos e descritores destes e de outros normativos, não iremos deter-nos neste aspeto. Gostaríamos, ainda assim, de propor o clássico de Félix Salten como uma possibilidade de trabalho transversal, onde a maioria das áreas de competências do Perfil do Aluno encontra eco. Com efeito, se retomarmos as linhas de leitura que apresentamos no ponto anterior, facilmente depreendemos que o estudo deste texto potenciará tanto o trabalho da área Linguagem e Textos como o das áreas Pensamento Crítico e Criativo, Desenvolvimento da Autonomia, Bem-estar, Saúde e Ambiente, Relacionamento Interpessoal, Sensibilidade Estética e Artística, e até Saber Científico ou Resolução de Problemas, como tentaremos ilustrar através das atividades Um chá com clássicos, No rasto de Bambi e Pelo bosque adentro.

4.1 Um chá com clássicos

³ Cf <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

A reflexão que aqui trazemos tem por base experiências realizadas em contexto de formação inicial e contínua de professores, com jovens e adultos, e em ambiente de sala de aula do 1.º CEB, com crianças com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Trata-se, deste modo, de uma atividade que poderá ser desenvolvida com públicos de diferentes faixas etárias, desde crianças, a partir dos seis anos, até adultos, e em diferentes contextos. Como veremos, esta estratégia pode ser utilizada como atividade prévia ao estudo de qualquer clássico da LIJ.

Num primeiro momento, depois de providenciados os meios necessários, chá e chávenas, para todos os participantes, o público é convidado a servir-se de uma chávena de chá. Se houver possibilidade de a chávena ser trazida de casa pelo próprio, o efeito será ainda melhor. Depois de todos terem uma chávena de chá em mãos, o mediador convida os participantes a “lerem” o chá, fazendo uso dos cinco sentidos, e a deixar que as imagens e memórias que afloram à mente aí permaneçam durante alguns momentos. Os participantes poderão registar palavras soltas ou expressões resultantes desta experiência, que partilharão com o grupo, se o desejarem. Dos vários contextos onde realizamos a experiência, palavras como tranquilidade, paz, natureza, cuidado, família, aconchego, casa, conforto, nostalgia e memória, repetem-se invariavelmente. Um dado que aproveitamos para estabelecer uma primeira relação com os clássicos. De facto, quando questionados sobre a possível relação entre o chá e um clássico, a maioria dos participantes encontra um forte paralelismo: à semelhança do chá, um clássico também desperta memórias, transporta para lugares na natureza, traz nostalgia, lembra família e casa, aconchega, conforta, pode cuidar e trazer paz. Esta relação parece-nos particularmente feliz, se levarmos em conta, por exemplo, uma das afirmações de Italo Calvino (2022) sobre estes textos “Os clássicos são livros que exercem uma influência especial, tanto quanto se impõem como inesquecíveis, como quando se ocultam nas pregas da memória mimetizando-se de inconsciente coletivo ou individual.” (Calvino, 2022, p.10).

Num segundo momento, o mediador apresenta, fisicamente ou projetando, um conjunto de capas de clássicos da LIJ. Nas nossas experiências, usamos *Pedrito Coelho*, de Beatrix Potter, *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, *Peter Pan*, de J. M. Barrie, *As Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, *Heidi*, de Johanna Spiry, *Pippi das meias Altas*, de Astrid Lindgren, *As aventuras de Tom Sawyer*, de Marc

Twain, *Bambi, uma vida nos bosques*, de Felix Salten, *Puff e os seus amigos*, de A. A. Milne, *O Livro da Selva*, de Rudyard Kipling e *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint Exupery. Os participantes são, então, convidados a responder a uma (ou mais, se o desejarem) de três questões: A que clássico da LIJ associam o chá? Com quem tomariam um chá? A quem ofereceriam um chá? A reflexão gerada em torno deste diálogo coletivo revela-se extremamente profícua. Por um lado, permite ativar conhecimento sobre os diferentes clássicos da LIJ, recordando as próprias memórias e conhecendo as experiências dos pares; por outro, fornece dados muito válidos ao mediador sobre o conhecimento que os alunos / formandos têm dos clássicos, o que lhe permitirá definir estratégias de abordagem a estes textos ajustadas ao seu público.

