



# 7º Encontro Nacional 5º Internacional

Investigação em **Leitura, Literatura Infantil & Ilustração**

10/11 Outubro 2008

Universidade do Minho | Campus de Gualtar | Braga



## Apresentação

apresentação

agradecimentos

comissão científica

comissão organizadora

nota prévia

textos

apoios

secretariado

programa

Os **Encontros de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração** decorreram de 1999 até 2002 com uma periodicidade anual passando, a partir desta data, a decorrer apenas de 2 em 2 anos, privilegiando-se, em cada ano, uma área temática. Em 2008 a área temática privilegiada foi a da **Literatura Infantil**.

Estes Eventos têm como objectivos dar a conhecer e divulgar a investigação que se produz nestas áreas, bem como reflectir sobre as práticas docentes que se realizam nas instituições de ensino superior, e têm reunido na Universidade do Minho, em Braga, um grande número de investigadores do país e do estrangeiro, docentes que leccionam na formação de professores, bem como docentes de vários níveis de ensino.

Pretendemos que os **Encontros Li** – expressão abreviada que entrou já no vocabulário dos seus participantes – continuem a ser um amplo espaço de divulgação, debate e confronto de ideias, e alfofre de investigação interdisciplinar.

*Fernanda Leopoldina Viana*  
A Presidente da Comissão Organizadora



# 7º Encontro Nacional 5º Internacional

Investigação em **Leitura, Literatura Infantil & Ilustração**

10/11 Outubro 2008

Universidade do Minho | Campus de Gualtar | Braga



## Agradecimentos

apresentação

agradecimentos

comissão científica

comissão organizadora

nota prévia

textos

apoios

secretariado

programa

A Comissão Organizadora do **7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração** agradece à **Universidade do Minho**, ao **Centro de Estudos da Criança**, à **Fundação para a Ciência e Tecnologia**, à **Casa da Leitura**, à **Porto Editora**, aos **Cafés Delta** e à **Equiraf** os apoios recebidos para a organização deste evento.

Um agradecimento especial ao **Arquitecto Gil Maia** que, desde sempre, tem participado na organização destes Encontros e a quem se deve a concepção dos seus logótipos.

Um agradecimento particular impõe-se também ser deixado às alunas e ex-alunas do Instituto de Estudos da Criança - **Alexandra Sofia Pereira da Costa**, **Ana Elisabete Moura Barroso**, **Ana Filipa Martins de Oliveira**, **Ana Maria Pereira Afonso Cosme**, **Ana Rita Lopes Gonçalves**, **Anabela Pereira de Carvalho**, **Ângela Catarina Ramos Mendonça**, **Catarina Daniela Nunes Calisto**, **Fernanda Manuela Macedo Tinoco**, **Katiuscia D'Ávila Boserra Coelho Sá**, **Liliana Raquel Lopes Martins**, **Maria João Afonso Teles**, **Mariana Freire de Andrade R. Ribeiro** e **Mónica Sofia Mendes Calicis** - que, sob a orientação da Secretária do Encontro, **Drª Jacinta Maciel**, tão eficientemente contribuíram para o êxito deste evento.

*Fernanda Leopoldina Viana*  
(A Presidente da Comissão Organizadora)



## 7º Encontro Nacional 5º Internacional

Investigação em **Leitura, Literatura Infantil & Ilustração**

10/11 Outubro 2008

Universidade do Minho | Campus de Gualtar | Braga

### Comissão Científica



apresentação

agradecimentos

comissão científica

comissão organizadora

nota prévia

textos

apoios

secretariado

programa

Fernanda Leopoldina Viana – Universidade do Minho  
Eduarda Coquet – Universidade do Minho  
Marta Martins – E.S.E. Paula Frassinetti  
Inês Sim-Sim – E.S.E. de Lisboa  
M<sup>ª</sup>. Lourdes Dionísio – Universidade do Minho  
Gil Maia – E.S.E. do Porto  
Ana Margarida Ramos – Universidade de Aveiro



## 7º Encontro Nacional 5º Internacional

Investigação em **Leitura, Literatura Infantil & Ilustração**

10/11 Outubro 2008

Universidade do Minho | Campus de Gualtar | Braga

### Comissão Organizadora



apresentação

agradecimentos

comissão científica

comissão organizadora

nota prévia

textos

apoios

secretariado

programa

Fernanda Leopoldina Viana – Universidade do Minho  
Eduarda Coquet – Universidade do Minho  
Marta Martins – E.S.E. Paula Frassinetti  
Rui Ramos – Universidade do Minho  
Íris Pereira – Universidade do Minho  
Gil Maia – E.S.E. do Porto  
Iolanda Ribeiro – Universidade do Minho  
Ana Paula Vale - Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro



# 7º Encontro Nacional 5º Internacional

Investigação em **Leitura**, **Literatura Infantil** & **Ilustração**

10/11 Outubro 2008

Universidade do Minho | Campus de Gualtar | Braga



## Textos

- apresentação
- agradecimentos
- comissão científica
- comissão organizadora
- nota prévia
- textos
- apoios
- secretariado
- programa

**Conferências** - consulte os textos

**Leitura** - consulte os textos

**Literatura Infantil** - consulte os textos

**Ilustração** - consulte os textos

**Posters** - consulte os textos



# 7º Encontro Nacional 5º Internacional

Investigação em **Leitura**, **Literatura Infantil** & **Ilustração**

10/11 Outubro 2008

Universidade do Minho | Campus de Gualtar | Braga



## Apoios

- apresentação
- agradecimentos
- comissão científica
- comissão organizadora
- nota prévia
- textos
- apoios
- secretariado
- programa





Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## **Formulación de expectativas y paratextos: motivación y guía para el lector en formación**

***Antonio Mendoza Fillola***

Universidad de Barcelona  
amendozaub@mail.com

### **Resumo**

Desde el planteamiento del enfoque interactivo de lectura y de la concreción de facetas de metacognición lectora, la formulación de expectativas se muestra como una clave esencial para guiar al lector en el avance del texto. Estimular la formulación de las expectativas de anticipación, iniciales y genéricas, resulta un procedimiento de motivación, que a su vez se desarrolla a través de distintas estrategias. Entre éstas, los reconocimientos de distintos tipos de referentes - temáticos, discursivos, literarios, intertextuales - generan una incipiente interacción con las posibles aportaciones del lector, desde su competencia lecto-literaria, sus experiencias lectoras y su intertexto lector. Esta ponencia presenta la motivación desde la activación de referentes del lector y recoge el análisis de distintos ejemplos y propuestas para estimular su implicación, a partir de claves de reconocimiento y de relación intertextual.

### **Abstract**

From the theoretical perspective of interactive reading and of reading metacognition, the formulation of expectations has been shown to be essential in guiding the reader's advancing through the text. The encouragement of the formulation of expectations, initial and general, turns out to be a process of motivation, which, in turn, develops through different strategies. Among these, the recognition of different types of referents - thematic, discursive, literary, intertextual - do generate a beginning interaction with the potential contributions of the reader from his reading and literary competence, his reading experiences and intertexts. This paper presents the motivation from the perspective of the activation of reader's referents and it includes the analysis of various examples and proposals to encourage his involvement from the keys of recognition and intertextual relationship.

## 1. Introducción

El título de esta ponencia vincula dos referentes: **formulación de expectativas y paratextos**. Ambos son conceptos relacionadas con el texto, pero ambas quedan fuera de él: las previsiones del lector (que sólo se confirmarán, o no, en el espacio de la lectura, o sea cuando el lector entre en el texto) y las referencias **sobre el texto**, editadas en el libro o recogidas en otro lugar. Con relativa frecuencia, a la vista de un libro que resulte medianamente sugerente por algún motivo, el lector formula algún tipo de expectativa inicial y global, antes de empezar a leerlo e incluso antes de abrir sus tapas: los paratextos externos estimulan las expectativas iniciales pueden llevar al acceso de la obra.

La lectura es un proceso en el que se suceden reacciones/respuestas a los estímulos textuales; gracias a esas respuestas y a las expectativas que las preceden, el lector puede seguir las indicaciones explícitas, advertir los indicios implícitos, observar las peculiaridades (formales, estructurales, ideológicas...) del texto y, finalmente, interaccionar con él. Como es sabido, el texto suscita la interacción con su lector; pero antes que él han intervenido explícitamente algunos de los paratextos. Al señalar que los paratextos pueden funcionar como guía, es obvio que el lector que no los lea puede perder una parte de la información, a la que *voluntariamente* no accede. Y, por cierto, el lector no siempre se detiene en leer los paratextos que **envuelven** el texto de la obra.

Casi resulta inevitable iniciar este análisis sin mencionar que *"los paratextos hacen que el texto se transforme en libro y se proponga como tal a sus lectores y al público en general"*, las palabras de Gérard Genette (1987) con que destacaba la funcionalidad genérica de los paratextos. Y, como apoyo la conocida cita:

*"L'œuvre littéraire consiste, exhaustivement ou essentiellement, en un texte, c'est-à-dire (définition très minimale) en une suite plus ou moins longue d'énoncés verbaux plus ou moins pourvus de signification. Mais ce texte se présente rarement à l'état nu, sans le renfort et l'accompagnement d'un certain nombre de productions, elles-mêmes verbales ou non, comme un nom d'auteur, un titre, une préface, des illustrations, dont on ne sait pas toujours si l'on doit considérer qu'elles lui appartiennent, mais qui en tout cas l'entourent et le prolongent, précisément pour le présenter, au sens habituel de ce verbe, mais aussi en son sens le plus fort: pour le rendre présent, pour assurer sa présence au monde, sa "réception" et sa consommation, sous la forme, aujourd'hui du moins, d'un livre. Cet accompagnement, d'ampleur et d'allure variables, constitue ce que j'ai baptisé ailleurs [Palimpsestes, Paris, Seuil, 1981, p. 9], conformément au sens parfois ambigu de ce préfixe en français - voyez, disais-je, des adjectifs comme "parafiscal" ou "paramilitaire" -, le paratexte de l'œuvre."* (Genette, 1987: 7).

Pasados veinte años desde que escribiera estas observaciones, parece que los paratextos han ampliado sus “formas” (o bien que los estudios críticos han afinado sus observaciones sobre obras ya existentes y sobre nuevas creaciones); el caso es que los paratextos han diversificado el modo de hacerse presentes, e incluso han matizado, para ampliarlas, sus funciones primarias. Acertó, pues, Genette con intuitiva cautela, al matizar su definición con una sutil indicación – “ *sous la forme, **aujourd’hui du moins**, d’un livre* ” – hacia las posibles variaciones, modos y funciones que podrían asumir o modificar los paratextos.

### **1. Lector implícito y paratextos explícitos: la guía del paratexto**

El concepto de lector implícito, expuesta por W. Iser, remite al “lector ideal” previsto por el texto (a través de su autor) como destinatario idóneo para reconstruir el significado de la obra, o sea para comprenderla e interpretarla; en esa línea conceptual, también H. R. Jauss señaló que *el texto aparece como un mecanismo concebido para producir su lector modelo* (Jauss, 1989); esto implica que en el texto está previsto el tipo de conocimientos y el tipo de competencia (habilidades, estrategias) que serían deseables (en ocasiones necesarias) para que el lector establezca sus horizontes de expectativa y sus anticipaciones.

Entre los componentes que ayudan a generar esas previsiones también habría que contar con los paratextos, porque precisamente, los paratextos apelan a ese lector implícito – en ocasiones, incluso en algunas de sus indicaciones hacen creer a todo potencial lector que **él** es ese destinatario ideal, implícito de la obra que presentan. En este sentido, los paratextos son aliados del autor y/o del editor en busca de sus lectores.

De modo genérico, el paratexto se ha presentado como todo tipo de texto (verbal, gráfico, y recientemente también audiovisual, multimedia o virtual) que aparece en la edición del texto de una obra o en otro lugar distinto al libro, para justificarlo, presentarlo, comentarlo e introducirlo en el contexto cultural; en algunos casos incluso condicionan su recepción. Si bien pudiera parecer que se trata de un concepto delimitado y claro, la diversidad de modalidades de paratextos y, sobre todo, el uso que se hace de ellos y de sus reformulaciones requiere que se considere que en realidad es un concepto que se mueve en “*une zone indéfinie entre le dedans et le dehors, elle-même sans limite rigoureuse, ni vers l’intérieur (le texte) ni vers l’extérieur (le discours du monde sur le texte)*”, para decirlo con las propias palabras de G. Genette.

Ciertamente, el paratexto es una especie de *discurso de escolta*, en palabras de Genette, o bien un espacio en los *umbrales textuales*, según Dubois; con estas dos matizaciones se indica claramente que son componentes que no forman parte del texto, aunque pueden aportar información relevante para que el lector se sepa situar ante el libro

que puede disponerse a leer. Se considera “paratexto” al conjunto de textos que no forma parte del texto principal, pero que lo acompaña en su edición, aportando informaciones, datos y, muchas veces, sugerencias o prometedoras llamadas de atención sobre el interés que puede ofrecer el texto a sus potenciales lectores.

Efectivamente, esos componentes no forman parte del texto, de la obra; son componentes del **libro** – del **objeto libro**. Y aunque a veces dependen sólo de requerimientos editoriales, también puede responder a estrategias del autor y/o de los intereses editoriales. De una u otra forma, se trata de componentes que pueden estimular la motivación del lector.

Ahora bien, puesto que la lectura tiene carácter procesual, cabe preguntarse: ¿si la anticipación inicial (genérica) deriva de la observación de los paratextos externos, se trata de una actividad cognitiva que ya forma parte del proceso de lectura? La respuesta es compleja, pero por las informaciones que aportan, cabe señalar que los paratextos son elementos esenciales para la motivación y guía del lector; y, por las mismas razones, cabe considerar que también, debidamente utilizados, son referentes a tener en cuenta en la formación lectora y en la educación literaria. Así pues, a pesar de que el paratexto se haya considerado que “es, básicamente, un discurso auxiliar al servicio del texto, que es su razón de ser” (Genette, 1987), se trata de un amplio abanico de posibilidades de las que habrá de saber servirse el lector.

Al considerarlos en relación a la formación del lector y desde la perspectiva del libro infantil, también es preciso señalar que los paratextos alcanzan importante relevancia en el acceso al **libro** que contiene el **texto de la obra**, nada menos que por ser los primeros componentes del libro que generan las expectativas iniciales del lector. Los elementos de la tapa y de la contratapa suscitan una primera reacción, alguna expectativa inicial, cierto grado de *anticipada curiosidad global* que posiblemente llevará a abrir el libro y..., *si todo va bien*, habrán servido para iniciar la lectura. A partir de ahí, el avance ya depende de que el lector continúe formulando nuevas expectativas (éstas ya vinculadas con el cuerpo del texto) y, entre de pleno en el proceso lector, poniendo en marcha las estrategias metacognitivas que regularan todo el proceso de lectura del texto que contiene el libro.

## 2. De nuevo, los paratextos

En nuestros días resultaría ingenuo argumentar que ya se han señalado (todas) sus funciones y que están perfectamente catalogados, que ya sabemos que cumplen unas determinadas funciones, porque lo cierto es que, aunque catalogados<sup>1</sup> –no siempre con total acierto—, los paratextos han proseguido en su evolución, de modo que han ampliado sus funciones y, especialmente, han asumido algunas que los conectan con la implicación del lector y con el mismo texto de la obra. Después de dos décadas, la difusión de este concepto, relacionado con otros de la teoría de la recepción, del proceso de lectura, y con la formulación de expectativas y el control de las mismas, con la identificación de claves discursivas, etc. resulta necesario *revisitar* los paratextos (haciéndolo desde ejemplos concretos) para valorarlos en relación con la formación lectora, sobre todo por la renovación que han aportado al mundo de la creación y al espacio de la edición.

Desde que Gérard Genette se ocupara de la esencia y de las funciones de los paratextos - a los que además relacionó acertadamente con la paratextualidad, una de las modalidades de relación transtextual - , el estudio de los mismos ha permitido observar y establecer las diferentes funciones que éstos desempeñan, ya sea desde la perspectiva de la difusión y propaganda editorial, ya sea desde la perspectiva de la actividad lectora. En nuestro caso, nos interesa especialmente este último tipo de funcionalidad.

Hablar de los paratextos puede parecer una cuestión ya sabida y superada; es un concepto conocido, establecido y básico. Pero también es evidente que, en su diversidad formal y funcional (recordemos a Genette: *“d’ampleur et d’allure variables”*), los paratextos pueden funcionar de modos no siempre previstos ni categorizados, porque las creaciones y ediciones actuales presentan nuevas posibilidades de observación y análisis.

Así sucede con el uso que la literatura metaficcional y la estética postmoderna hacen de estos *componentes de escolta*, para vincularlos con la actividad del lector<sup>2</sup>, en nuevos

---

<sup>1</sup> “La funció principal d'un paratext és proporcionar, fixar i orientar bona part de la informació sobre el context enunciatiu del text, i fins i tot explicitar el tipus d'actualització discursiva que se ha de realitzar, d'actualització genèrica i, en ocasions, de competències enciclopèdiques que el lector ha de posar en lloc per preveure una lectura crítica del text. Són paratextos els catàlegs, els articles de premsa sobre els llibres, els títols, els pròlegs i, en definitiva, tots aquells textos que envolten el text literari i en parlen.” (G. Lluich, 1996: 64).

<sup>2</sup> Cervantes, por citar uno de los grandes clásicos también creó y jugó con sus propios paratextos, así en el Prólogo de *El Quijote*, de 1605, por sus mismas características, forma parte de la ficción del conjunto de obra. El Prólogo plantea en sí mismo una cuestión problemática de edición propia de las convenciones de la época, justo antes de dar el libro a la imprenta: a) Respecto a la peculiar paternidad de la obra, hay que observar la presencia del intencionado (?) contraste padre/padrastro con que se refiere a la autoría/edición (¿respectivamente?) en este prólogo: “Pero yo, que, aunque parezco padre, soy padrastro de don Quijote...” A partir de esa frase, la crítica ha querido ver una de las claves del juego de Cervantes para difuminar y/o diferenciar la autoría de la actividad del narrador de la historia; b) La ausencia de escritos laudatorios y de poemas de encomio de la obra; Incluso se argumenta que es “por mi insuficiencia y pocas letras, y porque naturalmente soy poltrón y perezoso de andarme buscando autores que digan lo que yo me sé decir sin ellos”; c) También se nos confiesa el esfuerzo que ha supuesto la redacción del prólogo; confiesa que éste le cuesta más de componer que la misma historia: “Porque te sé decir que, aunque me costó algún trabajo componerla, ninguno tuvo por mayor que hacer



*modos de empleo* de lo que tradicionalmente sólo habían sido convenciones formales del *objeto libro*. Las estrategias y la creatividad de los autores o la perspicacia editorial renuevan y amplían las posibilidades formales y funcionales de nuevas formas y recursos paratextuales. En estos aspectos, la edición de libros infantiles, sin duda, lleva una notoria ventaja sobre otro tipo de ediciones. Por su parte, los autores - no sólo las editoriales - han sabido utilizar de modo mucho más eficaz las posibilidades que todo ese componente externo a la obra les ofrecía, para literaturizarlo, es decir para utilizarlo como elemento metaficcional.

### 3. Sobre las funciones del paratextos

Entre las posibles categorizaciones, se han diferenciado los paratextos elaborados por el autor y los que corresponden a la iniciativa editorial ("paratexto autorial" o "paratexto editorial", como indicara Genette); unos y otros son relevantes, pero sin duda resultan mucho más interesantes los considerados "autorales", especialmente en el caso de los libros, álbumes ilustrados infantiles, en los que la actividad de los autores se recoge y adapta a los esquemas editoriales. El título, el diseño de la portada exterior del libro, el tipo de referencias que aparecen en la contraportada o en las solapas..., la mención del autor (a quien reconocemos o recordamos de otras lecturas, o que nos resulta desconocido...) son componentes que pueden decidir nuestra aproximación o nuestro abandono del libro, de acuerdo con nuestros intereses y finalidad de lectura.

La lista de componentes paratextuales puede resultar extraordinariamente extensa: Tapa (que incluirá: Título, subtítulo, nombre del autor, editorial, colección, ilustración); Contratapa (referencias sobre el la obra, el autor); Guardas; Páginas de cortesía; Portada (título, autor, sello editorial, colección, ilustración); Página de créditos; Índice (inicio o final); Prólogo o prefacio; Epígrafe; Notas al pie; Epílogo; Glosario; Apéndice – Anexos; Bibliografía; Colofón; Otros posibles componentes que funcionen como paratextos<sup>3</sup>.

---

esta prefación que vas leyendo"; d) Y, en fin, ironiza sobre la (relativa) importancia del prólogo, hasta tal punto que no sabiendo cómo resolverlo, se determina a que la historia quede sin ser publicada: **"yo determino que el señor don Quijote se quede sepultado en sus archivos en la Mancha, hasta que el cielo depare quien le adorne de tantas cosas como le faltan, porque yo me hallo incapaz de remediarlas, por mi insuficiencia y pocas letras...."**; e) Por su parte, en el cierre del Prólogo de la Segunda parte, 1615, queda su rúbrica implícita en su autopublicidad: "Olvídate de decirte que esperes el *Persiles*, que ya estoy acabando, y la segunda parte de *Galatea*", palabras con que cierra y "firma" el prólogo.

<sup>3</sup> "Otros elementos paratextuales pueden ser también las introducciones, los prefacios y las notas que, a veces, acompañan al texto para explicar algunas de sus palabras o fragmentos y aportar aclaraciones sobre las condiciones y circunstancias que presidieron a su producción, su contenido y referencia y, por último, las imágenes (fotos, dibujos, ilustraciones), menos frecuentes pero también presentes en algunas obras. A todo ello hay que añadir otro elemento paratextual nuevo en el panorama de la novela no sólo mexicana sino mundial: se trata de la integración del sonido como uno más de los elementos expresivos usados por la novela [*La ley del amor* de Laura Esquivel viene acompañada de un compact disc que incluye fragmentos de música clásica y otros de música popular que, en momentos determinados, el lector está invitado a escuchar antes de seguir con la lectura, guiado en ello por instrucciones de la autora.]. Vid. S. Sabia: "Paratexto. Títulos, dedicatorias y epígrafes

Y al tratar de enumerar las posibles, funciones, posiblemente quedamos cortos; todas ellas son funciones relevantes, que podrían sintetizarse en las siguientes:

- Transforman el texto en libro.
- Justifican la realidad del texto.
- Enmarcan al texto en su espacio discursivo - sea novela, cuento, tratado científico, artículo...- a la vez que también sitúan al autor en relación con el texto.
- Dan a la obra por acabada (es decir, presentan la edición de la obra).
- Legitiman los distintos valores de la obra.
- Ubican o posicionan al texto y su autor.
- Con frecuencia conectan (directamente las reproducen) algunas referencias de la crítica especializada, “ayudando” al lector a valorar, a priori, las características y/o cualidades del texto que contiene el libro.
- Aportan datos o informaciones para posicionar al autor en un marco o contexto de creación.
- Sitúan al lector, aportándole informaciones de guía u orientación básica para la lectura.
- Remiten a otras obras del autor.<sup>4</sup>

Además, habría que tener en cuenta la distinción que estableciera Genette entre *peritexto* (componentes paratextuales editados en el libro) y *epitexto* (todo tipo de elemento paratextual no está incluido en el libro, pero que habla de él o aporta datos sobre él : «tout élément paratextuel qui ne se trouve pas matériellement annexé au texte dans le même volume, mais qui circule en quelque sorte à l’air libre, dans un espace physique et social virtuellement limité»). Sin embargo, podemos encontrar casos en que un mismo referente paratextual podría ser considerado en las dos modalidades.

Resulta que la expresión coloquial *leer un libro*, que decimos con mucha frecuencia, ahora sí puede hacerse realidad..., porque no sólo leemos la novela o los cuentos que contiene el libro, sino también habremos de leer todos los otros componentes del libro editado.

---

en algunas novelas mexicanas”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. 2005. Accesible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/paratext.html>.

<sup>4</sup> Véase Albino Chacón. <http://fis.ucalgary.ca/ACH/JAGM/chacon.htm>

#### 4. El atractivo del libro: empezando a leer

Algunos de los paratextos *fusionan* sus funciones para motivar y guiar a la vez: son textos con nuevas formas, sugerentes para atraer al receptor hacia la lectura de la obra, y para guiar a los lectores, con intención más o menos explícita, pero derivada del mismo carácter de las informaciones – escritas o plásticas. Esta utilización y/o refuncionalización de los paratextos ha dado lugar o bien a la creación de “*falsos, fingidos o aparentes*” paratextos – sin duda porque se ubican en esa “*zone indéfise entre le dedans et le dehors*” –, que, en realidad, se implican con la parte del cuerpo textual de la obra, aunque se muestren desde el espacio de fuera del texto y moldeados según su específica función paratextual.

Podemos decir que se trata de casos peculiares que remiten al texto a través de una implicación *metatextual* y *paratextual*; pero están cumpliendo sus nuevos fines. Habrá, pues que tener en cuenta este tipo de nuevas estrategias creativas - que no son sólo editoriales -, porque se trata de recursos que pueden servirnos para potenciar, animar, pautar o guiar y entretener al lector en una actividad de lectura que le exige conocer y considerar también los componentes del libro, para acceder a la comprensión del texto.

Los paratextos incluidos en la contracubierta suelen recoger informaciones sobre el autor y algunas valoraciones de la obra, tomadas de otros críticos; o bien aluden a una síntesis motivadora sobre el contenido y/o esquema argumental de la obra. En el caso del álbum, la ilustración juega con sus posibilidades plásticas para aportar algún tipo de indicio sugerente. Para los primeros lectores, el aspecto formal del objeto libro resulta relevante, quizá también decisivo, para acceder a su contenido. Los paratextos primarios - tapa, tipo de ilustración, diseño, colorido, etc. - resultan *atrayentes* para un lector que está descubriendo el mundo de los libros, de igual modo que cada hoja que pasa le descubre nuevas posibilidades de conocer o acceder a mundos creados, mundos de ficción e historias que le abren nuevas perspectivas a su imaginación.

Figura 1

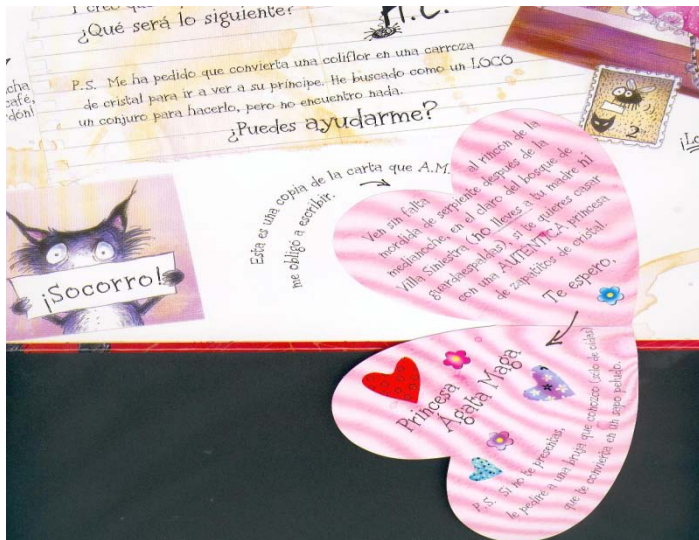


Figura 2



Los paratextos en *Las cartas de Horacio y su bruja estrafalaria.*, álbum de Oram y Warburton (2007) ofrecen sus particularidades. La contraportada aporta indicios sobre los gustos “estrafalarios” de la bruja Agata Maga, que no son otros que los de comportarse como una *princesa*, de ahí el contenido de la compra en una tienda con nombre tan particular como “El Palacio de la Princesa” – en el que se coloca el ISBN de la edición..., aparte de la reproducción de una de las cartas de Horacio, su gato mascota, exponiendo su preocupación. El texto del libro sale de su espacio narrativo para cumplir la función de animar a la lectura.

En la guarda posterior se recogen los créditos editoriales, que aparecen anotados por Horacio; de ahí los interrogantes y la pregunta “¿quiénes son esos? referido a nombre de las autoras, escritora e ilustradora, con la acotación “¡Todas esas cartas las escribí yo!”, entre otros componentes que se vinculan con las características del texto que le precede. Es un juego, un recurso de carácter metaficcional, que refuncionaliza el carácter primario de los paratextos, para servir de ellos como “extensión” del texto de la obra, a modo de prolongación en busca del lector, en el caso de la contraportada, y de implicación del lector con la interacción del contenido narrativo.

Este álbum ofrece también otros ejemplos de paratextos “fingidos” – textos que se supone que no deberían aparecer en el texto, pero que se incluyen en él (fórmulas mágicas,

notas, cartas, contrato de servicios...); formalmente son textos que se recogen adheridos a la página y al desplegarlos sobresalen del espacio de la hoja: un modo de indicar su carácter externo. Así sucede con la peculiar nota que envía la bruja estrafalaria a su Príncipe:

Figura 3



**Querido PRÍNCIPE**

**Deja que tu corazón te guíe hasta mí.**

**14 de Coladamés**

**Ven sin falta al rincón de la mordida de serpiente después de la medianoche, en el claro del bosque de Villa Siniestra (no lleves a tu madre ni guardaspaldas), si te quieres casar con una AUTÉNTICA princesa de zapatitos de cristal.**

**Te espero,**

**Princesa Agata Maga**

**P.D. Si no te presentas, le pediré a una bruja que conozco (sólo de oídas) que te convierta en un sapo peludo.**

Los paratextos, un apoyo para el nuevo lector (que suele actuar como lector primerizo, inexperto, ingenuo por tratarse de un lector en formación, es decir con limitada experiencia lectora). Hay que tener en cuenta que los primeros lectores: a) carecen de experiencia receptora y de vivencias lectoras; b) no disponen (y por ello no los aplican) de los conocimientos o referencias que la experiencia y la competencia lectora podrían aportar; c) resultan especialmente vulnerables a algunos requerimientos de un texto precisamente por las carencias que le ha creado su poca dedicación a la lectura.; d) en suma, sólo poseen una limitada disponibilidad (según W. Iser, esta disponibilidad sería el conocimiento de convencionalismos compartidos por el lector respecto al texto, al autor, al grupo cultural, autor-grupo cultural) y tienen un limitado **repertorio** (referencias intertextuales, normas socio-históricas, contenido, etc.) para relacionar y conectar con los requisitos que señala el texto. Estos lectores necesitan y agradecen la presencia destacada de los paratextos—; por otra parte, es obvio que otros lectores prescindirán de ellos sin reparar en las indicaciones o informaciones que podrían reportarles.

## 5. Sobre la motivación

Los aspectos de motivación y de guía resultan ser de interés para los fines de la educación lectora: se trata de potenciarlos para ayudar al lector, para ampliar sus capacidades, sus competencias, sus habilidades, para poner enmarcar su experiencia lectora, para saber servirse de los paratextos con el fin de saber relacionar, intuir y generar las primeras expectativas que le llevarán a abrir el libro.

Un lector experto cuando se dispone a leer el texto de una obra, tiene claro que lo que le interesa especialmente es el texto – sin que haya de desdeñar el atractivo de la edición ni deje de valorar críticamente la información que le transmiten los paratextos del libro. Pero posiblemente, un lector inicial, inexperto o poco habituado a la lectura, accede al texto a través de los componentes formales y físicos del **libro**, que le resulta un objeto atractivo; para este tipo de lector, el libro entra por los ojos.

Otra cosa es considerar que posiblemente resulta mucho más efectivo (y fácil) conseguir la motivación de un lector competente y con una amplia experiencia lectora, que llegar a estimular mínimamente la motivación de alguien poco habituado a los libros.

La motivación se ubica en el singular espacio de los estímulos-intereses del individuo. En términos generales, la motivación resulta ser un primer efecto de algunas previsiones que se suscitan en el lector: espera encontrar algo que le resulte de interés para su satisfacción intelectual, lúdica, estética, etc.; de modo que la motivación tiene claras relaciones con las expectativas que el lector formula, o sea que se trata de “*motivación para...*” realizar alguna acción, que en nuestro ámbito concreto resulta ser la lectura.

Aunque pueda tener su origen en causas externas, la motivación *está* en el propio individuo lector, quien la hace germinar con sus reacciones positivas, abiertas a los estímulos del texto, aunque sea resultado de la reacción de éste ante estímulos o causas externas. Sin duda, la motivación lectora depende de una serie de decisiones del lector respecto a sus apetencias, intereses, gustos o necesidades, aunque, a veces, la motivación puede estar mediatizada por algunas características del *objeto libro*. En este sentido, podemos diferenciar entre la motivación surgida:

- i) del libro (características del texto, de su aspecto formal y de todos sus paratextos);
- ii) del mediador (las informaciones, comentarios, críticas, etc. que haya presentado el mediador - profesor, animador, crítico, textos de reseñas, recomendaciones entre lectores, etc. -, contando que el paratexto también desempeña esa función de mediador);
- iii) del lector (su interés específico y personal del lector, que en este caso podrían diferenciarse en:
  - Preferencias hacia un tipo de obras (por su tema, por su género...).

- Intencionalidad y funcionalidad de la lectura (desde el entretenimiento, hasta la búsqueda de algún tipo de información concreta).
- Atracción a causa de otras experiencias lectoras satisfactorias (satisfechas) que haya tenido el receptor en relación con otras obras del autor, de la colección, del género, de los recursos estilísticos o formales, etc.
- El interés generado por el propio hábito lector y por sus habilidades y competencias.

iv) de cualquier otra circunstancia personal.

Sería difícil considerar cuál de estos ámbitos de motivación puede ser el más relevante – a pesar de que parezca obvio que el grupo correspondiente al lector sea el más funcional.

## 6. Paratextos y lectura

Desde el planteamiento del enfoque interactivo de lectura y de la concreción de facetas de metacognición lectora, la formulación de expectativas se ha mostrado como una de las claves esenciales para guiar al lector en el avance del texto. Por su parte, el texto contiene los indicadores para encauzar al lector: *"Le texte contient toujours en lui-même une notice sur son mode d'emploi"*, como recoge Tzvetan Todorov (1977: 164).

La lectura es una actividad cognitiva en cuyo proceso se desarrollan diversas acciones como: asociación de ideas, establecimiento de valoraciones, interacción entre los estímulos del texto y las aportaciones de las diversas competencias (-comunicativa, discursiva, pragmática, literaria, etc.), así como la conexión con otros textos a través del intertexto del receptor (Mendoza, 2001, 2003, 2004); todo ello lleva al lector al reconocimiento de distintos referentes (lingüísticos, discursivos, metaliterarios, culturales...etc.). Teniendo en cuenta que el conjunto de las indicaciones que contiene un texto siempre intenta ser una especie de pauta, de guía o de incentivo para encaminar al lector, queda claro que la lectura también puede apoyarse en las aportaciones de los paratextos. Si éstos presentan y enmarcan al texto y si ya antes de iniciar el proceso de lectura son capaces de provocar algún tipo de expectativa - aunque en ocasiones ésta sea muy genérica o poco "consistente" -, no puede dejarse de lado la funcionalidad de los paratextos respecto a la motivación y a la formulación de las primeras expectativas, como estrategia cognitiva esencial para la lectura.

La formación del lector siempre ha de tener presente que la lectura tiene carácter procesual e interactivo, de modo que se aprende a leer aprendiendo a participar-cooperar en la reconstrucción del significado del texto, es decir, haciendo que las respuestas-reacciones del lector aporten los referentes adecuados ante los estímulos del texto. De ese modo, el

lector es y se siente responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones.

Estimular la formulación de las expectativas de anticipación, iniciales y genéricas, resulta un procedimiento de motivación, que a su vez se desarrolla a través de distintas estrategias. Entre ellas, el reconocimiento de distintos tipos de referentes –temáticos, discursivos, literarios, intertextuales - generan una incipiente interacción con las posibles aportaciones del lector - desde su competencia lecto-literaria, sus experiencias lectoras y su intertexto lector.

El libro envuelve y contiene el texto - el cual será el mismo en una edición de lujo que en una edición de bolsillo - y sus paratextos ayudan a centrar la presentación y el encuentro entre un texto y un lector. En realidad, la formulación de la expectativa inicial y los mismos paratextos son *hechos* externos al texto; pero que pueden ser decisivos para llegar a su lectura –por lo menos el inicio de la lectura. La expectativa global inicial sería la primera respuesta-reacción de un potencial lector ante lo que (presumiblemente) le ofrece una obra. Lo que sucederá después (lectura atenta, desinteresada, desmotivada o simplemente abandono del libro), es ya cuestión específica del interés que suscite el texto en su lector concreto. El proceso de lectura se pone en marcha: iniciada la lectura del texto, desde los primeros párrafos se vuelve a la actividad cognitiva de formular expectativas, ahora ya centradas en lo que específicamente ofrece, sugiere o indica el texto; y las posibilidades de interacción (lúdica, estética, cognitiva, etc.) se irán desarrollando, consolidando o frustrando, según se correspondan mutuamente entre los intereses del lector y la adecuación o accesibilidad del texto.

Si la obra ha ido a parar a manos de alguno de sus (potenciales) lectores implícitos, podrá desarrollar todo su potencial, satisfaciendo a su lector; si el lector mantiene su motivación y su interés ante cada nueva página leída, consumará su lectura satisfactoriamente. En caso contrario, como suele suceder en todo acto de interacción comunicativa humana, la obra, el libro será abandonado ni haber concluido la lectura por falta de interés o por falta de correspondencia entre las expectativas de uno y los contenidos del texto.

Considerando las distintas fases del proceso lector, los paratextos tienen especial incidencia en el nivel de la “anticipación” con su correspondiente expectativa inicial, que puede marcar la pauta de lectura. Según se señala en el siguiente esquema, los paratextos tendrán especial incidencia en la fase de anticipación.



Figura 4



Esa anticipación se concreta en las expectativas iniciales y básicas, que casi siempre son necesarias para iniciar la lectura. Durante el proceso de lectura, se trata ya de expectativas - surgidas de sus propias previsiones, suscitadas y reguladas por las mismas características del texto - sobre las cuales se apoya para su avance a través del texto.

### Algunos ejemplos

Con los ejemplos que siguen se pretende exponer el hecho que la cuidada y elaborada presencia de un tipo u otros de paratextos puede resultar o un simple componente para “transformar el texto en libro, en producto editorial”, o bien trascender esa mera función formal, para implicar al lector y ampliar el espacio discursivo del texto fuera de los mismos márgenes de sus “páginas”, o si se prefiere, haciendo que el texto *salga* de sus páginas para dar con el lector y atraerlo hacia ellas, como sucede en el álbum de Scieszka y Smith, obra que considero como paradigma de diversas facetas del libro y del álbum ilustrado.

Para poder valorar el alcance formativo de los paratextos será necesario señalar lo que representan o aportan los paratextos básicos, frente a otros de recursos y funciones más complejas y elaboradas. El siguiente ejemplo muestra la sobriedad de elementos paratextuales, propia de una edición básica. La imagen recoge la tapa y la contratapa. Intencionadamente he elegido una edición en una lengua que nos resulta poco conocida, ruso, de modo que las indicaciones del título no nos resulten transparentes... de momento.

Figura 5



En la parte superior de la cubierta parece destacarse el posible nombre del autor; bajo éste, el título en letra de tipo mayor y una ilustración, que habrá que observar atentamente por si nos aportara algún tipo de información sobre el texto. La contracubierta aprovecha el espacio para ubicar los créditos editoriales e informaciones legales, además de recoger otra ilustración de un posible final feliz, ¿pero de quién? ¿Cuál ha sido la historia? ¿Qué tipo de expectativas somos capaces de generar?

Figura 6

А.С. Пушкин  
СКАЗКА О МЁРТВОЙ  
ЦАРЕВНЕ И О СЕМИ  
БОГАТЫРЯХ

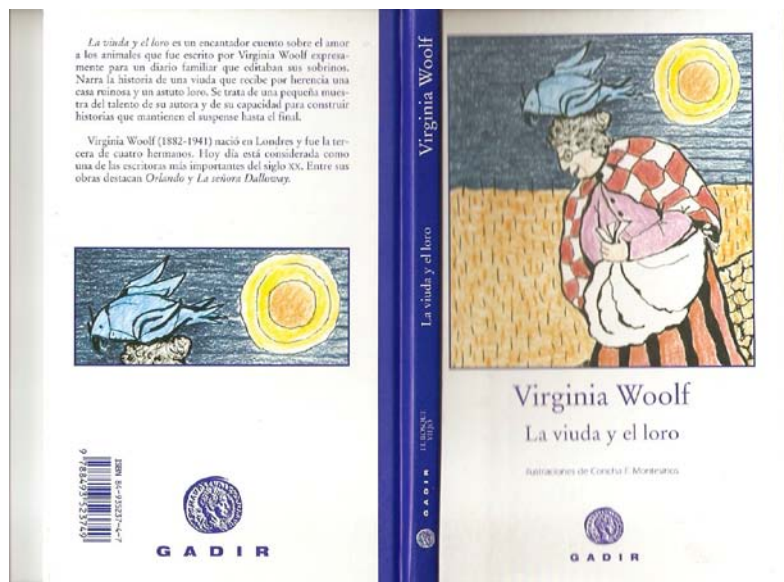


МОСКВА, «ЯБЛОКО», 2007 г.

Al abrir el libro aparece un nuevo paratexto: la portada, que repite autor, título y referencia editorial. Pero hay una ilustración distinta. Aún no hemos comenzado a “leer” el texto en una lengua que ni siquiera conocemos..., pero ahora, el estímulo de este paratexto, de esta ilustración (¿tal vez la madrastra de Blancanieves?) quizá sí que, al remitirnos a una obra de la que tenemos referencias, nos sugiere alguna posible expectativa inicial.

Veamos otro ejemplo: los paratextos de la edición del cuento *La viuda y el loro*, de Virginia Woolf son convencionales, básicos, diríamos que limitados para llegar a provocar una interesada motivación a partir de la sucinta información plástica y verbal que ofrecen. El atractivo está en que se trata de un cuento para niños no editado, de una famosa autora para adultos..., probablemente desconocida para los niños. No es fácil prever o determinar el grado de motivación que podría suscitar en uno u otro lector.

Figura 7



El caso de *Cuentos por teléfono* de Gianni Rodari ya ofrece una peculiaridad: el prefacio de carácter metatextual. Los paratextos escuetos y convencionales de la edición de esta obra de Gianni Rodari dejan paso a un prefacio que si bien antecede a los textos de la obra y queda al margen de los cuentos, en realidad no sería exactamente un paratexto convencional. A pesar de su ubicación como prefacio, en realidad se trata más bien de un paratexto ficticio o fingido, que cumple su función de situar al texto, de justificar sus características y de orientar el lector sobre las características de la obra que se dispone a leer.

Figura 8

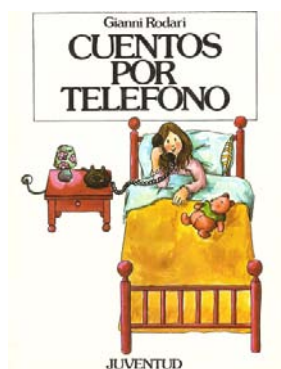


Figura 9



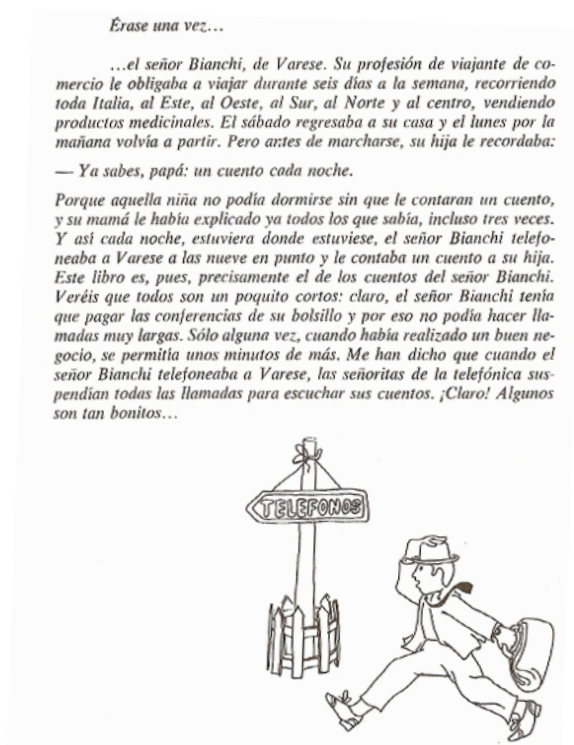
Figura 10

A Paoletta Rodari y a sus amigos de todos los colores

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su introducción en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro o por otros métodos, así como también queda reservada el derecho de préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión del uso de este ejemplar, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.

Título original: FAVOLE AL TELEFONO  
Traducción de Ramón Prats de Abas-Munier  
Dibujos de Jordi Saludes  
© Giulio Einaudi, Turin, 1962  
© de la traducción española: Editorial Juventud, Barcelona, 1973  
Undécima edición, 1989  
Depósito Legal, B. 2.366-1989  
ISBN 84-261-5539-6  
Núm. de edición de E. J.: 8476  
Impreso en España - Printed in Spain  
I. G. Creolegraf, S.A. Llobregat, 36 - 08291 Ripolllet (Barcelona)

Figura 11



Vistos estos primeros ejemplos, paso a señalar la complejidad que pueden asumir los paratextos ya en obras infantiles. Me centraré en el álbum de Jon Scieszka y Lane Smith, *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Trad. González/Azid. Thule Eds. 2004. (1992, *The Stinky cheesseman and Other Fairly Stupid Tales*). Se trata de

un libro - y por supuesto de una obra - que hace un extraordinario uso de los partextos, de modo que con su presencia no sólo se cumplen sus funciones básicas, sino que, además, están hábil e inteligentemente utilizados para instruir al lector en varias facetas: el conocimiento de los componentes del libro, algunos de los componentes del discurso narrativo (diferenciación entre autor, narrador, ilustrador), posibilidades de organizar la estructura de un libro, esquema convencional de la narración, funciones del narrador, la complementación de la ilustración, etc.

Como bien señala sobre este álbum M. Mar Ruiz (2008: 30), dentro de la tendencia metaficcional, “*el libro es un artefacto que cobra protagonismo en diferentes momentos de los relatos*”, precisamente a causa de la peculiar y novedosa utilización de los recursos paratextuales que combinan sus autores. Y señala M. M. Ruiz: “*La utilización de los paratextos (guardas, contraportada, páginas interiores y últimas) en este álbum como escenarios narrativos es un recurso metaficcional que rompe las fronteras entre texto y paratexto.*” (pp. 30-31).

Al observar la cubierta y contracubierta ya se aprecian estas peculiares funciones. Si la cubierta remite a los posibles cuentos que contiene el libro, la contracubierta, espacio habitualmente reservado para señalar las cualidades y virtudes del libro o de sus autores, aparece un mensaje que parece más bien todo lo contrario “*¿quién va a comprar este libro...? Más de cincuenta páginas llenas de tonterías...*”-- Evidentemente, llama la atención por lo inesperado --como la referencia al ISBN (buena oportunidad para saber qué es)-- sobre su contenido. Se trata de un espacio paratextual que juega con el lector, a través de un (posible) personaje del libro, que habla sobre el libro... Podría ser un primer indicio del tono y orientación de la obra en general. ¿Qué piensa el niño lector, qué le sugiere? ¿Cuál es su reacción?

Figura 12



Figura 13

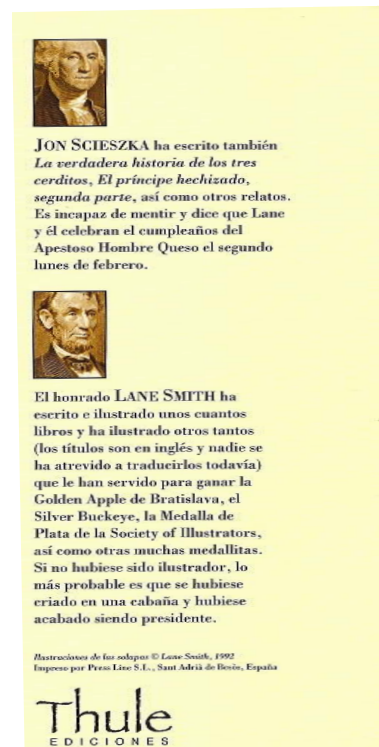


¿Lo abrimos? Las solapas de la sobrecubierta: dos espacios paratextuales, aparentemente convencionales por su ubicación y distribución... Y, de nuevo, un contenido poco convencional. La solapa izquierda parece ser de reclamo editorial; obsérvense cada uno de sus textos – hasta “Encuadernación a prueba de niños” - y el personaje, que resultará ser el narrador de la obra. Las referencias sobre los autores juegan entre la realidad y la ficción – desde la “foto”, nada menos que la “reproducción” de los retratos de dos presidentes, hasta sus méritos: Scieszka es “incapaz de mentir” y Smith ha ganado varios premios peculiares “así como muchas otras medallitas”, por ejemplo.

Figura 14



Figura 15



Las páginas de cortesía cumplen también su función dentro del espacio de este “objeto libro”. Obsérvense la página vuelta de la guarda, donde aparece la gallinita roja enfrentándose al narrador – y el juego con el color y el tamaño de las letras, que marcan la voz del personaje frente a la voz del narrador. Es necesario señalar las diversas indicaciones del narrador:

**- ¡Alto ahí! No sigas. No puedes contar aquí tu cuento. Estamos en la página de cortesía. ¡El libro ni siquiera ha empezado!**

**- Me llamo Juan y soy el narrador... Estoy muy atareado intentando poner un poco de orden en este libro. Así que, ¿por qué no te pierdes durante unas cuántas páginas?**

[...]

**- Oye, gallina, olvídate del trigo, que ya viene la portada.**

Mientras que la gallina diferencia entre contar, dibujar y escribir, como componentes necesarios para que su historia se haga realidad y se concrete como texto en el libro:

**- Pero ¿quién me ayudará a contar mi cuento? ¿Quién me ayudará a dibujar el grano de trigo? ¿Quién me ayudará a escribir “trigo”?**

Las derivaciones que el adulto puede desarrollar a partir de este paratexto son interesantes para introducir al niño en el mundo del libro y en las peculiaridades del texto literario.

Pero siguen apareciendo particulares paratextos: la página correspondiente a la “portada” también tiene su peculiaridad. Así se indica *Portada (de El Apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos)*, efectivamente estamos en la portada de un libro que lleva ese título; aquí sobra el comentario, pero para los pequeños será una estupenda ocasión de conocer algo más sobre el libro.

Figura 16

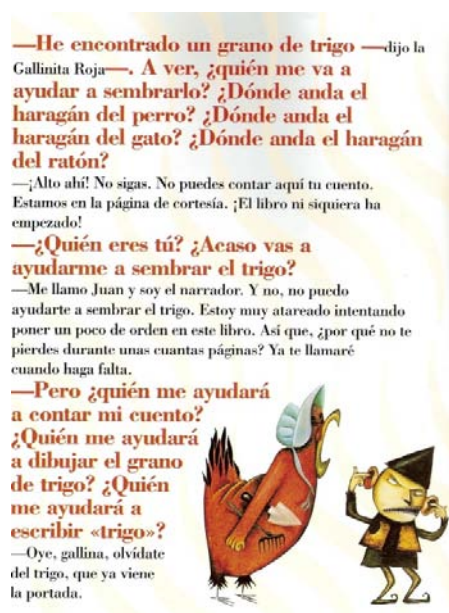


Figura 17



Tampoco falta el espacio de la dedicatoria, que en este caso será personalizada..., aunque por un nuevo juego tipográfico - que después tendrá consecuencias -, está escrita bocabajo.

Y sigue la introducción, que firma el propio narrador, contiene explicaciones y justificaciones sobre el tipo de obra que se presenta, de modo que, siguiendo una estrategia metaficcional y postmoderna, se jugará con la alusión a los rasgos de este tipo de reescritura que altera el carácter y el tono de las versiones canónicas; de ahí que sean

“cuentos maravillosamente estúpidos”. Además, se cuestiona el interés que puedan tener las introducciones, invitando al lector a que deje de leer...

Figura 18



Figura 19



Antiguamente la gente solía explicar cuentos llenos de magia y maravilla. A esos cuentos se les llamó «cuentos maravillosos». Pero en este libro no hay cuentos de esos. Los cuentos de este libro son casi maravillosos; les falta una pizca. En realidad, los cuentos de este libro son «cuentos maravillosamente estúpidos».

A ver, ¿cómo calificar si no un cuento como el de «Ricito de oro y los tres elefantes»? La niña en cuestión va paseando por el bosque y de repente le llega un olor a gachas recién hechas. Decide entrar en casa de los elefantes, comerse las gachas, sentarse en sus sillas y dormir en sus camas. Pero una vez dentro se da cuenta de que no puede subir a la silla del Bebé Elefante porque es demasiado alta. También puede subir a la de Mamá Elefanta, pues es más alta todavía. Y no digamos ya la de Papá Elefante. Así que se vuelve a su casa. Fin.

Y si todavía no te parece un cuento estúpido, deberías leer el cuento de «Pantaloncitos Rojos» o incluso el de «El Apestoso Hombre Queso». Mira, mejor será que vayas a leerlos ya, porque lo que queda de introducción es una pesadez y en realidad no dice nada interesante. Simplemente la alargó hasta el final para llenar la página y hacer ver que sé de qué estoy hablando. Detente. En serio. Deja ya de leer. Pasa la página. Si lees esta última frase, que sepas que no dice nada más.

JUAN

Juan  
En lo alto de la colina  
El cuento del bosque  
1992

LAS AUTORIDADES SANITARIAS ADVIERTEN que estos cuentos son maravillosamente estúpidos y probablemente perjudiciales para su salud.

El índice, otro componente paratextual muy previsible, aparece nada menos que en la página 12..., evidentemente descolocado porque no es ése el lugar que le correspondería en el libro; pero además aparece descalabrado..., porque ha tenido que soportar el giro que con toda seguridad le ha dado el lector para leer la dedicatoria. ¿Qué función puede tener un índice en un libro de “cuentos maravillosamente estúpidos”, que además van enlazándose gracias a la intervención del personaje narrador?

Figura 20





En cuanto a los títulos de cada uno de estos cuentos maravillosamente estúpidos, está claro que cumplen su función – hay que leer cada uno de los cuentos para calibrar su intención y función. Hay que observarlos y comentarlos – hacerlo aquí supondría hacer un análisis completo del texto, cosa que ahora nos llevaría muy lejos en la explicación de cada uno de ellos.

Hay que destacar el especial interés de la reaparición de la gallinita roja. Este personaje que presentaba la contracubierta y la página de cortesía - personaje pues de espacio paratextual, por tanto al margen del texto del libro -, parece que no va a tener ocasión de que se cuente su cuento. Pero, ¿si se trata de un personaje del paratexto, habría de tener espacio específico en el texto de los cuentos? Claro que es una nueva estrategia de reformulación y uso de los paratextos. La gallinita roja aparecerá en las páginas 23 y 46. La página 22 es una página en blanco, indicación marcada y explícita que el personaje procede de las páginas de cortesía... Y sigue insistiendo en la necesidad de que alguien se ocupe de su cuento:

***... ¿Por qué está en blanco esa página? ¿Es la mía? ¿Dónde anda el haragán del perro? ¿Dónde anda el haragán del gato? ¿Dónde anda el haragán del ratón? ¿Es que esperan que explique todo el cuento yo sola? ¿Dónde anda el haragán del narrador? ¿Dónde anda el haragán del ilustrador? ¿Dónde anda el haragán del autor?***

De igual modo que no en su cuento no encontró ayuda para plantar, regar, segar, etc. el grano de trigo, ahora nadie parece dispuesto a ayudarle a contar su cuento. El texto se mira en su referente, el conflicto de la gallinita roja se traslada a una problemática metaficcional y metatextual... ¡Y el caso es que se trata de un personaje aparentemente paratextual! Como vemos, el enredo discursivo se complica por el juego intencionado de la proyección de un paratexto en el interior del libro. Es una excelente muestra del lugar y función que debería corresponderle y, a la vez, de las posibilidades que ofrece la estrategia de reescritura que se emplea. La complejidad de estos matices es notoria, pero adecuada para que el lector conozca las funciones de cada tipo de paratexto.

Su última aparición será en la página 46 - la gallinita enuncia resumidamente de nuevo su historia. Ahora pide que alguien le ayude a poner fin, a cambiar el final: ***“¿nadie va a ayudarme a COMER EL PAN?”***

.Figura 21

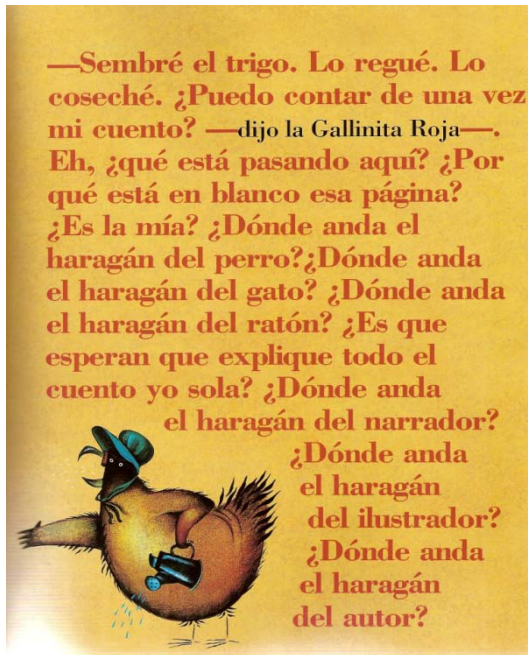
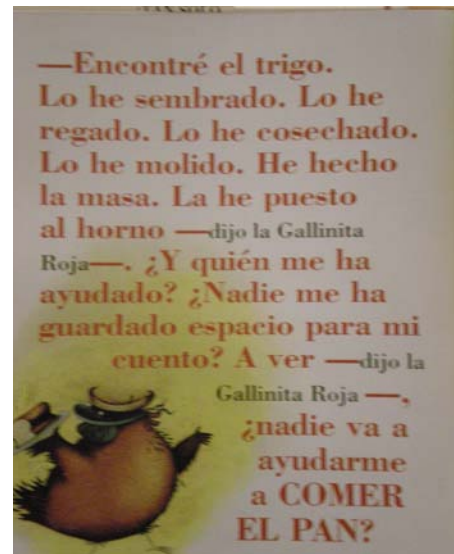


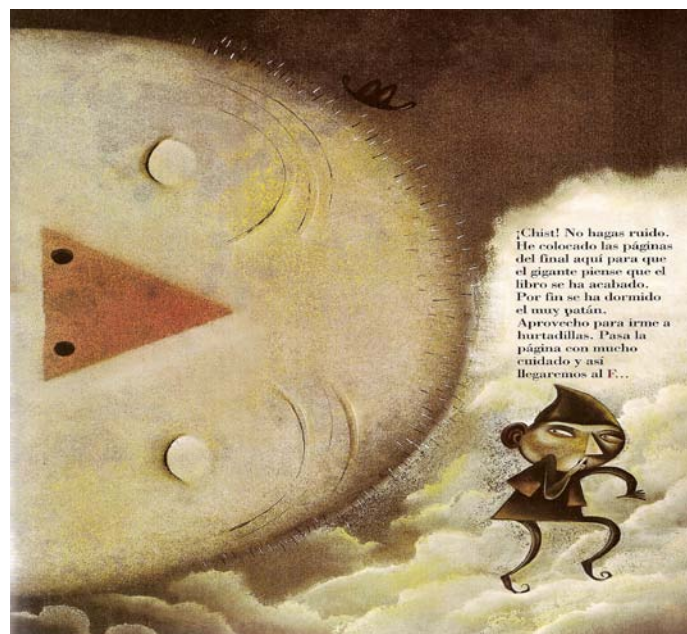
Figura 22



Pág. 46

Claro que exactamente una página antes, en la 45, el narrador ha expuesto una estrategia que es absolutamente de base paratextual: dar por terminado el libro, con la palabra FIN, que queda sólo apuntada por una sola F... Paratexto y metaficción se alían en este juego, para entretener al lector y hacer del libro un “artefacto”, precisamente porque sus componentes no cumplen ni con las convenciones canónicas (contenido y argumento de los cuentos) ni con las previsiones de sus funciones (paratextos y apoyos secundarios).

Figura 23



Pág. 45

En la página 45, en un juego metaficcional, se da por terminado el **libro**; el narrador sugiere la estrategia..., pero lo cierto es que el texto no ha terminado, por lo que no tendrá el final que muestra esa página. Como vemos, se trata de un álbum con muchas cualidades y peculiaridades con proyección formativa para capacitar al lector. Claro está que eso supone una atenta y observadora actividad de recepción lectora.

El carácter lúdico de este álbum se debe en gran parte a esa alteración de funciones y de previsiones – algunos de los recursos paratextuales juegan, evidentemente con las expectativas del lector.

Los paratextos acompañan al texto, a la vez que tratan de implicar básicamente al lector, atrayéndole hacia el libro para que acceda a la obra, al texto. Los componentes paratextuales pueden ser aliados del autor y/o del editor, pero siempre del texto para apoyar y animar a la lectura. Cuando a los paratextos se les hace aliados del componente creativo y expresivo de la obra, asumen nuevas funciones, que resultan ser un nuevo aliciente para el lector que ve ampliada la función lúdica de la lectura más allá de los márgenes del texto.

## Referencias Bibliográficas

- CALLE-GRUBER, M. & ZAWISZA, E. (2000, Coord.). *Paratextes. Etudes aux bords du texte*. Paris: L'Harmattan.
- EL ABKARI, B. (2006). Del paratexto al texto: claves para una lectura de La Quema de Judas, de Mario Halley Mora. In *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. (accesible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/judas.html>)
- GENETTE, G. & A. G. McIntosh (1988). The Proustian Paratexte. *SubStance*, Vol. 17, No. 2, Issue 56: *Reading In and Around* (1988). Published by: University of Wisconsin Press, pp. 63-77. (accesible en <http://www.jstor.org/pss/3685140>)
- GENETTE, G. (1981). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil. [Trad. esp.: *Palimpsestos*. Madrid: Taurus, 1989].
- GENETTE, G. (1987). *Seuils*. Paris: Éditions du Seuil (coll. "Poétique").
- LANE, Ph. (1992). *La périphérie du texte*. Paris: Nathan Université.
- LAVERGNE, G. (1998). *Narratologie. Le paratexte*. Nice : Publications de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines de Nice, n°1.
- LLUCH, G. (1996). Els paratextos i la comprensió lectora en la literatura infantil i juvenil. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 7, 63-72
- LLUCH, G. (2005). Textos y paratextos en los libros infantiles. In M. C. Utanda, P. Cerrillo & G. P. Padrino (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 87-103). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la-Mancha (Colección Estudios N° 101).
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona: Ed. Aljibe.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008). "Introducción: Textos e intertextos para la formación del lector". In A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 11-26). Barcelona: Horsori.
- 
- ORAM, H. y S. WARBURTON (2007). *Las cartas de Horacio y su bruja estrafalaria*. Beascoa: Random House Mondadori. [Orchard Books. London, 2006].
- RUÍZ, M. M. (2008). Rasgos del álbum metaficcional: El apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos. In A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 27-36). Barcelona: Horsori.
- SAL, J. C. (2007). *Los paratextos y la anticipación lectora*. (accesible en: <http://www.slideshare.net/jsalpaz/los-paratextos-y-la-anticipacin-lectora/>).
- 
- SCIESZKA, J. & L. SMITH. *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. [Thule Eds. 2004 - *The Stinky cheeseman and Other Fairly Stupid Tales*. 1992].

TODOROV, T. (1977). La Lecture comme construction. *In Le Structuralisme en linguistique*.  
Paris: Editions du Seuil.

---



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em **Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**  
**Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008**

## Texto e Imagem: Um mais Um igual a Outro

**Adriana Baptista**

Escola Superior de Educação - I.P.Porto

adrianabaptista@ese.ipp.pt

### Resumo

Os contextos multimédia contemporâneos desenvolveram estratégias específicas para a transmissão de informações e emoções que exigem competências de processamento visual e cognitivo não só dos diferentes sistemas representativos, mas também das suas interações dialécticas. É, por isso, cada vez mais urgente discutir a dimensão da multimodalidade ao nível do próprio processamento.

Perceber a forma como o homem se apropria das características intrínsecas dos diferentes sistemas semióticos para cumprir de forma multimodal determinados objectivos pode, no entanto, não ser suficiente para perceber as vantagens da utilização articulada de material verbal e pictural em determinados contextos.

A Literatura Infantil, numa fase em que se cruzam a aquisição e o desenvolvimento de diferentes literacias, inclui a vantagem de usar de um modo intenso e elaborado processos retóricos capazes de promover de forma interdependente, entre outras, competências estéticas e pragmáticas úteis para a leitura e para a compreensão do mundo e deve, por isso, ser entendida como um caso muito particular de promoção das competências multimodais.

### Abstract

The contemporary multimedia contexts of information developed specific strategies for the exchange of all kinds of information and emotions and new visual and cognitive processing skills are necessary to decode the different semiotic systems and to understand their multiple dialectic interactions. It is thus urgent to discuss the cognitive processing changes that arise from the use of multimedia systems.

But to understand the process by which men cognitively master the intrinsic characteristics of different semiotic systems in order to achieve multiple interpretative goals in a multimodal way may not be sufficient to understand the advantages of articulate uses of verbal and pictorial materials in specific contexts.

Using Children's Literature (with multiple kinds of illustrated texts) during the period when the acquisition and development of different kinds of literacy emerge, consolidate and influence each other, may allow children to contact intensively with complex rhetoric processes capable of promoting in an interconnected way the comprehension of plural kinds of information and to become able to read denotative and connotative text characteristics along with aesthetical information. Those skills useful for text reading, but also for the understanding of the world, should be enough to consider children illustrated books a very particular case of promotion of multimodal reading competences.

Não podemos hoje voltar as costas ao facto de os canais de difusão massiva de informação utilizarem sistematicamente o sistema verbal (oral e escrito) apoiado por outros sistemas. A alfabetização verbal e o desenvolvimento das diferentes literacias verbais não são já suficientes para a compreensão cabal de certos conteúdos. As imagens invadiram o nosso quotidiano e estão obviamente disponíveis para a fruição estética, mas também para utilizações pragmaticamente determinadas. Porém, estaríamos errados se pensássemos que as capacidades de literacia visual acrescidas às nossas capacidades de literacia verbal preencheriam todas as nossas necessidades na descodificação dos vários tipos de informação.

Sabemos que a anexação de textos e imagens é cada vez mais capaz da produção de mensagens retoricamente muito elaboradas onde a informação a transmitir só se esgota em leituras cruzadas de texto e imagem e que a aprendizagem desta dimensão retórica precisa de tempo e de competências intra e extra-textuais que, como todas as mensagens retoricamente elaboradas, exigem competências muito para além das capacidades de identificação dos conteúdos representados.

Podemos perguntar-nos: quantas vezes, nestas situações multimédia, confundimos ver e saber? Quantas vezes é a nossa leitura dos textos que narram o mundo de forma mais isomórfica comandada por informações obtidas antes da percepção desses mesmos textos? Quantas vezes são as nossas expectativas sobre os textos alteradas em função dos conteúdos percebidos? Quantas vezes a compreensão depende da decifração? Quantas vezes a decifração da compreensão? Ou seja, se eu vir uma barra cronológica, por exemplo, que expectativas tenho de que o ano 2000 se encontre à direita do ano 2008? Por que razão a representação gráfica da flecha do tempo se organiza sempre da esquerda para a direita, ou seja, o passado à esquerda e o futuro à direita, sendo o presente um ponto x indeterminado entre o passado e o presente? Corresponderá o presente a uma imagem mental antropomórfica de mim mesmo, metaforicamente caminhante em direcção ao futuro e, por isso, voltado de frente para a direita e será o passado sempre o percurso percorrido até ao momento presente e, por isso, representado como aquele que corre (ou que se move) na perseguição do presente? Até que ponto é esta informação (a de que o tempo se representa da esquerda para a direita, e a de que o presente ganha dimensões antropomórficas emprestadas ao eu que vê e, por isso, o rosto se vira para o futuro) anterior à observação de qualquer representação, condicionante da compreensão da própria representação? Se sim, como poderemos uniformizar as competências culturais que a interpretação das

imagens sempre convoca partindo do princípio que raramente a interpretação das mesmas depende da sua dimensão isomórfica?

Por outro lado, poderão os textos verbais suportar a leitura dos textos picturais? E os picturais trazer luz à própria decifração verbal? Quantas vezes se atrapalham? Quantas vezes cada um deles apagará o outro? De que forma desconfiamos das imagens? De que forma nos deixamos manipular por elas? Como pode um texto definir/informar sobre o que a imagem representa? De que forma podem as imagens ser manipuladas pelos textos?

A informação de que o processamento de informações verbais e visuais dependia de hemisférios cerebrais diferentes conduziu a que se pensasse que existiam pessoas mais criativas em termos visuais (nas quais o processamento da informação era mais orientado para o hemisfério direito e, por isso, mesmo mais capazes em termos espaciais) e pessoas mais criativas em termos verbais (nas quais o processamento da informação, mais criativo em termos analíticos, se faria preferencialmente no hemisfério esquerdo, responsável pela linguagem verbal). Apesar de a lateralização cerebral ser de facto responsável por alguma especialização, aquilo que parecia ser um dado adquirido transformou-se hoje numa evidência muito mais complexa e as informações disponíveis (cf. Hellige, 1993) parecem indicar que o mais importante para o processamento criativo da informação não é a dominância cerebral, mas a capacidade para promover a interacção entre os vários subsistemas neurológicos. Não é ainda possível avaliar o quanto esta capacidade decorre da familiaridade com textos bimodais, nas sociedades contemporâneas, mas parece certo que a permanente integração de informações verbais e visuais exige um funcionamento interdependente de, pelo menos, dois sub-sistemas neurológicos para processar e interpretar rapidamente as informações veiculadas através de dois sistemas semióticos.

A descodificação e a interpretação deste tipo de informação pressupõem inevitavelmente vários tipos de alfabetização e o domínio de diferentes literacias, também elas diferentemente potenciadas pelos diversos contextos sócio-culturais; mas o facto de os sistemas utilizados serem ambos visuais pode levar falaciosamente a crer que, ainda que eventualmente processado de forma diferente, o material verbal e pictural dos textos bimodais possa ser lido de forma idêntica. Provavelmente, não pode.



Quadro I - Literacia e leitura de textos bimodais

Literacia(s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• decodificação, selecção, interpretação, manuseamento de informações veiculadas através de vários sistemas representativos e apresentativos.</li> </ul>
Leitura de textos bimodais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pressupõe vários tipos de alfabetização.</li> <li>• evidencia que a alfabetização sistemática num sistema não alfabetiza automaticamente em todos os outros.</li> <li>• permite demonstrar que diferentes tipos de textos exigem diferentes processamentos cognitivos do material apresentado, mesmo quando este é apresentado sempre visualmente.</li> </ul>

A utilização do termo literacia para a selecção, interpretação e manuseamento de informações não exclusivamente verbais adjudicou o termo leitura a outros tipos de textos, nomeadamente aos picturais. Mas “leitura” foi e continua sendo, no contexto da percepção e interpretação de imagens, uma designação controversa.

Goldsmith (1984:2) refere que o termo “leitura” (*reading*), usado para os textos verbais, tem sempre duas acepções. Uma delas pode apenas pressupor uma actividade de decifração (*readability*), já que é possível ler um texto sem compreender o seu conteúdo; a outra pressupõe obrigatoriamente decifração e compreensão, já que não é possível compreender um texto sem o decifrar.

Quadro II - decifração e compreensão

Leitura textos verbais	Decifração ( <i>readability</i> ) + Compreensão ( <i>understanding</i> )	
Leitura textos picturais	Compreensão	Identificação do grau de isomorfismo e do grau de desvio  Identificação dos objectivos de reprodução da imagem  Compreensão das características sémicas

Ora, a ser usado para as imagens, e uma vez que não faz sentido distinguir decifração de compreensão, mas percepção de compreensão, o termo *leitura* deveria ser entendido sempre no sentido da compreensão (*understanding*) e esta seria uma das razões por que a designação *leitura*, quando associada a textos visuais não verbais, pode ganhar alguma ambiguidade.

Se consideramos que não é totalmente correcto importarmos o termo *decifração* para a leitura de imagens, o que se entende, então, por “compreender uma imagem”? O certo é que a compreensão de uma imagem pressupõe mais do que um nível de análise e para a sua leitura (se entendermos leitura como compreensão) a identificação da dimensão representativa, apesar de implicar a identificação/compreensão de algumas características estruturais, não é suficiente. A compreensão da mensagem de uma imagem implica, a par da identificação dos objectivos da sua reprodução, a detecção de características sémicas decorrentes da organização retórica dos seus elementos.

Os contextos em que os sistemas semióticos verbais e picturais aparecem hoje interligados são múltiplos e difíceis de distinguir. Entre eles, encontramos, sem dúvida nenhuma como alguns dos mais produtivos, a publicidade, a arte e a ilustração nas obras de literatura para a infância.

Quadro III – Tipologia de textos bimodais

Textos bimodais (verbais e picturais) <span style="float: right;">Baptista, 2009</span>	
Textos mistos	evidenciam apenas uma parceria de textos eventualmente com conseqüências no processamento visual e cognitivo, mas nenhuma das instâncias textuais afecta significativamente a outra
Textos híbridos	partem de uma concepção dinâmica de texto, geram o produto factorial das duas instâncias textuais; activam formas de processamento bimodal, estabelecem relações deícticas <i>in praesentia</i> e <i>in absentia</i> e qualquer uma das instâncias pode afectar a compreensão da outra
Textos fusionais	partem de uma concepção híbrida de texto, geram inequivocamente um produto factorial das duas instâncias, não permitem a identificação dos meios apresentativos e representativos; activam formas de processamento ainda por definir.

Nestes múltiplos contextos, as duas instâncias textuais podem evidenciar graus diferentes de interpenetração. Esta pode ir de um grau mínimo, quando a anexação gera o que designamos **textos mistos** (aqueles que evidenciam apenas uma parceria de instâncias textuais, eventualmente com consequências no processamento visual e cognitivo, mas onde nenhuma das instâncias textuais afecta significativamente a outra, ou seja, onde é possível detectar alguma independência na informação transmitida e nas estratégias para a sua transmissão).

Mas a anexação de dois tipos de texto pode evidenciar um grau significativo de interdependência das duas instâncias e gerar o que designamos **textos híbridos**. Estes textos partiriam de uma concepção dinâmica de texto<sup>1</sup>, e seriam capazes de gerar um produto factorial das duas instâncias textuais, activando eventualmente formas de processamento bimodal, e estabelecendo entre si fortes relações deícticas. Nos textos híbridos, os mecanismos de referência poderiam remeter para dentro de cada um dos textos (desencadeando as relações deícticas *in praesentia*) ou poderiam exigir que elementos exteriores à imagem e/ou ao texto fossem convocados para a construção de sentidos (desencadeando as relações deícticas *in absentia*); nestes textos qualquer uma das instâncias podia afectar a compreensão da outra.

Neste caso particular dos textos híbridos, as expectativas geradas pelo leitor evoluiriam dinamicamente entre o texto pictural e o texto verbal, sendo progressivamente validadas ou invalidadas, determinando assim o modo como a leitura e a compreensão se processam. Com estes casos seria fácil constatar que o processo de construção de expectativas sobre o que vai ser lido e visto, depende fortemente do modo como se desenvolve, de uma forma eventualmente também híbrida, o próprio processamento da leitura das duas instâncias verbais e visuais.

No caso mais profundo de anexação das duas instâncias que considerámos, o **texto fusional** (de facto, já não podemos falar apenas de uma anexação), a fusão seria entendida a partir da própria concepção híbrida de texto e geraria inequivocamente um produto factorial das duas instâncias, não permitindo separação dos meios apresentativos e representativos que as constituíam. Nestes casos, a própria leitura, como diz Sabine Gross (1997), transformar-se-ia num jogo dinâmico com consequências detectáveis no processamento de textos. A um nível micro, a leitura obrigaria a que o leitor optasse, em cada momento, por um aparato de leitura icónica ou arbitrária e soubesse interpretar a sua dimensão conotativa.

---

<sup>1</sup> Nesta concepção dinâmica, tal como proposta em Scherner (2000), poderíamos concluir que a própria percepção visual se orientaria com base em conhecimentos empírica e culturalmente adquiridos sobre a forma como cada uma das instâncias textuais se suportam para a construção de sentidos.

Estes textos, de que a poesia concreta é um exemplo significativo, inverteriam o processo de aprendizagem da leitura, dado que aprender a ler implica deixar de entender as letras como imagens e que, para compreender estes textos, em alguns momentos do processo de leitura, é preciso impedirmo-nos de ver o grafema para ver a representação icónica que o seu conjunto produz. E, por isso mesmo, é esta leitura um desafio, uma aposta, um campo sempre infindável que a investigação do processamento verbal e visual terá de abordar.

Nesta concepção tripartida não há qualquer intuito gradativo no que diz respeito à complexidade dos textos, ou seja, os textos mistos não são, nem poderiam ser, por exemplo, menos conotativos do que os textos híbridos, nem os híbridos menos elaborados do que os fusionais. De facto, cada um deles actualiza estratégias de atracção diferentes e socorre-se, em graus diferentes, da redundância inter-sistemas. Todos exigem atenção perceptiva e esforço interpretativo e seria errado pensar, por exemplo, que os textos mistos usam mais o desenho realista e os fusionais mais a dimensão abstracta das mensagens visuais.

Textos e imagens podem distinguir-se através de múltiplas e variadas características. Uma dessas características, que nos parece mais operativa para o que queremos demonstrar, é o facto de as palavras se referirem ao mundo estabelecendo com ele uma relação onde a arbitrariedade é uma dimensão operativa e produtiva de sentidos e as imagens se referirem ao mundo estabelecendo com ele uma relação motivada, eventualmente isomórfica.

Não devemos, todavia esquecer que a representação pictural do mundo — mesmo a que se socorre de estratégias de mimetismo — exhibe sempre um desvio face à realidade, e que as palavras, apesar de na sua grande maioria serem imotivadas, são capazes de se adequar ao mundo de tal forma que, quando as ouvimos, as tomamos frequentemente pelo próprio mundo. Temos, pois, que ter presente que não é nunca possível dizer que a representação é igual à realidade. Toda a representação é um desvio e é exactamente o grau e a qualidade desse desvio que conferem à representação a sua capacidade de nos surpreender. Por isso mesmo, teremos sempre de aprender a interpretar imagens, ou seja, precisamos de interpretar como elas se desviam do mundo para o mostrar.

Para além disso, todos sabemos que não é o facto de as imagens exibirem relações de semelhança com os objectos representados que faz aumentar a nossa capacidade para confiar nelas ou tão-só para as compreender. Identificar os objectos representados na imagem não é suficiente para percebermos a razão por que aparecem representados naquele determinado contexto. Nenhuma representação, como vimos, representa o real, mas sempre um ponto de vista sobre

o real e, para ficarmos conscientes dos objectivos de representação do mundo real ou ficcional, necessitamos muitas vezes que esses objectivos sejam identificados através da asserção verbal. O texto é assim, frequentemente, apesar da sua dimensão arbitrária, aquele que é capaz de desvendar os objectivos de representação da imagem e a relação dialéctica entre as duas instâncias textuais é aquela que é capaz de desencadear as operações retóricas mais significativas. Compreender, por isso, um texto bimodal implica sempre compreender a sua dimensão retórica.

A investigação sobre o processamento visual na leitura deixou a nu uma série de particularidades e sabemos hoje que a forma como os olhos se organizam para obter informação de um texto visual verbal e de um texto visual pictural é profundamente diferente.

Por um lado, na leitura de textos verbais é evidente que a linha de texto é um elemento estruturador da percepção e que os olhos distribuem os seus dois movimentos fundamentais (fixações e sacadas) ao longo dessa mesma linha, fazendo várias fixações de duração média semelhante (250 milissegundos) e sacadas relativamente regulares intercaladas; quando a linha se interrompe, no limite direito da página, ocorrem longas excursões do olho para sensivelmente o início da linha seguinte.

Esta regularidade não acontece nos textos picturais, onde o que comanda a sequência das fixações está longe de ser uma orientação horizontal. Nos textos visuais picturais os olhos fazem fixações em zonas muito distantes entre si dentro da área de percepção, as sacadas evidenciam uma grande irregularidade e, apesar de a sua amplitude média rondar os quatro graus, podem ser muito inferiores a um grau. De facto, observando os *scanpaths* dos textos visuais picturais, tudo neles suscita em nós a curiosidade de perceber o que comanda cada uma das sacadas e o que determina a duração de cada fixação.

Ora, uma vez identificadas as diferenças no processamento visual de textos verbais e picturais, não podemos deixar de nos interrogar sobre como se efectua o processamento de textos bimodais. Poderemos esperar que este processamento combine as estratégias do verbal e do visual ou teremos que contar com um verdadeiro processamento bimodal?

É desde há muito evidente (cf. Buswell, 1936 e Yarbus, 1967) que olhamos diferentemente para as imagens quando sobre elas temos instruções de processamento, ou seja, quando nos pedem que as olhemos à procura de qualquer coisa. Olhamo-las de um modo particular e é mais fácil encontrar regularidades no movimento dos olhos de diferentes sujeitos quando lhes é dada uma certa instrução.

É hoje, também uma realidade que o processamento simultâneo de textos e imagens se permite combinar de forma verdadeiramente dialéctica os dois processamentos e suspeitamos que todos os textos verbais na periferia de uma imagem podem funcionar como instruções de processamento.

Para além da publicidade, é a literatura para crianças (e os textos para crianças em geral) uma das mais produtivas dimensões de anexação de textos visuais e verbais. E, dado que as crianças contactam com estas obras em idades em que a aquisição da literacia verbal e visual está em franco desenvolvimento, parecem-nos que merecem verdadeiramente a nossa atenção, pois vão certamente constituir-se como um dos pólos promotores da literacia visual.

E, aqui, gostaríamos de frisar o seguinte:

1.º - quando nos referimos a textos bimodais na literatura para crianças, não estamos apenas a referir-nos a textos em que a instância visual actualiza unicamente as funções decorativa, de complemento, ou de acrescento (naqueles casos em que a imagem é redundante face ao texto e apenas lhe acrescenta a mais valia da representação num outro sistema semiótico). Estamos a falar de textos que actualizam funções interpretativas, organizativas, transformadoras e sobretudo funções dialécticas onde toda a acção retórica se organiza e desenvolve (cf. Calado, 1994).

2.º- quando nos referimos a textos bimodais visuais e verbais na literatura para crianças, não estamos unicamente a referir-nos a textos em que a instância verbal se associa, se confunde, se funde com os desenhos, mas em textos onde todo o tipo de informações visuais se organizam para funcionar produtivamente com a instância verbal.

Por isso mesmo, talvez seja oportuno, antes de analisar algumas situações concretas de bimodalidade, visitar a tipologia da informação nominal, numenal e fenomenal (verbais e visuais) de Doblin (1985) para tentarmos perceber como e quais são os cruzamentos possíveis.

Quadro IV- Mensagens verbais, visuais e numéricas  
(cf. J. Doblin, 1980)

	Verbal	Visual	Numérica
<b>Nominal</b> Informação relativa a nomes ou a termos que servem a identificação ou a classificação	lexical nomes	ideogramática marcas	numérica números
<b>Numenal</b> Informação concebida pela razão, mas que não pode ser percebida pelos sentidos	lógica teorias	diagramática tabelas e gráficos	matemática fórmulas
<b>Fenomenal</b> Informação conhecida pela experiência mais do que pelo pensamento ou pela intuição	prosaica descrições	isogramática esquemas e mapas desenhos e fotografias	aritmética medidas

Actualmente, mais do que listar cada uma destas categorias de mensagens, interessa perceber como se articulam para transmitir informações, mas, no caso da Literatura para crianças, interessa perceber também como se articulam para transmitir emoções. Como se interligam, como dependem umas das outras, como se indexam umas às outras, de modo a que sejamos capazes de organizar um fio condutor quando as olharmos e de gerar com elas sentidos ainda para além daqueles que os textos nos proporcionam.

Se atentarmos no facto de que estas mensagens se organizam do mais abstracto para o mais realista, perceberemos rapidamente que se assim fosse, a dimensão mais abstracta, lexical se combinaria frequentemente com a mais realista, visual. De facto, o que sucede é que a ilustração, na literatura para crianças, presa ao imenso universo da fantasia, se ocupa a representar o real imaginado ou, melhor ainda, a realizar o irreal e, por isso, os desenhos são muitas vezes menos realistas e as palavras mais reais, ficando assim definitivamente misturados os sistemas semióticos, as suas capacidades para representar o mundo e as nossas capacidades para sobre eles organizar previsibilidades.

E teremos ainda de perceber se, como diz Calvino (1998), esta abundância de imagens que rodopia com os textos e quase os soterra vai apagando a luz da imaginação ou se, bem ao contrário, cada imagem que vemos interfere nas nossas representações do mundo e nas nossas imagens mentais, complexificando-as e tornando-nos aptos a gerir segundos sentidos em dois sistemas semióticos e, por

isso mesmo, hábeis a gerir, na ausência da representação gráfica, um património de imagens mentais ainda mais rico<sup>2</sup>.

Fig.1 - *O Meu Avô*, Manuela Bacelar [texto], Manuela Bacelar [ilustração], Edições Afrontamento, Porto, 1990.



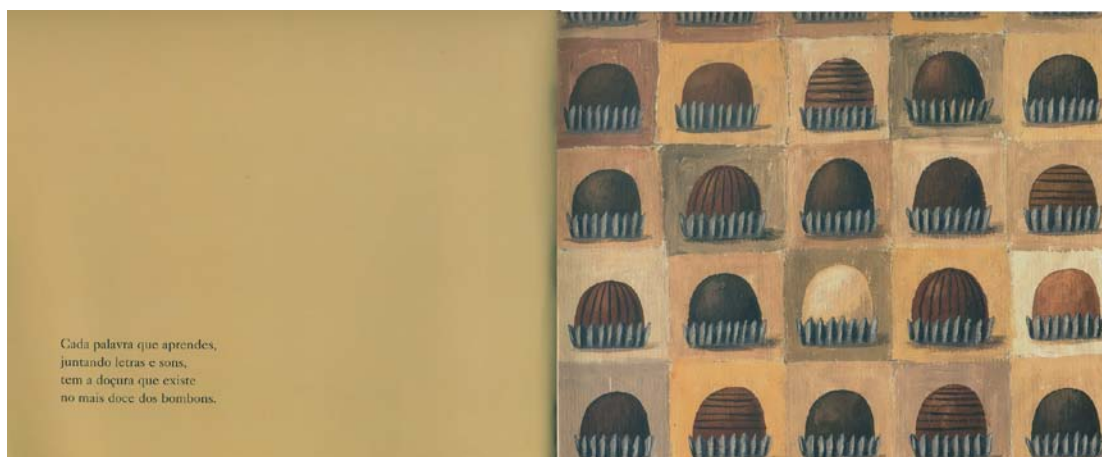
Texto misto. E todavia, ainda que em páginas distintas, a adição de tipos diferentes de informação é notória. Informação prosaica e isogramática, mas também diagramática e aritmética. O texto verbal afirma, o visual, apoiado em medidas, demonstra. “Como é alto o avô!” vê o neto. E se olharmos para os olhos mais expressivos desta imagem, nada mais nos resta para fazer senão rodar também a cabeça e com eles olhar bem para o alto da página até vermos o que todos podem ver: a diferença. E, no entanto, a escala é enganosa. Mas isso pouco se vê. Afinal, a imagem demonstra o texto. Os dois corpos de tão próximos estalam sobre a página essa verdade do texto.

Se eu me esticar e olhar para o alto, pareço maior? As riscas horizontais da camisola do neto ficam abaixo da cintura do avô e os suspensórios do avô esticam-se até à cabeça, escondendo o pescoço, como os carris do olhar. Sabe este avô que o neto o está a medir, medindo-se?

<sup>2</sup> Durante a conferência, de que este texto é a versão escrita, foi apresentada e analisada uma longa sequência de imagens. Dessa sequência, por razões de espaço, apresentamos, aqui, uma selecção de algumas imagens, com as quais tentaremos ilustrar o que de mais importante foi, então, dito e mostrado.



Fig. 2 - *Avô, conta outra vez*. José Jorge Letria [texto], André Letria [ilustração], Porto: Ambar, 2008



Também misto, este texto autoriza à instância textual verbal que sobreviva polissemicamente associada à sinestesia do paladar de cada palavra nova. Na doçura do ritmo e da rima. E, lado a lado, o creme de cada bombom é um sabor inviolado e disponível. Aqui, diferença e igualdade confundem o olhar. Nenhum bombom foi escolhido, todos têm por isso, se  $I = \log_2 1/p$ , a mesma informação.

Em cada quadrícula da caixa, uma tonalidade de chocolate, um desenho, uma cobertura e, tal como em cada entrada de dicionário, um paladar a descobrir. Como escolher? Qual o primeiro a degustar?

Os olhos caem sobre o bombom branco, porque anódino, mas nada nele é bizarro e, por isso, os olhos distraem-se em múltiplas fixações à procura da diferença e do mais doce. Que os olhos também são bons a descobrir a doçura...

Fig. 3 - *Uma noiva bela, Belíssima*, Beatrice Massini [texto], Anna Laura Cantone [ilustração], Lisboa: Livros Horizonte, 2002



Aqui, estamos já no meio de uma narrativa, dentro da velocidade estonteante de uma história surpreendente. Vai a noiva a caminho do altar. A noiva modista, especializada em vestidos de noiva, dedicada ao seu vestido e esquecida de noivar. A noiva nuvem. Lemos o texto. A imagem segue de perto a descrição. Tão de perto que não podemos ver aqui um texto híbrido e, no entanto, o nosso olhar é estimulado por esta imensa mancha branca que se prepara para entrar na igreja onde, adivinhamos, nada vai correr bem. E o texto que lemos nunca mais será o mesmo. E o véu que não é vela, de todo, desfralda-se enorme ao nossos olhos como a vela ao vento. Onde está a Anita? Que faz ela no alto deste escorregão de cabelos que firmam a antítese entre preto e branco? É este preto o balanço necessário para que a mancha branca pareça ainda mais imensa? É a gestão desta paleta de cores apenas uma brincadeira entre verosímil e inverosímil? Quão grandes são os cabelos sempre desmesurados nesta personagem que já conhecemos de outras páginas? Como os vemos bem, agora, penteados para o dia D, quase soltos, eles próprios o vento que agita as nossas expectativas! Como brilha esta cabeleira de italiana morfologia na sintaxe visual deste texto gráfico, símbolo de uma

sensualidade posta para trás das costas? Que pergunta desenha nas nossas emoções? O que é o amor?

O texto, zangado com o seu corpo reduzido, foge para dentro da imagem e torna-se sua propriedade intrínseca para que tentemos lê-lo enquanto vemos, assim deliciados no pormenor das rendas e no contraste da disforme montanha de branco de onde espreitam dois minúsculos sapatos.

E, zás! Neles, quase invisíveis, comandado pelo texto, se crava rapidamente o nosso olhar.

Fig. 4 - *Princesas esquecidas ou desconhecidas*, Philippe Lechermeier [texto], Rébecca Dautremer [ilustração], Porto: Editorial Educação Nacional, 2007.



