

Quem conta um conto cultiva mais do que um ponto: estratégias de exploração do conto tradicional no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Raquel da Silva Carneiro¹, Regina Marisa Duarte², Sara Lima Alves³, Ana Cristina Macedo⁴

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, 3200383@ese.ipp.pt

² Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, 3200541@ese.ipp.pt

³ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, saraalves@ese.ipp.pt

⁴ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, acmacedo@ese.ipp.pt

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar um conto do Património Literário Oral e suas reescritas, e apresentar estratégias pedagógicas centradas na leitura literária orientada para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, selecionou-se o conto tradicional “Se Houvesse Limão”, reescrito por Alice Vieira, e publicado na coleção Histórias Tradicionais Portuguesas.

No que concerne especificamente à análise de textos literários com crianças, o professor deve ter conhecimento aprofundado sobre o conteúdo da obra, fomentando práticas mais confiantes e sustentadas, sendo necessário que a análise prévia da diegese convoque pressupostos teóricos do campo de conhecimento da literatura para contextualizar as atividades de exploração propostas. Neste sentido, será feita uma breve contextualização da autora e, seguidamente, uma análise mais aprofundada da obra, incluindo a abordagem do esquema actancial e a estrutura quinária relativos à mesma.

Com o objetivo de melhorar as interações entre o aluno e o texto, as atividades desenvolvem-se ao longo de três momentos distintos, nomeadamente atividades prévias à leitura (pré-leitura), durante a leitura (leitura) e após a leitura (pós-leitura) (Yopp & Yopp, 2006), e a articulação de saberes entre as áreas do Português, da História e Geografia de Portugal, das Expressões Mótora e Musical e da Gastronomia.

Palavras-Chave: Património Literário Oral; Leitura; Formação de Leitores; “Se Houvesse Limão”.

Whoever tells a tale cultivates more than one point: strategies for exploring traditional tales in the 1st Cycle of Basic Education

Abstract

The following article aims to analyse a tale from the Oral Literary Heritage and present pedagogical strategies focused on the literary reading and oriented to the teaching and learning of the Portuguese Language, aiming, more specifically, to the 4th year of the 1st Cycle of Basic Education. Thus, the traditional tale “Se Houvesse Limão” was selected, which was rewritten by Alice Vieira and published in 2008, in the collection Histórias Tradicionais Portuguesas.

Regarding specifically the analysis of literary texts with children, the teacher must have in-depth knowledge about the content of the work, providing more confidence and sustained practices, and it is necessary that the previous analysis of the diegesis summons theoretical assumptions of the field of knowledge of literature to contextualize the proposed exploration activities. In this sense, a brief

contextualization of the author will be made and, then, a more in-depth analysis of the work, including the approach of the actancial scheme and the quinary structure related to it.

With the main purpose of enriching the interactions between the student and the text, the activities will also consider three distinct moments, namely activities prior to reading, during reading and after reading, summoning the contributions of Yopp & Yopp (2006), and the articulation of knowledge, namely from the areas of Portuguese, History, Motor and Musical Expressions and Gastronomy.

Keywords: Oral Literary Heritage; Reading; Reader's development; "Se Houvesse Limão".

1. Introdução

O presente artigo foca-se na promoção da Leitura e da Educação Literária, domínios considerados fundamentais para o ensino do Português no 1.º ciclo do Ensino Básico (Direção-Geral da Educação, 2018). Com esse intuito, e dando continuidade à valorização do Património Literário Oral, com forte expressão nas aprendizagens essenciais para o Ensino Básico, foi selecionado o conto tradicional "Se Houvesse Limão", reescrito por Alice Vieira (2008).

Deste modo, no enquadramento teórico, serão referidos a importância da leitura literária nos primeiros anos de escolaridade da criança assim como o papel crucial do professor na promoção do gosto pela leitura. As atividades que propomos desenvolvem-se em três momentos necessários para a co-construção dos sentidos da leitura literária e para o fortalecimento da relação entre o leitor e o texto literário, de acordo com a teorização de Yopp & Yopp (2006). Será feita uma breve abordagem histórica ao surgimento e recolha dos contos tradicionais pelos irmãos Grimm e respetivo impacto na Literatura Infantil.

Através do conto "Se houvesse limão", apresentar-se-ão propostas de análise, de interpretação e de exploração do conto. Optou-se por esta metodologia, uma vez que, no que concerne especificamente à análise de textos literários em contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico, espera-se e deseja-se que o professor tenha conhecimento aprofundado da história narrada e domine os mecanismos de análise literária narratológica por forma a sustentar as atividades de exploração didático-pedagógica e a fomentar práticas mais confiáveis e sustentadas. Ainda nesta ordem de ideias, e depois de uma breve apresentação da Autora, analisaremos o discurso do narrador e a estrutura da história, com aplicação do esquema actancial e da estrutura quinária, a partir dos contributos de Julien Greimas e de Paul Larivaille.

Por último, descrevem-se as atividades pensadas para uma turma do 4.º ano de escolaridade, considerando não só a interdisciplinaridade entre Português, História e Geografia

de Portugal e Expressões Musical e Motora, mas também o desenvolvimento de capacidades como a criatividade, o espírito crítico, a coordenação motora e a autonomia, uma vez que o trabalho de leitura tem por objetivo maior proporcionar aos alunos formas de compreender melhor, interpretar melhor, reagir, apreciar e tornar-se sujeito ativo em sociedade.

2. Enquadramento Teórico

O contacto com obras de Literatura para a Infância deve ser estimulado desde cedo, mesmo quando as crianças ainda não sabem ler, primeiro no seio da família e, mais tarde, através da escola, que se revela, atualmente, um meio fundamental para o cultivo de hábitos de leitura nas crianças. O contacto precoce com os livros deve “[...] estimular o desenvolvimento de inúmeras capacidades básicas para que a aquisição da leitura e da escrita não constitua uma tarefa difícil e penosa para a criança, que a conduzirá à desistência” (Martins & Viana, 1996, p. 1).

Tal como refere Reis (2009, p. 22), “o convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais”. Considerando os objetivos da leitura literária e as necessidades decorrentes dos contextos, a promoção de experiências de leitura diversificadas possibilita: i) o desenvolvimento da linguagem, nomeadamente ao nível da fluência e velocidade de leitura; ii) a partir dos efeitos intertextuais, recuperar/acionar saberes prévios da criança-leitora e reconhecer alusões intencionais do autor na evocação de outras obras para construir novos significados. Este reconhecimento implica uma aproximação hermenêutica, pela procura de correlações e de contrastes entre produções artístico-culturais, levando o leitor a interagir com o texto (Mendoza Fillola, 2004); iii) a ampliação do repertório lexical a partir do contacto com novos termos vocabulares; iv) a envolvimento num mundo ficcional que estimula a criatividade e a imaginação (Carvalho, et al., 2021).