Nesta dinâmica, encontramos respostas muito diversificadas, reveladoras dos distintos efeitos que estes textos provocam. Por exemplo, o chá tanto é associado a obras que encerram episódios contendo chá, como os clássicos de Lewis Carroll ou de Beatrix Potter, como a textos que têm como cenário a natureza, como o de Johanna Spiry, Felix Salten ou Rudyard Kipling. Enquanto o Príncipezinho é escolhido por um razoável número de participantes como companhia para um chá, ora porque tem muitas histórias para contar, ora para acalmar os tempos agitados em que vivemos, outros há que escolhem Heidi e Bambi pelos cenários, montanhoso e frio no caso do primeiro e verde no caso do segundo; Tom Sawyer ou Pippi das meias altas, pela rebeldia e irreverência, com as quais se identificam, ou ainda Peter Pan, para que o possam conhecer melhor. A questão 'A quem ofereceria um chá' é aquela que mais dados fornece ao mediador sobre o conhecimento que os participantes têm dos clássicos. É frequente, por exemplo, a escolha recair sobre Pinóquio, para que este possa refletir sobre o seu comportamento mentiroso; sobre Pedrito Coelho, Tom Sawyer ou Pippi, para que possam acalmar-se, ou sobre o avô de Heidi, para lhe trazer serenidade; embora menos frequentes, também há referências a Bambi e ao Príncipezinho, para os consolar; ao ursinho Puff, uma vez que este já tem o mel para adoçar o chá, ou a Alice para poderem entrar na sua história. São respostas que, para além de ativarem e mobilizarem conhecimento sobre os clássicos da LIJ e motivarem para a sua leitura, nos permitem compreender o grau de familiaridade (e de afeto) que os participantes têm com cada texto, as personagens com as quais se identificam, e

também a versão que conhecem, que, na maioria dos casos, é cinematográfica ou televisiva.

Esta atividade termina com uma dinâmica de escrita, sendo os alunos / formandos convidados a criarem, a partir dos títulos dos clássicos, novos títulos, misturando palavras, e a elaborarem uma breve sinopse para o “novo clássico”. Os alunos mais novos são ainda desafiados a construir a capa e a contracapa de um possível livro. Pelo seu caráter lúdico e dimensão de *nonsense*, esta atividade é muito bem acolhida, permitindo alargar o conhecimento em torno da cultura do livro e da sua dimensão estética enquanto objeto. A formação de títulos como “Alice das meias altas”, “Bambi e Pippi” ou “Pinóquio no país das maravilhas” mostram-nos um trabalho de exploração de novos sentidos e de novas possibilidades ficcionais, questão que nos parece relevante do ponto de vista da própria apropriação do conceito de literatura enquanto universo de mundos possíveis, e da sua dimensão de laboratório linguístico, como se lhe referiu Vítor Aguiar e Silva (1981). A criação de sinopses, que pressupõe um trabalho prévio de observação e leitura de contracapas, sobretudo quando o público se compõe de alunos mais novos, permite, por um lado, a familiarização com elementos paratextuais, e peritextos aí presentes, que aguçar o olhar sobre a componente estética e artística de uma obra literária, e, por outro, a mobilização de competências de escrita para um objetivo específico, motivar o outro para ler, o que representa mais um ganho do ponto de vista da formação do leitor. Quando o trabalho é complementado com ilustração, é possível explorar ainda a função da componente icónica, que pode, por exemplo, acrescentar informação aos elementos verbais.

Apresentamos dois exemplos de título e sinopse, elaborados por crianças de oito anos, que mostram o conhecimento das mesmas em relação aos clássicos da LIJ, a experimentação de percursos ficcionais alternativos, e a apropriação dos discursos dos diferentes peritextos.