Mais uma princesa no extenso catálogo das princesas esquecidas: a Fragosa. Imensa e paradoxalmente tão pequenina cospe palavras como palavrões dos quais os seus súbditos se defendem, neste texto híbrido, com escudos, rechaçando-as com lanças onde se espetam as letras como se abafassem o som dos gritos ao atravessar as palavras. E vemo-las regressar, as palavras, a quem as profere, ao contrário do que foram ditas, incompreensíveis, tal como acontece às palavras que viajam disparadas (disparatadas) das nossas bocas.

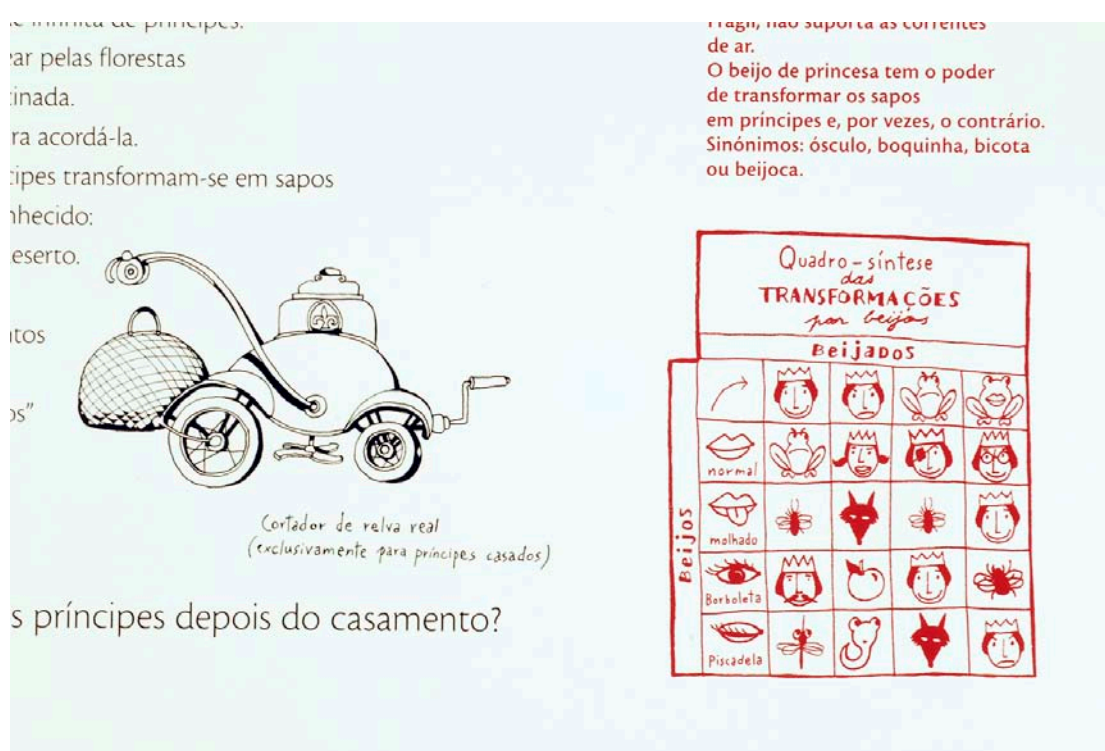
Para que são úteis estas palavras? Quem ataca? Quem se defende? Quem é o exército? De que lado está a força? Que campo de batalha é este? Contra quem é a guerra?

Como se desvenda o enigma da princesa Frágola? De que história se perdeu? Que memórias evoca? Por que grita, para quem, esta princesa insuportável em tempo de paz?

Afinal, que guerra é esta? Em que país é o coração o próprio brasão? O que defendem estes escudos se assim trazem, estes soldados, o coração tão exposto?

Qual a força deste desenho? Como entra o som dentro desta imagem? Aos ouvidos de quem grita este megafone, nesta paleta de cores tão saturada como se a trovoadas da voz tapasse a claridade do raciocínio?

Fig. 5 - *Princesas esquecidas ou desconhecidas*, Philippe Lechermeier [texto], Rébecca Dautremer [ilustração], Porto: Editorial Educação Nacional, 2007.

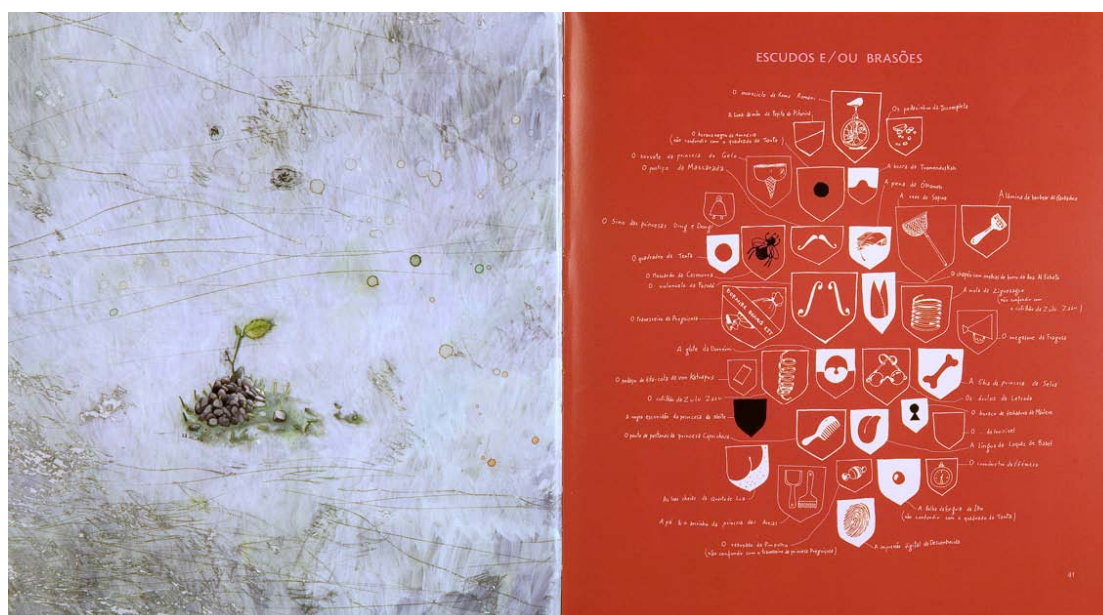


Como é credível a seriedade desta tabela! Como nos sentimos impelidos a fazer todos os cruzamentos possíveis! Beijo normal num príncipe alegre: sapo; beijo molhado num sapo: moscardo. E, de súbito, o quadro síntese das transformações por beijos recebe o estatuto de informação diagramática, como qualquer tabela periódica de seriedade indubitável. E, no entanto, o texto que o precede alerta-nos para o seu eventual carácter lúdico. Atente-se nas definições de beijo e a diversidade diafásica fará com certeza de nós, leitores atentos à ironia.

Tantos os pormenores que é preciso ler! Quais os tipos de beijos? Normal, molhado, borboleta...? Piscadela...? Afinal os olhos também beijam príncipes e princesas?

Como resistir a inventar outra tabela: nas abscissas as rainhas, nas coordenadas as princesas. E o resultado? O fosso de gerações nas suas infinitas variações. Uma tabela de desenhos por desenhos que produzem desenhos, nos seus próprios cruzamentos. A aprendizagem de uma estratégia onde a complexidade da sugestão é ainda maior.

Fig. 6 - *Princesas esquecidas ou desconhecidas*, Philippe Lechermeier [texto], Rébecca Dautremer [ilustração], Porto: Editorial Educação Nacional, 2007.

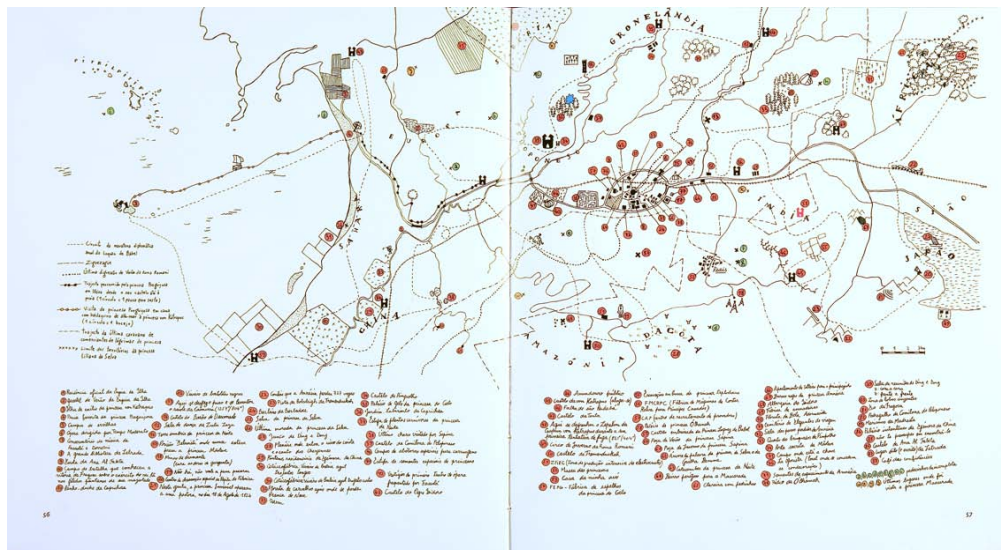


Como se organiza este cacho de brasões, ele próprio aparentado a um rosto? O rosto da nobreza esquecida, mas orgulhosa das suas características, o rosto que se pretende identificado pela diferença. De que retrato físico e psicológico saíram todas estas características que, assim topicalizadas na imagem, afirmam a sua quase função substitutiva e apenas exigem uma instância textual designativa, parecida com uma legenda? E como é certo que cada brasão, na sua forma de escudo, se confie aos nossos olhos, num primeiro relance, como verosímil!

Como de tantos ícones se isola o símbolo? Com a ajuda da descrição que o texto organizara já, em outras páginas, em rebeldes linhas onde a personalidade de cada princesa se foi construindo aos nossos olhos para que agora fosse fácil a todas conhecer e identificar através de um único elemento simbólico. Ainda que cada “arma” cause estranheza, todas se justificam no conhecimento prosaico que possuímos já das características de cada uma das princesas.

Como competem, assim, texto e imagem para a descrição das princesas, isolando a característica que as distingue no grande grupo real de princesas esquecidas? Tudo se passa como se cada brasão, usando a sua função de símbolo, resumisse a descrição, eliminasse o supérfluo, topicalizasse o essencial.

Fig. 7 - *Princesas esquecidas ou desconhecidas*, Philippe Lechermeier [texto], Rébecca Dautremier [ilustração], Porto: Editorial Educação Nacional, 2007.



Um mapa. Percursos. Viagens. Como entrar no jogo e conhecer todos os locais por onde foram viajando as princesas? Como gerir tanta informação lexical e isogramática? De onde partir? Voltando às páginas de texto que descreviam vida e pormenores destas princesas à volta do mundo? Como confirmar? Como não se perder? Talvez usando o dedo que procura e segue a linha do percurso, como fazem os que estão a ser iniciados na leitura. Um dedo que descansa e boceja de x em x passos, tal como a princesa Preguiçosa, ou que faça uma sesta a cada círculo. Um dedo que transmita segurança aos olhos, os conduza, neste emaranhado de continentes (quicá também esquecidos ou desaparecidos) de onde se ausentou a cor e os referenciais para os oceanos, mas onde designações conhecidas nos confundem ao longo de percursos imaginários. Onde começam? Onde acabam? Por onde passam? Onde se perdem?

E como voltar uma e outra vez à legenda sem se perder, como localizar o espaço, como apreender as relações entre uma e outro? O deserto do Sahara perto da China? Como descobrir que há legendas para locais que não existem? Um mapa desperta sempre o nosso olhar, mas neste, disponível para múltiplas leituras, repousam traçados os quais evocam viagens das princesas que o texto encontrou

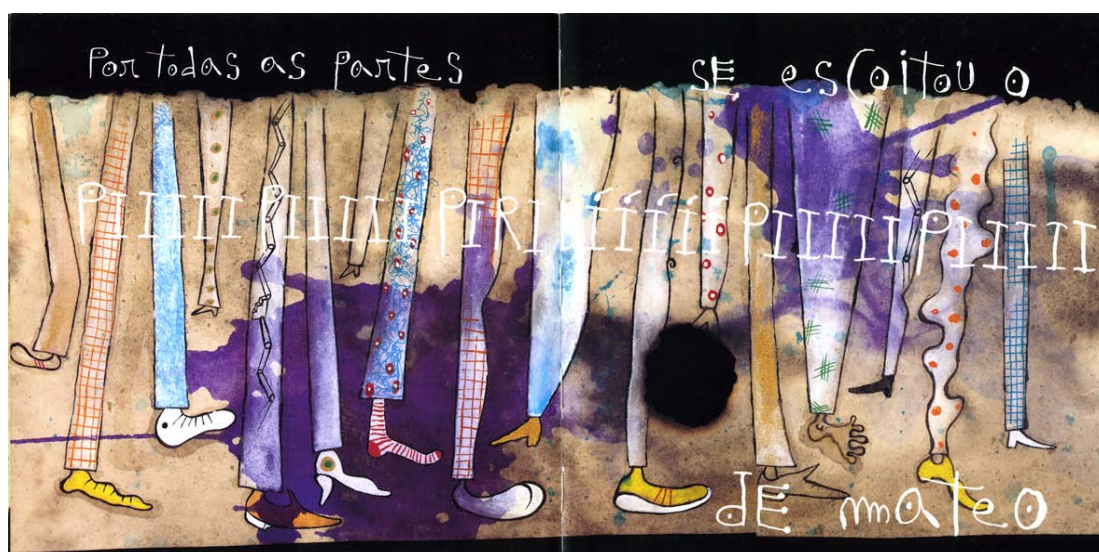
para nós e, assim, híbrido de informações e histórias, não é apenas representação do espaço, mas das vidas.

Fig. 8 - *Letras e Letrias*, José Jorge Letria. [texto] & André Letria, A. [ilustração]. Lisboa: D. Quixote, 2005.



Como juntar as duas páginas desta doce gregueria, tão à moda de Ramon de la Serna, senão na sugestão híbrida do disco de vinil que não toca as músicas do seu pássaro cantor, representado no próprio disco, perante o espanto deste por não as ouvir? E porque não toca o próprio disco? Porque emudeceu perante a beleza do som. Como definir então o silêncio, senão como a única resposta possível à audição? Onde ir buscar a representação para uma ausência senão à presença, assim presas ambas numa circularidade infinita onde é fácil descobrir que os dois conceitos definitivamente não são antónimos?

Fig. 9 - *Mateo*, Paula Carfalleira [texto], Peixe [ilustração], Pontevedra: Kalandraka, 1999.



Este grito é fusional. É o grito em que o texto gráfico se apropria da imagem e se transforma ele próprio na insistência aguda do medo. É o grito longo que chama, confundido no meio de tantas pernas com este Mateo perdido para sempre, neste espaço urbano que evoca os bosques das antigas histórias, que simbolizavam o medo do desconhecido, de todos os desconhecidos.

Este grito, silvo, apito estende-se. Ouvir-se-á? Chegará ele aos ouvidos de alguém? Sairá desta imagem? Ganhará som?

Esperemos que todas estas imagens, assim alinhavadas na ordem das palavras que as interrogam, fiquem a ouvir-se longamente na memória de quem as viu.



## Referências Bibliográficas

- BAPTISTA, A. (2009). *Interações Texto/Imagem: o caso particular da legenda de fotografia*. Fundação Calouste Gulbenkian /Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- BUSWELL, G. T. (1935). *How people look at pictures: A study of the psychology of perception in art*. Chicago: University of Chicago Press.
- CALADO, I. (1994). *A utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora
- CALVINO, I. (1998). *Seis propostas para o próximo milénio*. Lisboa: Teorema.
- DOBLIN, J. (1980). A structure for nontextual communications. In Paul A. Kollers, Merald E. Wrolstad e Herman Bouma (Eds), *Processing of visible language II* (pp. 89-111). N. Y: Plenum Press.
- GOLDSMITH, E. (1984). *Research into illustration: an approach and a review*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GROSS, S. (1997). The word turned image: reading pattern poems. *Poetics Today*, 18, 1. Wisconsin-Maddison: The Porter Institute for poetics and semiotics.
- HAUSENBLAS, K. (1977). Zu einigen Grundfragen der Texttheorie. In Frantisek Danes & Dieter Viehweger (Eds.), *Probleme der Textgrammatik*, II. *Studia Grammatica, X-VIII*. Berlim.
- HELLIGE, J. B. (1993). *Hemispheric asymmetry; What's Right and what's Left?* Harvard: Harvard University Press
- LASPINA, J. A. (1998). *The visual turn and the transformation of the textbook*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MITCHELL, W. J. T. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- RAYNER, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124, 3, 372-422.
- RAYNER, K., ROTELLO, C., STEWART, J. A., KEIR, J. & DUFFY, A. S. (2001). Integrating Text and Pictorial Information: Eye Movements when looking at print advertisements. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 7, 3, 219-226.
- RAYNER, K. & CASTELHANO, M. S. (2007). Eye movements during reading, scene perception, visual search and while looking at print advertisements. In M. Wedel & R. Pieters (Eds), *Visual marketing: from attention to action* (pp. 9-42). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- SCHERNER, M. (2000). Texto: Subsídios para a história do conceito. *In* I. B. Duarte, F. Henriques & I. M. Dias (Orgs.), *Texto leitura e escrita: Antologia* (pp. 125-181). Porto: Porto Editora.
- YARBUS, A. L. (1967). *Eye movements and vision*. New York: Plenum Press.
- VIEIRA, A. B. (2001). Percepção. *In* Comunicação – Cognição, *Enciclopédia Einaudi*, n.º 34 (pp. 277-295). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Aprendiendo de los álbums

**Teresa Duran**

Universidade de Barcelona

Departament d'Educació Visual i Plàstica

teresa.duran@ub.edu

### Resumo

El propósito de esta comunicación es el de exponer un muy reciente y personal punto de vista acerca de las cualidades y efectos lectores que los libros álbum – estos libros que tan difícil resulta definir - ofrecen. Mi hipótesis radica en la intuición de que algunos libros presentan rituales mágicos y espectaculares a los lectores incipientes, introduciéndoles no sólo en la Gran Literatura o en el Gran Arte sino también y muy especialmente en todas las artes, técnicas y saberes de nuestra muy apreciada Era de la Comunicación.

Ultrapasando la habitual dicotomía entre el texto y la imagen con la que solemos aproximarnos a la fenomenología de la recepción lectora del álbum, podemos verificar cómo se plantea gráficamente una relación dialéctica entre lo señaladamente visto y lo significativamente apreciado mediante cuatro recursos retóricos (analogía; apropiación; asombro; refutación) mediante los cuales estos libros logran comunicar conocimientos tan básicos como:

- La adquisición de competencias alfabéticas;
- La adquisición de competencias numéricas;
- La adquisición de competencias temporales;
- La adquisición de competencias espaciales.

### Abstract

The aim of this talk is to present my recent, personal perspective about the qualities and effects on reading of picture books. My hypothesis comes from the intuition that some books offer first readers magical and spectacular rituals, introducing them not only in the Great Literature or the Great Art but also and mostly in every art, technics and knowledge of our most appreciated Communication Era.

Going further beyond the dichotomy between text and image with which one usually treats the phenomenology of reader's reception of picture books, one can realise how the dialectical relationship is established between what is shown and what is meaningfully appreciated using four rethorical resources (analogy, appropriation; enchantment; refutation). Through them, these books get to communicate basic knowledge, such as:

- The acquisition of alphabetical competences;
- The acquisition of numerical competences;
- The acquisition of temporal competences;
- The acquisition of spatial competences.

## Introducción

Mi propósito es exponer un muy personal punto de vista sobre las propiedades y consecuentes efectos de lectura que nos brindan estos libros tan difíciles de definir a los que llamamos álbum. Más allá de la habitual dicotomía entre texto e imagen con la que nos aproximamos a lo que sería un álbum literario y a la fenomenología de su recepción lectora, propongo que **además** de contemplar su carga literaria - normalmente narrativa - observemos cómo en las páginas de un libro-álbum se provoca, en la mente del lector/a, pequeño o adulto, unos efectos cognitivos que actúan como refuerzo del aprendizaje textual, aritmético, espacial y temporal, aprendizajes que consideramos básicos para las competencias exigidas en nuestra época, denominada Era de la Comunicación.

### 1. Álbum: Sólo una modalidad de libro?

Es usual empezar cualquier discurso definiendo cual es el objeto de estudio del mismo. Aquí y ahora vamos a tratar de aquella modalidad de libros llamada *album* en Francia, *picture-book* en Inglaterra, *libro-álbum* en Iberoamérica, etc.

En el intento de definir éste tipo de libro, topamos ya con una doble disyuntiva, puesto que puede ser definido desde el punto de vista de sus propiedades físicas, y entonces lo más normal entre libreros y editores (los productores) es definirlo como un libro de tapa dura, gran formato, profusamente ilustrado, apto para los pequeños lectores, etc., definición todavía habitual entre los círculos educativos (aunque sin percatarse que dicho modo de definir lo mismo vale para un Atlas que para un catálogo de papeles de empapelar... ).

Otros intentos más recientes provienen de mediadores entre la literatura y la infancia, que tienden a definirlo como un artefacto nuevo en la historia de la literatura, llegando incluso a proclamar que esta es la más importante y significativa aportación que ha hecho la literatura infantil a la literatura toda, como dijo David Lewis (1990). Esta aportación del álbum sería tanto más relevante cuanto mejor encaja en la era Postmoderna, por su peculiar complementariedad interrelacional entre texto e imagen. Me acogeré pues a una definición de la pedagoga y bibliotecaria Sophie Van der Linden (2006) en su magnífica obra *Lire l'album*:

*El álbum sería una forma de expresión que presenta una interacción entre textos (que pueden ser subyacentes) e imágenes (especialmente preponderantes) en el seno de un soporte libro, caracterizado por su libre organización de la doble página, la diversidad de sus realizaciones materiales y la sucesión fluida y coherente de sus páginas.*

Con su permiso, y para mejor centrarme en los objetivos propuestos, voy a tomarme la libertad de parafrasear esta definición cambiando la locución “forma de *expresión*” por “forma de *representación*”. ¿Por qué prefiero este cambio? Porque a mi entender, demasiadas cosas son, incluso involuntariamente, “una forma de expresión” (por ejemplo: un estornudo, el pavonearse de

determinados animales en celo, la caída otoñal de las hojas...) mientras que “una forma de representación” indica mejor una voluntad expresa.

Una voluntad de comunicación que, como indica Van der Linden, emana y fluye coherentemente entre la imagen y el texto, si lo hay, y entre éste (presente o subyacente) y la imagen, de una tal especial manera que de ella surge una recepción lectora singular, generalmente no aplicable a otros libros, otros textos u otras imágenes.

Dicha interacción indisociable de los elementos que integran el contenido formal del álbum, necesita ser captada y aprehendida por un personaje importantísimo: *el lector/a*, que es quien al observarla, interpretarla y valorarla decidirá si aquel artefacto que tiene entre manos es un álbum, una revista del corazón o un catálogo de coches, objetos todos ellos que contienen --o pueden contener-- texto e imagen. Lo que quiero decir, en definitiva, es que un álbum, además de ser un libro, y por encima del libro que es, es algo más, es la plasmación de una forma de comunicación, basada en una forma de representación, que provoca un nuevo “modo de leer”: modo que no existía antes de la postmodernidad y que se adecua extraordinariamente a ella.

Aquí es preciso aclarar de buenas a primeras un concepto básico para mejor poder interpretar este artículo: para mí, el *objeto* libro, cualquier libro, especialmente en el caso de una obra literaria, **es**, equivale a una caja escénica: un artefacto que, al abrirse y leerse, da lugar a una representación ficticia por la que deambulan distintos personajes tensando los hilos de una determinada dramaturgia narratológica, a la que podemos clasificar en géneros, y a la que cada cual, como lector asiste y otorga voz y acción. También creo que un álbum, como libro que es, alberga una caja escénica muy singular entre sus cubiertas, que permite a sus lectores asistir a las más variadas representaciones, algunas incluso muy lúdicas y circenses, llenas de efectos especiales y sorpresas.

## **2. Representación como ficción significativa**

Acabamos de preferir, para definir el álbum la expresión de “forma de representación”.

¿Qué es la representación? La pregunta puede tener varias respuestas. Etimológicamente RE-presentar significa volver a presentar i PRE-sentar significa una acción encaminada a dejar bien asentada una cosa (concepto) o persona. Pero más allá de su raíz etimológica, todos hablamos de *representación* cuando fingimos teatralmente cualquier acontecimiento ya sea encima de un escenario, en los juegos del recreo colegial o en algunas tertulias (incluso cuando presentamos una ponencia en un congreso de investigadores).

Hablamos de representantes del pueblo cuando designamos a aquellas personas que nos *representan* en los escenarios del poder, a los “otros” que mediante mi voto se convierten - o deberían convertirse en - mi “yo” en el anfiteatro democrático del Parlamento Nacional

Y hablamos de *representación* en el caso de la imagen icónica, cuando una imagen, una postal, pongamos por caso, *representa* la torre Eiffel de París (no lo es, sólo la representa, es decir, la presenta de una manera “otra” que en la realidad).

El nexo común de todas esas representaciones --que de alguna manera se convierten en las ficciones indispensables para la sociabilización del individuo-- radica en el concepto de *alteridad*, un concepto importantísimo porque a través del otro, de lo otro, se alcanza a ser más nosotros mismos que nunca, como asegura Lacan. En todos estos casos citados de representación: la teatral, la democrática y la icónica, hay una ficción dialéctica que nos ayuda a percibir y comprender una realidad “otra”.

Y es a través de esta ficción verosímil y persuasiva que la humanidad desarrolla el potencial de las artes a través de **signos** - a los que podemos cualificar de artificios - que actúan como reflejo especular de los “otros yo” que viven en mí, y en los que mi “yo” se proyecta.

### 3. Qué signos para qué funciones?

Cualquier representación, diferida o en directo, nos llega a través de los signos. Los signos estimulan las capacidades cognitivas. Gracias a los signos nos comunicamos. Una comunicación directa, en la que los actantes estén uno frente a otro, en el mismo tiempo y lugar, tendrá en cuenta y pondrá en juego la expresión gestual, la mímica facial, el tono vocal, etc. Es decir todo aquello que es perceptible sensorialmente. Una comunicación diferida, compartiendo por ejemplo el tiempo, pero no el espacio, como ocurre en el caso de una conversación telefónica, pierde parte de estos estímulos, especialmente los visuales y enfatizará otros para suplir su ausencia... Pero en el caso de la lectura de un libro que pudo ser escrito varios siglos antes en un país lejano, pongamos por caso la *Ilíada* de Homero, una comunicación satisfactoria es, afortunadamente, todavía posible gracias a los signos alfabéticos que nos transmitió el emisor (Homero y su portavoz, el traductor) aunque sus receptores no compartan tiempo ni espacio, y, evidentemente, ni tan siquiera contexto histórico-social. Ahí radica la fenomenología de la comunicación diferida (en el tiempo y en el espacio) y el nunca bastante loado potencial de la lectura.

¿Qué es leer? Si buscamos la definición en el diccionario, hallaremos que la respuesta es algo así (depende de en qué idioma esté redactado el diccionario) como “distinguir y restituir el sonido inicial figurado por las letras del sistema alfabético”, pero cualquier semiólogo intentaría precisar más esta función recalando que leer, la lectura o la comprensión lectora, son algo que va más allá de esta definición algo mecanicista, y que consiste, básicamente, en establecer **la asociación entre significado y significante**.

Es por ello que el verbo *leer* y la palabra *lectura* han visto ensanchar enormemente el diámetro de sus acepciones a lo largo del siglo pasado y especialmente después de la segunda mitad de éste. Leer ya no es sólo descodificar los signos alfabéticos, si no que cada vez más leer es interpretar los signos percibidos por el lector, sean estos del tipo que sean: visuales, gestuales, fónicos, tonales, olfativos, etc.

Como señala el pedagogo y poeta portugués Antonio Torrado (1988) la escuela nace con el objetivo principal de enseñar la lectura alfabética, pero desgraciadamente la escuela de la alfabetización, donde se aprende a leer y a escribir no es, oficialmente aún, la escuela donde

desarrollar íntegramente las facultades de lectura semiológica que ofrece nuestro entorno, pues parece olvidar - o no equilibrar suficientemente - el resto de percepciones que se multiplican a nuestro alrededor, y cuya significación pone en juego competencias cada vez más importantes para la infancia de hoy, en plena era de la comunicación, como preconizaba Roland Barthes (1985)

Si las tareas de la semiología se agrandan sin cesar, es porqué descubrimos cada vez más cual es la importancia y la extensión de la significación en el mundo; la significación se convierte en el modo de pensar de la sociedad moderna, un poco como el hecho constituyó precedentemente la unidad de reflexión de la ciencia positiva.

Los estudios semiológicos recalcan que hay diferencias entre el potencial de un signo y el potencial de un símbolo. El signo *designa*, el símbolo *alude*. Mientras que normalmente el signo (alfabético, numérico, cartográfico...) actúa como puente entre la razón y la realidad, - inteligencia racional - y forma series cerradas y unívocas, el símbolo enlazaría la realidad con el inconsciente, permitiendo la intuición de una realidad "otra" - inteligencia emotiva -, con un mayor potencial combinatorio e interpretativo.

Centrándonos más en el caso de la literatura infantil, debemos admitir que su lectura se basa en la percepción de los signos visuales aunque entre estos, el concepto coloquial de lectura también parece haber enfatizado más los signos alfabéticos. Sin embargo, tanto la ilustración como la representación a la que ella da lugar pertenecen al ámbito de lo simbólico por su capacidad alusiva o ilusoria, por su núcleo esencial de alteridad, por su fecundo carácter ficticio. Ilustración icónica entendida como puesta en escena diferida o representación teatral entendida como comunicación en directo o "performance de lectura" (Zumthor, 1991) nos permiten observar cómo ambas manifestaciones simbólicas no siempre representan un *hecho* sino, muchas veces, una *opción*, una posibilidad. Si el hecho sería algo empírico y tan comprobable como repetible, la opción daría paso a la imaginación y el pensamiento proyectivo.

#### **4. Ficción como imaginación**

La mente humana, con el desarrollo de capacidades tales como el lenguaje, la razón, o la creatividad ha sido objeto de muchísimos estudios, que obviaremos. Pero algunas de las capacidades de nuestra mente merecen que las observemos con detenimiento porque resultan fundamentales para entender y definir en qué consiste la actividad lectora.

Desde sus estudios psicológicos Vigotsky (1930) explica claramente algunas propiedades de nuestra vista, que resulta ser simultáneamente analítica y sintética:

Esa extracción de algunos rasgos, dejando ignorados los demás, puede ser llamada con justicia disociación. Constituye un proceso de extraordinaria importancia en todo el desarrollo mental del hombre que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada.

El pensamiento abstracto, que permite la comprensión figurada de la representación gráfica - o del signo alfabético también gráfico - gracias a su capacidad proyectiva, se fundamenta en

potenciales muy concretos de nuestra mente. Imaginación, inteligencia y memoria operan con interdependencia, se retroalimentan y proyectan de manera interrelacionada, como apunta José Antonio Marina, filósofo y teórico de la comunicación:

No hay inteligencia por un lado y memoria por otro. Lo que existe es una memoria inteligente en la que habitamos, y desde la que contemplamos la realidad. La inteligencia penetra la memoria, que a su vez penetra el movimiento, que a su vez penetra la mirada, en una colaboración circular que no se acaba nunca.

Esa “colaboración circular” citada por Marina se llama imaginación, palabra que deriva etimológicamente de “imagen”. Y a imaginar, como a leer, también se aprende.

En el libro ya citado de Vigotsky podemos aprender cuales son las leyes que rigen la facultad imaginativa de nuestra mente, y que resumidamente son:

- La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y variedad de la experiencia acumulada por el hombre en la realidad, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica y variada la experiencia, mayor el material del que dispone la persona para imaginar

- Las personas no están encerradas en el estrecho marco de la propia experiencia, porque la imaginación permite también ampliar la experiencia del hombre al poder concebir lo que no ha visto, lo que no experimentó personal y directamente, basándose en representaciones ajenas de realidades alejadas en el tiempo o en el espacio, individuales o colectivas.

- Complementariamente a la experiencia de la realidad, todo sentimiento, toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos domina en aquel instante. Y viceversa: las imágenes de la fantasía prestan también lenguaje interior a nuestros sentimientos.

- El edificio erigido por la fantasía puede representar algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del hombre ni semejante a ningún otro objeto real; pero al recibir forma nueva, esta imagen cristalizada, convertida en objeto real, empieza a existir en el mundo y a influir sobre los demás objetos.

Dentro de la imaginación se produciría, pues, un proceso de retroalimentación entre la percepción de la imagen “primigenia”, aquella que ve de la realidad y que es experienciable, y aquellas que son proyectables por el pensamiento abstracto - y también filtradas por el “yo” emotivo - hasta la cristalización de imágenes irreales, pero perceptibles que otorgan un nuevo orden a la realidad circundante.

Es decir, una persona sería imaginativamente competente cuando establecería una relación dialéctica entre aquello “**señaladamente**” visto y aquello “**significativamente**” visto (posible de entrever). Y esta es la clave para entender por qué un álbum constituye, más que una tipología de libro, un modo de leer. Porque entre aquello que física y objetivamente aparece impreso en este tipo de libros, es decir, aquello “señaladamente visto”, y aquello “significativamente entrevisto” en



la simbiosis ofrecida por los elementos que integran el contenido del álbum (ilustración, texto si lo hubiere, tipografía, trazo, formato, color, composición, volumen, tamaño, etc.) se crea una potente y competente relación dialéctica en la mente del lector. Si el signo es un ente inteligible (Wittgenstein, 1961), también debemos aceptar y tener presente que la inteligibilidad del signo nos hace inteligentes (Jauss, 1972), imaginativos y creativos. Como diría un poeta muy querido en Portugal: *“Isto anda tudo ligado”*.

“Isto anda tudo ligado” es una manera preciosa, precisa y portuguesa que me permite introducir la lectura de un álbum como un fenómeno gestáltico. Observemos pues qué tienen en común el texto (cualquier texto) y la imagen (cualquier imagen) porque lo que nos interesa resaltar es que las teorías de la percepción visual y las teorías de la recepción lectora coinciden en conceptualizar ya sea la imagen, ya sea el texto, como una “gestalt” o percepción gestáltica. Nos bastará con comparar las citas de dos grandes teóricos de ambos campos.

Empecemos por Arnold Arnheim (1954), cuyos estudios significaron la aportación más seria del siglo pasado al análisis perceptivo de la práctica artística. Nos legó una importante cantidad de observaciones y, especialmente, un léxico que nos permite analizar y valorar el complejo fenómeno de la percepción visual.

La palabra Gestalt, nombre común que en alemán quiere decir “forma”, se viene aplicando desde principios de siglo a un cuerpo de principios científicos que en lo esencial se dedujeron de experimentos sobre la percepción sensorial (...) Lejos de ser un registro mecánico de elementos sensoriales, la visión resultó ser una aprehensión de la realidad auténticamente creadora: imaginativa, inventiva, aguda y bella. Se hizo patente que las cualidades que dignifican al pensador y al artista caracterizan todas las actuaciones del espíritu. Los psicólogos empezaron a observar también que ese hecho no era ninguna coincidencia: que unos mismos principios rigen las diversas capacidades mentales, porque la mente funciona como un todo. Todo percibir es también pensar, todo razonamiento es también intuición, toda observación es también *invención*.

Años más tarde, citando explícitamente a Arnheim, uno de los grandes teóricos de la recepción lectora, Wolfgang Iser (1972) dice;

La “representación” que se produce en nuestra imaginación es tan sólo una de las actividades mediante las cuales formamos la “gestalt” de un texto literario (...) Agrupando las palabras escritas del texto, permitimos que interactúen, observamos la dirección hacia la que nos están guiando y proyectamos en ellas la coherencia que nosotros, como lectores, requerimos. Esta “gestalt” debe inevitablemente matizarse por nuestro proceso de selección característico. Pues no viene dada en el texto mismo; surge del encuentro entre el texto escrito y la mente individual del lector con su particular historia de experiencias, su propia conciencia, su propia perspectiva. La “gestalt” no es el significado verdadero del texto; a lo sumo se trata de un significado configurativo; la comprensión es un acto individual consistente en ver las cosas en conjunto y sólo eso.

Establezcamos pues que los dos componentes habituales que se manifiestan en un libro álbum: el texto (si lo hubiere) y la imagen, aunque no sean similares en esencia, provocan efectos estéticamente equivalentes cuando se unen para narrar y, consecuentemente, en la recepción lectora de lo que narran.

Pero hoy, yo aquí quiero detenerme, sin embargo, en el análisis de los recursos utilizados en determinados álbumes cuyo contenido y función no es prioritariamente el de la comunicación literaria, sino el de la transmisión de determinados conocimientos básicos. Para ello deberíamos acordar y aceptar qué entendemos por conocimientos básicos. Propongo como tales:

- La adquisición de competencias alfabéticas
- La adquisición de competencias numéricas
- La adquisición de competencias temporales
- La adquisición de competencias espaciales

Afortunadamente, hoy puedo basar mi exposición en un número suficiente de álbumes que me permitirán ejemplificar cómo el ilustrador ha potenciado en el lector infantil la adquisición de esas competencias. Vaya pues mi agradecimiento a los editores que hicieron posible la publicación de semejantes obras maestras en todos los sentidos etimológicos de la palabra.

## **5. Aprender a ver, aprender a leer**

Hace tanto tiempo que aprendimos a “ver” que hemos llegado a la conclusión de que todo el mundo saber mirar una imagen sin haberlo aprendido, y que nada es más evidente que un dibujo figurativo o una fotografía. Y sin embargo, no es así. Lo aprendimos. Y lo aprendimos gracias al potencial humano para entender la representación. El potencial de la ficción. Un potencial singular que no se da en ningún otro ser vivo que no sea el género humano. Por ello el ser humano es el único que encuentra gozo en la práctica y en la recepción del arte. Recuerden aquella frase de Picasso (1949) que afirma:

*“el arte es la mentira que nos permite comprender la realidad”*

¿Y recuerdan también aquella aguda observación del semiólogo Umberto Eco (1988)?

Si con la pluma dibujo sobre una hoja de papel la silueta de un caballo reduciéndola a una línea continua y elemental, cualquiera estaría dispuesto a reconocer un caballo en ese dibujo; sin embargo, la única propiedad que tiene el caballo del dibujo (un trazo negro continuo) es la única propiedad que un auténtico caballo no tiene.

Una de las funciones esenciales de las representaciones, gráficas o lúdicas, dirigidas a la más tierna infancia consiste en familiarizar progresivamente al niño con la representación de la realidad porque, cognitivamente, percibir la realidad o percibir su representación son dos cosas

bien distintas, en las que el niño desarrolla habilidades y experiencias sumamente básicas para su desarrollo y sociabilización.

Veamos pues cómo los artistas plásticos (y los ilustradores lo son) contribuyen a que la infancia se inicie en la comprensión lectora que emana de los libros. Y recordemos lo dicho: la lectura consiste en la asociación entre significado y significante.

Tradicionalmente los primeros libros que uno ponía al alcance de los niños eran las denominadas cartillas o abecedarios. En el inicio las cartillas eran meramente memorísticas: su función consistía en asociar una forma gráfica, la letra, con un sonido, e incluso habitualmente, con la designación fonética del nombre de este sonido (be, uve, zeta, etc...) mediante el refuerzo fónico de una cantinela. Pero a partir de Comenius (1592-1670), y de los adelantos técnicos posibilitados por la imprenta, los pedagogos se percatan de la importancia de la imagen de representación y efectúan un giro a este aprendizaje lector proponiendo la asociación entre un sonido (el que viene representado por el signo alfabético) y una palabra representada icónicamente cuya inicial coincida con la letra presentada. Esta asociación imagen/fonema da lugar a la modalidad de libro que conocemos como abecedario. Y una de las curiosidades de los abecedarios es la que permite comprobar qué objetos han sido seleccionados para cada circunstancia o lengua. Citemos a modo de ejemplo el *Alphabet républicain* (1794) donde para identificar el fonema "A" se eligió ni más ni menos que el concepto de "Assamblée Nationale" o donde en la "J" podemos ver la efigie de Jean Jacques Rousseau, con lo que el tal abecedario queda convertido en un auténtico catecismo republicano... O, dando un salto en el tiempo, observemos como los editores españoles o portugueses contemporáneos tienen problemas para coeditar determinados abecedarios, por ejemplo los de artistas tan reconocidos como Bruno Munari (*ABC. Semplice lezione di inglese*: 1960) o Mitsumasa Anno (*Anno's alphabet*: 1974) sencillamente porque las palabras representadas no empiezan con la misma letra en portugués ni en castellano, y ello distorsionaría la capacidad de asociación del pequeño lector.

Pero alrededor de los años ochenta se produce un nuevo salto cualitativo en los abecedarios. Algunos artistas proponen una nueva asociación inédita hasta entonces: la que relaciona la forma tipográfica (que ya no tan sólo el sonido) con la representación de cualquier realidad simple y objetivable, como en el caso de *Capital Letters in Dane County* (1989) del fotógrafo Jeff Dean o en *ABC* de los ilustradores Gervais & Pittau (2000). Se asocia así fonema y grafía del mismo, en un intento interesantísimo de asociar la lectura con la escritura. Y ello puede dar lugar a derivaciones experimentales tan interesantes como las de Signes de maisons, de Martin Jarrie (2003) o las de *Les mots ont des visages*, de Joël Guénoun (1999)

Sin embargo creo que la revolución más insólita llevada a cabo por unos artistas especialmente abocados a la iniciación lectora de la primerísima infancia se llevó a cabo cuando Katy Couprie y Antonin Louchard, después de haber trabajado durante cuatro años codo con codo con el maestro y editor Thierry Magnier publican *Tout un monde* (2000). Éste álbum singular está esencialmente basado en el axioma "leer es asociar" y propone retahílas de asociaciones que no

están basadas en la forma tipográfica o fónica de las letras, si no en las percepciones sensoriales que llevan al lector a encadenar una percepción emocional con otra, como por ejemplo en la secuencia leche→ vaca→ prado→ prado segado→ barba sin rasurar en la mejilla de un hombre→ cactus → alienígena→ castaña, etc. Si tenemos en cuenta que cada una de estas imágenes está presentada mediante una técnica plástica diferente (en el álbum de unas cuatrocientas páginas, se han empleado más de doscientas cincuenta técnicas: collage, fotografía, linóleo, óleo, gravado, etc.) nos percataremos de la riqueza de la propuesta que convierte a este álbum en una iniciación magnífica a aquella lectura semiológica total que requería Antonio Torrado, más que a aquella otra lectura que asimila leer tan sólo con la descodificación textual del signo alfabético.

## **6. Aprender a ver, aprender a calcular**

Otros álbumes han centrado su atención en iniciar a la infancia en el mundo aritmético. El modelo más usual es aquel tipo de libro que podríamos designar como “numerario” parodiando la palabra “abecedario”. Su función consistiría en mostrar la forma gráfica de la cifra ubicando a su alrededor tantos objetos icónicos como corresponda a la cantidad designada por la cifra (por ejemplo 2→ dos conejos; 3→ tres cerditos, etc). Este tipo de ejercicio gráfico no es privativo del libro álbum sino que incluso es algo más habitual en los cuadernos de vacaciones, los libros de texto, las revistas ilustradas, etc.

Pero también en la modalidad del “numerario” nos percatamos de ciertas propuestas preciosas que sólo se producen en el libro álbum. Destaquemos la singularidad del álbum *Little 1* de Ann & Paul Rand (1962) donde a nuestro saber se propone por primera vez el valor del cero como personaje maravilloso, creando una enorme relación de empatía con el lector. Otros álbumes como *Cuentaratonas*, de Ellen Stoll Walsh (1991) proponen una comprensión del valor acumulativo de las cantidades proponiendo al lector contar hacia delante y hacia atrás el número de ratones implicados en la acción del relato. *Fünfter sein* de Norman Junge (1997) es un delicioso álbum ilustrado donde percibir, interpretar y comprender el valor de la sustracción (resta) mediante un relato de potente impacto emocional.

Aunque no sólo la asociación entre cifra y cantidad importa en la iniciación matemática de los niños, o de los no tan niños... Mitsumasa Anno supo dar forma al cálculo factorial multiplicando puntos en el libro *Tsubo no naka* (1982) hecho en colaboración con su hijo ingeniero Masaichiro. Y no nos olvidemos que también la física es visualizable. Enzo Mari, en su *L'altalena* (1961) presentó un inmejorable juego gráfico para prelectores donde asimilar y posibilitar la asociación forma + cantidad+ masa + peso + equilibrio. Para niños interesados en la relación fuerza + peso + tracción, el japonés Taro Miura propuso en *Ton* (2004) un magnífico juego asociativo meramente visual.

Y algo más recientemente, advertimos en el álbum *Chiffres en Tête*, de Anne Bertier (2006) un brillante ejercicio tipográfico y geometrizable alrededor de la forma de las cifras. En éste álbum se propone la asociación forma tipográfica + simetría + adición + sustracción + giro, mediante el

recurso de unos rostros formados por cifras dispuestas en completa simetría y un hábil plegado de las páginas. Este álbum es sumamente ingenioso y, sin embargo, originó entre nosotros, una pregunta: ¿Se hubiesen atrevido la autora y el editor a presentar el mismo ejercicio, encaminado a ejercitarse en la forma tipográfica de la cifra, pero efectuado con letras, sin temor a ser tildados de iconoclastas de la dislexia? Esperemos que si, porque el ejercicio lo vale y equivale a lo efectuado en alguno de los abecedarios citados.

## **7. Aprender a ver, aprender a ubicar en un relato la coordenada del tiempo**

Aprender a leer y aprender a contar es la función para la que fue creada la escuela, y esperemos que el lector de este artículo entienda que, con los ejemplos de álbumes citados, algo está cambiando en el panorama de los primeros libros que se ponen en manos de la infancia, fuera del contexto escolar, y reforzándolo desde el punto de vista meramente visual, explorando a fondo las opciones que ofrece el lenguaje visual.

Pero aún hay más. Explorando estas mismas opciones formales, un álbum puede ofrecer al lector la posibilidad de interpretar y comprender conceptos mucho más abstractos y proyectivos que el de los sistemas de signos. Conceptos tan esenciales para la cognición humana como *tiempo* o *espacio*. Por esta vía el álbum materializa y concreta su comprensión dentro de un relato literario, de una narración.

Si nos acogemos a la definición ya clásica según la cual una narración “es el relato de quién hace qué, dónde y cuando”, observemos cómo determinados ilustradores emplean acertados recursos para que el lector incipiente comprenda este *cuándo (tiempo)* y este *dónde (espacio)* que le permitirán posesionarse de las coordenadas de aquella narración literaria. Y la literatura narrativa, el cuento, implica también y esencialmente un conocimiento básico y fundamental para el correcto desarrollo de la mente humana, no lo olvidemos...

Tratemos primero del tiempo, un concepto especialmente difícil de representar visualmente. La historia del arte nos muestra que, a lo largo de los siglos, los artistas han encontrado fundamentalmente cuatro modos de representarlo (o de mentarlo). Estas vías comunicativas serían:

- Mediante imágenes alegóricas o metáforas visuales, especialmente en el barroco, que glosen simbólicamente el paso ineludible del tiempo, en aquello que se dio por enunciar con la locución verbal “Vita brevis” o “Vita mutandis”.
- Mediante la secuenciación de imágenes sucesivas, o “Story time” congelando la acción de los personajes en distintas escenas, recurso que se inicia en Occidente con los retablos del arte románico y que será muy explotado después en el cómic.
- Mediante la plasmación visual del cruce congelado entre momento y movimiento (entre los críticos se llama “Moment & Movement”) de la que los futuristas italianos nos brindaron grandes ejemplos en su pintura.

- Mediante la potenciación del tiempo de retención retiniana de la mirada (“Time to look”) cuya máxima exploración y explotación mecánica dio lugar al séptimo arte o cine.

Pues bien, determinados álbumes exploran y hacen evidente este tratamiento visual del tiempo. Citemos como ejemplos del concepto “Vita mutandis” o el tiempo lo cambia todo, el álbum *L'albero*, de Iela Mari (1990) donde se nos propone un itinerario visual circular en un mismo escenario natural presidido por un árbol, o la experiencia gráfica propuesta por el artista alemán Jörg Müller en 1973 titulada *Die Veränderung der Landschaft* después de ilustrar cómo cambiaba el paisaje desde su ventana cada tres años desde 1953. El concepto paralelo de la locución “Vita brevis” nos fue ofrecido por Brami & Cachin en una preciosa y delicada metáfora rimada titulada *Roule, ma poule* (2003) donde el ciclo de la vida es comparado al desarrollo de un espectáculo circense.

Son muchos más los álbumes que exploran las posibilidades de la secuenciación, y de hecho casi todos lo hacen. El mérito estriba en que el desarrollo de la coordenada temporal que posibilitan las secuencias de cada página esté escanciado en intervalos regulares. Uno de los más emblemáticos en este sentido sería el del grafista japonés Katsumi Komagata, *Blue to blue* (1994), magnífico ejemplo de pop-up dónde se narra la aventura reproductiva del salmón en un juego de troqueles y texturas inigualable.

Valiosos ejemplos de la exploración de las opciones que harían evidente la conexión entre momento y movimiento, serían los álbumes *Dévine qui fait quoi*, de la francesa Gerda Müller (1998) donde el presente sirve para narrar lo que ocurrió en un pasado inmediato siguiendo las huellas que los protagonistas ausentes han dejado en la nieve. O algunas páginas memorables del muy divertido álbum canadiense *Scaredy Squirrel* (2006) de Mélanie Watt.

Se puede observar cómo *Ado-ka-frè*, del belga Victor (2002) pone en juego el recorrido temporal de la mirada siguiendo las peripecias de una camiseta deportiva que nos llevará desde su fabricación europea hasta su reciclaje en una ONG africana. Y aún resulta más sorprendente este juego de la retención retiniana el álbum *OVNI* de Lewis Trondheim y Fabrice Parme (2006), un álbum sin palabras capaz como ningún otro de narrar con pelos y señales la historia íntegra de la humanidad.

## **8. Aprender a ver, aprender a ubicar el espacio de un relato**

Cualquier historia ocurre en, al menos, un espacio determinado, aunque la mayoría de las novelas y cuentos clásicos transcurran en varios lugares sucesivamente. El texto, y sobre todo la acción de los protagonistas transportan al lector de un escenario a otro. Ello hace felices a los ilustradores que se complacen, por ejemplo, en describir el misérrimo contexto inicial de *La Cenicienta* y el esplendor final del palacio, o la ordenada vida de la taberna del Almirante Benbow en contraposición a la abigarrada vegetación de *La Isla del Tesoro*. Incluso les he oído quejarse de lo monótonos que son los escenarios de los cuentos actuales para pequeños lectores.

Nociones espaciales como cerrado, abierto, arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda, delante, detrás, encima, debajo, etc., son potenciadas a fondo por los ilustradores y el resultado de su trabajo contribuye enormemente a que el lector incipiente adquiera un imaginario no sólo topográfico, naturalista o arquitectónico, si no que también contribuyen a asumir que una representación físicamente plana puede dar ilusión de profundidad, relieve, equilibrio, etc.

Pero no es esto lo que nos interesa aquí y ahora. Quisiera –y debería- centrar la atención del lector en aquellos libros-álbum que exploran las coordenadas espaciales de las propias páginas del libro que tienen los lectores entre manos. Un libro-álbum es un objeto físico compuesto de varias páginas dotadas todas ellas del don de la bidimensionalidad. Jugar expresamente con la bidimensionalidad de la superficie del papel encuadernado en forma de libro es un arte no siempre fácil para un escritor (lo hacen los poetas en sus caligramas), pero ello resulta fascinante para un ilustrador...y sus lectores.

Uno de los pioneros en este modo de usar el propio papel del libro para comunicar una evidente y táctil sensación espacial al servicio de un relato iniciático fue, una vez más, el diseñador italiano Bruno Munari, quien nos ofreció en *Nella nebbia di Milano* (1968), gracias a las texturas contrapuestas del papel vegetal y el papel Canson, un formidable viaje desde el centro urbano cubierto por la niebla hacia la periferia donde se ha asentado un circo rebosante de color. Ello permite que el lector espectador se adentre, literalmente, en la niebla, penetrando con su vista la transparencia del papel hasta la opacidad del circo. La lectura de este álbum permite la múltiple asociación espacio + tiempo + profundidad + dinamismo + estabilidad.

En un estilo mucho más hiperrealista, Monique Félix, nos brindó en 1980 aquel pequeño álbum *Il était une fois une souris fermée dans un livre...* cuyo título es suficientemente explícito para comprender que el reducido formato del libro es el único posible para dar verosimilitud al relato de un ratoncillo (cuyas dimensiones son aparentemente reales) que ha quedado encerrado en sus páginas, y que no logrará salir de ellas más que royéndolas y creando un avión de papel para huir de allí. La asociación formato + dimensión + profundidad es la única necesaria para interpretar convenientemente la historia de esta fuga.

La norteamericana Ann Jonas obtuvo con *Round Tripp* (1983) otra experimentación espacial destacable. Un viaje de ida cuyas imágenes en blanco y negro se transforman en otras y crean un opuesto itinerario de vuelta según el libro sea visto desde arriba o desde abajo. Su meticulosa realización opone forma y fondo, de tal modo que la misma imagen tiene lectura opuesta según sea contemplada desde un lado u otro de una misma mesa. Sus veinticuatro escenarios se convierten así en cuarenta y ocho secuencias narrativas, por el simple gesto de rotar 180 grados su lectura. Otro interesante viaje espacial experimentando con la dimensionalidad de la página es la que realizó Itsván Banzai en *Zoom* (1995) llevando al espectador desde la cima de la cresta de un gallo hacia un punto indefinido del espacio galáctico, alejando paulatinamente el punto de vista e incorporando así nuevos personajes y contextos al relato. En esta experimentación lo que el lector percibe es la relatividad del marco o *frame* de la página como encuadre de la acción.

Y no podríamos cerrar este apartado acerca de la adquisición de la noción de espacio sin citar dos títulos que, al menos a mi entender, alcanzan cotas culminantes en la exploración de la página como escenario de la acción narrativa. *Le petit dessin avec une culotte sur la tête*, de Perrine Ruillon (2001) es una obra teatral con dos actores: uno, el ilustrador, tratado fotográficamente, estará siempre ubicado en la página izquierda. Su oponente, el monigote trazado por él, se ubica siempre en el centro de la blanca página derecha. El monigote está enojado con el ilustrador a causa de lo mal dibujado que le ha dejado. Y el ilustrador no acierta a comprender las pretensiones del monigote. El lector asiste intrigado y divertido al diálogo y a la acción de ambos protagonistas como si realmente estuviese en la platea del teatro originado por la autora en el propio libro, teniendo en cuenta que sólo en un libro ilustrado podría tener lugar esta dramaturgia.

Dos años después Nicolas Bianco-Levrin, nos ofrece otro drama bidimensional con su *Oeil pour oeil...* (2003), un álbum soberbio en su simplicidad donde un lobo se encara con otro lobo que no es más que su propio reflejo en la página opuesta. Realizado mediante el procedimiento del monotipo, a la manera de las manchas del test de Rorschach, esta fábula sobre la violencia que nosotros mismos generamos, pivota alrededor del eje que marca el plegado de las hojas encuadernadas en el libro, de manera que el lobo que aparece en la página derecha temerá y agredirá al lobo de la página izquierda que no es más que la inversión especular de su propia imagen aparecida al presionar entre sí ambas páginas del libro.

Creemos que sólo en el álbum puede darse este modo visualmente narrativo de concebir un relato metaficcional a partir de la evidencia de que un papel (el papel de la página del libro) tiene una determinada dimensionalidad que permite el paradigma del teatro más clásico: unidad de lugar, de tiempo y de personajes. Pocas veces como en estos casos la representación icónica equivale tanto a la representación teatral.

## **9. La recepción de las imágenes de un álbum**

Hasta aquí hemos ejemplificado algunas de las propuestas más interesantes de entre las que conocemos acerca de cómo los libros-álbum permiten la adquisición de las competencias cognitivas del alfabeto, el cálculo, el tiempo y el espacio. Agradecemos una vez más a los ilustradores y a los editores que nos han brindado tan magníficas obras. Aunque queda un interrogante por resolver: si estos álbumes son tan magníficos como he intentado divulgar, ¿por qué no gozan de un mayor fervor del público? ¿Acaso son demasiado experimentales? ¿Demasiado elitistas? No lo creo, o no creo que el problema de su reducida popularidad provenga de lo que se propuso y consiguió el emisor, sino que quizás conviene en este momento del discurso centrar más la atención en el receptor, el niño, y en muchos casos en el mediador adulto que debería hacer de puente entre el ilustrador y el lector infantil.

Debemos constatar que la experiencia de la asimilación, interpretación y adquisición de la representación, y más concretamente, de la representación gráfica, no resulta siempre fácil ni



fluida. Para según qué textos, según qué imágenes o según qué álbumes, hace falta un esfuerzo considerable de asimilación. Y ello me remite a la gradación de reacciones que nuestra mente puede presentar ante la recepción de un texto que el profesor Vincent Jouve señalaba en una conferencia dada en Valencia el año 2005. Dice él que la comprensión de un texto literario (y yo añadiría muy intencionadamente que también de una imagen o de una representación teatral) puede provocar o basarse en cuatro efectos retóricos, y que el lector/espectador reacciona por:

**Analogía:** cuando entre la relación entre significante y significado (o cuando entre lo vivido por mí y lo expresado por otro) goza de un alto grado de similitud.

**Apropiación:** cuando se pueden establecer nexos de similitud entre lo nuevo percibido y lo conocido por experiencia

**Extrañamiento:** cuando las disimilitudes son superiores a las similitudes (y ello estimula nuestra curiosidad)

**Refutación:** cuando nuestra experiencia rehúsa aceptar la insólita propuesta ajena.

Así, pedagógicamente hablando, una iniciación didáctica a la aventura literaria o a la aventura visual, encadenaría esta fenomenología retórica llevando progresivamente al receptor infantil desde la experiencia analógica a la apropiación, de la apropiación al extrañamiento y de éste hasta los límites de la refutación. Digamos a favor de ésta última que su gran valor pedagógico reside en el hecho que, mediante la refutación, se consigue la reafirmación de nuestros gustos estéticos. Y lo ideal, como tarea educativa, sería poder lograr que, a la larga, aquello refutado sólo nos produjera extrañamiento, y que pudiéramos llegar a apropiarnos de lo extraño, hasta convertir todo aquello de lo que nos hemos apropiado como algo que tiene permanente analogía con nuestro quehacer.

Si se analizan detalladamente las cuatro figuras retóricas reseñadas por Jouve, en alternancia con las cuatro leyes del proceso imaginativo estudiadas por Vigotsky, también será posible observar las dialécticas relaciones posibles entre la recepción lectora (visual o textual) y la competencia imaginativa que la lectura de un álbum potencia y pone en juego.

Acaso la dificultad - y quizás el fracaso - de nuestra iniciación pedagógica a la lectura visual radica en el hecho de que, en el aprendizaje del dibujo, forzamos demasiado a menudo a los niños a obtener representaciones cada vez más analógicas, más parecidas al objeto real, y pocas veces los educadores se percatan de que, en las primeras edades, los niños dibujan de un modo esquemático, aunque altamente expresivo, en una *apropiación* interiorizada del mundo exterior. Y muchas veces los adultos *refutan* o se *extrañan* de la tosca capacidad gráfica de comunicación de los niños con el apriorismo de que “está mal hecho” o “no se parece a nada”. Muchos siglos de aplicación occidental de las leyes de la perspectiva y de las técnicas y procedimientos del realismo pesan sobre nuestro adulto modo de ver, y nos cuesta, todavía, asimilar las distorsiones de la realidad que las vanguardias artísticas del siglo XX han experimentado. No es pertinente adentrarse aquí en este ámbito de la didáctica artística, quizás lo único que importaría es señalar que mientras los niños aprenden a dibujar también aprenden a leer y a escribir.

Si como educadores no nos importa que aquello que leen textualmente o escuchan oralmente esté repleto de una fantasía que poco tiene que ver con la dura realidad, y aplaudimos la imaginación y expresividad de sus creaciones literarias, esforcémonos también en reforzar visualmente las múltiples vías de experimentación visual que nos ofrecen los libros ilustrados y especialmente los álbumes.

Mediante los álbumes que hemos citado comprobamos que más allá del estilo esquemático, gráfico o hiperrealista del procedimiento gráfico usado, más allá de propiciar una recepción analógica o de extrañamiento, de apropiación o de refutación...:

- En los álbumes centrados en la adquisición de competencias alfabéticas y numéricas se mantiene al abecedario y a las cifras dentro de la categoría de la comunicación señalética, apelando, la mayoría de las veces a la empatía afectiva o ingeniosa para establecer una comunicación consistente y mnemotécnica con sus lectores. Los recursos específicos del lenguaje visual se conjugan de manera paralela según se trate de cifras o letras, pero rara vez las estrategias gráficas aplicadas a uno y otro campo de conocimientos se interfieren entre sí. Es curioso observar cómo se mantienen disociados los recursos gráficos según se apliquen a cifras o a letras, aunque los efectos retóricos sean los mismos.

- También en los álbumes centrados en la adquisición de competencias temporales y espaciales se evidencian los recursos gráficos del lenguaje visual y los efectos retóricos analizados. Pero en éstos cabe destacar, ante todo, la interferencia de recursos gráficos para la comprensión de los conceptos de espacio y tiempo que, además, en algunos casos, consiguen encontrar el modo metaficcional de representación de tales conceptos en el propio artefacto del libro álbum.

## Referências Bibliográficas

- ARNHEIM, A. (1954). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Editorial.
- BARTHES, R. (1985). *L'aventure sémiologique*. Paris: Ed. Du Seuil.
- DURAN, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- DURAN, T. (2007). *Álbums i altres lectures*. Barcelona: Rosa Sensat.
- DURAND, M. (1982). "Des livres avant de savoir lire" en *Aimer Lire*. Paris: Bayard.
- ECO, U. (1988). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.
- ISER, W. (1972). El proceso de lectura. In *Estética de la recepción*. Madrid: Arco
- JAUSS, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós (1ª Ed. 1972).
- LEWIS, D. (1990). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. In *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro (Parapara Clave), 1999
- MARINA, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- THERIEN, G. (1990). Pour une sémiotique de la lecture. Paris: *Protée*, 2-3.
- TORRADO, A. (1988). *Da escola sem sentido a escola dos sentidos*. Porto: Civilização.
- VAN DER LINDEN, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble.
- VIGOTSKY, L. S. (1930). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- WITTGENSTEIN, L. (1961). *Tractatus Logico-philosophicus*. Barcelona: Laia.
- ZUMTHOR, P. (1991). *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## O PREP na Prevenção das Dificuldades na Leitura

**Vitor Cruz**

Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

vcruz@fmh.utl.pt

### Resumo

Não obstante o papel desempenhado pelos processos fonológicos nas fases iniciais da aquisição da leitura ser um tema com mais consenso do que o papel de outros processos cognitivos, a referência a estes últimos parece ser cada vez mais pertinente.

Assim, o modelo de funcionamento cognitivo PASS (Planificação, Atenção e processamentos Simultâneo e Sucessivo) ganha relevo, pois parece dar resposta a estes problemas. De facto, por ir além do processamento fonológico e por ter conseguido ir mais fundo na compreensão dos processos cognitivos que estão subjacente à leitura, o modelo PASS parece corresponder às actuais necessidades de investigação no âmbito da compreensão, avaliação e intervenção na leitura.

Com a nossa comunicação, procuramos fazer uma breve referência teórica ao modelo PASS, bem como ao Programa de Reeducação do PASS (PREP), realçando a sua importância na prevenção das dificuldades na leitura. Apresentaremos ainda os resultados de um estudo orientado para a Prevenção das Dificuldades na Leitura, no qual foi utilizado o PREP.

### Abstract

Besides the role performed by the phonologic processes in the first phases of the reading acquisition being a theme of a major agreement than the role of other cognitive processes, the reference to these latter seems to be even more pertinent.

Nevertheless, the PASS model of cognitive functioning (Planning, Attention, Simultaneous and Successive Proceedings) achieves importance as it seems to answer these problems. Indeed as it goes beyond the phonologic proceeding and as it went deeper in the comprehension of the cognitive processes that are underneath the reading, the PASS model seems to correspond to the present needs of research in the area of the reading comprehension, evaluation and intervention.

With this paper we aim to approach the PASS theory, the PREP (PASS Reading Enhancement Program, and its relationship with reading, namely in reading difficulties prevention.

## 1. Introdução

De acordo com Bishop (2003) e Weinstein & Siever (2003), não devemos “esperar para ver”, ou seja, não devemos esperar que a criança falhe na aprendizagem da leitura para então avaliar e intervir, nem, como sugerem Foorman *et al.* (1997), devemos esperar na expectativa de que, com o tempo, as coisas se resolvam por si próprias. Para Shaywitz (2003), a falta de identificação precoce da maioria das crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura é particularmente preocupante porque a identificação na escola ocorre relativamente tarde, frequentemente depois da idade óptima para a intervenção, tornando assim muito mais difícil o processo de reeducação.

Nesta linha, Lyon (1999) acrescenta mesmo que, se a instrução adequada para desenvolver as habilidades centrais de uma leitura fluente não for fornecida nos primeiros anos de escolaridade, as dificuldades na leitura serão inevitáveis. Sem uma intervenção precoce sistemática e intensiva, as crianças em risco de terem dificuldades na leitura raramente irão dominar o processo de leitura (Lyon & Chhabra, 2004). Assim, dificuldades na leitura aos 9 anos de idade potencializam uma vida inteira de iliteracia para, pelo menos, 70% das crianças com dificuldades na leitura (Shaywitz, 2003).

Deste modo, a investigação no âmbito da leitura tem vindo a demonstrar, com vários resultados bastante encorajadores, que o primeiro passo na prevenção das dificuldades na leitura é a identificação e a intervenção o mais precocemente possível (National Research Council, 1998). Na realidade, de acordo com Lyon & Chhabra (2004), a maioria das crianças que entram para o jardim de infância em risco de ter dificuldades na aprendizagem da leitura podem aprender a ler a um nível médio, ou muito próximo deste, se forem identificadas precocemente e lhes forem fornecidas instruções sistemáticas e intensivas.

Assim, de acordo com Lyon & Chhabra (2004), a identificação das crianças em risco de falharem na leitura, associada a uma intervenção na leitura sistemática, compreensiva e baseada nas evidências, pode reduzir para 6% o número de crianças que lêem abaixo de um nível básico (Lyon & Chhabra, 2004).

Também Foorman *et al.* (1997) referem que 82% das crianças sujeitas a processos de reeducação podem tornar-se leitores com sucesso se a intervenção for providenciada nos dois primeiros anos de escolaridade. No entanto, como recordam os mesmos autores, é preciso não esquecer que esta percentagem diminui drasticamente à medida que avançamos na escolaridade, com resultados de 46% nos terceiro e quarto anos de escolaridade, e 10% a 15% em momentos posteriores.

Em síntese, a combinação de uma identificação precoce com uma intervenção preventiva é fundamental para a diminuição da iliteracia (Bishop, 2003), motivo pelo

qual o National Research Council (1998) e o National Reading Panel (2000) sugerem que a intervenção precoce e a prevenção podem resolver a maioria dos problemas na leitura.

Na sequência do atrás dito, é fácil concordar com Das, Naglieri & Kirby (1994) e Correia (1997), quando estes nos sugerem que um processo de avaliação só tem sentido se este for realizado com o objectivo de desenhar um programa de intervenção, o qual é concebido tendo como referência as áreas fortes e fracas da criança.

É exactamente nesta linha que surge o Programa de Reeducação do PASS (PREP), que é um programa de desenvolvimento da competência na leitura, o qual, ao mesmo tempo que visa melhorar as estratégias de processamento de informação subjacentes à leitura (processos distais), evita o ensino directo das habilidades de leitura de palavras (processos proximais) (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Boden & Kirby, 1995, Das, 2000, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000).

Ou seja, o PREP é um programa de reeducação cognitiva que foi concebido para treinar as habilidades inerentes ao modelo de funcionamento cognitivo PASS (Planificação, Atenção e processamentos Simultâneo e Sucessivo), partindo da assunção de que o treino dessas habilidades ou processos cognitivos distais irá resultar em melhorias na realização das tarefas de aprendizagem escolar, nomeadamente na leitura (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Boden & Kirby, 1995, Das, 2000, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000).

O PREP, que estimula directamente a planificação, a atenção e os processamentos simultâneo e sucessivo, é o programa de enfoque reeducativo ou reabilitativo mais utilizado em pessoas com dificuldades na aprendizagem na leitura, sendo, na realidade, o único programa dentro deste enfoque cujos resultados manifestam uma alta transferência na melhoria dos processos de leitura (Molina, 2000).

Fazendo uma breve análise das investigações feitas com o PREP, verificamos que a maioria dos participantes nesses estudos eram crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade e os modelos de intervenção nestas investigações envolviam a combinação das tarefas globais com as tarefas ponte do PREP (e.g., Boden & Kirby, 1995, Das, Mishra & Pool, 1995, Carlson & Das, 1997).

Deste modo, se existem vários estudos que, combinando as tarefas das componentes global e ponte, replicaram os resultados positivos do PREP obtidos com crianças de idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, pouca é a informação referente ao efeito de cada uma das componentes em crianças de idades mais baixas (e.g., 6 e 7 anos de idade).

No entanto, no que se refere ao efeito do PREP em crianças de idades mais baixas, o estudo levado a cabo por Parrila *et al.* (1999) é paradigmático, pois, para

além de utilizar o PREP em crianças com idades compreendidas entre os seis anos e os seis anos e nove meses, também compara os efeitos do PREP com os efeitos de um programa de instrução baseada no significado.

Assim, 58 crianças com idade média de 76.6 meses e experimentando dificuldades na leitura foram divididas em dois grupos homogêneos, cada um dos quais sujeito a uma intervenção duas vezes por semana, em sessões de 20 minutos, durante um período de nove semanas. No entanto, um grupo recebeu apoio com o PREP e outro recebeu apoio com uma intervenção baseada no significado (*Meaning-Based Reading*).

Como era de esperar, ambos os grupos melhoraram os seus resultados durante as nove semanas de intervenção, mas o grupo com o qual foi utilizado o PREP manifestou melhorias mais significativas, particularmente na descodificação, o que é um claro indicador de um incremento no processamento fonológico, absolutamente necessário para uma leitura fluente. Ou seja, os resultados deste estudo apontam para a eficácia do PREP em crianças de idades mais baixas, mesmo quando comparado com um programa de instrução baseada no significado.

De acordo com Parrila *et al.* (1999), o contributo mais importante deste estudo talvez seja a maneira pela qual as referidas melhorias foram obtidas, pois, em vez de ensinar directamente habilidades de processamento fonológico, o PREP permite às crianças desenvolverem as suas próprias estratégias de processamento cognitivo. Um outro contributo importante deste estudo refere-se ao facto de se demonstrar que o PREP também é efectivo com crianças no início da aprendizagem da leitura, aumentando-se assim a possibilidade de prevenir as dificuldades nesta aprendizagem.

Por seu lado, no que diz respeito ao efeito isolado das componentes do PREP, é de realçar o estudo realizado por Das, Mishra & Pool (1995), no qual foi comparada a eficácia relativa de três programas de tratamento, todos eles utilizados durante um mesmo período de tempo, isto é, compararam os efeitos do PREP convencional (tarefas globais mais tarefas ponte) com os efeitos das tarefas globais e das tarefas ponte isoladamente.

Assim, em primeiro lugar o grupo que recebeu o PREP regular foi comparado com um grupo de controlo, que apenas recebeu o apoio da educação especial na sala de aula, constatando-se a existência de implementos significativamente maiores no primeiro grupo no que se refere à descodificação de palavras. De seguida, com o objectivo de determinar a eficácia relativa de cada uma das componentes do PREP no que se refere às melhorias na descodificação de palavras, o grupo que foi apoiado com o PREP foi comparado com um grupo apoiado com as tarefas globais e com um grupo apoiado com as tarefas ponte.

Deste modo, numa primeira fase do estudo, as crianças foram divididas em dois grupos, o de reeducação pelo PREP (20 crianças), com uma idade média de 120.4 meses, e o de controlo (31 crianças), com uma média de idade igual a 123 meses. Enquanto o primeiro grupo era constituído por 11 rapazes e 9 raparigas (15 caucasianos e 5 de ascendência indiana), o grupo de controlo continha 23 rapazes e 8 raparigas (26 caucasianos, 4 de ascendência indiana e 1 afro-americano).

Depois, numa segunda fase do estudo, o grupo de controlo foi dividido em dois grupos (um para as tarefas globais e outro para as tarefas ponte), sendo a média de idades do primeiro grupo de 125 meses e a do segundo grupo de 119 meses. Enquanto o primeiro grupo era constituído por 12 rapazes e 6 raparigas (15 caucasianos e 3 de ascendência indiana), o segundo grupo era constituído por 11 rapazes e 2 raparigas (11 caucasianos, 1 de ascendência asiática e 1 afro-americano).

No que se refere aos resultados da primeira parte do estudo, os autores sugerem que estes mostram de um modo claro que o grupo do PREP teve melhorias significativas do pré para o pós-teste, nas provas utilizadas, o que é extremamente encorajador. Mais ainda, essas melhorias foram significativamente superiores às registadas no grupo de controlo, sugerindo assim uma maior eficácia do PREP relativamente à educação especial recebida pelo grupo de controlo na sala de aula, pois, enquanto o grupo do PREP teve um ganho de 9 meses, o de controlo teve um avanço de 3 meses. Quanto à questão relativa aos ganhos nas tarefas cognitivas, os investigadores referem que os ganhos alcançados pelo grupo do PREP são significativamente superiores aos ganhos alcançados pelo grupo de controlo.

No que diz respeito à segunda parte do estudo, uma comparação dos dois grupos que receberam apoio parcial (apenas tarefas globais ou apenas tarefas ponte) com o grupo experimental (PREP) que, nesta fase, não recebeu apoio parece indicar que os ganhos na descodificação de palavras parecem ser superiores quando se combinam as tarefas globais e as tarefas ponte.

Se os resultados no que diz respeito aos efeitos do PREP em idades mais baixas parecem ser encorajadores, a utilização isolada das componentes do PREP já parece não produzir efeitos tão positivos. No entanto, se considerarmos que um processo de prevenção das dificuldades na leitura tem de ser pensado para idades nas quais ainda não se podem utilizar actividades relacionadas com o currículo escolar, parece de grande pertinência estudar os efeitos das tarefas globais do PREP ao nível da aprendizagem da leitura.

Assim, tendo em consideração que os estudos atrás referidos não nos elucidam acerca dos efeitos preventivos da utilização das tarefas ponte do PREP em crianças no início da sua escolaridade, o estudo que de seguida apresentamos visa



exactamente contribuir para a resposta à questão: Será que a aplicação das tarefas globais do PREP no início da escolaridade de crianças em risco de terem dificuldades na leitura previne o surgimento dessas dificuldades na aprendizagem da leitura ?

## **2. Método**

### *2.1. Objectivos e Hipóteses de Trabalho*

O objectivo do estudo era o de prevenir dificuldades na aprendizagem da leitura através do treino dos processos cognitivos subjacentes àquela. Para tal, foram utilizadas quatro provas identificadas num estudo realizado por Cruz (2005) como boas preditoras de níveis futuros da leitura, e as tarefas globais do Programa de Reeducação do PASS (PREP).

Como já tínhamos referido, o PREP foi desenvolvido por Das e seus colegas, e o seu objectivo é o de estimular o desenvolvimento das estratégias de processamento cognitivo ou de processamento de informação que estão subjacentes à leitura, especificamente o processamento simultâneo e o processamento sucessivo.

Deste modo, a nossa hipótese geral era de que, no final do processo de prevenção das dificuldades na aprendizagem da leitura, os níveis de leitura de um grupo ao qual foram aplicadas as tarefas ponte do PREP seriam significativamente melhores do que os manifestados por um grupo ao qual não foi aplicado o referido programa de prevenção das dificuldades na aprendizagem da leitura.

Em termos operacionais, e tendo em atenção que neste estudo a nossa preocupação foi a de perceber o efeito de um programa de aprendizagem no nível de aquisição na leitura, a questão fulcral envolvida foi identificada em função da seguinte hipótese: os resultados obtidos nas provas de leitura (medida através de provas de leitura de palavras e de leitura de pseudo-palavras) no final do ano lectivo serão significativamente superiores no grupo experimental, quando comparados com os do grupo de controlo.

### *2.2. Amostra*

A população inicial era constituída por um grupo de 138 crianças (68 do género masculino e 70 do género feminino) que no ano lectivo 2001/2002 frequentavam pela primeira vez o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa das 4 escolas públicas do concelho de Entroncamento. Para se fazer a selecção da amostra, foi utilizado o somatório dos resultados obtidos por cada uma das 138 crianças em quatro provas identificadas por Cruz (2005) como sendo boas preditoras de eventuais dificuldades na aprendizagem da leitura.

Assim, foram consideradas como estando em risco de virem a manifestar dificuldades na aprendizagem da leitura 32 crianças, pois estas tiveram somatórios dos resultados nas quatro provas que se situavam abaixo de 29, valor que corresponde do percentil 26<sup>1</sup>, calculado a partir de todos os somatórios das 138 crianças observadas. Deste modo, a amostra era constituída por 32 crianças (17 do género masculino e 15 do género feminino), que no início do ano lectivo 2001/2002 pareciam poder vir a manifestar dificuldades na aprendizagem da leitura.

Em Setembro de 2001, momento em que a investigação se iniciou, a idade média das crianças da amostra era de 6 anos e 2,72 meses, com um desvio padrão de 4,51 meses e com um máximo de 7 anos e 2 meses e um mínimo de 5 anos e 8 meses. Todas as crianças tinham frequentado jardins de infância durante um ou mais anos, verificando-se que a maioria (25 ou 78.2%) o fizeram durante dois ou três anos.

No que se refere ao nível socioeconómico das crianças, determinado através da Escala de Graffar, adaptada por Fonseca (1990), a maioria (81.5%) pertencia à Classe II (22.2%) e III (59.3%), ou seja, classe média-alta e classe média. Das restantes famílias (18.5%), apenas 3.7% pertenciam à Classe I (alta) e 14.8% à Classe IV (média-baixa), não havendo nenhuma que se situasse na Classe V (baixa).

Com o objectivo de formarmos dois grupos de estudo, um grupo Experimental e um grupo de Controlo, e tentando evitar diferenças potenciais entre os grupos, utilizámos um planeamento de grupos emparelhados (Pinto, 1990). Ou seja, após fazermos a seriação dos somatórios dos resultados obtidos pelas crianças, distribuímos as duas crianças com os resultados mais baixas pelos dois grupos, depois foi aplicado o mesmo procedimento às crianças que tiverem os dois resultados inferiores seguintes e assim sucessivamente até termos efectuado a distribuição de todas as crianças pelos dois grupos (Pinto, 1990).

Com a finalidade de averiguar a homogeneidade dos grupos formados, para além do somatório das várias provas, também comparámos várias características das crianças que constituíam os dois grupos, como, por exemplo, a idade, o género, o nível socioeconómico e o número de anos que as crianças dos mesmos tinham frequentado o jardim de infância, as quais considerámos como sendo parâmetros secundários da homogeneidade dos grupos de estudo.

Vindo reforçar a consistência da homogeneidade dos grupos de estudo, um último factor de homogeneidade destes foi o género, pois o grupo Experimental era constituído por 7 crianças do género feminino e 9 do género masculino, e o grupo de Controlo era constituído por 8 crianças do género feminino e 8 do género masculino.

---

<sup>1</sup> – O uso do percentil 26 é um procedimento utilizado por Parrila *et al.* (1999) e Papadopoulos (2002).

Quanto às escolas em que esta investigação decorreu, estas situam-se no concelho de Entroncamento e foram escolhidas em função da disponibilidade manifestada pelos respectivos directores e professores em colaborar nesta investigação, bem como pela proximidade geográfica existente entre as mesmas. Por outro lado, com o objectivo de homogeneizar, tanto quanto possível, as condições materiais em que o ensino decorria e o número de horas lectivas das crianças, optámos por trabalhar apenas em escolas públicas. Devido ao atrás referido, bem como a outras questões logísticas, foram seleccionadas apenas as 4 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Entroncamento.

O número de professores envolvidos neste estudo foi de 9, tendo havido o cuidado de controlar tanto o número de anos de serviço dos professores como o método de ensino da leitura utilizado, pois foram excluídos professores em início e fim de carreira e todos os professores participantes utilizavam o método analítico-sintético para iniciação à leitura.

### *2.3. Procedimentos*

Na medida em que a nossa investigação não foi feita num laboratório e foi realizada num ambiente natural, algumas variáveis parasitas deixaram de ser controladas (Pinto, 1990). Assim, optámos por um desenho quase-experimental, o qual, apesar das suas limitações relativamente ao desenho experimental, representa o melhor tipo de procedimento a adoptar em estudos extra-laboratoriais de campo, onde se pretende determinar relações causais entre variáveis (Pinto, 1990).

Deste modo, no início do ano lectivo de 2001/2002, após ter sido pedida a colaboração das directoras das escolas e das professoras, e a autorização dos encarregados de educação, foram avaliadas 138 crianças (que frequentavam pela primeira vez o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico) em quatro provas, as quais correspondiam às provas referidas por Cruz (2005) como as que melhor previam eventuais dificuldades na aprendizagem da leitura. Desta recolha de dados resultou um grupo de 32 crianças, as quais foram identificadas como estando em eventual situação de risco no que se refere à aprendizagem da leitura.

Uma vez que pretendíamos tanto prevenir o surgimento de dificuldades na aprendizagem na leitura, como determinar as relações entre a aplicação de um programa de aprendizagem e a aquisição da leitura, foram criados dois grupos, o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo. O programa de aprendizagem (a nossa variável independente) era composto pelas Tarefas Globais de uma do PREP Convencional.

Tendo em conta o facto de a intervenção no GE ter sido realizada apenas pelo investigador e devido às características do programa de aprendizagem, com este foi

seguido um modelo idêntico ao utilizado por Garrido e Molina (1996), em que cada subgrupo de trabalho era constituído por 2 crianças.

Com o objectivo de perceber, a curto prazo, a estabilidade e o efeito dos ganhos de aprendizagem produzidos pelo programa de aprendizagem (PREP), no final do ano lectivo comparámos os resultados obtidos por estes dois grupos de crianças nas provas de Leitura de Palavras e de Leitura de Pseudo-Palavras.

Uma vez que o objectivo do estudo era o de prevenir o surgimento de dificuldades na aprendizagem da leitura, ao mesmo tempo que se pretendia determinar as relações existentes entre a aplicação de um programa de aprendizagem e as alterações ao nível da leitura, isto é, verificar se aquele programa de aprendizagem produzia resultados positivos e significativos na área avaliada, as variáveis envolvidas nesta etapa da nossa investigação foram:

i) *Variáveis Dependentes*: nível de aquisição na leitura (Leitura de Palavras e Leitura de Pseudo-Palavras);

ii) *Variáveis Independentes*: as tarefas globais do PREP, definidas em termos operacionais através do programa de aprendizagem.

#### 2.4. Instrumentos

No que diz respeito aos instrumentos, como referimos, estes envolviam tanto os de avaliação das diferentes áreas (predição da aquisição da leitura e leitura), como os relacionados com o programa de aprendizagem (tarefas globais do PREP).

No que se refere às quatro provas utilizadas no início do ano para predizer eventuais dificuldades na aprendizagem da leitura, uma avalia a consciência fonológica, outra avalia a correspondência grafema-fonema, uma terceira está associada à atenção e uma quarta avalia o processamento sucessivo, e eram, respectivamente, as seguintes: *Teste de Discriminação Auditiva - Modelo II* (Rebelo, 1993); *Sons de Letras* (Fonseca, 1978); *Detecção de Números* (Naglieri e Das, 1997); e *Séries de Palavras* (Naglieri e Das, 1997). Para além destas provas, no final do ano lectivo foram utilizadas as seguintes provas de leitura: *Leitura de Palavras* (adaptado de Rebelo, 1993); e *Leitura de Pseudo-Palavras* (adaptado de Rebelo, 1993).

Por seu lado, no que se refere ao programa de aprendizagem, foram utilizadas as tarefas globais das oito unidades do PREP, nomeadamente, *Janela de Sequências*, *União de Letras*, *União de Formas*, *Formas e Objectos*, *Memória Relacionada*, *Matriz de Transportes*, *Seguimento de Pistas* e *Desenho de Formas*. Estas unidades foram aplicadas seguindo os procedimentos de mediação e de ajuda sugeridos pelos seus autores (Parrila *et al.*, 1999; Das, 2000; Das *et al.*, 2001; Cruz & Fonseca, 2002).

### 3. Apresentação dos Resultados

A apresentação dos resultados diz respeito ao estudo comparativo *inter-grupos* (i.e., grupo Experimental vs. grupo de Controlo na fase de pós-tratamento). Para a realização deste estudo comparativo foram utilizadas tanto a estatística Dedutiva ou Descritiva, como a estatística Indutiva ou Inferencial. Assim, para além das médias, dos desvio padrão e das representações gráficas, utilizámos também tanto a estatística paramétrica ( $t$  para amostras independentes), como a estatística não paramétrica (U de Mann-Whitney).

Tendo em consideração que a preocupação do estudo era a de verificar o nível de aprendizagem da leitura no final do ano, fizemos o estudo comparativo dos resultados obtidos pelas crianças dos dois grupos nas provas Leitura de Palavras e Leitura de Pseudo-Palavras. As hipóteses estatísticas formuladas para a comparação inter-grupos no que diz respeito às provas de leitura foram as seguintes:

$H_0$ : Não há diferenças significativas entre os resultados obtidos pelas crianças dos dois grupos nas provas de leitura;

$H_1$ : Os resultados obtidos nas provas de leitura pelas crianças do GE são significativamente superiores aos resultados obtidos pelas crianças do GC.

De seguida apresentamos uma tabela que contém vários dados estatísticos referentes às provas de avaliação das variáveis dependentes, a que se segue a representação gráfica e a interpretação estatística de cada uma delas.

Tabela 1 – Médias e desvios padrão das provas de leitura do Grupo Experimental e do Grupo de Controlo

Prova	Grupo Experimental		Grupo de Controlo	
	$x$	$s$	$x$	$S$
Leitura Palavras	29.44	6.501	22.25	9.462
Leitura Pseudo-Palavras	26.06	6.137	19.13	8.494

Com base na Tabela 1, podemos verificar que os resultados médios obtidos pelo GE na prova Leitura de Palavras são nitidamente superiores aos obtidos pelo GC. Assim, enquanto o GE tem um resultado médio de 29.44 (com um desvio padrão de 6.501), o GC tem um resultado médio de 22.25 (com um desvio padrão de 9.462). Por seu lado, igualmente com base na Tabela 1, podemos verificar que os resultados médios obtidos pelo GE na prova Leitura de Pseudo-Palavras também são nitidamente superiores aos obtidos pelo GC. Deste modo, enquanto o GE tem um resultado médio de 26.06 (com um desvio padrão de 6.137), o GC tem um resultado médio de 19.13 (com um desvio padrão de 8.484).

Tendo por base os resultados do teste  $t$  e do teste  $U$  (Tabela 2), podemos concluir que rejeitamos  $H_0$  nas seguintes situações: na prova Leitura de Palavras, quando comparamos os resultados obtidos pelo GE com os obtidos pelo GC, pois existem diferenças estatisticamente significativas ( $t = 2.504$  com  $p = .009$ ); e na prova Leitura de Pseudo-Palavras, quando comparamos os resultados obtidos pelo GE com os obtidos pelo GC, pois existem diferenças estatisticamente significativas ( $t = 2.650$  com  $p = .007$ ).

Tabela 2 – Resultados estatísticos da comparação inter-grupos (GE vs. GC), na prova *Leitura de Palavras* e na prova *Leitura de Pseudo-Palavras*

<i>Prova</i>	<i>Teste</i>	<i>Valor</i>	<i>p</i>
Leitura Palavras	$t$	2.504	.009
Leitura Pseudo-Palavras	$t$	2.650	.007

#### 4. Discussão e Conclusões

O objectivo do actual estudo era tanto o de prevenir dificuldades na aprendizagem da leitura através do treino dos processos cognitivos subjacentes àquela, como o de avaliar os efeitos dessa prevenção, num grupo de crianças em risco de terem dificuldades na aprendizagem da leitura. Deste modo, a nossa hipótese geral era de que os resultados obtidos por um grupo ao qual foram aplicadas as tarefas ponte do PREP nas provas de leitura, no final do ano lectivo, seriam significativamente superiores aos manifestados por um grupo ao qual não foi aplicado um programa de prevenção das dificuldades na aprendizagem da leitura.

Da comparação dos resultados obtidos pelo GE e pelo GC, nas provas Leitura de Palavras e Leitura de Pseudo-Palavras, foi possível chegar à conclusão que o GE revela diferenças estatisticamente significativas em relação ao GC. Ou seja, não rejeitamos a hipótese de acordo com a qual os resultados obtidos nas provas de leitura, no final do ano lectivo, serão significativamente superiores no GE, quando comparados com os do GC. Em resumo, reportando-nos à hipótese formulada para o nosso estudo e apoiando-nos nos resultados apresentados, podemos referir que o GE revela diferenças estatisticamente significativas quando o comparamos com o GC.

Deste modo, parecem pôr-se em evidência os efeitos positivos das tarefas globais do PREP sobre a aprendizagem da leitura. Estes efeitos permitem chegar a uma importante conclusão, talvez a mais relevante no contexto de uma abordagem cognitiva da leitura, ou seja, põe em evidência a flexibilidade e a possibilidade de transferência de estratégias, inerente aos programas de reeducação cognitiva em geral, e ao PREP em particular, nomeadamente às suas tarefas globais. De facto, apesar de não ter sido submetido a nenhuma estimulação directa de aprendizagem da

leitura, e tendo apenas realizado as tarefas globais do PREP, o GE revelou ganhos evidentes e estatisticamente significativos no domínio da leitura elementar ou de decodificação.

Estes resultados na leitura parecem confirmar os referidos por Carlson & Das (1997), Das, Nagliery & Kirby (1994), Boden & Kirby (1995), Das, Mishra & Pool (1995), Garrido & Molina (1996), Das & Kendrick (1997), Parrila *et al.* (1999), Das, Parrila & Papadopoulos (2000) e Papadopoulos (2002), pois estes autores também encontraram ganhos significativos após a intervenção com o PREP, sugerindo assim que este programa actua positivamente sobre uma aquisição escolar tão complexa como é a leitura.

Fazendo uma breve referência aos motivos pelos quais se manifestam os implementos na leitura, torna-se necessário recordar que, quer seja de um modo directo ou de um modo indirecto, o PREP tem efeitos positivos no processamento fonológico, indicado por muitos autores (e.g., Lyon, 1999, National Reading Panel, 2000, Shaywitz, 2003) como fundamental para o domínio do processo de leitura.