Com o intuito de formar leitores críticos, autónomos e conscientes, o professor deve, a partir da educação literária, promover o desenvolvimento de competências leitoras e literárias, favorecendo as interações entre o aluno e o texto. No decorrer deste propósito, Yopp & Yopp (2006) defendem a divisão da leitura em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura, valorizando a criação de uma relação afetiva entre os leitores e o texto (Yopp & Yopp, 2006).

Num primeiro momento, de pré-leitura, é importante envolver os alunos, suscitar a sua curiosidade, através de estratégias que, por um lado, permitam resgatar e mobilizar conhecimentos prévios e, por outro, antecipem e preparem os conteúdos a abordar através do texto. Já na fase de leitura devem ser construídos os sentidos do mesmo, através, por exemplo,

da leitura em voz alta e da utilização de métodos de recolha e análise da informação, como é o caso do esquema actancial de Julien Greimas e da estrutura quinária proposta por Paul Larivaille, adaptados ao público infantil. Por fim, na pós-leitura consolidam-se e sistematizam-se conhecimentos (Yopp & Yopp, 2006).

É importante notar que a Literatura contribui ainda para a “formação de [uma] identidade cultural e espírito crítico do indivíduo” (Pires, 2005, p. 26), sendo que, neste sentido, a nossa escolha recaiu sobre os contos tradicionais do Património Literário Oral Português. Desde há vários séculos que os textos da literatura para a infância fazem parte não só do imaginário infantil, mas também da vida dos adultos, pressupondo, assim, duas esferas leitoras: “[a do] o leitor criança e [a do] leitor adulto, sendo que este último desempenha, na interacção do texto com o seu leitor preferencial, o papel de mediador” (Azevedo, 2010, p. 11).

Graças aos “ideais de rigor e de fidelidade por que se regiam e os valores nacionalistas em que assentava [...]” (Guerreiro, 2013, p. 2), o projeto de recolha etnográfica (contos de transmissão oral que circulavam de geração em geração), iniciado pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, com epicentro na Alemanha, foi-se, paulatinamente, espalhando por toda uma Europa imbuída de espírito nacionalista e ou/republicano. Em Portugal, deve-se a escritores como Almeida Garret, Adolfo Coelho, Alexandre Herculano, Teófilo Braga, entre outros, que, ao longo da segunda metade do século XIX, empreenderam a tarefa de recolha destes textos que constituem um inestimável património imaterial. Na sua essência, estes contos não eram dirigidos intencionalmente a um público infantil, mas a um público ouvinte adulto, já que a consciência de uma literatura para a infância ainda não se tinha consolidado, pelo que estas histórias eram ditas e lidas em voz alta sem preocupação pedagógica relativamente à presença de crianças que pudessem estar a partilhar aquele espaço de oratura. Estas histórias, na sua formulação popular, estão impregnadas de um imaginário mítico e popular, traduzido numa linguagem coloquial, descrevendo atos violentos, tecendo ironias e sarcasmos em torno de certas personagens-tipo, como os párocos das aldeias e suas atitudes moralmente menos próprias, entre tantos outros aspetos que caracterizavam os hábitos e costumes das sociedades históricas. Por estes motivos, esta recolha e registo em coletânea pelos irmãos Grimm não se destinava às crianças, pese embora a edição ter por título *Contos da Infância e do Lar* (2017). Decorrente de uma suposta ausência de cuidado estético, Wilhelm Grimm, em específico, começou a introduzir diversas alterações nos textos que iam sendo recolhidos, para que se adequassem aos gostos burgueses da época. Assim, de acordo com Mateus (1997, p. 52):

os contos passaram a ter objectivos didácticos de ensinar as crianças a aprender o código de civilidade da época, a obedecer incondicionalmente à autoridade paterna, perceber as diferenças

sociais e sexuais, os diferentes papéis na família, em suma, eles deviam de reforçar nas crianças o poder das classes superiores e ensinar maneiras de o manter, eles reproduziam as relações de poder da classe dominante.

Nesta ordem de ideias, as crianças identificar-se-iam com os personagens (e com os seus conflitos interiores e exteriores), uma vez que estes são, por norma, da sua faixa etária, e, à semelhança dos heróis destas histórias, conseguiriam ultrapassar os obstáculos, enfrentar e resolver situações de medo e de frustração, e, assim, alcançar os seus objetivos.

Contudo, o principal foco dos irmãos Grimm foi o de recolher e de preservar o património imaterial nacional, num projeto novecentista transeuropeu, sendo que devemos “[...] entender os Grimm como [não] apenas guardiães da literatura oral, mas também como seus recriadores ativos” (Guerreiro, 2013, p. 5), tendo estes aproximado os dois universos que podemos ver nos contos: o popular e o infantil.

Através dos contos de transmissão oral, o povo demonstrava as suas aspirações, fantasiando com a vida que almejava e fazendo com que, por breves momentos, se esquecesse da vida árdua do campo e da miséria em que vivia. Nestas histórias, não raro, surgem personagens-crianças e personagens-adultos esfomeados, vítimas de castigos violentos, assistimos a atos incestuosos, entre outros aspetos que, mais tarde, com o avanço da modernidade, foram sendo eliminados. Contudo, estas situações, “[...] segundo Zipes (1979), eram tão terríveis que obrigavam a uma abstração simbólica e constituíram as raízes do conto popular (Guerreiro, 2013, p. 6).

A reescrita de textos do Património Literário Oral é uma das atividades com que Alice Vieira se ocupa desde, pelo menos, 1991, data em que é editado, pela Caminho, o que seria o primeiro volume da coleção *Histórias Tradicionais Portuguesas*. Desde então, professores, alunos e educadores, em geral, passam a ter acesso facilitado a uma memória do sistema cultural reescrita, reelaborada e preservada com a qualidade a que nos habituou a Autora de *Os Olhos de Ana Marta* e de tantos outros romances para jovens.^[1]

Com efeito, nunca será demais reafirmar o importante papel desta escritora na (re)criação dos textos do património oral, como lengalengas, trava-línguas, rimas infantis e contos tradicionais –

textos que, com solidez e mestria, atualizam a tradição, inscrevem na escrita os ritmos da oralidade e reinventam o maravilhoso, como bem afirmou, entre outros estudiosos do património literário oral, Maria Bernardete Herdeiro (1990). Isto permite manter viva a literatura tradicional de transmissão oral na escrita contemporânea para crianças, sendo que o método de recriação consiste na reprodução escrita e manipulada da obra original pelo autor

que, por vezes, utiliza até elementos do quotidiano atual para poder aproximar ainda mais a realidade das crianças àsquelas descritas nos contos. Nos diversos contos que reescreveu, Alice Vieira “[...] altera conteúdos e formas da expressão, apaga referências e cria outras, acentua determinados traços e rasura outros, conduz o leitor a leituras diferentes das que faria perante a versão [...]” original, sendo, porém, verificado que “[...] valoriza e reinveste de modo intencional em elementos simbólicos e expressivos recuperados da oratura [...]” (Gomes, 2000, p. 11).