Heidi e Bambi no país das maravilhas

Quando Heidi e Bambi caíram na toca, foram ter ao país das maravilhas, onde encontraram um coelho. O que terá o coelho de especial? Será que os vai ajudar? Será um sinal?

As aventuras de Heidi e Bambi

Heidi era muito solitária até conhecer um corço chamado Bambi. Tornaram-se grandes amigos. Mas um dia algo aconteceu à sua amizade. O que terá sido? Será que superaram esse momento difícil?



4.2 No rasto de Bambi

Esta dinâmica foi também trabalhada com públicos distintos, no âmbito da formação inicial e contínua de professores, e integrada no programa de ofertas da Biblioteca Escolar, com alunos de 2.º e 3.º CEB, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. No caso do público adulto, foi feita na sequência da atividade ‘Um chá com clássicos’, que apresentamos no ponto anterior; no caso dos adolescentes, foi realizada isoladamente, no âmbito das comemorações do centenário do clássico de Felix Salten.

A dinâmica poderá iniciar-se questionando o público sobre o conhecimento que têm de Bambi, mediando os diferentes contributos. Nas várias experiências que levamos a efeito, a quase totalidade dos participantes conhecia apenas a versão cinematográfica da Disney deste clássico, identificando o cenário (a floresta ou o bosque), personagens como Bambi, Tambor (o coelho) e a mãe, e episódios como a amizade entre Bambi e Tambor, a morte da progenitora de Bambi e o incêndio que faz do protagonista um herói. Esta ativação prévia de conhecimentos vai revelar-se importante ao longo das várias etapas da atividade, mantendo os participantes em permanente estado de curiosidade (e espanto), ganhando especial relevo na discussão final sobre adaptação, tradução e ilustração, como veremos adiante.

Findo o momento de ativação do conhecimento sobre o clássico de Salten, os participantes, em trabalho de grupo, elaboram uma breve narrativa, que não deverá exceder as 12 linhas, a partir de um conjunto de cartas previamente preparadas pelo mediador.

Construímos, para este efeito, um baralho de cartas contendo elementos organizados em seis naipes. Os participantes apenas recebem as cartas, não tendo conhecimento do nome das categorias. Assim, o primeiro naipe contém os seguintes elementos: pilriteiro, carvalho, aveleira, sabugueiro, abrunheiro; o segundo, contém o nome das estações do ano; o terceiro, os elementos gafanhoto, esquilo, raposa, lebre e borboleta; o quarto abriga o pato bravo, a coruja, o verdelhão, o gaio e a pega; o quinto contém as palavras Gobo, Príncipe, Marena, Ena e Faline; e o sexto, as expressões “É preciso que cada um saiba escutar, tomar o vento e ver”, “Mas nunca

se sabe quem vem”, O perigo é quando temos de fugir”, “É preciso aprender a estar só”, e “Não é terrível, é duro”, que constituem pequenos excertos da obra de Salten & Mendes (2016), alguns dos quais já referidos neste trabalho.

A atividade de escrita é um dos momentos altos desta dinâmica, pois o desconhecimento ou estranhamento de alguns elementos das cartas despoleta um trabalho de construção de (novos) sentidos e significados. O pilriteiro, por exemplo, raramente é associado a um nome de árvore, podendo adquirir o estatuto de animal ou até transformar-se numa alcunha; do mesmo modo que Gobo, personagem desconhecida dos participantes, uma vez que a Disney não o incorpora na sua narrativa, aparece apresentado como espaço, objeto estranho ou característica de alguma personagem. O mesmo acontece com os vocábulos verdelhão ou Marena, cujo significado atribuído poderemos ver no exemplo que se segue, um texto elaborado por alunos do 7.º ano (12-13 anos).

Num dia de **inverno**, perto do mar, com uma grande ventania e uma sensação de **marena**, um pequeno **esquilo** esfomeado estava a procurar uma **Aveleira**. Andou em direção a um campo **verdelhão**. Entretanto encontrou uma aveleira carregada de avelãs, agarrou numa e começou a puxar. Puxou, puxou, puxou, mas ela nunca mais saía de lá, outro esquilo apareceu e também tentou, mas falhou.