Na realidade, o PREP estimula directamente o processamento fonológico e a articulação (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Boden & Kirby, 1995, Das, Mishra & Pool, 1995, Das, Kar & Parrila, 1996, Carlson & Das, 1997), mas também melhora os processos cognitivos nos quais o processamento fonológico se apoia, nomeadamente o processamento sucessivo para a decodificação das letras e palavras, e o processamento simultâneo para a compreensão da leitura (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, 2000, Das *et al.*, 2001, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000).

Em resumo, as alterações na leitura produzidas pelo PREP podem ser interpretadas como consequência de um aperfeiçoamento no processamento fonológico, ou como resultado das melhorias que ocorreram nos processos cognitivos subjacentes ao processamento fonológico, ou, o que é mais provável, devido à combinação das melhorias no processamento fonológico com a promoção dos processos cognitivos, originadas pelo programa.

Estes resultados parecem assim suportar e reforçar as conclusões já apontadas por autores como Das, Naglieri & Kirby (1994), Boden & Kirby (1995), Das, Mishra & Pool (1995), Carlson & Das (1997), Parrila (1999), Das (2000) e Das, Parrila & Papadopoulos (2000), nomeadamente a ideia de que o treino com o PREP permite às crianças desenvolverem as suas próprias estratégias de processamento cognitivo, pois, sem ensinar directamente habilidades fonológicas, ele melhora o processamento fonológico e o nível de leitura. Ou seja, o PREP incorpora tanto os processos distais de ordem superior, que estão na base de todas as aprendizagens complexas, de que é exemplo a leitura, como o seu efeito nos processos fonológicos proximais (Das,

Naglieri & Kirby, 1994, Boden & Kirby, 1995, Das, 2000, Das, Parrila & Papadoupoulos, 2000).

Assim, por um lado, este estudo põe em relevo a importância da participação dos processos cognitivos superiores fundamentais para a aquisição da leitura, aspecto de relevo no contexto de uma abordagem cognitiva da leitura. Por outro lado, também se põem em evidência a flexibilidade e a possibilidade de transferência de estratégias, inerente aos programas de reeducação cognitiva em geral, e ao PREP em particular, nomeadamente as suas tarefas globais. Ou seja, este estudo põe em destaque o efeito de transferência do programa PREP, nomeadamente na sua acção ao nível dos processos fonológicos proximais e subsequente transferência para a leitura.

Uma outra conclusão e implicação pedagógica, talvez a mais importante do estudo, tem a ver com a identificação precoce de crianças em risco e com os efeitos positivos do PREP em crianças no início da sua escolaridade, ou seja, o presente estudo parece mostrar que, através da utilização de uma avaliação e de uma intervenção com suporte teórico, é possível identificar e prevenir as dificuldades na leitura em crianças com 6 ou 7 anos de idade.

Deste modo, não temos de “esperar para ver”, isto é, não é preciso esperar que a criança falhe na aprendizagem da leitura para intervir, pois podemos antecipar eventuais dificuldades e intervir de modo ajustado para evitar dificuldades na leitura mais severas e difíceis de ultrapassar.

O presente estudo vem, assim, reforçar o que autores como Foorman *et al.* (1997), National Research Council (1998), Lyon (1999), Shaywitz (2003), Lyon & Chhabra (2004) já tinham sugerido, pois, de acordo com os nossos resultados, a identificação precoce associada a uma intervenção adequada e suportada teoricamente surge como a chave para a redução do número de crianças que não aprendem a ler.

De um modo muito sintético, podemos dizer que, para assegurar o sucesso na leitura, “mais vale prevenir que remediar” e “devemos apoiar-nos em evidências, não em opiniões”. Isto é, a identificação precoce e a prevenção são supremamente mais efectivas e eficientes do que uma intervenção tardia e reeducativa, e os modelos de identificação precoce e os programas de prevenção e/ou de intervenção devem apoiar-se em evidências científicas fiáveis.



## Referências Bibliográficas

- BISHOP, A. G. (2003). Prediction of First-Grade Reading Achievement: A Comparison of Fall and Winter Kindergarten Screenings. *Learning Disability Quarterly*, 26 (Summer), 189-214.
- BODEN, C. & Kirby, J. R. (1995). Successive Processing, Phonological Coding, and the Remediation of Reading. *Journal of Cognitive Education*, 4 (2/3), 19-32.
- CARLSON, J. S. & DAS, J. P. (1997). A process approach to remediating word-decoding deficiencies in chapter 1 children. *Learning Disability Quarterly*, 20, 93-102.
- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, V. (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. Tese de Doutoramento não publicada: Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade Técnica de Lisboa.
- CRUZ, V. & FONSECA, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- DAS, J. P. (2000). PREP: A Cognitive Remediation Program in Theory and Practice. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28 (2), 83-95.
- DAS, J. P., GARRIDO, M. A.; GONZÁLEZ, M.; TIMONEDA, C. & PÉREZ-ÁLVAREZ, F. (2001). *Dislexia y Dificultades de Lectura: Una Guía para Maestros*. Barcelona: Paidós.
- DAS, J. P., KAR, B. C. & PARRILA, R. K. (1996). *Cognitive Planning – The Psychological Basis of Intelligent Behavior*. New Delhi: Sage Publications.
- DAS, J. P. & KENDRICK, M. (1997). PASS reading enhancement program: A short manual for teachers. *Journal of Cognitive Education*, 5 (3), 193-208.
- DAS, J. P., MISHRA, R. M. & POOL, J. E. (1995). An experiment on cognitive remediation of word-reading difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 66-79.
- DAS, J. P., NAGLIERI, J. A. & KIRBY, J. R. (1994). *Assessment of Cognitive Processes: the P.A.S.S. theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.
- DAS, J. P., PARRILA, R. K & PAPADOUPOLOS, T. C. (2000). Cognitive Education and Reading Disability. In A. Kozulin & B. Y. Rand (eds.) *Experience of Mediated Learning: An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology* (pp. 274-291). Oxford: Pergamon Press.
- FONSECA, V. (1978). *D.I.L.E. – Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita*. Lisboa: Centro de Documentação e Informação - Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

- FOORMAN, B. R.; FRANCIS, D. J.; SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. & FLETCHER, J. M. (1997). The Case for Early Reading Intervention. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention* (pp. 243--264). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GARRIDO, N. A. & MOLINA, S. (1996). Tratamiento de las Dificultades de Aprendizaje a Través de un Programa de Estimulación Cognitiva (PREP). In S. M. García & M. F. Igado (Eds.), *Educación Cognitiva II* (pp. 177-190). Zaragoza: Mira Editores.
- LYON, G. R. (1999). Hearing on Title I (Education of the Disadvantaged) of the Elementary and Secondary Education Act. *Statement of the Chief of the Child Development and Behavior Branch of the National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, to the Committee on Education and the Workforce to the United States House of Representatives*. Washington, DC: U. S. Department of Health and Human Services.
- LYON, G. R. & CHHABRA, V. (2004). The Science of Reading Research. *Educational Leadership*, 61 (6), 12-17.
- MOLINA, S. (2000). Perspectiva Neuropsicológica de las Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura. In *Actas Primer Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 131-146). Granada: Ediciones Adhara.
- NAGLIERI, J. A. & DAS, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System: Interpretive Handbook*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.
- NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute for Literacy.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- PAPADOUPOLOS, T. C. (2002). Predictors of Reading Development in At-Risk Kindergarten Children. *Developmental Disabilities Bulletin*, 30 (2).
- PARRILA, R. K., DAS, J. P., KENDRICK, M. E., PAPADOUPOLOS, T. C. & KIRBY, J. R. (1999). Efficacy of a Cognitive Remediation Program for At-Risk Children in Grade 1. *Developmental Disabilities Bulletin*, 27 (2), 1-31.
- PINTO, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- REBELO, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- SHAYWITZ, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Overcoming Reading Problems at Any Level*. Knopf.

WEINSTEIN, L. & Siever, D. (2003). *Reading David: A Mother and Son's Journey Through the Labyrinth of Dyslexia*. New York: Perigee.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Plano Nacional de Leitura: o que fazem os alunos com os livros?

**Maria José Gamboa**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

mjgamboa@esel.ipleiria.pt

### Resumo

Existem no espaço público discursos que parecem evidenciar uma crise de confiança na perenidade da leitura, do livro, dos seus leitores e na escola enquanto lugar de formação leitora. Outros estudos inventariam os seus objectos, usos e representações e outros colocam ainda ênfase na necessidade de uma nova construção epistemológica, reconceptualizadora de leitura, dos seus valores, olhando-a como prática sociocultural, com evidentes implicações metodológicas, pedagógicas e políticas.

Assim, o valor multidimensional e multifocal da leitura faz com que actualmente integre as preocupações da agenda política internacional e nacional.

Em Portugal, a emergência do Plano Nacional de Leitura, em contexto escolar, insere-se naturalmente neste âmbito. Com esta intervenção, pretende-se contribuir para o conhecimento do modo como o PNL tem sido integrado nas práticas escolares e lectivas, apresentando as concepções e práticas de leitura escolar e extra-escolar de um agrupamento de escolas do distrito de Leiria. Estes resultados foram obtidos a partir de um questionário elaborado no âmbito de uma tese de doutoramento e aplicado a alunos de diferentes idades depois de um ano de participação no PNL.

### Abstract

In the public sphere, discourses abound which seem to highlight a crisis in people's trust regarding the perennial nature of reading habits, books, its readers and the school itself as a place for stimulating meaningful reading practices.

Some studies list its objects, usage and representation. Others emphasize the need for a new epistemological construction, which is able to reconceptualise reading and its values, regarding it as a social cultural practice, with clear methodological, pedagogical and political implications.

The multidimensional and multifocal worth of reading makes it, therefore, an important issue within the national and international agenda.

In Portugal, the emergence of the National Reading Plan (PNL), in schools, is naturally related to this awareness. This intervention intends to provide an insight into the way the National Reading Plan has been integrated in school and teaching practices, mainly by introducing the conceptions applied in school and extra school reading activities carried out by a group of schools in the district of Leiria.

These results have been obtained from a questionnaire designed for a PhD research project, applied to students of different age groups who had already been involved in the PNL for an entire year.

## **Introdução**

Neste texto considerarei alguns pressupostos relativos à formação de leitores antes de apresentar um conjunto de dados referentes a concepções e práticas escolares de leitura, de alunos dos 1.º e 2.º ciclos de um agrupamento de escolas do distrito de Leiria, recolhidos no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL). A análise destes dados passará nomeadamente pela problematização da relevância da leitura na formação educativa e social do homem e do papel da escola como espaço privilegiado para a formação de leitores, interessando-me também equacionar a recente preocupação política com promoção desta competência, para além, ainda, da própria problematização do sentido da implementação do PNL num contexto específico de escolarização.

### **1. A leitura nas sociedades contemporâneas**

Há, hoje, um consenso relativo sobre a importância da leitura na formação individual e social do Homem, sendo atribuídos a esta competência diversos valores de diferente natureza: valor cognitivo, dimensão ética e axiológica e o próprio valor informativo e instrumental, facilitando o acesso à informação, à cultura escrita e ao desenvolvimento de práticas discursivas necessárias à escolarização e ao exercício de uma cidadania activa alicerçada em deveres e direitos sociais. Ora, neste sentido, os diferentes modos de pensar e dizer a leitura, valorizadores da sua dimensão individual, social, cultural e estética vão permitindo um investimento crescente que de algum modo evidencia o desejo e as esperanças que o homem do século XXI deposita no horizonte de possibilidades que esta actividade parece prometer.

O reconhecimento social e político dos valores multifacetados da leitura e das suas possibilidades formativas, facilitadoras do acesso a bens sociais, económicos e culturais, vai criando, assim, as condições necessárias para uma consciencialização pública e política da necessidade de promover práticas literárias em que a leitura não seja esquecida.

“O âmbito do conceito de literacia mantém-se associado às exigências da sociedade, mas essas exigências estão hoje marcadas por uma complexidade crescente. Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interacção entre o leitor e o texto. O leitor tornou-se um construtor de significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento. É esta a base do conceito de literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social” (Sim-Sim, 2001:17).

Ora o relevo assumido pela leitura, mais em particular, e pela literacia, mais em geral, nos diversos contextos pessoais e profissionais, assim como também nos próprios processos educacionais e sociais parece implicar, de facto a consideração da necessidade de se criar condições de desenvolvimento da competência e de hábitos de leitura que perdurem ao longo da vida. No caso português, ainda em relação a estas competências, cujos indicadores de

desenvolvimento obtidos apresentam valores tradicionalmente mais baixos do que os dos restantes países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)<sup>1</sup>, constata-se uma preocupação política recente pela promoção da leitura, assumida como chave da produção de conhecimento e do desenvolvimento pessoal e social. Mais do que um poder privado, uma lectocracia, a leitura é hoje entendida como um direito de todos e um dever social e como tal como um marcador de cidadania associado ao desenvolvimento humano e social, pelo que se entende a sua progressiva politização, no sentido de um dever objectivado na criação de condições de participação activa a todos os cidadãos, transformando-os recursivamente em co-construtores da “polis”. Esta politização deverá, pois, pressupor a criação de condições favoráveis à formação de uma consciência pública feita de participação e de efectiva transformação social e não apenas à promoção de utilização, por um grupo restrito, dos valores da leitura.

Não podendo ser escamoteada a função histórica da escola de acesso à cultura escrita, importa, no entanto, ter presente que pensar formas de promoção da leitura é sobretudo pensar medidas políticas públicas integradas, em que o sistema de ensino é assumido como lugar central, ainda que não exclusivo, de promoção leitora. Naturalmente que a Escola, como o *locus* de eleição na formação de leitores, surge como centro de investimento político, mas também outros contextos de socialização, outros mediadores são hoje perspectivados como elementos fundamentais.

Nesta linha, parece haver um entendimento mais ou menos generalizado sobre as funções pessoais e sociais da leitura e dos leitores como uma construção escolar.

Efectivamente, se a escola *“é para muitos o único lugar de contacto com livros e a leitura, podemos entendê-la como espaço ideal para a estruturação de uma comunidade leitora cuja acção ultrapassará sempre os muros bem delimitados da instituição, [e se ] o modo como nos contextos escolares os indivíduos se encontram com os textos é (...) determinante no seu futuro como leitores”* (Dionísio, 2000: 44), certo é que nem todos os actores envolvidos no processo de formação de leitores participam da mesma esfera de interesses e objectivos, o que poderá levar a que nem todos estejam a falar do mesmo quando se fala de leitura e de formação de leitores. Nesta linha, uma questão matricial para a reflexão sobre os modos de formação leitora consiste na seguinte pergunta: que leitores queremos formar?

Paralelamente, assistimos também à construção de um discurso social e escolar de leitura colado ao de iliteracia, que culpabiliza a escola, o seu sistema de ensino, os métodos e instrumentos utilizados, a falência dos docentes e/ou dos alunos, enfatizando as suas limitações muito mais do que as suas capacidades. Estas construções alarmantes, alimentadas por um certo furor de divulgação de dados de iliteracia que podemos encontrar nos discursos de políticos, jornalistas, escritores, pais e professores, têm necessariamente um valor social e pedagógico que importa considerar. No entanto, parece-nos que não ouvir o(s) discurso(s) da escola poderá ser

---

<sup>1</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico consultada em [http://www.oecd.org/statisticsdata/0,3381,en\\_33873108\\_33873764\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/statisticsdata/0,3381,en_33873108_33873764_1_1_1_1_1,00.html)

um modo de contribuir para a espessura de uma lógica circular feita da aparente impossibilidade de inverter indicadores de insucesso.

De igual modo, importa considerar o contributo que a investigação apresenta no sentido da confirmação de que a leitura e os seus gestos só na aparência são simples e transparentes. Efectivamente, a investigação feita demonstra a necessidade de uma reconfiguração epistemológica de leitura. Neste sentido, importa ver que se, na década de 80, a investigação, de matriz cognitivista, focalizava a sua atenção nas questões da compreensão, metacognição, ensinos de estratégias de compreensão leitora, nos anos 90, (Gambrell, 1995) coloca-se a tónica na importância da interacção social e no seu papel para o desenvolvimento de competências literárias. Os factores sociais foram pois analisados como significativos nas questões da motivação para a leitura e a investigação clarificou o papel da interacção social no desenvolvimento leitor (Gambrell, 1995).

Nos últimos tempos, o interesse focalizado na necessidade de criar uma cultura de sala de aula, de escola que suscite e alimente o envolvimento da criança leitora, parece aproximar a investigação de matriz cognitiva que caracterizou os anos 80 e a investigação que acentua os aspectos sociais, culturais, estéticos e afectivos do processo leitor (Keelley & Clausen-Grace, 2007).

A ênfase colocada na necessidade de identificar condições específicas que em contexto escolar promovessem o desenvolvimento de leitores implicados na leitura levou a que se realizassem estudos sobre a identificação de factores pessoais e contextuais que influenciem a motivação para ler (Morrow, 1992; Gambrell, 1995), deixando claro que a formação de leitores pressupõe a construção contínua, nunca acabada, não só de um projecto pessoal de leitor mas também de um projecto colectivo, podendo as medidas políticas públicas de promoção leitora constituir uma resposta institucional favorável à sua consecução.

O envolvimento da criança leitora depende, de facto, de um conjunto de múltiplos factores. Se tornar-se leitor depende do contexto social, também a dimensão sócio-afectiva, familiar, e a própria natureza das relações em sala de aula, assim como as actividades que se realizam, e os objectos de leitura que se lêem, em suma, os dispositivos pedagógicos que se dinamizam são aspectos a considerar quando o que está em questão é a construção de um projecto pessoal de leitura que favoreça o desejo e a consciência de se ser leitor.

Em Portugal, a emergência do PNL,<sup>2</sup> em contexto escolar, insere-se neste âmbito. A implementação deste programa nacional visa essencialmente colmatar altos índices de iliteracia presentes na população portuguesa e o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura das crianças da educação pré-escolar e básica em território nacional. O objectivo central é, assim, *grosso modo*, «constituir uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de

---

<sup>2</sup> [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/o\\_plano/docs/relatoriosintese.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/o_plano/docs/relatoriosintese.pdf)

competências nos domínios da leituras e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar». (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de Julho).

Particularmente relevante é o facto de que, neste plano, se encontre na leitura e nos seus valores razões basilares para uma intervenção política no sentido da sua promoção e generalização das condições de acesso ao livro, em particular, e à leitura, em geral.

A valorização das competências de leitura, de escrita e dos hábitos de leitura é, pois, visível nos textos programáticos do PNL. A leitura deste documento permite-nos perceber que as propostas de promoção da competência leitora e os princípios orientadores que aí figuram emergem, afinal, de resultados obtidos de diversas pesquisas empíricas levadas a cabo e que sucintamente referenciámos, e do progressivo reconhecimento social e político da importância da leitura nas sociedades contemporâneas. Ora, como integra e participa a escola nesta difícil tarefa de construir condições de possibilidade de promoção da leitura, no âmbito das propostas do PNL, parece, de facto, uma interrogação crucial que se coloca com a implementação deste programa, sendo para esta pergunta que procuraremos, com este nosso texto, encontrar, em parte, resposta na voz dos alunos.

## **2. O que fazem os alunos com os livros? Alguns resultados de uma pesquisa empírica**

### ***2.1. Indicações relativas à metodologia da pesquisa empírica***

Tendo por base os pressupostos anteriormente enunciados e considerando que a promoção das práticas de leitura não é determinada por nenhuma lei governamental, antes, modelizada por práticas, percepções e atitudes, disposições, no sentido de Bourdieu, dos actores envolvidos, parece pertinente, e considerando a introdução do PNL, em contexto escolar, apresentar neste texto alguns dos resultados obtidos relativamente concepções e práticas escolares de leitura dos alunos do 1.º e 2.º ciclos, obtidas através de inquérito por questionário, depois de um ano de participação no PNL. A apresentação e discussão destes dados visa, fundamentalmente, a problematização do sentido da implementação deste plano nacional num contexto escolar específico, apontando-se igualmente algumas possibilidades de leitura(s) do(s) desafio(s) que educadores e alunos enfrentam com a implementação deste programa.<sup>3</sup>

Importa abrir um parêntesis para referir que a escola que se disponibilizou para participar nesta investigação está há algum tempo preocupada com as questões da leitura e da literacia, deixando clara a sua proposta de intervenção neste domínio, através da criação de um tempo

---

<sup>3</sup> O tratamento destes dados integra-se na investigação de doutoramento realizada na Universidade de Aveiro, com a orientação científica da Professoras Doutoradas Luísa Álvares Pereira e Maria de Lourdes Dionísio. Este projecto de investigação apresenta como principais objectivos: conhecer como é integrado o Plano Nacional de Leitura na prática diária escolar ao nível da formação de leitores; verificar como o PNL cria ambientes de leitura promotores da formação de leitores; conhecer as expectativas dos actores relativamente à possibilidade do PLN modificar atitudes, comportamentos e práticas pedagógicas e actividades de leitura; verificar modificações ao nível das práticas de formação leitora.



curricular, denominado Oficina de Leitura e de Escrita, que desde 2006 fazia parte da mancha horária dos alunos do 2.º Ciclo. Perspectivando a possibilidade de alargar o fundo bibliográfico da biblioteca, a escola procurou integrar a sua dinâmica no PNL. Como consequências imediatas, decidiu redimensionar o espaço curricular, chamado *Oficina de Leitura e de Escrita*, e transformá-lo num tempo dedicado ao(s) tempo(s) de leitura sugeridos pelo PNL. O fundo bibliográfico foi igualmente alargado, passando a biblioteca a dispor de mais livros para a comunidade escolar e mais exemplares de cada livro.

Como se considerou a relevância do conhecimento das práticas efectivas de leitura como condição para se intervir sobre os contextos escolares de formação de leitores, parece importante, no âmbito deste encontro, partilhar, nas vozes dos alunos, o(s) sentido(s) das suas práticas de leitura. No que a este objectivo mais concreto diz respeito, pretendíamos verificar se os discentes tinham ou não consciência de que estavam a participar num projecto novo, procurando também conhecer de que forma é que o tinham vivido. Daí que tenhamos elaborado um conjunto de questões referentes às suas práticas leitoras, e em particular às realizadas nos tempos disponibilizados no âmbito do PNL, no que diz respeito, nomeadamente, a objectivos, objectos de leitura, frequência e espaços utilizados, assim como a aspectos que permitissem a recolha de dados para a caracterização da sua atitude para como próprio acto de ler.

O questionário foi inicialmente passado a um universo de 260 alunos. Desse universo, um número significativo de alunos do 1.º ciclo revelou não ter consciência de ter estado envolvido no PNL, tendo questionado, espontaneamente, “PNL, o que é isso?”. A explicação que apresentámos aos alunos fê-los associar o PNL à hora do conto. Decidimos, então, não prolongar o questionário para estes alunos, pelo que os resultados que apresentamos são referentes aos 4.º anos do 1.º ciclo e ao 2.º ciclo, num total de 42 e 69 alunos, respectivamente.

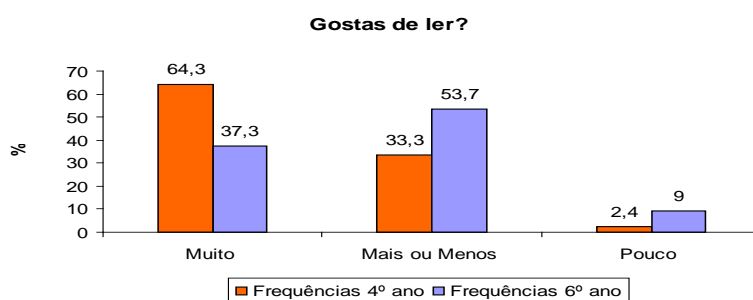
Por questões metodológicas, iremos apresentar separadamente dados referentes aos alunos dos 1.º e 2.º ciclos.

## **2.2. Alguns resultados**

### *2.2.1 O leitor e a leitura – atitudes*

Confirmando os estudos que têm vindo a ser feitos em Portugal sobre hábitos de leitura da população escolar (Magalhães & Alçada, 1993; Sim-Sim & Ramalho, 1993; Castro & Dionísio, 1999; Lages, *et al.*, 2007), os alunos inquiridos, no âmbito da nossa investigação, parecem ter uma relação positiva com a leitura.

Gráfico 1

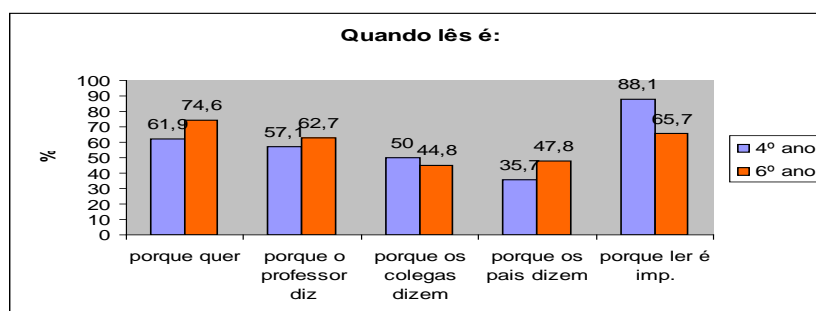


Efectivamente, se os dados apresentados nos permitem assinalar a existência de uma relação positiva com a leitura, por parte dos alunos do 4.º ano de escolaridade, certo é que relativamente ao 2.º ciclo, podemos constatar um entusiasmo relativo. Apesar de não possuímos indicadores de um decréscimo nos valores do prazer de ler, a percentagem dos alunos que gosta muito de ler é inferior, no grupo de alunos do 2.º ciclo, o que nos poderá fazer questionar se esta não será uma tendência de uma construção contínua no sentido de um afastamento face à leitura, nomeadamente aquela cujas práticas decorrem fora da sala de aula.

Ainda assim, quando sugerimos aos alunos que indicassem o que gostariam de ter consigo num quarto, as três opções mais valorizadas pelo universo total dos inquiridos são um amigo (92%), um televisor (68.8 %) e um livro (65,1%),<sup>4</sup> confirmando que, apesar de ser uma terceira escolha, o livro faz ainda parte do seu universo afectivo, constituindo um bem simbólico.

### 2.2.2 As razões para ler...

Gráfico 2



Se considerarmos a principais razões para ler, percebemos claramente que os alunos do 4.º ano referem, por ordem de importância, “porque ler é importante”, “porque quero” e “porque o professor diz para ler”.

Parece, na verdade, emergir uma voz social que modeliza concepções, fazendo-se no entanto sentir também a voz da escolarização que, associada ao sucesso escolar, parece ser

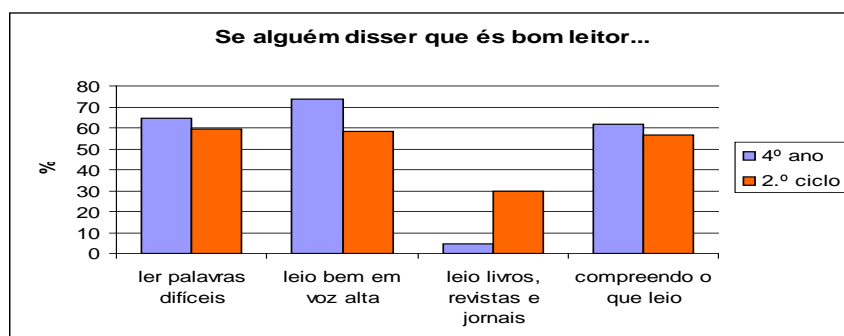
<sup>4</sup> A opção por apresentar valores em conjunto decorre do facto de não haver grande disparidade entre as percentagens referentes a cada ciclo de escolaridade.

determinante para ler. Significativa é a inversão de prioridades apresentada pelos alunos do 2.º ciclo. Estes, se partilham a relevância social da leitura e vêem no professor também uma voz de razão motivadora, revelam que lêem essencialmente *porque querem*, enfatizando a sua voz pessoal, o seu querer, como razão primeira para ler. A leitura destes dados poderá indiciar uma consciência de si como um eu leitor, a que não será alheio o desenvolvimento maturacional da criança, deixando antever uma consciência individual dos valores inerentes à leitura e portanto a consciência da necessidade de ser, de querer ser leitor fundamental para a construção de um projecto pessoal de leitura.

Relevante parece igualmente ser o facto de o professor aparecer, tal como as figuras parentais, como pessoa determinante para ler, o que evidencia o seu papel na relação da criança com o livro, ainda que raramente apareça com peso mais significativo.

### 2.2.3 Ser bom leitor significa...

Gráfico 3



Para os alunos do 4.º ano, ser bom leitor significa, por ordem de importância, *ler bem em voz alta* (73,8%), *ler palavras difíceis* (64,3%) e *compreender o que lê* (61,9%), sendo que apenas 11,9% consideraram este item como o mais importante.

Os alunos do 2.º ciclo parecem ter concepções muito semelhantes: *ler bem em voz alta* (59,7%), *ler palavras difíceis* (58,2%) e *compreender o que lê* (56,7%).

Estes são portanto leitores que têm ainda muito presente que a leitura é uma actividade de descodificação automatizada, de reprodução de sons, de oralização de palavras, da mancha gráfica e de velocidade leitora, secundarizando claramente o processo de compreensão. De sublinhar que apenas 20,2% dos alunos referiram que ser bom leitor é *ler livros, jornais, revistas*, pelo que nos parece que as questões da descodificação/automatização leitora e da pouca diversidade textual, e/ou dos géneros socialmente valorizados ainda estão demasiado presentes, como que indiciando uma concepção enraizada na escola e que emerge de práticas escolares.

#### 2.2.4 Os leitores e leitura no(s) espaço(s) e tempo(s) do PNL

Importa ter presente que estudos sobre factores de motivação para a leitura confirmam que um ambiente social, escolar e familiar rico em livros constitui um factor essencial, aumentando a motivação para ler (Morrow,1992; Gambrell,1995), pelo que a mancha de livros que está no horizonte das crianças parece ser importante para o aumento da sua prática leitora. Daí, também, que um dos aspectos sobre os quais nos interessámos assentava em saber até que ponto a própria frequência de leitura tinha ou não variado relativamente a anos anteriores e se esta era associada, pelos alunos, a algum factor em particular, equacionando-se a hipótese de que o PNL havia permitido não só enriquecer o fundo bibliográfico da biblioteca escolar, como criado um tempo específico para a leitura.

No que ao tempo para a leitura diz respeito, podemos destacar o facto de o PNL propor, para os alunos do 1.º ciclo, o programa *Está na Hora da Leitura*, para leitura diária durante uma hora, e o *Programa Quantos mais livros melhor*, para os alunos do 2.º ciclo, com quarenta e cinco minutos semanais dedicados a esta capacidade de linguagem.

Os alunos inquiridos dizem ter lido mais durante este ano do que no ano anterior: 85% no 4.º ano e 86,6% no 6.º ano. No entanto, apenas 33.3% dos alunos do 4.º ano dizem ler na escola *todos/quase todos os dias*, sendo que 19% dizem *nunca* ler na escola. Apesar dos valores menos positivos, importa ter presente que os 61.9 % dos alunos do 4.º ano afirmam ler *todos os dias* em casa, e destes, 23.8% dizem ler também *todos os dias* na escola.

Relativamente ao 6.º ano, os dados revelam que 50.6 % dizem ler *quase todos os dias*, na escola. Ainda assim, 25.4% referem *nunca/quase nunca* ler na escola. 46.3% dos alunos do 6.º ano dizem ler *todos os dias* em casa e 17.9% dizem *nunca* ler em casa.

Assim, se os alunos do 4.º ano lêem predominantemente em casa, os do 6.º ano, que dizem ler *todos os dias*, parecem ler mais na escola do que em contexto privado. Preocupantes parecem ser os valores dos que *nunca/quase nunca* lêem na escola.

Quando questionados sobre as razões que os levaram a ler mais nesse ano, os alunos do 4.º ano destacam, claramente, primeiro a influência dos pais, depois as actividades na sala de aula e a existência de livros disponíveis. Curiosamente, é este último motivo que é mais invocado pelos alunos do 2.º ciclo. A suposta maior disponibilidade de tempo dedicado à leitura não parece relevante, segundo os alunos, para terem lido mais; no entanto, é revelador de que, se é importante ter livros disponíveis e figuras significativas, em termos da própria relação com a leitura (pais e professores), também o que é feito com os livros parece condicionar as práticas de leitura dos próprios alunos. Nesta linha, é significativo que as actividades do PNL constituam razão para se ler mais, nas respostas dos alunos do 2.º ciclo.

Considerando, a importância de um ambiente escolar rico em livros, julgamos poder ler nestes dados um horizonte de possibilidades favorável à intensificação das práticas de leitura.

Por outro lado, interessava-nos também saber onde é que os alunos liam no período de tempo dedicado às actividades do PNL e se esse espaço fazia ou não parte dos seus hábitos. Os dados recolhidos permitem-nos referir que, na hora consagrada pelo PNL à leitura, os alunos lêem predominantemente na sala de aula: 71.4% dos alunos do 1.º ciclo e 52.2% do 2.º ciclo leram aí *muitas vezes*.

A biblioteca parece ser um espaço pouco utilizado, pois 59.6% dos alunos do 1.º ciclo *nunca/raramente* o utilizam durante este tempo e 62.7% dos alunos do 2.º ciclo leram às vezes na biblioteca.

Gráfico 4

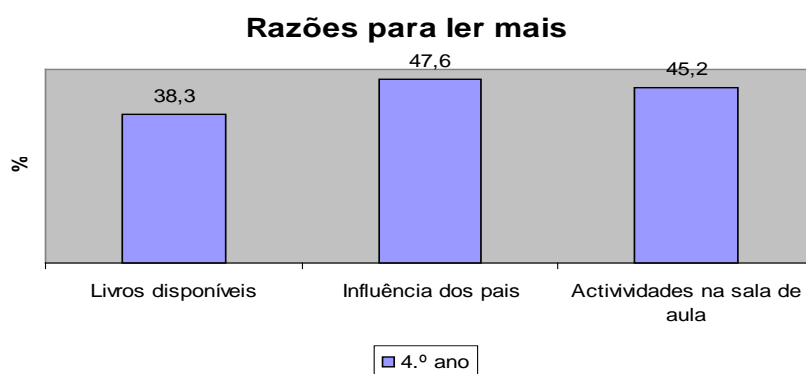
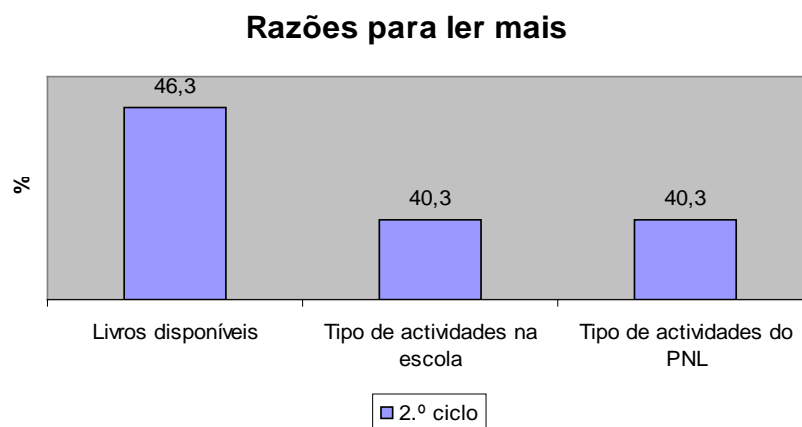


Gráfico 5



Ora, os dados referentes ao 1.º ciclo poderão ser eventualmente explicados pelo facto de apenas uma turma estar sedeada no edifício central do agrupamento, podendo assim usufruir da biblioteca da escola. As pequenas bibliotecas das outras turmas não têm condições físicas que suscitem o desejo de por lá permanecer.

Quando comparados com os lugares onde os próprios alunos liam no ano anterior, os dados evidenciam que há um aumento dos discentes que lêem *muitas vezes* e *às vezes* na sala de aula, no 1.º ciclo. Relativamente à biblioteca, há um aumento da percentagem dos que *raramente* lêem

na biblioteca, podendo-se inferir que os alunos passaram a ler mais na sala de aula e menos na biblioteca. O aumento de percentagem de alunos que *raramente* leram na biblioteca faz naturalmente questionar a utilização escolar deste recurso na formação de leitores.

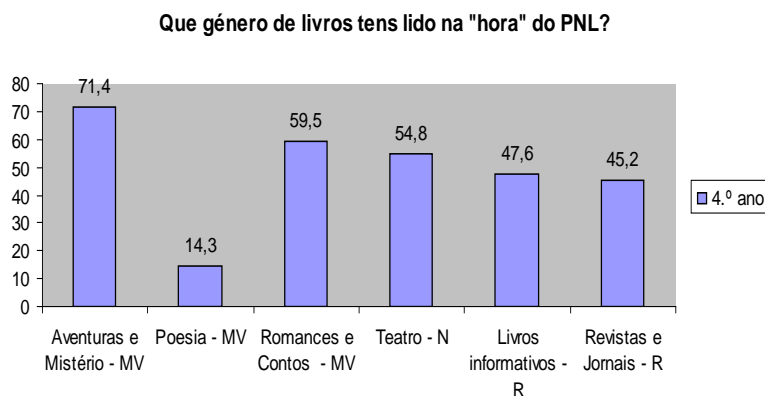
Relativamente ao 2.º ciclo, a percentagem dos alunos que leram *muitas vezes* (52.2%) na sala de aula mantém-se. Relativamente ao ano anterior, parece ter havido alterações, pois mais 13.4% dos alunos referem positivamente ter lido às vezes na biblioteca, o que nos permite ver o valor simbólico crescente da biblioteca para os alunos e professores envolvidos.

### 2.2.5 Objectos de leitura

A familiarização com a cultura escrita implica ter experiências com textos variados, e nem sempre a escola conseguiu tratar a leitura como se fosse uma capacidade para ser utilizada de formas diferentes, com objectivos distintos e diversificados modos de ler. Uma leitura dos documentos do PNL permite ver que ele é devedor de uma matriz conceptual valorizadora da diversidade textual, das dimensões cultural e estética da leitura, com clara preocupação pedagógica, não deixando no entanto de garantir o acesso a géneros que favoreçam o uso da função comunicativa da linguagem,<sup>5</sup> consentânea com os diferentes objectivos de leitura que caracterizam as práticas de leitura nas sociedades modernas. Acreditando que a leitura literária poderá ser uma das vias escolares possíveis para reconciliar os alunos com a leitura (Tauveron, 2002), importa reconhecer, no entanto, a abertura no discurso educativo a outros textos que não apenas ao literário.

Vejamos, então, o que lêem os alunos. Os dados obtidos através da análise do questionário<sup>6</sup> confirmam que estes lêem, predominantemente, histórias de aventuras e mistério e histórias tradicionais, sendo de sublinhar a leitura de textos na internet por parte dos alunos do 2.º ciclo.

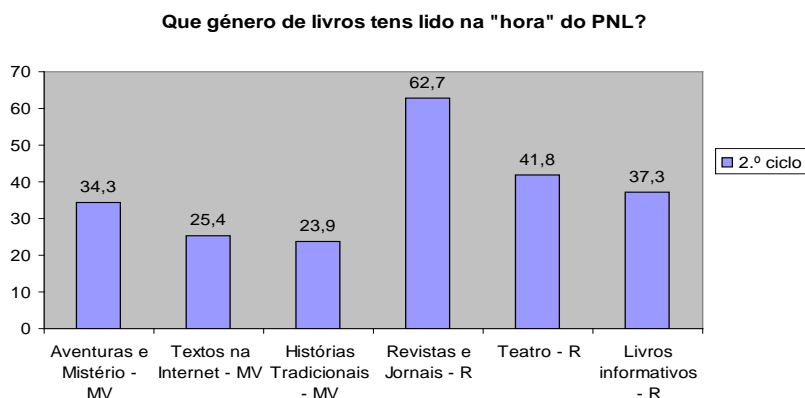
Gráfico 6



<sup>5</sup> A investigação no domínio da Sociolinguística e Linguística Textual evidencia que o leitor competente é aquele que consegue utilizar diferentes tipos de texto em função da situação comunicativa (T. van Dijk, D. Hymes e M.A.K. Halliday).

<sup>6</sup> Na construção da tipologia de textos lidos e preferidos pelos alunos, procurou-se salvaguardar a necessidade de esta ser identificada pelos inquiridos, optando-se assim por modos de dizer próximos dos seus.

Gráfico 7



Praticamente ausente da prática leitora aparece o texto dramático, confirmando-se a sua condição marginal, em contexto escolar.

Estes dados suscitam-nos naturalmente alguma preocupação, porquanto esta concentração de géneros textuais não parece ser consentânea com a diversidade de gostos de leitura, contrariando de algum modo também os princípios orientadores de leitura referidos pelo PNL.

Nesta ordem de ideias e tendo presente que a leitura é uma actividade transitiva, não sendo indiferente o que se lê, e sendo também que diferentes géneros de textos se associam e pressupõem objectivos e modos distintos de ler, exigindo protocolos de leitura específicos, ainda que seja legítimo ler o mesmo texto com objectivos diferentes, continuamos a interrogarmo-nos porque resiste a escola a ensinar a ler diferentes modelos de texto, nomeadamente os informativos, ou outros modelos textuais, noutros suportes, que não os habituais, que, constituindo ou não práticas do quotidiano literário dos alunos, são hoje, afinal, uma realidade da sociedade de informação em que vivemos. Sabendo que diferentes comportamentos estão associados a diferentes géneros textuais e à frequência de leitura, certo é que, se os nossos dados confirmam que a maioria dos inquiridos até lê na escola textos que fazem as suas preferências, uma margem de leitores que indica gostar de ler jornais, textos na internet e livros informativos, raramente tem a possibilidade de o fazer em aula.

Se o PNL tem como objectivo criar condições para formar crianças que, apesar de um auto-conceito leitor frágil, possam enamorar-se do livro e perceber a funcionalidade da leitura, fazê-lo numa perspectiva escolarizada não será o modo mais eficiente, pois os supostos não leitores, afinal, lêem, ainda que não leiam o que a escola lhes oferece ou aquilo que socialmente tem sido definido como material de leitura relevante. De algum modo, podemos sublinhar o fosso que existe entre as preferências de alguns alunos e os objectos de leitura disponíveis no espaço escolar, para além de nos ser ainda possível questionar igualmente que tipo de leitor queremos formar, quando, em contexto escolar, se elege esta concentração de objectos de leitura.

### 2.2.6 Memória dos títulos

A leitura é para a maioria dos nossos inquiridos uma experiência de prazer, sendo que 67,9% dizem gostar *muito* do que fazem com os livros. No entanto, não deixa de ser relevante que 23,9% dos alunos tenham referido *nunca* terem lido ou ouvido ler um texto entusiasmante e tenham dificuldade de evocar títulos de livros de que tenham gostado, tal como se pode confirmar no quadro seguinte:

4.º ano	6.º ano
Uma Aventura na Serra da Estrela (57%)	A Vida Mágica da Sementinha (16.4%)
Uma Aventura no Tempo...(11.9%)	Um Fidalgo das Pernas Curtas (9%)
A Menina dos Pés Azuis (7.1%)	A Menina dos Pés Azuis (6%)
Uma Aventura na Escola 4.8%)	O Rapaz de Bronze (4.5%)
	O Ulisses (4.5%)

Evidente também é a concentração de títulos, na linha de uma cultura escolar tradicional, confirmando os dados referentes ao género mais lido, pouco consentânea com o objectivo de diversificar leituras defendido pelo PNL e, seguramente, com o tipo de leitor que se quer formar.

### 2.2.7 Agir com os livros

A investigação tem demonstrado que, apesar de um contexto social, familiar e escolar rico em livros ser essencial para motivar jovens leitores para a cultura escrita, aquela não é, afinal, suficiente para o desenvolvimento de leitores altamente motivados para a leitura (Ingham,1981). É o que se faz com os livros que marca a diferença na manutenção do desejo de ler, pelo que ter livros para ler não é condição suficiente para desenvolver leitores altamente motivados para a leitura. Formar leitores é, pois, também uma questão de actividades, e de dispositivos pedagógicos férteis (Tauveron, 2002).

A investigação tem, na realidade, confirmado que ler é uma questão de linguagem e de agir com palavras e, como tal, as actividades de recepção (ler, escutar) e de produção (escrever, falar) devem estar articuladas e subordinadas a objectivos pedagógicos que favoreçam o saber e querer ler.<sup>7</sup>

Sabemos também que os leitores mais envolvidos são os que têm oportunidade para interagir com os outros sobre os livros que lêem e que o poder da escolha parece ser igualmente um dos factores mais relevantes para o desejo de ler (Grambell, 1995). Ora, os dados recolhidos

<sup>7</sup> A investigação tem demonstrado a relação entre leitura, oralidade e escrita na aprendizagem da compreensão de textos e, como tal, na formação de leitores. Ver: Terwagne, Serge, Sabine Vanhulle e Annette Lafontaine (2003), *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck.



parecem abrir um horizonte de possibilidades de leitura pois, no nosso estudo, 35% alunos puderam escolher *muitas vezes* e 31% *às vezes*.

Tendo presente estes referenciais, os dados do nosso inquérito relativos às actividades realizadas, no âmbito do PNL, não deixam de ser significativos:

Quadro 1

	4.º ano (muitas vezes)	6.º ano (muitas vezes)
Ouvir ler o professor	90.5%	56%
Ler em voz alta	54.8%	34%
Responder a perguntas do professor	83.3%	46,3%
Preencher fichas de leitura	57.1%	41.8%

#### 2.2.8 Ouvir ler e ler em voz alta...

Relativamente às modalidades de leitura, é significativo que a leitura em voz alta seja a actividade mais realizada, quer pelos alunos. quer pelo professor. A alta frequência de ouvir ler/ler em voz alta está naturalmente correlacionada com as elevadas percentagens dos alunos que afirmam que ler significa “ler bem em voz alta”.

A ênfase na natureza oral da leitura e no modo de dizer o texto, em contexto escolar, parece ainda muito devedora de uma matriz cognitivista da leitura, não podendo, no entanto ,continuar a escamotear-se a multifuncionalidade da leitura.

#### 2.2.9 Responder a perguntas do professor...

Se ensinar a ler pressupõe que esta actividade adquira o sentido de prática social e cultural que lhe é inerente, então ler na escola não pode ser feito apenas para um auditório ouvir e para responder a perguntas do professor, para preencher fichas de leitura ou para avaliação, actividades que parecem predominar no trabalho diário dos alunos, confirmando aquilo que alguma investigação mostrara já sobre práticas escolares de leitura de textos literários (Solé, 1998; Dionísio, 2000; Pereira, 2005).

Falar sobre livros, (38.5%) recontar histórias (32.1%), fazer biblioteca de turma (29.4%), desenhar/pintar (25.7%) dramatizar (23.9%) pesquisar (16.5%) são actividades que os alunos do 4.º e 6.º anos realizam muitas vezes, ainda que apresentando valores percentuais inferiores às tradicionais fichas de leitura.

#### 2.2.10 Escrever textos...

A investigação confirmou já que as práticas de ensino da língua no ensino básico privilegiam mais a leitura do que a escrita, existindo uma articulação bastante naturalizada entre estas duas

dimensões, e sublinhou a necessidade de fazer interagir estas duas competências verbais, sendo claro que a escrita é sempre social e escolarmente menos valorizada (Pereira, 2003).

Um aluno que trabalha fortemente a escrita será um aluno que aprende a ler como um escritor, isto é, sabe que quem escreve é uma pessoa, não uma máquina, com objectivos específicos pensados para um leitor modelo. Sabe que ler é uma forma de comunicação entre um autor e um leitor e que enquanto leitor deve reconstruir a proposta do autor (Tauveron, 2002).

Quanto mais o aluno pensa sobre as formas como organiza o seu pensamento, mais sensível será à forma como os outros organizam o deles, pelo que uma perspectiva articulada da escrita pode favorecer a compreensão leitora.

Ora, se a investigação confirma a necessidade de produzir esquemas didácticos que envolvam afectiva e cognitivamente os alunos, através de uma apropriação pela interacção e pela formação de “comunidades de leitores e de escritores”, (Pereira, 2003), certo é que os dados sobre a produção escrita dos alunos inquiridos, não podem deixar de levantar algumas questões.

Os alunos inquiridos ESCREVEM às vezes : 50.5% (4.ºano) e 52% (2.º ciclo). Os valores decrescem quando se trata de socializar a escrita: 87.6% dos alunos do 4.º ano e 59.7% do 2.º ciclo *raramente/nunca* escreveram para o jornal.

Escrever para participar em concursos parece também não ser uma actividade muito presente na vida dos alunos do 4.º ano, pois 52.4% *raramente* a fez. No entanto, 53.% dos alunos do 2.º ciclo dizem fazê-lo às vezes, sendo que 9% fê-lo *muitas vezes*. Importante é também referir que, quando questionados sobre o que fizeram depois de ter lido um texto que os tivesse entusiasmado, nenhum aluno referiu escrever no seu diário, como uma das três actividades mais realizadas. Apesar deste quadro menos positivo, 19% de alunos do 4.º ano e 13.4% do 2.º ciclo referiram ter escrito no seu diário.

Estes dados levam-nos a questionar o próprio lugar da escrita num tempo de leitura, o do PNL, que, talvez também por influência do nome, leve a descuidar a sua dimensão de produção, obrigando a repensar a acção transformadora do PNL para uma igualdade de domínios, a que naturalmente não será alheia a tradicional secundarização da escrita em práticas sociais e escolares

## **Conclusão**

Sobre o que dizem os alunos que fazem nos períodos de tempo dedicado às actividades do PNL, importa referir que um número significativo de discentes do 1.º ciclo desconhecia ter estado envolvido em actividade de leitura propostas neste âmbito, o que nos faz questionar, precisamente, as condições de realização destas práticas: os alunos desconheciam o seu envolvimento no PNL por este ser recente, por não terem estado envolvidos nele, por serem demasiado novos e não terem maturidade para perceberem a amplitude do plano, porque a natureza das actividades não era distinta da das outras actividades curriculares, por não ser evidente a criação/dinamização de um tempo e um espaço específicos para essas práticas, por

não ser clara a existência de mais livros e mais exemplares do mesmo livro em sala de aula? Se considerarmos apenas a voz dos alunos, perspectiva que orientou o nosso texto, talvez o facto de estes, na sua generalidade, não terem encontrado grandes diferenças entre o que faziam nas aulas e nos períodos do PNL nos permita levantar a hipótese de que, para um número significativo de alunos, o PNL não alterou as práticas de leitura a que estavam habituados, deixando, por isso, em aberto algumas das razões para que tal tenha acontecido.

Por outro lado, se os alunos do 2.º ciclo parecem ter tido a consciência de estar envolvidos num projecto novo, questionamo-nos se tal não encontra a sua justificação também no facto de, para estes alunos, haver um espaço e um tempo curriculares, distintos da aula de Língua Portuguesa, dedicados à leitura, o que nos faz questionar, desde logo, a pertinência da delimitação de um tempo e um espaço próprios ritualizados.

Da análise dos dados, destacaríamos também que os alunos gostam daquilo que fazem e apresentam atitudes positivas para com a leitura, tendo lido mais neste ano do que no ano anterior, o que poderá deixar antever a existência de um horizonte de possibilidades de leitura para estes alunos, pois esta não deixa de ser associada a ambientes de prazer e de fruição.

Não deixa, também, de ser relevante que, apesar de a biblioteca escolar aparecer como um território cada vez mais integrado nas práticas dos alunos, nomeadamente os do 2.º ciclo, e considerando que a frequência deste espaço é um dos argumentos mais invocado, pelos alunos, como uma forma de motivar um colega para gostar de ler, este não seja ainda um recurso prioritário nas dinâmicas de promoção da leitura escolar.

De modo semelhante, é significativo que um número elevado de alunos refira que a actividade que mais gostou de fazer foi ouvir ler a professora responsável pela biblioteca, o que talvez possa indiciar a valorização metonímica deste espaço, mas também a dimensão lúdica que está associada a esta prática. Poderá estar subjacente a esta escolha uma dimensão relacional construída entre a criança e o adulto, contador de histórias?

Sabendo da importância de os professores falarem apaixonadamente sobre livros e partilharem com os seus alunos os valores da leitura, evidenciando como esta é uma chave de transformação das suas vidas, parece que esta será uma dimensão a explorar neste contexto. Da análise dos dados emerge claramente o papel do professor como modelo de leitura, ainda que valorizada apenas a sua dimensão de leitor em voz alta. Assim, e considerando o que dizem os alunos sobre o que fazem com os livros, talvez importe pensar não só a necessidade de articular outros mediadores significativos, na linha de um entendimento de leitura como prática sócio-cultural e como actividade cognitiva e afectiva, como redimensionar o papel do professor, nomeadamente o de um professor leitor que fale dos livros que lê e gosta de ler e motive para ler.

Interrogamo-nos, também, sobre se os alunos ao lerem quase exclusivamente um género de texto, o narrativo, - sendo de facto mínima a diversidade de títulos escolhidos como os mais entusiasmantes - e ao seleccionarem formas tradicionais de aprendizagem da compreensão leitora, tidas como geradoras de prazer, - e estando a dimensão da escrita reduzida a uma

percentagem ainda residual, não estarão as práticas e as escolhas dos alunos excessivamente formatadas por práticas escolarizadas, como se, apesar da existência de um Plano Nacional de Leitura, os alunos lessem apenas com objectivos escolarizantes. Nesta ordem de ideias, sublinharíamos, nomeadamente, a necessidade de se questionar os limites dos dispositivos pedagógicos utilizados, demasiado institucionalizados, sem o sentido de prática social que o ensino da leitura requer e a (im)possibilidade do PNL na criação de condições de ruptura com práticas de escolarização da leitura.

## Referências Bibliográficas:

- CASTRO, R. V. & DIONÍSIO, M. L. (1999), Hábitos e atitudes de Leitura dos estudantes portugueses. In Castro, R. V. & Dionísio, M. L. *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas Escolas*. Braga: Angelus Novus. Editora
- DIONÍSIO, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidade de Leitores. Leituras do Manual de Português*, Coimbra: Livraria Almedina.
- GAMBRELL, L. B. (1995). The engaged reader: insights from recent research. In G. Shiel, U. Dhálaigh & B. O'Reilly (Eds.), *Reading Development to Age 15: Overcoming, Difficulties*. Dublin: Reading Association of Ireland.
- GREANEY, V. (1996, Ed.). *Promoting Reading in Developing Countries. International Reading Association*.
- INGHAM, J. (1981). *Books and reading development*. London: Heineman.
- KEELLEY M. J. e CLAUSEN-GRACE, N. (2007) .*Comprehension shouldn't be silence. From strategy instruction to student independence*. Newark, DE.: International Reading Association.
- MAGALHÃES, A. M. & ALÇADA, I. (1993). *Os jovens e a leitura no limiar do século XXI*. Lisboa: Caminho.
- MORROW, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds". *Reading Research Quarterly*, 27, 250-275.
- PEREIRA, L. Á. (2004). A Língua escrita no(s) 1.º(s) Ciclo(s) do ensino Básico . Para uma definição de esquemas didáticos em ensino da produção de escritos e leitura. *Intercompreensão*, 11, 49-59.
- PEREIRA, L. Á. (2005). Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Orgs.), *O Português nas Escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário* (pp. 133-145). Coimbra: Almedina.
- PEREIRA, L.A. (2003). Ler e Escrever, na escola com as Crianças. In F. Viana, M. Martins & E. Coquet (2003, Coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente* (pp. 26-31). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- SIM-SIM I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SIM-SIM, I. (2004). (I)litteracia,(des)conhecimento e poder. *Intercompreensão*, 11, 11-19.
- SOLÉ . I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la Littérature à l'École. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatiers.
- TERWAGNE, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

LAGES, M. F., LIZ, C. ANTÓNIO, J. H. C. & Correia, T. S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*.  
Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Caracterização dos comportamentos interactivos mãe-criança em situação de leitura conjunta<sup>1</sup>

**Carla Peixoto & Teresa Leal**

Faculdade de Psicologia e de C. da Educação - Universidade do Porto

carla\_peixoto\_psi@sapo.pt

### Resumo

O presente estudo exploratório pretende caracterizar padrões de comportamentos interactivos mãe-criança em situação de leitura conjunta de livros.

Participaram no presente estudo 52 díades constituídas por mães de diferentes níveis educativos e respectivos filhos a frequentar o último ano de educação pré-escolar. Os comportamentos interactivos das mães e das crianças foram avaliados com base no *Adult Child Interactive Reading Inventory* (ACIRI; DeBruin-Parecki, 2007). Através da análise de clusters foram encontrados dois padrões de comportamentos interactivos mãe-criança: (1) um cluster constituído por mães que tenderam a focar-se na leitura da história e por crianças que assumiram um papel mais passivo durante a situação de leitura conjunta; (2) um cluster constituído por mães que demonstraram comportamentos mais elaborados e por crianças que contribuíram mais para a interacção. Independentemente do padrão interactivo mãe-criança, a situação de leitura conjunta foi um momento afectivo e agradável para todas as díades. Os padrões de comportamentos interactivos mãe-criança em situação de leitura conjunta mostraram estar associados ao nível educativo e crenças das mães, bem como às experiências de literacia desenvolvidas em ambiente familiar. É necessária investigação futura para estender os presentes resultados e compreender as relações entre os padrões interactivos pais-criança e o desenvolvimento das competências de literacia das crianças, com o intuito de desenvolver intervenções efectivas.

### Abstract

The present exploratory study intends to characterize patterns of mother-child interactive behaviors during a shared storybook reading. Fifty-two mothers with different educational backgrounds and their children attending last year of preschool education participated in the present study. The joint reading behaviors of both adults and children were assessed by *Adult Child Interactive Reading Inventory* (ACIRI; DeBruin-Parecki, 2007). Using cluster analysis, two patterns of mother-child interactive behaviors were found: (1) a cluster of mothers who tended to focus on reading the story and children who assumed a more passive role during book reading interaction; (2) a cluster of mothers who exhibited more elaborate behaviors and children who contributed more to the interaction. Regardless mother-child interaction pattern, the shared storybook reading was an affective and a pleasant time for all dyads. Patterns of mother-child interactive behaviors were associated to education level and literacy beliefs of the mothers, as well to home literacy experiences. Future research is needed to extend the present findings and to understand the connections between the patterns of parents-child interactive behaviors and children's literacy development in order to design effective interventions.

---

<sup>1</sup> Este estudo insere-se no Projecto de Investigação para Tese de Doutoramento – “Contributos para o Estudo da Literacia Familiar em Portugal”, a decorrer na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/30764/2006).





## 1. Introdução

Nos últimos anos, tem-se assistido em Portugal a uma crescente preocupação com a promoção da literacia nas idades precoces. Esta inquietação tem por base o reconhecimento de que a leitura, a escrita e a linguagem oral parecem desenvolver-se de uma forma interdependente desde cedo através de situações de interacção da criança em contextos sociais onde a literacia é valorizada (Sulzby & Teale, 1996). Esta situação tem implicado, por consequência, um maior investimento na concepção e desenvolvimento de planos de acção, como é o caso do Plano Nacional de Leitura (2006), que representa a tentativa mais recente do Ministério da Educação, Ministério da Cultura e Ministério dos Assuntos Parlamentares em promover a leitura nos contextos educativos formais e informais das crianças.

De facto, são numerosos os resultados da investigação que reforçam a necessidade de se investir, não só no jardim-de-infância, mas também na família, confirmando a sua importância no processo de desenvolvimento dos conhecimentos emergentes de literacia nas crianças (e.g., Evans, Shaw, & Bell, 2000; Griffin & Morrison, 1997; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Storch & Whitehurst, 2001).

A investigação sobre literacia familiar tem-se dedicado cada vez mais nas últimas décadas ao estudo da natureza das interacções adulto-criança em situação de leitura conjunta. Heath (1982; citado por Reese, Cox, Harte, & McAnally, 2003) e Wells (1985; citado por Mansell, Evans, & Hamilton-Hulak, 2005) foram dos primeiros investigadores a documentar a diversidade existente ao nível das situações de leitura de histórias do adulto com crianças pequenas, variando desde a mera leitura do livro até à discussão do conteúdo do livro, de conceitos novos ou difíceis e da relação entre experiências pessoais e a história.

Mais recentemente, vários estudos têm utilizado a técnica de análise de clusters para caracterizar as diversas situações de interacção à volta de livros de histórias com crianças em idade pré-escolar. Num estudo exploratório, Haden, Reese e Fivush (1996; citados por Hammett, van Kleeck, & Huberty, 2003) identificaram três estilos maternos distintos com base no conteúdo das verbalizações extratextuais (i.e., descrições, predições, conhecimento do mundo, conhecimento sobre o impresso, confirmações) realizadas pelas mães em situação de leitura com os filhos: (a) *Estilo descritivo* - este cluster agrupou as mães que fizeram mais descrições sobre as personagens e ilustrações do livro; (b) *Estilo compreensivo* - cluster constituído por mães que fizeram mais comentários acerca de conceitos sobre o impresso, inferências e predições (categorias com níveis de abstracção mais elevados); e (c) *Estilo colaborador* - cluster composto por mães que motivaram com frequência a participação das crianças e confirmaram os seus comentários.

Por sua vez, Reese, Cox, Harte e McAnally (2003), utilizando uma adaptação do sistema de codificação das verbalizações maternas dos autores anteriores, identificaram dois clusters semelhantes ao estudo anterior, numa amostra da Nova Zelândia com descendência europeia: (a) *Estilo descritivo* - constituído por mães que passaram mais tempo a nomear (e.g., personagens, objectos, cores), a descrever imagens e a solicitar ideias à criança; e (b) *Estilo compreensivo* - cluster constituído por mães que passaram mais tempo a realizar inferências de nível mais elaborado (i.e., predições, causalidades) e a fornecer ideias sobre a história, bem como a solicitar e a estabelecer relações entre o livro e as experiências pessoais da criança.

Num estudo mais alargado, Hammett, van Kleeck e Huberty (2003) observaram as interações de 96 pais e respectivos filhos. Os autores identificaram quatro clusters diferenciados em função das seguintes categorias: (I) verbalizações sobre as convenções do impresso e do livro; (II) verbalizações sobre controlo de comportamento e feedback; (III) verbalizações sobre o conteúdo do livro classificados numa escala de quatro níveis de abstracção (Nível I - e.g., nomeação, localização; Nível II – e.g., descrição de características de um objecto ou cena; Nível III – e.g., recordação de informação, comparações e julgamentos; Nível IV – e.g., antecipações, definição de palavras). Os Clusters 1 e 2 agruparam os pais que forneceram um número elevado de verbalizações extratextuais na maior parte das categorias. No entanto, os pais pertencentes ao Cluster 1 centraram mais a atenção das crianças nas convenções do impresso e do livro e realizaram com mais frequência descrições e inferências (Nível II e III), enquanto que os pais do Cluster 2 enfatizaram mais o controlo de comportamento e forneceram mais feedback à criança, bem como informação não imediata (Nível IV). O Cluster 3 incluiu os pais que forneceram um número moderado de verbalizações (controlo do comportamento, feedback, Nível I e II). Finalmente, o Cluster 4, composto por mais de metade da amostra, representava os pais que contribuíram com um número limitado de verbalizações extratextuais ao nível de todas as categorias durante a situação de leitura conjunta.

Em Portugal, são escassos os estudos que retratam a situação portuguesa relativamente às características das situações de leitura conjunta entre pais e filhos. Neste contexto de investigação, Leal (2002) analisou situações de interacção entre mães e crianças de 4 anos à volta de livros de imagens em função do nível da solicitação do adulto/iniciativa da criança e do grau de elaboração das interações. Numa amostra de 46 díades, a autora identificou 4 clusters com padrões de interacção distintos: o Cluster 1 era constituído por díades caracterizadas por interações pouco elaboradas e centradas no adulto (pedidos de natureza directiva e perceptiva); o Cluster 2 agrupou as díades constituídas por mães com intervenções mais elaboradas, ainda que com pouca solicitação à criança; o Cluster 3 era composto por díades caracterizadas por intervenções elaboradas

da mãe e solicitação à criança (pedidos de natureza conceptual); e o Cluster 4 agrupou as díades em que a criança assumiu o papel de contadora da história.

Tendo em conta o panorama nacional da investigação sobre esta temática, o presente estudo exploratório tem como objectivo principal caracterizar padrões de comportamentos interactivos mãe-criança em situação de leitura conjunta de livros de histórias, bem como relacionar esses padrões com características maternas e do contexto familiar.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

Participaram neste estudo 52 díades mãe-criança. Todas as crianças (31 rapazes e 21 raparigas), nascidas no ano de 2001, estavam a frequentar o último ano de educação pré-escolar em jardins-de-infância da Área Metropolitana do Porto.

A idade das mães participantes variava entre 28 e 47 anos ( $M = 36.35$ ;  $DP = 3.85$ ) e os anos de escolaridade entre 4 e 19 anos ( $M = 10.73$ ;  $DP = 5.02$ ).

### **2.2. Instrumentos**

#### **2.2.1. Variáveis de classificação**

A classificação dos comportamentos interactivos das mães e das crianças em situação de leitura conjunta foi realizada com base no *Inventário de Leitura Interactiva Adulto-Criança* (Adult/Child Interactive Reading Inventory – ACIRI; DeBruin-Parecki, 1999, 2007). Este inventário é um instrumento de observação que avalia comportamentos do adulto e comportamentos da criança em função de três categorias:

- I) Manter a atenção sobre o livro;
- II) Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão;
- III) Utilizar estratégias de literacia.

Cada uma destas categorias avalia quatro comportamentos, para um total de 12 *Comportamentos do adulto* e 12 *Comportamentos da criança*, os quais estão relacionados entre si. Cada um dos comportamentos é cotado numa escala de 4 pontos, sendo que 0 indica “ausência de comportamento”, 1 indica que o comportamento ocorre “raramente”, 2 indica que o comportamento ocorre “algumas vezes” e o 3 indica que o comportamento ocorre “a maior parte das vezes”. Os comportamentos dos adultos e das crianças são indicados separadamente por um valor individual para cada item, um valor médio para cada uma das três categorias e um valor médio total.

Além do registo quantitativo, o sistema de codificação deste instrumento permite o registo qualitativo, fornecendo dados mais compreensivos acerca das situações de leitura observadas. Para as análises do presente estudo, serão apenas utilizados os valores quantitativos de cada um dos itens relativos aos *Comportamentos do adulto* e aos *Comportamentos da criança*.

A codificação dos comportamentos interactivos foi realizada por dois observadores previamente treinados no instrumento através de situações de interacção com características semelhantes às utilizadas no presente estudo. O treino realizou-se até ser obtido 85% de acordo interobservadores quando consideradas diferenças de 1 valor entre cotações – acordo *within one* (Peixoto, Leal, & Cadima, no prelo).

Durante o processo de codificação das situações de leitura conjunta analisadas no presente estudo, foram realizadas 14 sessões de acordo interobservadores (25% do total de sessões de observação). A percentagem média de acordo obtida para os 12 itens relativos aos *Comportamentos do adulto* foi de 99.4%, variando entre 93% e 100%, enquanto nos itens referentes aos *Comportamentos da criança* a percentagem média de acordo obtida foi de 100%. A proporção de acordo interobservadores após ponderar a importância do desacordo e corrigir o acordo devido ao acaso (calculada através do coeficiente *Weighted Kappa*) variou entre .36 e .89 nos itens relativos aos *Comportamentos do adulto* ( $M = .70$ ) e entre .39 e 1.00 nos itens relativos aos *Comportamentos da criança* ( $M = .72$ ) (*ibid.*).

### **2.2.2. Variáveis de validação**

Com o intuito de explorar a validade da classificação dos comportamentos interactivos mãe-criança realizada no presente estudo, foram utilizadas variáveis relativas à mãe e variáveis caracterizadoras do ambiente de literacia nas famílias. Estas variáveis foram medidas através dos instrumentos que a seguir se apresentam.

A informação sociodemográfica sobre as mães e as crianças foi obtida através de uma adaptação do instrumento *Questionário à Família* (ECCE-Study Group, 1997).

O *Inventário das Ideias Parentais acerca da Leitura* (Parent Reading Belief Inventory – PRBI; DeBaryshe & Binder, 1994) foi utilizado para avaliar as crenças das mães sobre a leitura com as crianças. Inclui, entre outros, itens relativos ao *afecto parental* (“Ler com o(a) meu (minha) filho (a) é um momento especial que nós gostamos de partilhar”), à *participação da criança* (“Eu faço muitas perguntas ao (à) meu (minha) filho (a) quando lemos em conjunto”) e ao *conhecimento da criança* (“Eu tento fazer com que a história pareça mais real para o (a) meu (minha) filho (a), relacionando-a com a sua vida”). Cada um dos itens é cotado numa escala tipo *Likert* de 4 pontos, sendo que 1 corresponde a “discordo totalmente”, 2 corresponde a “discordo”, 3 corresponde a “concordo” e 4

corresponde a “concordo totalmente”. Este instrumento permite obter um score total, o qual pode variar entre 42 e 168. Um score alto reflecte crenças desenvolvimentalmente adequadas dos pais. No presente estudo, o PRBI apresentou um bom índice de consistência interna ( $\alpha = .92$ ).

O ambiente de literacia das famílias foi avaliado através da adaptação do *Questionário sobre Práticas e Hábitos de Literacia* (Mata, 2003). Este instrumento permitiu avaliar a frequência das (a) práticas de leitura dos pais presenciadas pelos filhos (e.g., jornais, revistas, livros, receitas, legendas de filmes), (b) práticas de leitura partilhadas entre os pais e as crianças (e.g., histórias, letras, nomes, revistas, receitas) e (c) práticas de leitura da criança (e.g., histórias, letras, nomes, revistas, receitas), numa escala tipo Likert de 5 pontos (1 - nunca; 2 - raramente; 3 - algumas vezes por mês; 4 - semanalmente; 5 - várias vezes por semana). Para as análises do presente estudo, foram criadas três variáveis compósitas: (1) *Experiências de Leitura dos Pais* (média dos 11 itens que avaliam a frequência de diferentes práticas de leitura dos pais); (2) *Experiências de Leitura Conjunta Pais-criança* (média dos 13 itens que avaliam a frequência de diferentes práticas de leitura partilhadas entre os pais e as crianças); e (3) *Experiência de Leitura da Criança* (média dos 14 itens que avaliam a frequência de diferentes práticas de leitura da criança). Dados acerca da idade de início da leitura de histórias com a criança e do número de livros infantis em casa também foram obtidos através deste instrumento.

### **2.3. Procedimento**

Os dados foram recolhidos por três investigadoras do Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica de Crianças e Adolescentes, entre Abril e Setembro de 2007.

No decorrer de uma visita a casa das famílias, as mães responderam inicialmente ao questionário sobre caracterização sócio-demográfica da família, seguido dos questionários sobre as crenças maternas e o ambiente de literacia familiar. No final realizou-se a filmagem da situação de leitura conjunta de um livro não familiar à díade. Foi solicitado às mães que a filmagem fosse realizada de preferência no local onde habitualmente a mãe e a criança costumavam ver os livros. O livro foi entregue à mãe imediatamente antes do início da filmagem para que o pudesse ver antes do começo da gravação. A criança não deveria ver o livro senão no momento da filmagem. As instruções dadas a todas as mães foram: “Como sabe, queríamos filmar o (a) seu (sua) filho (a) a ver um livro de histórias consigo. É um livro como os que normalmente crianças desta idade gostam de ver. Gostaria pois que visse o livro em conjunto com o (a) (nome da criança), da mesma forma como o faz quando vêem livros juntos, como se eu não estivesse aqui”.

A Galinha Ruiva (Coleção Leio Sozinho, Editorial Verbo) foi o livro utilizado em todas as situações de leitura conjunta. Este livro foi escolhido com base em critérios de adequação ao desenvolvimento das crianças nesta faixa etária. Este livro narra uma história através de palavras e frases simples, sendo apresentadas em cada página ilustrações sugestivas directamente relacionadas com o conteúdo do texto (Peixoto, Leal, & Cadima, no prelo).

#### **2.4. Análise de dados**

À semelhança de estudos mais recentes nesta área, alguns deles referidos anteriormente, foi utilizada no presente estudo a análise de clusters, uma vez que parece representar uma das técnicas de análise de dados mais adequada para explorar a variabilidade existente ao nível das situações de leitura conjunta adulto-criança.

Através do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) – versão 15.0, os dados (valores estandardizados) foram analisados utilizando o procedimento hierárquico de agregação *Ligação entre grupos* (Between groups linkage) e a medida de semelhança ou distância entre pares de casos *Quadrado da distância Euclidiana*.

Para propósitos de validação interna, utilizamos dois outros procedimentos hierárquicos: (1) *Vizinho mais afastado* (Furthest neighbor) e a (2) *Ligação dentro de grupo* (*Within-groups linkage*), de forma a comparar os resultados com o primeiro procedimento. Em seguida, realizaram-se testes de diferenças de médias (Teste *t* de Student) entre os clusters nas variáveis de classificação. Finalmente, a validade externa foi analisada através do cálculo das diferenças de médias (Teste *t* de Student e Teste não paramétrico Mann-Whitney) entre os clusters em variáveis maternas e variáveis caracterizadoras do ambiente de literacia na família. Além da interpretação da significância estatística dos resultados, serão analisados os índices da magnitude dos efeitos encontrados através do coeficiente *d* de Cohen (1988).

### **3. Resultados**

#### **3.1. Validade interna**

Foram identificadas possíveis soluções de dois e de três clusters. Após a análise dos dendogramas e respectivos quadros de aglomeração, bem como dos resultados obtidos com os outros dois procedimentos hierárquicos de agregação, optou-se pela solução final de dois clusters. Para facilitar a interpretação dos resultados, a seguir são apresentados na Figura 1 os perfis dos dois clusters (médias estandardizadas para cada variável). Por sua vez, no Quadro 1, são apresentadas as médias, desvios-padrão e resultados das diferenças de médias entre os dois clusters nas 12 variáveis classificatórias.

**Figura 1.** Perfis dos clusters para os Comportamentos do adulto e Comportamentos da criança

**Cluster 1:** Este grupo era constituído por 35 mães e respectivos filhos (20 rapazes e 15 raparigas). As díades neste cluster distinguem-se das díades pertencentes ao cluster 2 pelos seus valores significativamente mais baixos na maioria dos comportamentos avaliados pelo ACIRI (cf. Figura 1 e Quadro 1).

As mães e as crianças pertencentes a este cluster estiveram próximas fisicamente ao longo de toda a situação de leitura. As mães conseguiram manter as crianças interessadas e atentas à história a maior parte do tempo através do uso ocasional de linguagem adequada à criança, afecto positivo ou reforço. Durante a leitura as mães partilharam algumas vezes o livro, permitindo que a criança visse o texto e as imagens, ainda que a criança não tivesse segurado o livro ou mesmo virado as páginas por iniciativa própria ou por sugestão da mãe.

A baixa frequência observada nos diferentes comportamentos das categorias *Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão* e *Utilizar estratégias de literacia* sugerem que as mães pertencentes ao cluster 1 limitaram-se, essencialmente, a ler a história à criança, chamando algumas vezes a atenção da criança para imagens e palavras presentes no livro, e realizando ocasionalmente solicitações de informação concreta. Foram raras as tentativas maternas para relacionar o conteúdo do livro com as experiências das crianças, bem como as elaborações das ideias das crianças. Por sua vez, as crianças assumiram um papel passivo na interacção, limitando-se a responder às poucas solicitações maternas e a apontar para palavras ou imagens do livro.

**Quadro 1.** Médias (dados brutos) e Testes *t* de Diferenças de Médias para os dois clusters nas cotações dos comportamentos do adulto e dos comportamentos da criança

	Cluster 1 (n = 35)		Cluster 2 (n = 17)		<i>t</i> (df)	<i>p</i>	<i>d</i> <sup>a</sup>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
<b>Comportamentos do adulto</b>							
<i>I. Dirigir a atenção para o texto</i>							
1. Promove a proximidade física com a criança.	2.54	0.66	2.71	0.85	-0.76 (50)	.45	-0.22
2. Promove e mantém o interesse e a atenção da criança.	2.31	0.76	2.88	0.49	-3.27 (46.01)	.00	-0.89
3. Dá oportunidade à criança para segurar o livro.	0.20	0.47	1.24	1.09	-3.74 (18.98)	.00	-1.24
4. Partilha o livro (mostra sentido de audiência).	2.09	0.82	2.94	0.24	-5.69 (44.34)	.00	-1.41
<i>II. Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão</i>							
1. Coloca questões acerca do conteúdo do livro.	1.49	1.04	2.65	0.61	-5.07 (48.13)	.00	-1.36
2. Aponta para imagens e palavras.	1.74	0.85	2.65	0.49	-4.83 (48.30)	.00	-1.31
3. Relaciona o conteúdo do livro com experiências.	0.54	0.89	1.18	1.13	-2.21 (50)	.03	-0.63
4. Faz pausas para responder às questões da criança.	0.17	0.45	1.06	1.03	-3.40 (19.07)	.03	-1.12
<i>III. Utilizar estratégias de literacia</i>							
1. Identifica pistas visuais relacionadas com a história.	0.86	1.03	2.00	1.00	-3.78 (50)	.00	-1.12
2. Solicita antecipações.	0.37	0.69	1.47	1.07	-3.87 (22.71)	.00	-1.22
3. Pede recordação de informação sobre a história.	0.26	0.44	1.06	0.75	-4.85 (50)	.00	-1.30
4. Elabora as ideias da criança.	0.57	0.70	1.94	0.66	-6.76 (50)	.00	-2.01
<b>Comportamentos da criança</b>							
<i>I. Dirigir a atenção para o texto</i>							
1. Procura e mantém a proximidade física com o adulto.	2.49	0.74	2.59	0.94	-0.43 (50)	.67	-0.12
2. Presta e mantém o interesse e a atenção.	2.51	0.70	2.82	0.53	-1.77 (40.98)	.08	-0.50
3. Segura o livro/vira as páginas por si própria ou quando se lhe pede.	0.23	0.49	1.24	1.09	-3.63 (19.20)	.00	-1.20
4. Inicia ou responde à partilha do livro.	1.77	0.94	2.88	0.33	-6.23 (47.08)	.00	-1.58
<i>II. Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão</i>							
1. Responde a questões acerca do conteúdo do livro.	1.34	0.97	2.65	0.61	-5.93 (46.57)	.00	-1.62
2. Responde a pistas do adulto ou identifica imagens/palavras.	1.34	0.94	2.59	0.51	-6.21 (49.29)	.00	-1.65
3. Tenta relacionar o conteúdo do livro com experiências pessoais.	0.26	0.65	0.53	0.51	-1.50 (50)	.14	-0.46
4. Coloca questões acerca da história e temas relacionados.	0.17	0.51	1.12	1.05	-3.51 (19.78)	.00	-1.15
<i>III. Utilizar estratégias de literacia</i>							
1. Responde ao adulto e/ou identifica pistas visuais.	0.74	0.95	1.94	1.03	-4.15 (50)	.00	-1.21
2. É capaz de adivinhar o que vai acontecer a seguir.	0.34	0.59	1.29	1.11	-3.33 (20.57)	.00	-1.07
3. É capaz de recordar informação sobre a história.	0.23	0.43	1.06	0.66	-5.48 (50)	.00	-1.49
4. Fornece de forma espontânea ideias sobre a história.	0.37	0.73	1.18	0.81	-3.60 (50)	.00	-1.05

<sup>a</sup> *d* = Medida de Cohen para cálculo do tamanho do efeito: pequeno entre .20 e .40; moderado entre .40 e .70; e grande se maior que .70 (Cohen, 1988).



**Cluster 2:** Este cluster era constituído por 17 mães e respectivos filhos (11 rapazes e 6 raparigas). Em comparação com as díades do cluster 1, as díades deste cluster caracterizam-se por valores superiores na maior parte dos comportamentos interactivos.

Tal como as díades do cluster 1, as mães e as crianças deste cluster estiveram próximas fisicamente ao longo de toda a situação de leitura. No entanto, as mães deste cluster conseguiram durante toda a situação manter a atenção e interesse da criança, partilharam o livro com ela, e permitiram, ainda que raramente, que a criança segurasse o livro ou virasse as páginas.

No que se refere aos comportamentos das categorias *Promover a leitura interactiva e apoiar a compreensão* e *Utilizar estratégias de literacia*, foi possível verificar que as mães deste cluster, além de terem realizado várias questões acerca do conteúdo imediato do livro, solicitaram ocasionalmente a participação da criança através de pedidos mais complexos (relações com experiências de vida da criança, antecipações e recordação de informação sobre a história) e elaboraram as ideias da criança. Por sua vez, as crianças deste cluster responderam aos pedidos dos adultos, intervindo, também de forma espontânea, ainda que raramente.

### 3.2. Validade externa

A validade externa foi analisada através da comparação dos dois clusters relativamente a características maternas (i.e., idade, anos de escolaridade e crenças sobre a leitura com as crianças) e a características do ambiente de literacia em casa.

**Quadro 2.** Médias, Desvios-padrão e Comparação entre clusters em variáveis maternas

Características maternas	Cluster 1 (n = 35)		Cluster 2 (n = 17)		t (gl)	p	d <sup>a</sup>
	M	DP	M	DP			
Idade	36.60	3.94	35.82	3.73	0.68 (50)	.50	0.20
Anos de escolaridade	9.54	4.76	13.18	4.76	-2.58 (50)	.01	-0.76
Crenças	132.99	12.92	141.12	10.52	-2.25 (50)	.03	-0.69

<sup>a</sup> d = Medida de Cohen para cálculo do tamanho do efeito: pequeno entre .20 e .40; moderado entre .40 e .70; e grande se maior que .70 (Cohen, 1988).

Como é possível verificar no Quadro 2, não foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os clusters em função da idade materna. Relativamente aos anos de escolaridade e crenças maternas, verificou-se, respectivamente, uma diferença forte e uma diferença moderada, estatisticamente significativas, entre os dois clusters, indicando que as díades do cluster 2 são constituídas por mães com escolaridade superior e com crenças desenvolvimentalmente adequadas sobre leitura.

**Quadro 3.** Médias, Desvios-padrão e Comparação entre clusters em variáveis do ambiente de literacia na família

Características do ambiente de literacia	Cluster 1 (n = 35)		Cluster 2 (n = 17)		t (gl)	p	d <sup>a</sup>
	M	DP	M	DP			
Experiências de Leitura dos Pais	3.07	0.77	3.47	0.49	-2.26 (46.04)	.03	-0.62
Experiências de Leitura Conjunta Pais-criança	2.73	0.82	3.09	0.59	-1.62 (50)	.11	-0.50
Experiências de Leitura da Criança	2.67	0.83	3.04	0.86	-1.51 (50)	.14	-0.44
	%		%		U	p	d <sup>a</sup>
Idade de início de leitura de histórias com a criança							
0 – 12 meses	5.7		23.5				
1 ano	22.9		17.6				
2 anos	22.9		35.3		202.00	.06	0.62
3 anos	34.3		23.5				
4 anos	14.3		0				
5 anos	0		0				
Número de livros de crianças em casa							
1 – 10	34.3		5.9				
11 – 20	14.3		17.6				
21 – 30	28.6		23.5		171.50	.01	-0.79
31 – 40	11.4		17.6				
41 – 50	2.9		5.9				
Mais de 51	8.6		29.4				

<sup>a</sup> d = Medida de Cohen para cálculo do tamanho do efeito: pequeno entre .20 e .40; moderado entre .40 e .70; e grande se maior que .70 (Cohen, 1988).

Relativamente às características do ambiente de literacia proporcionado pelas famílias, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas para as experiências de leitura dos pais (magnitude do efeito moderada) e número de livros infantis em casa (magnitude do efeito forte). Estes resultados sugerem que as experiências de leitura dos pais são uma rotina mais frequente nas famílias das díades pertencentes ao cluster 2, as quais possuem também um maior número de livros infantis em casa.

Apesar de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os clusters nas experiências de leitura conjunta pais-criança, experiências de leitura da própria criança e idade de início de leitura de histórias com a criança, a magnitude do efeito é moderada nas três variáveis. Estes resultados podem indicar que as crianças pertencentes ao cluster 2 têm tendencialmente mais oportunidades de leitura com os pais e de leitura independente do que as crianças pertencentes ao cluster 1. Acrescente-se que

parece haver, igualmente, uma tendência para os pais das crianças do cluster 2 terem começado a ler mais cedo para elas.

#### **4. Discussão dos resultados e Conclusões**

O presente estudo exploratório permitiu concluir que, à semelhança de estudos prévios, é possível identificar padrões de comportamentos interactivos adulto-criança distintos em situação de leitura conjunta de livros de histórias. Através da análise de clusters, as díades participantes no presente estudo foram agrupadas em dois grupos, em função dos comportamentos maternos e dos comportamentos das crianças.

O cluster 1 agrupou as mães que se limitaram a ler literalmente a história à criança. Estas mães realizaram poucas verbalizações extratextuais acerca do livro, centrando-se, essencialmente, na informação imediata do livro e solicitaram raramente a participação da criança. Por sua vez, as poucas intervenções das crianças ocorreram maioritariamente em resposta ao adulto, verificando-se ausência de intervenções espontâneas por parte da criança.

Em comparação com o cluster 1, as interacções das díades pertencentes ao cluster 2 basearam-se em comportamentos de carácter mais elaborado. Apesar de as verbalizações extratextuais das mães se terem centrado, também, no conteúdo imediato do livro, estas mães relacionaram algumas vezes a história com as experiências das crianças, elaboraram o discurso da criança, solicitaram à criança antecipações ou recordação de informação sobre a história. As crianças deste cluster foram mais activas na interacção, respondendo aos pedidos do adulto e fornecendo ideias espontâneas, ainda que raramente.

De referir que o cluster 1 foi o padrão de comportamentos interactivos mais prevalente na nossa amostra. Também Hammett e colaboradores (2003) encontraram no seu estudo um cluster representado pela maioria das mães, e que se caracterizava por estas se limitarem, essencialmente, a ler a história às crianças.

Apesar das especificidades de cada cluster, é importante notar o clima agradável verificado nas interacções estabelecidas entre todas as mães e as crianças. Um e outras estiveram próximas fisicamente, demonstrando interesse durante a situação de leitura. A qualidade afectiva das interacções entre o adulto e a criança na situação de leitura conjunta é um aspecto que a investigação tem vindo a considerar recentemente, dado que alguns estudos têm apontado a sua influência ao nível do interesse das crianças pelos livros e pela leitura conjunta (Sonnenschein & Munsterman, 2002), bem como da participação futura da criança nestas actividades (Baker, Mackler, Sonnenschein, & Serpell, 2001).

Os resultados do presente estudo mostraram ainda que os padrões interactivos de leitura conjunta estão relacionados com os anos de escolaridade e com as crenças maternas, sugerindo que as mães que promovem interacções mais elaboradas (cluster 2)

têm mais anos de escolaridade e apresentam crenças desenvolvimentalmente mais adequadas sobre leitura com as crianças. Estes resultados estão de acordo com outros estudos que analisaram a relação existente entre estas variáveis e os padrões ou características de interação adulto-criança em situação de leitura conjunta. Por exemplo, Leal (2002) concluiu que as díades constituídas maioritariamente por mães com baixa escolaridade se caracterizaram por interações de elaboração reduzida e participação limitada das crianças, e que a maior parte das mães com escolaridade superior se agruparam num cluster caracterizado por interações com um maior nível de elaboração. Por sua vez, DeBaryshe (1995) verificou uma associação positiva entre as crenças maternas e a qualidade das interações mãe-criança em situação de leitura conjunta. As mães com crenças compatíveis com modelos da literacia emergente e práticas desenvolvimentalmente adequadas envolviam-se em mais discussões com as crianças quando liam, em comparação com as mães que não se viam a si próprias com um papel facilitador durante as actividades de leitura.

As experiências de literacia desenvolvidas no ambiente familiar contribuíram também para explicar as diferenças entre os dois padrões interactivos do presente estudo. Os resultados encontrados sugerem que, comparativamente com as crianças do cluster 1, as crianças pertencentes ao cluster 2 têm significativamente mais oportunidades para observar os pais a ler, e tendencialmente mais oportunidades para ler em conjunto com eles, bem como desenvolver actividades de leitura de forma autónoma. Por outro lado, os pais destas crianças iniciaram as actividades de literacia com os seus filhos tendencialmente mais cedo e possuem significativamente um maior número de livros infantis em casa. Hammer, Nimmo, Cohen, Draheim e Johnson (2005), ao contrário do presente estudo, não encontraram associações entre os estilos de leitura materna e a frequência de leitura conjunta de livros. Também Leal (2002) não encontrou associações significativas entre os padrões interactivos mãe-criança e a frequência de “ouvir histórias ou ver livros lidos pela mãe ou pelo pai”. Contudo, apenas encontrou no cluster representado por uma interação pouco elaborada, díades cuja frequência de leitura conjunta em casa era inexistente ou inferior a mensal.

Os resultados deste estudo devem ser considerados em função de algumas limitações, as quais devem ser consideradas em estudos futuros. Primeiro, a avaliação dos comportamentos interactivos mãe-criança em situação de leitura conjunta baseou-se numa única observação e na utilização de um livro específico (livro de histórias não familiar à díade). Temos consciência que dados baseados em múltiplas observações e na utilização de diferentes tipos de livros poderiam fornecer evidências mais válidas dos comportamentos típicos das díades.

Ao contrário da maior parte da investigação sobre interações em situação de leitura conjunta, o presente estudo teve como alvo de estudo os comportamentos do adulto, bem

como os comportamentos da criança, analisando a contribuição de cada uma das partes na situação de leitura. No entanto, o sistema de codificação utilizado separa os comportamentos dos adultos e das crianças, não permitindo explorar o efeito dos comportamentos do adulto nos comportamentos da criança, ou vice-versa (Hammett et al., 2003). Investigação futura deve considerar a utilização de técnicas de análise das interações que considerem estes efeitos recíprocos (e. g., análise sequencial).

Finalmente, o processo de validação dos clusters poderia ter sido enriquecido com a comparação dos clusters em variáveis relativas à criança, como, por exemplo, competências de linguagem e características de temperamento. Por outro lado, considerando que resultados de estudos descritivos e experimentais têm documentado que não existe um único estilo de leitura adequado para todas as crianças (Reese et al., 2003), mas antes que o efeito de diferentes estilos de leitura varia em função dos seus níveis de competência (Reese & Cox, 1999), será também interessante analisar esta questão em futuras investigações. Por conseguinte, conhecer quais os padrões interactivos de leitura que influenciam positivamente as diferentes competências que as crianças possuem sobre a linguagem escrita poderá servir de base para o desenvolvimento de programas de intervenção específicos junto dos contextos de vida da criança na fase anterior à entrada na escolaridade básica.

Em suma, o presente estudo permitiu-nos compreender melhor as características das interações mãe-criança em situação de leitura conjunta que as crianças portuguesas experienciam no ano anterior ao ingresso na escolaridade básica. Ressalve-se, no entanto, a necessidade de se desenvolver estudos replicativos em amostras portuguesas para confirmar, validar e estender os resultados encontrados neste estudo, tendo em conta as limitações referidas anteriormente.