Importa recordar que professores-mediadores podem recorrer a diferentes elementos epitextuais, levando-os para a sala de aula e fornecendo-os aos alunos, como, por exemplo, entrevistas feitas a Alice Vieira, textos de crítica textual sobre a sua obra, resenhas críticas, entre outras fontes de informação relevantes, para melhor contextualizar e compreender a obra em estudo.

3. Análise textual do conto *Se houvesse limão*

3.1. Diegese e caracterização das personagens

“Se houvesse limão” é um conto que se inscreve no género narrativo, apresentando características genológicas próprias, na medida em que a presença e domínio de formas verbais no pretérito imperfeito e perfeito do indicativo, na terceira pessoa, como em “Estavam...” (Vieira, 2008, p. 4) e “...pediu-lhe...” (Vieira, 2008, p. 4) apontam para um tempo da ação ulterior ao da narração. Para além disso, a narrativa é breve, simples e linear, do ponto de vista estrutural, e com unidade de personagens, isto é, um número reduzido de personagens, sendo elas o conde Lopo, a filha, a mulher, o rei, a rainha, o príncipe e a velha. A história é enunciada por um narrador heterodiegético, comprovado logo no *incipit* pelas marcas textuais de terceira pessoa, e há, como norma, uma ausência de cronótopo.

Este género literário é protagonizado por um herói ou heroína, neste caso, a menina, filha do conde Lopo, que enfrenta um obstáculo, a prisão, e acaba por ultrapassá-lo, transformando a sua situação, ou seja, casando-se com o príncipe e alcançando a liberdade pretendida. Segundo Velasco (2018, p. 14), “...é a busca de um desígnio e de uma forma para realizá-lo, o que movimenta o herói durante a aventura”.

Do ponto de vista estrutural, a reescrita deste conto mantém os elementos que caracterizam o modelo tradicional, com exceção dos *incipit* e *excipit*, tendo Alice Vieira optado por omitir as fórmulas tradicionais de abertura e de encerramento. De resto, esta estratégia ocorre em várias reescritas das histórias tradicionais portuguesas, constituindo uma marca da

Autora. Assim, em vez da clássica abertura com “Era uma vez...”, o conto inicia-se com “Filha mais bela que a filha do conde Lopo não existia em lado algum” (Vieira, 2008, p. 3) e encerra atipicamente com a oferta inesperada de “um cesto cheio de limões” (p. 18) por parte da velha.

A personagem principal da história é a filha do conde Lopo, caracterizada como extremamente bela, mais bela do que todas as outras, como se lê no já referido início da diegese. Cumprindo os tradicionais requisitos físicos de uma princesa, os seus cabelos eram loiros como o sol e os seus olhos azuis como o mar, pois “[...] um raio de sol tombara sobre os seus cabelos e o azul do mar entrara todo para dentro dos seus olhos” (p. 3). Em termos psicológicos, apresenta valores positivos, como bondade (“– Faço o que me pedes, porque isso mostra que és boa filha”) e obediência, uma vez que sai do baile para retornar a casa antes que o pai dê pela sua falta. Para além disso, no seu coração existe amor de verdade, uma vez que não perde a fala quando a velha lhe oferece a varinha e a amaldiçoa – “[...] se o teu amor for fraco, então ficarás muda para sempre e para sempre encerrada na torre do palácio do teu pai” (p. 12) –, vencendo essa provação.

No que concerne às personagens secundárias, estas revelam características distintas umas das outras. Conde Lopo é um pai excessivamente protetor, um homem egoísta e cruel, que aprisiona a filha na torre mais alta do palácio para que ela seja, para sempre, só dele. A condessa, pelo contrário, é atenciosa e preocupada com a filha, já que pede ao conde permissão para que a deixe assistir ao baile, convencendo-o a abrir uma fresta na parede do palácio. Já a misteriosa velha, para além de ser “[...] uma velha, muito velha, mais que velha...” (p. 6), é uma personagem adjuvante, altruísta, que ajuda o príncipe e a menina a ficarem juntos. O príncipe demonstra a sua persistência e amor pela menina, já que fica extremamente infeliz quando esta desaparece e não desiste de procurá-la (– “Ficou o príncipe muito triste, e durante o resto do baile não falou com mais ninguém.” (p. 13)), passando, sempre que lhe fazem uma pergunta, a repetir aquilo que a menina lhe dissera. Por sua vez, o rei e a rainha demonstram-se preocupados com o bem-estar do filho quando este parece ter enlouquecido.

Todas as personagens são planas, visto que os traços que as caracterizam se mantêm constantes até ao final. Os figurantes deste conto são os “[...] reis e rainhas, príncipes e princesas, condes e condessas de todos os países, conhecidos e desconhecidos” (p. 18) e os convidados do baile (súbditos).

3.2. Esquema Actancial

Julien Greimas (1973) propôs um método de análise dos contos tradicionais, centrado no que motiva/impulsiona as personagens a agir e a reagir. Este modelo compreende seis forças

que atuam sobre a esfera de ação da personagem, a saber: (i) sujeito (personagem encarregada de uma missão); (ii) objeto (missão ou objetivo a alcançar); (iii) destinador (personagem/motivo/força que impulsiona o herói a agir); (iv) destinatário(s) (personagens sobre quem recai o benefício/malefício da ação); (v) adjuvante(s) (personagens que agem em favor do sujeito) e (vi) oponente(s) (personagens que agem contra o sujeito).

O sujeito, que corresponde também, neste caso, ao personagem principal da história, é a filha do conde Lopo, que pretende atingir um certo objetivo (objeto) que, neste caso, é o de alcançar a liberdade, saindo da torre onde se encontra encarcerada. Esta situação, ou seja, o facto de estar impedida de fugir, corresponde ao destinador, ou seja, ao motivo que a faz agir e que lhe permitirá casar-se com o seu amado. As duas personagens que beneficiam da libertação da jovem são o príncipe e ela própria, na medida em que, estando a menina liberta da torre, poderão ficar juntos. Os personagens que ajudaram a protagonista a alcançar o seu objetivo (adjuvantes) foram a velha, que auxiliou na ida ao baile, dando-lhe a varinha mágica, a mãe da menina, que pediu ao marido que deixasse a filha assistir ao primeiro baile, através de uma fresta, e os reis, que ajudaram o príncipe, principalmente quando este se quis casar com a menina. Já a personagem que se opôs a estes objetivos (oponente) foi o conde Lopo, que encarcerou a menina para, supostamente, a proteger, acabando por a tornar infeliz.

À semelhança do que experienciamos na vida real, de uma forma ou de outra, cedo ou tarde, todos nós nos deparamos com momentos em que desejamos algo, somos motivados / impulsionados a lutar por esse objeto do desejo, ultrapassamos obstáculos de ordem diversa, somos ajudados de forma direta ou indireta a resolver as dificuldades encontradas no processo de busca e alcançamos (ou não) o que procurávamos. Portanto, do ponto de vista axiológico, o modelo actancial proposto por Greimas é esclarecedor em termos de conhecimento do eu e dos outros, ou seja, do mundo.