Ele diz: - Esta árvore é terrível! O outro respondeu: - **Não é terrível. É dura**. Depois de tentarem juntos finalmente separaram a avelã da aveleira e comeram-na juntos.

A apresentação das cartas e dos textos, que acontece imediatamente após a sua produção, é um momento particularmente rico, tanto para o mediador, como para os participantes. É o momento de revelação de um trabalho de criação de novas possibilidades artísticas, saídas do ateliê, ou laboratório linguístico, a que nos referimos no ponto anterior; de partilha de saberes, pois cada texto, para além dos elementos fornecidos, contém os ecos de Bambi de cada participante; e, sobretudo, de levantamento de questões, provocadas, essencialmente, pelo fator estranhamento. Paralelamente, revela-se uma atividade igualmente enriquecedora do ponto de vista do aporte lexical, condição determinante para o desenvolvimento de competências leitoras (Viana & Teixeira, 2002; Sim-Sim, 2006). A este propósito, o recente trabalho de Miguel Salas Díaz (2023), a que aludimos no ponto um, dando conta de um conjunto de estudos sobre a importância do léxico, alerta para o facto de não ser dada importância suficiente ao domínio de um amplo vocabulário, cuja ausência, segundo

o autor, condiciona não apenas a aprendizagem como a relação de cada indivíduo com a própria realidade (Salas Díaz, 2023).

Ler e escrever são dois gestos que, em nosso entender, importa (voltar a) unir. Privilegiamos, no âmbito da educação literária, a escrita criadora, um termo que cunhamos a partir de uma série de atividades que se centram mais no ato criador de mundos possíveis, e de que é exemplo a atividade apresentada neste ponto, do que propriamente na vertente lúdica, habitualmente mais associada à escrita criativa. Defendemos, de igual modo, que o foco destas atividades de escrita deve estar no conteúdo e não na forma, devendo as questões ortográficas e sintáticas ser deixadas para uma fase posterior. Na verdade, quando os alunos, sobretudo crianças e adolescentes, são informados de que, nesta fase, apenas o conteúdo importa, o sentimento de libertação e a entrega à tarefa são imediatos.

Terminada a partilha dos textos, é feito, em conjunto, recorrendo a um quadro, o mapeamento da informação, distribuindo-a pelas categorias da narrativa: espaço, tempo, personagens e ação. Os participantes, recorrendo às cartas que receberam e à informação mobilizada durante a apresentação dos textos, enquanto desvendam o significado e o sentido dos vocábulos que lhes eram estranhos, chegam, muito facilmente, a um mapeamento visual que oferece uma imagem bastante aproximada do clássico de Salten. As árvores são indicadores do espaço bosque, que se complementa com os animais, igualmente alocados à categoria personagens, que, por sua vez, acolhe Gobo, Faline, Ena, Marena e o Príncipe, distinguidos do grupo anterior, como a família de Bambi; as estações do ano ligam-se ao tempo; e as expressões associam-se à ação, traduzindo-se em palavras que ditam o clima da narrativa e indiciam os diferentes tópoi que dela emergem: crescimento, aprendizagem, família, amizade, medo, solidão, dor, perda, desconfiança, perigo... repetem-se nas várias experiências, independentemente do público.

Esta dinâmica completa-se com uma breve análise de diferentes edições impressas de Bambi, culminando na apresentação das ilustrações de Salvador Mendes (Salten & Mendes, 2016) e no livro-objeto de Benjamim Lacombe (Salten & Lacombe, 2020) momento que permite abordar questões relacionadas com a adaptação, a tradução e a ilustração, um diálogo que desemboca, por norma, na

conclusão de que as adaptações que circulam nos media se distanciam significativamente da versão integral e original de Salten, revelando-se mais pobres e redutoras.