## Referências Bibliográficas

- BAKER, L., MACKLER, K., SONNENSCHNEIN, S., & SERPELL, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology, 39*, 415-438.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- DEBARYSHE, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16*, 1-20.
- DEBARYSHE, B. D., & BINDER, J. C. (1994). Development of an instrument to measure parents' beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills, 78*, 1303-1311.
- DEBRUIN-PARECKI, A. (1999). *Assessing adult/child storybook reading practices*. University of Michigan, Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading Achievement. Retirado a 8 de Março, 2005, de <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-004/2-004.pdf>
- DEBRUIN-PARECKI, A. (2007). *Let's Read Together: Improving Literacy Outcomes with the Adult/Child Interactive Reading Inventory (ACIRI)*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- ECCE Study Group (1997). *Questionário à Família*. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Linha de Investigação nº 3: Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, FPCE – UP).
- EVANS, M. A., SHAW, D., & BELL, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 54*, 65-75.
- GRIFFIN, E. A., & MORRISON, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care, 127/128*, 233-243.
- HAMMETT, L. A., VAN KLEECK, A., & HUBERTY, C. J. (2003). Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study. *Reading Research Quarterly, 38*(4), 442-468.
- LEAL, T. (2002). *Interações educativas na família e no jardim de infância*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- MANSELL, J., EVANS, M. A., HAMILTON-HULAK, L. (2005). Developmental Changes in Parents' Use of Miscue Feedback During Shared Book Reading. *Reading Research Quarterly, 40*, 3, 294-317.

- MATA, L. (2003). *Literacia Familiar - Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- PEIXOTO, C., LEAL, T., & CADIMA, J. (no prelo). Comportamentos interactivos de leitura conjunta adulto-criança. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*.
- REESE, E., & COX, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 1, 20-28.
- REESE, E., COX, A., HARTE, D., & MCANALLY, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children*. (pp. 37-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SNOW, C., BURNS, M., & GRIFFIN, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- SONNENSCHIN, S., & MUNSTERMAN, K. (2002). The influence of home based reading interactions on 5- year-olds' reading motivation and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- STORCH, S. A., & WHITEHURST, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Research*, 92, 53-71.
- SULZBY, E., & TEALE, W. (1996). Emergent Literacy. In R. Bau, M. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp. 727-757). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação  
em **Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**  
**Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008**

## **Palavra e Ilustração em Diálogo: desambiguando deícticos no espaço enunciativo de *As Aventuras de Pinóquio* de Carlo Collodi**

**Alcina Sousa**

Universidade da Madeira

ninita@uma.pt

### **Resumo**

Nesta comunicação será apresentado um levantamento de alguns referentes textuais, mais recorrentes na narrativa, através do recurso à linguística de *corpus*, e analisar de que forma estes são desambiguados pelas ilustrações, sobretudo nas versões de *Pinóquio*, abreviadas e adaptadas, algumas das quais à primeira infância, caracterizadas predominantemente pelo recurso a frases simples e compostas, à *parataxe* (mais próximas do discurso oral), e ao suporte visual, tratando-se, pois, de textos de natureza multimodal (Kress e van Leeuwen 2001). Serão analisadas as adaptações abreviadas de *Pinóquio*, na versão inglesa da colecção Ladybird Books (1987), na versão bilingue (português/inglês) da *Walt Disney* (tradução de Teresa Carvalho e Rui Guedes; com ilustrações de Belén Avelar, Isabel Romero e Ruan Rosco), publicada em 1996, e na versão portuguesa (trad. Maria João Rodrigues), publicada pela colecção Everest Editora, em 2002. A par da activação de mapas conceptuais e semânticos, que norteia toda a narrativa, a interpretação dos referentes textuais parece facilitada pelo recurso à linguagem não verbal, à imagem, de natureza mais imediata, que leva o alocutário para o domínio da acção por simulação, ao transportar-se ele próprio para o domínio do imaginário. A análise da coerência inter-semiótica, com um enfoque no diálogo estabelecido pela palavra e pela imagem, levou a propostas de leitura activa e criativa da narrativa, nomeadamente pela alternância dinâmica de focalização, a qual é possível de identificar a partir de coordenadas textuais percebidas pelos leitores. Por outras palavras, vários tipos de linguagem, verbal e não verbal, interagem no plano textual, pelo que facilitam a compreensão da mensagem por parte dos leitores.

### **Abstract**

It is the purpose of this paper to collect some deictic references, which are most recurrent in the narrative, by means of corpus analysis, and consider how these are disambiguated by illustrations, mainly in the adapted versions of *Pinocchio*, simplified and adapted ones, some of which to readers in the pre-operational stage. These are mainly characterised by the resource to simple and compound sentences, i.e. parataxis (closer to spoken discourse), and the visual support, being, therefore, multimodal texts (Kress e van Leeuwen 2001). The simplified and adapted versions under scope are: *Pinocchio*, in its English version of the Ladybird Book collection (1987), in its bilingual version (Portuguese/English) by Walt Disney (translated by Teresa Carvalho and Rui Guedes; and illustrated by Belén Avelar, Isabel Romero and Ruan Rosco), issued in 1996, and in its Portuguese version (2002, translated by Maria João Rodrigues) issued by Everest Editora in 2002.

Both the activation of semantic and conceptual mappings, guiding the whole narrative process, and the interpretation of the deictic references, seem facilitated by the resource to non-verbal language, images/illustrations, thus fostering immediacy. This leads the addressee to the level of action by simulation, when he/she is him/herself thrown into the imaginary dimension. The analysis of inter-semiotic coherence, with a focus on the dialogue between the word and the image, has led to interactive and creative readings of the narrative, namely by shifting but dynamic focalisation, which is likely to be identified upon the deictic references perceived by readers. In other words, several types of language, verbal and non-verbal ones, interact on the textual level, thereby facilitating readers' comprehension of the message.



## 1. Introdução

Ao referir-se às *Aventuras de Pinóquio: História de um Boneco*, escrito por Carlo Collodi, cuja primeira edição completa data de 1883, Italo Calvino (2004: 210-211) afirma que “cada aparição apresenta-se com uma força visual, simbólica, tal que não conseguimos esquecer-la”. Calvino não só alude ao impacto das descrições dinâmicas de situações e personagens que suscitam imagens, ora familiares, ora inesperadas, no alocutário, mas também alarga o espectro de leitores possíveis de *Pinóquio* a uma audiência diversificada e não apenas aos “piccoli lettori” (pequenos leitores), tal como são denominados no espaço enunciativo (Collodi 1883). Se não, atentemos na página inicial da narrativa, na sua versão em português, traduzida por Margarida Periquito, com ilustrações de Paula Rego, publicada em 2004, que tenta seguir os padrões dos contos de fadas ou lendas, com a referência a: “- Um rei! – dirão imediatamente os meus pequenos leitores.” (Collodi 2004: 5).

O diálogo entabulado, desde logo, defrauda as expectativas do leitor (estranhamento), pois a personagem referida não é um rei, mas um boneco de madeira, o que intriga o leitor. É o próprio narrador que convida os “pequenos leitores” a participar no universo diegético, e a tentar desvendar a história de um boneco de madeira, ao animar um “simples pedaço de lenha, daqueles que no Inverno se põem nos fogões e nas lareiras (...). Não sei como é que ele conseguia andar (...)”. Aliás, a metáfora lexical, relacionada com o “pedaço de madeira”, é um dos elementos de coesão na narrativa, entre outros elos coesivos explícitos no texto, tais como os demonstrativos e os locativos (coesão gramatical). A coesão ocorre, segundo Halliday & Hasan (1976: 4), “*where the interpretation of some element in the text is dependent on that of another. The one presupposes the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it.*” Sabendo que os elementos de coesão são mais perceptíveis a leitores com desenvolvimento linguístico e sócio-cognitivo relativo ao período operatório-formal, identificado a partir da idade de 12 anos, como conseguem, então, os “pequenos leitores” desambiguar referências endofóricas e exofóricas no texto de Collodi? Para além disso, se no modo de enunciação discursivo, determinado pelo acto de enunciação, as coordenadas de referência coincidem com o “eu-aqui-agora”, tal como adianta Irene Fonseca (1990: 99), no modo de enunciação narrativo, nomeadamente na ficção literária, os marcos de referência não coincidem com “a instância enunciativa presente porque [são] transpostos para uma situação ausente que pode ser um futuro possível, um passado real ou um irreal imaginário indiferente ao tempo.” Na verdade, embora o código seja reconhecido e descodificado, aqueles tornam-se de difícil compreensão pois os jovens leitores nem sempre conseguem interpretá-las no contexto narrativo. Sabendo-se que o “eu” toma como ponto de referência a sua existência no momento da enunciação, é de esperar que coordenadas espaço-temporais sejam factores perturbadores na percepção

das dimensões exofórica e endofórica pois transcendem o âmbito do seu conhecimento experiencial.

Serão estes marcos de referência mais facilmente perceptíveis em textos multimodais, em que existe uma interacção entre os signos visual e verbal (Sharon Goodman 1996: 69)? Na verdade, a ilustração tem acompanhado a evolução do livro infantil, e reiterando António Barreto (2002: 263), “torna-se, por isso, um elemento muito importante a ter em conta na análise de uma obra de literatura infantil”, e mais especificamente a sua relação com a palavra, e neste caso com os deícticos. Consideradas, actualmente, imprescindíveis nos livros desenhados para crianças (António Barreto 2002:263), as ilustrações nem sempre fizeram parte dos mesmos. Todavia, constatámos que a primeira versão de *Pinóquio*, editada em 1883, apresenta 62 gravuras, onde predomina o traço a carvão, assemelhando-se a esboços muitas vezes caricaturais. Existe, ainda, alguma semelhança nas ilustrações inseridas numa versão traduzida para Português que consultámos, e ilustrada por Manuela Bacelar (1993). No entanto, a versão ilustrada por Paula Rego, apresenta um conjunto de cópias de quadros da pintora sob a temática “Island of Lights from Pinocchio” (exibida em Nova Iorque, em Dezembro de 1996)”, apontando para um leque de leitores mais vasto e maturo.

Embora possamos recorrer a dados históricos e sócio-culturais, que possam dar conta do possível perfil do leitor jovem na época de Collodi, facilitadores da sua interacção com a narrativa ficcional, onde a aventura, o picaresco e o fantástico se entrecruzam, é nosso objectivo, e numa perspectiva linguístico-discursiva, abordar, de entre os elementos de referência (Halliday & Hasan 1976), ainda que sumariamente, os demonstrativos (i.e., “este”, “esse”, e “aquele”) e os advérbios de lugar (“aqui”, “ali”, “cá” e “lá”).

Para um estudo mais sistemático, recorreremos a um programa de concordâncias [1], a fim de se proceder a uma análise textual, tendo em conta a frequência de palavras, a ocorrência de categorias léxico-semânticas e sintácticas, e a “semantic prosody” [2]. Os dados foram coligidos e (Biber *et al.* 1998: 32) normalizados, por forma a realizar-se uma análise da ocorrência dos referentes em estudo, nas quatro versões seleccionadas, partindo da sistematização dos registos em tabelas de frequência. Sempre que pertinente, inserem-se linhas de concordância (“strings”) que contribuam para uma melhor identificação do seu contexto de ocorrência bem como ilustração de argumentos.

Antes de passarmos à análise contrastiva da ocorrência dos deícticos, nas suas formas pronominal, por exemplo, os demonstrativos, e adverbial (locativos), nas versões adaptadas e/ou simplificadas e ilustradas, julgamos pertinente aludir sumariamente ao impacto visual, tal como é denominado por Calvino, às quais estão subjacentes estratégias linguísticas, estilísticas e narrativas recorrentes em *Pinóquio*, e facilitadoras da interpretação de deícticos no texto completo, constituído por trinta e seis capítulos, com o recurso a 6

ilustrações, na versão seleccionada de *As Aventuras de Pinóquio, História de um Boneco*, e editada por Cavallo de Ferro Editores (2004), já mencionada.

## 2. Da versão completa à versão adaptada e ilustrada

Na sua pesquisa sobre a “relação entre o texto e a imagem no livro infantil contemporâneo”, no âmbito do design e da semiótica, Barbara Necyk (2007) coloca o seguinte desafio, pertinente para a temática em apreço: “se levarmos em consideração a tradição de obras literárias infantis em livros sem ilustrações, observaremos que histórias podem ser contadas, adequadamente, sem uso de imagens. Então, por que acrescentar ilustrações ao texto de ficção? Por que ilustrar um livro infantil?” Na opinião de Necyk, as características da literatura infanto-juvenil estão mais relacionadas com as características dos destinatários, isto é um público mais jovem.

Parece-nos que vários perfis e tipos de leitor se podem incluir no grupo de destinatários da narrativa, daí a intemporalidade deste texto literário, ainda que exista a referência directa a situações que implicam o conhecimento do contexto educacional por parte do narratário, evidenciado, por exemplo, no seguinte enunciado: “E pensar que o desgraçado do Gepeto tinha ficado em casa a tremer de frio, em mangas de camisa, para poder comprar **a cartilha** ao filho!” (Collodi 2004: 39; Negrito nosso.)

Para uma explicitação, embora sumária, das idiosincrasias do alocutário destacamos, de seguida, várias instâncias em que o contexto escolar, e/ou desenvolvimento de competências básicas inerentes, designadamente, a leitura, a escrita e a aritmética, parecem ser já do seu conhecimento. Entre outras destaca-se a leitura partilhada, a alusão ao desenvolvimento de competências relativas à primeira fase da leitura com enfoque no método fónico, a fase do soletrar palavras, passando pelo conhecimento do “Compêndio de Aritmética”, por exemplo em:

*“Como ficou o boneco depois de ter soletrado atabalhoadamente **estas** palavras, é coisa que deixo à **vossa imaginação**.”* (Ibidem, p. 39; negrito nosso.)

*“Era um **Tratado de Aritmética**. Podem imaginar como era pesado!”* (Ibidem, p. 126; negrito nosso.)

*“E o boneco apanhou do chão o **Tratado de Aritmética** encadernado em cartão forte e carneira (...)”* (Ibidem, p. 126; negrito nosso.)

Do que vimos a expor, parece-nos, portanto, que “pequenos” não alude simplesmente à idade, ou segundo Piaget, à primeira infância, mas aponta, igualmente, para hábitos, interesses, e competências, entre outros, de leitores em estádios de desenvolvimento cognitivo e linguístico subsequentes. O locutor confia a dado momento:

*“E Pinóquio, apesar de ser um miúdo muito alegre, também fez um ar triste: porque quando a miséria é mesmo miséria, até os miúdos a compreendem.”* (Ibidem, p. 35)

Neste último enunciado denota-se a preocupação de Collodi em tornar perceptível/compreensível mesmo o mais abstracto dos conceitos, ao reportar-se à panóplia de vivências dos leitores, embora inexperientes, a qual podemos, igualmente, inferir da passagem que se segue (Ibidem, p. 73; **negrito nosso.**):

*“- A febre leva-te em poucas horas para **o outro mundo**.*

*- Não tens medo da morte?”*

A visualização/percepção de situações que se afigurem familiares, tais como “a febre”, mais imediatas ao universo dos leitores, ocorre inesperadamente demarcada pelas coordenadas textuais com valor distal, “o outro mundo”, antecipando “a morte” e, de novo, dinamicamente repostas no domínio do concreto, do “real”, explicitado na mesma página (Ibidem, p. 73; **Negrito nosso.**):

*“...pois é bom que se saiba **que os bonecos de madeira** têm o privilégio de adoeceram raramente e de se curarem num instante.”*

Efectivamente, a contraposição entre “este mundo” no espaço enunciativo, referência endofórica, às extrapolações do narratário acerca do mundo extratextual, exofórico, mais próximos do mundo circundante dos leitores, necessita de elementos deícticos (Paul Werth 1999: 184) para definir os seus limites, ligando o acto comunicativo a um elemento da situação envolvente, evidenciado em:

*“Os verdadeiros pobres **deste mundo**, merecedores de auxílio e de compaixão, são só aqueles que, devido à idade ou à doença, estão condenados a não poder ganhar o pão com o trabalho das suas mãos.”* (Ibidem, p. 110; **negrito nosso.**)

*“Pois fica sabendo que o homem, quer nasça rico quer nasça pobre, tem obrigação de fazer alguma coisa **neste mundo**, de ter uma ocupação, de trabalhar.”* (Ibidem, p. 118; **negrito nosso.**)

*“Mas eu sou um teimoso, um cabeçudo: deixo-**os** falar e faço **aquilo** que me dá na gana. É claro que depois pago as favas... Por isso, desde que estou **neste mundo** nunca tive um quarto de hora de bem-estar.”* (Ibidem, p. 127; **negrito nosso.**)

*“**Aquele** pobre homem há mais de quatro meses que anda **pelo mundo** à tua procura, e como não **te** conseguiu encontrar, agora meteu-se-lhe na cabeça ir procurar-**te** nos países distantes do **Novo Mundo**.”* (Ibidem, pp. 103-104; **negrito nosso.**)

Por outro lado, o enunciado que se segue enfatiza o espaço onde as personagens interagem, sendo intencionalmente balizado pela combinação da preposição “em” com o demonstrativo “este”, aparentemente distinto do espaço dos leitores, mas compreensível,

tendo em conta a relação estabelecida entre as personagens em situações de comunicação “face a face” no espaço enunciativo, por forma a que os jovens leitores entrem no jogo e tensão de adivinha e confirmação das hipóteses, até que o narrador, ou mediador no acto comunicativo, decida dar mais detalhes (Ibidem, p. 132; negrito nosso.):

*“Fizeste-me um grande favor, e **neste mundo** todas as acções têm a sua recompensa.”*

Passemos, agora, à ilustração de escolhas linguísticas e estilísticas que possibilitam uma melhor compreensão do “aqui” e “agora” dos “pequenos leitores”, evidenciadas no texto de Collodi, as quais constituem propostas de leitura activa e criativa do texto, nomeadamente, pelo recurso a mapas conceptuais / semânticos, pela repetição, substituição, estrutura da narrativa, alternância dinâmica de focalização, perceptíveis em elementos de coesão textuais. Neste contexto, o jogo e a tensão, inerentes ao modo dramático, surgem como instâncias desambiguadoras do “aqui” e “agora”, quer na forma de solilóquio (1) (2), monólogo interior (3) ou diálogo (3) ilustrados nas seguintes passagens (negrito nosso.):

(1)

*“Assim que mestre Cereja viu **aquele pedaço de madeira** ficou todo contente e, esfregando as mãos de satisfação, murmurou em voz baixa:*

*- E se alguém se escondeu **dentro dele**? Se estiver **aqui** alguém escondido, tanto pior para **ele**. Eu já **o** meto na ordem!*

*E dizendo **isto**, agarrou **aquele pobre pedaço de madeira** com as duas mãos e pôs-se a bater com **ele** nas paredes da oficina, sem piedade.*

*- Pára com **isso!**”* (Ibidem, pp. 6 e 7)

(2)

*“Fiz mal em revoltar-me contra o meu pai e em fugir de casa... Se ele **aqui** estivesse, **agora** eu não estaria para **aqui** a morrer de bocejar. Ai, que doença tão terrível que é a fome.”* (Ibidem, pp. 24)

(3)

*“ (...) agarrou-se à sineta da porta e começou a tocá-la sem parar, dizendo a si mesmo:*

*“Alguém se há-de assomar.”* (Ibidem, p. 27)

(4)

*“**Naquele** instante bateram à porta.*

*- Saiba, mestre António, que vim até **cá** para lhe pedir um favor.”* (Ibidem, p. 9)

(5)

*“- Sou o Grilo-Falante, e moro **nesta casa** há mais de cem anos.*

*Mas esta casa agora é minha – disse Pinóquio.*

- *Canta para aí, Grilo, como quiseres e te apetecer; o que eu sei é que **amanhã** ao nascer do dia quero ir-me embora **daqui**, porque se **aqui** ficar vai-me acontecer **o mesmo** que acontece a **todos os outros** miúdos, (...)* (Ibidem, p. 20)

Constatamos, deste modo, que a percepção do “aqui”, ou mesmo “cá” e “lá”, será facilitada em contexto de diálogo, pois a localização no espaço terá como ponto de referência o falante no acto comunicativo. Assim sendo, o leitor, afirma Peter Stockwell (2002: 79), *“has to keep track of all these different voices and relations between them, both along the deictic field dimensions and into the different levels. This then is the architecture of the texture.”*

Em relação às referências temporais, tais como “hoje”, “amanhã” ou “logo”, entre outras, o locutor parece criar situações que possibilitam a sua compreensão, conforme se refiram a situações imediatas ou mais distantes no eixo temporal. Na passagem que transcrevemos, em seguida, o tópico instrução formal, *leitmotiv* na narrativa, constitui o objectivo imediato no plano de acção de Pinóquio, reforçado pelos deícticos “hoje”, “logo” e “amanhã”; porém, a sua consecução envolverá um período de tempo mais dilatado.

*“Hoje na escola quero aprender **logo** a ler, e **amanhã** aprenderei a escrever, e no dia seguinte a fazer os números... E aquele infeliz merece isso mesmo, porque, enfim, para me comprar os livros e mandar-me educar ficou em mangas de camisa...”* (Collodi 2004: 37, **negrito** nosso.)

A par da activação de mapas conceptuais e semânticos, que norteia toda a narrativa, constata-se uma preocupação constante, e explicitada em vários momentos enunciativos, por parte do narrador, em manter a interacção humana e social, característica da leitura activa e criativa. Assim sendo, “Imagem...”, para citar a forma imperativa usada, com alguma frequência, pelo narrador, que se dirige directamente ao alocutário no espaço enunciativo, aponta para uma forma de interacção humana facilitadora da compreensão referencial, com vista a uma melhor compreensão do simbólico.

*“**Imagem os** marotos dos rapazes, quando viram entrar na escola **um boneco!**”* (Ibidem, p. 119)

*“Feitos os olhos, **imaginem o seu** espanto quando reparou que eles se moviam e que **o** olhavam fixamente.”* Ibidem, p. 13)

*“**Imagem** como **ele** ficou.”* (Ibidem, p. 23)

As várias formas do performativo preparam o narratário para uma viagem simbólica, onde os espaços geográfico e enunciativo se entrecruzam, imbuídos, inesperadamente, de

contornos fictícios, que despertam a curiosidade do leitor menos experiente e o envolvem no processo de produção de sentidos. Como podemos inferir, os verbos performativos reforçam o entrosamento dinâmico dos deícticos, ou “deíctic-reference chaining”, nas palavras de Paul Werth (1999: 207), garantes dos princípios de cooperação e de coerência a nível textual.

A ênfase centra-se no pensamento simbólico e envolve estádios pré-cognitivos pelo apelo à imagem mental e envolvimento emocional, a exemplificar com “Digo-vos pois meus amigos” (Collodi 2004: 19), que constitui a frase introdutório do Capítulo IV e que retoma, parcialmente, o reconto de histórias prometido pelo narrador, no final do capítulo anterior: “Aquilo que aconteceu depois é uma história incrível, que vos contarei nos próximos capítulos” (Ibidem, p. 18). O alocutário é envolvido num processo dialógico enfatizado, igualmente, quer pela forma de tratamento, “meus amigos”, quer pela referência pronominal “vos”, para além da própria estrutura da narrativa.

Com efeito, esta forma de encadeamento de sequências narrativas ocorre várias vezes na obra. Adiam-se, por um lado, episódios e acontecimentos, criando-se expectativa e/ou curiosidade no narratário; por outro, esta estrutura narrativa surge como resposta à forma como os textos eram publicados no séc. XIX. Cada episódio do conto foi publicado em forma de folhetim, em semanários ou revistas da época, e só mais tarde Collodi publicou a versão integral.

Noutras passagens é o próprio narrador que estabelece uma relação lógica no encadeamento das sequências narrativas e envolve o leitor no seu discurso, como se fosse da sua responsabilidade verbalizar pensamentos comuns a ambos “*Como se pode **imaginar**, Pinóquio agradeceu-lhe muito (...)*” (Ibidem, p. 49; negrito nosso.). Neste sentido explica Michael Halliday (1994: 75):

*Thus the basic form of information is turning shared experience into meaning: that is, telling someone something that they already know... Thus the construction is again dialogic: meaning is created by the impact between a material phenomenon and the shared processes of consciousness of those who participated in it.*

É nesta relação dinâmica entre o real e o fictício, a nível textual, na dramatização de situações familiares ao leitor, que o narrador habilmente constrói a personagem Pinóquio.

*“Não era nenhuma madeira de luxo mas um simples bocado de lenha, **daqueles** que no Inverno se põem nos fogões e nas lareiras para acender o lume e aquecer as casas.”*

*“(...) mas o que é certo é que um belo dia **esse** pedaço de madeira apareceu na oficina de um velho carpinteiro (...)*”

*“(...) viu **aquele** pedaço de madeira”* (Ibidem, p. 5; Negrito nosso.)

*“(...) Perguntou Pinóquio, voltando-se para um rapazinho que era **ali** da aldeia.*

“- Lê o cartaz que **lá** está escrito, e **já** ficas a saber.”

“Fica pois a saber que **naquele** cartaz está escrito, em letras vermelhas como o fogo: GRANDE TEATRO DOS FANTOCHES.” (Ibidem, p. 38; negrito nosso.)

Simultaneamente, evidencia-se o recurso a “esse” ou “aquele”, que ocorre frequentemente junto a “pedaço de madeira” ou “boneco”, por um lado, para marcar o distanciamento do locutor em relação ao referente, e, por outro, para criar expectativa no leitor acerca da construção da personagem Pinóquio.

“**aquele** pedaço de madeira que o tinha feito apanhar tantos sustos.” (Ibidem, p. 11; Negrito nosso.)

“-A culpa é toda **deste** pau.

“-Bem sei que é do pau: mas foi você que mo atirou às pernas.” (Ibidem, p. 11; Negrito nosso.)

“Então, Gepeto pegou **no seu belo pedaço de madeira** e, depois de agradecer a mestre António, voltou para casa a coxear.” (Ibidem, p. 12; negrito nosso.)

A força centrípeta de “este” e “esse”, proximal e médio-distal, respectivamente (M.-E. Almeida 2000), contrapõe-se ao distal, “aquele”, usado com bastante frequência no texto. O primeiro tipo de referência, afirma Peter Wilson (2000:12), “entails the triggering of mental operation or cognitive process in that language users make mental representations of recently mentioned information in anticipation of more inexplicit references, such as ellipsis”.

Após uma análise detalhada do conto, verificámos que o leitor é levado a interpretar o conteúdo conceptual e abstracto muitas vezes a partir do mundo sensível, e do factual, a par do envolvimento emocional, através do recurso à metonímia, acumulação e sinestesia, dos quais o diálogo seguinte é bem elucidativo (Collodi 2004: 134-135; Negrito nosso):

“-Que bons, **estes** badejos!

- Deliciosas, **estas** tainhas!

- Que saborosos, **estes** linguados!

- Que gostosos, **estes** besugos!

- Engraçadas, **estas** anchovas com cabeça!

- Que raça de peixe é **esta**?

Para ser sincero, o peixe-boneco para mim é novidade.

Não é todos os dias que aparece um peixe-boneco **aqui** nestes mares.”

Noutra passagem a repetição de expressões anafóricas (Cathy Emmott 2002) resultam num trocadilho, desambiguando o tom irónico por parte de uma das personagens intervenientes no acto comunicativo (Collodi 2004: 57):



“- O que lhe parece? **Aquilo** são pessoas demasiado educadas para fazerem uma **afronta dessas** a Vossa Senhoria.

- *É pena! **Essa afronta** ter-me-ia dado muito prazer!* – disse Pinóquio, coçando a cabeça.”

Por último, atentemos, ainda que sucintamente, na alternância da focalização por parte da voz narrativa, de interna, nomeadamente pela verbalização dos pretensos pensamentos do Pinóquio (2), ou externa, pelo relato de factos ou descrição de personagens e ambientes (1), a qual é coadjuvada por coordenadas textuais, nomeadamente pelo distal “aquele”, ora anafórico (1), ora catafórico:

(1)

“Gepeto, vendo que **aqueles dois olhos de madeira** o olhavam, quase levou a mal, e disse em tom melindrado (...) (Ibidem, p. 16; negrito nosso.)

(2)

“Sem que lho tivessem que repetir, o boneco começou a caminhar por **aquele** atalho que ia dar ao povoado. Mas o pobre diabo já nem sabia em que mundo se encontrava.” (Ibidem, p. 128; negrito nosso.)

A interpretação dos deícticos é facilitada no espaço enunciativo na interacção das personagens, no caso de se tratar do ponto de vista de uma personagem a expressar directamente opiniões, sentimentos, por vezes imbuídas de ironia, sarcasmo ou humor, patente em:

“Miúdo malvado! E pensar que me esforcei tanto para fazer **aquele** boneco bem-comportado!” (Ibidem, p. 18)

“(...) essa **afronta** ter-me-ia dado muito prazer.” (Ibidem, p. 56)

Com efeito, Collodi apresenta-nos uma forma peculiar de ler, visualizar/percepcionar e perceber o mundo ao promover o pensamento simbólico, a compreensão abstracta e conceptual, muitas vezes colocados em segundo plano no mundo actual, dominado pela imagem, televisão e pelos novos *media*. A propósito, explica Werth (1999: 207), a focalização envolve um participante, “(the producer) defining a world for the benefit of another participant (recipients), and therefore have the egocentric bias common to deictic systems, and typically display a deictic zero-point”. Numa conclusão breve, e tendo em conta os enunciados onde ocorrem os deícticos seleccionados, verificamos que estes são imbuídos de uma carga semântica e sintáctica, que projecta mesmo os jovens leitores no processo dialógico de interacção com o conto, num crescendo de emoções. É, por este motivo, que são denominados por Paul Werth (1999: 184) de “stimuli ostensive devices” ou “intentional attention-drawing devices”.

### 3. Palavra e imagem em diálogo: recursos da narrativa em textos multimodais.

Segundo o estudo empírico de Barbara Necyk (2007), a interpretação de imagens e a sua relação com a informação verbal pressupõe, por parte da criança, uma aprendizagem, na qual a mediação da leitura por um adulto desempenha um papel importante. Com efeito, na acepção de Jean Piaget, as crianças nos primeiros estádios de desenvolvimento têm dificuldade em interagir com o pensamento abstracto, nomeadamente ao serem confrontadas com símbolos (por exemplo, letras, palavras ou números) e conceitos, daí que as versões de *Pinóquio*, abreviadas e adaptadas à primeira infância, que analisamos sumariamente, nas versões em língua inglesa e portuguesa, recorram predominantemente a frases simples e compostas, à parataxe (mais próximas do discurso oral), e utilizem o suporte visual, tratando-se, pois, de textos de natureza multimodal (Kress e van Leeuwen 2001). Por outras palavras, vários tipos de linguagem, verbal e não verbal, interagem no plano textual, pelo que facilitam a compreensão da mensagem por parte dos leitores.

O gráfico de barras que segue (Fig.1) representa a ocorrência de coordenadas textuais, nas suas formas pronominal, tais como os demonstrativos, “este”, “esse”, “aquele”, “isso”, “aquilo”, e adverbial (“aqui”, “cá”, “ali”, “acolá”, “agora”). Tendo em conta o número de palavras em cada uma das versões (Cavalo de Ferro – 41260; Everest Editora - 932 palavras; Ladybird Books/versão inglesa – 661 palavras; e Walt Disney/edição bilingue – 4342 palavras), a diversidade de deícticos é inferior em ambas as versões simplificadas e ilustradas, a saber, das editoras Everest e Ladybird Books, nas quais existem mais ilustrações. Quanto à versão completa, verificamos que existe um maior número de ocorrências dos demonstrativos “este” (proximal), em oposição a “aquele” (distal), os quais já abordámos, ainda que sumariamente.

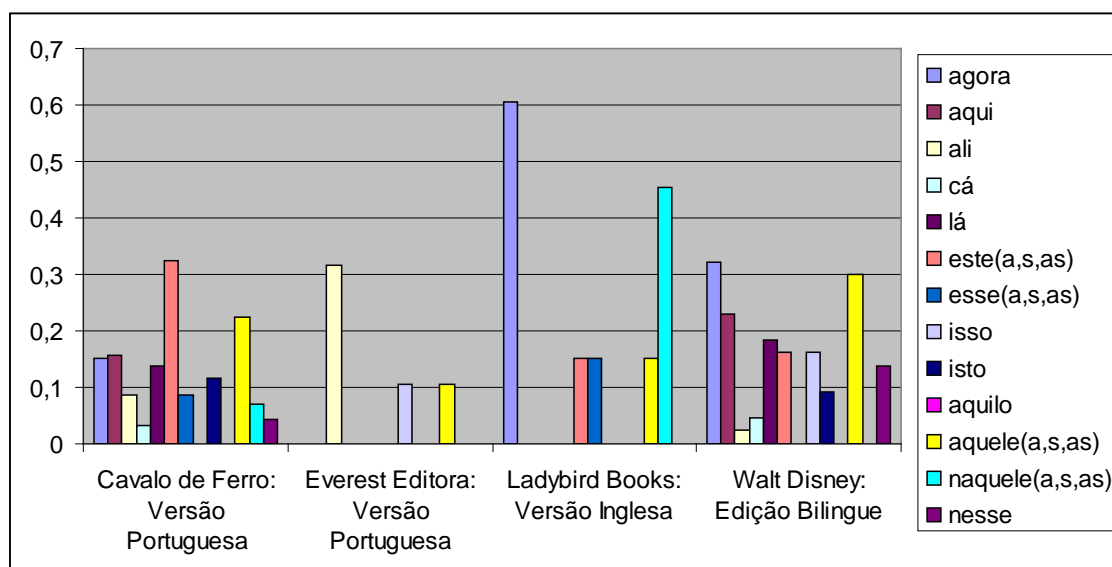
Relativamente à versão publicada pela Editora Everest, constatamos apenas o locativo, *ali*, e os demonstrativos, *aquele*, e *isso*, como se segue:

- 1 ir para o exterior e nadar até à praia. **Ali**, a fada esperava-os. - Estou certa que j
- 2 inóquio nadou até à ilha mais próxima e **ali** apareceu novamente a fada. 10 -  
Estou f
- 3 e lhe perguntou como tinha chegado até **ali**. Pinóquio disse algumas verdades  
e... mu
- 1 Quero ser um menino de verdade! - Para **isso**, primeiro tens de ir à escola -  
responde
- 1 itas e bonitas coisas. Mas nenhuma como **aquele** boneco de madeira, a quem  
deu o nome de

Na segunda versão simplificada (Ladybird Books), salientamos a referência espaço-temporal “now” (agora) e “that” (“esse”/“aquele”). A análise do contexto de ocorrência do demonstrativo “that”, pela leitura das linhas de concordância, que contêm um mesmo número de caracteres à direita e à esquerda do lexema, permitiu-nos concluir que, na versão inglesa, “that” tinha várias funções sintáticas na frase (i.e., “that”/“que”). Verificamos o recurso ao discurso indirecto (1), e não apenas à apresentação da fala das personagens (discurso directo), o que denuncia diferentes focalizações, a frases subordinadas integrantes (2) e subordinadas finais (5).

- 1 ohn and Gideon told Pinocchio **that** he could become a rich and fam
- 2 come a real boy, he must show **that** he is brave, honest and unself
- 3 is wrong. She told Pinocchio **that** he must always listen to Jimin
- 4 The Blue Fairy told Pinocchio **that** if he wanted to be a real boy,
- 5 ood, and put strings on it so **that** it could dance. He called the
- 6 called Jiminy. The fairy said **that** Jiminy would be Pinocchio’s co
- 7 tonight!” His secret wish was **that** little Pinocchio might become
- 8 ht become a real boy! (7) At **that** moment the room where Pinocchi
- 9 hio. (5) When he went to bed **that** night, Geppetto looked out and
- 10 ed Pinocchio in a cage. (17) **That** night, the Blue Fairy came aga
- 11 (19) The Blue Fairy told him **that** she knew he had been telling a
- 12 - the little voice inside us **that** tells us what is right and wha
- 13 named Gideon, “We could sell **that** wooden boy to Stromboli’s Danc

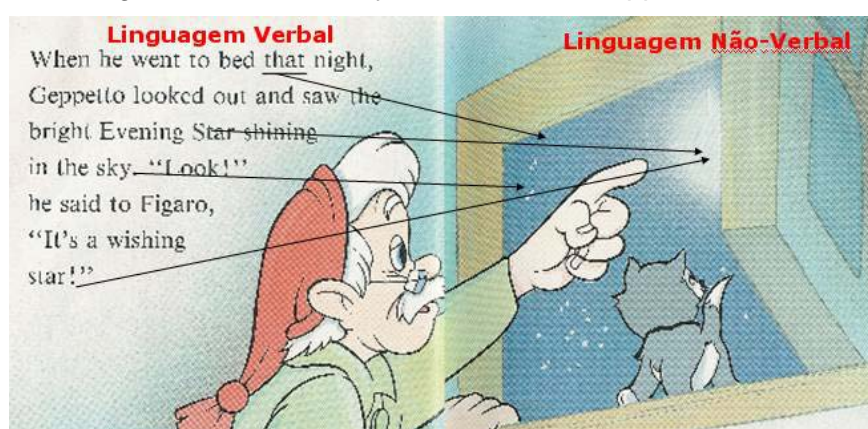
Fig. 1. Ocorrência de deícticos nas versões de *As Aventuras de Pinóquio*: Cavalo de Ferro, Everest Editora, Ladybird Books e Walt Disney.



Nota: Cálculos normalizados a uma base de 1000 palavras por versão da narrativa, tendo em conta os deícticos em análise (N= instâncias / Texto.)

O recurso à forma de diálogo, alternando com o discurso indirecto, aproxima o discurso narrativo da linguagem oral e da leitura em voz alta, como a que é partilhada com adultos, pais ou professores. Muitos dos leitores ainda não conseguem reconhecer e decodificar o suporte linguístico, criando-se, deste modo, uma comunidade interpretativa subjacente a um processo dialógico de interpretação de conceitos, até dos mais abstractos. A título exemplificativo atentemos numa passagem da versão do conto *Pinóquio*, da conhecida colecção inglesa Ladybird, adaptada à primeira infância (Fig. 2):

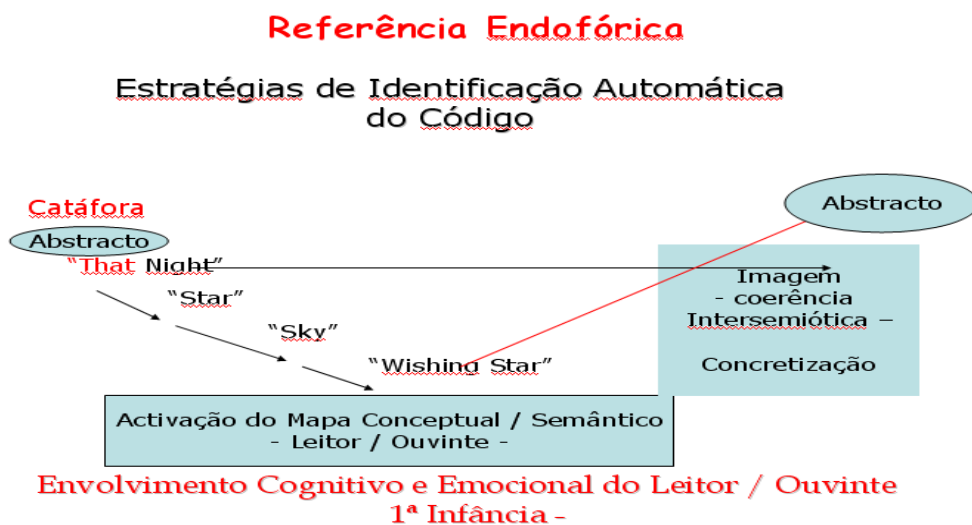
Fig. 2. *Pinocchio*, Ladybird Books, 1987, pp. 6-7.



“That night” aponta para uma realidade textual de difícil compreensão dado que, no estágio pré-operatório, a criança não se consegue colocar no lugar do outro, embora possua uma percepção global do “aqui” e “agora”. O recurso à linguagem não verbal, à imagem gráfica, de natureza mais imediata, na qual se destaca uma figura humana, apontando para a dimensão infinita da noite, leva o alocutário para o domínio da acção por simulação, ao transportar-se ele próprio para o domínio do sonho. Para tal, a imagem do idoso, Gepeto, a dialogar com Figaro e, em simultâneo, a apontar para a noite, redirecciona a atenção dos pequenos leitores para o referente, a noite, conotada pela referência ana-catafórica “that” (aquela), de valor “distal” (M.-E. Almeida 2000). Por outras palavras, trata-se de algo longínquo em relação à realidade do alocutário, que, todavia, localiza temporalmente o espaço onde se movimentam as personagens no universo diegético, se bem que dilatado no tempo da narrativa. No esquema, que apresentamos em baixo (Figura 3), pretendemos descrever a forma como o escritor, o ilustrador, e o designer, constroem o texto multimodal em que o simbólico, “that night” (referência endofórica), reportando-se ao plano do abstracto, coadjuvado pela activação do mapa conceptual/semântico, é desambiguado pela representação da noite (coerência intersemiótica). “That night” é “transposto para uma

situação ausente (...) ou um irreal imaginário indiferente ao tempo”, não coincidente com o «eu-aqui-agora» do leitor, citando de novo Irene Fonseca (1990: 99).

Fig. 3. *Pinocchio*, Ladybird Books, 1987, pp. 6-7.

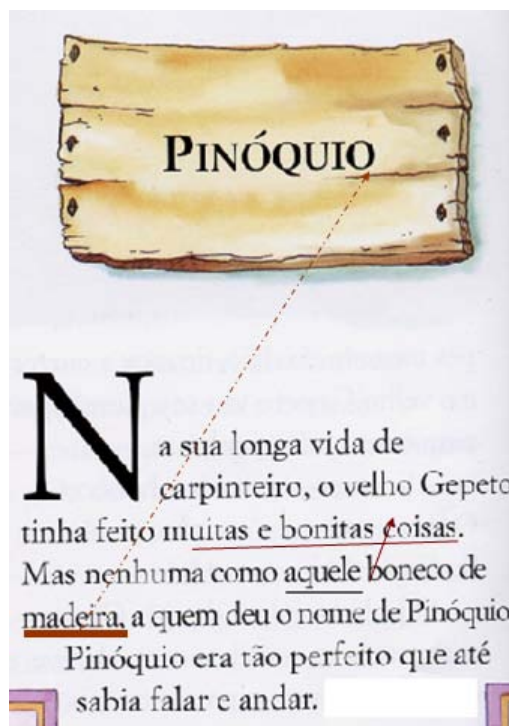


Decorre, portanto, que a versão de *Pinóquio* acima referenciada, a título exemplificativo, se dirige mais aos pequenos leitores, incluídos no grupo dos 2 aos 7 anos, correspondendo ao estágio pré-operatório, tal como é designado por Piaget, ou estágio de inteligência simbólica.

Na versão similar de *Pinóquio*, traduzida para português (Everest Editora, 2003), encontramos também a ana-catáfora na primeira página do conto (cf. Fig. 4), onde, desde logo, o jovem leitor é levado a expandir noções temporais, bem como relacionar e abstrair dados da realidade. A imagem que precede o texto, representando um pedaço de madeira, no qual se inscreve a palavra “Pinóquio”, interage com a referência “aquele boneco de madeira”, o qual reporta a uma realidade concreta, “boneco de madeira”, porém com contornos humanos: “saber falar e andar”. No âmbito da interação do leitor com a linguagem do texto, é pertinente citar Leo van Lier (1996: 53), que se refere não só à apreciação intuitiva mas também ao seu envolvimento estético, e citando o linguista, (1996: 53) “with rich variety of exposure-language [and] sufficient means of access (e.g., comprehension, familiarity, assistance) for the perceived material to activate cognitive networks, thus creating the possibility for linking interaction and cognition [for example, schema refreshment or schema reinforcement]”. O envolvimento do jovem leitor com a narrativa multimodal é reforçado pela busca da coerência intersemiótica entre o signo verbal e o não-verbal, visual, do familiar para o desconhecido (estranhamento), subjacente à interpretação do texto de uma forma mais autónoma. Aliás, a linguagem como sistema semiótico, no entender de Gunther Kress (1997: 382), “constitutes a set of resources,

organized by larger cultural values and social contingencies, and deployed and remade innovatively in the making of always novel signs”.

Fig. 4. Coerência Intersemiótica (*Pinóquio*, Everest Editora, 2003: 1)



As características acima mencionadas, assim como o desenvolvimento de noções de ordem e de causalidade, são patentes em crianças a partir dos sete anos, início do estágio operatório-concreto, durante o qual a criança não se confina a uma representação imediata, ainda que se reporte ao mundo concreto para atingir a abstração. No entanto, se existir um mediador adulto na leitura, o mesmo poderá ser lido a crianças no estágio mencionado anteriormente.

Por último, abordaremos a versão bilingue de *Pinóquio* em banda desenhada, publicada pela Walt Disney (1996), com preocupações manifestamente centradas na aprendizagem da língua pela interação com o texto literário, criativo e simbólico, explicitadas na última folha: “Este livro foi feito para ajudar, de forma alegre e simples, a aprendizagem da língua inglesa”. Deste modo, estão implícitas as funções estética, comunicativa e ética ligadas à leitura do texto criativo e ficcional. Verificamos uma frequência mais elevada de demonstrativos e locativos, tendo em conta o número de palavras do texto, pois a sua explicitação é facilitada pelo potencial discursivo da multiplicidade de imagens em cada quadro. De entre os marcos de referência mais frequentes, tendo em conta o número total de palavras do texto completo, evidenciam-se:

i) “agora” (14 instâncias), que ocorre em balões de fala, cuja compreensão é facilitada pela visualização das situações comunicativas, ilustrado nas seguintes linhas ou na imagem em baixo (Fig. 5):

1 amigos... - É o meu segredo! - **Agora** chega de conversa inútil, é al  
 2 - Ainda não viste nada! Ainda **agora** começámos a divertir-nos! “Co  
 3 Ele também quer ser útil. - **Agora**, corre! E lembra-te: porta-te  
 4 pai! - O teu pai? Ah! Ah! Tu **agora** és meu! E, quando estiveres ve  
 5 mo animais! -... E lembrem-se, **agora** já não são crianças, mas burro  
 6 pazinho! -Ei? O que se passa **agora**? - Penso que aquela estrela s  
 7 Pobre Gepeto! Mas pelo menos **agora** pode orgulhar-se do seu filho!  
 8 ível! Devo estar a sonhar! “**Agora** posso contar-vos calmamente o  
 9 á não tenho vontade de viver, **agora** que o Pinóquio desapareceu! -  
 10 a que devias fazer era fumar! **Agora**... se fazes favor tira esse char  
 11 nossa frente! - A partir de **agora** serei bom. Vou para a escola e  
 12 perceber, rapaz? A partir de **agora** serei o teu guia. Procura lemb  
 13 te esqueças do que te disse! **Agora**, vamos sair daqui enquanto pod  
 14 passaram um bocado divertido, **agora** vão pagar trabalhando como ani

Fig. 5. Ocorrência de “agora” (Collodi 1996: 46)



ii) Os locativos, “aqui” (10 instâncias), de valor proximal, “daqui” (6 instâncias), por oposição a “lá” (8 instâncias); o primeiro, afirma M.-E. Almeida (2000), “tanto pode marcar o espaço do eu como o da comunidade, opondo-se aos espaços estranhos” tais como os que são designados por “lá” (Fig. 6).

Fig. 6. Ocorrência de “daqui” e “lá” (Collodi 1996: 42 e 26)



Por exemplo, a referência catafórica “lá”, em “vão lá ter comigo” (Fig. 7), é explicitada no início da fala do interlocutor, pelo sintagma preposicional “na encruzilhada”. O desenrolar

sequencial dos acontecimentos é marcado por balizadores espaço-temporais. A representação de uma sequência de eventos é veiculada pelo suporte visual e verbal. Por exemplo, “nesse”, em “E nesse mesmo momento...” (Collodi 1996: 22), é coadjuvado por “mesmo”, que constitui um elemento de coesão na sequência narrativa, facilitando, igualmente, a mudança de um quadro para outro na banda desenhada: “Nesse mesmo momento, num caminho perto dali...” (Ibidem, p. 26).

Fig. 7. Ocorrência de “lá” e “dali” (Collodi 1996: 26)



Vários níveis de significação estão em jogo na compreensão do simbólico, e na interpretação do potencial discursivo da imagem, que envolve os níveis, por exemplo, paratextual, fonológico, semântico e morfo-sintáctico.

Assim sendo, cada quadro representa a personagem ou as personagens intervenientes e os respectivos balões de fala, não havendo também necessidade de introduzir os comentários da personagem-narrador em muitas das cenas, a não ser nos casos em que existe mudança de localização espaço-temporal, o que é evidenciado, por exemplo, em “Na caravana do Stromboli...” (Ibidem, p. 21) ou “nessa noite em casa do Gepeto” (Ibidem, p. 20), “Assim que o Stromboli sai, aparece uma figura familiar...” (Ibidem, p. 22), nas quais há que explicitar a mudança de ancoragem espaço-temporal a nível textual. Destaca-se, ainda, a mudança da referência pronominal, da primeira pessoa (eu, nós), para a terceira pessoa, patente, por exemplo, no comentário do Grilo Falante: “E, aquilo não é mau! Talvez ao fim e ao cabo o rapaz tenha talento!”

Também as vozes dos narradores, quer do narrador-personagem (Grilo Falante), quer do narrador observador, são destacadas pela utilização das aspas em fundo amarelo, no primeiro caso, e em fundo azul no segundo caso, para que estas se distingam das falas das personagens.

Constatamos, pois, que a dêixis não é mais de que um modo particular de actualizar ou de construir referência, por meio de dois processos, o gesto (dêixis gestual) e os termos da língua ou deícticos (dêixis verbal). Através destes, desperta-se a atenção do alocutário para determinado referente. Das sequências narrativas seleccionadas da banda desenhada



podemos inferir que o dedo indicador, e/ou a representação de expressões faciais, bem como a sinalética (de cima para baixo, da esquerda para a direita, que segue o movimento dos olhos na leitura segundo os padrões ocidentais), representados nas ilustrações, contribuem para guiar o leitor na compreensão das referências espaço-temporais, criando-se, assim, uma maior interação do leitor com o texto. Os mostrativos “este”, “esse”, “aquele” apontam, muito frequentemente, por meio de linguagem gestual, para um referente. Quando se trata da mostração anafórica, o leitor, depois de ler, pode encontrar, com facilidade, a palavra a que o mostrativo – o pronome pessoal e o demonstrativo – se refere (Fig. 8).

Fig. 8. Ocorrência de “este”, “esta” e “aquela” (Collodi 1996: 41e 46)



No entanto, ao anunciar o final da narrativa, o Grilo Falante refere “aquele rapazinho”. Desta feita, não é o dedo indicador ou a mão que aponta para o referente (Fig. 9), como acontece na maior parte das sequências narrativas e imagens analisadas sumariamente. A expressão facial do narrador-personagem, sobretudo o olhar pensativo, permite ao leitor relacionar o referente anafórico “aquele” com o herói da narrativa, explícito na metonímia (Collodi 1996: 46): “Faz-me sentir um pouco triste. Já estava muito ligado àquele rapazinho!”

Fig. 9. Ocorrência de “este”, “esta” e “aquela” (Collodi 1996: 46)



Este tipo de texto multimodal estabelece uma ordem que é partilhada pelo leitor, como se cada signo verbal e não verbal, a palavra e a imagem gráfica, surgissem num contínuo significativo e não, citando o argumento de Rui Zink, em *Literatura Gráfica* (1999: 1), “uma sobreposição da imagem em relação à linguagem verbal”. Por outras palavras, o que é distintivo nesta versão da narrativa em banda desenhada, corroborando Rui Zink (1999: 20), “é a interação dinâmica, não reiterativa nem pleonástica, entre elementos oriundos de um código verbal e um código icónico, constituindo-se num só e novo código. O que implica um novo modelo de leitura e de contacto com o leitor”. As ilustrações coadjuvadas por interjeições e onomatopeias (i.e., “cof!, cof!”, Collodi 1996: 11) reforçam o tom humorístico, que está subjacente a muitas peripécias, o que envolve o narratário num crescendo emocional: ora suscitando curiosidade e expectativa face a um possível desenlace trágico, ora provocando o riso pela resolução inesperada, com contornos hilariantes, de situações, ou de personagens, e pela inocência de que se revestem.

Simultaneamente, constatamos que os deícticos mais frequentes, tendo em conta o número de palavras de cada uma das versões analisadas, reforçam o entrosamento dos códigos verbal e não verbal, contrariando a tendência actual da primazia do visual sobre o verbal. No entanto, a função referencial, informativa, parece estar mais relacionada com o plano da imagem (Halliday 1994), de cariz mais imediato, e do verbal com o do comentário. Ainda no âmbito da ilustração característica dos livros infantis, refere Ana Marigarida Ramos (2004: 22), que “as imagens, sugestivas e coloridas (...) actuam em estreita articulação com o texto, promovendo uma “leitura” que, ainda antes do decifrar das letras, é sobretudo feita a partir das sugestões pictóricas”, e da plurissignificação.

As propostas de leitura, evidenciadas nas passagens seleccionadas, apontaram para um processo interpretativo, sobretudo pela diversificação de estratégias de produção de mensagens, que envolvem percursos de interpretação variados, coordenadas textuais coadjuvadas por escolhas linguísticas e estilísticas, incutindo, por isso, um dinamismo e um envolvimento do leitor, criança, jovem ou adulto, com o texto literário. Relativamente às versões ilustradas contemporâneas, narrativas interdependentes (Barbara Necyk 2007),

podemos confirmar o recurso primordial e frequente à ilustração, de tal forma que não se pode falar dum livro infantil sem informação pictórica. Mais do que um enfoque no carácter persuasivo e lúdico, normalmente associado à ilustração, e sobretudo ao discurso publicitário, constatamos que a forma de representação imagética nas versões seleccionadas tem também um carácter informativo. Deste modo, as versões em análise denunciam um conhecimento das especificidades dos vários tipos de linguagem, por parte do escritor, do ilustrador e do designer, no sentido de se potencializarem as formas de representação textual e visual, (Necyk, 2007) “como formas de representação distintas mas complementares”. Existe uma relação entre a imagem gráfica e as coordenadas textuais que permite “aos pequenos leitores” uma maior interacção com o potencial da narrativa, com a denotação e com a conotação. Acima de tudo, e numa época em que a literacia passa pela capacidade em verbalizar os textos (Halliday 1996: 359) “*generated by these [non-linguistic visual semiotic] systems... and exploring the semiotic potential that lies at their intersection*”, a afirmação de Halliday não podia ser mais do que pertinente.

### **Notas**

[1] Foi utilizado o seguinte software: ConcApp Concordance and Word Profiler, versão 2.0 para Windows (98, ME, NT / 2000, XP), acessível em <http://www.edict.com.hk/PUB/concapp/>.

[2] Este termo foi desenvolvido por Sinclair (1987, 1991, 2004), a partir de pressupostos defendidos por Firth e Halliday, e definido por Partington (1998: 66) como o “phenomenon in which an item with association with others, its collocates, as is offered in a concordance sample, acquires a ‘favourable or unfavourable connotation’”.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. E. (2000). *La deixis en portugais et en français*. Louvain-Paris: Éditions Peeters.
- BARRETO, A. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- BIDER, D. et al. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CALVINO, I. (2004). Mas Collodi não existe. In Carlo Collodi, *As Aventuras de Pinóquio: História de um Boneco* (trad. de Margarida Periquito, ilustrações de Paula Rego) (pp. 210-211). Lisboa: Cavalo de Ferro.
- COLLODI, C. (1883). *Le Avventure di Pinocchio: Storia di un buratino* (ilustrações de E. Mazzanti). Florença: Felice Paggi Libraio –Editore.
- COLLODI, C. (1987). *Walt Disney's Pinocchio*. Leicestershire: Ladybird Books.
- COLLODI, C. (1996). *Pinóquio / Pinocchio* (edição bilingue português/inglês, trad. de Teresa Carvalho e Rui Guedes). Catalunha: The Walt Disney Company.
- COLLODI, C. (2002). *Pinóquio* (3ª edição) (trad. de Maria João Rodrigues, ilustrações de Belén Avelar, Isabel Romero e Ruan Rosco). Rio de Mouro: Editora Everest,.
- COLLODI, C. (2004). *As Aventuras de Pinóquio: História de um Boneco* (trad. de Margarida Periquito; ilustrações de Paula Rego). Lisboa: Cavalo de Ferro.
- COLLODI, C. (n.d). The Adventures of Pinocchio. *Page by Page Books (Read books online for free)*. Acedido em 30 de Junho, 2008, de [http://www.pagebypagebooks.com/C\\_Collodi/The\\_Adventures\\_of\\_Pinocchio/](http://www.pagebypagebooks.com/C_Collodi/The_Adventures_of_Pinocchio/).
- EMMOT, C. (2002). The Experience of Reading: Style, Affect and Cognitive Processing. In S. Csábi e J. Zerkowitz (eds), *Textual Secrets: The Message of the Medium* (pp. 29-41). Budapeste: Akadémiai Nyomda, Martonvásár.
- EMMOT, C. (2002). Split Selves in Fiction and in Medical Life Stories: Cognitive Linguistic Theory and Narrative Practice. In E. Semino and J. Culpeper (eds), *Cognitive Stylistics: Language and Cognition in Text Analysis* (pp. 153-182). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- EMMOT, C. (2003). Reading for Pleasure: A Cognitive Poetic Analysis of Twists in the Tale and other Plot Reversals in Narrative Texts. In E. Semino and J. Culpeper (eds), *Cognitive Stylistics: Language and Cognition in Text Analysis* (pp. 145-160). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- FONSECA, F. I. (1990). Deixis, dependência contextual e transposição fictiva: contributos para uma teoria enunciativa da ficção. In *Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora.

- GIBBS, R. (2002). Feeling Moved by Metaphor. In S. Csábi e J. Zerkowitz (eds), *Textual Secrets: The Message of the Medium* (pp. 13-28). Budapeste: Akadémiai Nyomda, Martonvásár.
- GOODMAN, S. (1996). Visual English. In S. Goodman e D. Graddol (eds), *Redesigning English: New Texts, New Identities*. London: Open University and Routledge.
- HALLIDAY, M. (1994). "The Place of Dialogue in Children's Construction of Meaning". In R. Ruddell e N. Unrau (eds), *Theoretical Models and Processes of Reading* (1998, pp. 70-82). Newark: International Reading Association.
- HALLIDAY, M. (1996). "Literacy and Linguistics: A Functional Perspective". In Williams (ed.), *Literacy and Society*. Harlow: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. e Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman.
- HOLMQVIST, K. e J. Pluciennik (2002). "Many, Many: The Accumulation and Mimesis of Emotions". In S. Csábi e J. Zerkowitz (eds), *Textual Secrets: The Message of the Medium* (pp. 127-133). Budapeste: Akadémiai Nyomda, Martonvásár.
- KRESS, G. (1997). Multimodal Texts and Critical Discourse Analysis. In Emília Pedro (Ed.), *Proceedings of The First International Conference on Discourse Analysis* (pp. 367-383). Lisboa: Edições Colibri.
- KRESS, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- KRESS, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London e New York: Routledge.
- NECYK, B. (2007). *A relação entre o texto e a imagem no livro infantil contemporâneo*. Congresso Internacional de Pesquisa em Design, Rio de Janeiro (11-13 de Outubro) (acedido em <http://www.anpedesign.org.br/artigos/pdf/> a 15/07/2008.)
- RAMOS, A. M. (2004). Recensões e notas críticas – "O bebé que...fez uma birra." *Malasartes - Cadernos de Literatura Para a Infância e Juventude*, 14, 22.
- STOCKWELLI, P. (2002). Miltonic Texture and the Feeling of Reading. In E. Semino and J. Culpeper (eds), *Cognitive Stylistics: Language and Cognition in Text Analysis* (pp. 73-94). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- VAN LIER, L. (1995). *Language Awareness*. London: Penguin.
- WERTH, P. (1999). *Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse*. London: Longman.
- ZINK, R. (1999). *Literatura Gráfica? Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea*. Oeiras: Celta.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Comparação dos níveis de desempenho nas Provas de Aferição

**Rosária Maria Jorge dos Santos Rodrigues Correia**

*Instituto Superior de Educação e Ciências*

*rosariacorreia@gmail.com*

### **Resumo**

Este estudo descreve a forma como as competências de leitura são avaliadas pelo instrumento de avaliação externa de tipo criterial Provas de Aferição de Língua Portuguesa, para o 1.º Ciclo. Para o efeito, realizámos um estudo longitudinal entre 2000 e 2008. A recolha e o tratamento de dados baseou-se na análise e categorização dos textos das provas, dos diferentes tipos de itens – *objectivos* e *não objectivos* – e em critérios específicos de classificação. Os resultados mostram que não é possível generalizar/aférir e comparar os resultados obtidos nas diferentes provas, uma vez que não há uniformização entre si, visto que têm critérios e níveis de dificuldade diferentes todos os anos. Podemos concluir que estas provas têm validade enquanto instrumento que nos permitem avaliar em que posição se situa um aluno face ao resultado do grupo, mas são insuficientes para aférir o conhecimento dos alunos em termos longitudinais.

### **Abstract**

This study describes the way in which reading abilities are evaluated by the criterion/referenced instrument of external evaluation - Tests of Educational Progress in Portuguese, for the 1.º Cycle. For the effect, we carried out a longitudinal study between 2000 and 2008. The collection and analysis of data was based on an analysis and categorization of the texts in the tests, of the different types of item – objective and open ended - and on the specific criteria for classification. The results show that it is not possible to generalize/to assess and to compare the results obtained in the different tests, since they are not standardized: they have different criteria and different levels of difficulty every year. We can conclude that these tests have validity while instruments that allow us to evaluate how a student scores in relation to the whole group, but they are inefficient to assess the knowledge of students in longitudinal terms.

## 1. Introdução

O Decreto-lei n.º6/2001 implementou no sistema educativo português várias alterações no que concerne à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e das provas nacionais de Aferição. Definidas no despacho nº 5437/2000, as Provas de Aferição (PA) foram testadas no primeiro conjunto de alunos do quarto ano de escolaridade no ano lectivo de 1998/1999, tendo-se generalizado ao universo dos alunos em conclusão do primeiro ciclo do Ensino Básico no ano lectivo seguinte. Esta tónica manteve-se até ao ano lectivo de 2003/2004, ano em que se voltou ao método de amostragem, tendo o mesmo vigorado até ao ano lectivo de 2005/2006, altura em que voltaram a ser aplicadas à generalidade da população em conclusão de ciclo. Estas Provas pretendem *“medir o grau de cumprimento dos objectivos essenciais, definidos a nível nacional, para cada ciclo do Ensino Básico, com o propósito de contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens”* (Despacho nº 5437/2000, de 9 de Março, ponto 1). Destacando o Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2004) *“o papel regulador e de instrumento de avaliação da eficácia do sistema”* (p. 7) que a avaliação aferida deve ter.

A construção e a realização dos instrumentos de avaliação aferida são da responsabilidade do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), sendo a selecção dos itens a incluir nas provas muito criteriosa, uma vez que tem que dar garantias de que representam as dimensões/processos/competências que estão a ser avaliadas. As provas são elaboradas para aferir *“alguns aspectos do desempenho dos alunos, em determinadas competências”* (ME/DGIDC, 2004, p.8) ; como tal, todo o processo de validade tem que estar assegurado.

De acordo com Roldão (2003), a avaliação é *“um conjunto organizado de processos que visam: (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, [...] (2) a verificação da sua consecução”* (p.41). Uma vez que os métodos de avaliação do sistema escolar pretendem verificar (Noizet & Caverni, 1985) se os objectivos sociais e pedagógicos foram alcançados, importa distinguir, ainda que sumariamente, dois tipos de avaliação: contínua e final. Se a primeira é, na grande maioria das vezes, interna, uma vez que quem avalia efectuou também a acção pedagógica, a segunda é externa, porque quem avalia é exterior à formação pedagógica do grupo. Estes dois tipos de formação distinguem-se também pelas suas finalidades. A avaliação contínua tem uma função mais pedagógica do que a avaliação final, ocorre ao longo do ano lectivo e com ela pretende-se recolher dados que permitam compreender de que modo as aprendizagens estão a ser integradas pelos alunos, possibilitando dessa forma corrigir eventuais lacunas ou falhas.

Bloom, Hastings & Madaus (1971) apresentam-nos três tipos ou categorias de avaliação: a) Diagnóstica, b) Formativa e c) Sumativa. Distinguem-se entre si pelos seus objectivos e efeitos no interior do sistema. Uma vez que as Provas de Avaliação se inscrevem dentro do último tipo de avaliação referida, sumativa, poderemos dizer que elas pretendem “diferenciar” em vez de “homogenizar” (Noizet & Caverni, 1985). Esta avaliação de produto tem por objectivo ver se o nível de desempenho dos alunos se encontra próximo do nível esperado, isto é, em que medida a aquisição das competências definidas para a conclusão de ciclo foram alcançadas.

No que concerne ao processo de correcção das provas, o mesmo é feito por “equipas específicas de correctores sob a responsabilidade de um supervisor” (ME/ DGIDC, 2004, p.8), sendo este último acompanhado pelo GAVE, que deve assegurar “ as condições diferentes ou iguais de critérios necessários a uma correcta e verídica aferição dos resultados” (ob. cit, p.8), sendo cada “item ou conjunto de itens...codificado de acordo com vários níveis de resposta” (ob. cit, p.8). Os instrumentos de avaliação são, na opinião de Noizet & Caverni (1985), “as linguagens utilizadas para codificar e para comunicar os juízos emitidos” (p.18). Desde 2006/2007, os resultados destas provas são divulgados, sendo expressos em categorias ordenadas (A, B, C, D, E) através de uma escala ordinal (A> B> C> D) e não uma escala de intervalos. Porém, esta “relação de ordem não fornece nenhuma informação sobre a grandeza dos intervalos” (Noizet & Caverni, 1985, p.19).

Em relação aos métodos empíricos de moderação das divergências, isto é, ao “conjunto de medidas tomadas para diminuir as divergências na classificação” (Noizet & Caverni, 1985, p. 47), tornando assim possível a comparação de resultados entre si, elas encontram-se assegurados nas Provas de Aferição, apesar de não serem passíveis de divulgação quer os métodos de moderação *a priori*, quer os *a posteriori* a que os referidos instrumentos de avaliação são sujeitos.

Das várias técnicas de avaliação existentes seleccionadas em função dos objectivos da avaliação, as Provas de Aferição inscrevem-se no conjunto dos *testes estandardizados*, uma vez que incluem procedimentos uniformes e consistentes para a administração, avaliação e interpretação de resultados (Moore, 1983; Wiersma, 1995), o que implica a presença de um conjunto de procedimentos controlados.

Os testes estandardizado podem classificar-se tendo por base um *referente*: a) *referenciados a normas* quando o desempenho de cada aluno no teste é comparado com todos os outros que já realizaram a mesma prova, constituindo o *grupo norma* (ou *normativo*) que serve de comparação para os desempenhos considerados normais (Moore, 1983); b) *referenciados a critério* quando o desempenho do aluno é descrito tendo por base um *critério* previamente definido, a alcançar pelo aluno, sem que haja uma comparação inter-individual (Black, 1999). As provas de aferição podem ser consideradas como



instrumentos de *avaliação de referência criterial* (Valadares & Graça, 1999), pois cada aluno é avaliado por si, independentemente dos outros alunos.

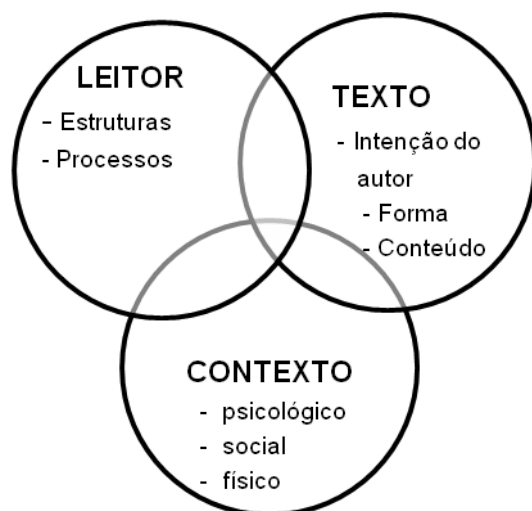
Assim, e apesar da fiabilidade dos testes estandardizados referenciados a critério e de a sua correcção estar assegurada, será que cada uma das provas de Língua Portuguesa para o 4º de escolaridade é equivalente à do ano anterior, logo, passível de comparação? (Creswell, 2003). Este estudo longitudinal pretende responder a esta questão, tendo por base a avaliação da competência “Compreensão da leitura”. Para tal, importa clarificar alguns conceitos.

## 2. A Leitura e a sua Compreensão

Como é sabido, a pluralidade de conceitos e definições em torno do acto de ler ou leitura têm proliferado, sendo no entender de Viana & Teixeira (2002) “*mais suposições hipotéticas do que a leitura deve ser, e não descrições neutras do que a leitura é.*” (p.11).

Encarada como definição científica, a leitura é o “estabelecimento de uma correspondência entre um padrão visual, composto por uma sequência de letras, na pronúncia que lhe corresponde” (Leite, Fernandes, Araújo, Fernandes, Querido, Castro, Ventura, e Morais, 2006,p.131), sendo a sua finalidade a compreensão da mensagem escrita (Morais, 1997) e em nossa opinião a interpretação. Todavia, tal como referem Sim-Sim & Micaelo (2006) esta compreensão não é uma realidade dicotómica reduzida “a compreende” ou “não compreende”, mas a um “produto variável” no qual intervém o leitor, a sua experiência, o conhecimento que possui sobre o assunto, os seus conhecimentos linguísticos “a capacidade e rapidez da descodificação e da eficácia de mobilização de estratégias que activam a compreensão” (p.12), numa interacção, na qual intervêm três tipos de variáveis, esquematizada na figura 1.

Figura 1- Modelo contemporâneo da compreensão na leitura. In Giasson (2000, p.21).



Tal como acontece quando se tenta definir o acto de ler, o conceito de compreensão da leitura origina diferentes enunciações e perspectivas. De acordo com Santos (2000) “o objectivo de toda a leitura é, precisamente, compreender o que está escrito” (p. 33), situando-se Sim-Sim e Micaelo nesta linha de convergência de pensamento, pois “a compreensão da leitura é entendida como uma construção activa de significado do texto em que a informação de um estímulo se associa a informação prévia de que o leitor dispõe” (Sim-Sim & Micaelo, 2006, p. 40), sendo assim a compreensão leitora entendida como a assimilação do significado da mensagem contudo, esta *apreensão* resulta do “nível de compreensão da interacção da criança com o texto” (Sim-Sim, 2007, p.9).

Na perspectiva de Venâncio (2004), “o leitor constrói o significado do texto por meio da interpretação e das inferências. Se o leitor, ao ler um texto, não tiver os conceitos subjacentes à sua compreensão, limita-se a descodificar” (p. 53). Esta visão identifica os processos através dos quais a criança é capaz de extrair informação do texto e inferir os significados implícitos, contudo, admite também que a acção de inferir é bastante influenciada pelo texto e pelos conhecimentos prévios do leitor.

Alguns investigadores, baseando-se no tipo de perguntas do texto, desenvolveram esquemas de classificação que distinguem os diferentes processos de compreensão (Cunningham, 1987; Viana & Teixeira, 2002; Giasson, 2000; Raphael, 1986). Viana e Teixeira (2002), ao efectuarem uma síntese integradora das taxonomias de Barrett e de Smith, apresentam-nos como níveis de compreensão da leitura: a) *compreensão literal*; b) *compreensão interpretativa ou inferencial*; c) *avaliação ou julgamento*; d) *apreciação* e; e) *criação*. Enquanto que a *compreensão literal* se baseia na reprodução fiel do significado explícito de um texto; a *compreensão interpretativa ou inferencial* ancora na capacidade de reconhecer o significado implícito de um texto; por sua vez, a *avaliação ou julgamento* resulta da síntese e da integração dos dois níveis de compreensão anteriores, uma vez que a criança tem que questionar, analisar e realizar inferências a fim de avaliar a veracidade da mensagem, apelando assim ao sentido crítico do leitor, que deve distinguir a realidade da fantasia, o facto da opinião, bem como avaliar a credibilidade das fontes de informação, detectar e avaliar pontos de vista e técnicas de propaganda. No que concerne à *apreciação*, a criança tem que reagir às qualidades estéticas do texto, estando assim sempre envolvidos processos afectivos; mesmo que sejam usados critérios objectivos, estes estão apinhados de atitudes, valores e interesses subjectivos da criança. Por fim, a *criação* reside na capacidade do aluno em criar novas ideias ou interpretações a partir daquilo que leu.

Araújo (2007) apresenta de uma forma simplificada (figura 2) dois tipos de compreensão: a) *literal* – porque remete para informação que está explícita no texto e não requer um juízo crítico da parte do leitor; b) *inferencial* – porque se apoia na capacidade de

dedução lógica do leitor, nos seus conhecimentos e na sua capacidade para integrar e avaliar a informação de forma a apreender o sentido global de um texto.

Figura 2 – Tipos de compreensão da leitura. In Araújo (2007).

Informação Textual Explícita	Informação Textual Implícita
<p><b>Respostas baseadas no texto</b>  <b>Localizar informação ou ideias que estão expressas de forma implícita no texto</b></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><b>Compreensão Literal</b></p>	<p><b>Respostas baseadas no texto e no leitor</b>            Fazer deduções lógicas; usar o conhecimento do mundo; considerar a perspectiva do autor e das personagens; avaliar usos de linguagem.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><b>Compreensão Inferencial</b></p>

### 3. As perguntas na avaliação da compreensão da leitura

De acordo com Valadares e Graça (1999), depende do tipo do referente – a um *critério* ou uma *norma* – a escolha dos itens a utilizar nos instrumentos de avaliação. Enquanto que nos instrumentos de avaliação do tipo normativo se devem eliminar os itens *muito fáceis* e *muito difíceis*, “porque têm baixo poder discriminante” (p. 49), utilizando-se assim itens de *dificuldade média*, nos instrumentos de avaliação do tipo criterial “deve-se recorrer a itens que são directamente relevantes para medir os resultados de aprendizagem pretendidos sem a preocupação de esses itens discriminarem muito ou pouco os alunos” (p. 49). Face ao exposto anteriormente, e apesar de não ser forçoso, seria interessante conhecer o *índice de dificuldade* (Almeida & Freire, 1997) ou, na acepção de Sim-Sim, o *índice de facilidade* (2006a) dos itens testados, isto é, a percentagem de sujeitos que responderam correctamente a cada um dos itens.

No que concerne às classificações de perguntas, Giasson (2000) apresenta algumas classificações, das quais destacamos a de Smith & Barrett, uma vez que é uma categorização baseada em processos cognitivos para a qual não foi estabelecida uma hierarquia dos níveis de dificuldade das perguntas (Arnold & Wilcox, 1982, in Giasson, 2000). Assim, esta classificação compreende: a) *Reconhecimento literal ou reconstituição* – o aluno tem que reconhecer ideias, informações, situações ou acontecimentos expressos explicitamente no texto; b) *Inferência* – o aluno tem que articular a compreensão literal com os conhecimentos prévios e com a imaginação; c) *Avaliação* – o aluno tem que emitir um juízo sobre o texto; d) *Apreciação* – o aluno, apoiando-se nos conhecimentos que possui sobre as técnicas literárias utilizadas pelos autores para “suscitar reacções afectivas e intelectuais” (p.288), tem que reagir à qualidade do texto. Porém, de acordo com a mesma

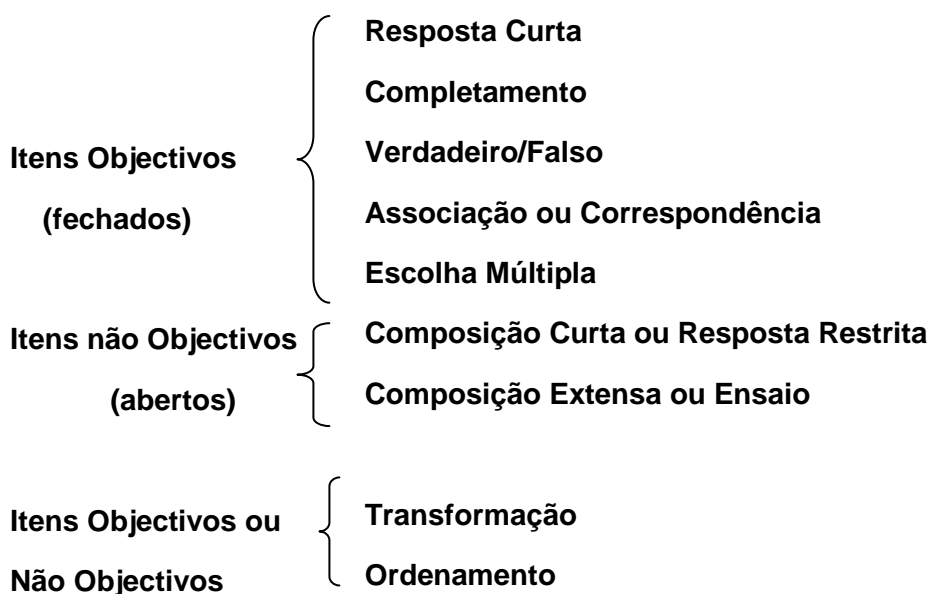
autora, esta taxonomia é muitas vezes reduzida a três níveis: a) *compreensão literal*; b) *compreensão interpretativa*; e c) *compreensão crítica*.

Todavia, Giasson (2000) salienta o facto desta classificação ter sido substituída pela taxonomia de Pearson & Johnson (1978, *in* Giasson, 2000), conhecida pela classificação *Relação-Questão-Resposta* (R-Q-R), que se centra na relação que ocorre entre as perguntas formuladas e as respostas dadas pelos alunos. Esta taxonomia compreende três níveis: a) a relação é *explícita e textual* (*textually explicit*) tanto a pergunta como a resposta giram em torno do texto, sendo a relação entre a pergunta/resposta claramente indicada por indícios do próprio texto; b) a relação é *implícita e textual* (*textually implicit*) quando a pergunta/resposta decorre do texto, mas não há nenhum indício gramatical que as ligue o que implica uma inferência por parte do aluno; c) a relação é *implícita e baseada nos esquemas do leitor* (*scriptally implicit*) quando apenas a pergunta surge do texto, tendo o aluno que utilizar os seus conhecimentos para responder.

As Provas de Aferição têm utilizado diferentes tipos de questões (ver figura 3), a fim de avaliarem a *compreensão da leitura*, que se podem agrupar em três categorias: *itens objectivos*, *itens não objectivos* e um terceiro grupo onde as questões se podem referir a *itens objectivos ou itens não objectivos*, podendo, por vezes um item situar-se em mais de uma categoria.

### 3.1 Tipologia de itens

Figura 3 –Tipos de itens. *In* “Avaliação das Aprendizagens” – Formação GAVE.



Caracterizando cada uma das categorias supra referidas Valadares e Graça (1999) descrevem uma variedade de tipos de itens.

### 3.1.1. Itens Objectivos

Os *itens de resposta curta* têm por base uma pergunta simples, à qual o aluno deve responder de forma breve e sem ambiguidade. Estes itens, tal como os de *completamento*, permitem avaliar definições de conceitos e termos, factos específicos, datas, princípios, procedimentos... enquanto que os itens *Verdadeiro/Falso* possibilitam a avaliação de conhecimentos factuais. Os *itens de associação* são indicados para medir relações entre factos, acontecimentos, ideias... sendo os *itens de escolha múltipla* os que nos permitem avaliar objectivos dos mais variados níveis de complexidade; contudo, este tipo de itens não permite avaliar todos os objectivos.

### 3.1.2 Itens Não Objectivos

Os *itens de composição* podem ser de dois tipos, dependente da liberdade que os alunos têm para construir a resposta. Assim, nos *itens de composição curta* ou de *resposta restrita*, o conteúdo da resposta encontra-se bem demarcado, ou por limitações à forma da resposta, ou pela extensão do assunto da questão; enquanto que os *itens de composição extensa* ou de *ensaio* requerem um “modelo de resposta”, uma vez que envolvem “altas capacidades cognitivas para serem bem respondidos” (Valadares & Graça, 1999, p. 87).

### 3.1.3 Itens Objectivos ou Não Objectivos

Valadares e Graça (1999) não fazem alusão os *itens de transformação* e de *ordenamento*. Assim, baseando-nos em formação tida na área, promovida pelo GAVE, podemos caracterizar os *itens de transformação* como a transformação do material apresentado, podendo haver condicionamentos à realização da tarefa. No que respeita aos *itens de ordenamento*, eles são considerados como um conjunto(s) de elemento(s) que devem ser organizados mediante uma ordem bem definida. Concordante com o tipo de itens (Não Objectivos), poderá haver escolha pessoal na tarefa.

Zabalza (1992) aponta ainda três critérios a considerar aquando da formulação dos itens: a) *representatividade* – as questões devem ser representativas do assunto/contéudo que se pretende avaliar; b) *significação* – as questões devem verificar se o aluno domina o que é considerado importante acerca do assunto/contéudo em exame; c) *diferenciação cognitiva* – este critério reporta-se às operações mentais que se pretende activar; assim colocam-se questões que activam a memória e o reconhecimento, a interpretação/compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação; acrescentando ainda Valadares e Graça (1999) a importância da *validade do contéudo*.

#### 4. Um olhar sobre as Provas de Aferição

Tal como referimos anteriormente, neste estudo longitudinal (2001/2008) procedeu-se à recolha e à análise de dados das Provas de Aferição. Esta recolha incidiu na análise e categorização dos textos das provas, dos diferentes tipos de itens – *objectivos* e *não objectivos* – bem como nos critérios específicos de classificação.

Ao efectuar-se a leitura comparativa dos enunciados das provas aplicadas ao 4.º ano de escolaridade, na área da Língua Portuguesa, constatámos que a estrutura é comum em todas as provas, mantendo-se inalterável desde 2000. Desta forma, pudemos observar que todas as provas se encontram organizadas em duas partes: na primeira pretende-se avaliar as competências essenciais de *compreensão da leitura e expressão escrita* – ou compreensão da leitura e de *conhecimento explícito da língua* – ou funcionamento da língua; na segunda parte, a intenção é aferir as competências relativas à *expressão escrita compositiva* ou *produção escrita*. No entanto, destacamos a alteração introduzida na nomeação das três competências essenciais aferidas a partir de 2003, altura em que a competência *compreensão da leitura* passou a designar-se *compreensão da leitura e expressão escrita*, uma vez que é uma competência que exige uma resposta mediante a expressão escrita, onde passou a ser avaliada não só a interpretação do texto, mas também a forma como os alunos estruturam e formulam a sua resposta.

Neste estudo, centrámos a nossa atenção apenas na primeira parte da prova, isto é, pretendemos apenas saber de que forma as competências essenciais de *leitura* foram testadas.

Importa ainda referir que, na aferição da competência em estudo, foram contempladas a compreensão literal e a compreensão inferencial, havendo, ou não, a presença de outros processos de operacionalização relativos à ordenação sequencial ou cronológica de factos, à identificação de características e localização da narrativa... Ainda de referir a alteração introduzida ao nível das designações de alguns dos processos de operacionalização desta competência: até 2003, a compreensão literal era apresentada como a *compreensão e realização de verbatim*, tendo, a partir dessa data, passado a utilizar-se o *reconhecimento e identificação da informação solicitada com as palavras do texto*.

A *compreensão da leitura* foi testada com recurso a um excerto de um texto literário (leitura recreativa), tendo, a partir de 2002, sido introduzido o texto informativo (leitura funcional), visando a identificação de dados e informações para solucionar um problema específico, diversificando, desta forma, as competências e as estratégias mobilizadas pelos alunos na resolução de diferentes tipos de tarefas.

Porém, o tipo de textos utilizados ao longo dos anos, assim como a sua extensão, não tem sido constante. Ao analisarmos a tabela 1 constatamos, à semelhança do que já havia

vido referido por Araújo (2007), mas para um período de tempo diferente, que a seleção de textos não obedece aos mesmos critérios todos os anos. Logo, se não há uniformização entre os textos propostos, a comparação entre anos não é possível.

Tabela 1- Tipo de textos utilizados entre 2000 e 2008

Ano	Leitura Recreativa	Leitura Funcional
2000	Narrativa	
2001	Narrativa	
2002	Narrativa	Informativo
2003	Narrativa	Informativo
2004	Poesia	Informativo
2005	Narrativa	Informativo
2006	Poesia	Instrucional
2007	Dramático	Informativo
2008	Informativo	Poesia

Contudo, e apesar de a maioria dos textos apresentados serem narrativos, eles não são equivalentes entre si. Uma análise atenta à tabela 2 permite-nos constatar várias divergências.

Tabela 2 – Contagens e médias (leitura recreativa) entre 2000 e 2008

Ano	Contagens			Média		
	Palavras	Frases / Versos	Parágrafos	Frases por parágrafo	Palavras por frase / verso	Sílabas por palavra
2000	260	35	26	1,5	4,9	4,2
2001	406	40	23	1,6	6,6	4,1
2002	501	47	18	1,8	5,9	4,5
2003	608	49	15	1,6	7,2	4,8
2004	245	50		1,3	3,4	4,5
2005	505	45	13	1,4	7,8	4,2
2006	156	36		1,1	3,5	4,6
2007	480	53		1,5	6,1	4
2008	264	22	7	1,5	8,3	4,9

#### 4.1 Tipo de Itens

Os tipos de itens são, na sua maioria, constantes ao longo dos anos. As provas aferidas recorrem, essencialmente, a itens *objectivos*, logo fechados, predominando as questões de escolha múltipla, resposta curta e Verdadeiro/Falso. Os itens onde se pede ao aluno para justificar uma resposta ou expressar uma opinião só são testados a partir de 2003.

Baseando-nos na categorização adoptada por Sim-Sim & Ramalho (1993) para a divulgação dos dados do estudo *Reading Literacy* realizado em 1990, adoptámos a mesma categorização seguida pelas autoras para a avaliação das diversas competências no processo de compreensão da leitura, excepção feita ao *reconhecimento global de palavras*, uma vez que a capacidade de identificar o significado de vocábulos fora do contexto frásico não foi aferido, até ao momento, pelo instrumento de avaliação em análise.

Analisando as tabelas 3 e 4, verificamos que as competências testadas oscilam todos os anos, não só no número de itens em que são avaliadas, como também no seu formato, tornando-se assim impossível obter resultados fiáveis que permitam caracterizar a população em estudo no que concerne à compreensão da leitura.

##### 4.1.1 Itens Objectivos – Fechados

Tabela 3 – Distribuição dos itens fechados objectivos

Anos	Resposta Curta	Completamento	Verdadeiro/ Falso	Associação ou Correspon- dência	Escolha Múltipla
2000	6		1		4
2001	4	1	1		6
2002	2	1	1	1	4
2003	3	1	1		4
2004	4	2	1		6
2005	1	1	1		8
2006	4	2	1		7
2007	3	1	1		4
2008	3		1	2	5

Tabela 3 – Distribuição dos itens fechados objectivos



Tabela 4 - Distribuição dos itens abertos não objectivos e Itens Objectivos/Não Objectivos

Ano	Composição Curta / Resposta Restrita	Composição Extensa / Ensaio	Transformação	Ordenamento
2000				1
2001				1
2002			1	1
2003	1			1
2004	1			
2005	1			1
2006				
2007	1			
2008	1			

De acordo com Creswell (2003), a comparação entre provas deve permitir avaliar um determinado desempenho de forma constante e estável ao longo do tempo, devendo esse desempenho ser aferido da mesma forma em provas equivalentes.

#### **4.2 Tipos de Compreensão testada**

As classificações de níveis de leitura ou de compreensão da leitura apresentados por Sim-Sim e Micaelo (2006) referem a taxonomia proposta por Herber (1978), integradora de três níveis: a) *compreensão literal* – compreensão da informação explícita; b) *compreensão interpretativa* – está relacionado com questões relativas à elaboração de paráfrases, explicações, inferências, conclusões e sínteses; e c) *compreensão aplicada* - articulação da informação expressa no texto com os conhecimentos prévios do leitor, o que se traduz na realização de predições e juízos críticos e na resolução de problemas. Araújo (2007) considera dois tipos de itens: *perguntas de compreensão literal* (as que remetem o aluno para a localização da acção no espaço e no tempo, para a nomeação de personagens e a identificação da relação causa/efeito) e *perguntas de compreensão inferencial* (que se baseiam na interpretação das acções, intenções e opiniões das personagens e do autor). Apoiados em ambos os estudos analisámos os níveis de compreensão das provas.

Analisando a tabela 5, constatamos que predomina a *compreensão literal*, sendo *verbatim* o tipo de compreensão mais testada ao longo dos anos, seguida da *compreensão inferencial*.

Tabela 5 - Competências avaliadas no processo de compreensão do texto recreativo e do funcional

Compreensão literal						
Ano	Verbatim	Paráfrase	Compreensão inferencial	Extracção da ideia principal	Localização da informação	Total de itens
2000	4	3	2	1	3	12
2001	3	2	5		3	13
2002	3		3	3	2	11
2003	4		3	2	2	11
2004	6		3	1	4	14
2005	6	1	3	1	2	13
2006	3	2	6	3		14
2007	4	1	2	3		10
2008	1	1	5	4	1	12

Contudo, além de o número de itens que avalia cada uma das competências no processo de compreensão de leitura não ser constante ao longo dos anos, uma análise conjunta das tabelas 3, 4 e 5 permite verificar que o mesmo se passa em relação ao tipo de perguntas aplicadas. O nível de compreensão aplicado anualmente apela a um tipo de raciocínio lógico diferente.

## 5. Síntese

Tal como dissemos anteriormente, ao efectuar-se uma análise criteriosa às PA, aos critérios de correcção no âmbito dos seus objectivos e dos descritores de níveis de desempenho, verifica-se que a *compreensão da leitura* (extracção do significado do material escrito) envolve competências distintas de ano para ano.