Diagramaticamente, podemos representar a interação entre estas seis forças da seguinte forma:

Esquema 1 - Esquema Actancial

Destinador: Encarceramento da menina na torre

Destinatários:

Filha e Príncipe

Sujeito:

Filha do Conde Lopo

Objeto:

Liberdade e casamento

Adjuvante:

Velha

Mãe da menina

Reis

Oponente:

Conde Lopo (pai da menina)

Fonte: elaboração própria (2023)

3.3. Estrutura Quinária

O esquema quinário proposto por Paul Larivaille (1974) é, talvez, o que se apresenta pedagogicamente mais funcional para entender as forças e tensões que fazem progredir a ação narrativa e sua sequencialidade. A produtividade deste esquema revela-se também em termos de compreensão dos constituintes de um texto narrativo, podendo, por isso, ser aplicado pelos alunos na produção escrita de textos de outras tipologias não literárias.

Larivaille dá conta de cinco elementos ou etapas estáticas e dinâmicas em que se estrutura sequencialmente uma narrativa breve, como o conto tradicional. Assim, a intriga desenvolve-se a partir de uma (i) Situação Inicial ou Equilíbrio A, passando por uma (ii) Perturbação que, por sua vez, dá origem a uma (iii) Transformação a que se segue a (iv) Resolução e, por fim, encerra-se numa (v) Situação Final ou Equilíbrio B.

A Situação Inicial corresponde, como a própria designação indica, ao início do conto – momento em que o leitor acede a informações sobre a temporalidade da história (quando?), sobre a espacialidade, ou seja, onde ocorre a ação, e toma conhecimento das personagens principais. Já a Perturbação corresponde a um momento dinâmico, em que algo ou alguém perturba o ambiente descrito na Situação Inicial e obriga o protagonista a agir, dando-se início às aventuras do herói. Durante esta etapa dinâmica, tal como na seguinte, o herói passa por várias peripécias. É também nestes dois momentos que, não raro, se cruzam personagens oponentes e adjuvantes – o protagonista será posto à prova, terá de ultrapassar obstáculos e de

mostrar que merece alcançar o objeto (tal como explicado anteriormente a propósito do modelo actancial de Greimas). Assim, o conflito / dificuldade em que se encontra o herói será transformado, ou seja, o herói passa de um estado a outro – esse outro estado corresponde ao início da resolução do conflito em que se encontra. Resolvido o conflito, dá-se o desfecho da história – o herói encontra-se numa nova Situação Final, e, conseqüentemente, encontra um novo equilíbrio (B), e é recompensado pela sua grandeza de valores.

Aplicando este modelo teórico ao conto em análise, verifica-se que a Situação Inicial se desenrola num passado distante / tempo gnómico, ("Dizia-se que [...]", "Muitos anos se passaram [...]" (pp. 3-4)), pese embora a referência a sobremesas mais modernas, o que poderia indicar um tempo um pouco mais próximo do leitor atual: "[...] não queria ela chocolate, leite-creme, bolo-rei?" (p. 10). Os diferentes espaços nos quais a ação se vai desenrolando são o palácio do conde Lopo e sua torre, o palácio do príncipe (salão de baile, cozinha e jardins) e a aldeia. As personagens que nela participam são a menina (filha do conde Lopo), o conde Lopo, a sua mulher, a velha, o príncipe, os reis e os aldeões. Ao longo da Situação Inicial, que vai desde "Filha mais bela que a filha [...]" (p. 3) até "[...] e ele pudesse eternamente adorá-la" (p. 4), é-nos apresentado o contexto da história e a situação da filha do conde Lopo que, pela sua beleza e para que o pai a pudesse proteger dos outros, havia sido por si encarcerada numa torre.

A *perturbação*, considerada desde "Mas um dia o rei deu uma festa" (p. 4) até "[...] entrado para sempre no seu coração" (p. 12), dá a conhecer ao leitor que, um dia, o rei decidiu dar uma festa, porém o Conde apenas deixou, por pedido de sua mulher, que a filha assistisse ao baile através de uma "fresta". Contudo, isso bastou para que o príncipe a visse e se apaixonassem. A poeticidade desta passagem, com o seu ritmo pautado por assonâncias e aliterações que imprimem à primeira frase um tom lânguido, próprio de quem se encontra desgostoso e desesperançado, mas que se retemperará com a hipótese de ver revertida a situação, finalizando com a epizeuxe, "dançando, dançando, dançando", como se a felicidade não tivesse espaço nem tempo, impele-nos a transcrevê-la parcialmente: "– Estava o príncipe muito triste [...]" (p. 6), quando apareceu uma velha que lhe disse que conseguiria que a menina viesse ao baile. De seguida, encontrando-se com a menina, a velha ajudou-a a ir para o baile, onde ambos, apaixonados, "dançaram, dançaram, dançaram." (p. 9). Receosa, a menina fez um pedido ao príncipe e, quando este se afastou, pediu à velha para que a fizesse regressar a casa do pai.

Podemos considerar como uma peripécia da Perturbação o momento em que a velha, que encontrou o príncipe, lhe pediu uma "bolsa cheia de moedas de ouro" (p. 6), prometendo-lhe que a menina viria até ele. "Já com a bolsa nas mãos [...]" (p. 7), esta dirigiu-se a casa do conde, pedindo abrigo à filha e, aí, disse que ela haveria de ir ao baile, abrindo a sua bolsa e

mostrando-lhe uma varinha de condão, que a levaria ao palácio. Para além desta peripécia, existe ainda a do baile, no qual o príncipe e a menina dançaram durante algum tempo. No entanto, com medo de ser vista pelo pai, quando o príncipe lhe perguntou, três vezes, se queria comer algo, ela disse "Comeria doce / comeria pão / e o mais que fosse / se houvesse limão [...]" (p. 9). Por último, temos a peripécia da menina que, ao fugir, "atravessou-se no seu caminho [...]" (p. 12) a velha e a menina pediu-lhe que a fizesse regressar. Mas, antes disso, a velha aconselhou-a a conhecer o mundo e, deixando-lhe a varinha mágica, disse que "Se o amor existir de verdade no teu coração, ela te fará dizer sempre o que é preciso que seja dito. Mas se o teu amor for fraco, então ficarás muda para sempre e para sempre encerrada na torre do palácio do teu pai." (p. 12).

Em relação à fase da Transformação, esta está compreendida no passo que inicia em "Quando o príncipe regressou [...]" (p. 13) e termina em "Era tudo tão claro! – exclamou." (p. 17), que envolve o momento da história em que o príncipe, após a partida da menina, apenas repete a quadra que esta lhe havia ensinado, fazendo com que reis e súbditos achassem que este ensandeceu. Quando a menina soube, pediu a seu pai que se dirigisse ao rei e curasse o seu filho (p. 16), respondendo-lhe com a quadra: "Fecharam-lhe o mundo / sem qualquer razão / o medo a tomou / e a levou pela mão" (p. 16). O Conde, apesar de não saber nada sobre doenças e estranhar o pedido, acabou por aceitar, uma vez que estava habituado a que, da boca da menina, "saíssem apenas palavras verdadeiras e sensatas." (p. 16). Assim que cumpriu o prometido, "o príncipe regressou de novo às palavras normais, e a alegria voltou ao seu rosto" (p. 17).