Esta análise propicia o aprofundamento de conhecimentos em relação às questões inerentes às adaptações, mas também o alargamento de saberes em diferentes áreas. Destacamos alguns dos aspetos mais apreciados pelos grupos. No que respeita à transposição do clássico de Salten para a Disney, é marcante, por exemplo, a inclusão da personagem Tambor, o coelho que acompanha Bambi, e que não existe em Salten, e a supressão da personagem Gobo. Uma questão que induz reflexões interessantes em relação às duas linguagens. Esta opção dita, aliás, o clima da narrativa: o carácter introspetivo de Bambi, sobretudo depois da infância, a que assistimos em Salten, e que vemos reforçado nas ilustrações de Benjamin Lacombe (Salten & Lacombe, 2020), é anulado pela presença e conversa constante com Tambor, na Disney. Já Gobo, o primo débil e ingénuo que se deixou domesticar, acabando vítima da sua própria ingenuidade, que ocupa um lugar que consideramos de alguma relevância, em Salten, e a que Salvador Mendes dá corpo em duas das ilustrações da reduzida componente icónica que integra a edição da E-Primatur (Salten & Mendes, 2016), não tem lugar na adaptação cinematográfica da Disney, fazendo desta uma versão mais redutora no que ao questionamento diz respeito. O mesmo acontece em relação ao episódio final que a Disney inclui, um incêndio no bosque que acabará por fazer de Bambi um herói, situação inexistente em Salten, onde Bambi se torna, naturalmente, ao abrigo das leis do bosque, o novo Príncipe, espelhando, de certo modo, um modelo de sociedade patriarcal, questão a que já aludimos anteriormente. No que diz respeito ao conhecimento de outras áreas do saber, destaque-se, por exemplo, o facto de a Disney considerar Bambi um veado e não um corço, questão que se prende com a fauna das diferentes regiões: o corço é típico das florestas da Europa Central, mas não existe na América, sendo o veado um animal presente em ambas as regiões (Burgert & Nunes, 2022). O mesmo se verifica em relação a espécies vegetais, que, de acordo com o contexto de receção, são, em

alguns casos substituídas por outras, para que se produza um efeito de proximidade⁴. Ora, estas questões poderão, posteriormente, ser retomadas para aprofundamento de saberes alusivos à fauna e à flora de diferentes regiões do globo, ou então, servir de mote para um passeio pelo bosque mais próximo, questão que dará corpo ao último percurso literário que aqui trazemos.

4.3 Pelo bosque adentro

O ponto de partida para esta dinâmica encontramos-lo na recente edição de *Bambi* a que nos referimos no ponto anterior (Saltén & Lacombe, 2020), onde Maxime Rovere, autor do prefácio e de outros peritextos, refere:

Para llegar a encontrarse con Bambi, que es encontrarse cada cual consigo mismo, merece la pena ir a pasear al bosque o leer este libro junto al árbol que tengamos más cerca de casa. Estar lo más cerca posible de la naturaleza soberana, peligrosa e insondable. (Rovere, 2020, s.p.)

A experiência que aqui trazemos teve lugar em contexto de formação inicial de professores, com estudantes de licenciatura em educação básica, tendo sido integrada na Semana da Leitura, e realizada em colaboração com áreas disciplinares distintas: literatura, artes e ciências. À semelhança das dinâmicas que apresentamos nos pontos anteriores, trata-se de uma atividade passível de ser realizada com qualquer público e ajustada a diferentes contextos. Decidimos integrá-la neste recorte pelo facto de constituir um bom exemplo ao nível do trabalho interdisciplinar, da experimentação de metodologias de aprendizagem ativa, revelando-se um excelente meio para estabelecer pontes intertextuais, quer dentro do campo literário e artístico, quer dentro de outras áreas do conhecimento, ou ainda dos intertextos que enformam a história de vida de cada um.

A dinâmica consistiu numa visita a um parque abundantemente arborizado, com predominância de espécies autóctones, e teve como guias um professor da área das Ciências e outro da área da Literatura. Previamente, foram selecionados excertos de *Bambi, uma vida nos Bosques* (Saltén & Mendes, 2016) e de *O Moleiro e as três*

⁴ Burgert & Nunes (2022) debatem amplamente as questões relacionadas com a fauna e a flora ao nível dos contextos de receção, salientando, inclusive, a questão cultural de relacionamento de cada povo com o bosque e a floresta, como determinante na receção leitora de *Bambi*.