Desta forma, torna-se difícil concretizar um dos objectivos preconizados por este “instrumento de avaliação da eficácia do sistema”, o de “contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens” (ME/DGIDC, 2006,p.7), uma vez que: a) há diferenças entre os enunciados das diferentes provas; b) não há homogeneização entre os critérios de classificação; c) há diferenças nas percentagens de itens que avaliam predominantemente os mesmos tipos de competências e as mesmas áreas temáticas; d) algumas aprendizagens foram avaliadas por apenas um item; e) nem em todos os anos todas as competências foram avaliadas; f) as mesmas competências são

avaliadas tendo por base tipos de texto diferentes; g) o tipo de textos não é constante em todas as provas; h) o número de palavras dos textos é arbitrário; i) não há uma apresentação psicométrica com os índices de dificuldade dos vários itens. Por isso, corroboramos as conclusões obtidas por Santos, Araújo & Graça (2006): “os resultados das Provas de Aferição não são comparáveis entre si”. Contudo, este instrumento de avaliação externa permite comparar os alunos entre si, se nos reportarmos apenas e exclusivamente ao ano em que elas são aplicadas.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- ARAÚJO, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Org.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* .(pp.9-18). Lisboa: Lidel.
- BLACK, T. R. (1999). *Doing quantitative research in the social sciences: an integrated approach to research design, measurement and statistics*. London: Sage Publications.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T. & MADAUS, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- CRESWELL, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed approaches*. London: Sage Publications.
- CUNNINGHAM, D. J. (1987). Outline of an educational semiotic. *American Journal of Semiotics*, 5, 201-216.
- GIASSON, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- FERREIRA, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- LEITE, I., FERNANDES, T., ARAÚJO, L., FERNANDES, S., QUERIDO, L., CASTRO, S. L., VENTURA, P. & MORAIS, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Azevedo (Org.), *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: Lidel.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. (2004). *Provas de Aferição do ensino básico 4.º 6.º e 9.º anos – análise comparativa 2001-2003*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. (2006). *Provas de Aferição do ensino básico 4.º 6.º e 9.º anos – 2004*.
- MOORE, G. W. (1983). *Developing and evaluating educational research*. NY: Harper Collins Publishers.
- MORAIS, M. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- NOIZET, G. & CAVERNI, J-P. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coleção Psicopedagogia. Coimbra: Coimbra Editora.
- RAPHAEL, T. E. (1986). Teaching question-answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39, 516-522.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- SIM-SIM, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos* Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- SIM-SIM, I. & MICAELLO, M. (2006). Determinantes da compreensão da leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *Ler e ensinar a ler*. (pp. 35-62). Lisboa: Edições ASA.
- SIM-SIM, I. (2006a). *Avaliação da linguagem oral* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, I. & RAMALHO, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? - Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação e Gabinete de Estudos e Planeamento.
- SANTOS, C. P., ARAÚJO, L. & GRAÇA, M. (2006). Resultados das Provas de Aferição e dos exames de Matemática e de Português do 9.<sup>o</sup> ano: Que conclusões tirar?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40, 3, 199-218.
- VALADARES, J. & GRAÇA, M. (1999). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- VALATTE, R. (1994). Teaching, testing and assessment. In C. Hancock (ed.), *Teaching testing and assessment* (pp.1-39). Chicago: National Textbook Company.
- VENÂNCIO, L. (2004). *Motivação e compreensão na leitura: estudo exploratório de uma experiência de ensino integrado entre a disciplina de língua portuguesa e ciências naturais*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- VIANA, F. L. & TEIXEIRA, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- WIERMA, W. (1995). *Research methods in education: an introduction*. (6<sup>th</sup> ed). Boston: Allyn and Bacon.
- ZABALZA, M. A. (1992) *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Asa.

### **Documentos Consultados**

CrITÉRIOS de Correção (disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html>)

Despacho nº 5437/2000 de 09 de Março de 2000

Decreto Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro de 2001

Provas de Aferição (disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html>)



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em **Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**  
**Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008**

## **Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura – O Rei**

**Anabela de Oliveira Duarte da Cruz Carvalho**

Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Viseu  
anabela.carvalho@eidh.pt

**Marcelino Arménio Martins Pereira**

FPCE - Universidade de Coimbra

### **Resumo**

O Teste de Leitura “O Rei” resultou de um projecto de investigação no âmbito de uma dissertação de mestrado (Carvalho, 2008). O objectivo essencial desse projecto foi o de criar um instrumento de medida do desempenho da leitura, utilizável em contexto de avaliação psicológica junto de crianças em idade escolar e que, em conjunto com outros instrumentos, permita identificar oportunamente as dificuldades de leitura que algumas dessas crianças apresentam. Nesta comunicação será apresentada a metodologia utilizada na investigação, bem como os resultados obtidos, verificando-se que o Teste de Leitura “O Rei” possui boas qualidades psicométricas.

O teste foi aplicado em 387 crianças do 1.º ao 6º ano de escolaridade utilizando dois contos tradicionais portugueses (um em prosa e outro em verso), constituindo-se respectivamente como as Formas A e B do Teste. A sua aplicação é individual e inclui o registo do tempo de leitura do texto, do número de palavras lidas e dos erros cometidos. A amostra foi estratificada nas variáveis sexo, ano de escolaridade e tipologia de área urbana. Os estudos das características psicométricas, nomeadamente os que se referem à fiabilidade e validade, permitiram concluir acerca da robustez das mesmas. Foi ainda analisado o efeito do género, da área geográfica de residência e da inteligência nos resultados do teste. A Fluência (número de palavras lidas por minuto) e a Precisão (percentagem de palavras correctamente lidas) são os indicadores mais importantes que o Teste permite obter, constituindo dois dos factores essenciais na avaliação do desempenho da leitura.

### **Abstract**

The Reading Test “O Rei” resulted from an investigation project in the scope of a master thesis (Carvalho, 2008). The main goal of this research project is to create a reading performance evaluation tool, usable in a psychological assessment context by school children which combined with other tools, could identify those children’s reading difficulties in time.

In this communication will be presented the methodology used in the inquiry, as well as the results, verifying itself that the Reading Test “O Rei” possesses good psychometrics qualities.

The test was applied at 387 1<sup>st</sup> to 6<sup>th</sup> grade school children, using two Portuguese traditional tales (one prose and another verse) being established respectively as Forms A and B. It is individually applied and includes a record of the time spent in reading the text, the number of words read and the mistakes given. The sample was stratified according to the gender, school year and urban area typology variables. The study of the test’s psychometric features is presented, namely those referring to its reliability and validity, concluding that they are both strong. The effect of the gender, the residence’s geographical area and the intelligence were analyzed. The fluency (number of words read per minute) and accuracy (percentage of words correctly read) are important markers, which can be obtained from the Test, being the two of the most important aspects in the reading performance assessment.

## **Introdução**

A leitura é uma ferramenta essencial a todos os cidadãos da sociedade actual, que se pretende democrática e plural, pois permite o acesso à educação, à cultura e ao consequente bem-estar económico e social. É também fonte de grandes problemas ao longo do percurso escolar de muitos dos alunos, constituindo um dos factores que se relacionam com o abandono escolar (Canavarro, 2004). A sua importância sai igualmente reforçada numa investigação conduzida por investigadores da Universidade do Minho, ao confirmar-se a importância das competências gerais de leitura e escrita nas diferentes disciplinas do currículo escolar (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006).

Nas situações de pedido de avaliação psicológica, devido ao facto de o aluno apresentar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação das competências na leitura é um procedimento essencial, para não dizer protocolar, que o psicólogo educacional deverá realizar. No entanto, os instrumentos disponíveis para a população portuguesa são escassos ou limitados a uma faixa etária muito reduzida, cobrindo, sobretudo, o início da aprendizagem da leitura. Este teste nasceu de uma necessidade dos autores, enquadrada na elaboração de um projecto de investigação de uma dissertação de mestrado. Pretende-se que ele venha a suprir uma carência prática, real, de avaliação de competências da leitura num contexto de avaliação psicológica ou educacional. Na prossecução desse objectivo, envidámos todos os esforços no sentido de apurar com rigor as características psicométricas do teste.

## **Estudo Empírico**

### **1. Instrumentos**

Para criar um instrumento de avaliação da leitura que permita avaliar alguns dos seus componentes essenciais, não se pode partir de um teste proveniente de outro contexto linguístico, traduzindo-o, pois as diferenças culturais, fonéticas e muitas outras variáveis linguísticas desacreditariam esta opção metodológica, por não respeitar as especificidades inerentes a cada uma das línguas.

Considerando os dados mais consistentes da literatura científica neste domínio (Morais, 1997; Gough & Tunmer, 1986; Sprenger-Charolles, & Serniclaes, 2006, entre outros), estabelecemos que uma das variáveis a analisar seria a **Fluência** de leitura, definindo-a como o ritmo que a criança consegue impôr na leitura em voz alta de um texto. A fluência de leitura de textos em voz alta é um dos marcadores mais salientes da competência leitora (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985) e está altamente

relacionada com a compreensão da leitura. A fluência pode ser vista como uma ponte entre o reconhecimento das palavras e a compreensão, e é medida em termos de número de palavras lidas num minuto. Para além da avaliação da fluência, iríamos ainda avaliar a **Precisão**, isto é, o grau de correcção da leitura da criança. A precisão da leitura, ou a exactidão com que são transformados os grafemas em fonemas, depende essencialmente de competências fonológicas de descodificação, associadas à aquisição do princípio alfabético. A precisão reflecte a exactidão da leitura em voz alta de um texto pela criança e é traduzida na percentagem de palavras correctamente lidas. Concluimos ainda que o instrumento deveria ser um texto, de preferência narrativo, aproximando-o assim da realidade da leitura das nossas crianças. À luz do que outros autores fizeram anteriormente, para a construção de testes de avaliação da leitura (por exemplo o Teste L'Alouette, de Lefavrais, 2005), fomos à procura do texto de entre os contos tradicionais portugueses disponíveis, valorizando assim a nossa cultura e tradição linguística. Foram seleccionados, não um, mas dois textos, um em prosa e outro em verso, ambos sobre um rei (os contos “O Rei vai nu” em prosa, de autor desconhecido, com 281 palavras, que deu origem à Forma B do Teste de Leitura, e o conto “Era uma vez um Rei”, em verso, de José Barata Moura, com 214 palavras, que deu origem à Forma A). Foram definidas normas de aplicação e critérios de cotação dos erros cometidos pelas crianças na leitura, seguindo de perto a Taxonomia de erros de Kenneth Goodman (Goodman, 1973, 1982).

Foram recolhidos cerca de 430 protocolos junto de 387 crianças (incluindo os necessários para o re-teste) do ensino básico oficial. Todas as crianças do 2.º ao 6º ano leram os dois textos d'O Rei, tendo-se iniciado a leitura por cada uma das formas A e B aleatoriamente, de maneira a diminuir o efeito de aprendizagem de um texto para o outro, o cansaço ou as oscilações da atenção. As crianças do 1.º ano apenas leram o texto da forma A. Foi ainda utilizada o teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Simões, 2000) para analisar o papel da inteligência na leitura.

## **2. Amostra**

A amostra é constituída por 387 crianças, do 1.º ao 6º ano de escolaridade. A idade dos sujeitos varia entre os 6 anos e 3 meses e os 15 anos e 2 meses. Para estratificar a amostra, controlaram-se as variáveis género, área geográfica de residência e ano de escolaridade. Verificámos que em cada ano de escolaridade há mais de 50 sujeitos, sendo essa tendência mais pronunciada no 3.º (n= 69) e 6º anos (n= 72). Em todos os anos procurou-se que ambos os géneros estivessem representados de forma equilibrada, verificando-se contudo algumas pequenas oscilações. No total da amostra temos praticamente o mesmo número de rapazes e



raparigas (193/194). Em relação à área geográfica de residência, optámos por caracterizar a nossa amostra tendo como referência a população portuguesa, pois pretendíamos que ela reproduzisse as características desse universo (68% de habitantes residem em áreas predominantemente urbanas, 16% em áreas moderadamente urbanas e 16% em áreas predominantemente rurais). A amostra foi recolhida apenas no NUT III Dão Lafões (concelho de Viseu), mas aproxima-se bastante dos valores nacionais nessa variável em cada ano de escolaridade.

Numa tentativa de tornar a amostra o mais representativa possível da população escolar, e em simultâneo aumentar a sensibilidade do teste, optámos pela inclusão de crianças com problemas de aprendizagem, problemas de fala e outras necessidades educativas especiais. Apenas excluímos aquelas que não possuíam competências mínimas de leitura que permitiriam a aplicação da prova. Assim, temos 56 alunos com necessidades educativas especiais com diferentes problemáticas (Dislexia, Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção, Défice Cognitivo/Deficiência Mental, ...). A taxa de incidência de crianças com necessidades educativas especiais é de 14,5%, com um predomínio de alunos com dislexia (n=18), seguidos dos alunos com perturbação de hiperactividade com défice de atenção (n=13). A sua prevalência nesta amostra é de 4,7% e 3,4% respectivamente, o que parece ir ao encontro das taxas de prevalência esperadas, nomeadamente as referidas no DSM-IV (APA, 2002).

### **3. Características Psicométricas do teste O Rei**

#### *3.1 Estudos Específicos com as Formas A e B d'O Rei*

Cientes de que as características ortográficas de uma língua afectam o processo de aprendizagem da leitura nessa língua (Seymour, Aro & Erskine, 2003; Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2006; Ziegler & Goswami, 2006), foi realizado um estudo da familiaridade das palavras e uma análise da incidência de palavras irregulares nos dois textos. Assim, verifica-se a presença de cerca de 5% de palavras irregulares tanto na Forma A como na B, o que nos leva a prever que a presença de irregularidades não será um factor condicionador do desempenho das crianças ou que se possa traduzir em diferenças significativas no desempenho num texto ou noutra. Em relação ao estudo da familiaridade, podemos afirmar que, do ponto de vista do grau de familiaridade das palavras para as crianças, os textos da Forma A e B do Teste de Leitura O Rei não são estatisticamente diferentes. Remetemos os leitores para análise destes procedimentos com mais pormenor para Carvalho (2006, 2008).

Foram também realizados estudos de normalidade com os resultados obtidos pelos sujeitos da amostra na leitura dos dois textos, verificando-se a normalidade da distribuição, pela aplicação do teste de Kolmogorov-Smirnov na variável “número de palavras por minuto” (Fluência), e também na variável “número de palavras por segundo”. A outra variável mais importante deste estudo – a Precisão - não apresenta uma distribuição normal, pelo que as ilações que se poderão retirar dos seus dados deverão ser feitas com cuidado.

### 3.2 Estudo de Fiabilidade

A fiabilidade ou fidelidade dos resultados de um teste refere-se ao grau de confiança ou de exactidão que podemos ter na informação obtida (Almeida & Freire, 2003) e pode ser avaliada aplicando o teste em dois momentos diferentes ao mesmo sujeito. Se o teste for fiável, os resultados deverão ser quase os mesmos, com uma correlação que será tanto mais forte quanto mais se aproxime do valor ideal (1,0).

Para a realização deste estudo, pedimos a 40 crianças da nossa amostra que lessem novamente o texto da Forma A, e a 41 que repetissem o da Forma B, com um intervalo de tempo que variou entre 3 e 5 semanas. A amostra para este estudo foi recolhida de forma aleatória, segundo a disponibilidade dos sujeitos, respeitando o intervalo de tempo necessário para o reteste (não menos de 3 semanas e não mais de 5). Os resultados obtidos em ambas as formas do Teste foram melhores na 2ª aplicação, com uma diminuição bastante acentuada do desvio-padrão. Os resultados obtidos com o cálculo do coeficiente de correlação de Pearson para o teste-reteste da Forma A e B podem ser observados na tabela 1.

Tabela 1- Coeficientes de correlação de Pearson para o teste-reteste nas diferentes variáveis da forma A e da Forma B

	<b>Forma A (n=40)</b>	<b>Forma B (n=41)</b>
Tempo	.914	.846
Nº palavras lidas	.862	.932
Nº erros	.748	.675
Nº palavras lidas correctamente	.849	.939
Fluência - palavras por minuto	.920	.938
Precisão	.751	.797

As correlações são todas significativas ao nível 0.01.

Os coeficientes de correlação têm valores bastante distintos, mas podem ser considerados elevados em algumas variáveis, a um nível de significância de 0,01, sobretudo na variável “Número de palavras lidas correctamente” e na “Fluência”. As variáveis mais sujeitas a factores externos parecem ser o “Número de erros” e a

“Precisão” (são interdependentes), provavelmente mais sensíveis a factores que diminuem a atenção do sujeito na tarefa ou à aprendizagem, apresentando correlações pouco satisfatórias. Podemos então afirmar que, em alguns índices, a nossa prova apresenta bons indicadores de estabilidade temporal, sobretudo na variável Fluência, que é uma das mais importantes de ambas as formas.

### 3.3 Estudos da Validade

Um teste é válido quando as inferências que podemos tirar a partir dele são válidas, isto é, o teste mede aquilo que é suposto medir e os resultados obtidos através da sua aplicação são válidos. A validade é uma característica inerente a um teste que não pode ser sintetizada num único indicador, pois, para sabermos se um teste é válido temos de recorrer a informações provenientes de várias fontes (Anastasi & Urbina, 2000). Para o estudo desta qualidade no teste *O Rei*, procurámos recolher indicadores dos três tipos de validade mais frequentes: validade de conteúdo, validade relativa a um critério e validade de constructo.

Em relação à validade de conteúdo, verificámos que temos uma definição clara e facilmente operacionalizável daquilo que pretendemos avaliar: a fluência e a precisão. Na prova esses indicadores são evidentes, traduzindo-se em índices objectivos e nas instruções de aplicação são ainda referidos os procedimentos a serem utilizados para recolha dos dados necessários ao cálculo destes índices. Estamos, desta forma, perante indicadores positivos da validade de conteúdo do nosso teste.

Podemos igualmente avaliar a validade de conteúdo analisando a progressão dos resultados ao longo dos anos de escolaridade (Anastasi & Urbina, 2000), uma vez que o teste *O Rei* pode ser considerado um teste educacional, sensível ao desenvolvimento. Verificamos assim que há ganhos contínuos de um ano para o seguinte na Fluência em ambas as formas, tal como é visível no gráfico 1. Os ganhos na Precisão não são tão acentuados a partir do 2.º ano, mas mantêm uma progressão positiva (gráfico 2).

Podemos assim concluir que, do ponto de vista da validade de conteúdo, há vários indicadores a confirmar que o Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura - *O Rei*, mede aquilo que pretende medir: a fluência e a precisão.

Gráfico 1- Médias do Índice de Fluência da Forma A e da Forma B por ano de escolaridade

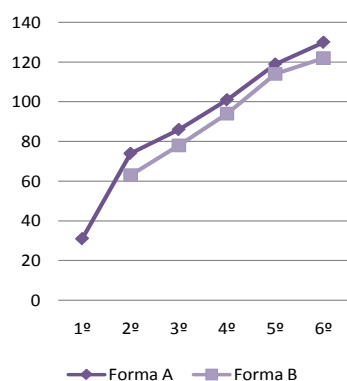
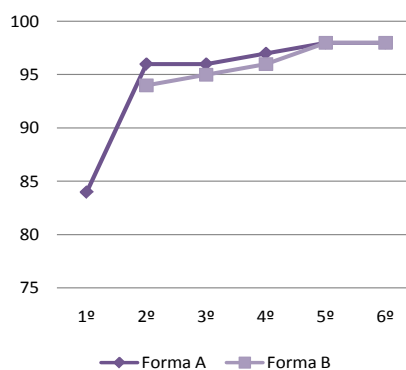


Gráfico 2 – Médias do Índice de Precisão da Forma A e B por ano de escolaridade



Para o estudo da validade de critério optámos por um critério externo, recorrendo à avaliação do professor acerca do desempenho dos alunos na leitura.

Solicitou-se ao professor de Língua Portuguesa no 2.º ciclo e ao professor titular de turma no 1.º ciclo o preenchimento de uma ficha onde lhes era pedido que classificassem o desempenho do aluno em diferentes processos de leitura. Em cada parâmetro, a avaliação era dada numa escala de tipo Likert, com 5 opções. Foi possível recolher a avaliação dos professores em 341 crianças que realizaram a Forma A e em 297 que realizaram também a Forma B (91,9% e 91,7%, respectivamente, em relação ao total das crianças que realizaram cada uma das Formas do teste).

Verificámos que os coeficientes de correlação entre a avaliação dos professores e o desempenho das crianças na Fluência e na Precisão por ano de escolaridade são todos significativos ao nível 0,01 (à excepção de um caso na Forma B), havendo alguns valores bastante expressivos. Apenas 5 coeficientes na Forma A (de entre os 72 apresentados) se encontram abaixo de 0.40 e na Forma B apenas 4 se encontram abaixo desse valor. A maioria dos coeficientes situa-se acima de 0.60 em ambas as formas, o que nos leva a concluir que, apesar da subjectividade implicada na avaliação de desempenho dos alunos pelos professores, existe uma relação significativa entre aquilo que o teste mede e aquilo que pode ser o real desempenho da criança na leitura noutra contexto, nomeadamente dentro da sala de aula.

A validade de constructo apresenta-se ligada ao grau em que conhecemos aquilo que a prova está a medir (Anastasi & Urbina, 2000). Em relação ao nosso teste, a análise da validade de constructo é muito difícil de realizar com alguma profundidade, pois não podemos recorrer a uma análise factorial. É possível, no entanto, recolher informação relativa à progressão dos resultados em função do desenvolvimento e proceder ao estudo do desempenho em grupos contrastantes.

Em relação ao primeiro processo, fomos verificar se os seus resultados são sensíveis ao desenvolvimento dos sujeitos, em termos de idade cronológica. Verificámos que há uma progressão crescente dos resultados ao longo da idade até aos 12 anos, altura em que estes diminuem. Este decréscimo poderá ter a ver com duas ordens de factores: i) em primeiro lugar, o número de sujeitos diminui drasticamente a partir dos 12 anos de idade, o que nos leva a condicionar a análise dos resultados acima desta idade; ii) em segundo lugar, convém referir que, tendo a amostra sido recolhida até ao 6º ano de escolaridade, a presença de alunos com 12 anos ou mais é indicadora de retenções. Em relação à precisão, verificámos que, com a idade, a criança consegue ler cada vez mais palavras correctamente, embora com uma progressão menos acentuada. Este é também um dado previsto, pois espera-se que, a partir do 3.º ano de escolaridade (8-9 anos), a criança consiga ler quase sem dificuldades qualquer palavra que lhe surja. Lembramos que, de acordo com as teorias desenvolvimentistas, nessa idade a criança deve ter já alguma mestria nos processos ortográficos (Marsh, 1980; Frith, 1985; Ehri, 2002; Demont & Gombert, 2004). Assim, podemos verificar que, à medida que o processo normal de desenvolvimento da criança decorre, ela vai melhorando o seu desempenho na fluência da leitura e também na precisão.

Para o estudo com grupos contrastantes, recorreu-se ao grupo de 19 crianças com diagnóstico de dislexia que faziam parte da amostra inicial. Procurámos encontrar na amostra sujeitos sem dislexia que se aproximassem o mais possível através da metodologia dos “pares idênticos”. Não foi possível encontrar uma identificação total em alguns casos mas, no global, conseguimos constituir um grupo muito idêntico.

Em ambas as formas, a diferença de desempenhos é substancial: os resultados da fluência são cerca de 30% inferiores no caso do grupo de crianças com dislexia, e também na precisão se verificam resultados médios bastante inferiores. Para analisar a significância desta diferença foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney para amostras independentes. O que se pode verificar através dos resultados obtidos nestas estatísticas é que as diferenças entre os dois grupos são estatisticamente significativas ao nível de significância 0,01 nos dois índices de ambas as formas. Confirmamos desta forma que o teste é sensível às características das crianças com dislexia e sem dislexia, traduzindo-se em valores significativamente diferentes. Podemos concluir que o teste é um instrumento adequado para avaliar a leitura e permite discriminar crianças disléxicas e não disléxicas, nomeadamente no que concerne à fluência e à precisão, dois indicadores nucleares para o diagnóstico da dislexia. É também possível concluir que os resultados obtidos com a sua aplicação irão traduzir-se em dados úteis e válidos para a prática da avaliação da leitura.

Estes indicadores - sensibilidade ao desenvolvimento e às diferenças de grupos contrastantes - reforçam a validade dos resultados deste teste de leitura no que toca especificamente àquilo que ele pretende: medir os desempenhos na fluência e precisão da leitura de sujeitos diferentes e de idades diversas.

### 3.4 Estudos complementares

Foram realizados estudos para verificar a existência de desempenhos diferentes de acordo com o género, a área geográfica de residência e para análise dos efeitos da inteligência.

Em relação ao género, verifica-se que as médias e desvios-padrão dos desempenhos dos rapazes e raparigas em cada uma das variáveis das formas A e B da prova O Rei são muito aproximadas, sobretudo na Forma A. Contudo, existe uma diferença significativa em função do género na variável “Tempo” da Forma B ao nível de significância de 0,05. Nas restantes variáveis em estudo, o desempenho dos rapazes e das raparigas foi idêntico ( $p > 0,05$ ).

No que toca à influência da área de residência, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em ambas as formas apenas para as áreas predominantemente urbanas e moderadamente urbanas. Este é um dado que contraria as expectativas, pois seríamos tentados a esperar que as diferenças maiores ocorressem entre as crianças de áreas rurais e de áreas predominantemente urbanas, mas prendem-se certamente com as características culturais e sociais das crianças que constituíram a nossa amostra.

A análise do papel da inteligência foi feita recorrendo ao teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) (Simões, 2000). Verificámos que em ambas as Formas A e B, as correlações entre os resultados das Raven e todas as variáveis são estatisticamente significativas a um nível de significância de 0,01, com correlações que vão desde 0,38 até 0,56. Estas correlações são moderadas e vão ao encontro dos valores encontrados por outras investigações (Martins, 2000; Bowey, 2007).

## 4. Resultados obtidos na leitura dos textos da Forma A e B do Teste O Rei

### 4.1 Índice de Precisão

O gráfico referente a esta variável já foi mostrado anteriormente (cf. gráfico 2), onde podemos ver uma mudança significativa no desempenho do 1.º para o 2.º ano na Forma A e depois um *plateau* nas duas formas. É rapidamente atingido um valor muito próximo do máximo, atestando o facto de que, antes de haver um incremento na fluência tem que haver uma leitura correcta. Esta leitura correcta ou quase sem erros é resultado da mestria no processo de descodificação que, segundo as diversas teorias do desenvolvimento da leitura, deve estar relativamente adquirido a partir do final do 2.º ano de escolaridade.

Em ambas as formas, constata-se que a leitura quase perfeita, com poucas ou nenhuma incorrecções, é normalmente atingida no início do 2.º ciclo, após 4 anos de escolaridade. Pensamos que nesta altura a criança estará apta a ler qualquer palavra, mostrando as suas competências tanto nos processos lexicais como sub-lexicais.

## 4.2 Índice de Fluência

Este índice permite ter em conta ao mesmo tempo a exactidão da leitura e o tempo da mesma. Fornece-nos o número de palavras lidas por minuto e permite discriminar melhor as crianças, pois entra em linha de conta não só com as palavras que leu de forma correcta, mas também com o tempo que despendeu. Verificamos no gráfico 1 que este índice progride com a escolaridade das crianças, e que os desempenhos nas duas formas são ligeiramente diferentes. De uma forma geral, os resultados da Forma B são inferiores aos obtidos com a Forma A, significando que, pelo menos para a maioria dos alunos, o texto da Forma B apresenta um grau de dificuldade superior ao da Forma A (cf. tabela 2). Este indicador poderá ser explicado à luz das características linguísticas dos dois textos, mas, tal como já referimos anteriormente, os dois textos não são significativamente diferentes no que se refere à regularidade ortográfica nem à familiaridade das palavras para as crianças.

Tabela 2- Média do índice de Fluência por ano de escolaridade

Ano escolaridade	Forma A			Forma B		
	N	Média	Desvio-padrão	N	Média	Desvio-padrão
1.º	52	31	21		.	.
2.º	63	74	28	63	63	26
3.º	69	86	29	69	78	29
4.º	53	101	20	57	94	25
5.º	64	119	29	63	114	30
6.º	70	130	28	72	122	32

A análise da tabela 2 permite verificar que, na Forma A, se verifica uma dispersão bastante reduzida no 4.º ano, quando comparado com os restantes anos, e uma variabilidade nos resultados mais acentuada no 3.º ano. No 1.º ano de escolaridade o valor do desvio-padrão é muito próximo do da média, traduzindo-se num coeficiente de dispersão muito elevado (na ordem dos 68%), o que nos leva a pensar que, para muitos alunos deste ano o teste de leitura *O Rei* é muito difícil, mas que, para outros, é acessível, tendo possibilidade de mostrar um bom desempenho. Podemos inferir que os ritmos de aquisição da leitura no 1.º ano de escolaridade são muito díspares, não significando, por si só, que um resultado abaixo do valor médio encontrado nesta amostra possa ser significativo de uma dificuldade específica de leitura. Na verdade, o diagnóstico de dislexia só deverá ser feito após 2 anos de escolaridade, pelo que no 1.º ano não faz sentido usar os resultados obtidos em testes de leitura como indicadores inequívocos de uma perturbação da leitura. Fará mais sentido usar esse resultado como um indicador para a intervenção ou como um sinal de alerta que nos deverá levar a rever a situação daquela criança alguns meses ou um ano depois.

Verificámos ainda que, no conjunto de todos os indicadores disponibilizados pelo *Teste de Fluência e Precisão de Leitura - O Rei*, o que se mostra mais sensível ao desenvolvimento e à melhoria geral de competências de leitura por ano de escolaridade é o Índice de Fluência. Após

um salto qualitativo e quantitativo no desempenho das crianças do 1.º para o 2.º ano, a curva de crescimento traduz uma melhoria progressiva no desempenho, sem efeitos de tecto, até ao 6º ano de escolaridade. Esta progressão é muito semelhante nas duas formas, levando-nos a pensar que ambas reflectem realmente o desenvolvimento que a criança vai tendo na sua capacidade de ler correcta e fluentemente.

A diferença de médias entre os vários anos de escolaridade (avaliada com recurso ao teste de Anova) é estatisticamente significativa ( $p < 0,001$ ), excepto entre o 5º e o 6º ano. Podemos inferir que até ao 5º ano há uma progressão no domínio da leitura, com aquisição crescente de cada vez mais e melhores competências, após o que estabiliza, reduzindo a curva de crescimento.

### **5. Relação entre a Forma A e a Forma B**

A existência de relação entre os resultados obtidos pelas Formas A e B foi averiguada recorrendo ao teste de correlação de Spearman (uma vez que nem todas as variáveis têm uma dispersão normal). Os resultados são bastante elevados (entre 0,73 e 0,97), sobretudo os relativos à Fluência e Precisão, que constituem os indicadores mais fortes desta prova. Podemos então afirmar que os textos das duas formas são equivalentes no que concerne à avaliação da fluência e da precisão de leitura, registam uma progressão linear idêntica e que podem ser utilizados com igual confiança num determinado aluno. Relembramos que, apesar de a correlação ser elevada, a Forma A mostra-se mais sensível às diferenças de capacidade de leitura nos primeiros anos de escolaridade e a Forma B nos últimos anos do nosso estudo.

### **Conclusão**

O grande objectivo desta investigação foi o de criar um teste de avaliação do desempenho na leitura com qualidades psicométricas que viabilizem a sua utilização e permitam confiar nos resultados obtidos. A fiabilidade e a validade são dois constructos essenciais à utilização e ao interesse dos testes psicológicos e são em simultâneo dois “calcanhares de Aquiles” dos instrumentos produzidos na área da avaliação da leitura, tanto nacional como internacional, onde tem sido habitual recorrer-se a amostras de conveniência e verificar-se a ausência dos procedimentos de validação necessários. A nível nacional, a escassez de instrumentos de avaliação da leitura com qualidade é uma realidade, apesar de, nas duas últimas décadas, se ter assistido a um aumento da produção de teses e de trabalhos de investigação na área (Sim-Sim & Viana, 2007). Pensamos que o nosso Teste de Leitura supera algumas destas lacunas, sendo também verdade que comporta algumas limitações. Em síntese, podemos apontar como vantagens e potencialidades as seguintes:

- A aderência à distribuição normal dos resultados obtidos pelos sujeitos da amostra numa das variáveis mais importantes em estudo (Fluência) permite a utilização de muitas



inferências estatísticas, para além de nos levar a supor que os resultados obtidos pela nossa amostra se aproximam bastante dos alcançados pela população;

- Os valores do coeficiente de estabilidade temporal são bastante elevados, o que nos permite concluir que o Teste de Leitura O Rei é um instrumento de avaliação fracamente contaminado por factores externos, o que se reflecte no grau de confiança que podemos ter na prova e nos resultados alcançados por um determinado sujeito;

- Os vários estudos de validade permitiram-nos recolher indicadores de que o teste mede realmente aquilo que pretende medir. Em conjunto, estes indicadores permitem-nos afirmar que o Teste de Leitura O Rei mede dois processos essenciais na leitura – a Fluência e a Precisão – e que podemos ter confiança nos resultados obtidos com a sua aplicação;

- A existência de duas Formas diferentes para o mesmo teste, com uma correlação elevada entre os seus resultados, permite a sua utilização com mais acutilância em sujeitos de anos de escolaridade diferentes, uma vez que a Forma A parece mais sensível às diferenças de desempenho de crianças do 1.º ciclo e a Forma B mais ajustada a crianças a partir do 4.º ano. Por outro lado, a partir do 2.º ano, podemos sempre recorrer à aplicação de ambas as Formas em momentos diferentes para aferição de mudanças decorrentes da intervenção ou por outros motivos;

- A existência de normas por ano de escolaridade permite aferir o significado do resultado obtido, comparando o sujeito com os seus pares;

- A possibilidade de aplicação do Teste para além do final do 1.º ciclo sem diminuir a sua capacidade discriminativa. Esta é provavelmente uma das suas mais-valias, pois vem superar, com qualidade e objectividade, uma falha a nível nacional de provas de avaliação da leitura no 5º e 6º anos de escolaridade;

- A rapidez e simplicidade de aplicação e cotação: o teste tem uma aplicação máxima de 3 minutos, podendo ser inferior, sobretudo em crianças com melhor desempenho ou a frequentar níveis mais elevados de escolaridade, e a sua cotação demora pouco mais de um par de minutos;

- O facto de uma das suas Formas ser popularmente conhecida em forma de canção infantil constitui, não uma limitação da prova, mas um dos seus pontos fortes, facilitando a adesão à tarefa de crianças mais inseguras na leitura ou pouco à vontade pelo momento de avaliação em que se encontram;

- O teor das duas Formas é de cariz tradicional português, é agradável e até com sentido de humor, podendo transformar a avaliação psicológica num momento aprazível em que muitas crianças ultrapassam as suas dificuldades sorrindo com as tolices dos dois reis.

No entanto, apesar de reconhecermos todas estas potencialidades, estamos cientes das suas limitações:

- A amostra, apesar de extensa e de representar algumas características do universo da população portuguesa, não permite retirar ilações em termos de desempenho dos alunos portugueses, pois restringiu-se apenas a um pequeno número de freguesias do concelho de Viseu;

- A variável Precisão mostra-se com menores potencialidades psicométricas, apresentando uma fraca dispersão e um tecto baixo, sobretudo após o 2.º ano de escolaridade. Este é, contudo, um resultado esperado de acordo com o desenvolvimento da leitura, uma vez que, após o esforço inicial de aprendizagem do princípio alfabético e da sua automatização, a criança sem perturbações da leitura torna-se capaz de ler correctamente quase todas as palavras que lhe apareçam, independentemente da sua familiaridade ou extensão;

- A avaliação da Precisão e da Fluência de leitura não esgotam a apreciação das competências de leitura, devendo essa avaliação ser complementada por outro tipo de provas, nomeadamente por testes de compreensão da leitura.

Em termos de investigação futura, consideramos pertinente o alargamento do estudo das características linguísticas dos dois textos a outros domínios, no sentido de esclarecer melhor as diferenças de desempenho verificadas entre as Formas A e B do teste. Pensamos ainda que é importante continuar com os estudos de validade da prova, nomeadamente com o estudo da validade preditiva e da validade concorrente, esperando que continue a apresentar tão bons indicadores de robustez psicométrica como aqueles que se observam neste trabalho. Poderia ser interessante alargar o estudo desta prova, nomeadamente da Forma B, ao 3.º ciclo, obtendo-se assim normas do desempenho até ao 9º ano de escolaridade.

## Referências Bibliográficas

- A.P.A. (2002). *DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4.ª edição, texto revisto)*. Lisboa: Climepsi.
- ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ANASTASI, A. & URBINA, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- ANDERSON, R., HIEBERT, E., SCOTT, J., & WILKINSON, I. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Academy of Education, Commission on Education and Public Policy.
- BEECH, J. & SINGLETON, C. (Eds.). (1997). *The Psychological Assessment of Reading*. London: Routledge.
- BOWEY, J. A. (2007). Predicting Individual Differences in Learning to Read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 155-172). Malden: Blackwell Publishing.
- CANAVARRO, J. M. (2004). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Obtido em 27 de Março de 2008, de Web Site do Governo da República Portuguesa: (disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/52E8B57C-FEC4-4764-A30AC3A287EF8DE1/0/PNAPAE.relatorio.pdf>)
- CARVALHO, A. O. D. C. (2006). "Quantas vezes já viste, ouviste ou disseste estas palavras durante a tua vida?"- *Um estudo exploratório junto de uma amostra de crianças para obtenção de normas de familiaridade de algumas palavras*. Trabalho policopiado apresentado na Cadeira de Psicologia da Linguagem, no Mestrado em Psicologia, área de Avaliação Psicológica. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- CARVALHO, A. O. D. C. (2008). *Teste de avaliação da fluência e precisão de leitura: o Rei*. Coimbra: Universidade de Coimbra, dissertação de mestrado, não publicada.
- CASTRO, S. L. & GOMES, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DEMONT, E. & GOMBERT, J.-E. (2004). L' Apprentissage de la Lecture: Évolution des Procédures et Apprentissage Implicite. *Enfance*, 3, 245-257.
- EHRI, L. C. (2002). Reading Processes, Acquisition and Instructional Implications. In G. Reid & J. Wearmonth (Eds.), *Dyslexia and Literacy* (pp. 167-185). London: John Wiley & Sons.
- FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- GONÇALVES, M., Simões, M., Almeida, L. & Machado, C. (Eds.). (2003). *Avaliação Psicológica - Instrumentos Validados para a População Portuguesa (Vol. I)*. Coimbra: Quarteto.
- GOODMAN, K. (1973). *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction*. NCTE-ERIC.

- GOODMAN, K. (1982). A Linguistic Study of Cues and Miscues in Reading. In F. V. Gollasch (Ed.), *Language and Literacy: the Selected Writings of Kenneth Goodman*. (Vol. I: Process, Theory, Research). Boston: Routledge & Kegan Paul, Ltd.
- GOUGH, P. B. & TUNMER, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10.
- JENKINS, J. R., FUCHS, L. S., VAN DEN BROEK, P., ESPIN, C. & DENO, S. L. (2003). Sources of Individual Differences in Reading Comprehension and Reading Fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 719-729.
- LEFAVRAIS, P. (2005). *Alouette-R*. Paris: ECPA-Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- LUNDBERG, I., TONNESSEN, F. & AUSTAD, I. (1999) (Eds.), *Dyslexia: Advances in Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- LUSSIER, F. & FLESSAS, J. (2005). *Neuropsychologie de l' enfant: Troubles développementaux et de l' apprentissage*. Paris: Dunod.
- MARTINS, M. A. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura* (3ª Ed.). Lisboa: ISPA.
- MARSH, G., FRIEDMAN, M., WELCH, V. & DESBERG, P. (1980). The Development of Strategies in Spelling. In U. Frith (Ed.), *Cognitive Processes in Spelling* (pp. 339-353). London: Academic Press, Inc.
- MORAIS, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- PEREIRA, M. A. (1995). *Dislexia-disortografia numa perspectiva psico-sociolinguística – Investigação Teórica e empírica*. Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian – JNICT.
- PEREIRA, M. (2008, no prelo). Sinalização e Intervenção Precoce das Crianças em Risco de Desenvolverem Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita.
- RIBEIRO, I. S., ALMEIDA, L. S. & GOMES, C. (2006). Conhecimentos Prévios, Sucesso Escolar e Trajectórias de Aprendizagem. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), 127-133.
- SEYMOUR, P. H., ARO, M. & ERSKINE, J. (2003). Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- SIMÕES, M. M. (2000). *Investigações no Âmbito da Aferição Nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - FCT.
- SIM-SIM, I. & VIANA, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- SPRENGER-CHAROLLES, P. & SERNICLAES, W. (2006). *Reading Acquisitions and Developmental Dyslexia*. Hove: Psychology Press.
- TURNER, M. (1997). Assessment by Educational Psychologists. In J. R. Beech & C. Singleton, *The Psychological Assessment of Reading* (pp. 49-66). London: Routledge Assessment Library.
- ZIEGLER, J. C. & GOSWAMI, U. (2006). Becoming Literate in Different Languages: Similar Problems, Different Solutions. *Developmental Science*, 9 (5), 429-453.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Português como língua não materna no 1.º ciclo do E. B.

***Maria Cristina Vieira da Silva***

ESE de Paula Frassinetti / CLUNL

cristina.vieira@esepf.pt

### **Resumo**

O trabalho que aqui se apresenta consiste na análise da aplicação de uma prova de competência leitora (aqui usada como instrumento de avaliação do desenvolvimento linguístico, particularmente na componente de compreensão de estruturas sintáctico-semânticas) a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico cuja língua materna não é o Português. A apresentação deste trabalho contemplará duas fases: num primeiro momento, será apresentada a componente de compreensão de estruturas sintáctico-semânticas da prova (numa versão ainda em fase de elaboração) PROCOMLEI de Viana, Pereira, Teixeira & Silva (2006). Numa segunda etapa, serão analisados os resultados da aplicação desta componente da prova a um conjunto de sujeitos que frequentam uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no centro do Porto. Os resultados obtidos por crianças para quem o Português não é a Língua Materna (falantes nativos de outras línguas residentes em Portugal) serão confrontados com os obtidos por um grupo de controlo, constituído por falantes nativos de Português.

### **Abstract**

The work here presented consists in the analysis of the application of a proof of reading skill (used here as an evaluation tool for the linguistic development, especially as far as the comprehension of syntactic-semantic structures is concerned) to elementary school students whose first language is other than Portuguese.

The presentation will be held in two moments: firstly, we will be presenting the syntactic-semantic structures comprehension component of the PROCOMLEI proof (still in a preliminary version) by Viana, Pereira, Teixeira & Silva (2006). Subsequently, the results of the application of this component of the proof to a series of subjects attending an elementary school in the centre of Oporto will be analysed. The results attained by students to whom Portuguese is not the first language (native speakers of other languages living in Portugal) will be confronted with those attained by a control group of Portuguese native speakers.

## **1. Questões introdutórias: da necessidade de promover a utilização de instrumentos de avaliação das competências linguísticas**

A avaliação, enquanto elemento regulador e promotor da qualidade do ensino-aprendizagem, é parte integrante e imprescindível do processo educativo.

De igual forma, o reconhecimento da importância das competências linguísticas enquanto factor estruturante do desenvolvimento integral está, actualmente, presente no discurso e na prática educacionais. De forma a viabilizar uma adequada intervenção pedagógica, a detecção de problemas de linguagem exige instrumentos de avaliação do desenvolvimento linguístico que vão para além do impressionismo presente em algumas práticas escolares.

Esta necessidade torna-se ainda mais premente quando consideramos o facto de vermos chegar às nossas escolas um número significativo de crianças para quem o Português não é a língua materna e cujos percursos linguísticos são particularmente difíceis de reconstituir. À sua chegada ao universo escolar, parece ser possível identificar uma grande variedade de factores, desde a faixa etária ou o nível de escolaridade em que são inseridos, até à “distância” tipológica entre a sua língua materna face ao Português, bem como variáveis sociais e culturais dos respectivos grupos de pertença, que condicionam a forma como estas crianças percebem quer a sua língua materna, quer o Português, como língua segunda. A variedade de factores envolvidos constitui, por si só, razão suficiente para justificar a necessidade de promover o uso de instrumentos padronizados de avaliação de competências linguísticas nestes contextos de diversidade linguística, quer na fase do diagnóstico inicial, quer ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Atendendo aos resultados de estudos sobre os níveis de literacia em Portugal (cf. Sim-Sim & Ramalho (1993), Benavente (1996)), bem como ao facto de o 1.º Ciclo do Ensino Básico constituir um momento crucial no desenvolvimento linguístico das crianças, não será demasiado salientar a necessidade de promover a construção e o uso de instrumentos padronizados de avaliação de capacidades linguísticas a serem aplicados nesta fase inicial de formação. Estas provas permitir-nos-ão avaliar com maior rigor em que áreas se situam as maiores dificuldades sentidas quer por falantes para quem o Português é a Língua Materna, quer por falantes para quem esta é uma Língua Segunda, viabilizando assim o diagnóstico imprescindível para uma intervenção pedagógica diferenciada.

Apresentamos, em seguida, uma breve descrição de um desses instrumentos, ainda em fase de elaboração: trata-se de uma prova de avaliação da competência leitora – PROCOMLEI – organizada por Viana, Pereira, Teixeira & Silva (2006). Não nos afigurando tão viável avaliar o nível da produção (oral ou escrita), optámos aqui por nos debruçar sobre o nível da compreensão (leitora ou da oralidade), dado serem estas competências passíveis

de avaliação mais objectiva, nomeadamente através de provas já elaboradas para o Português Europeu.

A razão que esteve na origem da selecção desta prova em concreto para a análise de contextos multilingue prende-se sobretudo com o facto de esta ser uma prova de compreensão da leitura de carácter diagnóstico, cujo objectivo consiste em identificar dificuldades, avaliando as crianças em relação a objectivos previamente definidos. Acresce ainda que, ao contrário de outras, as provas com proposta de itens de escolha múltipla que permitem uma resposta não necessariamente verbalizada (como as concebidas para a PROCOMLEI) são consideradas na literatura<sup>1</sup> como mais objectivas e fidedignas do que as provas orais em que se pede o sentido do que foi lido, visto que os resultados não estariam tão dependentes da subjectividade do avaliador nem de um maior ou menor à-vontade com a oralidade que certas crianças manifestam.

## **2. Apresentação da versão reformulada da PROCOMLEI (2006)**

A PROCOMLEI foi adaptada a partir da PROLEC (prova desenvolvida por Cuetos *et al.* (2000), em Espanha, onde recolheu muita aceitação) por uma equipa de investigação coordenada por Fernanda L. Viana ao abrigo do projecto “Avaliar para Prevenir” financiado pelo I.I.E. (Medida 2 SIQE), Fundação Calouste Gulbenkian e Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, entre 2002 e 2004.

Com esta prova, pretende-se promover a avaliação da compreensão leitora de crianças que frequentam o 1.º ciclo de escolaridade (com idades entre os 6 e os 10 anos, aproximadamente). Procurando “avaliar a utilização que os leitores iniciados fazem de processos linguísticos de leitura que têm sido identificados como fundamentais tanto na fase do domínio da leitura quanto numa fase em que esse processo se encontra já automatizado”<sup>2</sup>, a PROCOMLEI testa a identificação de letras, de palavras, de unidades frásicas de significado, o estabelecimento de relações entre essas unidades frásicas de significado, a localização de informação e a inferência de informação.

Constituída por três partes, cada uma delas envolve predominantemente um ou dois domínios linguísticos: PARTE I: Processos perceptivos e Processos léxicos; PARTE II: Processos sintáctico-semânticos; PARTE III: Processos de identificação e de inferência de informação textual.

---

<sup>1</sup> Cf. nomeadamente Vincent (1985).

<sup>2</sup> VIANA, F. L., Pereira, I. & Teixeira, M. M. (2003).

Quadro 1: Constituição da PROCOMLEI (domínios linguísticos e tarefas envolvidas)

DOMÍNIO LINGUÍSTICO	TAREFAS
FONOLÓGICO E LEXICAL	Identificação (do nome ou som) das letras Identificação de pares de palavras iguais / diferentes
SINTÁCTICO-SEMANTICO	Reconhecimento de unidades constituintes de frase: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantificação nominal;</li> <li>- Determinação nominal;</li> <li>- Modificação nominal;</li> <li>- Coordenação sintagmática;</li> </ul> Processamento de relações entre constituintes de F e entre F: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referência nominal entre frases;</li> <li>- Frases coordenadas (adversativas, copulativas, disjuntivas)</li> <li>- Frases subordinadas (temporais, causais, concessivas, condicionais, finais, comparativas)</li> <li>- Relações entre constituintes nucleares de F simples</li> </ul>
TEXTUAL	Identificação e inferência de informação

No que diz respeito à primeira parte, esta envolve, respectivamente, a identificação do nome ou som das letras (processos perceptivos) e a identificação de pares de palavras iguais / diferentes, bem como a identificação de palavras (frequentes/ infrequentes; curtas/ longas) e pseudo-palavras (curtas/ longas).

Constituindo a capacidade de discriminar letras (isoladas ou contextualizadas em palavras) um primeiro patamar de inquestionável importância no processo de leitura, não deixa de ser insuficiente para compreender o sentido de um texto.

Na 2ª parte da PROCOMLEI, que envolve justamente processos sintáctico-semânticos, são usados estímulos pictográficos, com controlo do processamento a fazer-se em modo meramente visual: após a leitura da frase, é solicitado à criança que observe diferentes desenhos, escolhendo o correspondente à frase lida. As tarefas propostas apresentam, no que diz respeito a esta componente, uma variedade de estruturas envolvendo o processamento de relações entre constituintes em frases simples, em frases complexas e entre frases. Relativamente ao primeiro nível trabalhado (nível SN), são analisadas a determinação, a quantificação, a modificação e a coordenação. O nível da frase simples é testado mediante o recurso a frases passivas e clivadas. Por fim, o nível da frase complexa inclui estruturas com orações coordenadas (aditivas e adversativas), bem como subordinadas adverbiais (temporais, causais, concessivas, condicionais, comparativas



e finais) e ainda o processamento de referência nominal entre frases (o leitor deverá encontrar, noutra frase, o antecedente correcto para um pronome pessoal).

Por último, com a terceira parte da PROCOMLEI, pretende-se avaliar a capacidade de compreensão textual. Mediante o recurso a textos (de natureza narrativa, informativa e prescritiva) relativamente aos quais são colocadas questões explícitas e implícitas, são solicitadas ao leitor tarefas que exigem, respectivamente, a localização de informação explícita e a inferência de informação implícita.

Não sendo, portanto, uma prova especificamente pensada para contextos multilingues como os que nos propusemos analisar, pareceu-nos que, pelo tipo de metodologia adoptada e pela faixa etária que cobre, poderia permitir retirar conclusões fiáveis quanto ao desempenho linguístico, em termos gerais, de crianças a frequentar o 1.º Ciclo do E.B. que não têm o Português como língua materna, e, especificamente, quanto aos domínios em que estas manifestariam mais dificuldades. Para efeito deste trabalho, foram apenas testados os itens constantes da PARTE II: Processos sintáctico-semânticos, dado que não foi nossa pretensão analisar a competência leitora destas crianças na sua globalidade, mas antes avaliar a compreensão e processamento de diferentes construções sintácticas de forma diferenciada, identificando, de entre as diferentes estruturas avaliadas, as que suscitariam maiores dificuldades de processamento. Estamos em crer que será justamente com base nessa identificação das estruturas mais difíceis de processar em cada faixa etária que o docente do 1.º Ciclo poderá canalizar esforços no sentido de um trabalho mais intensivo com os seus alunos sobre essas mesmas estruturas.

### **3. Aplicação da Parte II da PROCOMLEI (2006)**

A Parte II (Processos sintáctico-semânticos) da PROCOMLEI foi aplicada na sua 2ª versão<sup>3</sup> para estudo (Viana, Pereira, Teixeira & Silva (2006), num total de 42 itens.

#### **3.1. Informantes envolvidos**

Foram envolvidos inicialmente 25 alunos a frequentar desde o 1.º ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma mesma escola no centro do Porto, sinalizada como sendo uma das que, neste nível de ensino, tinha uma das maiores populações estudantis cujo país de proveniência não era Portugal<sup>4</sup>. As provas foram passadas no final do 2.º período de

---

<sup>3</sup> Esta segunda versão resulta de um esforço de complexificar os itens aí incluídos, dado que os resultados da aplicação da prova piloto revelaram que esta componente apresentava um nível de dificuldade demasiado baixo (Cf. Silva (2005)).

<sup>4</sup> Dos 195 alunos matriculados no ano lectivo de 2006-2007, 31 (cerca de 16%) ou não tinham nascido em Portugal ou, tendo aqui nascido, tinham pais cujo país de proveniência era outro que não Portugal.

2006/2007 e no final do 1.º período de 2007/2008, tendo a passagem da prova sido antecedida de uma entrevista, mediante a qual se pretendeu confirmar/explorar alguns dos dados que haviam sido recolhidos através de inquéritos lançados previamente (nomeadamente quanto à data de chegada a Portugal, a frequência escolar anterior, línguas faladas em casa). Na sequência desta entrevista, foi decidido excluir deste estudo cinco dos informantes inicialmente considerados falantes nativos de outras línguas que não o Português (já que, no decurso da entrevista, se revelou ser o Português a sua língua materna) reduzindo-se assim o total de informantes para 20, equitativamente distribuídos entre falantes nativos de outras línguas que não o Português (grupo PL2) e falantes nativos de Português (grupo de controlo).

Quadro 2: Informantes e sua distribuição por grupo, língua materna e ano de escolaridade

Grupo PL2			Grupo de controlo		
Identificação	L materna	Ano escolar	Identificação	L materna	Ano escolar
<b>Ale</b>	Russo	3.º	<b>Edn</b>	Português	2.º
<b>Cad</b>	Crioulo Guiné	3.º	<b>Edi</b>	Português	4.º
<b>Jia</b>	Mandarim	3.º	<b>Ma</b>	Português	2.º
<b>Que</b>	Russo	1.º	<b>Vic</b>	Português	3.º
<b>Zla</b>	Búlgaro	1.º	<b>Ana</b>	Português	3.º
<b>Sab</b>	Bengali	3.º	<b>Vân</b>	Português	3.º
<b>Fat</b>	Crioulo Guiné	3.º	<b>Di</b>	Português	3.º
<b>Iss</b>	Crioulo Guiné	3.º	<b>In</b>	Português	3.º
<b>Jul</b>	Crioulo Guiné	3.º	<b>Raq</b>	Português	2.º
<b>Joy</b>	Crioulo Guiné	3.º	<b>Edu</b>	Português	2

A variável língua materna dos informantes do grupo PL2 não foi controlada, uma vez que, dada a dificuldade em recolher as autorizações dos encarregados de educação dos alunos identificados como possíveis informantes falantes nativos de outras línguas que não o Português, foram considerados todos aqueles que acederam colaborar nas actividades

(concessão de autorização, preenchimento da ficha de identificação de dados do aluno, entrevista, prova e testes).

No que diz respeito à variável ano de escolaridade, e ainda que tenham sido considerados todos os anos de escolaridade deste Ciclo do E. B., pelos mesmos motivos acima invocados, a grande maioria dos informantes falantes nativos de outras línguas que não o Português que acederam colaborar encontrava-se a frequentar o 3.º ano de escolaridade, pelo que se procurou seleccionar, para o grupo de controlo, informantes que estivessem no mesmo ano de escolaridade, tendo sido, no entanto, necessário recorrer a informantes inscritos quer no 2.º, quer no 4.º anos. À luz do que se sabe hoje em dia serem os níveis de consciência linguística necessários para reflectir sobre a sua própria língua, aspecto determinante na compreensão das frases apresentadas, é justamente a partir do 3.º ano que são formalmente introduzidos conteúdos relativos ao conhecimento explícito da língua, o qual, enquanto conhecimento reflectido e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua, permite a identificação das dificuldades no uso da língua e facilita a referência aos conteúdos a trabalhar.

### ***3.2. Descrição e análise dos dados obtidos***

Os resultados obtidos pelas crianças do grupo PL2 foram confrontados com os obtidos pelo grupo de controlo, apresentando-se, nos quadros 3 e 4, as respostas dadas, respectivamente, por cada um dos informantes destes grupos relativamente às categorias consideradas na IIª Parte da PROCOMLEI (2006).

Quadro 3: Distribuição das respostas incorrectas dos informantes do grupo PL2

Grupo / Categoria	GRUPO PL2									
	Ale	Cad	Jia	Que	Zla	Sab	Fat	Iss	Jul	Joy
Quantificação Nominal	*	*	*	***	**	*	-	**	***	*
Determinação Nominal	*	-	**	*****	***	**	*	-	*	-
Modificação Nominal	-	-	*	*	**	*	**	-	*	*
Coordenação sintagmática	-	-	*	**	*	*	*	*	**	*
Referência Nominal	-	*	-	***	-	*	*	-	*	-
F complexas com vários valores	**	*	**	*****	**	*	*	*	*	****
Relações gramaticais	-	-	****	****	****	****	*	-	*	*
	4	3	11	23	14	11	7	4	10	8
Total de erros	96/420									

Quadro 4: Distribuição das respostas incorrectas dos informantes do grupo de controlo

Grupo / Categoria	GRUPO DE CONTROLO									
	Edn	Edi	Ma	Vic	Ana	Vân	Dio	Ine	Raq	Edu
Quantificação Nominal	-	*	***	-	-	-	*	*	*	**
Determinação Nominal	-	*	-	-	-	-	-	*	-	-
Modificação Nominal	*	-	-	*	*	**	*	**	*	**
Coordenação sintagmática	-	*	*	-	-	-	*	-	-	*
Referência Nominal	-	*	*	-	-	-	*	-	-	*
F complexas com vários valores	*	*	*	-	*	-	-	*	-	-
Relações gramaticais	-	-	-	-	-	-	-	*	-	-
	2	5	6	1	2	2	4	6	2	6
Total de erros	36/420									

A comparação do desempenho do grupo PL2 em termos globais relativamente ao grupo de controlo revela que o primeiro grupo alcançou um nível de acerto (77,1%) inferior (em 15%) ao obtido pelo grupo de controlo (com 91,4%), confirmando assim uma tendência que seria expectável.

Quando consideramos especificamente o desempenho do grupo PL2, uma análise mais aproximada revela-nos que um terço das respostas erradas do grupo PL2 provém de apenas dois dos informantes (falantes nativos, respectivamente, de Russo e Búlgaro), justamente aqueles que frequentam o 1.º ano de escolaridade. Para além da constatação óbvia de que o contacto continuado com a língua alvo, decorrente da frequência pré-escolar e escolar, resulta num melhor desempenho, parece poder ainda deduzir-se o efeito positivo da aprendizagem formal da língua, em termos do conhecimento explícito da mesma, nomeadamente a partir do 3.º ano de escolaridade.

Com excepção destes dois falantes de PL2, todos os restantes informantes se encontram justamente a frequentar o 3.º ano de escolaridade, pelo que a variável língua materna poderá justificar as diferenças encontradas, em termos do desempenho dos colegas ainda no início da escolaridade, face a estes informantes.

De entre estes, os falantes nativos de Mandarin e Bengali obtiveram os piores resultados, o que poderá ser explicado pelo facto de as línguas em questão serem tipologicamente muito distintas do Português. Nas respostas dadas por estes informantes, os erros verificados distribuem-se de forma bastante homogénea pela quase totalidade das categorias previstas, revelando ainda assim dificuldades mais evidentes quer ao nível mais elementar da determinação nominal (no Bengali, tal como, aliás, em línguas eslavas como o Búlgaro, a determinação nominal é morfologicamente marcada através de sufixos e não sintacticamente, como acontece em Português), quer a níveis mais exigentes, como o processamento de relações gramaticais envolvendo a capacidade de estabelecer relações entre os constituintes nucleares de frases simples. É de salientar que os quatro informantes até aqui considerados como tendo alcançado o pior desempenho responderam, de forma sistemática, incorrectamente a todos os itens desta última categoria. As estruturas seleccionadas foram activas, passivas, clivadas [Foi o João que comeu o bolo] e pseudo-clivadas [O João é que comeu o bolo], testando-se assim a capacidade de reconhecer a função sintáctica (sujeito, complemento directo e agente da passiva) que os vários constituintes desempenham, o que não é linear, já que a posição desses elementos na frase não é constante. Ao carácter sistemático do erro nesta categoria não será certamente estranho o facto de, em línguas como o Mandarin, por exemplo, a posição dos elementos na frase não estar relacionada com as suas funções sintácticas (sujeito, verbo, objecto), mas sim com propriedades de natureza discursiva da língua, como a noção de tópico (pessoa ou coisa sobre a qual se faz um comentário) ou a expressão de definitude

(oposição informação nova/ informação dada)<sup>5</sup>. Outras características gramaticais que se distanciam claramente das do Português (ausência de concordância entre os vários elementos do SN, ausência de artigos, ausência de marcas de flexão nominal em género e número, ausência de marcas de flexão verbal em modo e tempo, ausência de concordância Sujeito-Verbo, entre outros) contribuem certamente para o nível de desempenho revelado pelo falante nativo de Mandarim.

Já no que diz respeito à falante nativa de Bengali, o facto de esta língua apresentar características gramaticais muito distintas do Português, como uma morfologia flexional forte, com uma ordem típica Sujeito-Objecto-Verbo e o uso de pós-posições, com o determinante a seguir-se ao nome, enquanto os adjectivos, quantificadores e possessivos precedem o nome, poderá igualmente justificar as dificuldades manifestadas.

Contrastivamente, o número de respostas correctas apresentadas pelo informante do 3.º ano de escolaridade cuja língua materna é o Russo poderá ser (pelo menos, parcialmente) explicado pelo facto de esta língua apresentar, face ao Português, um conjunto de traços que podemos considerar tipologicamente semelhantes: língua com traços fortes ao nível da flexão verbal e nominal, concordância Sujeito-Verbo e uma ordem de palavras canónica SVO, ainda que admitindo outras ordens.

No que respeita aos restantes informantes PL2, o Crioulo da Guiné-Bissau constitui a sua língua materna. Curiosamente, o nível de acerto da maior parte destes informantes não difere substancialmente do nível obtido pelos informantes do grupo de controlo, os quais têm como língua materna o Português. Nestes casos, verifica-se claramente (nomeadamente ao nível da própria leitura oralizada das frases apresentadas) que no uso da norma do Português Europeu, a sintaxe e morfologia nominal (concordância Nome-Adjectivo; Determinante-Nome ou ainda a flexão nominal em número) constituem áreas problemáticas para os alunos guineenses. Tais dificuldades manifestadas por estes falantes PL2 revelam, a nosso ver, a influência de uma outra língua (o crioulo da Guiné), o que, atendendo ao facto de ser este um crioulo de base portuguesa, poderá justificar o desempenho em termos dos resultados obtidos.

No que diz respeito a uma leitura vertical dos dados acima descritos (atendendo aos diferentes informantes e, mais especificamente, às variáveis envolvidas – ano de escolaridade e língua materna) e dado o reduzido número de informantes testados e o facto de termos em presença línguas maternas tipologicamente muito variadas, não nos parece lícito extrapolar qualquer tipo de análise mais específica, para além da tendência geral que se parece desenhar.

---

<sup>5</sup> Cf. descrição das características gramaticais do Mandarim no 2.º CD-ROM *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, elaborado pelo ILTEC.

Uma leitura horizontal dos dados, atendendo às diferentes categorias testadas no domínio sintáctico-semântico, permite-nos verificar que os itens relativamente aos quais se verificou haver maior dificuldade de processamento são bastantes dispersos, no total dos 42 itens testados, pelo que se torna inviável identificar categorias mais problemáticas para cada um dos informantes ou grupo de informantes.

Ainda assim, foi possível identificar 2 itens que reuniram um maior número de respostas erradas: trata-se justamente de itens que estão associados a tarefas de processamento mais problemáticas, envolvendo frases complexas ou mais do que uma frase. Um dos itens é relativo ao processamento de frases complexas com valor temporal (*O pai e a mãe foram ver televisão mal arrumaram a mesa*), mediante o qual se procurou testar o processamento de sequências de orações com valor temporal em frases complexas. Neste item, a dificuldade sentida pelos informantes prendeu-se com a interpretação atribuída à conjunção *mal*, cujo valor temporal não é reconhecido, sendo aqui processada como uma forma adverbial, na acepção de “arrumar mal a mesa”. A discriminação dos diferentes valores que o mesmo item vocabular pode assumir quando associado ora a uma ora a outra destas classes de palavras constitui claramente um nível de conhecimento superior, em função do carácter ambíguo da palavra.

Outro dos itens que suscitou maiores dificuldades corresponde ao processamento de referência nominal entre frases, procurando testar-se aqui a capacidade de identificar, noutra frase, o antecedente correcto para um pronome pessoal, em *A menina empurrou a porta. Ela era grande*. A dificuldade que os falantes manifestam na identificação do antecedente de um marcador anafórico é já conhecida<sup>6</sup>, podendo esta variar entre associar o pronome pessoal *ela* quer ao SN *a porta*, quer ao SN *a menina*. À constatação da diversidade e da importância das funções desempenhadas pelas expressões anafóricas na interpretação de um texto, acresce assim o facto de o sistema anafórico discursivo estar entre as capacidades linguísticas com desenvolvimento mais tardio<sup>7</sup>, pelo que não é de estranhar que, nestas idades, estando ainda a competência anafórica em fase de aquisição, seja ainda problemático o seu processamento para falantes de Português como língua segunda.

---

<sup>6</sup> Cf. Oakhill & Garnham, 1988, citado em Pereira, I. (2004).

<sup>7</sup> Cf. Lyons (1975).

#### **4. Considerações finais**

Atendendo aos resultados de estudos sobre os níveis de literacia em Portugal (cf. Sim-Sim & Ramalho (1993), Benavente (1996)), bem como ao facto de o 1.º Ciclo do Ensino Básico constituir um momento crucial no desenvolvimento linguístico das crianças, não será demasiado salientar a necessidade de promover a construção e o uso de instrumentos padronizados de avaliação de capacidades linguísticas a serem aplicados nesta fase inicial de formação. O facto de chegarem às nossas escolas um número crescente de crianças cuja língua materna não é o Português torna mais premente esta necessidade. Estas provas permitir-nos-ão avaliar com maior rigor em que áreas se situam as maiores dificuldades sentidas quer por falantes para quem o Português é a LM, quer por falantes para quem esta é uma L2, viabilizando assim o diagnóstico imprescindível para uma intervenção pedagógica diferenciada.

O facto de o próprio instrumento usado para aferir o desempenho linguístico destes informantes que nos propusemos testar se encontrar em fase de experimentação limita as conclusões a serem retiradas, tal como, aliás, o reduzido número de informantes.

Ainda assim, e a crer na fiabilidade da prova, parece-nos lícito concluir que nem sempre a alegada proximidade tipológica entre línguas como o Português e o crioulo da Guiné é necessariamente um factor que condicione um melhor desempenho em língua portuguesa destes informantes que não têm o Português como língua materna. O bom desempenho manifestado pelo informante do 3.º ano cuja língua materna é o Russo, por oposição ao desempenho menos capaz do informante chinês, poder-se-á eventualmente dever a outros factores, de entre os quais são de salientar as respectivas expectativas culturais face ao sucesso escolar e à abertura a outras línguas, ou ainda o peso da língua materna como veículo privilegiado de comunicação no âmbito familiar. Ainda que factores socioculturais relativos à integração, nível de sucesso escolar ou influência dos hábitos de aprendizagem e das atitudes culturais face ao ensino não tenham, até à data, sido objecto de estudos mais aprofundados, é relativamente sistemática a tendência de reconhecer, nos alunos proveniente de países do Leste da Europa, uma cultura de exigência e aplicação que os faz destacarem-se rapidamente nos resultados obtidos nas diversas áreas curriculares, incluindo na aprendizagem do Português. De salientar, na mesma linha de explicação, o choque cultural sentido pelos alunos asiáticos, confrontados com estilos de ensino-aprendizagem que não lhes são familiares ou ainda frequentemente tomados, nos seus comportamentos, como alunos não colaborativos em virtude de atitudes que resultam antes de uma reserva culturalmente associada à ideia de respeito face à autoridade.

Ainda que constituindo instrumentos fundamentais de apoio ao diagnóstico, importa, pois, equacionar o uso de provas como a aqui apresentada numa perspectiva mais



alargada, em que se avalia não para penalizar, mas antes para detectar dificuldades a serem trabalhadas, dificuldades essas que ultrapassam por vezes, como vimos, questões estritamente linguísticas.

## Referências Bibliográficas

- BENAVENTE, A. (1996). *Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CUETOS, F.; RODRIGUÉZ, B. & RUANO, E. (2000). *Prolec. Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: Tea Ediciones.
- INAFOP (2001). *Perfis de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- LYONS, J. (1975). Deixis as the source of reference. In E. Keenan (ed.), *Formal Semantics of Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PEREIRA, I. S. (2004). Ensinar língua para aprender a ler. Ensinar a ler para aprender língua, comunicação apresentada no *Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística, subordinado ao tema "O Ensino das Línguas e a Linguística"* (Escola Superior de Educação de Setúbal, 27 e 28 de Setembro de 2004), edição em CD-ROM.
- SILVA, C. V. (2005). Provas de avaliação do desenvolvimento linguístico: para uma avaliação da componente sintático-semântica. *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, (pp.753-764).
- SIM-SIM, I. & RAMALHO (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- VIANA, F. L., Pereira, I. & Teixeira, M. M. (2003). A PROCOMLEI. Uma prova de avaliação da compreensão leitora. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8 (10), 1446-1457).
- VIANA, F. L., Pereira, I., Teixeira, M. M. & Silva, C. V. (2006). *PROCOMLEI – Prova de compreensão leitora*. Universidade do Minho (2ª versão para estudo não publicada).
- VINCENT, D. (1985). *Reading tests in the classroom*. Berkshire: NFER – NELSON.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação em  
Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## As novas tecnologias de informação e de comunicação no desenvolvimento da língua materna

**Paula Alves Quadros Flores**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
paulaqflores@gmail.com

**Joaquim Jacinto Escola**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
jescola@utad.pt

### Resumo

Na sociedade contemporânea desenvolvem-se novos eixos de construção da cultura, novas formas de comunicação e novas linguagens. Neste contexto, as práticas educativas distinguem-se pela introdução de novas tecnologias que polarizam novas soluções de aprendizagem, de transferência da informação e de construção do conhecimento. Representam, assim, um desafio para a educação no vector da inovação e da criatividade, mas também na precaução e na preparação para um surfar seguro e potenciador de qualidade.

Nesta comunicação, serão apresentadas algumas reflexões de professores da região do Porto, no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, sobre novas práticas no desenvolvimento da leitura e da escrita com recurso às novas tecnologias da informação e da comunicação e alguns resultados verificados na aprendizagem dos seus alunos. Será feita ainda uma reflexão sobre os modos de utilização da internet para desenvolver a escrita e a leitura da língua materna.

Pretende-se mostrar que as novas Tecnologias são um excelente recurso nas práticas educativas para melhorar os resultados escolares, quando devidamente aplicadas.

### Abstract

In contemporary society, new axes of cultural building, new forms of communication and new languages are being developed. In this context, the educational practices are distinguished by the introduction of new technologies, which polarize new learning solutions and also solutions for information transference and for knowledge building. Thus, they represent a challenge for education in the fields of innovation and creativity and also in the areas of precaution and preparation for safe quality surfing.

In this paper some reflexions, issued by teachers in the North of Portugal, will be presented regarding elementary education, new practices in the development of reading and writing skills resource to the new information and communication technologies and also regarding some of the results obtained as far as their pupils' learning is concerned. We will also present a reflexion on the ways Internet may be used to develop writing and reading skills in what regards the student's first language.

We aim to show that the new technologies are, when properly used, an excellent educational practice resource to improve school results.

## **1. Cenários de mudança**

Todos nós temos a percepção de que algo mudou as nossas vidas. Mudou a forma como vivemos e sentimos o mundo, como nos relacionamos e comunicamos com os outros. De facto, as tecnologias da informação e da comunicação impulsionaram rumos globais, conduzindo a sociedade industrial para uma sociedade da informação e da comunicação, hoje sociedade do conhecimento. Estas transformações implicam novos cenários políticos, económicos e culturais, pois reduzem barreiras geográficas, ampliam uma quantidade de dados disponíveis de forma fácil e rápida, promovem espaços de interacção social permitindo que cada cidadão seja simultaneamente produtor e consumidor de informação, desafiando a criatividade e a inteligência colectiva.

Neste contexto, questionamo-nos: que desafios surgem para o sistema educativo? Que práticas pedagógicas iluminam esta nova era de modo a responderem com eficácia a um ensino de qualidade? Parece-nos fundamental uma ambiciosa estratégia de resposta da escola, de modo a aproveitar todas as potencialidades que as TIC podem oferecer ao processo de ensino-aprendizagem.

## **2. As potencialidades da tecnologia no processo de ensino aprendizagem da língua materna**

A galáxia da internet, como refere Castells (2004), tornou-se a janela do mundo. Também ela está em mutação vertiginosa. Nasceu estática, um espaço onde líamos e descarregávamos textos e imagens, e cresce num espaço virtual centrada no utilizador, um espaço de leitura, de escrita, de colaboração, de interacção e partilha. É, assim, uma escola virtual à escala planetária que envolve os saberes e as culturas de todos e que, por isso, deve estar acessível a todos os cidadãos do mundo. Area (2006) faz uma breve reflexão sobre as razões do uso das TIC na escola e apresenta os seguintes argumentos: jovens e adolescentes são utilizadores habituais das diferentes tecnologias digitais; a escola deve alfabetizar e desenvolver diferentes competências de uso das TIC de modo a preparar as crianças e jovens para os desafios da sociedade do futuro; as TIC podem ajudar a inovar e a melhorar processos de ensino-aprendizagem.

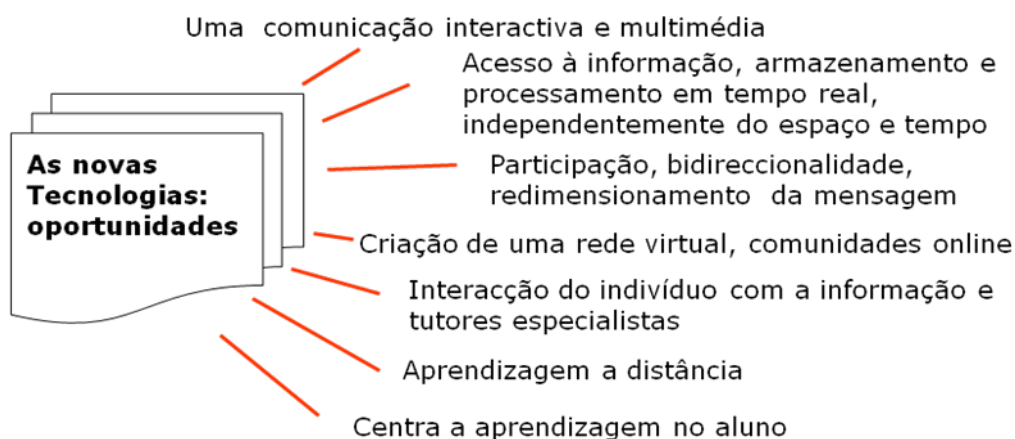
Várias iniciativas têm sido feitas neste sentido. Salientamos, entre elas, em Portugal, o “Plano Tecnológico da Educação”, que envolve três grandes eixos estratégicos: Tecnologia, Conteúdo e Formação. Segundo o portal do governo, em Portugal há um computador com ligação à Internet para cada 13 alunos, mas pretende-se que em 2010 este rácio passe para um computador para cada 2 alunos. Contudo, com o projecto e-escola e e-escolinha, este cenário vai, com certeza, mudar. Note-se, porém, que a inclusão digital não significa somente o acesso às novas tecnologias. É necessário que cada criança/cidadão seja capaz

de pensar, de relacionar, de inovar e de criar novas formas de conhecimento. Há que ter capacidade educativa no uso da *internet* e capacidade de aprender a aprender para aprender a ser. Para Castells (2004), reside aqui o fosso digital. A nível internacional, salientamos o projecto “One Laptop per Child”, que pretende diminuir a “brecha digital” entre os países ricos e pobres; o projecto da Intel que aposta na formação dos professores para que usem as novas tecnologias na sala de aula; vários estudos constataam que a mera presença de computadores na escola não significa mudança pedagógica, se não se introduzirem ao mesmo tempo estratégias inovadoras.

Quadros Flores & Escola (2008) fazem uma breve síntese das mudanças pedagógicas que se começam a sentir nas escolas portuguesas e dos projectos nacionais e internacionais que incentivam e desafiam as escolas e os professores para novos cenários educativos.

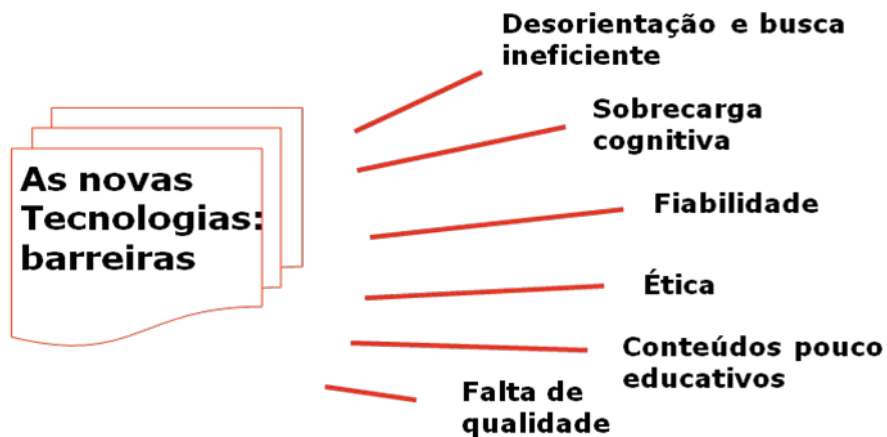
As novas tecnologias oferecem assim oportunidades que o esquema da Figura 1 pretende sintetizar.

Fig. 1 - As novas tecnologias: oportunidades



No entanto, as TIC também podem ser uma barreira (Fig II). Os sistemas hipermédios são vulneráveis em termos de orientação e de estrutura, limitando a aplicação no ensino. O tempo dispendido na localização da informação e a dificuldade em seleccionar a informação mais importante pode tornar a busca ineficiente e ser uma sobrecarga cognitiva. Este é o grande desafio da escola: como orientar a recolha de informação de modo a que o aluno possa construir o seu próprio conhecimento e adquirir novos saberes.

Fig. 2 - As novas tecnologias: barreiras



Santos (s/d) afirma que “o aparecimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação não implica a desvalorização de todas as outras metodologias que já provaram contribuir para uma formação integral do aluno, nem tampouco suplantam a relação professor/aluno. A utilização das chamadas TIC, se não for devidamente ponderada, poderá redundar numa euforia tecnológica que, por vezes, distrai do essencial e perturba a relação/comunicação pedagógica”. Neste sentido, é essencial saber *como, porquê e para que fins* se deve usar esse meio para extrair toda a mais valia que as novas tecnologias implementam no ensino. Isto requer um esforço por parte do professor que deverá preparar convenientemente a sua aula. Uma boa preparação com recurso às TIC exige uma reflexão cuidada, isto é, uma definição correcta dos objectivos (*o que quero que os alunos aprendam? quais são os seus interesses e motivações?*), ter conhecimentos de diferentes recursos e dos aspectos técnicos e pedagógicos dos mesmos (*onde se irá realizar? Com que recursos? Tenho conhecimentos suficientes para os tratar? É o mais adequado? É de usabilidade fácil? É credível e seguro? É actual?*), um esquema estratégico que defina estratégias de resolução de problemas (*como se agruparão os alunos? Todos têm acesso à actividade? O equipamento é suficiente? Como supervisionar a actividade?*) e momentos de avaliação (*que critérios? estes devem ser bem explícitos para que os alunos entendam o que o professor quer com a tarefa*).

Na escola do futuro, o computador em rede facilitará o apoio e a orientação necessária para a aprendizagem do aluno. As redes permitirão a conexão e a resolução de problemas em conjunto, tornando os conteúdos globalizados. A escola abrir-se-á finalmente ao mundo. Neste contexto, discute-se também o ciclo de vida dos livros. No blog de Area (2008) existem várias reflexões que deixam transparecer que o livro não desaparecerá, mas

mudará o seu suporte físico, reinventando-se um novo conceito de livro de texto e de material didáctico.

A verdade é que há quem não dispense de os tocar e cheirar. Será essa a preferência desta geração multimédia? Actualmente, os manuais escolares já são acompanhados por um CD multimédia que complementa os livros escolares, mas não os substitui. Os ebooks crescem no ciberespaço e desafiam-nos para uma leitura no virtual, as iniciativas de vários autores, como as histórias do dia de António Torrado (<http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx>) cativam a crianças não só pela qualidade das histórias, mas também pela imagem, contextualização e interactividade que a página proporciona. Estas histórias podem ter ainda um carácter global por se apresentarem em inglês. Há páginas na internet que são autênticos desafios às crianças, cativando-as para um mundo virtual onde elas próprias podem desenvolver autonomamente e construir a sua aprendizagem. Alguns exemplos:

- “*Riscos e rabiscos*” (<http://www.riscoseraiscos.pt/la/>) reúne actividades e exercícios relacionados com a escrita criativa e desafia as crianças para a criatividade e construção do conhecimento de modo fácil, atractivo e divertido. Incentiva a criação de textos e sua publicação. Deste modo, as crianças não só são consumidoras da informação como também produtoras de textos escritos e falados através do podcast. Segundo Leitão (2008), “(...) o conjunto de exercícios de escrita propostos que servem de pretexto às realizações dos estudantes em sucessivas sessões de escrita criativa favorecerá neles o desenvolvimento de uma sensibilização crescente para os aspectos estéticos dos textos e para o domínio da linguagem, enquanto veículo privilegiado de diálogo, percepção e reflexão pessoais na ligação dos sujeitos à vida e ao mundo”. Acrescenta o autor que “quando devidamente estruturado, faseado e hierarquizado, um programa de escrita criativa, que conduza os estudantes num espectro de tempo amplo a propostas e desafios de escrita de complexidade sempre crescente, constitui não só um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico (sobretudo no que toca ao despertar de ideias nos estudantes e ao estímulo da sua imaginação em todo o processo e esforço de transposição das suas próprias ideias para o papel), como constitui também um poderoso instrumento de desenvolvimento pessoal.” É, assim, de opinião o autor que escrever de forma criativa conduz os alunos a um esforço inteligente na construção dos significados textuais, onde a capacidade de (se) interrogar acaba por revelar-se crucial no processo hermenêutico de pergunta/resposta inaugurado pela relação que cada um cria com o seu próprio texto por via das palavras e frases que escolhe escrever. Este processo permite que os significados textuais sejam simultaneamente construídos como significados pessoais, permite um papel activo dos estudantes na elaboração e reelaboração do seu próprio mundo, se entendido também ele como construção social e produto de cultura.

• O site <http://pagina.netc.pt/%7Ene17608a/Escrita/index> é um espaço para quem tem em comum o prazer da escrita, desafiando os seus participantes para a criação de textos baseados num tema. Estes textos são posteriormente avaliados por quem o desejar fazer.

• O site <http://www.junior.te.pt/servlets/Jardim?P=Historias> disponibiliza histórias fantásticas e interactivas para crianças de vários níveis etários: as que não sabem ler ouvem a história e executam as tarefas; as que estão a aprender a ler seguem a leitura escrita e oral; as que já sabem ler consolidam momentos de leitura.

• <http://web.educom.pt/escolovar/fabulas4-htm>

• <http://nonio.eses.pt/fabulas/> <http://www.ecolenet.nl/tellme/poesia/videos/infanta.wmv> são sites fantásticos que promovem o prazer de ler pelo texto, áudio e imagem. A leitura amplia o horizonte das crianças ao transportá-las para a fantasia e a magia do irreal.

• <http://www.catraios.pt/> <http://www.geocities.com/bibvdeanteira/cantinhodaleitura.htm> são sites que promovem a escrita de textos, entre outras actividades de interesse. Existem vários sites parecidos (Sítio dos miúdos, o sótão da Inês, a cidade da malta, etc.) aos quais as crianças podem aceder facilmente, desde que conectadas à Internet, pois estão bem organizados, além de serem funcionais e seguros.

• Há programas que abrem janelas para o mundo da imaginação de textos escritos de forma lúdica, desenvolvendo habilidades textuais e visuais:

<http://www.readwritethink.org/materials/comic/index.html> - banda desenhada

<http://www.gnomz.com/creerunebd.html> - banda desenhada

<http://www.bitstrips.com/create/friend/> - personaliza personagens

<http://www.pixton.com/home> - personaliza personagens e cenários

<http://www.mytoons.com/> - animações

<http://stripgenerator.com/> - criações

<http://www.txt2pic.com/toons/>

<http://dfilm.com/live/moviemaker.html> - filme

<http://www.printablepaper.net/> - Pinta papeis

<http://www.fonts101.com/default.asp> - diferentes tipos de letra

<http://www.smartpaper.info/demouk.htm> - livro digital

• Os *blogs* estão a proliferar na área da educação. São diários de professores, alunos ou turmas que contam experiências ou reflexões de interesse, divulgam materiais didácticos ou realizados de forma individual ou colectiva. São sítios abertos à comunicação e ao intercâmbio e acessíveis, pois, além da fácil utilização, são gratuitos. Podem realizar-se *blogs* com que desenvolvem competências diferentes: diários de personagens, portefólios, recolha de contos, criação de poesia, histórias livres, relatos, jornal escolar, colecção de trabalhos, etc. Apresentamos, de seguida, alguns exemplos de utilização:



<http://contadoresdestorias.wordpress.com/aer/> - Um *blog* onde os Contadores de histórias colocam as histórias de que gostam e que querem partilhar. Permite a ligação com outros *blogs* de interesse: O clube contadores de histórias, que tem como finalidade a promoção da leitura; pensamentos para cada dia, etc.

<http://paulofaria.wordpress.com/> Projecto de Intervenção no domínio da Língua Portuguesa dos alunos da Escola Básica Integrada de Vila Cova;

<http://lengalengasumtic.blogspot.com/>-<http://aprenderecrescer.blogspot.com/e>  
<http://asnossasvozes.blogs.sapo.pt/tag/1%C2%BA+ciclo+-+04/05> – Divulgam trabalhos realizados pelos estudantes;

<http://tecnoensino.blogspot.com/> Este *blog* promove a escrita de poesia fora da sala de aula baseada em modelos propostos. É de notar que este modelo também resultou em ambiente presencial. Quadros Flores (2007) explica os procedimentos de criação de poesia na sala de aula, referindo poemas inspiradores e o resultado criativo dos seus alunos;

<http://friendstogetherportugalpoland.blogspot.com/> Um exemplo internacional de promoção da Língua e cultura portuguesa. O projecto *E-Twinning*, ao criar redes de trabalho colaborativo entre escolas europeias, torna-se um elo significativo para o desenvolvimento da Língua e cultura portuguesas;

<http://geramovel.googlepages.com/> Este *blog* é uma experiência de utilização do telemóvel no desenvolvimento da leitura e da escrita. Tem outras etiquetas curiosas, entre as quais o plano de leitura, onde é possível aceder a *ebooks* online e a áudio-livros.

• Os Wikis permitem a contribuição de pessoas anónimas; são, assim, de autoria colectiva. Alguns exemplos:

<http://ensam.jot.com/WikiHome/LerEscrever?revision=83> – LerEscrever é um espaço de promoção da leitura e da escrita. Apresenta recursos para elaborar e animar uma história, para além de outras possibilidades;

<http://ameias.wetpaint.com/?t=anon> – “Sonho Infeliz” é um exemplo de escrita colaborativa entre escolas.

Também para os professores, a internet é um poço sem fundo onde poderão recolher inúmeros exemplos de boas práticas, tirar algumas dúvidas e aprofundar conhecimentos. Alguns exemplos interessantes:

• JCLIC é um programa de software livre que permite a criação, realização e avaliação de actividades interactivas desenvolvidas na plataforma JAVA. Com este programa, é possível criar puzzles, associações, jogos de memória, sopa de letras, actividades de exploração, exercícios com texto, etc. A ludomédia oferece uma formação online no âmbito do projecto culturalmente português onde se pode aprender a usar o programa nos contos populares.

- <http://palavracriativa.googlepages.com/>- Técnicas de Escrita Criativa & Reflexões sobre o Acto de Escrever. Neste sites poderemos aceder a ensaios sobre escrita criativa, técnicas e conselhos, reflexões sobre o ofício de escrita, ler poemas de escritores portugueses e estrangeiros, exercícios e filmes de escrita criativa, bibliografia, etc.

- <http://www.portaldaliteratura.com/autores.php> O portal da literatura pretende ser um ponto de encontro para quem gosta de ler e escrever.

- <http://www.teiportuguesa.com/> - Este sítio apresenta alguns recursos que poderão ser usados em contexto de sala de aula ou em casa, desde que os estudantes possam aceder à Internet. Exercícios de Hot Potatoes são atractivos para as crianças consolidarem conhecimentos, nomeadamente gramaticais.

- <http://pagina.netc.pt/%7Ene17608a/Escrita/index> Neste site há propostas de trabalho e fórmulas de sucesso para o desenvolvimento da escrita sustentada um conto.

- <http://ciberduvidas.sapo.pt/> Um sítio de aprendizagem e reflexão.

- <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/index.php> O Centro Virtual Camões pretende servir os que procuram aprender, ensinar ou traduzir português, conhecer a língua e cultura portuguesas ou aperfeiçoar as suas competências. Tem jogos que permitem, de forma lúdica, a aprendizagem da língua, caça ao tesouro para promover actividades que levem os alunos à descoberta da cultura portuguesa, percursos temáticos, fichas práticas

- <http://nonio.eses.pt/eusei/passa/professores.asp> Põe à disposição diferentes materiais e relatos de boas práticas.

Os desafios do séc. XXI estimulam inovações que respondam às necessidades e preocupações da sociedade, mas também exigem esforços por parte dos professores para adquirir competências que os ajudem a responder eficazmente e zelar pela qualidade da educação. Note-se que vários estudos mostram que o computador pode promover ou limitar a criatividade. Amante (2007) cita um estudo realizado por Susan Haugland que evidenciou que os computadores reduzem a criatividade das crianças quando estas se limitam a utilizá-los para explorar programas de exercício e prática, mas o mesmo não acontece quando as crianças utilizam software aberto adequado ao seu desenvolvimento, isto é, a criatividade não depende dos computadores, depende das experiências de utilização que lhe são proporcionadas. Refere, ainda, um estudo de Clements & Nastasi que afirma que as crianças contam histórias mais elaboradas acerca dos desenhos realizados em computador e outros estudos de vários autores que mostram que a utilização de processadores de texto proporcionam às crianças oportunidades de se envolverem na exploração e co-construção de conhecimentos sobre representação simbólica e desenvolvimento da literacia e de conceitos com ela relacionados, como direcionalidade da escrita, sequencialidade, que os livros interactivos parecem contribuir para o desenvolvimento de competências ao nível de

vocabulário, da sintaxe e do reconhecimento de palavras, para a compreensão da estrutura narrativa das histórias e que os programas interactivos multimédia complementam o desenvolvimento da literacia, pois a componente áudio permite trabalhar questões de pronúncia e proporciona uma leitura silabada ou centrada em segmentos fonéticos, desenvolvendo a consciência fonológica. O uso do correio electrónico, ao permitir trocas de mensagens, histórias, desenhos, etc., revela-se motivador para as crianças e estimula a comunicação e descoberta da linguagem escrita. Neste contexto, sugerimos uma pausa para um vídeo fantástico (you tube) que apela à importância do papel da escola (professor) e dos pais no crescimento desta geração multimédia com a tecnologia (<http://www.youtube.com/v/w1l-rvu4VGY&hl=en&fs=1>). Revela-nos, assim, o quanto ela poderá ser perturbadora para um jovem, nomeadamente no plano da língua portuguesa e, se devidamente explicada e conduzida, poderá ser um bom amuleto para a sua aprendizagem. Num estudo realizado por Cardoso, Peralta e Costa (2007) foram encontrados alguns termos de gíria informática na linguagem dos alunos: bug, chat, crachar, site, etc.