Na Resolução, que se concentra entre os segmentos textuais "E chamou o rei [...]" (p. 17) e "E logo ali se combinou o casamento" (p. 18), o príncipe, ao perceber que aquele era o pai da menina, pediu ao rei que mandassem "ir buscar a filha à torre onde a mantinha fechada para o mundo, e a tremer de medo de lhe desobedecer" (p. 17), solicitação a que conde Lopo não se pôde opor. Quando a encontraram, foi logo apazado o casamento.

Por último, a Situação Final (ou Equilíbrio B) manifesta-se nos três últimos parágrafos da história, que se iniciam em "E vieram reis e rainha, [...]" (p. 18) e terminam em "[...] para nunca mais ser vista" (p. 18). No desfecho, tomamos conhecimento de que os convidados para o casamento real vieram de diversos locais, com prendas luxuosas e preciosas. Contudo, "há quem diga que o presente de que os noivos mais gostaram" foi o cesto de limões deixado à porta da cozinha, por "uma velha, muito velha, mais que velha, [...]" (p. 18) que os ajudou e nunca mais foi vista.

3.4. Implicações temáticas e ideológicas do conflito

Relembrando, o conto apresenta duas temáticas antagônicas, firmadas através dos espaços, nomeadamente a prisão (entenda-se, palácio do conde) e a liberdade (palácio do rei). Ao longo da leitura, vamos percebendo que existe uma certa hesitação, por parte da filha do conde Lopo, entre obedecer, ficando no palácio e cumprindo as ordens de seu pai, e transgredir, explorando e conhecendo o mundo (muito impulsionada, numa primeira fase, pela mãe, mas, sobretudo, pela velha). Isto demonstra, também, o controlo parental (por parte do conde) que, em excesso, se torna uma obsessão, e revela um dos atributos psicológicos que o caracterizam, já enunciada (superprotetor). Este confronto vivido pela personagem principal é sinónimo dos sentimentos vivenciados pelos jovens à chegada da idade adulta e do receio de autonomização, mas também o anseio pela liberdade que, neste caso, seria alcançada através do casamento, ou seja, o matrimónio é visto como uma forma de emancipação. Além disso, verifica-se que as personagens femininas, em particular a filha e mulher, são submissas relativamente ao conde Lopo, por exemplo, quando fecha a filha na torre e a condessa é obrigada a pedir-lhe autorização para abrir uma frecha na parede do palácio, atitude que reflete os códigos de conduta de uma sociedade patriarcal.

Para além disso, neste conto, tal como em muitos outros, valores como a bondade e a sensatez são valorizados, pois só assim os personagens conseguirão alcançar os seus propósitos.

3.5. O espaço e o tempo

A história desenrola-se em dois espaços físicos principais: o palácio do conde Lopo e o do rei. O primeiro representa o único espaço que a menina conhece, o local onde nasceu e onde se encontra fechada há longos anos. Deste modo, este espaço simboliza, paradoxalmente, proteção e prisão. Por um lado, a referência à “torre mais alta do palácio” (p. 3) reforça a barreira que existe entre a menina e o mundo real, que esta não conhece nem pode descobrir. Por outro, a “estreita fresta” (p. 4) que, passado alguns anos, o conde permitiu que fosse aberta na parede do palácio, simboliza o romper dessa barreira, um sinal de que aquela prisão não iria durar para sempre. Já o palácio do rei representa a liberdade que a menina pretende atingir. Para além disso, estes são dois espaços sociais por onde circulam as classes mais altas da sociedade – concretamente, a nobreza abastada e sem preocupações financeiras, como revela a ostentação no baile: “Uma festa como nunca ninguém se lembrava de ter havido outra igual.” (p. 4), “mesas, cobertas dos mais estranhos e requintados manjares” (p. 9). Ainda que a relação com o real não esteja explicitada no tecido ficcional, a existência de uma personagem como o conde Lopo,

autoriza-nos, com o devido cuidado, a pensar nas épocas históricas dos reinados de D. Afonso V e D. João II e em Lopo de Almeida, 1.º Conde de Abrantes. Contudo, este movimento centrífugo, contextual, exigiria pesquisa apurada.

Por fim, encontramos-nos perante um espaço de recorte fantástico, pela presença da magia que transforma as moedas de ouro numa varinha de condão, que leva a menina até ao baile, no palácio: “abriu a bolsa das moedas e logo elas se transformaram numa varinha de condão que, num instante, cobriu a menina de oiro e prata e a levou pelo meio da noite, deixando-a no imenso salão de baile do palácio.” (p. 9).

O tempo da diegese é igualmente moldado pelo fantástico e pelo maravilhoso, sendo que a sua temporalidade é indefinida. Se, por um lado, a ação inicia-se no momento do nascimento da menina, num tempo distante do tempo do leitor, confirmado pelas reiteradas marcas textuais no pretérito imperfeito, por outro lado, esta temporalidade prolonga-se e afasta o tempo da ação do tempo da narração e, conseqüentemente, do tempo do leitor, através de procedimentos narratológicos como a anisocronia e, mais concretamente, a elipse (“Muitos anos se passaram”, p. 4), enfatizando o longo período em que a menina esteve encerrada na torre.

3.6. Aspetos de linguagem

3.6.1 Recursos Expressivos

A diegese inicia-se com uma comparação, através da utilização do adjetivo “bela” no grau comparativo de superioridade, (“Filha mais bela que a filha do conde Lopo não existia em lado algum.”, p. 3), enfatizando a sua beleza extrema. No parágrafo seguinte, aquando da caracterização da menina, é utilizada a metáfora para reforçar esta ideia, nomeadamente a magnificência dos seus cabelos loiros e dos seus olhos azuis (“Um raio de sol tombara sobre os seus cabelos e o azul do mar entrara todo para dentro dos seus olhos [...]”, p. 3). Ainda na mesma zona textual, a existência de uma estrutura paralelística anafórica (“- Nunca me deixará...”, p. 3) intensifica a obsessão que conde Lopo tem pela filha, não permitindo que esta se relacione com outros. Assim, o leitor, por um processo inferencial, caracteriza esta personagem masculina como sendo insegura, dominadora e possessiva.

A antítese quase hiperbólica, na expressão “conhecidos e desconhecidos” (p. 4), traduz a quantidade de pessoas que foram convidadas para o baile, deixando perceber o ambiente de ostentação e de opulência próprio da(s) corte(s). Já em “mas a menina tremia, tremia, tremia” (p. 9) e em “e dançaram, dançaram, dançaram” (p. 9), o assíndeto intensifica os sentidos e a

imagética das ações implicadas. Para além disso, nas quadras “comeria doce / comeria pão / e o mais que fosse / se houvesse limão” (p. 9) e “fecharam-lhe o mundo / sem qualquer razão / o medo a tomou / e a levou pela mão” (p. 16), impera a assonância do som nasal [ẽw], nas palavras “pão”, “limão”, “razão” e “mão”. A expressão “velha, muito velha, mais que velha.” (p. 12) apresenta uma gradação, intensificando a sua idade ao ponto de a figura se tornar um quase-mito.