Árvores (Vicente & Vidinhas, 2014), escolha que se prendeu com a vinda de Maria da Conceição Vicente, autora portuguesa, à instituição, no âmbito das atividades da Semana da Leitura. Ao longo do percurso no parque, em lugares estratégicos, com foco na flora, na biodiversidade, nos sons envolventes, ou em elementos contendo mão humana, alguns alunos iam lendo ao grupo excertos que de algum modo pudessem cruzar-se com os diferentes locais. Assim, nos lugares onde a tónica era a flora, a biodiversidade ou os sons envolventes, foram lidos os episódios correspondentes ao nascimento de Bambi (capítulo I), às conversas noturnas dos animais do bosque (capítulo V), à inquietação das folhas sobre a morte (capítulo IX) e à possível resposta contida na conversa de Bambi com a mãe (capítulo II), episódios a que nos referimos no ponto 3. Nos lugares contendo mão humana, apresentaram-se os episódios relativos à morte do carvalho (capítulo XXIII), e ao discurso da raposa sobre a domesticação do cão e abdicação da liberdade (capítulo XXIV), e excertos da obra *O moleiro e as três árvores* (Vicente e Vidinhas, 2014) relacionados com a sabedoria das árvores e a vitória da natureza sobre a teimosia do moleiro. Entre as leituras, ora pelo professor da área das ciências, ora pelo da área da literatura, iam sendo tecidas considerações que contribuía para criar sentidos, ampliar o conhecimento e compreensão do mundo natural, estabelecer paralelismos entre os ciclos da natureza e os do ser humano, num ambiente de conexão e reflexão. Simultaneamente, um grupo de alunos de artes encarregava-se de fotografar alguns elementos do percurso, material que viria a originar uma interessante exposição. Trata-se, a nosso ver, de uma atividade onde as diferentes áreas de competência do Perfil do Aluno, a que nos referimos anteriormente, se cruzam, podendo ser trabalhadas de modo transversal.

No que à educação literária diz respeito, esta dinâmica permite uma franca ampliação da enciclopédia pessoal do leitor, quer pelo aporte de conhecimento do mundo, um importante auxiliar na compreensão e apropriação de textos, quer pelas potencialidades intertextuais ao nível literário. Com efeito, para além da temática ambiental, que sobressai do clássico de Salten, e que esteve na origem deste percurso literário, são vários os caminhos que podemos escolher, prestando-se cada um ao conhecimento de outras obras que tematizem as mesmas questões. Gostaríamos de sugerir (e de experimentar), por exemplo, percursos ligados às



representações das estações do ano, da família, do amor, e de temas difíceis como a morte, questões que permitiriam um interessante cruzamento com autores contemporâneos do panorama nacional e internacional, e com registros e discursos diversos, onde se inclui a narrativa, a poesia, o álbum ou o livro-objeto, ideias que procuraremos explorar em futuros trabalhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão que aqui trouxemos pretende constituir um contributo para uma discussão que se quer abrangente no que se refere à educação literária. Como podemos constatar, através do recorte das atividades apresentadas, o trabalho em torno desta questão requer um sério investimento por parte do mediador. É necessário um profundo conhecimento dos textos e um bom domínio de estratégias, que apenas hábitos consistentes de leitura e uma constante atualização ao nível da investigação poderão assegurar.

Os dados que apresentamos no ponto 1 evidenciam claramente que é ao nível da formação de mediadores que é preciso atuar. As atividades que aqui apresentamos, como exemplo de percursos literários a desenvolver no âmbito da formação inicial e contínua de professores, foram assimiladas como experiências afetivas positivas pelos diferentes participantes, aspeto importante quando o objetivo é seduzir.