Contudo, também há programas que trabalham competências na área da língua portuguesa. Aventuras 2 é um ambiente virtual de aprendizagem interactiva, inclusivo e funcional, que pretende favorecer o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Foi desenhado para utilizadores em situações clínicas de reaprendizagem ou para pessoas com deficiência mental e dislexia, maioritariamente crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Pinto (2007) apresenta o testemunho da Doutora Mafalda, onde refere uma das suas experiências mais gratificantes: “o ensino da leitura a um menino que, com um adiamento escolar, estava agora a frequentar o 1º ano. Já tinha experimentado várias formas e vários materiais. Até aqueles que anteriormente me pareciam infalíveis (se é que os há!). Foi com o Aventuras e a adaptação da história com que a professora titular da turma ensinou as letras aos outros meninos que ele está a fazer maiores progressos. Já está a chegar lá... e para ele foi importante esta “aproximação” ao trabalho que era desenvolvido dentro da sala de aulas com os seus colegas. Espero continuar a esperar... quando deixamos de esperar alguma coisa, deixamos de ter esperança, deixamos de acreditar. Manter os níveis de motivação e de sucesso, mantém a esperança. Quando trabalhamos com meninos com Perturbações do Desenvolvimento essa é a ferramenta essencial!”. Além deste software, existem muitos outros de interesse considerável, como a aula mágica, a escola virtual, etc. Amante (2007) faz referência a diversas actividades ao redor da escrita:

- explorar letras e palavras, copiar nomes e frases utilizando o teclado, ultrapassando deste modo as dificuldades motoras que se colocam face à escrita manuscrita;

- elaborar histórias e textos mais longos e complexos, desenvolver processos construtivos de escrita de natureza colaborativa mais facilmente do que através da utilização dos instrumentos de escrita tradicional, dada a possibilidade de partilhar o teclado e a imagem no ecrã;

- experimentar a funcionalidade da linguagem escrita, produzindo e editando textos cuja qualidade e aparência encoraja as crianças à troca de comunicação escrita;

- combinar desenho e escrita, aliando a produção de textos à utilização diversificada de imagens disponíveis ou criadas pela criança, contribui para gerar novas ideias e produção de texto escrito;

- comunicar com outras crianças e adultos, tirando partido do correio electrónico.

Rodríguez (2007) releva a importância do respeito entre os recursos. Ainda que as novas tecnologias ofereçam enormes possibilidades de trabalho, convém ter presente que é preciso saber respeitar as diferentes tarefas e actividades ao redor dos “velhos” e “novos” recursos. Recortar, manipular, pegar ... ocupam um papel muito importante nos processos de ensino-aprendizagem do mesmo modo que navegar na web, etc. Contudo, chama a atenção para não deixarmos passar ao lado as possibilidades que as TIC nos oferecem.

### **2.1 Espaços de experimentação**

A integração das TIC na educação tem abalado convicções e princípios pedagógicos tradicionais. Os métodos tradicionais têm como centro a exposição do professor, partindo-se do princípio de que é suficiente escutar e decorar para adquirir conhecimentos. Centram-se em estratégias de ensino e na transmissão de conhecimentos. Para Osoro (2000) *“se caía en otros errores como la lectura en voz alta como único procedimiento (¿cuándo la utilizamos los adultos?) y en el empleo de un mismo libro de lectura (construido la mayor parte de las veces a base de textos poco significativos para el niño, o fragmentos de obras de calidad anexados unos a otros sin ninguna lógica) que todos los alumnos debían seguir "por la misma página, al mismo ritmo, con la misma entonación"... Todos hemos empleado estos métodos de trabajo y si somos sinceros reconoceremos que seguimos utilizándolos, aunque ahora intercalamos –¡gracias a Dios!– técnicas más modernas e individualizadas. Y debemos admitir que esos procedimientos hacen comprender al niño que la lectura es lo más opuesto a una actividad lúdica, placentera y libre”*. As TIC podem ajudar a personalizar o ensino e a centrar o aluno na aprendizagem e na construção do seu próprio conhecimento, podem ajudar a dar sentido à aprendizagem ao permitir uma actividade global e funcional que abrange aspectos da vida quotidiana.

Várias experiências têm sido realizadas neste sentido. Quadros Flores & Escola (2007) referem uma experiência na plataforma *Moodle* com alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo. A nível da Língua Portuguesa, foi oferecida aos alunos uma panóplia diversificada de

escolhas, a fim de desenvolverem diferentes competências: histórias contadas, escritas e interactivas, poesia, lengalengas exercícios de leitura, fichas para consolidação de conhecimentos. Algumas destas histórias e lengalengas foram trabalhadas na sala de aula (contadas, dramatizadas e re-escritas em livro). Os exercícios de leitura serviram para desenvolver a leitura, mas eram retiradas algumas palavras e frases para fazerem um ditado escrito. Utilizou-se a máquina de filmar e gravador para que as crianças se pudessem ver/ouvir e assim melhorar a leitura. Apesar de se tratar de uma escola TEIP, na Páscoa todas as crianças estavam a ler, mesmo sem terem trabalhado alguns casos de leitura.

Relativamente ao uso da tecnologia em contexto educativo, solicitámos aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que leccionavam em escolas públicas e privadas nos concelhos do Porto, Gaia, Gondomar, Matosinhos, Maia e Valongo que fizessem um breve resumo das suas “boas práticas” com TIC no inquérito “Partilha de boas práticas”. Nos inquéritos já recolhidos, os professores dizem que realizam as seguintes actividades com TIC:

- **word** (processamento de texto) para construção de frases e pequenos textos (1º ano), ditados, cópias, trabalhos individuais e em grupo, área vocabular, lista de palavras, digitação e correcção de textos (2º ano); escrita de textos para o jornal da escola, textos individuais e colectivos, escrita de sumários diários, resumo das histórias contadas, poemas e ideias (3º ano); criação de textos para área-projecto, ditados, cópias, resumos de histórias, trabalho livre individual ou em grupo, desenvolvimento de um projecto sobre Miguel Sousa Tavares, escrita de livros, escrita de textos com hiperligações, registo de textos, fichas de trabalho, elaboração do livro da turma (4º ano);

- **jogos didácticos** para desenvolver competências de leitura e de escrita (1º ano); vocabulário, educação relacional, reciclagem, jogos de língua portuguesa para correcção de textos, pesquisa no dicionário (2º ano); jogos de língua portuguesa como exercícios para consolidação e complementação da matéria, jogos educativos e interactivos (3º ano); jogos pedagógicos diversos (4º ano);

- **PowerPoint** com histórias, animações de leitura, noção de frase, história das letras, exploração de contos tradicionais (1º ano); exercícios de leitura, hora do conto, apresentação de matéria e consolidação de conteúdos (2º e 3º anos), apresentação da obra "O segredo do Rio", apresentação de histórias e outros conteúdos (4º ano);

- O **Excel** foi referenciado como utilizado por alguns professores, mas não identificam as actividades;

- **Internet** como espaço de pesquisa de imagens e de informação para aprofundamento de temas, consolidação de conteúdos curriculares e ilustração de textos em todos os anos escolares. São usadas ainda actividades como WebQuest, Caça ao Tesouro e Hotpotatoes. Contudo, o 1º ano procura mais sites educativos, jogos diversos e histórias

para desenvolver a leitura, o 2.º ano temas estudados na sala de aula e leitura de histórias, os 3.º e 4.º anos realizam recolha de imagens para ilustrar textos e elaboração de cartazes, pesquisa em casa sobre temas estudados, consulta de informação para preparação das aulas, preparação de visitas de estudo, pesquisa sobre autores, pesquisa de informação diversa e para tirar dúvidas;

- o **Blog** não foi referido como utilizado no 1.º ano; contudo, no 2.º ano serviu para criação de trabalhos e publicação de textos avaliados de excelentes, *blog* dos trabalhos de casa gerido pelos alunos, escrita de poemas criados em casa sob modelo proposto pelo professor e comentários a textos; no 3.º ano *blog* colaborativo entre escolas, escrita e reescrita de lengalengas; no 4.º ano para escrita de histórias - projecto com o Museu Cupertino de Miranda;

- A plataforma **Moodle** foi usada em todos os anos. No 1.º ano, com actividades de leitura e escrita e fichas de consolidação; no 2.º ano, publicação de trabalhos; no 3.º e 4.º anos, comunicação professor/aluno e trabalhos colaborativos entre colegas da turma;

- o **Paint** foi usado em todos os anos. No 1.º ano, para construção de um alfabeto electrónico; no 2.º ano, com actividades de desenho livre, elaboração de avisos, recados e ilustrações variadas; no 3.º ano, para tratamento de imagem e de textos;

- o **Quadro Interactivo** é um recurso que facilita a exploração de conteúdos em grupo. No 1.º ano. exploraram o CD do manual escolar; no 2.º ano, fichas de trabalho, notícias, software educativo, Escola Virtual e links didácticos; no 3.º ano, gravação de aulas e envio posterior por e-mail aos alunos; no 4.º ano, para visionar imagens e vídeos relacionados com a matéria, tirar dúvidas permitindo aceder à internet no momento;

- **software educativo** é usado em todos os anos e fizeram referência sobretudo em alunos com Necessidade Educativas Especiais, como é o caso do "Mimocas". Curiosamente, alguns foram criados por professores para desenvolver a leitura e a escrita e noções gramaticais no 1.º ano; a Aula Mágica (Texto Editora), Escola Virtual (Porto Editora) para revisão de conteúdos, consolidação de aprendizagens, realização de exercícios e pôr em pratica conhecimentos adquiridos nas aulas tirando dúvidas; criação do CD "Histórias na floresta", com contos tradicionais no 2.º ano; Fotoplus4, manuais interactivos da Areal Editores, software adequado aos alunos NEE no 3.º ano; Escola Virtual (Porto Editora), "Hagaquê" para construção de textos em banda desenhada, Audacity - edição de som e gravação no 4.º ano;

- **enciclopédia** para pesquisa, referida por um professor que lecciona o 1.º ano;

- **correio electrónico (e-mail)** usado entre alunos para envio de trabalhos, sítios na internet, entre alunos/professor para esclarecimento de dúvidas e divulgação de actividades

no 2.º ano; entre colegas da turma, envio das aulas gravadas e pesquisa realizada pelo professor no 3.º ano;

- **Messenger** foi referido por um professor que lecciona o 2.º ano como espaço de comunicação entre alunos: escrever histórias, trocar lengalengas, trava-línguas para organização de um álbum da turma;

- **Skype** foi utilizado no 4.º ano;

- **Flashmeeting** foi referido por um professor que leccionava o 2.º ano

- **Multimédia** para ouvir música e filmes no 1º ano, produção de materiais (fotografia, vídeos e *podcast*) no 3.º ano; apresentação de filmes e comentários dos mesmos, realização de um filme, realização de um dicionário com os monumentos e suas histórias.

Relativamente aos professores, estes dizem usar a tecnologia para elaboração de fichas de consolidação e de avaliação, pesquisa e construção de material de apoio ao estudo dos alunos, planificação do trabalho, troca de materiais com colegas, pesquisa de informação e de imagens para as suas aulas e criação de fichas mais atractivas, tirar dúvidas, análise de software mais adequado às crianças com Necessidades Educativas Especiais e de sites interessantes para os seus alunos.

Assim, relativamente à experiência com recurso às TIC, seleccionámos algumas opiniões dos professores:

- Utilização da “Aula Mágica” numa aula: “(...) foi uma aula muito rentável, proveitosa e divertida, em que os alunos relembrou conteúdos já elaborados e esclareceram algumas dúvidas”;

- O Messenger “(...) aumenta as competências de escrita ...”;

- “Utilizo apresentações em PowerPoint para consolidar alguns temas, o que tem sido bastante proveitoso, (...) deixou os alunos muito motivados e envolvidos na aprendizagem”. “ (...) este recurso enriqueceu a minha aula e tornou a história e sua mensagem mais significativa”;

- “A utilização das TIC na sala de aula permite maior rentabilização do trabalho, torna as aulas mais dinâmicas e atractivas captando a atenção dos alunos contribuindo para um ensino saudável”;

- Referiu que “Quadro Interactivo = a mais trabalho, mais motivação, mais organização, melhor desempenho do professor e dos alunos”;

- “Penso que o recurso às TIC aumenta a eficiência e expande a criatividade do trabalho desenvolvido quer pelo professor quer pelo aluno”;

- Utilização do “Mimocas” em alunos com NEE “dá resposta às necessidades educativas que os meus alunos apresentam, tendo em conta o seu nível de funcionalidade e melhorando a sua actividade nas tarefas”;

- “Verifico que o *blog* os entusiasmou para a escrita fora da sala de aula. As crianças esmeram-se por escrever bem porque têm orgulho no seu texto publicado e acessível a qualquer pessoa. Também entusiasmou os pais”;

- “A utilização de software educativo, WebQuest, Caça ao tesouro, hotpotatoes promove a consolidação dos conhecimentos adquiridos e facilitação da aprendizagem. Os resultados foram positivos, com maior motivação e empenho dos alunos tendo contribuído para uma melhor aquisição das competências,”

Isto leva-nos a concluir que, de facto, as tecnologias já estão presentes nas nossas escolas e que começam a ter efeitos, nomeadamente na diversificação de actividades propostas, nas mudanças metodológicas e nos recursos seleccionados. Criam novos cenários que facilitam a aprendizagem, que motivam professores e alunos e que tornam a escola atractiva, actual e enquadrada nesta nova era da informação e da comunicação, a era da geração multimédia.



## Referências Bibliográficas

- AMANTE, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In Costa *et al.* (Org.), *As TIC na educação em Portugal, concepções e práticas* (pp.102-123). Porto: Porto Editora.
- AREA (2006). *Ordenadores en el aula*. (disponível a 15-08-08 em: <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com/2006/12/por-qu-y-para-qu-utilizar-computadoras.html>)
- AREA (2008). *Ordenadores en el aula*. (disponível a 14-07-08 em: <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com/search/label/libros%20de%20texto>)
- CARDOSO, A., PERALTA, H. & COSTA, F. (2007). Materiais multimédia na escola: a perspectiva dos alunos. In Costa *et al.* (org.). *As TIC na educação em Portugal, concepções e práticas* (p p.124-142). Porto: Porto Editora.
- CASTELLS, M. (2004). *A galáxia Internet: reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITÃO, N. (2008). As palavras também saem das mãos. *Noesis*, 72, 30-33.
- OSORO KEPA (2000). Lectura: reflexiones para una utopia. *Cuatrogatos - Revista de literatura infantil*, 4.  
(disponível a 22-08-08 em: <http://www.geocities.com/cuatrogatos4/osoro.html>)
- PINTO, T. (2007). Aventuras 2 - uma experiência gratificante no ensino da leitura. In BICA, *Boletim Informativo de Interactividade, Comunicação e Aprendizagem*. (disponível a 15-07-08 em: <http://bica.cnotinfor.pt/noticia.php?lng=pt&edi=30&nt=530>)
- QUADROS, P. & ESCOLA, J. (2008). O futuro hoje: ser professor no Sec. XXI. *Actas do Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais (CD-ROM)*. Braga: Universidade do Minho.
- QUADROS, P. & ESCOLA, J. (2007). Interactividade: uma nova modalidade comunicacional. In Maria José Marcelino e Maria João Silva (Org.), *IX Simpósio Internacional de Informática (CD ROM)*. Porto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto.
- QUADROS, P. (2007). Despertar para a poesia: um projecto em contexto de sala de aula. In F.Azevedo *et al.* (Coord.), *Imaginário, Identidades e Margens* (pp. 611-622). V. N. Gaia: Edições Gailivro.
- RODRIGUÉZ, X. (2007). TIC e libros de texto. Que aprendemos ou não aprendemos do passado? In Fernández & Rodríguez, *A fenda dixital e as suas implicacións educativas* (pp. 347-356). Galícia: Nova Escola Galega.
- SANTOS, A. (s/d). Programa de Língua Portuguesa: um diálogo necessário com as TIC. In *Jornal Via ESEN*.  
(disponível em: <http://www.esenseu.net/Principal/Jornal/Edicoes%5C1%5C1-4.pdf>)



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação  
em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Ler mais é saber mais

**Alexandre Claro Loff**

EB1 Canto de Baixo

Agrupamento de Escolas de Vagos

alexandre.loff@netvisao.pt

### Resumo

O projecto educativo “Ler mais é saber mais”, nos últimos três anos lectivos, tem decorrido numa pequena escola rural do 1.º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Vagos, no distrito de Aveiro. A sala de aula possui algum equipamento tecnológico, nomeadamente, três computadores ligados à *internet*, projector de vídeo, colunas de som de alta-fidelidade e o professor utiliza uma pequena câmara fotográfica com gravador vídeo incorporado.

Com recurso a textos seleccionados do livro de leitura, da biblioteca escolar ou redigidos pelos alunos, é preparada a leitura e feito o respectivo registo vídeo: cada aluno lê e relê o seu texto frente à câmara de filmar. A partir da gravação vídeo dos textos lidos pelas crianças, em casa, o docente faz a montagem do vídeo em *MovieMaker*. Na sala de aula, durante a gravação e projecção dos vídeos, é feita a crítica à leitura e postura do aluno/leitor, numa espécie de autoscopia.

As metodologias de ensino utilizadas, não só têm motivado os alunos para a leitura, mas também têm contribuído para a introdução das novas tecnologias da comunicação e informação no ensino e aprendizagem. O projecto experimental, desenvolvido num certo ambiente tecnológico, tem dado sentido utilitário à leitura, tem proporcionado a crítica face aos *media* (televisão, *internet* e outros) e, finalmente, tem aprofundado nos alunos o gosto pela leitura.

### Abstract

The educational project “Ler mais é saber mais”, in the last three scholastic years has run in small primary rural schools in Vagos, Aveiro. The classroom possesses some technological equipment mainly three computers connected to the Internet, a video projector, a hi-fi sound column, and a small photo camera equipped with a video recorder, provided by the professor.

With features selected from texts in the reading books taken from either the school library or provided by the students, a reading is prepared and the respective video recording is done: each student reads and rereads the text in front of the recording video camera. After this video recording has been completed, the professor during his leisure time assembles all the videos into one continuous video using software called, *MovieMaker*. In the classroom during the recording and projecting of the videos, critiques are made on each individual student’s reading and posture during his/her “clip”, in a sort of self-evaluation (autoscopy).

The methods of work utilized not only have motivated the students toward reading but also has contributed toward the introduction of new communication and information technologies into the teaching and learning processes. The experimental project, run in a certain technologic ambient, has given a sense of utility to reading, proportioned critiques on various media platforms (Internet, television, among others), and given a deeper appreciation of reading and literature to the students.

## **Ler mais é saber mais**

O texto que acompanha a comunicação no 7.º encontro nacional sobre Literatura Infantil e Ilustração promovido pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, não sendo um trabalho de investigação, é o relato do projecto educativo experimental desenvolvido nos últimos três anos lectivos, tem sido alvo do interesse por parte de docentes e, particularmente, pelos alunos envolvidos, que no quotidiano escolar dizem: “professor, quero ler!”.

É conhecida a preocupação dos docentes quanto à motivação dos alunos para a leitura. Louis Porcher, na sua obra “Escola Paralela”, advertia os docentes para a necessidade de eles conciliarem o conhecimento puramente livresco com o saber transmitido através dos diferentes meios audiovisuais. Cada vez mais, as crianças sentem uma atracção especial pelos *media*: televisão, rádio, vídeo, *internet* e outros. É ao professor que compete harmonizar a utilização dos tradicionais instrumentos de ensino (o quadro negro e o livro escolar) com as novas tecnologias da comunicação e informação.

O projecto escolar “Ler mais é saber mais” enquadra-se na resposta ao problema sentido pela escola em motivar os alunos para o prazer da leitura. O trabalho aqui apresentado, no 7.º encontro nacional sobre Literatura Infantil e Ilustração, pretende descrever a experiência didáctica desenvolvida na sala de aula, no domínio da leitura.

O projecto educativo “Ler mais é saber mais” tem decorrido na sala de aula de uma pequena escola rural do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Vagos, no distrito de Aveiro. Durante os três últimos anos lectivos de existência do projecto, sempre houve na mesma sala vários níveis de ensino repartidos por cerca de 24 alunos entre os quais, uma aluna abrangida pelo programa *Necessidades Educativas Especiais*. O docente da turma, utilizador do método das 28 palavras para iniciação à escrita e à leitura, iniciou este projecto quando os seus oito alunos do 1.º ano transitaram para o 2.º ano, no ano lectivo de 2005 /2006. Para que a iniciativa alcançasse os seus objectivos, foi decisivo o papel da Associação de Pais, que contribuiu bastante para apetrechar tecnologicamente a sala de aula. Entre outros recursos, a sala disponibiliza: três computadores ligados à *Internet*, um projector de vídeo e colunas de som de alta-fidelidade. É ainda utilizada uma pequena máquina fotográfica com gravação vídeo, que é propriedade do professor da turma.

Na sala de aula, o livro e o quadro negro têm vindo a ceder lugar a outros suportes da escrita e da leitura. Há muito que os alunos se habituaram a ler documentos audiovisuais, não só na televisão, mas também nos monitores dos computadores e dos telemóveis. A leitura realizada em suporte de papel ou em quadro de ardósia deixou de monopolizar a estruturação

cognitiva da escrita/leitura, passando esta a conviver com o suporte digital. Cada vez mais, os alunos estão familiarizados com múltiplas formas de comunicação. Para que os alunos se sintam motivados, há que variar a apresentação da mensagem e não, apenas, apresentá-la no tradicional suporte de papel.

Outro reflexo da evolução dos tempos prende-se com a diversificação dos discursos que ocorrem na sala de aula. De um modo geral, acontecem duas grandes categorias de discurso: a oralidade efémera produzida pelas cordas vocais do professor e dos alunos e os restantes discursos emitidos através de registos escritos, visuais ou sonoros. Hoje em dia, na sala de aula, o docente, para comunicar, dispõe não só da fala, mas também de textos (escritos ou sonoros) e de imagens (fixas ou em movimento). A evolução da tecnologia da comunicação facilita ao professor o acesso, a manipulação e a partilha da escrita, da imagem e do som, geralmente reunidos num só documento — o documento audiovisual. Em suma, na sala de aula, já existe a possibilidade de os alunos interagirem em documentos com suportes diferenciados e não, apenas, o livro, o quadro e a voz do professor.

Para que o projecto “Ler mais é saber mais” tivesse alcançado os objectivos a que se propôs, foi necessário, antes de mais, criar ambiente tecnológico na sala de aula. Tal foi sendo conseguido, porque os equipamentos tecnológicos estão no interior da própria sala de aula e não fora dela. Depois, graças às metodologias de ensino empregadas, desde muito cedo, os alunos começaram a contactar com o teclado e os programas do computador. Desta forma, as crianças familiarizaram-se progressivamente com ferramentas, tais como, o *Word* para escrever, o *Excel* para fazer gráficos e tabelas, o *Paint* para desenhar, a *Internet* para pesquisar, o correio electrónico para comunicar, o *PowerPoint* para apresentar trabalhos e os jogos para se divertirem. O facto de, frequentemente, o professor as fotografar e as filmar faz com que elas se habituem à presença da câmara na sala de aula, desinibindo-as.

Uma vez reunidos os requisitos mínimos — existência e utilização de equipamento tecnológico na sala de aula — os alunos estão em condições de, a partir de textos escritos, preparar a sua leitura. Os textos escritos podem ter várias fontes, quer a partir do livro de leitura, quer da biblioteca escolar, quer da pesquisa na *Internet*, quer sejam ainda redigidos pelos próprios. O anúncio do objectivo imediato de ler um texto frente a uma câmara de filmar, surge com a motivação dos alunos e o sentido utilitário da leitura. As crianças lêem um texto, não somente para serem avaliadas, mas para produzirem vídeos didácticos (ou para satisfação do seu alter ego).

Como exercício de trabalho de casa, é solicitado que o aluno pratique a leitura do texto previamente seleccionado. Posteriormente, na sala de aula, é feita a interpretação e a análise

morfológica, semântica e sintáctica do texto. Por vezes, o texto é subdividido em fragmentos, para que um maior número de alunos seja envolvido no registo fílmico da leitura. Definido o papel individual do aluno na leitura colectiva do texto, cada um relê o excerto que lhe foi destinado, dando-se, de seguida, início à filmagem.

De pé ou sentado, cada aluno aguarda a voz de comando do professor para iniciar a leitura em frente à câmara. Quando é escutada a palavra mágica “acção”, começa a leitura, sendo que os restantes alunos devem fazer silêncio absoluto, pois a câmara regista o mínimo ruído perturbador e perceptível durante a posterior audição. Tal como no cinema, cada leitor repete o seu texto ou excerto, duas, três ou mais vezes, cabendo ao professor a selecção da melhor leitura. O facto de, na maior parte das vezes, ser necessário repetir a leitura do texto leva os alunos à tomada de consciência do processo de realização dos filmes ou das telenovelas. Deste modo, cada aluno tem a possibilidade de encarnar o papel de actor ou actriz, compreendendo melhor a dificuldade da profissão e da construção da narrativa audiovisual.

Os alunos já sabem que ler um texto à frente da câmara é como convencer o futuro espectador de que ele (aluno/lector) não está a ler, mas a conversar com ele (espectador). Conhecedores desta “máxima”, por vezes, os alunos chegam a decorar o texto; noutros casos, como depósito da confiança do leitor, o texto a ler é colocado por baixo da câmara, permitindo-lhe olhar de frente e não cabisbaixo. Quando o aluno se engana (o que é natural), é o mesmo que pede desculpa pelo sucedido, ficando aborrecido com ele próprio, pois sabe que terá de repetir a leitura. Noutras ocasiões, são os colegas que o interrompem, alertando-o para o erro (saltar de linha, troca de palavra, discordância, deficiente articulação de palavras, intensidade da voz, entoação, sons absurdos...). Aqui, entramos no campo da concentração.

O facto de a sala de aula possuir projector de vídeo e colunas de som de alta-fidelidade, permite visualizar, escutar e criticar as gravações feitas. O exercício crítico às gravações contribui para que cada aluno se aperceba dos erros a evitar, geralmente, a postura corporal do leitor, a fluidez e a expressividade da leitura.

Concluídas as gravações, o professor, em casa, com recurso ao programa *MovieMaker*, faz a montagem do filme. No vídeo, à leitura final do texto, é acrescentada a música e a respectiva ficha técnica. Concluída a montagem, o produto final é projectado e criticado na sala de aula, como se de uma sessão de autoscopia se tratasse. Normalmente, no final dos períodos escolares, cada encarregado de educação recebe um DVD com todas as fotografias e filmes realizados, permitindo-lhe desse modo acompanhar e criticar o que se passa com os seu educando dentro da sala de aula.

A realização de vídeos de curta duração tem por objectivo despertar nos alunos o gosto pela leitura. A visualização do documento audiovisual contribui para a consciencialização da actividade de ler. A postura do leitor é variável de acordo com a situação. Existe a leitura silenciosa (não audível) e a leitura em voz alta. Cada criança/leitor vai tomando consciência de certos factores que deverá ter em conta quando lê um texto. É diferente o contexto de leitura quando o aluno, na cama, lê ao irmão um texto ou quando, na sala de aula, o lê aos colegas ou frente à câmara de filmar ou ainda quando lê durante a missa. Consoante o público-alvo, assim varia a postura corporal, a intensidade da voz, a duração das pausas, a exigência na correcta articulação das palavras, a fluidez ou a expressividade ou ainda o grau de concentração. Com a produção deste tipo de vídeos, pretende-se fomentar o papel activo do leitor na aprendizagem da leitura, de forma a que o aluno autorregule o processo de compreensão, com o objectivo de conseguir a sua própria autonomia.

Ao longo dos anos, a realização dos vídeos tem ajudado a transformar o leitor principiante num leitor independente e autónomo. À medida que as crianças adquirem experiência na leitura, o apoio do professor vai-se desvanecendo. O sucesso do documento audiovisual realizado na sala de aula ajuda a motivar o aluno, que assim vê premiado o seu trabalho persistente de leitura. O ambiente de aprendizagem na aula, condicionado por factores como o método de ensino, a disponibilidade de materiais ou a inclusão de novas tecnologias, é um aspecto importante no contexto de aprendizagem, que influencia o desenvolvimento da compreensão do próprio texto.

A visualização da sua própria leitura no documento audiovisual faz com que o aluno se autoavalie para melhor saber se tem sentido o que lê, se está aprendendo algo, quais são as ideias principais do que leu e se está desfrutando dessa leitura. Este processo ajuda o aluno a detectar e a solucionar as possíveis dificuldades na compreensão textual.

Na sala de aula, não são unicamente utilizados documentos audiovisuais produzidos na classe. Por vezes, para incentivar e gerar novos processos de animação da leitura, o professor recorre à exibição de excertos de filmes ou de ficheiros anexos recebidos através do correio electrónico. A visualização desses documentos confere ao aluno uma capacidade crítica, que se insere na educação para os *media* e na defesa do consumidor face à acutilante publicidade e aos valores veiculados, quer através das telenovelas, quer nos filmes ou nos desenhos animados. É positiva a proliferação de textos electrónicos e multimédia que acrescenta novas variáveis e um leque mais amplo de competências necessárias à sua compreensão.

Conforme já foi referido, produzir, visualizar e criticar documentos audiovisuais promove a educação para os *media* e o exercício responsável da cidadania. Através da produção de

pequenos vídeos incrementa-se a motivação e o gosto pela leitura, tornando o aluno/leitor menos passivo e mais construtivo do seu próprio saber, donde se pode concluir que “ler mais é saber mais”.

## Referências Bibliográficas

FERRÉS, J. (1992). *Vídeo Y Educación*. Barcelona: Paidós Ibérica Ediciones.

FERRÉS, J. (1994). *Televisión Y Educación*. Barcelona: Paidós Ibérica Ediciones.

FERRÉS, J. (1997). *La Publicidad: modelo para la enseñanza*. Madrid: Akal Ediciones.

FERRÉS, J. (2000). *Educación en Una Cultura del Espectáculo*. Barcelona: Paidós Ibérica Ediciones.

FERRÉS, J. (2005). *Televisión Subliminal: Socialización Mediante Comunicaciones Inadvertidas*. Barcelona: Paidós Ibérica Ediciones.

PORCHER, L. (1977). *A Escola Paralela*. Lisboa: Livros Horizonte.

TRUJILLO, M. C. G. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. Granada: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada.





Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação  
em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Escrita para crianças e sistema literário: para uma reflexão sobre os novos caminhos da Literatura

*Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira da Silva*

Universidade dos Açores

msilva@uac.pt

### Resumo

A especificidade da literatura infantil e juvenil serve, neste estudo, de ponto de partida para uma sugestão de renovação dos estudos que a ela se dedicam. Apesar da sua (ainda) problemática afirmação no seio do sistema literário, que a situa na periferia, bem como o ecletismo que caracteriza a produção literária para crianças concedem-lhe uma posição crítica privilegiada pelo distanciamento. O estudo rigoroso e sistemático dos caracteres distintivos da literatura infantil pode, ainda, contribuir positivamente para a reflexão no âmbito dos estudos literários, particularmente no que diz respeito à definição do cânone, às funções da literatura e à importância do leitor na construção do sentido.

### Abstract

In this study, the specificities of children and young adults literature are the starting point for suggesting a renewal of the studies on this subject. Its (yet) problematic positioning in the literary system, which places it in the periphery, as well as its eclectics grant it a distancing and thus a privileged critical position. The rigorous, systematic study of the particular features of children literature can also contribute to the reflexion in the field of literary studies, mostly on what the definition of canon, the functions of literature and the role played by the reader in the construction of meaning are concerned.

Com um percurso relativamente breve quando comparado com outras formas da expressão literária, a escrita para crianças tem afirmado a sua existência de uma forma inegável. E isso tem acontecido independentemente da academia, ou seja, aquela afirmação acontece pelo constante crescimento do número de obras que preenchem as prateleiras das livrarias. Certamente, por detrás deste fenómeno estarão razões pouco relacionadas com a «finalidade sem fim» da arte. Mas, também apesar delas, esta realidade impõe a evidência do surgimento de uma zona de expansão da arte literária que pressupõe novos leitores e formas alternativas de expressão. Essa é porventura a razão que explica o contributo de muitos escritores consagrados para o enriquecimento da literatura preferencialmente dirigida aos mais novos, sendo que a especificidade dos leitores tem também, por outro lado, e de forma menos feliz, constituído uma espécie de rampa de lançamento para aqueles que procuram iniciar uma carreira literária.

O mesmo raciocínio poderá abranger os estudos académicos que sobre estes textos se debruçam: foi aberto um novo campo de reflexão que atraiu muitos estudiosos pelas possibilidades oferecidas, numa área de estudos que acusava já sinais de esgotamento, quer pela perda de prestígio das ciências humanas em face das ciências exactas, quer pela ausência de novas perspectivas teóricas que, desvanecida a euforia das grandes correntes de inovação da primeira metade do século XX na área da linguística e dos estudos literários, abrissem caminho a uma renovada visão do fenómeno literário.

Passada a fase combativa de afirmação e definição do estatuto de uma escrita artística aparentemente limitada pela especificidade dos seus leitores – e não se pretende afirmar que todas as questões teóricas relacionadas com a natureza deste fenómeno estejam definitivamente encerradas ou sequer satisfatoriamente resolvidas –, aquilo que poderíamos considerar o esforço de reconhecimento e autonomização deveria agora dar lugar a uma fase de enquadramento no sistema, mesmo que guardando o traço de marginalidade que acompanhou desde o início a existência da literatura infantil e juvenil.

Como parte fundamental da própria afirmação da produção literária para crianças e jovens, há agora que fomentar um exercício da crítica consciente do seu papel orientador da leitura e da criação literária; há que valorizar, em termos de rigor e de uma coerente integração teórica, os percursos passados e futuros das obras para crianças e jovens, reclamando para elas um lugar no sistema literário. E isso implica o esforço de indexação da produção literária para os mais novos, conjuntamente com a tentativa de estabelecer um cânone e recolher elementos para a constituição de uma história literária, passos importantes para a própria afirmação de qualquer literatura.

A estrutura do estudo que toma como objecto a arte literária poderia ser descrita por um esquema em pirâmide, cuja base seria preenchida pelas obras concretas e o vértice superior equivaleria ao nível de maior abstracção, o da teoria. Entre os dois, situar-se-iam os

estudos literários, constituídos pela história e pela crítica literárias, mais estreitamente ligadas às obras concretas e a partir dos quais se elabora a teoria literária<sup>1</sup>.

O trabalho específico daqueles que escolheram esta área de estudo situar-se-á necessariamente no âmbito da história, da crítica ou da investigação literárias, tomando como objecto as obras reais. Só através de uma produtiva intervenção naquilo que constitui os estudos literários poderemos de alguma forma intervir na 'formatação' da teoria literária, que sobre os resultados destes estudos se constrói. Se tudo é, como afirmava há já bastante tempo Cecília Meireles, 'uma literatura só', se os instrumentos que utilizamos no conhecimento dos textos são os mesmos de toda a literatura, forçosamente a teoria literária será, também ela, a mesma. É certo que Juan Cervera escreveu, em tempos, uma valiosa obra intitulada *Teoria de la literatura Infantil*. Todavia, o que aí é feito é uma compilação dos traços específicos da literatura infantil, organizados em função de uma teoria constituída para todas as formas da literatura.

Creio ser, portanto, no âmbito dos estudos literários que a investigação em literatura infantil e juvenil pode ser produtiva, ultrapassando os seus próprios limites e alargando as fronteiras de um saber que, institucionalizado, tende a cristalizar os seus conceitos e as suas perspectivas. De acordo com esta linha de pensamento, a partir do momento em que conseguirmos afirmar a existência de um considerável e rigoroso trabalho neste nível, abriremos caminho à consideração das nossas conclusões na elaboração da teoria literária.

E a verdade é que as obras da literatura para crianças e jovens oferecem vasto campo para problematização de variados aspectos da escrita literária, dos seus paradigmas e dos seus preconceitos, até mesmo da aplicabilidade efectiva das suas teorias.

Uma das primeiras questões levantadas pelos mesmos factores que tornaram difícil a reconhecimento da literatura para crianças e jovens e a afirmação da sua área de estudo prende-se, como sabemos, com o paradoxo de uma cultura que, caracterizada pela 'obsessão cultural e conceptual com a criança', para usar palavras de Zohar Shavit (SHAVIT, 1991: 134), a exclui das elites culturais e minimiza não propriamente a importância mas o valor estético das formas de arte dirigidas a este público. Assim, a escrita para crianças e jovens mantém-se numa posição periférica do sistema literário dado que este se tem orientado, particularmente na contemporaneidade, pela complexidade dos processos expressivos que, na chamada grande literatura, substituíram ou alteraram significativamente os parâmetros de valorização do sentido, circunscrevendo a leitura compreensiva apenas aos iniciados. Embora seja possível e frequente encontrar nos textos dirigidos aos mais

---

<sup>1</sup> Tomo aqui como ponto de partida o raciocínio desenvolvido por Antoine Compagnon, em *Le démon de la théorie*, onde o autor procura esclarecer o objecto característico da teoria e dos estudos literários. Todavia, embora a imagem da pirâmide procure incluir a ideia de abstracção crescente a que o autor se refere, ela surge aqui como uma sugestão minha, dado que a essa crescente abstracção se adiciona, naturalmente, um crescente nível de síntese.

novos o aproveitamento e a exploração de muitos dos processos discursivos da literatura actual e outras formas de inovação que aqui encontram terreno mais fértil (como o diálogo criativo entre texto e imagem), não é possível perder de vista que esta é uma escrita que deverá permitir a colaboração interpretativa de leitores em formação.

É, aliás, a determinante centralidade do leitor que constitui o dado fundamental sobre o qual se estrutura a especificidade desta produção literária. Particularmente atenta às necessidades e gostos do seu público, e não perdendo de vista a sua formação enquanto leitores mas também enquanto indivíduos em processo de crescimento, a literatura infantil e juvenil afasta-se da ‘finalidade sem fim da arte’ (caindo, por vezes, de uma forma menos feliz, no extremo oposto) e associa à literatura diversas funções que, como veremos, decorrem da própria natureza do texto literário. É esse o sentido da proposta de esquematização que Teresa Colomer Martínez apresenta, num artigo intitulado «El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil»:

*“Se esquematizan en tres las funciones de la literatura infantil en el contexto sociocultural actual: el aprendizaje del lenguaje y de las formas literarias básicas sobre las que se sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria; la incorporación de los niños al imaginario de su colectividad, i la socialización de las nuevas generaciones en los valores y conductas de su cultura”* (Colomer Martínez, 2005: 203).

Segundo a autora, os valores educativos estabelecem uma relação de interdependência com os valores artísticos do próprio texto literário, dado o poder aculturador da literatura, o valor expressivo e aglutinador do imaginário e a reflexão sobre a natureza humana que aí é empreendida, permitindo o contacto com diversas experiências, perspectivas e situações. É o modo de funcionamento do texto que permite que ele se transforme num instrumento educativo *lato sensu*. E o poder de atracção e de sugestão do texto literário prende-se com outras duas funções que Teresa Colomer Martínez refere no seu texto, mas não inclui na sua esquematização: dar prazer (estético, lúdico) e tranquilizar, funções que a literatura para adultos relegou para um lugar secundário ao valorizar o prazer intelectual e a necessidade de expressar a inquietação e a angústia do ser em crise. A última daquelas funções é abrangida (com o necessário ajustamento de sentido) por outra, que decorre também da essência do texto literário: a função curativa, reconciliadora. Reconhecida pela psicanálise e largamente referenciada quer nos próprios textos literários (particularmente na poesia) quer em textos críticos, esta função tem a particularidade de sustentar uma dupla abrangência: pois os seus efeitos podem projectar-se quer sobre o autor quer sobre o leitor. Assim, enquanto na literatura para adultos essa função está associada ao poder reconciliador e libertador da escrita autobiográfica ou da poesia, por exemplo, cujos efeitos se centram

essencialmente sobre o autor, na literatura para crianças efeitos semelhantes projectam-se maioritariamente<sup>2</sup> sobre o leitor – o que, aliás, só por si, é revelador de algumas diferenças essenciais entre as duas formas de expressão.

Nenhuma destas funções implica um uso moralizante ou expressamente pedagógico/didáctico, uso que persiste ainda na literatura actual e também na sua avaliação crítica<sup>3</sup>. Por outras palavras, a natureza da criação literária não se coaduna com a sobreposição de intenções pragmáticas<sup>4</sup> e se, noutros campos, a literatura infantil e juvenil pôde seguir um caminho paralelo, não pode, todavia, ignorar um princípio que se prende com a essência do acto criador. Mas a abertura com que os seus textos acolhem as diversas funções que o texto literário pode assumir sem comprometer o seu estatuto de arte poderia ou deveria reacender uma discussão de que muitos autores se têm alheado. O certo é que a clara assumpção dessas funções despertou a atenção, por oposição, para um vazio ético que tem caracterizado muitos textos para adultos, reflectindo um traço da sociedade pós-moderna. Esse vazio traduz, em parte, a concepção da idade adulta como distinta da infância em termos de necessidades básicas, mas também a orientação de uma civilização que rejeitou e/ou questionou todas as formas de imposição de paradigmas em nome da liberdade individual. Como aconteceu com outros aspectos da cultura e do pensamento humanos ao longo da história, a reflexão sobre dilemas morais relacionados com o crescimento e afirmação da identidade refugiou-se e encontrou terreno propício no domínio da expressão escrita para os mais jovens.

Para Karen L. McGavock, investigadora britânica, essa realidade acaba por aproximar a literatura para crianças da literatura para adultos. O sucesso generalizado de obras que, distanciadas já da concepção didáctica da primeira geração de autores que escreveram para crianças, oferecem uma saudável e construtiva abordagem a problemas morais, como as de Lewis Carroll, J. M. Barrie e C. S. Lewis e J. R. R. Tolkien ou J. K. Rowling (mesmo que na sua versão cinematográfica), deve-se a uma necessidade de exploração desses dilemas que abarca também o público adulto:

---

<sup>2</sup> Convém, apesar desta afirmação, acrescentar que, na maioria das obras para crianças ou jovens, se pode pressentir ou identificar a mesma função reconciliadora – usualmente, os autores buscam, nesta opção de escrita, uma reconciliação com a sua própria infância.

<sup>3</sup> A este propósito, afirma Teresa Colomer Martínez: «No hay nada que objetar si se desea dar a los niños libros que reflejen situaciones y conflictos propios del mundo moderno, como por ejemplo las nuevas formas familiares, los flujos migratorios o la creciente atención a conflictos psicológicos infantiles como las pesadillas y miedos nocturnos. El problema es que ello se realice “desde la literatura” y no se vea determinado por objetivos didácticos, por decirlo de una forma simplificada» (Colomer Martínez, 2005: 206)

<sup>4</sup> A literatura para crianças e jovens tem, como toda a literatura, um papel na sua formação, mas que é incompatível com a unidireccionalidade que decorre da atitude pedagógica e/ou didáctica.

*“The successes of The Lord of the Rings and Narnia films suggest that there is an interest in exploring moral dilemmas, fulfilling a need (perhaps for tolerance and understanding) in society at large. (McGavock, 2007: 129).*

Todavia, apesar de a ligação entre literatura e a construção da moralidade ser reconhecida há séculos, esse reconhecimento não inclui os adultos:

*“Yet many [philosophers] have failed to extend this to also considerer the significant contribution which children’s literature makes to the moral development of adults. For far to long children’s literature has remained on the periphery despite being central to our understanding of ourselves.(...) Children’s literature therefore fills a need to explore these ontological dilemmas since many works of adult fiction do not provide the scope to do this. This goes some way towards explaining their popularity with adults.” (McGavock, 2007: 141).*

O crescente interesse dos adultos por estas obras preferencialmente dirigidas aos mais jovens denota as consequências do já mencionado vazio ético e coexiste com o ressurgimento do interesse da filosofia pelas questões morais relacionadas com as noções de carácter e virtude ou, na área dos estudos literários, com o renascimento do interesse pelas consequências da escrita

Há ainda que considerar que este pode ser um sinal de uma aproximação ou comunhão de interesses, já utilizada na defesa da teoria de que ‘tudo é uma literatura só’. Para a autora do artigo que temos vindo a citar, esta aproximação testemunha uma diluição de fronteiras que tornará obsoleta a constituição de um cânone separado para as obras de potencial recepção infantil. De qualquer forma, estas obras apontam o caminho de uma reconciliação que assenta também no reconhecimento de que a infância não é apenas uma fase separada e rapidamente ultrapassada da vida; algo nela permanece ao longo da existência, reaparecendo e manifestando-se em momentos privilegiados da busca de identidade, da busca de sentido, em geral – o que nos conduziria à necessidade de reinventar a oposição convencional entre infância e idade adulta.

Se considerarmos que a opção por um ponto de vista ligado, embora artificialmente, ao universo infantil permite avaliar criticamente o mundo dos adultos; se a isso juntarmos o facto de que os autores são normalmente adultos, poderemos concluir que a literatura para crianças e jovens, procurando acercar-se do mundo da infância e revelando, portanto, a evolução do conceito que dela construímos ao longo do tempo, terá também de ser particularmente reveladora sobre o entendimento do mundo, os anseios e as necessidades daqueles que, do ponto de vista tradicional, abandonaram há muito o ‘país do nunca’.

No que diz respeito à própria expressão literária, lembremos que a literatura infantil nasceu e cresceu com a emergência da modernidade, com a sua consciência da fluidez do tempo, da constante mobilidade de todas as coisas e a seu desenvolvimento seguiu caminhos condicionados pela evolução do pensamento que ela desencadeou. Segundo Karen L. McGavock, as obras por ela evocadas (entre muitas outras sobre as quais importaria levar a cabo uma investigação semelhante) dão testemunho de uma maneira de ser e de estar que aprendemos a relacionar com a pós-modernidade, mas que traduz também questões intemporais que já afloravam a literatura infantil desde o momento em que as suas obras incluem o entendimento dos seus potenciais leitores como seres activos na construção da sua identidade:

*“Works deemed to be seminal to the canon of children’s literature such as Alice’s Adventures in Wonderland, Peter Pan and The Chronicles of Narnia challenge readers to work through conflicts many of which can be identified retrospectively as exhibiting postmodern characteristics such as genre eclecticism, the disintegration of traditional narrative structures, polyphony, intersubjectivity and metafiction.”*  
(McGavock, 2007: 134).

Consciência da referencialidade instável, angústia do tempo, da morte e da ausência de sentido e negociação do espaço entre infância e idade adulta são outros dos aspectos que justificam a integração de obras da literatura infantil naquilo que a autora designa, evocando a terminologia proposta por D. Jasper, como «theodical postmodernism», designação que traduz a ligação com a vertente daquele movimento que busca a reconciliação, por oposição à sua vertente que divide, exacerba, destrói e expõe (McGavock, 2007: p. 129).

Concluindo, a literatura infantil fez a sua afirmação a partir de uma restrição relacionada com os seus leitores preferenciais, ou, melhor dizendo, relacionada com o conceito restrito que dela se construiu, bem como de uma herança que os adultos recusaram, constituída, por exemplo, pelas formas de expressão tradicionais, sendo ainda condicionada pelo peso de uma responsabilidade educativa nem sempre bem entendida. Ainda assim, muitos escritores que a ela se dedicaram souberam exprimir, sem perder de vista os possíveis leitores reais, a visão e a maneira de ser e estar do seu tempo; apesar das restrições, souberam tratar exemplarmente, recorrendo a uma linguagem simbólica, os grandes dilemas do ser humano; com os mesmos recursos expressivos de toda a literatura, desenvolveram formas de expressão que permitem a comunicação com crianças, jovens e adultos; adoptaram de uma forma excepcional, embora por vezes muito criticada, recursos de outros meios de comunicação, procurando acompanhar os interesses dos seus leitores; levaram a complexidade da relação texto/ imagem a um nível sem comparação noutras

formas de literatura, nível esse que ilustra a essência dual e irônica<sup>5</sup> que subjaz a toda a criação literária para os mais jovens. Finalmente, demonstraram como é possível criar arte tendo em conta os interesses e necessidades dos leitores, restaurando uma aliança entre todas as idades<sup>6</sup> que o próprio nascimento da ideia de infância tornara quase impensável.

O papel daqueles que se dedicam ao estudo da literatura para crianças e jovens deverá, neste contexto, ser o de pôr em destaque a riqueza deste património da expressão artística, valorizando as suas obras através de um rigoroso trabalho crítico, cujos frutos, partindo ainda da sua especificidade, possam contribuir, de uma forma profícua, para a renovação do sistema literário.

---

<sup>5</sup> A LIJ nasce e vive do confronto entre o mundo dos adultos e o das crianças; dessa tensão nascem formas peculiares da escrita literária que proporcionam o desdobramento do olhar, gerando um processo dialógico comum à ironia; o mesmo acontece, segundo Perry Nodelman, citado por Lawrence R. Sipe, na relação texto imagem, que é sustentada pelo 'comentário irónico' (SIPE, 1998.90).

<sup>6</sup> Esta aliança estaria na base, por exemplo, das histórias tradicionais e foi ela que permitiu que essas narrativas constituíssem a base fundamental do *corpus* destinado aos leitores em formação.



### **Referências bibliográficas:**

- COLOMER MARTINEZ, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 203-216
- COMPAGNON, A. (2001). *Le démon de la théorie: littérature et sens commun*. Paris : Éditions du Seuil.
- MCGAVOCK, K. L. (2007). Agents of reform? Children's literature and philosophy, *Philosophia*, 35, 129-143.
- SIPE, L. R. (1998). How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29, (2), 97-108.
- SHAVIT, Z. (1991). La noción de niñez y los textos para niños[trad. do inglês de Desiderio Navarro]. *Criterios (La Habana)*, 29, enero-junio, 134-16.  
(<http://www.criterios.es/pdf/shavitnacion.pdf>).



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Corpo, identidade e desejo na literatura para jovens

*Teresa Mergulhão*

Escola Superior de Educação de Portalegre

teresamergulhao@esep.pt

### Resumo

A problematização da identidade tem merecido, nos últimos anos, uma reflexão alargada em diferentes áreas do saber, nomeadamente no âmbito dos estudos literários e culturais. No caso específico da literatura portuguesa contemporânea de potencial recepção juvenil, a questão coloca-se de forma assaz pertinente, uma vez que as personagens (pré) adolescentes que povoam os diversos universos textuais, na maioria femininas, se debatem internamente com problemas existenciais e psico-emotivos decorrentes da fase de crescimento em que se encontram, sendo que, na busca incessante de si e da sua identidade, a questão da corporalidade e do desejo se institui como um aspecto estruturante (e problemático) para o ser em construção.

Deste modo, e partindo da relação intersistémica entre corpo e identidade, pretende-se, com a presente comunicação, proceder à análise das diversas formas de representação literária da corporalidade na literatura contemporânea de potencial recepção juvenil

### Abstract

Through the last years, literary and cultural studies had devoted to the identity and self-representation's questions a growing interest. In the young's portuguese literature specific field, those questions, although connected with body-image and sexual desire, acquire a special meaning basically due to the relevance of protagonist's age and female condition in the process of narrative identity construction.

Thus, several contemporary literary texts for young people will be analysed in this paper in order to show the relevance of those questions in the portuguese young's literature.

## **Introdução**

Na busca incessante do sentido de si e da sua identidade, o ser em construção debate-se internamente com questões estruturantes como as da corporalidade e do despertar da sexualidade.

Tais questões assumem, na literatura portuguesa de potencial recepção juvenil nas últimas décadas do século XX, particular relevância ao nível dos discursos plurais das personagens adolescentes (na sua maioria raparigas), que, não se revendo arquétipos contemporâneos de beleza feminina, regra geral convivem de forma pouco pacífica com o corpo que têm. É o que sucede justamente em *Dietas e Borbulhas*, de Maria Teresa Maia Gonzalez, *Diário de Sofia & C<sup>a</sup>*, de Luísa Ducla Soares, *Diário Secreto de Camila*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, e *Cinco Tempos, Quatro Intervalos*, de Ana Saldanha, obras que colocam em cena adolescentes com problemas de auto-estima e que, por isso mesmo, serão objecto de análise na presente comunicação.

### **1. A imagem do eu: *auto-percepção e (in)aceitação da imagem corporal***

Nas obras que constituem o corpus seleccionado para a elaboração do presente estudo, as personagens adolescentes femininas manifestam discursivamente a insatisfação e a revolta que a percepção de si e do seu corpo provoca no seu íntimo quase sempre através de um registo hiperbólico, e por vezes coloquial, que sinaliza o paroxismo da sua perturbação interior.

Neste contexto, e porque a imagem de si - frequentes vezes construída a partir de um exercício de auto-observação não isento de passionalidade ou a partir de comentários depreciativos vindos do exterior - não se coaduna, na perspectiva do ser em formação, com um certo ideal de beleza feminina, as personagens femininas adolescentes adoptam certos mecanismos auto-punitivos e compensatórios, como a anorexia e a bulimia nervosas, responsáveis em alguns casos pelo processo destrutivo que quase as conduz a um fim trágico e irremediável.

Assim, em *Dietas e Borbulhas*, a protagonista sente-se feia e gorda (“tenho as pernas monstras” (...) “e um rabo monstro” (...) Eu sei perfeitamente que sou um pote” (DB, 25)), referindo-se a si própria como sendo uma rapariga com um “corpo de baleia” (DB, 29). As representações parciais do seu corpo dão conta de uma auto-percepção fragmentada e, por isso, necessariamente distorcida, adquirindo forte produtividade semântica a adjectivação expressiva (e o substantivo *pote*, com valor adjectival) utilizada por Catarina neste contexto: pernas monstras, rabo monstro.

Neste contexto se entendem, e se sublinham, as palavras de Orlanda Azevedo que, na sua obra *As Metamorfoses do Corpo e a Problematização da Identidade*, refere que “o distanciamento entre o sujeito e a sua imagem poderá sinalizar a não-coincidência entre a sua imagem real e a sua imagem ideal” (Azevedo, 2003: 32).

Ora, como António Damásio demonstrou em *O Sentimento de Si*, “a ideia que cada um de nós elabora acerca de si mesmo, a imagem que gradualmente construímos de quem somos física e mentalmente, e do nosso estatuto social (...)” decorre de “uma grande variedade de factores: traços de personalidade inatos e adquiridos, inteligência, conhecimento, meio ambiente social e cultural” (Damásio, 2000: 259).

A ser assim, parece-me que, no caso de Catarina, tal como no de outras personagens adolescentes que, nas obras em estudo, concebem uma imagem claramente disfórica de si, é justamente, e em grande parte, devido à acção exercida pelo ambiente social e cultural nos sujeitos em formação que tal acontece, desencadeando nas personagens naturais movimentos de inaceitação e de auto-rejeição.

Com efeito, a não-aceitação de si passa, no caso da protagonista de *Dietas e Borbulhas*, pela rejeição do corpo que se possui e pela conseqüente idealização do corpo que se deseja possuir. Por isso, o sujeito já não consegue olhar-se ao espelho, assumindo esse gesto o valor de uma desistência: “- Eu já há muito tempo que deixei de olhar para o espelho” (DB, 23).

De facto, ver-se ao espelho incomoda e causa frustração porque a imagem reflectida não se coaduna com a representação mental idealizada de si próprio(a). É, pois, preferível não-ver, neste contexto, porque ver agudizaria inevitavelmente a dor que se procura ocultar (de si próprio).

Pelo contrário, em *Diário Secreto de Camila*, a protagonista atreve-se a observar a sua imagem corporal reflectida no espelho da sala, mas esse gesto auto-contemplativo também causa revolta no sujeito-observador, tal como o seu discurso retrospectivo e analítico deixa perceber:

Quando tocou o despertador já estava em pé a experimentar roupa, furiosa porque as minhas calças preferidas não me serviam. Consegui correr o fecho a muito custo mas depois não conseguia respirar e sentia-me «repuxada em ganga». Fui para a sala ver-me ao espelho e ia morrendo! As pernas pareceram-me dois chouriços mal amanhados com uns papos horrorosos cá em cima. Virei-me de lado, de costas, e cada ângulo era pior do que o anterior. Que rabão! Só não chorei de raiva porque apareceu a minha mãe, que não tem paciência nenhuma para lágrimas, diz sempre que são parvoíces da idade e outras coisas irritantes. Mas, sem querer resmunguei:

- Estou gordíssima. (DSC, 12,13)

O corpo assim percebido parece, aos olhos de um sujeito inquieto e inquiridor, estranhamente disforme e grotesco, conforme se assume num discurso inflamado de primeira pessoa: “As pernas pareceram-me dois chouriços mal amanhados” e “Que rabão!”. À semelhança de Catarina, Camila focaliza o seu olhar em determinadas partes do seu corpo, sublinhando o problema da “constituição da identidade entre fragmentação e unidade” (Azevedo, 2003: 119) que se coloca ao sujeito neste caso concreto, mas também, inevitavelmente, nas restantes obras em estudo, que, de uma forma ou de outra, narrativizam a cisão do sujeito enunciativo em fase de crescimento.

Assim, e especificamente nesta obra, a descontinuidade entre o eu e a sua imagem produz um efeito de estranheza no sujeito, que dá conta dessa perturbação através de um registo coloquial consubstanciado na comparação pernas/chouriços e no léxico de cariz familiar ou popular: “mal amanhados” e “rabão”. Tal estratégia discursiva visa claramente reforçar a desolação do sujeito-observador em face de si e da sua imagem corporal, desolação essa reforçada no discurso interior do sujeito pela perífrase verbal “ia morrendo”.

A não-aceitação de si e do seu corpo é, aliás, intensificada pelo desejo íntimo de chorar de raiva, ímpeto todavia controlado por Camila por se sentir observada pela mãe: “Só não chorei de raiva porque apareceu a minha mãe, que não tem paciência nenhuma para lágrimas”.

O olhar do outro, neste caso da mãe, é um olhar distanciado e crítico, sentido pelo leitor (adulto?) como o de alguém que apresenta uma racionalidade e uma objectividade que escapam ao ser apaixonado que se observa em desalento. Na verdade, a mãe responde às angústias de Camila com um frio “Que disparate!”, seguido de uma explicação de carácter generalista mas que tem, a meu ver, a intenção pedagógica de elevar a auto-estima da filha, mostrando-lhe que as mudanças em si operadas fazem parte do processo natural de crescimento: “Um adulto, por muito magro que seja, não veste roupas de criança!”. Camila, contudo, não se deixa convencer e decide não “comer quase nada nos próximos quinze dias.” (DSC, 13).

As estratégias comportamentais encontradas - o jejum e o excesso de exercício físico – denunciam uma crescente obsessão com a imagem e com o corpo, para o que concorre o facto de as suas melhores amigas e a própria mãe funcionarem como modelos de elegância e de perfeição, tal como Camila assume em discurso introspectivo, fazendo activar o mecanismo retórico da interrogação:

A minha mãe é demasiado perfeita mas sobretudo demasiado equilibrada. (...) Pode comer o que quiser e não engorda (...) Então por que raio é que eu nasci assim? Por que é que saí completamente diferente? (DSC, 27 -28)

Desejar ser (como o) outro torna-se então prioritário, mas esse desejo traduz-se, em Diário Secreto de Camila e nas restantes narrativas em estudo, na busca desenfreada de um corpo (que se julga) perfeito, um corpo à semelhança do da amiga, da irmã mais velha, da mãe ou até da madrasta.

Na verdade, e ainda no Diário Secreto de Camila, a protagonista refere que as suas amigas Marta e Catarina “são ambas maravilhosamente esqueléticas”(DSC, 16), o mesmo acontecendo com Catarina, a protagonista de Dietas e Borbulhas, que só deseja ser elegante como a Filipa, a colega da turma, a prima Mariana, “que é giríssima e não é nada peneirenta”, a “Cláudia Schiffer, claro” (DB, 64) e a irmã, que se ajusta perfeitamente à imagem estereotipada da elegância feminina dos anos 80 e 90:

Que raiva! Porque é que a Sara era tão elegante?! Nem sequer comia pouco! E ainda por cima já tinha um metro e setenta (...) O que ela [Catarina] não daria para ter um corpo assim... Mas haveria de conseguir. (DB, 27)

Catarina detesta ser quem é, como é (“sou tão branca que mete nojo” (DB, 71)) e receia o olhar dos outros, afligindo-se por pensar que a podem achar “um pote, uma anedota” (DB, 72). Mas se, no seu caso, é o sujeito que imagina o que os outros poderão dizer ou pensar a propósito de si e da sua imagem, disso fazendo uma obsessão, em Cinco Tempos, Quatro Intervalos, a inaceitação da imagem corporal por parte da protagonista é, sobretudo, motivada pelos comentários depreciativos dos outros, que insistentemente lhe chamam «baleia», «balofa», «barrica» (CTQI, 27), «gorda» (CTQI, 29) ou que, rindo-se dela, comentam, à distância - embora a suficiente para que sejam escutados pela pequena Dulce: “para manter aquele físico é preciso dar-lhe bem” (CTQI, 29).

Dulce sente-se infeliz e perplexa com a mudança de tratamento por parte dos outros, que anteriormente tinham para com ela palavras mais carinhosas, tal como se deduz a partir das palavras do narrador, em discurso indirecto livre:

Ao princípio, não conseguia compreender como passara de «bebé rechonchudinha!», «que amor!», «que regueifinhas!», a «gorda», «baleia», «barrica», e, por isso, tinha dificuldade em conter um tremor dos lábios, uma lagriminha ao canto do olho, sempre que as pessoas faziam dela motivo de risos. Amuava e chorava. (CTQI, 29)

O sofrimento de Dulce é contudo vivido em silêncio e em lágrimas, sendo que o mecanismo compensatório que encontra para aliviar a sua dor é comer ainda mais, sobretudo guloseimas, de preferência longe do olhar dos que a recriminam. A bulimia não adquire, contudo, no contexto desta obra, a dramaticidade que envolve a situação de Catarina, a protagonista de Dietas e Borbulhas, que entra mesmo em processo compulsivo de auto-destruição, sendo vítima de uma bulimia nervosa que quase a conduz à morte, embora haja, neste caso específico, uma solução para o seu problema.

Com efeito, a aceitação de si surgirá, no final da narrativa, quando Afonso, o seu melhor amigo, fica doente e é operado de urgência a um tumor. A serenidade de Afonso ao falar da sua curta esperança de vida, um tema também ele inovador no quadro da literatura de potencial recepção juvenil no nosso país, impressiona definitivamente Catarina, de tal forma que nem consegue enfrentá-lo, porque o outro se institui, neste contexto, como o Mesmo, ou o seu Duplo, e, assim sendo, olhar o Outro é, como diria Levinas (1988), olhar-se a si próprio:

- Eu não te disse antes, porque estavas no hospital...

Não me disseste antes o quê? – perguntou ela baixinho, sem ousar enfrentá-lo.

Que estou a morrer, Catarina – respondeu ele, agora com uma clareza calma na voz. – A quimioterapia já não está a dar resultado, percebes? Mas não quero que te preocupes, ‘tás a ouvir? Eu também nunca gostei assim muito de viver, tu sabes... Só tenho pena é de deixar de ver as pessoas de quem gosto. (DB, 116)

Apesar de se antever um final trágico para Afonso, uma vez que os tratamentos, como é notório pelas suas palavras, não resultam no seu caso, há um tom optimista no final. Com efeito, os problemas que os dois amigos durante tanto tempo criaram por não aceitarem a sua imagem corporal, total ou fragmentada, são resolvidos no fecho da narrativa, quando assumem finalmente, e sem máscaras, as suas identidades:

- Cada um é como é, e pronto. Que se lixe!

(...) Afonso tirou o lenço, ergueu a mão bem alto e lançou-o no ar, exclamando:

- Que se lixe a careca! (...) Com uma cara destas, quem é que vai reparar que não tenho cabelo? (DB, 119)

É claramente uma estratégia pedagógica direccionada para o provável leitor juvenil da obra, que assim compreende a importância de encarar de frente as vicissitudes encontradas ao longo da vida e aceitá-las com coragem e determinação.

É, pois, o confronto com o outro, nesta obra em particular, aliado à situação-limite vivida pelo sujeito na sequência da sua obsessão pela imagem corporal que favoreceu em definitivo o apaziguamento das perturbações de ordem existencial e afectiva que a entrada na adolescência acarretou.

Já em *Diário Secreto de Camila*, os esforços da protagonista para alcançar o ideal de beleza feminina que a cultura contemporânea ocidental padronizou não têm consequências tão dramáticas como as que, no caso de Catarina, originaram o seu internamento hospitalar.

Na realidade, Camila não passa por um processo tão violento, mas precisa contudo de emagrecer para aprender a gostar de si e a aceitar a sua imagem corporal. Só então, quando o seu corpo se aproxima dos padrões de beleza que julga ideais, ousa finalmente enfrentar o espelho:

Vi um programa de televisão que nunca posso ver porque a minha mãe acha idiota. Mas o melhor de tudo foi poder despir-me na sala para me ver nua no espelho grande e ainda por cima gostei do que vi. (DSC, 31).

A imagem reflectida pela superfície reflectora é desta feita percebida de forma positiva. Na realidade, o sujeito que se olha ao espelho e se descobre outro é agora um sujeito satisfeito com o seu (novo) corpo e a sua (nova) imagem, sendo que, neste contexto, o corpo feminino surge naturalmente evocado no discurso da personagem e plasmado na tessitura narrativa sem qualquer constrangimento ou pudor. Sinal dos tempos, a literatura de potencial recepção juvenil finissecular incorpora desta forma, com total frontalidade e naturalidade, este e outros temas, como o da sexualidade, considerados tabu pelo Antigo Regime e pela mentalidade conservadora dominante nesse período incontornável da nossa História colectiva.

## **2. O corpo feminino (a)descoberto: *nudez, feminilidade e desejo***

Em face da imagem do seu corpo de mulher, que o espelho inesperadamente lhe devolve, Camila, a protagonista do Diário Secreto, manifesta interiormente a satisfação de nele reconhecer os traços femininos que ambicionara possuir:

Parece mentira mas é verdade, não me achei nada gorda. Estive séculos a observar-me de frente, de costas, de perfil. Não tenho papos nas pernas, a cintura está bem marcada, o desenho das ancas pareceu-me bonito e a curvatura do rabo também. Não há dúvida que o peito cresceu e está rijo, com bicos de um cor-de-rosa mais acentuado. Não tenho barriga. Também não há dúvida que o triângulo dá graça ao corpo, é uma espécie de marca a indicar «mulher». (DSC, 31).

A nudez e a feminilidade, temas que já se encontravam em O Diário de Sofia & C<sup>a</sup>, publicado em 1994, ou seja, cinco anos antes do Diário Secreto de Camila, são aqui abordados com naturalidade, numa linguagem clara e despudorada, desfazendo, aliás como acontecera anteriormente com a obra de Ducla Soares, um dos tabus mais vincados na sociedade portuguesa de todos os tempos.

Na verdade, a passagem de criança-adolescente a mulher é auto-percebida, através de um exercício de ensimesmamento e auto-contemplação, como uma conquista. É a jovem, ela própria, que se vê ao espelho e se descobre Outra. Observar, na superfície reflectora, o seu corpo despido, de todos os ângulos, demoradamente e longe dos olhares dos outros, e atender aos pormenores em que nunca antes reparara provocam no sujeito uma reacção positiva, tal como, em registo monologal e retrospectivo, a protagonista assinala: “gostei do que vi”, “não me achei nada gorda”, “o desenho das ancas pareceu-me bonito e a curvatura do rabo também”.



Deste modo, as transformações físicas assim percebidas surpreendem e elevam a auto-estima e a vaidade pessoal do sujeito em face de si mesmo e da sua nova imagem corporal, conduzindo inevitavelmente à aceitação de si e do seu corpo de mulher.

Também Sofia, a protagonista de *Diário de Sofia & C<sup>a</sup>*, tem uma relação positiva com o espelho. O motivo (só aparentemente) frívolo da vaidade feminina, assumida aliás na primeira pessoa, é o pretexto discursivo encontrado para justificar o pedido de Sofia para lhe “porem um espelho no roupeiro (...)” (DS, 23). Na verdade, ela pretende conhecer-se melhor, ou seja, ver-se de outro ângulo, para lá das fronteiras do seu corpo, ver-se a si própria como os outros a vêem, do exterior: “o espelho é também para eu me conhecer” (DS, 23)). E o que observa, ao invés de lhe criar angústia ou frustração, fá-la sentir-se “linda como um bicho selvagem” (DS, 23). Sofia é, pois, uma jovem à procura de si própria, que aceita naturalmente as transformações ocorridas no seu corpo e, por conseguinte, a sua feminilidade sem dramas ou ansiedade:

Já não sou uma garota, já tenho tanto peito como algumas artistas de cinema, a minha cintura estreitou-se ou parece mais fina porque as ancas se tornaram redondas, uma penugem ruiva cresce-me entre as pernas. (...) Já tenho o período há 3 anos. Sou uma mulher.” (DS, 23)

A auto-percepção de si enquanto ser em crescimento resulta da análise pormenorizada de um corpo de mulher que a superfície reflectora lhe devolve. A descrição do sujeito que assim se observa especularmente é inovadora no contexto da literatura para jovens por não se regular pelo pudor eufemístico, entendido muito provavelmente por alguns como única forma de evocar e descrever o corpo feminino. A referência ao peito, à “penugem ruiva” ou ao “período” surge de forma natural e objectiva, dando conta das marcas físicas observáveis pelo sujeito, que assim adquire outra consciência de si, e tem, a meu ver, a intenção de levar o receptor extratextual privilegiado não adulto a aceitar a sua corporalidade de forma tranquila e natural.

Ora, o tema da feminilidade cruza-se, inevitavelmente, com o do desabrochar da sexualidade, tanto em *O Diário de Sofia & C<sup>a</sup>* como no *Diário Secreto de Camila*, de forma mais velada e sugestiva no primeiro e mais explícita neste último.

Efectivamente, na obra de Ducla Soares, Sofia dirá: “Nua, sinto-me selvagem, apetece-me fazer coisas selvagens. Amar numa praia deserta, com gaivotas a voar sobre a minha cabeça” (DS, 23). A dualidade entre o instinto primário de concretização sexual, insinuado apenas pelo desejo de “fazer coisas selvagens”, e a representação mental e onírica de um momento que se deseja único, num espaço idílico e em perfeita comunhão com a natureza inóspita envolvente, apenas testemunhado pelas gaivotas, sinaliza uma concepção neo-romântica do amor. O outro, enquanto objecto provável de desejo, é irrelevante neste contexto, não sendo referenciado discursivamente. Mas não surpreende

que o eu se esqueça assim (deliberadamente) de incluir outro na sua fantasia (“... gaivotas a voar sobre a minha cabeça”): é que não se trata aqui do amor pelo outro, mas do amor pelo amor, ou, em última instância, do amor por si mesmo.

Não será exactamente assim em *O Diário Secreto de Camila*, uma vez que, nesta obra, existe um objecto do amor que condiciona todo o processo de descoberta do sujeito amoroso. Camila apaixona-se perdida e irremediavelmente por um desconhecido que encontra casualmente no café (“Foi nesse preciso momento que o vi e fiquei siderada” (DSC, 9), e a partir desse momento, que Roland Barthes considera o momento inaugural, o momento da captura, em que o sujeito é “seduzido por uma imagem” (Barthes, 1998: 120), Camila constrói toda uma cenografia imaginária do outro – os espaços que ele percorrerá, os amigos que conhecerá, como será, se se irá apaixonar por ela:

Será que o verdadeiro surfista se vai apaixonar por mim? Hum... Só de pensar nele fico cheia de arrepios em sítios onde nunca antes me tinha arrepiado! (DSC, 20).

O desabrochar da sexualidade é desta forma assumido no discurso introspectivo da personagem com a referência explícita às sensações que o outro, ainda que imaginado, provoca no sujeito. O eu que assim experimenta o frémido da paixão diferida é um ser que, activando os mecanismos da memória, tem consciência de si em coordenadas temporais distintas: o antes e o agora. E o agora é vivido entre dúvidas (“Será que o corpo humano só reage por partes em questões de sexo?” (DSC, 47)) e desejos (“... estou para aqui a imaginar abraços e beijos sem fim. Na boca. No canto da boca. O contacto imaginário provoca-me um formigueiro deliciosamente uniforme e um friozinho na barriga tão forte ou mais forte que os contactos reais” (DSC, 62)).

Apesar da paixão pelo surfista, Camila envolver-se-á, contudo, inesperadamente, durante uma festa em casa de uma amiga, com o Laranjeira, um antigo colega que lhe “fez a vida negra na escola primária” (DSC, 44):

Não faço a mínima ideia de quanto tempo estivemos na varanda agarrados que nem lapas e aos beijos, só sei que foi a experiência mais estranha da minha vida. O abraço agradava-me mas os beijos não. Assim, o corpo dividiu-se em duas partes e eu tinha sensações fortemente agradáveis da cintura para baixo e fortemente desagradáveis da cintura para cima! Nunca imaginei que isso pudesse acontecer, ainda estou baralhada e sem resposta para várias questões. (DSC, 46)

A experiência dilemática provoca estranheza e dúvidas normais no processo de maturação sexual e emocional do sujeito em construção: “A saliva dele sabia um pouco a vinagre e eu odeio vinagre. Terá sido por isso que me apeteceu repelir os beijos? E, se me apeteceu, por que não o fiz?” (DSC, 46). O arrependimento (“Quem me mandou curtir com um rapaz se gosto de outro?” (DSC, 46)) e a renúncia (“Preferia nunca mais ver o Laranjeira”(DSC, 46)) sinalizam contudo a denegação do outro não-objecto de desejo.

## **Conclusão**

Em suma, nos textos em análise, como na vida, as transformações físicas desencadeiam nos adolescentes um comportamento reactivo condicionado por factores endógenos mas também exógenos ao próprio sujeito. A imagem corporal feminina auto-percepcionada, nem sempre aceite porque nem sempre consentânea com os arquétipos contemporâneos de uma certa beleza feminina ocidental, provoca distúrbios mais ou menos dramáticos nas personagens em estudo, sendo que quase sempre tal atitude evidencia um complexo de inferioridade, que, na opinião de E. Pizarro, expressa nos anos oitenta em *Psicologia do Adolescente* (cf. Pizarro, 1983: 40), é manifestado mais vezes pelas raparigas do que qualquer outro complexo de carácter sexual.

A (in)aceitação de si e da sua corporalidade e/ou feminilidade, instituindo-se como uma área temática privilegiada nas narrativas em estudo, sublinha, a meu ver de forma totalmente inovadora, a tendência da literatura de potencial recepção juvenil finissecular para dar voz e protagonismo a personagens adolescentes que, preferencialmente na primeira pessoa, assumem a sua dupla condição de mulheres e de seres em crescimento.

## **Referências Bibliográficas**

AZEVEDO, O. (2003). *As Metamorfoses do Corpo e a Problematização da Identidade*.

Lisboa: Edições Colibri.

DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a emoção e a Neurobiologia da Consciência* (8ª Ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.

LEVINAS, E. (1988). *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70.

PIZARRO, E. (1983). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Edições Paulistas.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Os contos de H. C. Andersen: uma visão romântica da infância

**Carlos Manuel da Costa Teixeira**  
Escola Superior de Educação – I. P. Bragança  
ccteixeira@ipb.pt

### Resumo

É objectivo desta comunicação reflectir sobre a relação entre o Romantismo e a Literatura Infantil, reconhecendo que esta ganhou um novo estatuto no polissistema literário, durante (e a partir de) este período histórico-cultural. O reconhecimento da literatura infantil pela chamada “literatura canónica” (e pelos seus teorizadores) será explicitado com base em dois grupos de razões. O primeiro deles diz respeito às transformações endossistémicas, ocorridas no estrito domínio literário, e o segundo às transformações exossistémicas, isto é, a todo o tipo de alterações ocorridas (quer no advento, quer durante o século XIX) fora do denominado sistema literário, mas que com ele estabelecem relações mais ou menos directas e evidentes.

Visa-se, também, problematizar o “novo estatuto” concedido à criança por força das transformações ocorridas no / durante o Romantismo. A comunicação procurará justificar a seguinte afirmação: “O século XIX descobriu a criança.”

Finalmente, pretende-se equacionar os dois aspectos referidos à luz da obra de H. C. Andersen, nomeadamente à luz dos seus contos e histórias que hoje incluímos no cânone da literatura para crianças.

### Abstract

The aim of this communication is to reflect on the relationship between Romanticism and Children's Literature, recognizing that this has a new status in the multiple literary systems during (and from) this period of history and culture. The recognition of children's literature by the "canonical literature" (and their theorists) will be explained based on two groups of reasons. The first deals with changes specific to the literary system, occurred in the strict literary domain; and the second concerns the changes that have occurred in other systems (both in the advent, and during the nineteenth century) outside the literary system, but that with it establish relations more or less direct and obvious.

The aim is also to confront the "new status" granted to the child by virtue of the transformations occurred in / during Romanticism. This communication will seek to justify the following statement: "The nineteenth century found the child."

Finally, we intend to equate the two matters referred to in the light of the work of H. C. Andersen, in the light of his tales and stories that we today include in the canon of literature for children.

Comemorámos há três anos o bicentenário do nascimento de Andersen. Efectivamente, o escritor dinamarquês nasceu a 2 de Abril de 1805. Os 70 anos da sua vida decorrem, pois, durante o século XIX – o qual representa o apogeu da era romântica, com a consolidação da sociedade liberal e burguesa.

Não é fácil – ainda hoje – definir em breves palavras o que foi o Romantismo. E, como não quero ser demasiado cansativo, não vou entrar por esse campo. Até porque todos conhecemos as características fundamentais deste período da história e da cultura da humanidade. O que me parece interessante é, em primeiro lugar, perceber a relação entre o Romantismo (entendido como um largo movimento cultural) e a literatura infantil; em segundo lugar, e em estreita ligação com o que acabei de referir, entender o “novo” estatuto concedido à criança por força das transformações ocorridas neste período; e por último, equacionar tudo isto tendo como ponto de perspectiva a obra de Hans Christian Andersen, nomeadamente os seus contos, que hoje incluímos no cânone da literatura para crianças. Por isso, o título desta comunicação é “*Os contos de H. C. Andersen: uma visão romântica da infância*”.

Com o Romantismo, a literatura para crianças ganhou um novo estatuto no polissistema literário, passando a ser reconhecida pela metalinguagem da chamada “literatura canónica”<sup>1</sup>. Há, na verdade, uma boa série de razões explicativas para que, neste período, a literatura infantil tenha adquirido o reconhecimento que, implícita ou explicitamente, lhe tinha sido recusado pelas poéticas aristotélicas e horacianas e por todas as outras delas derivadas<sup>2</sup>. Sucintamente, podemos reunir essas razões em dois grupos. O primeiro deles diz respeito às transformações endossistémicas, ocorridas no estrito domínio literário, e o segundo às transformações exossistémicas, isto é, a todo o tipo de alterações ocorridas quer no advento, quer durante o século XIX, fora do denominado sistema literário, mas que com ele estabelecem relações mais ou menos directas e evidentes.

Explicitando melhor estas ideias, convém clarificar, antes de mais, que a teoria clássica, de carácter dogmático, assentava sobre a concepção, genuinamente aristotélica,<sup>3</sup> dos géneros literários como características “naturais” e, por isso, intemporais. Eis como García Berrio, servindo-se das palavras de E. Cassirer, se refere a esta questão:

“La cuestión de la estética clásica se dirigía en primer lugar a la obra de arte, que se trataba como una obra de la naturaleza y se procuraba conocer con recursos análogos.

---

<sup>1</sup> Cf. SILVA, Vítor Manuel Aguiar e, “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”, in: SÁ, Domingos Guimarães de, *A Literatura Infantil em Portugal*, Braga, Edições da Editorial Franciscana, 1981, p.13.

<sup>2</sup> Cf. Id., *Ibidem*.

<sup>3</sup> “Duas causas, e ambas naturais, geraram a poesia” (ARISTÓTELES, *Poética*, 1448b – Sublinhado nosso). É, efectivamente, o pressuposto que os géneros são *naturais* que conduz à afirmação da sua intemporalidade.

Buscaba esa estética una definición de la obra de arte que pudiera equipararse a la definición lógica, determinar específicamente la particularidad da cada caso señalando el género próximo y la diferencia específica. En el esfuerzo por conseguir una determinación de este tipo, surgió la teoría de la invariabilidad de los géneros y de las reglas objetivas rigurosas a que está sometido cada uno.”<sup>4</sup>

Contrariando esta posição herdada de longa data, os irmãos Schlegel, e todos os restantes teorizadores românticos, defendem que o conceito de género tem de ser equacionado em relação a um lugar e, de um modo especial, a uma época. Deste modo, o conceito em causa supõe a História – o devir histórico. O sentido da historicidade impõe-se ao Romantismo e condicionará, até à sua mais profunda essência, a teoria dos géneros deste período literário. A par de outras obras, cuja importância é decisiva para a elaboração da poética romântica, como as de Kant, as dos irmãos Schlegel, Hölderlin, Schelling, Novalis e, sobranceiramente, a *Estética* de Hegel, o *Essai sur les causes qui peuvent affecter les esprits et les caractères* de Montesquieu fundamenta toda a teoria genológica do Romantismo.<sup>5</sup>

Voltando à afirmação (que parafraseámos de Aguiar e Silva) – “com o Romantismo, a literatura infantil ganhou um novo estatuto no polissistema literário” –, desenvolvo agora a explicação do primeiro grupo de razões, atrás evocado, para justificar essa conquista (refiro-me às razões de carácter endossistémico, recorde-se).

O código semântico-pragmático da literatura romântica, como afirma Aguiar e Silva na sua “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”, vai privilegiar o sonho, a transracionalidade, a ingenuidade (como valor que se opõe à artificialidade), os mitos do paraíso perdido, bem como o da pureza original e o da inocência primordial<sup>6</sup>. A literatura romântica empenha-se numa clara ressurreição do mundo feérico, bebendo, como se de um antídoto contra o racionalismo iluminista se tratasse, toda a espécie de histórias fantásticas da Idade Média. Jacinto do Prado Coelho refere-se a esta recuperação da Idade Média como a evocação de um tempo distante, de uma “época de mais livre expansão dos impulsos, com o prestígio do ideal cavaleiresco”<sup>7</sup>, associando esta

---

<sup>4</sup> E. Cassirer, citado por GARCÍA BERRIO, *Los géneros literarios, sistema e historia, una introducción*, 2ª ed., Madrid, Catedra, p.117.

<sup>5</sup> Baseando-se em princípios românticos, Mikkäil Bakhtine falará, mais tarde, da obra literária como *cronótopo*. Isto é, da obra literária como reflexo do tempo e do espaço em que o autor vive e em que o leitor se posiciona quando a lê. Ofélia Paiva Monteiro, definindo a concepção de arte para Garrett, afirma: “Se a arte ‘surpreende’ a natureza, fá-lo sempre através de um espírito que não só a considera de acordo com a sua óptica particular, conformada por espaço e tempo, mas ainda escolhe e arranja *intencionalmente* os seus motivos para lograr a melhor expressão da sua ideia.” (sublinhado nosso) MONTEIRO, Ofélia Milheiro Caldas Paiva, *A formação de Garrett, Experiência e criação*, Vol. II, Coimbra, Centros de Estudos Românicos, 1971, pp.154-155.

<sup>6</sup> Cf. SILVA, “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”, p.13.

<sup>7</sup> COELHO, Jacinto do Prado, “Romantismo”, in: *Dicionário de Literatura*, [Dir. Jacinto do Prado Coelho], Vol. III, Porto, Mário Figueirinhas Editor, 1997.

recuperação ao gosto pelo exótico. Ora, os valores acima referidos vão ao encontro das eternas temáticas da literatura infantil. Desde os seus primórdios, esta literatura apresenta uma cosmovisão que entra em conflito com uma concepção mecanicista e racionalista do mundo e da vida. Efectivamente, “o mundo possível dos textos da literatura infantil tem como características fundamentais as marcas semânticas da excepcionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio e configura-se frequentemente como um mundo contrafactual, em que estão derogadas todas as leis, regras e convenções do mundo empírico e da vida humana.”<sup>8</sup>

Ora, e concluindo este aspecto, a nova literatura romântica, aproximando-se da literatura para crianças, confere-lhe um novo estatuto e um novo alento. Naturalmente, a atenção devotada à literatura destinada a um público mais jovem sofre uma significativa evolução. Realçamos o uso intencional do termo “evolução” visto que, com ele, queremos vincar que este processo não é abrupto quer no que se refere à *efectiva* “escrita para crianças”<sup>9</sup>, quer à renovação das formas e dos estilos literários. Neste campo, dizemos, com Carmen Bravo-Villasante, que “o século XIX, sem se desligar das correntes que herdara, criava uma nova literatura para crianças”<sup>10</sup>.

Acrescente-se que a vitalidade da literatura infantil durante o Romantismo não se deve exclusivamente às referidas transformações do sistema literário. Convém recordar que, como afirma Aguiar e Silva, “este sistema, como qualquer sistema semiótico cultural, é um sistema aberto” e, como tal, encontra-se “em contínua interacção sógnica com o seu meio, do qual recebe e para o qual reenvia informação”<sup>11</sup>. Deste modo, para se compreender cabalmente as razões que levaram a literatura infantil a adquirir um novo estatuto no polissistema literário é necessário ter presente as transformações políticas, sociais, culturais, ideológicas e económicas verificadas na Europa desde os finais do século XVIII até meados do século XIX<sup>12</sup>. Acrescento que, no âmbito desta reflexão, importa sobranceiramente considerar as transformações pedagógicas, claramente devedoras das transformações ocorridas nos planos filosófico-doutrinário e político-social e que se manifestam de forma clara por uma maior importância concedida aos problemas

---

<sup>8</sup> SILVA, “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”, p.13.

<sup>9</sup> Recorde-se que, antes do século XIX (e mesmo durante o referido século), muitos dos livros de contos que hoje incluímos no cânone da literatura infantil não tiveram, na intenção autoral, como destinatário previsto e/ou como leitor preferencial a(s) criança(s). Wilhelm Grimm, no Prólogo à primeira edição dos *Kinder und Hausmärchen*, é bem claro quando afirma: “O livro não foi escrito para as crianças, mas tanto melhor se lhes agrada.” [Citado por BRAVO-VILLASANTE, Carmen, *História da Literatura Infantil Universal*, Vol. I, Lisboa, Editorial Vega, 1977, p. 29]. No que se refere ao *Romanceiro* de Almeida Garrett, para apresentar um exemplo português, o caso é semelhante.

<sup>10</sup> BRAVO-VILLASANTE, *História da Literatura Infantil Universal*, p.86.

<sup>11</sup> SILVA, “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”, p.13.

<sup>12</sup>Cf. Id., *Ibidem*.



da educação e da escola. É indiscutível que toda a evolução mental, social, política e económica actua determinantemente na forma como as comunidades humanas se organizam e se posicionam na relação com o mundo. Assim, este tipo de evoluções – quando são verdadeiramente significativas, como o foram ao longo do período acima referido –, alteram o conhecimento do mundo, no plano das ideias, transformam a vida, no plano da práxis quotidiana e criam novas representações do mundo, no plano da literatura e das artes em geral<sup>13</sup>. Neste domínio, os literatos oitocentistas abrem novas relações com o sujeito leitor infantil.

Efectivamente, não é tão hiperbólico como à primeira vista pode parecer afirmar-se que o século XIX descobriu a criança. Descobriu-a como um ser que precisa de cuidados específicos para a sua formação. Até porque se toma claramente consciência de que, a par da formação intelectual, outros domínios são igualmente importantes para a educação do homem (moderno). Na sequência de preocupações pedagógicas que se afirmam no amanhecer do Romantismo, privilegiar-se-á uma formação humanística, cívica, ética, intelectual e espiritual da criança.

O século XIX descobriu, pois, a criança como um valor a ser considerado no processo (e no progresso) social e no contexto humano. A criança deixa paulatinamente (estas descobertas não se fazem de um dia para o outro) de ser considerada como “um adulto em miniatura”. A infância deixa de ser vista como um período que deve ser ultrapassado o mais depressa possível, para que o ser humano possa alcançar o estado adulto, reconhecido como a realização ideal do homem, capaz de se governar e governar o mundo pelo exercício lúcido da razão. A descoberta da qualidade específica do ser criança ou do ser adolescente é também desta época e patenteia-se no mito da infância, vista como a idade de ouro do ser humano (assim se recria o mito do paraíso perdido<sup>14</sup>); e no mito da adolescência, entendida como fase vivencial de pureza e sensibilidade instintivas, que a sociedade virá a corromper<sup>15</sup>.

Como corolário da descoberta da criança, surge uma maior preocupação com a literatura que esta lê – até porque se toma clara consciência de que a leitura ou, melhor, as leituras que a criança faz não são apenas decisivas para a aquisição de informação sobre os mais diversos conhecimentos da humanidade, como também para a formação da mente e da personalidade do pequeno leitor. Repare-se que é na sequência da cultura romântica que se difundiu e se tornou universalmente reconhecida, “pelo menos em teoria,

---

<sup>13</sup> Cf. COELHO, Nelly Novaes, *Panorama histórico da literatura infantil / juvenil*, 3ª ed., São Paulo, Quíron, 1985, p.109.

<sup>14</sup> Como se sabe, a ideia da bondade natural do indivíduo (posteriormente corrompido pela sociedade) foi uma herança de Rousseau.

<sup>15</sup> Na nossa literatura romântica, o caso de Carlos, o trágico herói das *Viagens*, é soberbamente exemplificativo desta percepção da natureza humana / individual e da sua relação com o corpo social.

a ideia de que a criança e a sua educação constituem valores cimeiros da humanidade”<sup>16</sup>. É, pois, natural que, a partir deste momento, a literatura para as crianças tenha passado a merecer uma atenção singular a pais e educadores, a escritores e a homens de cultura, a sociólogos e psicólogos, a instituições religiosas, culturais e políticas, já que – como afirmou Aguiar e Silva – “se trata de um vector extremamente influente na conformação do futuro”<sup>17</sup>.

Na linha de pensamento do autor citado, há ainda que referir a crescente alfabetização das crianças e dos jovens, levada a cabo sobretudo nos países industrializados da Europa<sup>18</sup>. Assim se criou um público cada vez mais numeroso para a literatura infantil. Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico possibilitou a produção de livros graficamente mais atraentes, nos quais a ilustração foi ganhando importância. E, finalmente, o desenvolvimento tecnológico permitiu ainda reduzir o preço das edições, tornando o livro mais acessível para esse novo público leitor.

Um público para o qual vão progressivamente surgindo obras literárias de grande valor e importantíssimas para que a criança vá aprendendo a modelizar o mundo; para que a criança construa universos simbólicos, aprenda as regras de convivência social e consolide sistemas de valores e de crenças. Obras importantíssimas porque, a par desta função modelizadora, possibilitam também o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e do prazer lúdico, bem como um progressivo desenvolvimento da língua materna. É interessante a seguinte afirmação de Aguiar e Silva – “o livro infantil constitui [...] um complexo e subtil ‘laboratório linguístico’ para as crianças”<sup>19</sup>. Na verdade, este *corpus* literário possibilita à criança a exploração das virtualidades da língua e o consequente desenvolvimento da criatividade<sup>20</sup>.

É, antes de mais, na atenção dada ao leitor infantil que os contos de Andersen se distinguem e o génio do autor se afirma.

O movimento romântico tem sido entendido como expressão de um novo tipo de relações entre o escritor e o público. Neste sentido, é relevante a definição de Romantismo avançada por António José Saraiva:

---

<sup>16</sup> SILVA, “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”, p.14.

<sup>17</sup> Id., *Ibidem*.

<sup>18</sup> Cf. Id., *Ibidem*, p.13.