Os recursos expressivos adquirem a sua produtividade quando é realizada a leitura expressiva, em voz alta, por parte do professor, pois concretizam-se as presenças dos ritmos e das repetições, que exercem uma atração natural na criança pelo seu objetivo lúdico e musical (Gomes, 1993). O professor-mediador, por meio desta leitura, tem, por conseguinte, a responsabilidade de envolver, quase que de forma encantatória, os leitores (Medina & Prades, 2015).

3.7. Intertextualidade

O conto de Alice Vieira, tal como a reescrita efetuada por João Pedro Mésseder, em *Não Posso Comer Sem Limão* (2004), estabelece uma relação hipertextual, a partir de processos de adaptação, com o conto popular português recolhido por Bernardino Barbosa, em Évora, no ano de 1915.

É de salientar, também, a presença de ecos de dois contos populares recolhidos pelos irmãos Grimm (2017), designadamente “A Gata Borracheira” e “Rapúncia”. A primeira ressonância reside na presença, em ambos, de uma entidade que, por artes mágicas, ajuda a menina a ir ao baile, ou seja, a fada madrinha e a velha, respetivamente. Da mesma forma, quer o baile, enquanto espaço que possibilita o encontro amoroso, quer a existência de uma menina que foge e de um príncipe que não desiste de a procurar marcam ambos os contos.

No que concerne ao segundo hipotexto, “Rapúncia”, realça-se a intertextualidade, a nível temático, pois em ambos existe o motivo da menina presa numa torre.

3.8. Ideologia e Simbologia do Conto

Em relação aos diferentes elementos simbólicos representados na obra, é de destacar o limão, termo presente no título da obra e em torno do qual a ação se desenvolve. Em termos simbólicos e literários, este fruto, por norma, remete para os sentimentos de amargura e de desilusão. Para os hebraicos, todavia, é símbolo de fidelidade conjugal. Para além disto, o limão

representa a luz, o sol e o calor, associado à sua cor amarela. Apesar de a origem do nome limão ser controversa, alguns estudiosos afirmam ter raízes no sânscrito *nimbo*, cujo simbolismo remete para:

[...] a luz da aura. De origem sobrenatural, ele rodeia a cabeça ou corpo do homem que recebe a luz divina e a irradia ao redor de si. O nimbo concerne não apenas aos santos, mas também aos reis, imperadores e animais, quando estes últimos simbolizam personagens sagradas. O carneiro e a fénix, quando simbolizam Cristo, são frequentemente cercados por um nimbo (Chevalier & Gheerbrant, 2010, p. 635).

Deste modo, e aplicado ao conto, a carga simbólica deste fruto justifica a importância do limão numa união que se desejava abençoada e digna da realeza.

A par destes elementos simbólicos, também do ponto de vista dos benefícios nutricionais fica justificada a razão pela qual a menina só come sobremesa caso haja limão, visto que este fruto potencializa a perda de peso, acelera o metabolismo e facilita a desintoxicação do organismo, contribuindo para a construção e manutenção de um corpo esbelto, digno de uma princesa, tal como exigido pelos códigos sociais da época e respetivos ideais de beleza. De resto, o facto de as personagens principescas serem loiras, como acontece na maioria dos contos tradicionais, confirma este conceito de beleza epocal.

Por outro lado, simbolicamente, o amarelo (dourado) é "a mais ardente das cores, difícil de desvanecer, e [que] extravasa sempre os limites em que se pretende encerrá-la" (Chevalier & Gheerbrant, 2010, p. 40). Este aspeto reflete-se no facto de a menina, através da fresta aberta na torre, ter visto e fixado a beleza dos cabelos dourados do príncipe, levando-a a desejá-lo e a dando-lhe coragem para ultrapassar os limites físicos que os separavam.

Já em relação à cor dos olhos de ambos, o azul "é a mais profunda das cores: nele o olhar penetra sem encontrar qualquer obstáculo e perde-se no infinito." (Chevalier & Gheerbrant, 2010, p. 107), razão pela qual a menina se perdeu na beleza do olhar do príncipe, sendo que também os seus olhos são azuis e o amor que sentiam um pelo outro profundo e capaz de ultrapassar qualquer obstáculo ou contrariedade.

4. Atividades didáticas

Sustentada por referentes teóricos contemplados nas subsecções prévias e a partir da análise textual do conto, descrever-se-á uma proposta didática, direcionada para o 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, que visa desenvolver competências nos domínios da

Leitura e da Educação Literária. Para o efeito, apresenta-se, de seguida, uma possível planificação que contempla atividades de leitura literária (na sua dimensão estética e em articulação com outras áreas do conhecimento) para explorar o conto tradicional, em várias sequências:

Atividades/estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ● Pré-Leitura 13. Organização da turma em dois grupos: i) príncipes; ii) princesas; 14. Leitura das quadras, em voz alta, pelo professor: “Comeria doce / comeria pão / e o mais que fosse / se houvesse limão” (p. 9); “Fecharam-lhe o mundo / sem qualquer razão / o medo a tomou / e a levou pela mão” (p. 16); 15. Leitura em voz alta, pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Conto “Se Houvesse Limão” de Alice Vieira;
<p>NB: Para facilitar a memorização dos textos, o grupo das princesas repete, em voz alta, de forma alternada com o professor, a primeira quadra e o grupo dos príncipes a segunda.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura 16. Leitura expressiva da obra pelo professor, com a participação dos alunos, nos momentos de enunciação das quadras previamente memorizadas. Ao longo da mesma, devem sublinhar as palavras que desconhecem; 17. Pesquisa dos significados, com recurso a um dicionário (físico ou digital); 18. Leitura integral realizada pelos alunos em voz alta. Sempre que necessário e oportuno, o professor interrompe a leitura dos alunos para aperfeiçoar a dicção, entoação e/ou expressividade; 19. Identificação, caracterização das personagens (principais e secundárias) e registo escrito. Justificação, em grupo e oralmente, das características enunciadas; 20. Análise dos recursos expressivos que concorrem para a descrição da menina (comparação e metáfora); 21. Análise dos espaços físicos e sociais; 22. Elaboração de um esquema actancial adaptado. Preenchimento do mesmo, em pequenos grupos, no caderno diário. Correção em grande grupo. 23. Reflexão sobre a razão pela qual a menina não comeria sem limão. Questionamento e procura da simbologia do fruto. 	<ul style="list-style-type: none"> – Conto “Se Houvesse Limão” de Alice Vieira; – <i>Não posso Comer sem Limão</i>, de João Pedro Mésseder; – <i>A Gata Borracheira e Rapúncia</i>, de Jacob e Wilhelm Grimm; – “Endechas a Bárbara Escrava”, de Luís Vaz de Camões; – <i>Dicionário da Língua Portuguesa</i>; – <i>Dicionário de Símbolos</i>; – Caderno diário; – Quadro e giz /quadro interativo; – Quadros pictóricos de pintores medievais reconhecidos;
<ul style="list-style-type: none"> ● Pós-leitura 	