No caso da formação contínua, as atividades foram replicadas com os alunos dos professores participantes, tendo as experiências sido classificadas como altamente interessantes e produtivas, pelos docentes, na medida em que permitiram trabalhar competências de diferentes domínios e áreas do saber, com um elevado grau de motivação e empenho, por parte dos alunos, o que nos leva a concluir que é necessário apostar numa formação sistemática que permita capacitar estes professores para levarem a efeito um trabalho sério no que respeita à educação literária, dotando-os de conhecimentos sobre literatura infantojuvenil e proporcionando-lhes oportunidades para experimentarem percursos suscetíveis de serem replicados nos seus contextos de ação pedagógica.

No que se refere à formação inicial, é urgente seduzir para a leitura os futuros professores, proporcionando-lhes experiências gratificantes de encontro com os livros, de que são exemplo as propostas apresentadas, ajudando-os a descobrir sentido(s) na leitura. Os clássicos da LIJ, pela carga afetiva que encerram, poderão revelar-se excelentes aliados que cabe ao mediador aproveitar e potenciar, por exemplo através do desenho de projetos intertextuais, indutores de cruzamento com obras de diferentes géneros, autores e épocas. As instituições que formam professores têm um papel insubstituível na missão de formar mediadores. Como referiu Fernando Pinto do Amaral, comissário da primeira fase do Plano Nacional de Leitura em Portugal, “professores com o hábito e a paixão da leitura tenderão a formar futuros leitores, mas, pelo contrário, professores sem esse gosto dificilmente o saberão inculcar nos seus futuros alunos” (Amaral, 2014, s.p.).

Como sabiamente diz o povo, ninguém ama o que não conhece. Acreditamos, pois, que o conhecimento é o primeiro passo para nos deixarmos seduzir, e que um mediador seduzido procurará alimentar o seu amor aos livros e à leitura, e seduzirá o seu público. Como vimos no ponto 2, o nosso tempo também pode ser favorável à leitura, e ainda que a tarefa não seja fácil, uma vez conhecedores da sua necessidade, cabe-nos encontrar os lugares e os gestos para a tornar presente, um presente com futuro.

LÚCIA BARROS

Doutorada em Literatura para a Infância pela Universidade do Minho, é professora bibliotecária coordenadora no Agrupamento de Escolas António Feijó, docente na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, e formadora de professores nas áreas de Educação Literária, Literatura para a Infância e Juventude, Escrita Criadora e Formação de Leitores e Mediadores, áreas que investiga e possui várias publicações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, V. M. Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In: SÁ, D. G. *A Literatura Infantil em Portugal, Acheugas para a sua História (Catálogo Bibliográfico e Discográfico)*. Braga: Editorial Franciscana, 1981, pp. 11-15.



AMARAL, F. P. Prefácio, Ler durante toda a vida. In: YUBERO, S. LARRAÑAGA, E. PIRES, N. *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: IPCB, 2014. Disponível em https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2454/1/livro_net.pdf. Acesso a 1.3.2024.

AZEVEDO, F. *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. Braga: Operaomnia, 1.^a ed., 2013, 118 p.

AZEVEDO, F. Revisitar Bambi no século XXI, Reflexões sobre um clássico da literatura infantil. In: FRAGOSO, G. (coord.) *Três clássicos Bambi – Heidi – Abelha Maia*, Lisboa: Universidade Católica Editora, 2022, pp. 20-30.

BARROS, L. Percursos de escrita criadora para uma Pedagogia da Beleza (pela mão de Matilde Rosa Araújo). *Poiésis*, Tubarão/SC, v. 15, n. 27, p. 32-53, jan./jun., 2021. Universidade do Sul de Santa Catarina. ISSN 2179-2534. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v15e27202132-53>.

BARROS, L. *Crianças Leitoras, Famílias Felizes*, 1.^a ed. Braga: Opera Omnia, 2022, 109 p.

BUESCU, et al. *Metas Curriculares do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2012.