<sup>19</sup> Id., *Ibidem*, p.14.

<sup>20</sup> Há mais de três décadas, António Quadros realçava a dimensão formativa da literatura fantástica na educação infantil, afirmando: “O estímulo à imaginação pela narrativa maravilhosa [...] é uma verdadeira pedagogia da *criatividade* – que terá mais tarde reflexos não só no sentido da liberdade do homem adulto perante os sistemas mecanicistas que o rodeiam, como na invenção científica, no pensamento filosófico e na criação artística ou poética” [QUADROS, António, *O sentido educativo do maravilhoso*. Lisboa, M.E.N., 1972, p.30].

“O romantismo é a expressão literária da época em que o escritor entra em contacto com as massas burguesas em fase de ascensão.”<sup>21</sup>

O problema das relações entre a arte literária e a sociedade é fulcral na estética romântica e é uma das questões centrais da modernidade.<sup>22</sup>

Quando falam das relações literatura/sociedade, os autores românticos referem-se, por metonímia, à função social do escritor moderno. Eis as palavras eloquentes de Garrett a propósito da função do poeta:

“O estudo do homem é o estudo deste século, a sua anatomia e fisiologia moral as ciências mais buscadas pelas nossas necessidades actuais. Coligir os factos do homem, emprego para o sábio; compará-los, achar a lei das suas séries, ocupação para o filósofo, o político; revesti-los de formas mais populares e derramar assim pelas nações um ensino fácil, uma instrução intelectual e moral que, sem aparato de sermão ou prelecção, surpreenda os ânimos e os corações da multidão no meio de seus próprios passatempos, – a missão do literato, do poeta.”<sup>23</sup>

Nestas palavras, Garrett reitera a função educativa da literatura.

Também Vitor Hugo se refere, variadíssimas vezes ao longo da sua vasta obra, à função do poeta e da literatura. No Prefácio de *Cromwell*, afirma:

*“Ainsi le but de l’art est presque divin: ressusciter, s’il fait de l’histoire; créer, s’il fait de la poésie.”*

Regressando à obra de Andersen, podemos recuperar a opinião da estudiosa da literatura infantil Glória Bastos, que é peremptória ao apontar como manifestação máxima da originalidade do escritor dinamarquês a sua capacidade comunicativa quer com a criança, quer com o adulto; e acrescenta:

*“uma originalidade que se expressa num estilo coloquial mas rico e com assinalável complexidade estilística”*<sup>24</sup>

No mesmo sentido, Silva Duarte, no “Prefácio” a *Histórias e contos completos*, obra publicada no ano das comemorações do bicentenário do escritor de Odense, refere que nestas narrativas “é de assinalar a relação entre o narrador e o ouvinte”, acrescentando

---

<sup>21</sup> SARAIVA, António José, “Garrett e o Romantismo”, in: *Para a história da cultura em Portugal*, Vol. II, Lisboa, Gradiva, 1995, p.41.

<sup>22</sup> Cf. PIMENTEL, F. J. Vieira, “Modernidade e Romantismo em Almeida Garrett – O nascimento do autor moderno no *Frei Luís de Sousa*”, in: *Bicentenário de Almeida Garrett*, 1998, p.7.

<sup>23</sup> GARRETT, Almeida, “Memória ao Conservatório Real”, in: *Frei Luís de Sousa*, [Org. A. Nunes de Almeida], 4ª ed., Coimbra, Atlântida Ed., 1974, p.41.

<sup>24</sup> BASTOS, Glória, “um tesouro literário vivo” in: *Jornal de Letras*, 30 de Março – 12 de Abril de 2005, p.8.

que se pode verificar “como os contos, depois de 1849, tomaram uma forma mais firme, tornando-se mais frequente a descrição na primeira pessoa”<sup>25</sup>.

Esta aproximação do narrador ao leitor tem naturalmente consequências no plano técnico-compositivo. Veja-se, por exemplo, como o parágrafo final do pequeno conto “O Menino Mau” (o qual, diga-se de passagem, se assemelha a uma alegoria) é pródigo em exclamações, enfatizando a participação emotiva do narrador no seu próprio discurso, e como, nesse mesmo parágrafo, há uma intencional redundância pela repetição das formas verbais na segunda pessoa do singular, interpelando directamente o leitor / ouvinte.

Eis apenas a parte final desse parágrafo em que se relatam as travessuras do menino Amor:

“Sim, ele uma vez disparou sobre teu pai e tua mãe no coração! Pergunta-lhes, ouvirás o que dizem. Sim, é um menino mau, o Amor, com ele nunca deves tratar! Corre atrás das pessoas. Pensa que uma vez ele disparou mesmo uma flecha na velha avó, mas foi há muito, já é coisa passada. Mas não o esquece ela nunca! Irra! O mau Amor! Mas agora já o conheces! Sabes que menino mau é!”<sup>26</sup>

Podemos também ver o início do conto “As galochas da felicidade”. Aqui, a voz narrativa convoca o leitor / ouvinte para a construção da diegese que é (ou parece ser) arquitectada no próprio momento em que ocorre o acto comunicativo, o qual se instaura em presença – estilisticamente bem marcada pelo presente do indicativo e pelo advérbio de tempo “agora”. Cito duas frases exemplificativas: a primeira ocorre depois de o narrador apresentar o ambiente geral dentro da casa, e expressa o convite ao leitor para partir com ele em busca de algo interessante para a história, dizendo-lhe:

“Sim, vamos agora ver se se encontra alguma coisa!”

E mais à frente continua:

“Vamos sair para entrar na sala em frente”<sup>27</sup>

Este procedimento narrativo aproxima o texto do escritor de Odense dos modernos romancistas, em que o narrador assume um estatuto de ser demiurgo em relação ao mundo ficcional que vai construindo.

Embora criando histórias originais, a sintaxe narrativa de Andersen revela uma intencional manutenção da oratura, pela interpelação do leitor, chamando-o a ouvir a voz da enunciação discursiva que, argutamente, surpreende as questões que a entidade

---

<sup>25</sup> DUARTE, João da Silva, “Prefácio”, in: ANDERSEN, Hans Christian, *Histórias e contos completos*, [Trad. João da Silva Duarte], V. N. Gaia, Edições Gailivro, 2005, p.15.

<sup>26</sup> ANDERSEN, Hans Christian, *Histórias e contos completos*, [Trad. João da Silva Duarte], V. N. Gaia, Edições Gailivro, 2005, p.46.

<sup>27</sup> Id., *Ibidem*, p.75.

leitoral poderá levantar. Entre muitos exemplos possíveis, realço a passagem inicial da narrativa intitulada “O que toda a família disse”, em que se lê:

“Queres ouvir o que toda a família disse? Sim, ouve agora primeiro, o que disse a Mariazinha.”<sup>28</sup>

Podemos encontrar um outro exemplo no conto *A Margarida*, que abre com a expressão exclamativa “Agora ouve!”<sup>29</sup>. Se o advérbio “agora” reenvia para o tempo partilhado pelos intervenientes na comunicação literária, o seguimento do texto insiste na partilha do mesmo espaço.

“Lá fora no campo, junto ao caminho está uma casa de campo. Certamente já a viste alguma vez!”<sup>30</sup>

O narrador é uma voz presente e não aquela voz impessoal que caracteriza grande parte da literatura tradicional. Este narrador é uma voz íntima, que fala de afectos, de sentimentos e de estados de alma, criando proximidade e, conseqüentemente, cumplicidade com o leitor / ouvinte. O tom coloquial presente nas narrativas de Andersen manifesta uma real atenção à criança leitora e mantém actuante a força da palavra dita, a riqueza da oralidade.

A obra de Andersen patenteia o inegável prazer de **escrever como quem conta!** Ele próprio afirmou que escreveu os seus contos e as suas histórias como se as estivesse a contar às crianças. Na verdade, sabemos pelos seus biógrafos que ele foi um apaixonado contador de histórias. Esta recriação do prazer de contar é bem visível, por exemplo, em “O Homem dos Fantoques”, que termina do seguinte modo:

*“E eu, como compatriota, voltei naturalmente a contar logo a história, simplesmente pelo prazer de contar.”*<sup>31</sup>

A atenção concedida ao leitor / ouvinte (a que acima nos referimos) é corroborada pela integração e valorização da realidade com a qual esse leitor / ouvinte lida no seu quotidiano. Entramos num ponto frequentemente referido pelos estudiosos de Andersen – referimo-nos à **poetização do real**. Um real que é descoberto como o mais fantástico dos mundos. Podemos recordar aqui as palavras de uma das personagens de Andersen quando afirma:

*“Todo o mundo é uma série de milagres – [...], mas estamos tão acostumados a eles, que lhe chamamos coisas de todos os dias.”*<sup>32</sup>

---

<sup>28</sup> Id., *Ibidem*, p.713.

<sup>29</sup> Id., *Ibidem*, p.94.

<sup>30</sup> Id., *Ibidem*.

<sup>31</sup> Id., *Ibidem*, p.505.

Quebra-se a barreira que separa a realidade da fantasia e, por isso, uma grande parte das personagens dos contos e das histórias de Andersen são objecto da realidade concreta e quotidiana que se animam para revelar o espírito dos “simples” – isto é, o espírito dos que vivem pelas emoções do coração, tão alheias às forças da razão. É de toda a justiça considerar H. C. Andersen o escritor da sensibilidade, valor, como se sabe, exaltado pelo Romantismo.

Também os espaços em que decorrem os acontecimentos diegéticos são muito frequentemente familiares à criança e são-nos descritos de forma detalhada, manifestando-se uma viva atenção ao pormenor e ao característico. Facilmente se reconhece a distância que separa esta sintaxe narrativa do discurso mais imediato que caracteriza a literatura tradicional oral.

A valorização do **característico** é também um pressuposto fundamental da poética romântica e que mais uma vez a opõe às poéticas clássicas que postulavam a primazia do belo. Victor Hugo é bem claro quando afirma:

*“Si le poète doit choisir dans les choses (et il le doit), ce n’est pas le beau, mas le caractéristique.”*<sup>33</sup>

Como se vê, a renovação proposta pela teoria hugoliana consiste na escolha não do que é belo, como preconizava a poética aristotélica, mas do que é característico. É assim que se valoriza a chamada cor local, conseguida pela imitação do que é característico. Este é, como se disse, um aspecto essencial à literatura romântica, na qual da natureza transfigurada pela “varinha de condão da arte”, apenas se conserva o característico, isto é, a cor local profunda. É esta que permite ao poeta reconduzir toda a personagem “ao seu traço mais saliente, mais individual e mais preciso.”

Este aspecto manifesta-se variadíssimas vezes na obra do contista dinamarquês, nomeadamente nas diversas descrições de lugares de Copenhaga.

Vamos ler apenas um exemplo em que se descreve a entrada do hospital desta cidade:

*“Todo o copenhaguês sabe como é a entrada para o Hospital de Frederico, em Copenhaga, mas provavelmente também como alguns não-copenhaguenses lerão esta história, temos de dar uma descrição curta.*

*O hospital está separado da rua por uma grade razoavelmente alta, na qual os ferros grossos estão tão afastados uns dos outros que se conta que os candidatos muito pesados ficaram presos entre eles e assim terminaram as suas pequenas visitas. A parte do corpo que mais vulgarmente falhava em pôr-se de fora era a cabeça. Aqui, como*

---

<sup>32</sup> Id., *Ibidem*, p.503.

<sup>33</sup> HUGO, Victor, *Préface de Cromwell*, Paris, Librairie Larousse, 1972, p.84

frequentemente no mundo, eram as cabeças mais pequenas as mais felizes. Isto chega, como introdução.”<sup>34</sup>

Este aproveitamento de elementos reais, pertencentes à experiência do dia-a-dia, apaixonava a criança, tornando mais real a identificação projectiva de que fala Bruno Bettelheim, e marca uma superação da tradição, trazendo estas narrativas para a luz da modernidade.

Este carácter de modernidade leva Novaes Coelho a afirmar que Andersen foi “A primeira voz autenticamente romântica a contar histórias para as crianças e a sugerir-lhes padrões de comportamento a serem adoptados pela nova sociedade que se organizava.”<sup>35</sup>

Há, na verdade, na obra do romancista nascido em Odense a apologia dos valores dessa nova sociedade patriarcal, liberal, burguesa e cristã. Assim, embora escapando ao frio didactismo do iluminismo e mais especificamente dos enciclopedistas, esta obra para crianças é também uma forma de transmissão de valores éticos, sociais, políticos e culturais que governam a vida do homem e a dos homens em sociedade. Neste âmbito, é imperioso destacar que Andersen insiste na valorização do comportamento cristão que devia nortear pensamentos e acções de todo o ser humano para ganhar o céu.

A valorização do cristianismo é também um traço marcante do Romantismo. A tomada de consciência a que o homem chegou graças ao cristianismo,<sup>36</sup> de que ele próprio e o mundo são realidades múltiplas, e não unas, conduz a poesia<sup>37</sup>, espelho do real, à representação dessa diversidade. O cristianismo surge, efectivamente, como o motor de uma nova sociedade e de uma nova literatura. Victor Hugo afirma lapidarmente:

“Le christianisme amène la poésie à la vérité.”<sup>38</sup>

O autor do “Prefácio de Cromwell” constata, em seguida, que na natureza se harmonizam o feio e o belo, o disforme e o gracioso, o grotesco<sup>39</sup> e o sublime<sup>40</sup>, o mal e o bem, a sombra e a luz.

---

<sup>34</sup> ANDERSEN, *Histórias e contos completos*, p.82.

<sup>35</sup> COELHO, *Panorama histórico da literatura infantil / juvenil*, p.119.

<sup>36</sup> O cristianismo, segundo a teoria hugoliana, é o responsável pelo aparecimento de dois novos princípios que transformarão profundamente a sociedade e a arte literária, dando início à terceira idade. Estes dois princípios são os seguintes: o espírito de melancolia e o espírito de crítica filosófica. É interessante constatar que estes dois princípios aparecem de uma forma dialéctica (Cf. Hugo, *Préface de Cromwell*, p.40).

<sup>37</sup> Victor Hugo usa o termo “poesia” na acepção aristotélica, segundo a qual poesia é sinónimo de literatura. É neste sentido que nós empregamos o termo “poesia”.

<sup>38</sup> HUGO, *Préface de Cromwell*, p.41.

<sup>39</sup> Na nota 53 ao *Préface de Cromwell* afirma-se: “*Grotesque*: emprunté de l’italien (*pittura*) *grottesca*, dessins capricieux (semblables à ceux des grottes antiques), le mot se rattache, depuis le XVII<sup>e</sup> siècle, à des notions de comique bizarre, d’étrangeté ridicule. Il va prendre, sous la plume d’Hugo, une signification sensiblement nouvelle.”

Em que consiste essa nova significação adquirida pelo termo? Segundo Gengembre, “il faut comprendre que le grotesque est une notion polysémique. Il désigne d’une part ‘le difforme et le Horrible’, et de l’autre ‘le comique et le bouffon’.” (GENGEMBRE, Gérard, *Première leçon sur le drame romantique*, 1<sup>er</sup> Éd., Paris, PUF, 1996, p.5. Assim, ele adquire uma dimensão cósmica e, como já referimos, aliado ao sublime, o grotesco é a sombra

O homem descobre, graças ao cristianismo, a sua dupla natureza, corporal e espiritual. Descobre simultaneamente o espírito de exame e o sentimento de melancolia. Na poesia mistura-se "a sombra e a luz, o grotesco e o sublime". Nasce um novo princípio, o grotesco, mais variado que o sublime.

Cito mais uma vez o grande romântico francês:

*"La poésie née du christianisme, la poésie de notre temps est donc le drame; le caractère du drame est le réel; le réel résulte de la combinaison tout naturelle de deux types, le sublime et le grotesque, qui se croisent dans le drame, comme ils se croisent dans la vie et dans la création. Car la poésie vraie, la poésie complète, est dans l'harmonie des contraires."*<sup>41</sup>

Sendo essencialmente romântica, a obra de Andersen é profundamente humana. Como tal, nela se mistura a emoção e a ternura com o sofrimento e a dor, a alegria com a tristeza, a fantasia e o humor com o real e a sátira. Em suma, a complexidade humana tem aí lugar, ou melhor, aí há lugares para toda a complexidade humana.

É, pois, importante referir que a infância não é para H. C. Andersen uma utopia. Não o é nem na primeira acepção do termo, nem no sentido mais vulgar que ele hoje adquiriu. Isto é, a infância é um "lugar" bem real, profundamente complexo, em que o ser (refiro-me ao ser que é a criança) se exalta perante a descoberta de si e do mundo e simultaneamente se angustia diante da imensidão desse mundo; a infância é um tempo bem real em que o ser se entrega puro à força do amor e em que, por outro lado, sofre (quantas vezes até à morte) as injustiças e as crueldades do mundo.

Concluindo, destaco algumas linhas temáticas<sup>42</sup> que me parecem fundamentais no grande, e também ele complexo, conjunto de contos infantis de Andersen.

Em primeiro lugar, a valorização do sujeito, tendo em conta as suas qualidades intrínsecas, e não os seus atributos exteriores, ou privilégios sociais. A valorização do sujeito capaz de se aventurar, do sujeito que é persistente na busca da sua felicidade, daquele que, sentindo a atracção pelo diferente, pelo incomum, pela aventura, busca o

---

misturada com a luz. Na época romântica o grotesco fez uma "alliance intime et créatrice avec le beau" (HUGO, *Préface de Cromwell*, p.53). Eis aqui um dos pilares da teoria romântica – **a harmonia dos contrários**.

<sup>40</sup> O sublime é mais difícil de definir. Estamos, de qualquer modo, perante o questionamento da individualidade unitária. É a recusa do uno que confere ao drama romântico a sua complexidade. Até porque o grotesco é mais produtivo que o sublime. "Dans la pensée des modernes, au contraire, le grotesque a un rôle immense. Il est partout." (HUGO, *Préface de Cromwell*, p.45). A suprema importância do grotesco na arte moderna é taxativamente apontada na seguinte expressão: "Le grotesque est, selon nous, la plus riche source que la nature puisse ouvrir à l'art." (Id., *Ibidem*, p.47).

Por último, o grotesco não é apenas circunstancial em relação ao drama, ele não está exclusivamente na esfera do existencial (dramático), mas na do essencial. Quer isto dizer que o grotesco é um elemento constituinte da essência deste novo género – o drama. "C'est donc une des suprêmes beautés du drame que le grotesque. Il n'en est pas seulement une convenance, il est souvent une nécessité." (Id., *Ibidem*, p.64).

<sup>41</sup> HUGO, *Préface de Cromwell*, p.60.

<sup>42</sup> Cf. COELHO, *Panorama histórico da literatura infantil / juvenil*, p.119-120.



conhecimento de novos horizontes. Cabe aqui a célebre personagem Patinho Feio, do conto homónimo, sobre a qual Bruno Bettelheim formula uma opinião que não podemos deixar de contestar. Afirma o autor que a narrativa *O Patinho Feio* não “ajuda” as crianças, orientando de forma errada a fantasia destas<sup>43</sup>.

Tal leitura implica reduzir a personagem a um ser estático e inactivo – o que não corresponde aos factos diegéticos apresentados. O Patinho dá voz à revolta e a sua fuga é simultaneamente uma recusa perante uma existência sofrível e sofrida num mundo opressor e uma corajosa tentativa de descobrir novos mundos. Essa fuga dá início a uma viagem (metáfora tão significativa no universo da literatura infantil) que se traduz numa luta pela sobrevivência e se instaura como símbolo de um processo de crescimento em que o sujeito se descobre e se afirma como ser social.

A par desta ideologia mais personalista, caminha uma outra de cariz profundamente social – é a condenação das injustiças do mundo e a defesa de direitos iguais para todos, independentemente da classe social de origem.

Em vários contos se faz a condenação da vaidade, da arrogância e do orgulho, bem como da maldade contra os mais fracos, chamando-se a atenção para os perigos da ambição desmedida pelas riquezas e pelo poder.

Noutras histórias, de carácter mais facecioso, ergue-se uma sátira às burlas e às mentiras que os homens usam para se enganarem uns aos outros.

E, finalmente, envolvendo tudo num véu de misticismo, há a valorização das virtudes cristãs, tais como a caridade e a fraternidade, a resignação e a paciência, a obediência e a pureza, a modéstia e a simplicidade... Até porque é quase omnipresente a consciência da precariedade da vida, da contingência dos seres e da mutabilidade das situações existenciais.

Como se disse, Andersen foi coevo dos grandes escritores românticos. Viveu em plena afirmação do Romantismo e é, naturalmente, um romântico, mesmo quando a sua obra não cabe no sempre estreito baú das escolas literárias, ou quando não obedece às regras dessas escolas – atitude, aliás, profundamente romântica.

Romântica é também a prefiguração do escritor dinamarquês como génio. O génio do criador é, para o Romantismo, o que pode conferir a uma obra de arte inegável e inigualável valor.

*“Il n’y a qu’un poids qui puisse faire pencher la balance de l’art: c’est le génie.”*<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> BETTELHEIM, Bruno, *Psicanálise dos contos de fadas*, 8ª edição, Venda Nova, Bertrand Editora, 1999, p.135.

<sup>44</sup> HUGO, *Préface de Cromwell*, p.60.

Quanto à presença do poeta na obra que produz, a posição defendida por Victor Hugo entra em claro e aberto confronto com a de Aristóteles. Segundo este, o poeta deve falar o menos possível por conta própria, porque, quando o faz, não produz imitação<sup>45</sup>. Para o romântico francês, o poeta, ser genial, deve estar constantemente presente na obra que realiza:

*“Comme Dieu, le vrai poète est présent partout à la fois dans son oeuvre. Le génie ressemble au balancier qui imprime l’effigie royale aux pièces de cuivre comme aux écus d’or.”*<sup>46</sup>

Não quero, de modo algum, cometer sacrilégio. Por isso não direi que Andersen é deus ou como deus. Termino dizendo apenas que espero que a leitura dos seus contos e das suas histórias nos aproxime da divindade, já que, como diziam os clássicos, “a beleza eleva o homem!”.

---

<sup>45</sup> Cf. ARISTÓTELES, *Poética*, 1460.

<sup>46</sup> HUGO, *Préface de Cromwell*, p. 84.

## Referências bibliográficas

- AGUIAR-SILVA, V. M., (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In D. Guimarães de Sá, *Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Edições da Editorial Franciscana.
- ANDERSEN, H. C. (2005). *Histórias e contos completos* (trad. João da Silva Duarte). V. N. Gaia: Edições Gailivro.
- BASTOS, G. (2005). “Um tesouro literário vivo”. *Jornal de Letras* (pp.8-9).
- BETTELHEIM, B. (1999). *Psicanálise dos contos de fadas* (8ª Ed.). Venda Nova: Bertrand Editora.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1977). *História da Literatura Infantil Universal* (vol. I). Lisboa: Editorial Veja.
- COELHO, J. P. (1997). Romantismo. In *Dicionário de Literatura*, [Dir. Jacinto do Prado Coelho, vol. III]. Porto: Editora Figueirinhas.
- COELHO, N. N. (1985). *Panorama histórico da literatura infantil / juvenil* (3ª Ed.). São Paulo: Quíron.
- DUARTE, J. S. (2005). Prefácio. In H. C ANDEERSEN, *Histórias e contos completos*, (trad. João da Silva Duarte). V. N. Gaia: Edições Gailivro.
- GARCÍA, B. (s.d). *Los géneros literarios, sistema e historia, una introducción*, (2ª Ed.). Madrid: Catedra.
- GARRETT, A. (1974). Memória ao Conservatório Real. In A. Nunes de Almeida (Org.), *Frei Luís de Sousa*. Coimbra: Atlântida Editora.
- GENGEMBRE, G. (1996). *Première leçon sur le drame romantique*, (1<sup>er</sup> Ed.). Paris : PUF.
- HUGO, V. (1972). *Préface de Cromwell*. Paris: Librairie Larousse.
- MONTEIRO, O. (1971). *A formação de Garrett, Experiência e criação*, (vol. II). Coimbra: Centros de Estudos Românicos.
- PIMENTEL, F. J. (1998). Modernidade e Romantismo em Almeida Garrett – O nascimento do autor moderno no *Frei Luís de Sousa*. In *Bicentenário de Almeida Garrett*
- QUADROS, A. (1972). *O sentido educativo do maravilhoso*. Lisboa: M.E.N.
- SARAIVA, A. J. (1995). Garrett e o Romantismo. In *Para a história da cultura em Portugal*, (vol. II). Lisboa: Gradiva.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## **A viagem na literatura para a infância. Duas propostas pedagógicas de Ana de Castro Osório**

**Maria Teresa Nascimento**

Universidade da Madeira

marjesus@uma.pt

### **Resumo**

As viagens de Felício e Felizarda, primeiro ao Pólo Norte, depois ao Brasil, são duas propostas pedagógicas da autoria de Ana de Castro Osório, pensadas para o ensino nas escolas no primeiro quartel do Séc. XX, que combinam o didactismo com o prazer da leitura.

O motivo da viagem constitui o nó estruturante de cada um dos relatos, cujos traços configuradores revelam características próprias da literatura do género, como sejam a deslocação no espaço, o olhar do observador sobre o espaço circundante, ou o encontro com o Outro. Chegam, assim, por esta via, aos pequenos leitores lições de História e de Geografia, a maior parte delas protagonizadas pelos bonifrates, Felício e Felizarda. E é pela vertente da ficcionalização e pelos caminhos que abrem à imaginação que as *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte* e as *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil* transpõem os limites do compêndio de uso escolar e penetram no universo da literatura infantil.

### **Abstract**

The travels of Felício and Felizarda, first to the North Pole, then to Brazil, are two pedagogical proposals by Ana de Castro Osório which combine didacticism with the pleasure of reading and which were intended to be taught at schools during the first quarter of the 20th Century. The travel motif provides the core structure in each of the stories, the configuring traits of which reveal characteristics that are proper to this genre, such as movement in space, the beholding look of the observer in relation to what surrounds him/her, or the encounter with the Other. Through this medium, young readers receive lessons in History and Geography, the majority of which as experienced by the puppets Felício and Felizarda. And it is through fictionalisation and how this spurs the imagination that the *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte* and the *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil* go beyond the limits of a schoolbook into the realm of Children's Literature.

A 7 de Abril de 1920, segundo esclarecimento dos editores, apresentavam-se a concurso aberto pela Direcção Geral do Ensino Normal e Primário as *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda*, que viriam a ser aprovadas para leitores correntes da 5ª classe em 30 de Janeiro de 1922<sup>1</sup>. Razões de natureza económica para os educandos ditariam, segundo a mesma fonte, ainda, a partição da obra em dois volumes: *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte* (1922) e *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil* (1923).

Das motivações das narrativas nos informa a primeira delas. Retido em casa, numa vila da Beira, não identificada, de perna partida, Pedrinho não pode deslocar-se à romaria, por que tanto ansiava. Da mãe, que permanecera com ele e a quem requer o exclusivo da atenção, surge o ensinamento colhido na sua própria meninice: na solidão da noite, sem vontade de dormir, convertia-se ela mesma em personagem de histórias que inventava:

*“Compunha histórias, imaginava viagens, fazia-me protagonista de aventuras extraordinárias, e assim ia fixando a Geografia e a História que aprendia nos livros.”*<sup>2</sup>

História e Geografia, aventuras, viagens e histórias serão igualmente os elementos integrantes das duas narrativas que elegem como protagonistas Felício e Felizarda, os bonifrates destinados a venda na romaria, que a mãe de Pedrinho se aplicava em vestir, no seu propósito de ajudar a viúva Teresa, uma vizinha necessitada.

Baptizados e animados de uma identidade, moralmente feitos à imagem do Homem, ei-los prontos a principiarem uma viagem de aventuras, um percurso de aprendizagem, cuja veridicção se reclama de fantasia, quer a de Pedro, destinatário imediato do mundo ficcional de cada uma das narrativas, quer a dos leitores do universo escolar da 5ª classe da escola primária. Este duplo aspecto confere, certamente, a estas obras uma dimensão que, assentando na utilidade e no deleite, convoca saberes de cariz programático e códigos de natureza retórica próprios da literatura de viagem, que não apenas se entrecruzam, mas também se encontram legitimados pelas orientações metodológicas emanadas da Direcção do Ensino Primário e Normal.

Em 1911, o estudo da Geografia pressupunha a possibilidade de incorporar «contos de viagem» e, em 1921, preconiza-se, para a 5ª classe, dirigida ao “Estudo geral sumário dos continentes”, que “o professor esboçará planos de excursões às várias regiões do Continente, às ilhas adjacentes e possessões ultramarinas e os alunos descrevem tudo o

---

<sup>1</sup> Durante a República vigorou a política da adopção de vários manuais escolares. Uma Comissão examinadora e o Conselho Superior da Instrução Pública seriam ouvidos sobre esta matéria. Cf. Maria Cândida Proença *et alii*, (2000). *Os Descobrimentos no Imaginário Juvenil (1850-1950)*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, p. 49.

<sup>2</sup> Ana de Castro Osório, (1998). *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte* Organizado e prefaciado por Fernando Vale. Lisboa: Instituto Piaget, p. 24.

que supuserem ver, desde a partida até o regresso, tendo em vista o desenvolvimento industrial, comercial, agrícola, importância histórica e os costumes da região<sup>3</sup>.

Sugestões metodológicas desta natureza encontram a sua materialização, embora aplicadas a outras regiões – o Pólo Norte e o Brasil – numa componente lúdica, no faz-de-conta, em que são chamados a acreditar Pedrinho e os diversos alunos deste grau de ensino.

Acordada a Felício e Felizarda a sua condição de viajantes, e definido o rumo da aventura em cada um dos livros, ei-los aprestando-se, como todos os passageiros de carne e osso, para a partida. Antecedendo cada uma das viagens surge a menção necessária aos seus preparativos. Bagagens e indumentária são descritas em pormenor, tanto no início do primeiro dos livros, em relação ao Pólo Norte, como no seu final, ainda, a antecipar já a partida dos heróis, como os designa o narrador, para o seu próximo destino, o Brasil.

A deslocação no espaço e ao longo do tempo, predicado inerente à viagem, encontra-se habitualmente balizada em dois momentos bem definidos - o da partida e o do regresso - susceptíveis de tratamento distinto em cada um dos livros. Sem atenção aos pormenores da largada - entendem-se apenas necessárias algumas explicações referentes ao enquadramento dos leitores no cenário da Terra Nova e à importância e dificuldades da faina da pesca do bacalhau - se descobre tanto o narrador das *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte*, quanto as suas personagens. Portugal será, sim, à chegada, objecto de evocação pelo contraste climático e anímico estabelecido com o espaço encontrado:

*“Na formosa terra portuguesa deixavam a Primavera, os campos cheios de flores, o sol ardente, as tardes longas e doiradas, as noites tépidas e pequenas, as mais curtas do ano. Ali, iam encontrar a sombra, o nevoeiro, a tristeza duma região que mal acorda num fugaz estio e é logo sufocada pelo Inverno que a não abandona.”*<sup>4</sup>

Já a partida de Lisboa recebe os olhares atentos dos nossos viajantes, rumo ao Brasil. Primeiro, detendo-se no bulício da chegada pressurosa dos diversos passageiros ao paquete e logo na sua acomodação em conformidade com o respectivo estatuto social, depois, no perscrutar individual das emoções, que conclui com o olhar alongado sobre a Pátria que a pouco e pouco se afasta, perdidos de vista a Torre de Belém, os Arcos das Águas Livres ou a Torre de S. Julião, a terra reduzida em breve espaço a um mero amontoado de luzes distantes. Os momentos de partida e de chegada e a concomitante descrição do espaço envolvente abrangido pelo olhar são, aliás, reiterados nesta obra, como

---

<sup>3</sup> in *Diário do Governo*, (7 de Novembro de 1919). 1ª série – 2º Semestre, Decreto nº 6:203.

<sup>4</sup> *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte*, op. cit., pp. 38-39.

o provam a aproximação a Pernambuco, a chegada ou a saída do Rio e ainda o afastamento da Madeira, já na viagem de regresso a Portugal.

Das etapas da jornada também nos dá conta esta mesma obra, em contraste com a precedente. São assinaladas a passagem pela Madeira e pelas Canárias, como também a transposição da linha do Equador, sempre motivo de expectativa para qualquer viajante nas mais diversas viagens.

Em Dakar, único ponto de paragem antes da chegada ao Brasil, os viajantes desembarcam para uma breve visita, importante pela representação da alteridade que ela permite veicular.

Depois de se terem demorado na observação do porto e na constatação dos benefícios que a sua condição de dependência colonial trouxera àquilo que “não era mais do que uma miserável possessão africana, quasi somente constituída por cubatas de pretos<sup>5</sup>”; após passarem em revista alguns dos monumentos mais significativos da cidade, Felício e Felizarda optarão por ficar a escrever postais ilustrados, o que, se por um lado denota a sua qualidade de viajantes, como o texto faz questão de sublinhar, é igualmente significativo do menosprezo com que encaram o que deixam por visitar:

*“Alguns companheiros foram até ao bairro indígena, mas os nossos amigos não estiveram para apanhar uma soalheira senegalense para ver sanzalas de pretos... Fartos disso, – diziam eles – estamos nós na nossa África.”<sup>6</sup>*

Seria, afinal, porque era essa uma realidade já conhecida dos nossos viajantes? Também o eram as várias manifestações das “civilizações superiores” e essas, longe de fatigar o olhar, só produziram agradável surpresa por permitirem demonstrar que estão doravante mais próximos o colonizador que transforma o colonizado à sua imagem.

*“ - E nota, como os soldados, tanto os europeus como os senegaleses, têm um imponente garbo marcial e andam bem calçados e vestidos com asseio e fatos apropriados a este terrível clima.”<sup>7</sup>*

Chegados ao Brasil, os contactos directos de Felício e Felizarda com a população brasileira passam sem referência particular. Em contrapartida, e no abstracto, são diversos os momentos em que se estabelecem juízos de valor fundados em laços de ancestralidade irmã. Os brasileiros e os portugueses constituem uma mesma raça, com o “mesmo passado, as mesmas tradições, os mesmos defeitos e qualidades”<sup>8</sup>, como afirma Felício<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup> Ana de Castro Osório, (1928). *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*. Lisboa: Lusitânia Editora, Lda., p. 19.

<sup>6</sup> *idem*, p. 24.

<sup>7</sup> *idem*, p. 20.

<sup>8</sup> *idem*, p.42.

Estamos, na verdade, em presença de um povo no qual se não vê já o Outro, mas um Mesmo de nós próprios.

Pelo contrário, nas *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte*, são as diferenças, de natureza física, em primeiro lugar, e só depois, de carácter civilizacional que condicionam a observação do Outro. As primeiras apenas espelham cânones distintos de beleza, como se percebe no excerto que se segue:

*“As suas caras largas e chatas, os olhos pequenos, a boca rasgada e um nariz que não é muito grande não os faz apresentar ao nosso artístico como criaturas de graça e de beleza<sup>10</sup>”*

As segundas denunciam o gesto depreciativo de um povo que também pelos hábitos de higiene afirma a sua superioridade:

*“Sempre besuntados de óleo e de gordura, o seu cheiro é particularmente repugnante, porque este pobre povo inferior não tem a noção do mais elementar asseio<sup>11</sup>”.*

A viagem de regresso marca, por isso, a entrada “na grande civilização<sup>12</sup>”. A especificidade das terras percorridas confere a estas duas narrativas características bem diversas, com repercussões no próprio estado de espírito de Felício e Felizarda. À exuberância e profusão das terras brasileiras faz-se corresponder um ritmo narrativo mais acelerado, a contrastar com a quase suspensão temporal ou o estatismo em que parece decorrer a acção na imensidão gelada da Antárctida:

*“E assim ia decorrendo o tempo, com poucas alterações e novidades, além da caça ou da pesca, o que, no fim de contas, à força de repetido, também se tornava monótono.*

*A vida na colónia era esperar, deixar correr o tempo até chegar o sol, e com ele a estação própria para continuarem os trabalhos de exploração.<sup>13</sup>”*

E, no entanto, é nesta obra que, do ponto de vista textual, a passagem do tempo se faz com maior precisão, com referência a alguns dos seus meses mais marcantes. Maio assinala a chegada à Terra Nova; Setembro obriga à interrupção na viagem de exploração científica e, em Novembro, dia e noite convertem-se num só. Janeiro é o prenúncio dos bons dias de Fevereiro, o regresso do sol, após o qual se presume também o regresso à Pátria.

---

<sup>9</sup> N' *A Minha Pátria* vai-se ainda mais longe nesta ligação visceral com o Brasil quando a Mãe afirma a Jorge que “Se por uma tremenda fatalidade, o nosso país, a nossa língua, a nossa história, pudessem desaparecer completamente da memória humana, bastava que ficasse o Brasil, esse grande e magnífico país para que o nome, a língua e a história de Portugal, fossem recordados e, frequentemente, com respeito.”pp. 275-276. *A Minha Pátria*, que data de 1906, é também uma obra de Ana de Castro Osório, dedicada ao estudo da História de Portugal para uso nas escolas. Foi aprovada em concurso pela Comissão Especial dos Livros e pelo Conselho Superior de Instrução Pública para Prémios Escolares.

<sup>10</sup> *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte*, op. cit., p. 65.

<sup>11</sup> *idem*.

<sup>12</sup> *idem*, p. 92.

<sup>13</sup> *idem*, p.71.



Já relativamente aos viajantes em terras brasileiras, em que se sucedem as cidades e as paisagens múltiplas, apenas constatamos a urgência do tempo e a sua escassez, quando fica tanto por ver, e por isso é imprescindível agendar para um próximo retorno.

Ficamos sem referentes temporais entre a partida e o regresso, marcados os dias, apenas, pelo ontem, pelo hoje ou pelo amanhã, e sem que a isso se associe, mesmo assim, a efectivação de mais uma etapa no percurso da viagem marítima ou o registo do desfile de espaços e paisagens múltiplas já em terras brasileiras.

O Brasil é, por isso mesmo, a Terra Prometida<sup>14</sup>, como o texto faz questão de assinalar, e essa sensação de plenitude que todos partilham reflecte-se na euforia dos bonifrates, que chega a contrastar com um ou outro momento da visita das mesmas personagens à Terra Nova:

*“Felizarda, que adora a vegetação e ama sobretudo as grandes árvores, sentia-se oprimida e tristonha vendo a nudez desolada daquela região. Nem uma árvore, nem um campo verde e largo, onde repousar os olhos, nem uma flor! Quando muito, uma vegetação arbustiva, raquítica e desbotada, a crescer nas rochas, que se elevam do mar, sempre embravecido<sup>15</sup>.”*

No Brasil, perante os olhares maravilhados destes nossos viajantes, desfilam espécies infinitas da flora, numa profusão de cores e de formas inigualáveis e se acontece tratar-se de variedades existentes na Europa, elas assumem agora uma nova pujança.

A observação não é, no entanto, a única fonte de transmissão da realidade. A colmatar a exiguidade temporal com que se debatem Felício e Felizarda, nesta sua visita, pode o seu olhar ser substituído pela voz de outra personagem, cujo saber a habilita a satisfazer a curiosidade dos viajantes.

O naturalista Sampaio, emigrante português, há muito radicado no Brasil, com quem as personagens travaram conhecimento a bordo do paquete, transforma-se quer no amigo privilegiado que sugere os diferentes itinerários a percorrer, como faz na carta em que aconselha a imprescindível visita a S. Paulo, quer no mestre de quem se recebem lições sobre a fauna e a flora brasileiras. Não sendo possível a ida à Amazónia, vemos o Sr. Sampaio a descrever a sua natureza exuberante; manifestando os bonifrates curiosidade pelo conhecimento das térmitas e da saúva, ei-lo alimentando o diálogo com os seus pequenos companheiros, num longo excuro de cinco capítulos onde explicará as características e o modo de vida destas espécies.

---

<sup>14</sup> A conotação do Brasil como Terra Prometida pode encontrar-se consubstanciada, por exemplo, na fertilidade que faz com que o milho tenha duas colheitas no mesmo ano. *Vide Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*, p. 138.

<sup>15</sup> *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte*, *op. cit.*, p. 40.

Pode acontecer também que a explicação brote de forma espontânea. Em diálogo, Felício e Felizarda são por vezes escutados por outros, que entendem esclarecê-los sobre dúvidas manifestadas, ou que simplesmente contribuem para enriquecer os conhecimentos que eles já detêm.

“- O cafezal será semeado? – perguntou Felizarda.

- É, mas não no campo onde se cultiva – informou um companheiro de viagem que seguia com amável sombra [sic] a conversa dos entusiásticos viajantes – quando já está crescidinho é que se planta nos campos em que há-de ficar<sup>16</sup>.”

Aquilo que de início quase parecia uma pergunta em voz alta acaba por receber a resposta de um companheiro de viagem, que assim abrirá o caminho para múltiplas questões dos pequenos viajantes, que vão acompanhando a descoberta da nova realidade. A descrição, modo privilegiado de transmissão da realidade em muitas narrativas de viagens, ocorre muitas vezes, em *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*, no espaço do diálogo, baseado frequentemente numa estrutura de pergunta-resposta. O diálogo, não o esqueçamos, convertera-se, desde a Antiguidade Greco-latina, num poderoso instrumento ao serviço da aprendizagem, e Ana de Castro Osório, sem fazer dele uso exclusivo, parece consciente dos benefícios de tal modo de expressão, a que acrescem os que resultam da dissimulação do contexto escolar sob o jogo literário. Talvez, também por isso, e atendendo à faixa etária dos leitores, a descrição, seja ela da responsabilidade de uma das personagens, ou da mãe, a quem cabe o papel de narradora, jamais abranja uma extensão relevante em termos de espaço discursivo.

Em *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte*, a situação não fora diferente a este nível. O diálogo é igualmente relevante, mas a descrição pode fazer-se muitas vezes em discurso indirecto – veja-se, por exemplo, o esclarecimento do capitão respondendo às dúvidas de Felizarda sobre a diferente cor tomada pelas montanhas geladas<sup>17</sup>. Também a subordinação da descrição ao olhar dos pequenos viajantes, sem que a enunciação discursiva lhes cumpra, pode ocorrer algumas vezes, como acontece com a captura da baleia e a posterior tarefa de a desmanchar.

O propósito didáctico da notação de novas realidades é, na verdade, uma constante em qualquer uma das obras, mas nenhum dos livros põe de parte a hipótese de servir como veículo de transmissão de um pensamento ideológico que continua a encontrar à distância de séculos, na História passada dos Descobrimentos portugueses e em alguns dos seus protagonistas, uma lição estimulante para o presente – a ida de Felício e Felizarda ao Brasil

---

<sup>16</sup> *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*, op. cit., p. 72.

<sup>17</sup> *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte*, op. cit., pp.55-57.

e a possibilidade do encontro com essa região representa, assim, “uma formidável manifestação do génio e do trabalho português.”<sup>18</sup>

À partida para a Terra Nova, lembram-se viajantes intrépidos que tudo fizeram para levar longe o nome português, como os irmãos Corte-Real, cuja memória, trazida ao diálogo pela mãe de Pedrinho, encontra ecos na leitura que já ele fizera de *A Minha Pátria*. Evocar os Descobrimentos, em cada um dos livros em que as manifestações de patriotismo são recorrentes, é sempre correlato do enaltecimento da glória de um povo, que tem como país “um dos maiores do mundo”<sup>19</sup>.

É por isso significativo que as leituras<sup>20</sup> aqui evocadas e já realizadas por Pedrinho passem por obras como *A Minha Pátria*, *Peregrinação*<sup>21</sup> ou *Os Lusíadas*.

Mas o tom em que à altura se teciam críticas ao desaproveitamento das potencialidades económicas das regiões descobertas converte-se agora em advertência às novas gerações para que não persistam, em pleno Séc. XX, “em continuar a percorrer o mundo como dantes para descobrir terras...e deixá-las aos outros para lhes tirar o proveito”<sup>22</sup>, evitando que a História se repita. Repetem-se, isso, sim, pela boca de Felício e Felizarda, júzos de valor da facção desfavorável à partida da Corte para o Brasil:

“ – Não achas, Felizarda, que ao ver esta terra de beleza e opulência, não admira que o rei D. João VI não quisesse mais voltar ao país, onde o esperavam tantas lutas?!

– O que não impede que tenha feito uma triste figura, deixando Portugal numa hora de tamanho perigo, e que não tenha dado ao mundo o mais desgraçado exemplo de covardia governativa.

– Sim, tu falas bem, mas que queres? A Natureza não o fadara para herói!..<sup>23</sup>”

Ana de Castro Osório preocupa-se ainda em deixar aos pequenos leitores lições de diversa ordem sobre comportamentos de natureza cívica e ética. E assim a vemos, quando o Senhor Sampaio descreve uma floresta virgem, entregar às suas personagens reflexões muito sérias sobre o valor inestimável das árvores e a necessidade da sua protecção, denunciado que é, de forma emotiva, por Felizarda, o arranque de olivais inteiros em Portugal, como um acto de ganância e violência. Tendo escapado incólume aos efeitos

---

<sup>18</sup> *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*, op. cit., p. 15.

<sup>19</sup> *idem*, p.67.

<sup>20</sup> O papel do livro como mecanismo posto ao serviço do conhecimento ocorre várias vezes ao longo das duas obras. É significativa a este propósito a afirmação de Felizarda: “Estávamos arrançados se soubéssemos apenas o que vemos com os nossos próprios olhos!...Quem não conhece senão o que eles nos mostram pouco vê, afinal! O que nos dá luz à alma é o saber, o comparar, o estudar nos livros.”, in *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*, op. cit., p. 59.

<sup>21</sup> “A nossa literatura e a nossa história estão cheias de descrições admiráveis de viagens, que devem ser lidas por toda a gente que bem queira à sua Pátria, como por exemplo essas maravilhosas «Peregrinações» do grande Fernão Mendes Pinto, que te ofereci no dia dos anos.” *idem*, p.28.

<sup>22</sup> *idem*, p. 99.

<sup>23</sup> *idem*, p.48.

devastadores da guerra<sup>24</sup>, o país via agora passar como um “furacão” a cólera dos ataques perpetrados contra olivais, castanheiros e pinheiros. E o apelo ao patriotismo, proclama-o Felizarda, como o único garante de salvaguarda do meio ambiente.

Exaltam-se nas duas obras valores patrióticos, até mesmo quando a sua expressão se resume à elementar manifestação prosaica da saudade, à vista de um simples objecto que recorde a Pátria distante<sup>25</sup>.

Transmite-se igualmente a mensagem de que a geração destes pequenos leitores está em condições de intervir na revisão e consequente melhoria da conjuntura económica e social portuguesa, tornando-se a esse propósito explícitas as virtualidades pedagógicas de cada um dos livros, seja, por exemplo, na chamada de atenção para a necessidade da existência de bons observatórios meteorológicos<sup>26</sup> e de condições de salvamento para os homens do mar ou ainda na de uma desejável preparação para todos aqueles que deixam o nosso país em busca de melhores condições de vida:

*“Que o vosso Pedrinho faça correr por todas as escolas a descrição desta bem proveitosa viagem e que os emigrantes de amanhã venham já senhores de si, sabendo o que vêm fazer e ligando a sua acção de cá com a de lá sem perderem nunca a noção de que – de toda a forma que se trabalhe, o nosso esforço deve ter o sentido superior de valorizar a nossa raça, de engrandecer a acção dos nossos irmãos do passado com os do presente e até do futuro.”<sup>27</sup>*

O final das *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil* constitui igualmente uma lição de cidadania posta em relevo através do encarecimento do papel das associações como forma de organização social dos alunos da escola primária. Para essas estruturas chamara já Ana de Castro Osório a atenção n’ *O Jornal dos Pequeninos*, publicação periódica de que era directora. No seu número três, de 1907, composto por poesia, adivinhas, charadas, cartas dos leitores e contos de autor, o editorial reflecte precisamente sobre o papel das associações infantis, nomeadamente as escolares.

Termina em apoteose o segundo dos livros. A confirmar a combinação entre o deleite e o didactismo que vimos observando, e numa provável coincidência temporal com o encerramento do ano lectivo dos pequenos leitores, surge a festa final. Realizada para comemorar a cura de Pedrinho, a representação do *Auto do Trabalho* ou *O Passado e o Futuro*, a partir do texto de Ana de Castro Osório e Paulino de Oliveira, integralmente

---

<sup>24</sup> Felícia refere-se, naturalmente, à Guerra de 1914-1918.

<sup>25</sup> Veja-se, por exemplo, como a simples visão dos repolhos portugueses transportados para Dakar desperta nos viajantes “o sentimento da Pátria”, *idem*, p. 21.

<sup>26</sup> *idem*, p. 27.

<sup>27</sup> *idem*, p.100.

reproduzido, significa a exaltação dos valores do trabalho, à custa do progresso e da ciência.

Despedira-se, antes, o narrador, e nas mãos dos seus leitores, deixara a decisão do prosseguimento de novas viagens, estratégia eminentemente retórica, num contexto em que a recepção destas duas obras se não afigurava sujeita aos mesmos constrangimentos de natureza editorial do que os da literatura infantil canónica subordinada aos critérios de gosto do mediador/comprador.

## Referências Bibliográficas

- DIÁRIO DO GOVERNO (1919). 1ª série – 2º Semestre, Decreto nº 6:203 de 7 de Novembro.
- GAYAZ, A. (2005, Coord.). *XVI Encontro de Literatura para Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Bolsas.
- OSÓRIO, A. C. (1906). *A Minha Pátria*, (ilustrações de Rachel Roque Gameiro *et al.*). Setúbal: Livraria Editora Para as Crianças.
- OSÓRIO, A. C. (1928). *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*. Lisboa: Lusitânia Editora.
- OSÓRIO, A. C. (1998). *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte*, (Org. Fernando Vale). Lisboa: Instituto Piaget. (1ª ed. 1922).
- OSÓRIO, A. C. (1907, Dir). *O Jornal dos Pequenininos*, nº 3. Setúbal.
- PROENÇA, M. C. (*et al.*) (2000). *Os Descobrimentos no Imaginário Juvenil (1850-1950)*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.



Actas do 7º Encontro Nacional / 5º Internacional de  
Investigação em **Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**  
**Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008**

## **Quem lê um verso, chega ao universo? Os grãos da voz de Álvaro Magalhães**

**Maria Elisa Sousa**

Escola Superior de Educação do Porto  
elisousa@ese.ipp.pt

### **Resumo**

Ler é aceder à voz que dá vida ao texto, essa voz que o torna único e distinto de todos os outros, a voz do autor. Para ouvir e conhecer a voz de alguém, é necessário contactar com ela, ouvi-la e com ela interagir, em diferentes situações, com diferentes intenções, o que equivale a dizer que é necessário conhecê-la sem cortes, sem interrupções que a descaracterizam e lhe retiram sabor. Gostar de ler é também fazer opções, desenvolver atitudes de apreciação crítica, de adesão ou de rejeição, é ser capaz de reconhecer a voz que chega de algures. Esse conhecimento fica comprometido se as práticas de leitura privilegiarem o excerto, inúmeras vezes descontextualizado, manipulado, instrumentalizado, ao serviço de um ou outro propósito. Construir leitores significa expô-los a marcas textuais próprias e diversificadas, que só o contacto com o texto integral poderá favorecer.

Numa perspectiva de educação linguística e literária, propõe-se aqui o olhar sobre as obras de um autor com registos plurais, mas com marcas que o tornam singular - Álvaro Magalhães.

### **Abstract**

To read is to reach the voice that makes a text unique and distinctive among others, the author's voice. For that we have to be in contact with it, listen to it and interact with it in many different situations and with different aims, in other words we need to know it as a whole.

The knowledge we achieve from reading can be seriously affected by reading practices which often privilege the excerpt out of context, manipulated to serve one or other purpose.

Forming readers means exposing them to specific and varied text features, which can be exclusively provided by the complete text.

In context of linguistic and literary education, we here suggest a regard to an author's writings with a plural but unique style - Álvaro Magalhães.

*“Há livros pelos quais deslizamos ao de leve, esquecendo-nos das páginas, à medida que as vamos passando; há outros que lemos com reverência, sem nos atrevermos a concordar com eles ou a discordar deles; outros que se limitam a dar-nos informações, impedindo o comentário; e outros, ainda, que, porque os amamos tanto e durante tanto tempo, somos capazes de recitar palavra a palavra, dado que os sabemos de cor – sabemos-los com o coração.”*

(Mangel, 2007: 8)

É no universo dos livros que nos fazem deslizar ao ritmo do gosto que vamos desenvolvendo ao longo da vida que nos situaremos nas linhas e entrelinhas deste texto. A entrada no mundo dos livros e da leitura configura um passaporte para encetar viagens que levam a outros pensamentos, outros mundos, outros modos de ver, de viver, de dizer. Ler constitui um caminho a desbravar para descobrir nas palavras a musicalidade, a harmonia, a ambiguidade, a estranheza, as variações e múltiplas significações, o sussurro, o grito, a alegria, a tristeza, a dor, a felicidade, o que é dito e o que fica por dizer.

A leitura, autónoma ou com mediação, permite o acesso à voz que habita as páginas do livro. Será essa voz que o leitor vai descobrindo se tiver oportunidade de conviver com textos significativos e diversificados que lhe permitam ir encontrando marcas, características que fazem parte de um determinado universo de escrita. Será também por este contacto sistemático e consistente que o leitor poderá ir construindo o seu caminho, ir fazendo as suas opções.

Na verdade, construir e formar leitores significa expor os sujeitos a universos textuais plurais com marcas próprias e diversificadas, significa abrir a porta a universos de escrita com identidade, com voz própria. Ou seja, aqui se defende a importância do texto integral na escola para conhecer o que de mais importante existe num livro: a voz do autor, já que ler é aceder à voz que dá vida ao texto, essa voz que o torna único e distinto de todos os outros, a voz do seu criador. Para ouvir e conhecer a voz de alguém, é necessário contactar com ela, ouvi-la, e com ela interagir, em diferentes situações, com diferentes intenções, o que equivale a dizer que é necessário conhecê-la sem cortes, sem interrupções que a descaracterizam e lhe retiram sabor. Gostar de ler, e sabe ler, é também fazer opções, desenvolver atitudes de apreciação crítica, de adesão ou de rejeição, é ser capaz de reconhecer a voz que chega de algures. Esse conhecimento ficará comprometido se o objecto de leitura privilegiado for o excerto, inúmeras vezes descontextualizado, manipulado, instrumentalizado, ao serviço de um ou outro propósito.

Quando se diz que ler é compreender, talvez seja oportuno perguntar: compreender o quê? Na verdade, à força de tanto ser dita, esta afirmação parece uma evidência mais do que consensual, facto que todos corroboram, princípio que não se



contrária. No entanto, se nos detivermos nos materiais com presença forte na sala de aula, teremos de nos interrogar, de questionar o que poderá alguém compreender de manchas gráficas com textos reduzidos, retirados desta ou daquela obra para servir fins previamente definidos e formatados, de acordo com o que o mediador adulto ali pretende veicular. Esta questão conduz a outras: a presença do livro, as práticas de leitura, a vez e a voz da literatura, o lugar da obra integral na escola, em geral, e na sala de aula, em particular.

Os livros estão na escola. De um modo geral, a biblioteca alberga-os, mas é na sala de aula que a leitura literária precisa de encontrar o seu lugar, como espaço de fruição, de prazer, de interrogação assumida como leitura com especificidades muito próprias:

*“A leitura literária deve receber um tratamento específico na escola porque, diferentemente das demais leituras, destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação.”* (Colomer & Camps, 2002: 93)

Poderemos caracterizar a leitura literária como aquela que é simultaneamente um meio e um fim. Esta não é necessariamente a leitura que se faz para adquirir conhecimentos desta ou daquela índole, para seguir ou cumprir instruções, ela é, sobretudo uma leitura de fruição. É desta leitura que nascerão leitores, já que saber ler não significa, necessariamente, tornar-se leitor, ou seja, ser leitor por gosto e com entusiasmo. Tornar-se leitor é um *processo individual constitutivo da cultura de cada um, e que contribui para o desenvolvimento da sua personalidade* (Gromer & Weiss, 1990: 23).

Para que esse processo ocorra, será necessário investir em momentos de convívio efectivo com o livro, com a obra literária, de modo a propiciar situações reais de leitura, próximas do que acontece no quotidiano social de qualquer leitor, ou seja, fazer do momento de leitura um espaço para a escolha individual, para estabelecer uma relação pessoal e livre entre o texto e o leitor. Se as práticas se situam sistematicamente ao nível da dissecação, da análise, do estudo de conteúdos, do comentário minucioso, da resposta a questionários repetitivos e lineares, poderá ficar comprometida a apropriação da leitura literária. Em contexto escolar, assistimos frequentemente a práticas que cabem neste retrato:

*“(...) o docente substitui a leitura como prática significativa por exercícios centrados no reconhecimento de informações, impedindo, assim, que os alunos participem da descoberta do real que o poder imagético do texto desencadeia e do prazer da exploração dos recursos da linguagem que todo o texto estético mobiliza”* (Saraiva & Mügge, 2006: 27)

Se, na verdade, a preocupação é fazer ouvir a voz de alguém, ouvir muitas e distintas vozes, então importará franquear as portas para o leitor encetar conversas, mágicas, interrogar, e interrogar-se, dialogar com a palavra escrita. A este propósito, parecem elucidativas as palavras de Alberto Manguel:

*“A leitura é uma conversa. Os lunáticos envolvem-se em diálogos imaginários, cujos ecos ouvem algures na mente; também os leitores se envolvem em diálogos do mesmo género, silenciosamente provocados pela palavra escrita.”* (2007: 8)

Para que este diálogo exista, para que esta relação texto-leitor cresça e amadureça, não parece possível abdicar da leitura como projecto. Um projecto que se planeia, que se desenvolve no tempo, com lugar para todos, com a implicação de todos, porque por todos pensado e considerado significativo. Fazer da leitura um projecto implica desde logo pensá-la como algo que faz parte do quotidiano, que responde a interesses e necessidades, algo que não se confina necessariamente à sala de aula, que conjuga diferentes modalidades de leitura, diferentes textos e obras, que estabelece pontes e alarga horizontes, nomeadamente os horizontes literários, o conhecimento dos autores, das suas obras e das suas marcas de escrita.

No sentido de promover a aproximação às obras literárias, de favorecer a leitura individual de fruição, é fundamental que sejam criadas, de forma sistemática e regular, situações de leitura que ocorram fora do trabalho escolar propriamente dito. Serão exemplos de práticas possíveis o manuseamento dos livros, a divulgação de obras, a apresentação de livros e de autores, os encontros com escritores cuja obra foi lida e discutida, a discussão sobre leituras efectuadas, a troca e empréstimo de livros, a sugestão de livros recomendados, sessões de leitura em voz alta, hora do conto, tempo de poesia, espaço para a dramatização, a par de actividades mais orientadas, centradas em tópicos e dimensões que favoreçam o acesso à compreensão global do escrito, da obra.

Conhecer as obras e os autores é uma etapa decisiva para formar leitores, e leitores de literatura, esse espaço discursivo que mostra as potencialidades expressivas e normativas de uma língua, configurando também um desafio cognitivo para o leitor, pela surpresa que em si encerra, seja pela complexidade, pelo inesperado, seja pela simplicidade, que é também uma forma de surpreender o leitor. Importará ainda sublinhar que a exposição do leitor a universos com temas complexos e usos linguísticos novos favorecerá o envolvimento e a interacção entre o texto, o leitor e entre os leitores. Pelo convívio com as obras, o leitor afina o seu olhar, desenha o seu gosto e identifica marcas, aprendendo a atar os fios que tecem a identidade de uma voz, o seu universo de escrita.

Na perspectiva enunciada, e no sentido de dar a conhecer algumas linhas de um universo singular de escrita, deixaremos ecos de algumas obras de um autor cuja voz mostra a força e a leveza da palavra. Falamos de Álvaro Magalhães.

Álvaro Magalhães, nascido no Porto, em 1951, constitui hoje uma referência no panorama literário português, com um significativo número de obras no universo comumente designado por Literatura para a Infância e Juventude. A sua obra reparte-se pela narrativa de ficção, pela poesia e pelo texto dramático. Viu já premiadas algumas das suas obras, desde o início da sua carreira, nomeadamente *Uma história com muitas letras*, *O menino chamado menino*, *Isto é que foi ser!*, *Histórias pequenas de bichos pequenos*, *O homem que não queria sonhar e outras histórias*. Em 2002, obteve o *Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens*, na modalidade de texto literário, com o livro *Hipopótimos – uma história de amor*.

Álvaro Magalhães é um artífice da palavra, um amador, no sentido daquele que cuida sem limite, e com toda a ternura, da coisa amada: a palavra. Palavra essa que acaricia e limpa da corrosão quotidiana, até lhe devolver essa capacidade única e prodigiosa de criar mundos, de desenhar sentidos, num hábil e peculiar jogo de luz e sombra, marcado pelo humor e pela força do imaginário. É este ofício, de carícia feito e de sonho tecido, que está na voz deste sujeito poético que se assume como um *limpa-palavras*:

*“O limpa-palavras*

*Limpo palavras./ Recolho-as à noite, por todo o lado:/ a palavra bosque, a palavra casa, a palavra flor./ Trato delas durante o dia/ enquanto sonho acordado./ A palavra solidão faz-me companhia.*

*Quase todas as palavras/ precisam de ser limpas e acariciadas:/ a palavra céu, a palavra nuvem, a palavra mar./ Algumas têm mesmo de ser lavadas,/ é preciso raspar-lhes a sujidade dos dias/ e do mau uso./ Muitas chegam doentes,/ outras simplesmente gastas, estafadas, dobradas pelo peso das coisas/ que trazem às costas.*

*A palavra pedra pesa como uma pedra./ A palavra rosa espalha perfume no ar./ A palavra árvore tem folhas, ramos altos./ Podes descansar à sombra dela./ A palavra gato espeta as unhas no tapete./ A palavra pássaro abre as asas para voar./ A palavra coração não pára de bater./ Ouve-se a palavra canção./ A palavra vento levanta os papéis no ar/ e é preciso fechá-la na arrecadação.*

*No fim de tudo voltam os olhos para a luz/ e vão para longe,/ leves palavras voadoras/ sem nada que as prenda à terra,/ outra vez nascidas pela minha mão:/ a palavra estrela, a palavra ilha, a palavra pão.*

*A palavra obrigado agradece-me./ As outras, não./ A palavra adeus despede-se. /*

*As outras já lá vão, belas palavras lisas/ e lavadas como seixos do rio:/ a palavra ciúme, a palavra raiva, a palavra frio.*

*Vão à procura de quem as queira dizer,/ de mais palavras e de novos sentidos./ Basta estenderes um braço para apanhares a palavra barco ou a palavra amor.*

*Limpo palavras./ A palavra búzio, a palavra lua, a palavra palavra./ Recolho-as à noite, trato delas durante o dia./ A palavra fogão cozinha o meu jantar./A palavra brisa refresca-me./ A palavra solidão faz-me companhia.” (Magalhães; 2000: 3-5)*

Na escrita de Álvaro Magalhães, estamos constantemente perante a surpresa e a densidade das coisas simples que apelam à imaginação e ao sonho, dimensões fundamentais na construção de seres que serão tanto mais humanos quanto mais forem capazes de sonhar, a dormir ou acordados. É essa capacidade de sonhar acordado que desenha em cada linha, em cada página, palavras e seres tão comuns quanto fantásticos, seja na poesia, na narrativa ou no texto dramático. Em todos eles, o humor, a fina ironia, o encantamento, o desconcerto, o gosto pelas coisas simples, tecem a teia que prende e liberta, conjugando-se para surpreender e até provocar o leitor que assim acede a códigos outros que lhe permitem ler a realidade comum, o quotidiano vulgar com uma outra lente e, com essas chaves, entrar na dimensão poética que marca toda a escrita de Álvaro Magalhães.

São exemplos elucidativos desta força da palavra, que se confunde com a força da imaginação, entre outros, os capítulos recheados de diálogos extraordinários, marcados pelo humor, do seu inconfundível livro *Isto é que foi ser!*, publicado pela primeira vez em 1984, e que conta a história do Miguel sem vontade de sair da barriga da mãe, a sua chegada ao mundo e o seu encontro/ choque com o peso da realidade. Logo na abertura do primeiro capítulo surge o jogo, o inesperado. Assim começa:

*“Hoje é o dia 14 de Março de mil vintecentos e setenta e nove” (p. 7).*

Nesse dia, começa a sua aventura, a busca do paraíso perdido, o tal *sítio fofo e quente* que ele bem conhecia, e para onde queria voltar (a barriga da mãe), mas já não o podia receber, como ele explica ao Sr. Santos, aquele que vendia bilhetes para todos os sítios, quando lhe diz:

*“ - Conheço um sítio, mas está ocupado e não se sabe onde pára o cordão belical ou bilical ou lá o que é.” (p.13).*

E, nesse dia, inaugurou também a chegada a um mundo de onde se pode avistar a *esperança no futuro* (p. 19), pela mão dos poetas que conhecem bem o poder da imaginação, o sítio onde se pode ficar com a cabeça no ar e onde tudo pode acontecer, porque tudo é possível, como aconteceu no encontro com a andorinha que ia para a Primavera:

*“- Posso ir contigo?”*

- Podes.

*E ele lá foi, à Primavera. Doutra vez foi ao Natal e doutra à Páscoa. E fez anos, por essa altura, quatro vezes numa semana e noutra dez. Agora tudo era possível.”*

(Magalhães, 1984: 27)

Os jogos de palavras, a exploração dos limites da linguagem, a magia e o poder da noite, o amor, o sonho, os hipopótamos, o fascínio pela natureza, a filha, a infância vivida, lembrada, reinventada, são linhas bem presentes na obra de Álvaro Magalhães. Em cada página, espreitam as palavras que ganham novos sentidos, que criam e recriam universos. Por exemplo, quando fala a preguiça em *Isto é que foi ser!* e diz:

*“Fala a preguiça*

*Eu gosto tanto, tanto, tanto/ de estar quieta, muito parada/ de fazer nada, coisa nenhuma/ de fazer isso (que é não fazer)/ e de não estar, não ir também. /Eu cá não faço nada e todos me dizem/ que faço isso muito bem.*

(...)

*Eu faço nada, por isso mesmo sou nadador/ mas não daqueles que nadam mesmo, / o que é cansativo, tão maçador; /é que nadar (cá para mim) / tem um defeito insuportável:/aquele «erre» que está no fim.”* (Magalhães, 1984: 30-31)

Ou quando a palavra é a chave por abrir

*“As portas*

*A porta está fechada. / Um sorriso abre-a. / Uma palavra também/ – se for uma palavra-chave.”* (Magalhães, 2000: 7)

A noite, que alberga luz, sonhos e mistérios, tem uma presença marcada na obra de Álvaro Magalhães, como ilustra o poema:

*“À noite/ Quando o sol se vai e é chegada a lua/ o pai corre fechos, persianas,/ vai trancar o portão que dá p'ra rua. /Depois eu adormeço, mas os meus sonhos/ não cabem na casa e eu saio/ para riscar a noite com um fio de luz,/ cavalgar mistérios até de manhã.*

*À noite, uma simples brisa/ escancara portas e janelas/ e não há chave, fecho ou tranca/ que encerre a porta larga dos meus sonhos.”* (Magalhães: 1986).

É a noite que faz ver o que a luz do dia não permite, como acontece a William, um dos dois irmãos do romance *O último Grimm* (Zilberman, 2007) que, numa noite de Verão, vê duas pessoas que *não eram pessoas como as pessoas são* (p. 17) e, quando desaparecem, fica na dúvida se os viu com os olhos ou com o coração: *Tinha-os visto porque eles passaram realmente por ali ou porque ele, do fundo do coração,*

*desejou vê-los ali naquela noite?* (p.18). É a noite que possui o poder mágico de abençoar os corações apaixonados, como Ana e Rui, do romance *A ilha do chifre de ouro* (e que está na base do texto dramático *Enquanto a cidade dorme*), como o rapaz e a rapariga ruiva, de *Hipopótimos-uma história de amor* (2000), ou como *Lucas e Pandora*, os gatos apaixonados, do *Romance de Lucas e Pandora*, que integra *Três histórias de amor*.

Os gatos que não se conheciam mas, desde o dia em que comeram um bocadinho de um mesmo peixe apaixonado, passaram a sonhar e a ver as mesmas coisas, ainda que em lugares diferentes:

*“E assim foi. Lucas e Pandora comeram no mesmo dia o mesmo peixe apaixonado e nessa noite, como em todas as outras que se seguiram, sonharam um com o outro. O rio, que corria, os separava. Mas era o mesmo céu que os cobria e, à noite, ele via a mesma estrela que ele via.*

*(...)*

*O rio corria, o tempo também. O mundo deu tantas voltas que chegou o dia de São João. (...)*

*À meia-noite estouraram foguetes e o ar encheu-se de fumo e do cheiro de pólvora. (...) Lucas pensou que o mundo ia acabar. Baixou-se o mais que pôde e atravessou a ponte a correr (...).*

*Pandora, na outra margem, pensou que acabava o mundo do lado de lá do rio e fez o mesmo. Passaram um pelo outro a meio da ponte e reconheceram-se. Ele pensou: “la ali a gata dos meus sonhos”. Ela pensou: “la ali o gato dos meus sonhos”. Afinal o mundo dos sonhos era ali. (...)*

*Desde essa noite nunca mais ninguém viu Lucas e Pandora separados.”*

*(Magalhães, 2003: 34, 36, 37)*

É também a noite que adormece a mão da filha, essa mão que toma a mão do pai para com ele descobrir mundos e inventá-los. É a filha que com o pai embarca numa viagem ao mundo fantástico das letras e das palavras. A viagem ao país das letras para as descobrir, para as ver dançar, para confirmar o seu poder de mudar, de transformar com a sua presença o valor e o significado das palavras: na *cama* e no *coração* o mesmo *c*, e aquele que falta em *oração*. A descoberta das letras, das suas características:

*- Sim, nós, as letras, não servimos só para as pessoas escreverem, mas também para elas falarem umas com as outras. Portanto, cada uma de nós tem um som. Os nossos sons quando se juntam é que fazem a música de cada palavra.* (Magalhães, 1982: 26)

A filha que à flauta chamou *ternura* e com ela aprendeu que aqueles de quem gostamos são únicos, mesmo no meio da multidão, e que a cumplicidade é um código para dizer ternura:

*“Sempre que podia a Vanessa ia assistir aos concertos. Entre tantos sons diferentes ela distinguia perfeitamente o som da sua flauta, essa ternura e suavidade muito grandes. (...) No final as pessoas aplaudiam até não poder mais e ela ficava, naturalmente, muito orgulhosa. Então a flauta tocava uma nota que só a Vanessa percebia e piscava-lhe um olho, ou antes, um buraquinho.”* (Magalhães, 1983: 29,30)

A filha que inventa o mundo e desenha o futuro em cada manhã:

*A filha*

*“Ela toma a minha mão, leva-me a ver/ esse pedacinho de mundo que nos coube/ e eu vejo sempre pela primeira vez/ porque tudo muda constantemente.*

*Cada manhã tem outra estrela-da-manhã/ e em todas elas me levanto/ para ir ver, pela mão dela, /o novo mundo que nesse dia há.*

*À noite, vou espreitar/ essa pequena mão adormecida/ que aprisiona um grão de vento/ e o tesouro ameaçado da alegria;/ as sombras descansam no escuro/ e, a essa hora, / também dorme a mão de Deus,/ ninguém segura o fio/ que liga a minha a outras vidas.*

*Nunca quis ter uma bola de cristal/ mas poder ir, pela mão da filha, / ver o futuro.”* (Magalhães, 1986)

No verbo, no verso e no universo de Álvaro Magalhães, habitam seres leves, carregados de espessura, como o hipopótamo que viaja de autocarro e quer entrar numa história sobre *bichos pequenos*, dispondo-se até a fazer dieta para ficar pequeno:

- *Desculpe incomodar – disse ele – mas ouvi dizer que anda a escrever uma história sobre bichos...*

- *Pois, sim, mas são só histórias de bichos pequenos.*

- *Eu sei, mas olhe que eu ando a fazer dieta. Já emagreci 2Kg. Espere mais uns dias e vai ver que nem me conhece.* (Magalhães, 2008: 30)

Um hipopótamo que merece ser acarinhado para lá do seu tamanho, quando ouvimos o narrador dizer:

*“E façam-me um favor: se o encontrarem por aí, digam de maneira que ele ouça: “Olha que formiga tão grande”. Ele merece, é tão simpático. Ainda ontem me cedeu o lugar dele no autocarro.”* (Magalhães, 2008: 30)

Há também hipopótamos que têm asas transparentes e vêm em nosso auxílio, seja em *Hipopótamos-uma história de amor* (2001), seja no poema *Hipopótamos*:

*Eles andam como se carregassem/ todo o peso do mundo/ mas nos seus olhos estão/ as leves gotas de orvalho/ e cantam mil violinos no seu coração.*

*Numa noite de luar, se olhares p'ra cima/ verás como todos os hipopótamos/ (mesmo os do teu livro de gravuras) /vão pelo ar, levíssimos, em direcção ao céu/ com suas asas inesperadas, transparentes.*

*Não haverá, por fim, nenhum/ e ninguém se lembrará que um dia/ existiram hipopótamos sobre a terra; /mesmo o seu nome apagar-se-á/ da frágil memória dos homens.*

*Mas eles voltarão/ sempre que precisares de ajuda/ e, baixinho, disseres o nome/ do teu anjo da guarda.”* (Magalhães, 1986: sp)

E nas asas de um extraordinário hipopótamo (“hipopótimo”) assistimos a uma não menos extraordinária viagem em volta do próprio ser em *Hipopótamos – uma história de amor* (2001), que a cada momento descobre e se descobre, sem quebrar o encanto pela vida, deixando-se enfeitiçar pela magia do amor, qualquer que seja o corpo que o habita.

Interroga-se ele:

*“Se eu pudesse desamar, não é? Mas quem é que pode? Não me bastava ter sido um rapaz apaixonado e era agora um hipopótamo apaixonado.”* (Magalhães, 2001: 41)

Linhas e temáticas presentes mas sempre renovadas, numa escrita que amadurece e se reinventa, com humor e subtileza, criando e re-criando universos semântico-linguísticos ímpares e inconfundíveis. Ecos que só poderão ser ouvidos se existir o contacto e a leitura, muitas leituras, dos textos integrais, das obras que dão corpo e voz ao universo de escrita do autor.

O labor da palavra é incessante neste escritor-poeta cuja escrita se transforma numa incessante carícia das palavras, limpando, esculpindo, desconstruindo para construir até descobrir e instaurar novas palavras, novos significados.

Ouvir a voz de Álvaro Magalhães é conquistar a chave para entrar num mundo de fascínio, de mistério e de complexidade, onde reina o poder da palavra, capaz de nos devolver vezes sem conta a esperança, porque a vida tem também muitas sombras que não são ... neste autor: a morte, a solidão, o sofrimento, o mundo mágico que habita o sonho, irmão da noite e do dia, o reino perdido da infância longínqua mas que a força e o poder das palavras tornam presente, como afirma Álvaro Magalhães quando lhe perguntam como vê a sua infância. Diz ele:



*Como um reino perdido. O paraíso de que fui expulso à força demasiado cedo. Agora, é apenas uma porta fechada, a que bato obstinadamente e, às vezes, tento abrir com uma chave de palavras. (<http://www.boasleituras.com>).*

Um reino de um rei a quem coube o *muy noble e leal* título de “O brincador” porque “*se levantava cedo todas as manhãs para ir brincar com as palavras*” (Magalhães, 2005: 4), como se pode ler nesta declaração-quase-manifesto.

## Referências bibliográficas

- COLOMER, T. & CAMPS, A. (2002). *Ensinar a ler ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- FILLOLA, A. M. (2007). *Materiales literários en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: ICE – Horsori Editorial.
- LOMAS, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (Org), *O valor das palavras I – Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.13-24). Porto: Edições ASA.
- MAGALHÃES, Á. (1982). *Uma história com muitas letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MAGALHÃES, Á. (1983). *Uma flauta chamada ternura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MAGALHÃES, Á. (1984). *Isto é que foi ser!* Porto: Edições Afrontamento.
- MAGALHÃES, Á. (1986). *O reino perdido*. Porto: Edições ASA.
- MAGALHÃES, Á. (1998). *A ilha do chifre de ouro*. Lisboa: Dom Quixote.
- MAGALHÃES, Á. (2000). *O limpa-palavras e outros poemas..* Porto: Edições ASA.
- MAGALHÃES, Á. (2001). *Hipopótimos-uma história de amor*. Porto: Edições ASA.
- MAGALHÃES, Á. (2003). *Três histórias de amor*. Porto: Edições ASA.
- MAGALHÃES, Á. (2005). *O brincador*. Porto: Edições ASA
- MAGALHÃES, Á. (2008), *Histórias pequenas de bichos pequenos* (11ª Ed.). Porto: Edições ASA.
- MANESSE, D. & GRELLET, I. (1994). *La literature du college*. Paris: Nathan
- MANGUEL, A. (1998). *Uma história de leitura*. Lisboa: Editorial Presença
- SARAIVA, J. & MÜGGE, E. (2006). *Literatura na escola. Propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed
- ZILBERMAN, R. (2007). *O último Grimm*. Porto: Edições ASA



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## A recepção da obra para a infância e juventude de Afonso Lopes Vieira na comunicação social e nos manuais escolares, na 1.ª metade do século XX

**Cristina Nobre**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria / CIID

cnobre@esel.ipleiria.pt

### Resumo

Afonso Lopes Vieira foi pioneiro na abertura do cânone moderno e contemporâneo da literatura infantil e juvenil em Portugal, com as obras *Animais Nossos Amigos* (1911), *Canto Infantil* (1912) e *Bartolomeu Marinheiro* (1912), a que se seguiriam outras durante o primeiro quartel do séc. XX. Com esses textos inaugurava-se a modernidade do género, pela interacção da palavra literária com a ilustração e a música, inovações a que Lopes Vieira dará continuação com algumas tentativas dramáticas destinadas ao público infantil, e com a produção do primeiro filme para crianças, intitulado *O Afilhado de Santo António* (1928).

A recepção desta obra foi feita pela comunicação social da época, num acompanhamento que mostra o interesse despertado na opinião pública, e que, nalguns casos, é hoje a única notícia de reconstituição dos acontecimentos culturais ligados aos textos produzidos.

Também a pedagogia oficial, sobretudo a partir do Estado Novo, se serviu deste cânone, introduzindo-o e dando-lhe uma projecção grande nos manuais oficiais e recomendados com carácter de obrigatoriedade. De certo modo, esta divulgação pedagógica, que fez um aproveitamento ideológico dos textos, terá contribuído para o apagamento da obra de Afonso Lopes Vieira do cânone actual.

### Abstract:

Afonso Lopes Vieira was a pioneer in the emerging of the Portuguese children literature's modern and contemporary cannon, with the books *Animais Nossos Amigos* (1911), *Canto Infantil* (1912) and *Bartolomeu Marinheiro* (1912), followed by some others during the first quarter of the XX century. With these books arrived the modernity of the genre, mostly for the interaction of the written words with illustration and music, innovations that Lopes Vieira developed with dramatic texts for the young public, and with the production of the first movie for children, *O Afilhado de Santo António* (1928).

The reception of this works was made by the social communication, in a straight relation that shows the interests of public opinion and, in some ways, turns out to be, nowadays, the unique press text capable of reconstructing the cultural happenings related to those texts.

So did the official pedagogy, especially since the Estado Novo, make use of this cannon, putting it in and projecting it mainly in the official student books, mostly considered obligatory. This ideology utilisation of his books played a role in the forgetfulness of Lopes Vieira's works from the present cannon.

## 1. Introdução

Em 4 de Fevereiro de 1912, no jornal *A Capital*, aparecia um longo e polémico artigo de Afonso Lopes Vieira, intitulado "As nossas creanças", acompanhado da reprodução de um desenho inédito de Raul Lino com um projecto de escola primária. Em larga medida, a escrita do artigo parece ter sido induzida pela tristeza resultante da inconclusiva visita de cortesia feita pelo escritor e o arquitecto ao Presidente da República de então, Manuel de Arriaga, para lhe oferecerem um exemplar dos *Animais Nossos Amigos* [ANA], publicado no Natal do ano anterior, e para o convencerem a implementar a construção de escolas primárias segundo o modelo tradicionalista e regionalista que o desenho de Raul Lino permitiria concretizar<sup>1</sup>.

A uma fase de euforia construtiva, o escritor reagia criticamente, incomodado com a distância a que o implemento de medidas concretas para a educação nacional ficava do ideal — a 'crença profunda' demonstrada nas crianças, *unicos cidadãos immaculados* da terra portuguesa. Vale a pena recordar as quatro teses em que o seu pensamento se vai expandir — embora o autor soubesse que corriam o *risco de parecer dogmáticas e pedantes* [art. cit.] — sobretudo por tudo aquilo que nelas transparece de diálogo com o queixume de Eça de Queirós na bastante conhecida *Carta de Inglaterra* dedicada à "Literatura de Natal". Nesse texto, Eça dava-se conta da ausência de uma literatura dedicada à infância em Portugal e do pouco cuidado dispensado no nosso país às questões educativas relativas à infância<sup>2</sup>. Leiam-se as teses de Lopes Vieira como uma tentativa de resposta às feridas apontadas pelo atento Eça no final do séc. XIX:

1.º — *As creanças portuguesas, possuindo uma intelligencia vivissima e uma aptidão brilhante, auctorizam-nos a esperar os mais brilhantes resultados — desde que dediquemos a mais carinhosa atenção ao problema da sua educação. Urgia, para isso, que uma larga*

---

<sup>1</sup> Virgínia de Castro e Almeida escreve uma "Chronica Literaria" em que, julgamos, se refere a esta desilusão como uma motivação para e um desencadeador do desencadear um programa virado para a vertente educativa das crianças: *Imagino que esse artigo ["As nossas creanças"?] foi dictado pela reacção do seu espírito depois da grande tristeza causada pelo que, a pouco e pouco, lhe pareceu o desabar de um sonho... § [...] Perdeu a fé nos que dirigem os nossos destinos e voltou-se, todo fremente, para o futuro. § [...] § E o poeta (cuja patria era o mundo e cuja bem-amada era a Natureza) renuncia de repente aos seus extasis em frente do infinito e curva-se cheio de solicitude e de amor para as creanças da sua terra.* (Almeida, [1912]: R, I: f. 90v.).

<sup>2</sup> O texto de Eça é sobejamente conhecido, mas talvez valha a pena recordá-lo nos pontos que mais directamente nos interessam: *[...] A França possui também uma literatura tão rica e útil como a de Inglaterra; mas essa Portugal não a importa: livros para completar a mobília, sim; para educar o espírito, não. § A Bélgica, a Holanda, a Alemanha, prodigalizam estes livros para crianças; na Dinamarca, na Suécia, eles são uma glória da literatura e uma das riquezas do mercado. § Em Portugal nada. § Eu às vezes pergunto a mim mesmo o que é que em Portugal lêem as pobres crianças. Creio que se lhes dá Filinto Elísio, Garção, ou outro qualquer desses mazorros sensaborões, quando os infelizes mostram inclinação pela leitura. § Isto é tanto mais atroz quanto a criança portuguesa é excessivamente viva, inteligente e imaginativa. Em geral, nós outros os portugueses só começamos a ser idiotas — quando chegamos à idade da razão. Em pequenos temos todos uma pontinha de génio: e estou certo que se existisse uma literatura infantil como a da Suécia ou da Holanda, para citar só países tão pequenos como o nosso, erguer-se-ia consideravelmente entre nós o nível intelectual.[...]* (Queirós, sd.: 526).

*iniciativa particular despontasse, e que o Estado se não empenhasse em a desanimar. Não nos preocupemos, pois, com os adultos. Para não perdermos tempo!*

2.<sup>o</sup> — *Criar-se-hia uma divida especial, destinada á educação infantil (comprehendendo instrucção primaria, maternidades, jardins de infancia, etc.), com inscripção á parte no orçamento. Inutilizar-se-iam todas as escolas do Estado, e construir-se-iam, empregando os materiaes proprios de cada região, outras tantas e muitas mais escolas do tão lindo typo indicado na gravura, desenho inedito, original do architecto Raul Lino. Construidas, seria preciso decoral-as, florindo-as e pondo nas suas paredes, em vez de mappas gordurosos, pendurados nos pregos ferrugentos, a alegria dos chromos e dos frizos, preparando assim as gerações futuras para a maior alegria que um bom latino pode gosar, - a admiração -, e para que venham a tratar com menos selvageria do que seus maiores as paisagens e as coisas bellas da sua grey.*

3.<sup>o</sup> — *Importar-se-hiam dos paizes mais cultos professores idoneos para nos ensinarem a risonha disciplina que nos falta, e a precisão dos seus methodos, que desconhecemos.*

4.<sup>o</sup> — *Crear-se-hia um partido pedagogico ou infantilista, — o que mais razão de existência viria a ter, — e seria o d'aquelles cujos habitos de independencia espirital lhes não permitem que militem n'outro, — o d'aquelles que nas creanças confiam, para ellas trabalham e d'ellas esperam; o partido dos que preferem mil vezes a historia das amoras a tantas outras historias, por equal phantasistas, — mas muito menos graciosas." [art. cit.]*

Lopes Vieira aparece nestas duras palavras como um crítico atento ao seu próprio tempo, pois não se fica pelo simples lamento de uma situação deplorável em termos educativos, mas procura indicar alguns caminhos pragmáticos de intervenção — entre os quais, o da irónica proposta da criação de um partido *infantilista*, pode ser vista como uma reacção construtiva à proliferação estéril das agremiações políticas durante a 1ª República — que permitiriam uma regeneração do sistema educativo e, com ele, um "desabrochar da *alma moderna* que nos falta" [art. cit.]. Em 1916, não tinha ainda desistido destes intentos e escreve uma carta ao Presidente da Sociedade dos Estudos Pedagógicos, submetendo-lhe um projecto de decoração de Escolas primárias portuguesas, de inspiração *nacional* e *regional*, que procurava ao mesmo tempo enaltecer a Pátria e glorificar as indústrias tradicionais e domésticas. Numa visão estética da sala de aula, preconizava uma decoração em que se empregassem os produtos e objectos característicos das indústrias regionais, o que, além de criar um ambiente propício, transformaria as escolas em *museus populares*, afirmativos de uma paisagem específica e do carácter das gentes que a povoavam<sup>3</sup>. Para

---

<sup>3</sup> Agostinho de Campos escrevia uma crónica para o *Comércio do Porto*, em 5 de Julho de 1916, intitulada "Escola e Região", em que dava conta da importância deste projecto de ALV e das realizações concretas que teve, numa clara demonstração da exequibilidade de alguns dos seus intentos educativos: [...] *Para dar corpo ao*

que o sentimento da *unidade nacional* não fosse descurado, sugeria uma visualização simbólica do cânone da portugalidade (recriado durante grande parte da sua produção escrita), naquilo que podemos ler como uma emblematologia da poética de Lopes Vieira<sup>4</sup>.

Para ficarem devidamente enquadradas, as teses e as propostas de Lopes Vieira, bem como as dos seus companheiros de geração<sup>5</sup>, devem relacionar-se não apenas com as referidas e mordazes críticas de Eça de Queirós, mas com todo um programa de índole educativa e reformista, protagonizado pela anterior geração literária, de que são modelos exemplares Garrett, Herculano, Antero de Quental e Castilho, cada um à sua maneira conscientes da importância básica da educação na consolidação de um regime progressista e verdadeiramente democrático. Simplificando, podemos dizer que os habitava uma fervorosa crença na possibilidade de regeneração operada pela educação, e todos eles dissertam sobre temas educativos e acabam por subordinar *toda a sua produção literária a uma elevada missão cívica de pedagogia literária e social, reconhecida e louvada pelos seus contemporâneos, que os consideram como mestres que lhes inculcam lições exemplares*. (Ferro, 1984: 639).

A partir de 1907, as inovadoras ideias pedagógicas de João de Deus tinham-se consubstanciado nos planos de construção de escolas para implementação da *Cartilha Maternal*. Várias entidades colaboraram com entusiasmo na angariação de fundos para a construção do primeiro Jardim-Escola João de Deus, merecendo destaque o Orfeão Académico, dirigido por António Joyce. Também Lopes Vieira encontra nesta causa um ideário com o qual se identifica e no qual participa activamente. O produto da venda da sua conferência de 1910, “O povo e os poetas portugueses” [PPP], destina-o à Escola-

---

*pensamento do poeta, vai realizar-se dentro de pouco em Lisboa uma exposição de algumas aulas, ornamentadas segundo o modelo que elle concebeu e alvitrou. § E muito bom seria que esta iniciativa fructificasse amplamente por todo o paiz, não só para embelezar as aulas e educar as creanças, mas para nos aproximar de um objectivo de maior alcance nacional, como era decerto o ressurgimento e o aperfeiçoamento de tantas manifestações de arte popular espontanea, que se tem desprezado ou perdido, e até a criação de novas fórmãs, da actividade esthetica do povo, de accôrdo com os recursos da natureza regional. [...] § [...] o nosso ensino primario ou technico, burocratisado e centralisado pelo absolutismo sufocante em que temos vivido, e continuamos a viver, é incapaz de reanimar a vida local que elle proprio abafou, e assim vai adiando para nunca mais a organização da verdadeira escola do povo: a que chega a Realidade partindo da Região, em vez de attingir apenas o Orçamento pela via do Terreiro do Paço. (Campos, 1916: R, I: f. 117v.).*

<sup>4</sup> Eis as propostas: *Em todas as aulas se afixará um painel de azulejo com a imagem de Camões, encimada pelas Armas de Portugal. § Emmolduradas segundo um modelo estabelecido, serão dependuradas na parede as gravuras dos Painéis de São Vicente. Sôbre a mesa do professor, colocar-se-hão uma ou duas reduções de esculturas de Soares dos Reis. Na realização dêste projecto ouvir-se-hão os directores dos museus provinciais. A Sociedade de Estudos Pedagógicos deverá organizar em Lisboa uma exposição de três modelos da decoração projectada: — tipo de campo ou planície, de serra e marítimo. [DG: 288].*

<sup>5</sup> Veja-se, a título de exemplo, as *Cartas sobre a Educação Profissional*, de António Sérgio, de 1916, na *Renascença Portuguesa*. Aí encontramos ideias muito semelhantes às de ALV, embora a proposta de A. Sérgio contenha todo um plano curricular com objectivos, conteúdos, estratégias e actividades, organização dos tempos lectivos, para aquilo que hoje designamos por educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico — proposta que continua a fornecer respostas interessantes às modernas investigações sobre o desenvolvimento infantil. Também João de Barros, em 1911, dava à estampa *A nacionalização do Ensino*, onde reunia grande parte das suas intervenções na fulcral questão pedagógica, tal como foi entendida pelos idealistas da República.

monumento João de Deus, em Lisboa<sup>6</sup> e oferece o poema "As Gaivotas", então inédito, para ser incluído no folheto comemorativo *Festival para o Jardim-Escola João de Deus em Coimbra*. Oferece um soneto inédito "A João de Deus" [JD], publicado pela ed. França Amado em Abril de 1911, como colaboração pessoal para a inauguração do Jardim-Escola em Coimbra. Aí se enaltece o poeta e a sua Cartilha, mas sobretudo o ideal de pureza contido nas crianças, potenciais construtores de um outro Portugal: [...] *Em João de Deus amemos as esperanças / melhores que temos — pois são as crianças / que inda hão de fazer belo Portugal...* [JD: f. 3].