<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação de elementos que revelem intertextualidade com obras já conhecidas pelos alunos. 2. Leitura de <i>Não Posso Comer sem Limão</i>, de João Pedro Mésseder (2004) e de excertos de <i>A Gata Borralheira e Rapúncia</i>, de Jacob e Wilhelm Grimm (2017). 3. Leitura de textos e visualização de representações pictóricas de mulheres na Idade Média. Diálogo sobre os ideais de beleza da época medieval. Comparação com a descrição da mulher em “Endechas a Bárbara Escrava”, de Luís Vaz de Camões. 	
<p><u>Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Encenação de uma coreografia, a partir da música tradicional medieval infantil <i>Ai vist lo lop</i>; ● Confeção de um bolo de limão e de limonada; ● Realização de um baile. 	<p>– Colunas, computador e projetor;</p> <p>– Música:</p> <p>– https://www.youtube.com/watch?v=CogOs2jMnGI&t=12s;</p> <p>– Receitas</p> <p style="padding-left: 20px;">Bolo:</p> <p>– Ingredientes: limões, ovos, açúcar, farinha, manteiga, aroma de baunilha, fermento em pó;</p> <p>– Utensílios de cozinha:</p> <p>– Chávena de chá, duas taças, batedeira, colher de sopa, forma, tacho, colher de pau, salazar;</p> <p style="padding-left: 20px;">Limonada:</p> <p>– Ingredientes: limões, água, açúcar;</p> <p>– Utensílios de cozinha: Jarra, colher.</p>

Fonte: elaboração própria

No momento de pré-leitura, o professor organiza a turma em dois grupos, os príncipes e as princesas. Começa por ler as quadras, que se repetem várias vezes ao longo do conto (“Comeria doce / comeria pão / e o mais que fosse / se houvesse limão” (Vieira, 2008, p. 9); “Fecharam-lhe o mundo / sem qualquer razão / o medo a tomou / e a levou pela mão.” (p. 16)), para que os alunos possam memorizar e, conseqüentemente, participar na leitura expressiva. De seguida, pede ao grupo das princesas que repita verso a verso a primeira quadra e ao dos príncipes a segunda, de forma a contribuir para a memorização e facilitar a expressividade da leitura, uma vez que esta resulta de processos que implicam já a compreensão textual.

A fase de leitura inicia-se, como nome indica, com a leitura expressiva da obra, na íntegra, pelo professor. Cada dois alunos terão à sua disposição um exemplar da obra bem como uma pequena folha com a transcrição das duas quadras, que será distribuída a cada aluno, solicitando-se a sua participação nas partes memorizadas. Esta etapa é fundamental para motivar e envolver os alunos na leitura da obra, devendo o professor tirar partido de diferentes aspetos das linguagens verbal (como a entoação) e não verbal (como a gestualidade e as expressões faciais). À medida que o professor lê o texto, os alunos sublinham as palavras cujo significado desconhecem para, posteriormente, as procurarem no dicionário, com o objetivo de alargarem o léxico e, ao mesmo tempo, interpretarem mais facilmente os sentidos do texto. É, por fim, realizada uma leitura expressiva mais “fluente e segura” por parte dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 7).

A partir deste momento, os alunos estarão aptos a identificar, a caracterizar física, social e psicologicamente as personagens (principais e secundárias) e a proceder ao respetivo registo escrito, no caderno, em pequenos grupos. Cada grupo justificará, com base no texto e através de processos de inferência, oralmente, os aspetos registados.

Na sequência do momento anterior, os alunos, com o auxílio do professor, deparar-se-iam com a comparação e com a metáfora, recursos expressivos ao serviço da construção da personagem feminina, e que, na obra, enfatizam a sua beleza física. Relativamente à metáfora, alunos e professor explorariam as estruturas de superfície e profundas da frase “Um raio de sol tombara sobre os seus cabelos e o azul do mar entrara todo para dentro dos seus olhos [...]” (Vieira, 2008, p. 1).

A categoria do espaço, tal como a do tempo, revela-se importante na construção dos sentidos do texto e no desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo dos alunos, na medida em que, nos contos tradicionais, esse espaço é por norma social. Assim, em grande grupo, e com recurso ao caderno diário, os alunos caracterizariam os dois espaços principais onde decorre a ação – palácio do conde e o palácio do rei –, apropriando-se dos sentidos antagónicos (falta de liberdade / liberdade) associados a cada um deles.

Num momento posterior, e após o professor ter explicado as funções actanciais e sua importância para compreender as relações entre as diferentes personagens e a intriga, os alunos constroem o esquema actancial com os principais elementos da ação: (I) Personagem principal; (II) Missão / Objetivo; (III) Quem / o que levou a personagem principal a agir; (IV) Quem a ajudou a cumprir a missão; (V) Quem dificultou o cumprimento da missão; (VI) Quem foi beneficiado com a missão. Através do esquema, os alunos poderão visitar partes da obra, partilhar ideias e consolidar a estrutura de encadeamento da ação.

Após o preenchimento do esquema, é colocada a seguinte questão: “Por que motivo a menina só comeria se houvesse limão?”, promovendo um levantamento de ideias, com o objetivo de os alunos atribuírem possíveis sentidos à presença do fruto e introduzir a simbologia do limão. Esta discussão de ideias potencializará a “[...] mobilização de experiências e saberes” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 7).

Por fim, uma vez que o momento de pós-leitura engloba atividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos (Reis, 2009, p. 70), propõe-se promover a competência intertextual, começando por questionar os alunos sobre determinadas situações/personagens/objetos da obra e o que estas lhes fazem recordar de outros textos tradicionais. O diálogo deve ser conduzido pelo professor para estabelecer semelhanças e contrastes entre as memórias avivadas. Para o efeito, ler-se-á os textos *A Gata Borralheira* e *Rapúncia*, dos Irmãos Grimm (2017) bem como o hipertexto *Não Posso Comer sem Limão*, de João Pedro Mésseder (2004). A leitura de hipertextos pode ser aliciante para chegar a textos cronologicamente anteriores, nos quais já existe algo parcialmente conhecido pelo leitor, obrigando-o a acionar, integrar e construir conhecimentos em torno do texto literário (Mendoza Fillola, 2004). Por este mesmo motivo, o professor apresentaria aos alunos textos pertencentes a outros sistemas semióticos secundários, como a pintura, a música, a dança, por forma a que compreendessem o diálogo entre as artes e o processo de intertextualidade exoliterária subjacente, tais como representações pictóricas de mulheres, e respetivos ideais de beleza, na Idade Média, de pintores reconhecidos pelo sistema. Terminar-se-ia esta parte com a leitura de “Endechas a Bárbara Escrava”, de Luís Vaz de Camões, e diálogo com a turma e entre os alunos sobre a descrição da Bárbara escrava, aproveitando o tópico das celebrações dos 500 anos sobre o nascimento do Poeta.