BURGERT, A., NUNES, A. «Bosque» ou «Floresta» - descrições da fauna e da flora em Bambi de Felix Salten e na tradução de António Cortesão. In: FRAGOSO, G. (coord.) *Três clássicos Bambi – Heidi – Abelha Maia*, Lisboa: Universidade Católica Editora, 2022, pp. 31-47.

CALVINO, I. *Porquê ler os clássicos*, 2.^a ed. Alfragide: D. Quixote, 2022, 286 p.

CERRILLO, P. *El poder de la Literatura*, Castilla La Mancha: UCLM, 2014, 20p.

CRUZ, A. A intemporalidade e a universalidade em Bambi. Eine Lebensgeschichte aus dem Walde, de Felix Salten. In FRAGOSO, G. (coord.) *Três clássicos Bambi – Heidi – Abelha Maia*, Lisboa: Universidade Católica Editora, 2022, pp. 48-59.

DESMURGET, M. *A Fábrica de Cretinos Digitais. Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*, 1.^a ed. Lisboa: Contraponto Editores, 2021, 368 p.

DGE-MEC. *Aprendizagens Essenciais. Articulação como Perfil do Aluno*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018

LAMBERT, A. *The lost life of Eva Braun*, Cornerstone, 2007, 656 p.

LÉON, R. *La Littérature de Jeunesse à l'école. Pourquoi? Comment?*, 1.^a ed. Paris: Hachette, 2004, 224 p.

L'ECUYER, C. *Educar na realidade*, 1.^a ed. Lisboa: Planeta, 2017, 168 p.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*, 1.^a ed. Lisboa: Tinta da China, 2020, 443 p.

MARTINS, G. O. (coord.). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em 1.3.2024

MATA, J. T. et al. *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário - Primeiros resultados*. ISCTE, 2020. Disponível em https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/1940/PLEP_Apresenta_o_publico_30_9_2020.pdf, acesso em 1.3. 2024.

MONTEIRO, R. (coord.). *A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: ME DGE, 2017, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf , acesso a 1.3.2024.

NOGUEIRA, C. Resposta a Italo Calvino. *Clássicos da Literatura*, 1.^a ed. Porto: Livraria Lello, 2018, 422 p.

ROIG-RECHOU, B-A. *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil*, 1^a ed. Porto: Tropelias & Companhia, 2013, 171 p.

ROVERE, M. Prólogo. In: SALTEN, F., LACOMBE, B. *Bambi, una vida en el bosque*. Edelvives, 2020, s.p.

SALAS DÍAZ, M. *(En) plan lector, Sobrevivir a la adolescencia sin dejar de leer*, 1.^a ed. Barcelona: Plataforma editorial, 2023, 147 p.

SALTEN, F., LACOMBE, B. *Bambi, una vida en el bosque*, 1.^a ed. Edelvives, 2020, 175 p.

SALTEN, F., MENDES, S. *Bambi, uma vida nos bosques*, 1.^a ed. Silveira: E-Primatur, 2016, 163 p.

SILVA, S. R. (coord.). *12 vozes clássicas da Literatura Infantojuvenil Portuguesa*, 1.^a ed. Aveiro: Livraria Gigões & Anantes, 2022, 252 p.

SIM-SIM, I., *Ler e Ensinar a Ler*, 1.^a ed. Lisboa: Asa, 2006, 191 p.

VALLEJO, I. *O Infinito num Junco*, 1.^a ed. Lisboa: Bertrand Editora, 2020, 453 p.

VIANA, F. L., TEIXEIRA, M. M., *Aprender a Ler, da aprendizagem informal à aprendizagem formal*, 1.^a ed. Lisboa: Asa, 2002, 143 p.



VICENTE, M. C., VIDINHAS, C. *O Moleiro e as três árvores*, 1.^a ed. Porto: Trinta por uma linha, 2014, 32 p.

YOPP, H. K., YOPP, R. H. *Literature-Based Reading Activities. Engaging Students with Literary and Informational Text*. USA: Pearson, 2013, 176 p.

Recebido em: 28/04/2024

Aceito em: 17/09/2024