Para concluir a proposta didática, considerou-se a importância da articulação de saberes, visto que a criança não é um recipiente que recebe informação e a incorpora nas áreas do conhecimento. Como Morin (2005, p. 23) referiu, “o pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade [...] entre qualquer fenómeno e o seu contexto” e “requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenómenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias”. Ainda nesta linha de ideias, sugere-se, para finalizar, a execução de um baile ao som da música infantil tradicional medieval, *Ai vist lop*, cuja origem remonta ao século XIII, seguido de um banquete com bolo de limão e limonada confecionados pelos alunos sob orientação e supervisão do professor. Esta atividade perspetiva-se sob uma visão integrada e holística do conhecimento, envolvendo diferentes áreas do saber, nomeadamente a expressão motora e a gastronomia. Deste modo, a

apropriação dos sentidos do texto é situada historicamente, de forma mais harmoniosa e integrada (Gomes, 2023).

5. Considerações finais

A literatura para a infância, em particular a literatura tradicional de transmissão oral, assume um papel preponderante no processo de ensino e de aprendizagem, pelo facto de promover, nas crianças-leitoras, o conhecimento de contos e os aspetos da cultura que veiculam. O contacto permanente dos alunos com diversos géneros textuais, sendo um deles o conto tradicional, é fundamental, uma vez que, através da leitura, os pequenos leitores se desenvolvem a nível cognitivo e emocional e se tornam capazes de compreender o mundo em várias latitudes.

Como tal, para que a criança se aproprie dos sentidos dos textos literários, consideramos fundamental que o professor esteja preparado para os abordar e cultivar a apreciação da leitura literária, uma vez que estes constituem um pilar da formação pessoal do indivíduo e um meio de transmissão de valores, tradições e conhecimentos. O mediador deve ter um conhecimento aprofundado da obra para garantir uma abordagem mais completa e segura na prática pedagógica e uma exploração mais efetiva. Para além disso, destaca-se igualmente a importância da articulação de saberes, tendo sempre em conta que um professor é como a água que nutre a terra onde as plantas crescem e, por isso, “Quem conta um conto, cultiva mais do que um ponto”.

Esperamos que a análise textual do conto tradicional “Se houvesse limão” contribua para novas perspetivas didáticas que promovam a leitura literária, mediante formas de exploração lúdico-afetivas assentes nos pressupostos teórico-didáticos. Esta proposta didática permite não só fornecer estratégias de compreensão e de interpretação do texto, como também assegurar o acesso a novos referentes culturais, o estabelecimento de comunicações intertextuais e incorporar a literatura no quotidiano dos alunos.

^[1] Para uma leitura mais informada, veja-se, a título ilustrativo, o estudo de Maria da Natividade Pires: *Histórias Tradicionais Portuguesas*, de Alice Vieira, em *Pontes e Fronteiras. Da Literatura Tradicional à Literatura Contemporânea* (2005).

Referências bibliográficas

- Azevedo, F. (2010). Da Luta entre o Bem e o Mal, as Crianças são sempre Vencedoras. In Azevedo, F. (coord.), *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura Infantil e Juvenil* (pp. 11-29). Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança / Instituto de Educação, Universidade do Minho.
<https://core.ac.uk/reader/55629230>
- Carvalho, J., Cunha, I., Fortunato, K., Guimarães, E., Oliveira, H., Queiroz, N., Regina, J., Santos, R. & Silva, K. (2021). A Importância da Leitura na Sala de Aula. *Research, Society and Development*, 10 (4), 1-10.
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14129/12748>
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (2010). *Dicionário dos Símbolos*. Teorema.
Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português do 4.º ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Gomes, J. A. (1993). *A Poesia na Literatura para a Infância*. Edições ASA.
- Gomes, J. A. (2000, fevereiro 24-25). *Da Literatura Oral Tradicional à Literatura para Crianças: Alguns Casos Recentes*. [Comunicação] No Branco do Sul, as Cores dos Livros: Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens, Beja.
<https://repositorio.ipbeja.pt/server/api/core/bitstreams/c9f3f7e4-f596-468e-b1c2-9d02aae63c15/content>
- Gomes, M. C. S. F. (2023). *Interdisciplinaridade no 1.º Ciclo : Derrubar Barreiras e criar Pontes*. [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do Instituto de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
<http://hdl.handle.net/10400.12/9255>
- Greimas, A. J. (1973). *Semântica Estrutural: Pesquisa de Método*. Cultrix.
- Grimm, J., & Grimm, W. (2017). *Contos Completos - Irmãos Grimm*. Círculo de Leitores.
- Guerreiro, C. A. (2013). Contos da Infância e do Lar: da Tradição Oral à Literatura para a Infância *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 8, 1-12.
<http://hdl.handle.net/10198/9138>

- Herdeiro, M. B. (1990). Literatura para Crianças e Jovens em Portugal. *Ler* (Edição Internacional), Círculo de Leitores/IPLL, 36-38.
- Larivaille, P. (1974). A Análise (Morfo)lógica da Narrativa. *Poétique*, 19, 368-388.
- Martins, M. M. & Viana, F. L. P. (1996) O Papel do Livro na Formação Intelectual da Criança: A Importância do Livro na Formação Intelectual da Criança: a Importância do Livro antes de ler. *Saber Educar* (1), 58-61. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/950>
- Mateus, D. (1997). *(Des)construção Ideológica de um Conto Infantil "O Capuchinho Vermelho" Revistado por Alunos do Ensino Secundário : Uma Experiência Pedagógica no Âmbito da Área-escola*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Clássica de Lisboa].
- Medina, M. B., & Prades, D. (2015). Por que e para que promover a Leitura?, *A Formação dos Mediadores*, 16-28. <https://sinapse.gife.org.br/download/a-formacao-dos-mediadores>
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La Educación Literaria: Bases para la Formación de la Competencia Lecto-Iteraria*. Aljibe.
- Morin, E. (2005). *Educação e complexidade, os Sete Saberes e Outros Ensaio*s. Cortez.
- Pires, M. N. (2005). *Pontes e Fronteiras. Da Literatura Tradicional à Literatura Contemporânea*. Caminho.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://epn.pt/wp-content/uploads/2020/01/Programa-de-Portugues.pdf>
- Velasco, C. (2018). Histórias de boca: O conto tradicional na educação infantil. *Panda Educação* <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=-2JbDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=conto+tradicional+na+inf%C3%A2ncia&ots=-T8fmR7f6S&sig=M0m9GQ4AAwWSIs6iySk2SCCLaeM#v=onepage&q=conto%20tradicional%20na%20inf%C3%A2ncia&f=false>
- Vieira, A. (2008). *Histórias Tradicionais Portuguesas: O Coelhoinho Branquinho e a Formiga Rabiga ; Se Houvesse Limão*. Caminho.
- Yopp, R., & Yopp, H. (2006). *Literature based reading activities*. Pearson.