É à procura dessa esperança ou promessa dum Portugal outro, diferente do descaracterizado e desnacionalizado mundo adulto, que Lopes Vieira se posiciona apaixonadamente perante uma nova demanda, desta feita por amor das crianças portuguesas. Como ele, outros autores de renome da época participam na colecção da *Biblioteca das Crianças*, organizada por Marques Júnior, e publicada entre 1898 e 1919: Sousa Viterbo, D. Carolina Michaëlis, Teófilo Braga, Albino Forjaz de Sampaio, Júlio Brandão, D. João de Castro, Gomes Leal. Ester de Lemos, num estudo pioneiro sobre a literatura infantil em Portugal, considera este período fundamental no desenvolvimento e aceitação das produções para crianças como um género autónomo e importante: [...] *Apesar do interesse comercial que já começava a apresentar, a literatura infantil era considerada — e sê-lo-ia por algumas décadas ainda — não como subgénero ou, antes, literatura menor, mas como trabalho de maior projecção e nobreza — uma espécie de cruzada, na qual se honravam de participar os espíritos mais graves e mais cultos.* [...] (Lemos, 1972: 18).

Sobre essa nova cruzada de Lopes Vieira, a obra escrita consciente e empenhadamente para a infância e juventude, procuraremos delinear um processo de amadurecimento que parte da poesia como música, onde se canta a natureza em geral e a natureza de Portugal (Camões e os Descobrimentos, Gil Vicente, Santo António), para chegar à restituição da força anímica de cavaleiro andante, modelo ideal a fazer frutificar dentro de todos os rapazes portugueses. O processo de escrita envolvido neste bloco do programa de intervenção do escritor evidencia uma linha etária diferenciada de destinatários: começando na mais tenra infância, quando a poesia é ainda a voz cantada da mãe, dos avós, ou dos educadores, para chegar até à mocidade, em busca de referentes e modelos de acção cívica para o futuro.

---

<sup>6</sup> Leia-se a seguinte informação, retirada de um jornal da época: [...] e a conferência deve constituir uma brochura que brevemente será posta á venda, destinando-se o seu producto ás Escolas Moveis. (AN, [1910d]: R, l: 41v.).

## 2. Os Animais Nossos Amigos

Os primeiros livros destinados a um público infantil vão surgir num momento em que o desenvolvimento do género, à semelhança do que se passava noutros países europeus, era visto como essencial a uma educação completa e satisfatória das crianças. Luis da Câmara Reys, num artigo de recensão sobre os ANA, apresenta uma síntese elucidativa a respeito do clima que se vivia em Portugal e da situação em que se encontrava o meio literário da época:

*A litteratura infantil tem sido pouco cultivada no nosso meio. A nossa burguezia, até ha pouco muito atrazada, e os ricos, dando aos filhos uma educação á franceza ou á ingleza, não favoreciam o cultivo da litteratura infantil nacional, desconhecendo-a uns, indo outros buscar os livros de brindes ás edições Hetzel ou Hachette. São meia dúzia de nomes, apenas, até hoje, os de escriptoras e escriptores que tenham carinhosa e intelligentemente escripto para as crianças, dando aos seus contos, ás suas narrativas e ás suas poesias as illustrações ingénuas e subtis que tanto deliciam os pequenos.* (Reys, [1911]: R, I: f. 62v.)

Desde o início, pois, esta *arte para crianças* aparece inextrincavelmente ligada à existência de um texto e às ilustrações que o servem, transformadas numa das maiores motivações para a leitura. Mais tarde, juntar-se-á ao texto e à imagem a música, aquilo a que Vieira da Natividade chamará *essa trindade bemdita de poesia, desenho e musica, isto é do sentimento, da forma e da côr* (Natividade, [1912]: R, I: f. 78v.). Também Hipólito Raposo, num artigo intitulado "Palavras ao vento. Presente do Natal", se refere às palavras inaugurais de Eça sobre o género da literatura infantil e considera o aparecimento dos ANA como a primeira resposta à altura dos desejos do mestre:

*Em verdade, se aprender a ler tem sido em Portugal para a maior parte das crianças uma tortura, ler com prazer rarissimos o teem feito, porque os livros são impossiveis. § Ou muita erudição ou muita historia, tirada dos melhores classicos, rigidas sentenças de moral, discursos magnificos que fatigam, saber e exemplos que aborrecem... § Livros simpaticos que as crianças amem, levem para a mesa, para a cama, para a rua, eu não conheço outro, além deste que lhes falo. § [...] § Nem os autores esperam recompensa que seria legitima e merecida pelo bem que fizeram, criando esta obra de arte; e, se Eça de Queiroz, pelas suas palavras de estimulo à gente do Brasil, preferia a tudo “que um só bebé se risse e fosse alguns minutos feliz,” os autores dos ANA, devem julgar-se amplamente recompensados.* (Raposo, [1911]: R, I: 65r.)

O programa para a infância de Lopes Vieira inaugurara-se, efectivamente, com *Animais Nossos Amigos* [ANA], publicado pela primeira vez no Natal de 1911, para não fugir à classificação festiva, designação ligada por Eça ao género: *litteratura de Natal*. Mas a



verdade é que essa 1.<sup>a</sup> ed., com ilustrações de Raul Lino — e que tão rasgados elogios recebeu da crítica da época, ainda cheia de preconceitos educativos — corresponde, afinal, a um mais longo trabalho de pensamento com vista a naturalizar a nossa poesia nas suas raízes ancestrais. Sem se esquecer de referir trabalhos pioneiros no campo da literatura infantil, igualmente dignos de apreço, como os de Virgínia de Castro e Almeida, Ana de Castro Osório ou António da Costa, João de Barros enquadra os ANA no âmbito de uma literatura nacionalista:

[...] nos *Animaes Nossos Amigos* colhem também as creanças, além da lição de arte e de pantheismo que em todas as suas paginas sobresahe, uma nobre lição de optimismo, tão necessaria ás nossas gerações decadentes: — porque ensinar a amar a Vida, em todas as suas fórmãs, a respeitá-la e a admirá-la, é destruir ao mesmo tempo os germens de morbido scepticismo que o passado nos legou, e que, se não se extinguirem por completo, tornarão impossivel aos nossos filhos uma existencia forte, orientada e energica. (Barros, 1911: R, I: f. 62r.)

Em ANA há uma apresentação de oito gravuras de animais, todas elas exemplarmente comprovativas de que os cães, os gatos, os burros, os bois, as abelhas, os sapos, os passarinhos e até os lobos - uma inovação substancial para a educação da época, daí que nem todos os pedagogos aceitassem este exemplo de Franciscanismo com a mesma facilidade<sup>7</sup> - devem ser estimados e acarinhados, porque a sua amizade e dedicação ao homem é ímpar. No retrato de cada uma destas personagens sobressai a musicalidade com que o todo nos toca — e já não porque seja necessário obrigar as crianças a memorizar as lições dos velhos manuais da Língua Portuguesa, mas porque as condições para a memorização foram conseguidas através de variados processos, entre os quais convém destacar a presença do refrão:

*O cão, / que faz — ão, ão, ão, / é bom amigo como os que o são!* [ANA: 9]

*O gato, à sua janela, / ao Sol, que brilha fulgindo, / vai dormindo, / vai pensando e vai sonhando.* [ANA: 23]

Outro processo mnemónico é a utilização da construção paralelística, à maneira das antigas trovadorescas, como é evidente, por exemplo, nos poemas "O Burro" [ANA: 31-7] e "Os Bois" [41-7]. Essencial para uma memorização mais fácil é a *finda*, remate de sabor particular com que terminam alguns poemas:

---

<sup>7</sup> Em oposição a João de Barros, alguns críticos quiseram ver no aparecimento do lobo uma marca das grandes reivindicações sociais: [...] *Toda a resolução do problema social aqui está contida em forma talvez um pouco rude mas absolutamente nitida para espiritos rudimentares. Instrução, assistência, aposentações, associação, seguros, mutualidade, cooperativismo, todas as aspirações nobilíssimas da sociedade moderna de que o lobo feroz tem fome e que por toda a parte se procura saciar, n'um impeto de igualdade, de fraternidade... Dessa fraternidade humana que Jesus Cristo revelou ao mundo e que, pouco a pouco, penetrou a democracia.*[...] (Castro L, [1911]: R, I: f. 64r.).

[...] *E por onde os bois lavraram, / as fontes frescas brotaram, / as árvores verdejaram, / os passarinhos cantaram, / as flores lindas floriram, / os campos cresceram / e os homens sorriram!...* [ANA: 46-7]

As glosas, com que vai torneando o mesmo mote, e a introdução do discurso directo, com a coloquialidade e dramatismo daí resultantes, transformam-se num meio eficaz para a aprendizagem rápida dos poemas, permitindo declamações de grande efeito retórico:

— *Que rico cheiro! É um regalo!...* [ANA: 52]

— *Vê lá se cais! / Por aqui, por aqui, por este lado, / devagarinho, / que tu és um passarinho / muito pequeno! / Cuidado!...* [ANA: 66]

— *Ó lobo, muito mal fazes / em levar... Vida tão má!...* [ANA: 74]

Por último, a alternância entre o verso longo e o verso curto, que é uma constante em alguns poemas, em muito contribui para a criação de um ritmo e harmonias que são facilmente assimiláveis pelas crianças, pois se encontram ajustados às suas capacidades de descodificação, sensíveis às repetições e aos contrastes fortes. Fazendo uma interpretação da poesia "Os Bois", em que lhe realça o valor pedagógico, Lobo de Campos elogiará, resumindo um largo caudal de aceitação pelos pedagogos de então, as potencialidades de utilização em contexto educativo das poesias de Lopes Vieira:

[...] *a admirável geórgica — Os Bois — que começa por uma elegia arrastada e melancólica e termina num hino de vitória e de glória em louvor da terra e do trabalho que a floresce. [...] perfeita beleza, feita de sentimento da paisagem, de carinho pela Terra, de amor pelos que a trabalham e povoam — e tudo isto envolvido numa tão formosa música de palavras que só por si afirmaria toda a infinita graça da nossa língua [...].* (Campos A L, [1922]: 18).

Assim ficam enumeradas algumas das características responsáveis pela espontaneidade dos poemas de ANA, porque se servem das palavras naquilo que têm de mais puro — o equilíbrio com a música e a exploração da vertente do significante. Efectivamente, neste livro, a arte da sugestão auditiva chega até um limite em que as rimas cruzadas e as assonâncias, sinestésias e onomatopeias são o fulcro da própria poesia. Garcia Barreto, um crítico dos nossos dias, considerando o ideal republicano de instruir e formar divertindo, distingue os ANA de outros livros da mesma época, pois, segundo ele, conseguem conciliar a vertente lúdica, *sem ser necessariamente oca de sentido*, com uma *linguagem terna e versos com uma toada própria, muito sugestiva* (Barreto, 1998: 33). Natércia Rocha, ao fazer uma resenha da literatura para a infância em Portugal, inclui os livros de Lopes Vieira num primeiro e inaugural período, que vai do século XVIII até 1920, dominado pela poesia e pelas histórias tradicionais, e com bastantes traduções, período do qual poucos são os livros que ainda conservam alguma actualidade. Na opinião desta autora, ANA, *a charming book of verses* (Rocha, 1998: 731), continua entre esses poucos.

Ester de Lemos considerava assegurado a *essas poesias para meninos um lugar definitivo na história da nossa literatura infantil* (Lemos, 1972: 24).

Não nos admiramos que, nesta mesma fase, Lopes Vieira escreva as *Scenas Infantis* [PSSIS] (1915), para acompanhar a música de Schumann — duas vertentes de uma mesma essência lírica, para a qual o lirismo é sinónimo de música das palavras dialogadas, cantantes — *depois da escrita para crianças, a escrita à cerca das crianças* (Campos, [1922]: 15). Mas é precisamente nesta indistinção entre uma poesia para crianças e uma poesia sobre crianças, que o trabalho dos ANA deve ser destacado. Há, entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX, uma desadequação entre os propósitos de reflexão teórica dos escritores voltados para a infância e a produção publicada com esses fins. O próprio Lopes Vieira tinha sido sensível a essa diferença, e fez uma dura crítica a Maria Paula de Azevedo, pseudónimo de Joana Folque do Souto, por esta não ter conseguido *fazer literatura* em História de Portugal para os pequeninos: os grandes portugueses (1913).

Morag Styles, especialista em literatura para a infância contemporânea, considera essa ambiguidade do género 'poesia para crianças' como uma característica persistente nos nossos dias:

*I am tempted to say that there is no such thing as poetry for children. There is plenty of poetry about children; and some of the best poetry ever written is about childhood; at some time or other most poets explore that inviting furrow — their own youth and growing up. A great body of the so-called canon of children's verse was never intended for the young at all, but was verse which adults thought suitable for children. The gatekeepers of the canon are the anthologists.* (Styles, 1998: 190).

O livro de poesia de Lopes Vieira aparece, assim, como uma excepção à regra — ANA foi escrito para crianças, não apenas pela linguagem escolhida, tocante pela sua simplicidade, mas também pelo conteúdo ecologista *avant-la-lettre*. A própria temática dos animais é uma das mais apropriadas para o desenvolvimento infantil, e a utilização didáctica das fábulas com personagens animais, como modo de veicular mensagens sobre a vida, é sobejamente conhecida. Compreende-se, por conseguinte, o êxito deste livro, que foi traduzido para espanhol em 1920, por Ribera-Rovira e Fernando Maristany, e que Philéas Lebesgue tinha traduzido para francês em 1911 (embora a edição nunca se viesse a concretizar), assim como se encontra documentada a tentativa de uma tradução alemã. Em 1931 aparece uma nova edição — a 2.<sup>a</sup> portuguesa — *realizada por intervenção do serviço de escolha de livros para as Bibliotecas das Escolas Primárias*, com ilustrações de Maria de Lurdes. Essa era a marca da adopção institucionalizada pelo Ensino Oficial de então, que se serviu desta obra, bem como da que se lhe seguiria — *Bartolomeu Marinheiro* [BM], no

Natal de 1912 —, e que teve também uma 2.<sup>a</sup> ed., póstuma, em 1955, para "as Bibliotecas das Escolas Primárias".

A pedagogia oficial rendia-se aos encantos da obra de Lopes Vieira e procurava encontrar nesta naturalização e humanização dos animais e na epopeia dos Descobrimentos lemas facilmente memorizáveis para a transmissão de uma ideologia, que acabou por limitar grandemente o projecto desejado humanista pelo poeta-pedagogo. Estas duas obras tornam-se instrumentos educativos ao serviço de uma causa ideológica. Tornam-se o catecismo que enuncia os valores de um regime político e do respectivo *modus vivendi*. Desde o início, Lopes Vieira teve consciência do papel eminentemente educativo a desempenhar por estes livros, mas recusou-se sempre a deixar que eles perdessem a qualidade estética essencial em toda a sua poética. Num apontamento manuscrito deixa esta importante reflexão, bem demonstrativa das preocupações que sentia com a literatura para a infância: *É forçôso fazer renascêr a poesia didactica — em bases puras de estetica*.<sup>8</sup>

O sucesso, alcançado pelas poesias para criança, deixava-o verdadeiramente orgulhoso<sup>9</sup>, a ponto de se julgar o cumpridor do programa delineado por Eça: [...] *a minha abstenção dos cargos e dos negócios, e também o caso de não ter filhos, o que me fêz talvez escrever para os filhos dos outros os primeiros livros que alegraram as crianças portuguesas, e me conferiram aquela glória que Eça de Queiroz ambicionava por suprema — o sorriso dos pequenos. [...]*" (*apud* Campos, 1925: XIII). Ainda em 1942, numa das suas "Breves notas dum estudante da Língua", mostrava-se, com ironia, pasmado com a abundância que o género da literatura infantil ia adquirindo, em detrimento da qualidade:

41. *Eis-me pasmado com a abundância da nossa literatura infantil! Donde vem tal pasmo? Mas de me lembrar das crises de consciência que me assaltam quando escrevo para êsse público, a começar no escrúpulo da linguagem que se deve propor a tais olhos que a lêem ou a tais ouvidos que a escutam.*

*Ora! Afinal é mais fácil do que eu cria.* [NDG: 305]

Uma prova mais dessa auto-consciência são as ofertas que fazia dos livros às escolas que visitava<sup>10</sup>, o que não deixa de ser uma hábil maneira de se ir introduzindo no cânone escolar, procurando modificá-lo com as inovações que introduzira no género. Assim, o texto

---

<sup>8</sup> Este apontamento fragmentado encontra-se no espólio, integrado num conjunto maior de outros fragmentos (vd. Nobre, 2005, II: 305).

<sup>9</sup> Num apontamento ms. regista o contentamento sentido com o sucesso de ANA: *As crianças amam os meus versos dos Animaes. É a glória!* Dez. 1911 (vd. Nobre, 2005, II: 361).

<sup>10</sup> O *Diário da Madeira*, durante uma visita de ALV ao Funchal, no ano de 1913, refere-se a uma "Gentileza do Poeta": [...] *Consta a lembrança de seis volumes do mimoso livro, em verso, — Bartolomeu Marinheiro — com que o eminente lyrico deseja premiar, á nossa escolha, as seis melhores escolas de instrução publica primaria, d'esta ilha.* [...] (AN, [1913]: R, I: f. 98v.).

de apresentação, que correu impresso sobre ANA, é um claríssimo documento de reflexão teórica, e mostra como Lopes Vieira estava perfeitamente consciente das inovações que este texto trazia e que o deveriam situar como inaugural<sup>11</sup>. Nesta mesma área, é interessante registrar que dos mais destacados poetas nossos contemporâneos, como Sophia Andresen, Vitorino Nemésio ou Ruy Cinatti, cresceram a ouvir (e a decorar) os textos de Lopes Vieira para a infância<sup>12</sup>. Em 1946, logo a seguir à morte do escritor, Rogério Martins escrevia um artigo jornalístico intitulado "A Afonso Lopes Vieira ... das crianças portuguesas", onde resumia, num laudatório *post mortem*, a dádiva intelectual de toda uma geração, educada nos princípios dos ANA:

*E nunca me esquecerei — e quantos jovens não há que me acompanham? — que foi ele o escritor que primeiro nos falou, através da poesia, das Verdades eternas e basilares da nossa formação e de nossa cultura — Deus, Família, Pátria, Nacionalismo, Santidade, Heroísmo; o que primeiro nos pôs em contacto com as virtudes do Bom Povo Português, o que primeiro nos soube incutir o amor pelas coisas belas e a bondade para com os 'animais nossos amigos... (Martins, 1946: 4)*

---

<sup>11</sup> Aí pode ler-se: *Este livro sae inteiramente dos moldes habituaes das publicações portuguesas para crianças, e podemos afirmar sem receio que elle abre, como livro de arte para a infancia, um caminho novo em Portugal. As suas paginas encerram lições de bom gosto. As poesias, de facil assimilação, interessam os pequenos leitores, sugerindo-lhes noções em ritmos variados. As ilustrações, alegres e decorativas, completam lindamente a leitura. Cremos que o publico saberá corresponder a esta sincera tentativa, para o brilho da qual autores e editores, tendo em vista produzir uma obra nacional, se não pouparam a esforços e sacrificios, porque ella inicia entre nós um dos mais bellos e carinhosos ramos da literatura artistica moderna.* Existe um exemplar desta folha de apresentação no espólio da BML [BML, A2, n.º 32096].

<sup>12</sup> Em carta datada de 22 de Fevereiro de 1928, D. Thomaz de Mello Breyner conta a ALV a paixão com que a sua neta, Sophia, decorara os versos de BM: [...] *Hontem à noite a minha neta Sophia Andresen disse o Bartolomeu Marinheiro sem lhe faltar uma palavra. Quando ella fôr a Lisboa hade ouvil-a.* [...] [BML, Cartas [...], vol. IX]. Em carta datada de 29 de Dezembro de 1923, Vitorino Nemésio refere-se às recordações que lhe ficaram da leitura dos ANA: [...] *O ANA é uma das imaginarias que ficaram mais vivas e gratas na minha memória, desde que em criança fizeram as minhas delícias; e concordo plenamente com o Dr. Joaquim de Carvalho quando diz, que não é fácil encontrar nas literaturas da Europa um livro com a rara beleza dêsse de V. Ex.<sup>a</sup>* [...] [BML, Cartas [...], vol. VII]. Treze anos depois, em 30 de Junho de 1936, Nemésio refere-se às leituras que o seu filho Jorge, então com 7 anos, fez dos livros infantis de ALV, e junta uma carta com um pedido deste: [...] *o rapazinho leu os seus livros infantis e falou disso. A mãe respondeu-lhe que se lhe apeteçiam mais coisas no género e pela mesma pessoa, não tinha mais do que escrever o que veio a escrever ao autor, — por simples desabafo, evidentemente. Desculpe a cedilha de "Afonço" ao rapaz [...].* Seguia-se um autógrafo do petiz: *S. D. Afonço Lopes Vieira: / Eu já li O Barto Lomeu Marinheiro e li também os Animais Nossos Amigos mas ainda gostei mais do Barto Lomeu Marinheiro. Mas também gostei muito dos Animais Nossos Amigos. Porque é que não fás mais para os meninos e tambem para mim. / Jorge Monjardino Gomes Nemésio.* [BML, Cartas [...], vol. XIV]. No vol. *Cadernos de Poesia*, de 1941, Ruy Cinatti escrevia na dedicatória: *Ao Senhor doutor ALV, / louvando no Bartolomeu Mari-/ /nheiro, e nos Animais nossos /Amigos, o Poeta que primeiro / me ensinou a amar a Poesia, / com a grata admiração de / Ruy Cinatti / Abril 1941 / Sabado de Aleluia* [BML, B-E-1-4-6447].

## **2. Bartolomeu Marinheiro, Canto Infantil, 2 textos dramáticos para a infância, 1 incursão pelo cinema para a infância, modelos para a juventude e outros projectos para a infância**

Para o contexto de renovação nacionalista que se vivia, *Bartolomeu Marinheiro* [BM] vinha preencher um vazio educativo com *um pedaço de história e de lenda posto em verso*, como dizia um crítico de então, que considerava: [...] *O BM é uma grande obra social e o seu nacionalismo é tanto que a gente, depois de o lêr, parece que se sente um pouco mais apegado a este lindo torrão, que teve homens como o audaz navegador da Flôr do Mar e que ainda tem poetas como ALV para ensinar às crianças a amal-os e a conhecel-os.* [...] (AN, [1912rr]: R, l: f. 88r.).

O BM é a epopeia dramática — em cinco partes — do nosso Bartolomeu Dias que venceu o "Gigante Adamastor" e que abriu o caminho à vastidão do pensamento experimental, como tão bem documenta esta fala de Bartolomeu: *Podem lá passar sem medo, / que o Gigante Adamastor / não é mais do que um penedo!* [BM: 40]. BM serviu os propósitos daqueles que achavam que a missão do poeta, através da obra, era dar: [...] *uma soberba lição de história e patriotismo [...] aos que amanhã hão de ser os portugueses dirigentes de Portugal. É a mais bela página de patriotismo que se tem escrito [...]* (AN, [1912rr]: R, l: f 88r.); desiluiu profundamente Pessoa, que pensava que as crianças que o lessem seriam levadas [...] *ao antipatriotismo pelo inevitável desdém que um livro como o Bartolomeu Marinheiro leva a ter pelo navegador, que ali aparece vestido de bebé de Carnaval, cheio de fobias, por lhe terem sido metaforizadas na infância cousas como que um quarto escuro é logicamente terrível [...]* (Pessoa, [1913]: 193). Num artigo laudatório, publicado no periódico *Vitória*, um dia depois da morte de Lopes Vieira, a 26 de Janeiro de 1946, ainda é esta polémica que se chama ao palco do ajuste de contas final, querendo dar a vitória da resistência temporal a BM: [...] *A nossa mocidade não lerá nunca mais certos artigos de jornal, mas continuará a recitar o Bartolomeu Marinheiro.* [...] (AN, 1946b: 7). Cada uma destas leituras antagónicas só está a ler um lado da obra — o que tem alguma coisa a ver com a sua própria ideologia, mas pouco com a estética da obra em si mesma. Significa isto que cada um de nós, em certos momentos, pode tornar-se surdo ao valor estético da palavra, para ouvir apenas a sua vertente ideológica. Hoje, ao lermos este livro, fazêmo-lo com a mesma avidez com que sempre nos sentámos a ouvir histórias, e julgamos que é sobretudo por aí que o livro resulta e pode continuar a ocupar um lugar numa pedagogia que faça da narrativa um instrumento de aprendizagem sobre as próprias estratégias discursivas colocadas em funcionamento pela escrita.

A acrescentar ao êxito de BM e ANA, e por razões idênticas, temos o *Canto Infantil* [CI], ilustrado por Raul Lino e musicado por Tomás Borba, com uma 1.<sup>a</sup> ed. em 1912, uma 2.<sup>a</sup> em 1916 e uma 3.<sup>a</sup> em 1931. Este livro serviu uma série de gerações, como compêndio

de aprendizagem das primeiras letras, e marcou de novo como que um retorno à poesia das origens e do natural. Assim acontece nos poemas-cantigas como "A Borboleta", "A Árvore", "A Rôla", "Repiu-piu-piu", "os Búzios", "A Oliveira", "O Sino", "Os Ninhos", "Rio Tejo", "Os Morangos", "As Estrelas", "O Lavrador", "A Lareira", "O Linho", "O Pastor", "O Pucarinho". O que se canta é a vida simples do quotidiano, com toda a sua singeleza e beleza, da qual se extraem regras de vida e um moralismo saudável e inquestionável. Este ambiente simultaneamente educativo e instrutivo muito agradava a alguns pais preocupados com a educação dos filhos. As críticas da época não deixam de destacar as qualidades formativas de CI, ao serviço de uma ideologia específica, assim como o papel desempenhado a favor do canto coral nas escolas, embora algumas cheguem mesmo a considerar a simplicidade das composições como excessiva, ou seja, nos limites entre uma escrita para crianças e uma escrita infantilista<sup>13</sup>. Alguns poemas aproximam-se de um certo Franciscanismo, que tentou o próprio ALV como filosofia de vida: é o caso do "Sermão às Aves" ou do "Hino ao Sol" [CI: 71-2 e 95-7]. A Natureza, só por si, deveria ser suficiente e bastar-se a si própria, dando-nos uma lição de equilíbrio e medida que merecia ser aproveitada como regra de conduta para a vida. Encarnando tais regras de conduta, aparecem as figuras exemplares de Nuno Álvares Pereira, o herói que representa a independência e o amor à essência de Portugal [CI: 15-6], e de Camões, a voz através da qual uma nacionalidade se tornou mito [CI: 31-3]. Convém referir que este mesmo poema foi publicado, pela primeira vez, em folha avulsa, sem data, com o título de "Hino a Camões" [HC], mas com indicação de haver sido musicado por Tomás Borba, tendo a impressão sido feita em 1911. É fácil de compreender como esta pedagogia de valores essenciais de uma nacionalidade pode ter sido aproveitada por um regime político ditatorial que acabou por adoptar "Portugal é lindo" [CI: 11-3] como hino ideológico. Os periódicos da época dão-nos bem a imagem do aproveitamento social e político de HC: [...] *Canção patriótica por excellencia, é para desejar que os paes, os professores e educadores comprehendam o seu alcance, agora que o dia de Camões se aproxima, como o grande dia de festa portugueza. Não haverá mais bella consagração para o poeta que immortalisou Portugal do que fazer cantar o seu nome pelas crianças da sua patria.* [...] (AN, [1911ff: R, l: f. 60v.).

---

<sup>13</sup> Eis alguns exemplos: Canto Infantil é um mimo de graça e de belleza, tão leve e tão cheio de ternura como o coração dos pequenitos a quem é dedicado. Depois do delicioso trabalho ANA, Affonso LV, na missão evangelisadora que se propoz agora, vem dar-nos, com a colaboração delicada de Thomaz Borba e Raul Lino, mais uma prova da extraordinária cultura do seu espírito, de homem moderno, que tem a rara habilidade de construir sem demolir. (AN, [1912z]: R, l: f. 77r.); [...] *Bastaria o seu intuito nacionalizador — não se fala em todo ele senão da nossa terra, dos seus encantos e da sua graça — para merecer o meu louvor. Mas nem só essa grande e forte qualidade elle tem: — mais que todas as prègações, do que todas as campanhas a favor do canto coral, deve este livro promover de maneira efectiva o aparecimento ou o desenvolvimento desse indispensavel instrumento educativo, cujo papel é tão grande em todos os paises onde existe verdadeira vida escolar e, também, autentico espirito democratico, e que tão necessario se torna em Portugal para a criação de uma patria homogenea e forte.* (AN, [1912]: R, l: f. 77v.); [...] *Com o Canto Infantil é toda uma nova era que principia. À força de decorar livros como este quando saberá o povo celebrar, com coraes opulentos, os grandes feitos que lhe dêem lustre e brilho?* (AN, [1912aa]: R, l: f. 77r.).

Por proposta de Artur Lobo de Campos, então professor no Liceu Maria Pia, institui-se um prêmio escolar 'Domitília de Carvalho', constituído pelos livros ANA e CI — uma importante consagração canónica alcançada por duas obras para crianças. Agostinho de Campos, também pedagogo oficial, não hesitava em qualificar CI de imprescindível para um conceito de escola voltada para fora<sup>14</sup>. Em 1929, Oliveira Cabral continuava a considerar o CI como *um dos melhores livros, senão o melhor, de canções para crianças, que em Portugal se têm publicado* (Cabral, 1929: R, II: f. 63r.), aconselhando as mães a acompanhar ao piano e a ensinar os filhos a entoar as canções deste livro. De um projecto pessoal, louvável, quis-se fazer um ideário político, de certo modo castrante que acabou por envolver a própria obra de Lopes Vieira e por votá-la ao esquecimento nos últimos anos. Apesar de tudo, referindo-se recentemente a CI, Garcia Barreto atribui a esta obra qualidades para continuar a interessar as crianças:

É mais uma obra panegírica da História pátria e do nosso país, das suas belezas e dos seus heróis, a que falta sentido crítico, como é natural nas mentes demasiado apaixonadas por uma ideia. Mas do ponto de vista literário é obra de um verdadeiro poeta que alia à simplicidade das palavras, ritmo e musicalidade, tão agradáveis ao ouvido e tão fáceis de cativar e de serem apreendidas pelas crianças. (Barreto, 1998: 33).

No esquecimento<sup>15</sup>, embora não obsoleto, tem também andado um famoso *Auto[zinho] da Barca do Inferno*, nunca publicado autonomamente e do qual a BML apenas possui um texto e um prólogo dactilografados<sup>16</sup>. Trata-se de uma peça infantil que parodia o auto homónimo de Gil Vicente e que acompanha as preocupações que ao tempo faziam Lopes Vieira batalhar em *Campanha Vicentina*. O *Auto da Barca do Inferno* (*Parodia*

---

<sup>14</sup> Eis as suas palavras: *Por isso este livro do Canto Infantil merece bem o epíteto, que lhe demos, de benemerito. Em quasi todas as suas composições o Poeta mostra á creança a Natureza, sem a tapar indiscretamente com o seu próprio vulto. Arvores e animaes vêm-se ao perto, e quasi se podem apalpar. A onomatopeia, a eloquencia directa dos seres, expulsa o commentario moral impertinente. Assim devem ser a prosa, a poesia e o canto, para as primeiras idades infantis. [...] Dar de beber a quem tem sede não é mais util nem mais santo, do que dar de cantar a quem não tem canções.* (Campos, [1912]: R, I: f. 84v.).

<sup>15</sup> Devemos fazer referência a um outro texto dramático, destinado ao teatro de fantoches, que a BML adquiriu recentemente para o espólio de Lopes Vieira. Trata-se do texto manuscrito intitulado *Serenata Patarata* [SP] — autógrafo de ALV que transcrevemos em Nobre, 2005, II: 484-8. Com todas as probabilidades, esta pequena peça para fantoches fazia parte de um conjunto mais vasto de *brincadeiras literárias* com que o escritor brindava as filhas do amigo Raul Lino, animava culturalmente as festas da criança e também as festas escolares do chamado Colégio da Rosa, atrás referido, escola popular feminina com fins de beneficência (sediada no rés-do-chão da residência de Lopes Vieira, no Largo da Rosa, dirigida por sua esposa, Helena Aboim, e sua sobrinha, Maria da Luz Wasa de Andrade). Nunca tendo sido referido qualquer texto com este título entre os muitos projectos do escritor, e apenas se encontrando uma breve referência a SP nos periódicos da época, esta pequena comédia infantil, para os fantoches de Raul Lino, foi representada no mesmo dia que *Autozinho* [...], cujo prólogo foi salvo do esquecimento porque Lopes Vieira o incluiu na CV em 1914, com as palavras: [...] '*Dito*' pelo personagem '*Dom Roberto*' na representação de fantoches em casa de Raul Lino em 12 de Fevereiro de 1913. [CV: 33]. A inclusão dentro de um tipo de discurso paródico é, de certo modo, autorizada pelas palavras acrescentadas pelo autor em nota à edição de 1917 do *Diário de Notícias*.

<sup>16</sup> São 13 fs. dactilografadas, tamanho A4, escritas só da parte da frente, com o título *Autosinho / da / Barca do Inferno / por / Afonso Lopes Vieira* [BML, B79, n.º 33655]. O Prólogo apresenta-se numa f. dact., solta, 10 x 20,5 cm, e trata-se duma cópia do "Prólogo" original do *Autozinho da Barca do Inferno* (fantoches), nd. [BML, B121, n.º 33665]. Vd. Nobre, 2005, II. 481-3.



*Infantil*), com ilustrações de Raul Lino, representado em 1913 em casa de Raul Lino, no teatrinho de fantoches das filhas, gerou algumas expectativas de iniciar um ciclo de representações de "Teatro de Fantoches" que se estendesse do foro privado, como festividade anual, para o convívio com o público infantil<sup>17</sup>. Lopes Vieira e Raul Lino ambicionavam fazer uma divulgação de Gil Vicente adaptada à infância e à juventude e numa entrevista concedida ao jornal *O Século*, em 10 de Fevereiro de 1915, o escritor fala sobre esse assunto, revelando o seu interesse pelo teatro de fantoches como um belíssimo instrumento ao serviço da educação infantil, ao mesmo tempo que dá uma justificação para a inoperância desse projecto:

*Pois dois grandes artistas da nossa terra, o poeta ALV e o arquiteto Raul Lino, mantem ainda uma vez por ano o culto d'esse teatro que fez as nossas delicias de pequeninos, solenizando com recitas famosas o aniversario de duas crianças encantadoras que são as filhas de Raul Lino. § O arquiteto construiu o lindo teatro. § O poeta escreve para os atores de pau pequeninas peças de exito antecipadamente seguro, e adapta autos do mestre Gil tornando-os facilmente compreensiveis da platéa inculta dos pequeninos espectadores. [...]*

*— Porque motivo não fazer uma exhibição publica de tão interessante teatro? [...]*

*[ALV:] — Pensou-se em tempo, realmente, n'essa exhibição. É evidente que só em excepcionaes circumstancias podíamos levar para um tablado publico o que bem recatadamente se tem conservado na intimidade de um lar feliz. Essas circumstancias ofereceu-as a idéa de organização de uma recita, no nosso Nacional, em favor do poeta da "Vida de Jesus". Seria um número interessante, original e inedito, que eu precederia de uma conferencia sobre a origem d'esse curiosissimo teatro, que pouca gente sabe nascido nas catedraes goticas, logrando já a honra de ter representado em Inglaterra, no seculo XVII, o 'Julio Cesar' do grande Shakespeare. Por motivos que me abstenho de apreciar, uns outros que mesmo ignoro, essa recita não se fez e D. Roberto não saiu da sua caixa de papelão.*

*E aí está como Gil Vicente não foi representado no Teatro Nacional por atores de madeira, bem melhores, certamente, que muitos de carne e osso do nosso conhecimento.* (AN, 1915o: R, l: f. 111r.)

---

<sup>17</sup> Uma notícia publicada nos *Anais da Academia de Estudos Livres* refere-se a estes "Espectaculos para creanças" como importante instrumento educativo e como exemplo ou incentivo para uma utilização pedagógica do teatro de fantoches: *Ha pouco mais dum mez, de colaboração com o sr. Raul Lino, realisou o nosso amigo sr. dr. ALV um interessante espectáculo de fantoches, que teve por assistentes uma encantadora assembléa de creanças. O facto passou desaperebido apesar da alta importancia educativa que teve. O ilustre poeta representou, alem duma farça, a adaptação do Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente. Segundo nos contou obteve um verdadeiro exito. § Havemos de experimentar o caso na Escola Marquez de Pombal. § É preciso deslocar os portuguesissimos fantoches dos tablados das feiras para os jardins das nossas escolas. Substituir os discursos que empanam sempre o brilho nas nossas festas escolares, [...] dizer ás creanças cousas graciosas e profundas, que as alegrem e eduquem.* (AN, [1913b]: R, l: f. 91v.).

O texto de *Autozinho* [...], como ficou conhecido para se distinguir da adaptação para adultos, foi publicado no suplemento literário do *Diário de Notícias Ilustrado*, n.º 26, do Natal de 1917, e também em *O Comércio do Porto de Natal*, n.º 33, da mesma data, e foi dedicado às filhas de Raul Lino, Maria Christina e Isolda. Pela nota que acompanha esse texto, ficamos a saber que a peça tinha sido representada alguns anos antes (mais precisamente em 1913) e que o autor a teria criado com intuítos claramente didáticos e moralistas<sup>18</sup>. O educador, que já tinha assinalado a poesia infantil com os seus poemas-cantigas, a narrativa para a infância com a epopeia em prosa poética de BM, procurava com esta iniciativa cobrir o género dramático infantil, seguindo o método já anteriormente adoptado — indo às origens e ressuscitando o maior dramaturgo da história literária portuguesa: Gil Vicente. Lopes Vieira consegue os intentos de uma "Moralidade proporcionada a seus [das crianças] entendimentos" através de uma arte aconselhada pela moderna pedagogia, de dar às crianças aquilo que estas podem reconhecer no seu mundo de experiências — o individual conhecido ou reconhecível a partir do qual se chega ao colectivo desejável. Dessa estratégia fazem parte as personagens, alegorias de alguns "pecados" que atormentam os mais novos e os mais velhos: o Guloso, o Soberbo, o Mentiroso, o Fingido, a Mexeriqueira, o Homem que cortou as árvores, o Homem que fez mal aos animais. Só dois professores de instrução primária emergentes no fim do auto, quais paladinos do saber e de uma forma de estar correcta, são conduzidos ao Paraíso, pela mão do anjo. Obviamente, trata-se de uma moralidade maniqueísta em que não há opção entre o bem e o mal, mas o que nos importa é realçar a presença dos mesmos princípios *ecologistas* de defesa da natureza e dos animais, que vêm na continuidade da obra anterior, mantendo toda a actualidade.

Depois de mais de 10 anos de ausência, em que a obra poética de Lopes Vieira para adultos vai ganhando um espaço peculiar e de reconhecimento, sobretudo através de CVS (1911), IB (1917), CSA (1918) e de PLDA (1922), aparece uma nova obra para jovens, desta vez numa nova arte, o cinema, a demonstrar a avidez do escritor por todas as formas de arte, mas também a alma de pedagogo, que pretende pôr ao serviço do público os últimos inventos da técnica. Referimo-nos a *O Afilhado de Santo António* (ASA) — filme infantil — adaptação de um conto popular português e realização para cinema de Lopes Vieira (cujo texto/guião não conseguimos encontrar até ao momento no espólio da BML), mas do qual há uma larga notícia e resumo do argumento na revista *Cinéfilo*, 1.º Ano, n.º 1, de 2 de

---

<sup>18</sup> NOTA — *Relendo, a alguns annos de distancia da tarde encantadora em que foi estreada, esta peçazinha, encontro-lhe o mérito de ser a primeira tentativa de teatro portuguez tradicional que se busca suggerir ás creanças, numa Moralidade proporcionada a seus entendimentos e seus gostos. Sendo propriamente uma brincadeira, escrita para divertir pequenos amigos, não deve este Auto ser considerado como uma paródia, mas como um reflexo em que as creanças poderão adivinhar uma velha obra-prima da sua Patria.* — A.L.V. [op. cit.]

Junho de 1928, pp. 15 a 18. Esta breve informação é bastante importante por nos mostrar uma faceta menos conhecida de Lopes Vieira — a relação com a 7.<sup>a</sup> arte — perfeitamente incluída no desejo já manifestado de instrução alargada que pudesse chegar a um público cada vez maior, através de meios mais aliciantes e agradáveis. Esta experiência cinéfila para crianças, que não sabemos se foi a primeira ou o fruto de anteriores tentativas, ajuda-nos a perceber o seu empenhamento em filmes como *Camões*, estreado apenas em 1947, um ano após a morte do escritor.

Uma outra vertente da obra de Lopes Vieira diz respeito à adaptação de obras consideradas fundadoras da nossa cultura literária e, por razões diversas, onde se inclui a publicação em línguas estrangeiras ou o tamanho exagerado da obra, inacessíveis ao público. O seu projecto consistiu em restaurar essas obras fundamentais, restituindo-as à língua da contemporaneidade e remodelando-as em função de um programa de leitura, como dizemos modernamente. Desse projecto saíram as obras-primas como RA (1922), DJM (1924) e o PC (1929), a parte da obra que mais motivos de orgulho trouxe a Lopes Vieira. Por isso, não podia esquecer as crianças. Assim, no Natal de 1938, publica *O Conto de Amadiz de Portugal para os rapazes portugueses* [CAP], com desenhos de Lino António. É interessante continuarmos a notar uma predisposição do escritor para publicar obras para crianças na época festiva do Natal, mas um estudo sociológico e de mercado mostrar-nos-ia como isso faz parte de um posicionamento estratégico do escritor, conhecedor da dependência do público, em primeiro lugar, da hipótese de aquisição do livro facilitada pela época natalícia, como acontecia desde o tempo de Eça. Mas é também um sinal claro de que a abundância do mercado de livros para a infância e juventude não era ainda grande (nem a qualidade a eles associada<sup>19</sup>), e daí que se aguardasse a altura mais propícia.

A leitura de CAP não pode fazer-se sem uma comparação prévia com RA, e de algumas das polémicas por ele suscitadas, para chegarmos à conclusão das evidentes preocupações didácticas e moralistas espelhadas na obra para crianças. CAP é, sem dúvida, um belo conto para rapazes e para raparigas, embora inicialmente Lopes Vieira sentisse algumas dificuldades de redacção. Mas o resultado foi satisfatório e quase 40 anos depois, em 1973, aparecem excertos de RA incluídos num livro da editora Verbo claramente destinado a um público juvenil — as *15 Epopeias de Cavalaria* — o que demonstra a longevidade do tema e o interesse arquetípico que continua a levantar.

O programa de Lopes Vieira não devia acabar por aqui. Na sequência do êxito com os ANA, os autores chegam a anunciar um outro livro destinado à infância intitulado *Cavaleiros*

---

<sup>19</sup> Agostinho de Campos, em carta datada de 31 de Dezembro de 1938, refere-se a estas duas faces de uma mesma moeda — a qualidade gráfica e a qualidade literária — [...] *Acaricieei primeiro, com olhos e dedos, a edição perfeita do seu CAP; depois saboreei-lhe o texto, admirando por um lado a arte de transposição para as idades felizes, e por outro a da expressão, tão seriamente cuidada e escolhida, tão distante da miséria que por aí vai no que toca à escrita literária, ou pseudo-literária.* [...] [BML, *Cartas* [...], vol. XI].

e *poetas de Portugal*,<sup>20</sup> não publicado. Pela previsibilidade anunciada pelo título, podemos imaginar que continuaria numa linha de divulgação dos ilustres heróis da espada e da palavra portuguesas. Sabe-se de um projectado livro *Fernão Mendes no Japão (com ilustrações japonesas)*<sup>21</sup>, anunciado, mas nunca publicado, e de um livro sobre botânica, *Mar Piqueno* ou *Flores do Mar*, de parceria com Matilde Bensaúde, cujo estado avançado de projecto permitiu a Lopes Vieira imaginá-lo publicado por alturas da Páscoa de 1916<sup>22</sup>. Há notícia de uma *Vida de Nun'Alvares para os pequeninos*, que até hoje não apareceu<sup>23</sup>, cujo projecto deve ter nascido na sequência das cerimónias de trasladação de D. Nuno Álvares Pereira, em que o escritor muito se empenhara e que tinha encarado como um momento simbólico de enaltecimento dos heróis pátrios<sup>24</sup>. E é caso para perguntarmos se as Fábulas — "O Lobo e o Cão", "A Ran e o Boi", "A Montanha parindo um Rato" — publicadas na revista mensal de *Philosophia, Sciencia e Arte, Dionysos*, em Maio de 1912, nas pp. 222-6, não poderiam também ser incluídas nesta vertente da sua obra, do mesmo modo que as Fábulas de Esopo, de Fedro ou de La Fontaine são hoje quase unanimemente consideradas tipos/géneros da literatura para a infância. Entre os vários recortes de jornal do espólio de Lopes Vieira, encontra-se um que contém 6 fábulas — "A Cigarra e a Formiga", "Mons Parturiens", "O Burro Moribundo", "A Ambiciosa Rã", "O Cão e a Sombra", "O Lobo e o Cordeiro" — e ao qual, numa caligrafia que parece ser a de Lopes Vieira, se juntou a data

---

<sup>20</sup> No espólio da BML, num artigo anónimo intitulado "Chronica Literaria", com uma recensão dos ANA, faz-se referência a um novo projecto destinado à infância e à juventude: [...] *promettem-nos [ALV e Raul Lino] para breve um outro volume Cavalleiros e poetas em Portugal, onde decerto as suas notaveis qualidades se porão mais uma vez em brilhante relevo.* [...] (AN, [1911II]: R, l: f. 62v.). Também uma crónica de Luis da Camara Reys se refere a essa obra como volume anunciado para breve: [...] *Um formosissimo livro, em resumo, que nos faz esperar com anciedade a nova obra para as creanças, dos 2 grandes artistas: Cavalleiros e Poetas de Portugal.* (Reys, [1911]: R, l: f. 62v.).

<sup>21</sup> No espólio da BML existe uma colecção de 12 gravuras com pinturas orientais, japonesas, que suspeitamos se destinariam ao planeado *Fernão Mendes no Japão*. [BML, A79, n.º 32876]. Há também 1 f. ms. com a capa do projectado livro, datada de 1918, e um rascunho autógrafo que deveria servir de primeira versão ou de introdução para esta obra [BML, B43, n.º 33396]. Vd. II vol. da tese, Parte II, 9. Poemas e apontamentos diversos, pp. 245-6.

<sup>22</sup> Em carta datada de 2 de Julho, provavelmente de 1915, ALV fala a Leonor Rosa de alguns projectos de escrita, entre os quais se encontra o livro conjunto com Matilde Bensaúde: [...] *Brevemente chega aqui Matilde Bensaude, q. vem trabalhar comigo num livrinho de historia natural p.ª crianças — o Mar piqueno (uma poça de agua do mar.) Mas estou tam pouco treinado!* [...] Em 18 de Julho de 1915, acrescenta algo mais sobre o projecto: [...] *Quanto ao Mar piqueno q. eu quero q. se chame antes Flores do Mar (o q. a mh.ª colaboradora, por espirito scientifico, não aceitou ainda inteiramente), vai caminhando bem, tendo eu apenas notas tomadas, para trabalhar depois repousadamente, porq. o livro não sahirá senão para a Pascoa. Póde e deve ser uma obrzinha mt.ª original e cheia de poesia da natureza. Todos os dias Matilde B. me lê algum esboço de capitulo, feito ou refeito no eirado, antes do almoço, à sombra do guarda-sol azul.* [...] [BML, A125, n.ºs 33783 e 33793-4].

<sup>23</sup> No esp. da BML encontra-se um recorte do jornal *Monarquia*, datado de Agosto, provavelmente do ano de 1919, onde se pode ler esta notícia sobre ALV: *Temos uma boa nova a dar aos nossos leitores. Na sua casa de S. Pedro de Muel, ALV, com o seu coração enternecido de poeta, prepara uma Vida de Nun'Alvares para os pequeninos. Português como ninguém, ele é o condestavel da nossa sensibilidade. Defende-a e mantém-a com a pureza admiravel do seu lirismo. Assim a sua obra entre mãos é mais uma bela acção de defeza para a integridade emotiva das gerações de amanhã. Bem haja ALV e que essa Vida de Nun'Alvares não tarde, porque o nosso espirito tem sede e tambem se quer refrescar na agua limpida da fonte.* [BML, C17, n.º 33816 e (AN, [1919b]: R, l: f. 125v.)].

<sup>24</sup> Vd. espólio da BML, R, l: fs. 123r. a 125v., onde se encontram vários recortes de jornal da época que permitem seguir a polémica levantada por ALV contra o modo pouco digno que se projectava dar às cerimónias de trasladação, bem como as alternativas por ele propostas.

de 1914-16. Pelo menos a versão aí apresentada de "A Cigarra e a Formiga" é muito semelhante à que aparece no CAP (1938). E em 1935, ao lado de Aquilino Ribeiro, Virgínia Lopes de Mendonça, Olavo de Eça Leal, Acácio de Paiva, Maria Lamas, Lopes Vieira colaborou com o semanário infantil *O Gaiato*, dirigido com dinamismo e inteligência por Alice Ogando. No n.º 4 deste semanário aparecem duas reescritas da fábula clássica "A Cigarra e a Formiga" — "Fábula mentirosa" e "Fábula verdadeira". Leitor de Fabre, naturalista que pela primeira vez se dedicou ao estudo da vida, hábitos e instintos dos insectos, o escritor desmonta as ideias feitas sobre a preguiça da cigarra, confrontando-as com as descobertas recentes da ciência e repondo a necessidade e a utilidade dos hábitos e do canto da cigarra, simbolicamente aparentada com a do poeta.

Resta saber se o que encontramos, ainda hoje, na obra de Lopes Vieira para a infância e para a juventude, corresponde ao sentimento de gratidão saudosista por um tempo de formação definitivamente ultrapassado, sentimento frequente entre os mestres-escola que se serviram destes livros para as várias práticas pedagógicas<sup>25</sup>. O mesmo sentimento que Teixeira Gomes tinha descrito na elogiosa crítica que fez aos ANA, em "A Educação pela Arte", em 1911:

*[...] mais tarde, os homens feitos verificarão que a fonte do seu mais puro gozo espiritual se alimentou em grande parte das imagens e nos poemas d'esse prodigioso companheiro de infancia. E não podendo recordar exactamente nem as gravuras nem as canções do velho livro esquecido, elles experimentarão, ao tentar reconstituil-as, um prazer infinitamente subtil, só comparavel áquelle que produzem essas figuras que a imaginação, ainda melhor do que os olhos, descobre, completa e anima, nas velhas tapeçarias puidas — que representarão n'este caso os fastos da sua infancia.* (Gomes, 1911: R, I: f. 62r.)

Não muito longe desta perspectiva, Italo Calvino considera as repercussões formativas das obras lidas na fase da infância e da juventude e encontra nessas leituras, perdidas na nebulosa da infância, sementes que explicam o todo do adulto, numa evidente afirmação da literatura como vertente principal de uma *estética da identificação*:

De facto as leituras da juventude podem ser pouco profícuas por impaciência, distração, e inexperiência das instruções para o uso e inexperiência da vida. Podem ser (se calhar ao mesmo tempo) formativas no sentido de darem uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, conteúdos, termos de comparação, esquemas de

---

<sup>25</sup> É perfeitamente exemplificativa desta perspectiva a carta de Adolfo Lima, datada de 2 de Maio de 1943: [...] *Na minha vida de humilde mestre-escola, na preocupação de uma educação estética da Infância, o poeta ALV foi o meu melhor auxílio pelas magníficas poesias que lhe dedicaste e que sentia e interpretava com entusiasmo, quer em recitativos de Arte de Dizer, quer em canções. § Sem a menor sombra de lisonja, foste o Poeta dos pequeninos que também soubeste falar-lhes à sua sensibilidade e mentalidade. Não houve em Portugal outro poeta que melhor conhecesse a criancinha. § Se eu tivesse categoria e consideração social, a homenagem, que te promoveria, seria tôda por crianças, que, em romaria, te levariam flores de agradecimento pela obra que lhes consagraste. [...]*[BML, *Cartas [...]*, vol. XI].

classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: tudo coisas que continuam a agir mesmo que do livro lido na juventude se recorde pouquíssimo ou mesmo nada. Ao reler o livro em idade madura, acontece reencontrar-se estas constantes que agora já fazem parte dos nossos mecanismos internos e de que tínhamos esquecido a origem. Há uma força especial da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sementes. (Calvino, 1994: 8)

Como um instrumento essencialmente formativo, ainda mais do que pelo deleite estético proporcionado, o cânone para a infância e juventude produzido por Lopes Vieira é de uma positividade completa, fornecendo valores e modelos de actuação patrióticos, ecológicos, cívicos, numa palavra, humanos. E, acima de tudo, numa *pura linguagem*, a qualidade máxima que, segundo o escritor, salvava até os livros escolares mais retrógrados: *Aquelas cinzentas Selectas por onde se lia nas classes de português antes dos livros actuais, tinham a vantagem de, uma vez na vida!, lerem os portugueses uma pouca de pura linguagem. Sempre no fundo das memórias ficaria a límpida recordação de um ritmo — longínquo rumor das asas da astuta cotovia do apólogo...* [DG: 354].

Na verdade, as *tentações de estética pura* preencheram em grande parte as reformulações do cânone do passado, seja o que pretendia devolver aos portugueses a ancestral voz lírica, seja o que quis restituir os valores específicos da portugalidade, foram mais do que simples conceitos ideais; transformaram-se, algumas vezes, em repertórios com programas de acção. E é nesse encontro com a acção que a força ética dos modelos canónicos disseminados por Lopes Vieira se continua a poder ler. Das suas obras canónicas espera-se que forneçam conhecimento sobre o mundo, que exemplifiquem atitudes possíveis, ou produzam modelos artísticos, e que actualizem a partilha dos valores da cultura do passado no presente, fornecendo os meios para tornar possível a leitura das obras clássicas do passado português (originariamente ou por recuperação), merecedoras de conhecimento e de amor, isto é, incluídas no cânone onde se pode inscrever o horizonte do futuro. Nesse futuro que é agora o hoje presente da obra produzida por Lopes Vieira ficaram vagas recordações, pontos brilhantes no passado da nossa história da literatura, algumas referências culturais obrigatórias, glórias atemporais resguardadas no recôndito sótão da memória cultural.

A sementeira para a infância e juventude de Lopes Vieira continua hoje a produzir frutos, frutos remanescentes da pura estética que o assombrou toda a vida.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, V. C. (1912b). *Chronica literaria*. Sl:s.n., sd., [1912]. [R, l: f. 90v.]
- BARRETO, G. (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- BARROS, J. (1911). *Litteratura Infantil. Animaes nossos amigos* por Affonso Lopes Vieira e Raul Lino. *A Capital* 9 de Novembro de 1911 e [R, l: f. 62r.]
- BARROS, J. (1911). *A Nacionalização do Ensino*. Sl: Ferreira eds.
- CALVINO, I. (199). *Porquê ler os Clássicos. Porquê Ler os Clássicos?*, (trad. de J. Colaço Barreiros), (pp.7-13). Lisboa: Teorema
- CAMPOS, A. (1912). *Casa de pais, escola de filhos*. XXV Dois livros. Sl:s.n.sd
- CAMPOS, A. (1916). *Escola e Região*. Porto: *Comercio do Porto*, 5 de Julho de 1916. (R, l: f. 117v).
- CAMPOS, A. (1925). (org. e pref.) *Afonso Lopes Vieira (Verso e Prosa)*, "Antologia Portuguesa". Lisboa: Lvr. Aillaud & Bertrand.
- CAMPOS A. L. (1922). *A Poesia de Affonso Lopes Vieira*, "Conferência realizada aos 14 de Janeiro de 1922 na festa comemorativa do 22.º aniversário da fund. do Instituto Feminino de Educação e Trabalho" (pp.20). Lisboa: Tip. da Liv. Ferin.
- CASTRO, L. (1911). *Cronica Agricola. Animais nossos amigos*. Sl:s.n. sd.. (R, l: f. 63v. e 64r).
- GOMES, M. T. (1911) *A Educação pela Arte. Lueta*, (R, l: f. 62r).
- LEMOS, E. (1972). *A Literatura Infantil em Portugal*. Exposição de Livros Infantis — 16 a 31 de Outubro. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, Direcção Geral da Educação Permanente, Ciclo de conferências sobre Literatura Infantil.
- MARTINS, R.(1946). *A Afonso Lopes Vieira... das crianças portuguesas. Novidades*, supl. "Letras e artes" (p. 4).
- NATIVIDADE, M. V. (1912). *Afonso Lopes Vieira*. Sl sd, (R, l: f. 78v).
- NOBRE, C. (2005). *Afonso Lopes Vieira. A reescrita de Portugal*, (vol. I; *Inéditos*, vol. II). Lisboa: IN-CM.
- PESSOA, F. (1913). *Naufregio de Bartholomeu. Teatro*, rev. de crítica, ano I, n.º 1, Lx., 1 de Março, p. 6 e *apud Apreciações Literárias. Bosquejos e Esquemas Críticos*( pp. 191-3), (sel. e notas de Pedro da Veiga). Porto: Ed. Cultura.
- QUEIRÓS, E. (n.d.). *Literatura de Natal. Cartas de Inglaterra (1877-1882)*, Obras de Eça de Queiroz, (vol. II), (pp.524-527). Porto: Lello & Irmão.
- RAPOSO, H. (1911). *Palavras ao vento. Presente do Natal*. Sl:s.n. sd. (R, l: f. 65r).
- REYS, L. (1911). *Paginas alheias [Animaes nossos amigos]*. Sl.: sd., (R, l: f. 62v).

- ROCHA, N. (1998). Portugal. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, (pp.731-734). London e N.Y: P. Hunt, Routledge.
- SÉRGIO, A. (1916). *Cartas sobre a educação profissional. Educação Profissional na Casa das Crianças e na Escola Primária*, escritas ao director da Academia de Estudos Livres, Biblioteca da Educação. Porto: Renascença Portuguesa
- VIEIRA, A. L. (1911). *A João de Deus Na inauguração do Jardim-Escola*. Lisboa:França Amado
- VIEIRA, A. L. (1911). *Canções do Vento e do Sol*. Lisboa: A Editora.
- VIEIRA, A. L. (1911). *Animais nossos amigos*. Ilustrações de Raul Lino, grav. de P. Marinho. Lisboa: Livraria Ferreira (1.<sup>a</sup> ed.) — 1920. *Animales Amigos*, trad. de I. Ribera-Rovira e Fernando Maristany, ilustrações de Raúl Lino y Arturo Ballester. Barcelona: Cervantes (2.<sup>a</sup> ed.) — 1931. *Animais Nossos Amigos*. Versos de Affonso Lopes Vieira, ilustrações de Maria de Lourdes. Lisboa: Natal: Portugal-Brasil Nova edição. (3.<sup>a</sup> ed.) — [1931], *Animais nossos amigos*, ilustrações de Maria de Lurdes, nova edição realizada por intervenção do serviço de escolha de livros para as Bibliotecas das Escolas Primárias. sd. (rep. 3.<sup>a</sup> ed.) — 1973. *Animais nossos amigos*, ilustrada por Eugénio Silva. Lisboa: Parceria A. M. Pereira. (4.<sup>a</sup> ed.) — 1992. *Animais Nossos Amigos*, Ilustrações de Raul Lino. Ed. sg. a 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Livros Cotovia (5.<sup>a</sup> ed.) — 1997. *Animais Nossos Amigos*, ilustrações de Isabel Favila, col. "Lendas e Contos". Lisboa: Vega (6.<sup>a</sup> ed.).
- VIEIRA, A. L. (1911). *Hino a Camões. Para as crianças portuguesas*. Lisboa:s.n.
- VIEIRA, A. L. (1912). *Bartolomeu Marinheiro*, ilustrações de Raul Lino. Lisboa: Livraria Ferreira. (1.<sup>a</sup> ed.) — 1955, *Bartolomeu Marinheiro*, decorações de João Carlos, nova edição para as Bibliotecas das Escolas Primárias segundo as emendas definitivas feitas pelo autor sobre a 1.<sup>a</sup> edição. Lisboa:Bertrand. (2.<sup>a</sup> ed.) — 1992, *Bartolomeu Marinheiro*, Ilustração de Raul Lino, ed. sg. a 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Livros Cotovia. (3.<sup>a</sup> ed.).
- VIEIRA, A. L. (1912). *Canto Infantil*. Música de Tomás Borba, ilustrações de Raul Lino, gravuras de Th. Bordalo Pinheiro. Lisboa (Primavera): Tipografia A Editora (1.<sup>a</sup> ed.) — 1916. *Canto Infantil*. Música de Tomás Borba. Lisboa (Outono): Aillaud, Alves & C<sup>a</sup>. (2.<sup>a</sup> ed.) — 1931. *Canto Infantil*. Música de Tomás Borba, ilustrações de Raul Lino. 'Biblioteca dos Pequenininos, número extraordinário. Lisboa (Páscoa): Empresa Nacional de Publicidade (3.<sup>a</sup> ed.).
- VIEIRA, A. L. (1912). As nossas creanças *A Capital*, n.º 544, 2.º ano, 4 de Fevereiro.
- VIEIRA, A. L. (1914). *A Campanha Vicentina*. Lisboa: (Páscoa): Limitada.
- VIEIRA, A. L. (1915). *Poesias sobre as scenas infantis de Shumann*. Desenhos de Raul Lino. Lisboa (Primavera): Limitada.



- VIEIRA, A. L. (1917). *Auto da Barca do Inferno (Paródia Infantil)*. Ilustrações de Raul Lino, (representado em casa de Raul Lino, no teatro de suas filhas). *Dirio de Noticias Illustrado*, n.º 26, Natal de 1917 e *O Comércio do Porto de Natal*, n.º 33, Natal de 1917.
- VIEIRA, A. L. (1917). *Ilhas de bruma*. Coimbra: Oficinas de Francisco França Amado.
- VIEIRA, A. L. (1918). *Canções de Saudade e de Amor*. Poesias de Affonso Lopes Vieira, Música de Ruy Coelho. Lisboa: Valentim de Carvalho e A Editora. (1.ª ed.).
- VIEIRA, A. L. (1922). *País Lilás, Desterro Azul*. Lisboa: Portugal-Brasil.
- VIEIRA, A. L. (1922). *Em Demanda Do Graal*: Lisboa:Portugal-Brasil.
- VIEIRA, A. L. (1922). *O Romance de Amadis, composto sobre o Amadis de Gaula de Lobeira*. Lisboa: Portugal-Brasil. (1.ª ed.)
- VIEIRA, A. L. (1924). *A Diana de Jorge de Montemor, em português de Affonso Lopes Vieira*. Lisboa: Portugal-Brasil. (1.ª ed.)
- VIEIRA, A. L. (1928). *O afilhado de Santo António*. Adaptação de um conto popular português e realização para cinema de A.L.V. (exibido em público pela primeira vez numa festa de caridade no Teatro do Gimnasio, em a noite de 16 de Maio de 1928), notícia e resumo do argumento. *Cinéfilo*, 1.º Ano, n.º 1, 2 de Junho de 1928, pp 15-18.
- VIEIRA, A. L. (1929). *O poema do CID, versão em prosa da gesta castelhana do séc. XII "cantar de mio Cid"*. Lisboa: Portugal-Brasil. (1.ª ed.)
- VIEIRA, A. L. (1935). *A Cigarra e a Formiga. Fábula mentirosa. Fábula verdadeira. : O Gaiato*, n.º 4, semanário infantil (pp. 8-9)..
- VIEIRA, A. L. (1938). *O Conto de Amadiz de Portugal para os rapazes portugueses*. Desenhos de Lino António. Lisboa: Livraria Bertrand (1.ª ed.) — [1957] *O Conto de Amadis de Portugal para os Rapazes Portugueses*, desenhos de Lino António, nova ed. por intervenção do serviço de escolha de livros para as Bibliotecas das Escolas Primárias. Lisboa: Imp. Portugal-Brasil para a Livraria Bertrand (2.ª ed.) — [1966] *O Conto de Amadis de Portugal para os Rapazes Portugueses*, desenhos de Lino António. Lisboa.: Liv. Bertrand. (3.ª ed.).
- VIEIRA, A. L. (1942). *Nova Demanda do Graal*. Lisboa: Liv. Bertrand.

**Artigos anónimos de imprensa [Rememrança, vols. I e II, álbuns de recortes do espólio da BML]:**

- (1910d). *Saraus de Poetas. Conferencia de Affonso Lopes Vieira*. Sl., (R, I: f. 41v).
- (1911ff). *Para as Crianças Portuguezas. Hymno a Camões* . Sl., (R, I: f. 60v).
- (1912n). *O sarau Vicentino*. Republica.. Sl., (R, I: f. 69v).
- (1912z). *Notas Bibliographicas. Canto Infantil* — Versos de Affonso Lopes Vieira, música de Thomaz Borba e ilustrações de Raul Lino — 1 vol. de 76 pág. formato grande, edição de luxo." *Mala da Europa*, ([R, I: f. 77r).

- AN [1912aa], Arte para crianças. *Canto Infantil* versos de Afonso Lopes Vieira, musica de Tomaz Borba, ilustrações de Raul Lino. *O Século*. Sd., [1912]. [R, l: f. 77r.]
- AN [1912bb], Um Livro Util. *Canto Infantil*. Versos de Afonso Lopes Vieira. Musica de Thomaz Borba. Desenhos de Raul Lino. S.l.:s.n., s.d., [1912]. [R, l: f. 77v.]
- AN [1912rr], Arte para crianças. *Bartolomeu Marinheiro*. Um pedaço de historia e de lenda posto em verso por Afonso Lopes Vieira. Sl., sd., [1912]. [R, l: f. 88r.]
- AN [1913b], Espectaculos para creanças. *Anais da Academia de Estudos Livres*. Sd., [1913]. [R, l: f. 91v.]
- AN [1913j], Affonso Lopes Vieira. Gentileza do poeta — Uma lembrança-premio ás principaes escolas — O livro *Bartholomeu Marinheiro* — *As Ondas*, poesia do mesmo — Genero litterario do livro — Apreciações a outros livros do mesmo genero — Como será distribuido o prémio. *Diário da Madeira*. Sd., [1913]. [R, l: f. 98v.]
- AN 1915o, Fantoques. O teatro dos Pequeninós. A idéa gentil de dois grandes artistas. *O Século*, 10 de Fevereiro de 1915. [R, l: 111r.]
- AN 1946b, No funeral de Afonso Lopes Vieira. O Discurso de Hipólito Raposo; A morte de Afonso Lopes Vieira. O que disse a imprensa; e Um inédito de Afonso Lopes Vieira. A Carta-Prefácio da 2.<sup>a</sup> edição de *A Guerra de África em 1895*, de António Ennes, a sair brevemente. *Aléo*, n.º 19, ano IV, série IV, 2 de Fevereiro, pp. 5- 8.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## A Literacia do Imaginário na Literatura Juvenil Contemporânea: Modos de Pensar o Mundo

**Gisela Silva**

Agrupamento de Escolas de Beiriz

giselasilva3@gmail.com

**Fernando Azevedo & Américo Lindeza Diogo**

Universidade do Minho

### Resumo

Esta comunicação prende-se com o facto de se pretender validar os reais benefícios da adopção do Imaginário ao nível da leitura das obras de potencial recepção juvenil contemporâneas. Ter-se-á em conta:

- O texto literário como um policódigo que, pela sua complexa e organizada estrutura semiótica, suscita múltiplas leituras capazes de originar uma plurissignificação de sentidos;
- O valor atribuído por U. Eco à problemática da "intentio lectoris" (1990);
- A noção de vacuidade do texto literário, na perspectiva do seu preenchimento.

Numa abordagem, embora sucinta, de episódios das obras *A Cidade dos Deuses Selvagens*, *O Reino do Dragão de Ouro* e *O Bosque dos Pigmeus*, de Isabel Allende (constantes do PNL para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico), queremos, tão-somente, corporizar nos textos as mensagens propiciadoras das demais realizações mítico-simbólicas e revelar a importância destas narrativas numa ajustada preparação do crescimento intelectual e psicológico do indivíduo enquanto *homo symbolicus* que é.

Testemunhando um trabalho de proximidade (provocado pelo emprego de temáticas ajustadas à Pedagogia dos valores ético-morais), sugerimos ainda a divulgação de temas conducentes à simbólica e ao imagético que nelas se destacam.

### Abstract

The aim of this communication is that we want to validate the real benefits of adopting Imaginary in contemporary children and youth's literature. For this we will take into account: - - The literary text as a polycode which by their complex and semiotic organized structure, raises multiple readings capable of originate multiple meanings;

- The value assigned by Umberto Eco to "intentio lectoris" (1990);
- The concept of emptiness of the literary text, needing to be completed.

In an approach, although brief, of episodes of some books, *City of the Beasts*, *Kingdom of the Golden Dragon* and *Forest of the Pygmies* by Isabel Allende (included in PNL for 2nd and 3rd cycles of Elementary Education), we want to materialize in the texts the messages that propitiate the mythical-symbolic achievements and reveal the importance of these narratives in preparing the intellectual and psychological growing of the individual as the *homo symbolicus* that he is.

Witnessing a work of proximity (caused by the work with thematics adjusted to the teaching of ethical and moral values), we suggest the disclosure of thematics leading to the symbolic and imaginary that they stand out.

## 1. Introdução

Ao longo do nosso percurso como professores e mediadores da leitura, temo-nos preocupado em provar o valor estético-literário de determinadas obras contemporâneas de potencial recepção juvenil<sup>1</sup> de ficcionalização (*bestselerianas* ou de massas), onde se destaquem as diferentes temáticas que os jovens leitores procuram fora do contexto escolar, seleccionam, aprovam e adoptam como suas. Atentos aos diferentes planos de intervenção levados a cabo pelo Ministério da Educação, cujo objectivo matricial é o de colmatar os baixos níveis de literacia da população portuguesa, bem como desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita, preocupam-nos, essencialmente, a motivação para a leitura no que concerne os jovens leitores e as questões ligadas à prática da língua (ensino e aprendizagem) nas suas demais funções.

Assim, defendemos que, quer em contexto escolar ou familiar, quer em contexto lúdico (nos chamados momentos de lazer), o sujeito-leitor (também ele realizador da palavra escrita) será cada vez mais o desejado leitor “renascido” se este estiver em contacto com textos portadores de significados e mensagens que coexistam, tanto com a sua capacidade imaginante, como com as suas identidade/alteridade.

A adopção (por nós defendida) de um estudo/aplicação do Imaginário ao nível da leitura/compreensão de obras contemporâneas de potencial recepção juvenil obriga-nos a insistir no facto de serem obras como estas que fazem ler os adolescentes, até os mais avessos às coisas da leitura e da escrita. Tal é fácil de provar quando deixamos que leituras como as que aqui propomos são convidadas à participação e ao diálogo dentro das nossas salas de aulas, bibliotecas e convívios entre a escola e a comunidade/família. São pois estas obras (quantas vezes injustamente marginalizadas por determinadas comunidades interpretativas) que, lidas e orientadas segundo os princípios promotores da leitura e da escrita, solicitam e oferecem um manancial de possibilidades intertextuais, assegurando a desejada polifonia do discurso. Enriquecido pela hermenêutica do Imaginário, este permite-nos testemunhar o momento-leitor como um acto de entrega, de fruição e de aprendizagem, capaz de suscitar o debate sobre questões da nossa história e cultura, os interesses mais pessoais dos leitores como, por exemplo, solicitações a questões existenciais, e, sem sombra de dúvida, o interesse pelo mítico-simbólico no que à compreensão de determinadas mensagens e leituras possíveis diz respeito.

Posto isto, propomo-nos, neste texto, acrescentar às investigações já realizadas a análise de alguns dos elementos simbólicos relativos ao corpus em estudo: *As memórias da Águia e do Jaguar*, de Isabel Allende (2002-2004). Salientamos que nesta trilogia, como em

---

<sup>1</sup> Optamos por esta designação porque a nossa investigação centra-se essencialmente no leitor pré-adolescente e adolescente, embora, como sabemos, muitas são já as crianças de 8-11 anos que adoptam estas obras como leituras de predilecção, onde a ausência de ilustração, por exemplo, não funciona como um *handicap* à sua leitura.

outras de igual valor literário, a preocupação autoral, para além de uma cuidada coesão estético-linguística, centra-se na transmissão de um conjunto de ideologias e valores tidos actualmente como indispensáveis na afirmação da cidadania crítica e reflexiva do ser imaginante. Pelas várias actividades realizadas com obras desta natureza, inclusive em turmas onde a alergia à leitura é, por vezes, uma doença crónica, podemos asserir que também são estes textos que modificam a forma de ver/participar no mundo, questão, aliás, que consideramos de inquestionável importância quando se trata de convidar à leitura um leitor juvenil.

## 2. O texto literário de potencial recepção Infanto-Juvenil: leituras e sentidos

Importa, sobretudo, assegurar que o acto de ler (entendido como um acto de verdadeiro compromisso com o livro) é, como o consideramos, um acto de permuta onde o diálogo se torna polifónico e se efectiva como um espaço de conhecimentos que privilegia as reflexões e interconexões com variados objectos de estudo, com diferentes sentimentos, com afinidades e/ou incompatibilidades. Tal diálogo torna-se, assim, responsável pela efectivação do discurso de um imaginário dialéctico entre os demais intervenientes no processo de leituras plurais. Ora, tendo em consciência o valor da plurissignificação, importa proporcionar, contagiando, esta outra forma de ler: **a do saber e ousar ler através das imagens, dos símbolos e dos mitos**, para que, mesmo leituras “impostas” e, por isso, propícias a todo o género de urticária nos leitores mais jovens não sejam motivo para a expressão de alívio: “*Deo gratias*”, quando terminadas.

Validamos, então, na leitura do Imaginário uma leitura global do texto, destacando-se enfaticamente o seu carácter polissémico e pluri-isotópico de abertura ao *Outro* e a outras realidades, o que permite ao seu interlocutor “(...) experimentar a força ilocutiva e o poder perlocutivo dos vocábulos, sensibilizando-o para a coloração afectiva e imagética das palavras, de modo a reconhecer e a mobilizar, em discurso autónomo, os seus valores na expressão singular de emoções ou de ideias” (Azevedo, 2006:21). Na gestão deste binómio (leitor/texto), salientamos o uso apropriado de um Imaginário construtor onde são chamados ao palco os demais interesses, emoções e sensibilidades estéticas do leitor, capazes de facultarem os tão desejados momentos de verdadeira fruição entre este e as personagens da obra (cumprindo-se momentos de identidade com o herói da história); ou ainda situações literácitas geradoras de surpreendentes manifestações mediadoras entre diferentes grupos sociais, culturas e gerações.

Esse estado de inter-comunicabilidade, capaz de provocar no sujeito-leitor momentos de verdadeiros desafios interpretativos, confirma o valor da polifonia que, tal como afirma Wolfgang Iser (1997:13), provoca igualmente uma adequada preparação para momentos de

crescimento intelectual e psicológico do sujeito-leitor. Durante a leitura, produz-se “um trabalho de transformação do texto que se efectua devido ao trabalho de determinadas faculdades humanas”. Assim, o texto literário adopta um estatuto de diferenciação relativamente a outros produtos aos quais crianças e jovens têm cada vez mais acesso, o que nos permite, por um lado, compreendê-lo como um “potencial de acções que o processo da leitura actualiza” (Iser, 1997:13); por outro, considerar que existe, de facto, um interaccionismo permutável entre o valor semiótico do texto e o seu leitor.

### **2.1 - No reencontro do Eu-leitor imaginal**

Estimamos pois que se o hábito da leitura (entendido numa acepção ampla) é decisivo para a criança em crescimento, este é-o ainda mais para o jovem adolescente em idade escolar na medida em que os momentos de alfabetização e posterior aprendizagem (para a aquisição e consolidação da capacidade do uso escrito da língua) só serão devidamente cimentados, na estrada do seu sucesso académico (em primeira estância), se este conseguir concretizar conhecimentos a partir de uma linguagem simbólica rica.

Compreende-se, deste modo, que o verdadeiro acto de ler apenas se consolida no acto de colher, de adaptar e/ou de readaptar outras realidades, e que a complexa dualidade e transversalidade deste *corpus*, no domínio da sua significação, se realiza por um procedimento somatório que veicula, em cada (re)leitura, o reconhecimento de determinados traços e realidades a adaptar e/ou adoptar. Não restam pois dúvidas de que se a cooperação do sujeito-leitor com o texto não se puder manifestar, o próprio enunciado, na sua globalidade, terá perdido o seu significado e a noção de vacuidade, na perspectiva do “preenchimento” do texto (pelo seu valor literário polifónico), não se terá cumprido. Isto é, durante a leitura, não se terá produzido “um trabalho de transformação do texto” (Iser, 1997:13), que acontece quer pela vontade do leitor descodificador, quer pela dinâmica do texto que se quer dar a ler em toda a sua alteridade pluri-isotópica, o que nos obriga a destacar a importância, atribuída por Umberto Eco, à problemática da “*intentio lectoris*” (Eco, 1990).

A propósito dos “dois modelos de interpretação” propostos no capítulo “Apontamentos sobre a semiótica da recepção” (1990:19-112), Umberto Eco debruça-se sobre a problemática da “*intentio lectoris*” e afirma, entre muitas acepções, que o verdadeiro leitor é aquele que assume o texto como um “universo aberto que compreende que o verdadeiro significado de um texto é o seu vácuo” (1990:56-62). Usando a noção do emissor/descodificador na apreensão do “intertexto”<sup>2</sup>, de Riffaterre (1979), bem como da

---

<sup>2</sup> Segundo Michael Riffaterre se o intertexto não for devidamente apreendido pelo sujeito-leitor em crescimento, que vai enriquecendo a sua competência enciclopédica, o próprio enunciado, na sua globalidade, terá perdido o seu significado. A noção de “intertexto” surge a partir dos trabalhos de Riffaterre, entre outros, e conceptualiza a ideia de que um texto não existe apenas por si só, mas pela relação que mantém com outros textos.

semiótica da recepção de Umberto Eco, relativa à “*intentio lectoris*”, propomo-nos reflectir sobre alguns dos momentos mítico-simbólicos mais significativos das obras da trilogia sugerida. Procurar-se-á, pelo exercício de uma contínua leitura conceptual, aceder à desejada emergência de imagens e significados pluri-isotópicos (ricos em significados mítico-simbólicos) e construir, num todo, a história do Eu-leitor imaginal (ser simbólico/imaginante por natureza), portador de qualidades e reminiscências arquetipais, motrizes à adequada preparação do crescimento intelectual e psicológico do indivíduo

Ao abordarmos a noção do sujeito imaginal destacamos a importância de estudos<sup>3</sup> feitos na intenção de se recuperarem as qualidades arquetipais da criança (aqui também do jovem leitor), tendo o educador/mediador um papel decisivo no processo de concomitância a estabelecer entre a criança real (que tem as suas recordações) e a infância imaginal (que tem as suas reminiscências arquetipais), refutando-se a ideia tradicional de oposição inerente à ideia da criança e do adulto. Filipe Alberto Araújo e Joaquim Machado Araújo defendem ainda que a necessidade desta “re-união” entre a criança real e a infância imaginal “implica a afirmação de que a criança interior, enquanto faceta da alma humana, deve irrigar a criança real e levanta a questão de saber de que modo se deveria educar a Criança para que esta unidade seja actuante e não meramente um apelo, ainda que bem-intencionado” (Araújo & Araújo, 2008).

Propomos, assim, tal como os autores, um empenho por parte do educador/mediador no sentido da adopção da noção da “criança eterna” que existe no adulto e que mais não é do que ousar “ir-mais-longe de si e do Outro” (2008). Isto é, originar uma aproximação infalível entre os sujeitos implicados na aprendizagem, e tornar mútuas as intenções do educador e do educando, cumprindo-se o real sentido da educabilidade onde o educador, através da sua actuação, conduz o jovem educando à noção da participação/interacção com o seu circundante<sup>4</sup>.

## **2.2. - As memórias da Águia e do Jaguar: o chamamento e o regresso vitorioso do Herói**

O desejo de *ler* a “infância imaginal” orienta o nosso trabalho, quer para as vivências do herói, quer para os diferentes mitos do *regressus ad originem*. Ao quisermos fazer valer a imagem “da Criança arquetipal que a criança real transporta dentro de si” (Araújo & Araújo:2008), consideramos a trilogia *As memórias da Águia e do Jaguar* um construto

---

<sup>3</sup> Só para citar, a nosso ver, os mais exemplificativos, referimos os estudos de Carl Gustav Jung (1993); de Maria Montessori (1996; 2000); de Filipe Alberto Araújo (2004;2007;2008) e Joaquim Machado Araújo (2007; 2008).

<sup>4</sup> Segundo os autores citados, “o educador, enquanto conselheiro, é um *pædagogos* que faz do *educere* (conduzir para fora, levar de dentro para fora), e não do *educare* (alimentar de fora), o seu lema principal de acção” (2008).

semiótico cuja dimensão mítico-simbólica é de uma grande densidade. As imagens, valiosíssimas para a leitura adequada do Imaginário, permitem-nos aceder ao tema do herói<sup>5</sup> e, por conseguinte, à sua aventura, assegurada pelas temáticas ligadas ao chamamento do herói, à sua iniciação, ao objecto da sua demanda e ao seu regresso vitorioso.

A breve nota recenseadora da trilogia, à mistura com a própria análise das três obras, afigura-se necessária na medida em que, por um lado, os tomos abrangem um número de páginas considerável e, por outro, não nos é possível tratar, numa comunicação, de todo o sistema mítico-simbólico existente no composto literário escolhido.

Abordamos, desde já, o primeiro livro, intitulado *A cidade dos deuses selvagens*, (Allende, 2002) onde as personagens Alexander Cold (descendente de uma família californiana), a sua avó (a célebre jornalista Kate Cold, residente em Nova Iorque) e Nadia Santos (oriunda da pequena aldeia “Santa María de la Lluvia”, semeada em “pleno território indígena”, limítrofe entre o Brasil e a Venezuela (Allende, 2002:46-53)), se embrenham numa complicada expedição em plena selva Amazónia.

Nesta primeira narrativa, a viagem do herói, reconhecida nas deambulações dos dois adolescentes (Alex e Nadia), toma forma e é já, no início do segundo capítulo, que Alexander, com apenas onze anos, se vê perdido em Nova Iorque a braços com uma situação de perigo da qual se tem de desenrascar sozinho. Já no coração da selva tudo se vai complicando para o jovem rapaz e este, sempre posto à prova pelo carácter rígido e excêntrico de Kate, pelos perigos a vencer, bem como pelas crenças e relatos místicos de Nádía (em aprendizagem também), tem por única solução a assimilação rápida dos acontecimentos para que o seu desempenho, enquanto sujeito em iniciação, seja o mais correcto.

Ao longo da sua permanência em “Tapirawa-teri”, onde vive o “*povo da neblina*”, Alex tem de ultrapassar várias etapas do seu percurso identitário. Tanto ele como Nádía foram considerados os únicos seres com uma “alma branca” (Allende, 2002:70) e, por isso, só a eles é dado o direito de lá entrar. De salientar que esta pequena aldeia, cujo território ainda é virgem para o resto da humanidade, é apelidada de “O Olho do Mundo”: “Diante deles apareceu o Olho do mundo, designação que o *povo da neblina* dava ao seu país” (2002:144), logo aparentado à imagem do “Centro Cósmico” de Eliade (2001).

Tapirawa-teri, surgida do nada face aos olhos das duas personagens (sujeitos em iniciação), efectiva a ideia da osmose que aqui se pode associar à imagem do paraíso

---

<sup>5</sup> O mito do herói ou o monomito (Campbell, 2004: 223-229), encontra-se perpetuado na literatura através da dinâmica da mitocrítica sempre que a personagem principal (individual ou colectiva) é afastada do seu ambiente habitual e empreende, levado por um desafio maior, uma viagem no sentido de uma aventura de carácter físico, psicológico ou ambos, no cumprimento da sua missão (2004: 223-229).



terrestre onde todos vivem em perfeita harmonia, comungando do espaço que os protege como se de um único ser se tratasse. O “Olho do Mundo” confere, inclusivamente, a ideia da naturalização do homem e da humanização da Natureza-mãe protectora, avessa à desordem e ao caos:

*“Tapirawa-teri, a aldeia do povo da neblina, apareceu de repente a meio do bosque, como se tivesse a mesma capacidade dos seus habitantes para se tornar visível ou invisível à sua vontade. Estava protegida por um grupo de castanheiros gigantes, as árvores mais altas da selva (...). A aldeia [era formada] por pequenas casas, feitas de barro, pedras, paus e palha, cobertas de ramos e de arbustos, de modo que se confundiam perfeitamente com a Natureza. Podia-se estar a poucos metros de distância sem fazer ideia de que ali existiam construções humanas. (...) A aldeia era tão irreal como os índios. Tal como as cabanas eram invisíveis, tudo o resto parecia também difuso ou transparente. Ali os objectos, tal como as pessoas perdiam os seus contornos precisos e existiam no plano da ilusão”* (2002:145-146).

Velando um pelo outro, numa sintonia perfeita, espaço e ser representam a união do espaço e do tempo num afastamento propositado relativamente ao *Outro* (ser imperfeito, conspurcado pelos vícios da civilização). Compreendemos pois que a aldeia, alheia ao resto do mundo, se encontra envolvida por uma vegetação luxuriante e uma neblina constante que a tornam num espaço de absoluta invisibilidade. Como se protegida para quem não fosse puro (com uma “alma branca”), Tapirawa-teri apresenta-se como o espaço sagrado por excelência, onde a mácula do pecado ainda não chegou. Acedemos igualmente, na descrição desta aldeia situada no topo do mundo, à imagem arquetipal do “Axi-mundi” (Eliade, 1999:52-59) onde a permanência do herói deverá conotar a imagem do seu crescimento psicossociológico e da sua iniciação enquanto sujeito de demanda, e a quem será confiada uma missão importante da qual depende, não apenas o seu crescimento, mas a salvação do mundo.

Obedecendo ao “chamamento da aventura” (Campbell, 2004:53-60), Alex e Nadia são potenciais iniciados desde que partem, de livre vontade, em direcção ao desconhecido:

*“A rapariga esperou que os outros estivessem ocupados preparando o acampamento para a noite e fez sinais a Alex para que este a seguisse dissimuladamente. – Estão aqui outra vez, Jaguar – murmurou ao ouvido dele. – Os índios...? – Sim, o povo da neblina. Acho que vieram por causa da música. Não faças barulho e segue-me”* (Allende, 2002:128).

Ambos são, no entanto, raptados pelos índios, mas depressa compreendem a importância da sua permanência na tribo, pois eles foram os escolhidos. Tanto Nadia como

Alex estão predestinados para ajudar o *povo da neblina* como o tinha profetizado Walimai<sup>6</sup>: “Tinham sido convidados, acrescentou, por instruções do grande xamã, que os avisara de que Nádia estava destinada a ajudá-los” (Allende, 2002:158); “[Alex] tinha a alma do jaguar negro, animal sagrado, e viera de muito longe para ajudar o *povo da neblina*. (...) eram tempos muito estranhos, tempos em que a fronteira entre o mundo de cá e o mundo de lá era difusa, tempos em que o *Rahakanariwa*<sup>7</sup> podia devorá-los a todos” (Allende, 2002:159).

Assim sendo, e porque “O *povo da neblina* estava em perigo e só esses dois forasteiros poderiam trazer[-lhe] a salvação” (Allende, 2002:165), Alex, contrariamente a Nadia (que é já é uma mulher: “As mulheres sabem quando deixam para trás a infância porque o sangue lhe sangra, avisando-as dessa forma” (2002:173) que sempre viveu em contacto com um mundo místico, paralelo ao considerado normal), precisa de ser iniciado no mundo dos adultos e, por isso, deve submeter-se aos rituais da sua iniciação para ser aclamado como guerreiro:

*“Walimai e Tahama foram encarregados de organizar o ritual de iniciação de Alex, no qual só participavam homens adultos. (...)”*

*O ritual começou de manhã e teria de durar todo o dia e toda a noite. (...)*

*Alexander Cold sentiu que aquelas palavras se referiam a conceitos que ele próprio pressentia, e deixou então de raciocinar abandonando-se à estranha experiência de “pensar com o coração” (...)*

*Não teve de fazer nenhum esforço extraordinário para entrar no corpo do jaguar negro, a transformação ocorreu com rapidez e facilidade. (...) foi um acto natural. Os índios festejaram a chegada do jaguar (...) conduziram-no numa procissão solene até à árvore sagrada, onde Tahama esperava para a prova final.*

*Sentiu-se tão forte e invencível como o estivera na forma de jaguar negro, ao beber a poção mágica de Walimai. Essa foi a sua recompensa por ter sobrevivido à prova. Soube que, na verdade, a sua infância tinha ficado para trás e que, a partir dessa noite, podia valer-se sozinho.*

*– Bem-vindo entre os homens – disse Tahama” (2002:166; 168-169).*

Contudo, é no “[espaço] sagrado, externo ao espaço usual” (Vierne, 2000:21) das personagens, e que é a mítica “cidade das Bestas<sup>8</sup>” (Allende, 2002:189-228), que a realização do processo iniciático das personagens acontece, pois “dela depende a sua

---

<sup>6</sup> Walimai é um poderoso feiticeiro que tem o poder de comunicar com os deuses, por visões, podendo viajar até ao mundo dos espíritos, e saber o que está predestinado para o *povo da neblina* e para os heróis.

<sup>7</sup> O *Rahakanariwa* simboliza na obra o espírito maléfico, o Mal a evitar a todo o custo. Na necessidade de corporizá-lo num elemento do seu ambiente cognitivo natural, os índios vêem-no como um pássaro, o “terrível pássaro chupa-sangue” (Allende, 2008:220)

<sup>8</sup> Personagens míticas jamais vistas por humanos, que habitam o vale de “uma montanha oca, como a cratera de um vulcão”, cujas fauna e a flora remetem, de imediato, para a imagem do mito do Paraíso Celeste (Allende, 2002:186-187).

emancipação para conseguirem a desejada fusão com o mundo” (Silva, 2007:253-255). Só porque Nadia e Alex compreenderam e respeitaram a existências das Bestas se pôde cumprir o espaço/tempo míticos da verdadeira isotopia com esse lugar *fora do tempo*.

Ambos se sabem recompensados pela sua árdua aprendizagem, pois esta fez-se pelo contacto com a Natureza-mãe, com o desconhecido, com o perigo, o que fortaleceu as suas próprias vontades, mostrando estarem sempre presentes (numa relação de complemento) a determinação, a maturidade e a coragem. As personagens estiveram atentas ao que as rodeava, permitindo que as novas experiências se manifestassem como momentos únicos e iniciáticos, por isso obtiveram o “auxílio sobrenatural” e passaram pelo “primeiro limiar” de que nos fala Joseph Campbell (2004:77-88), acedendo, desta forma, à categoria de herói.

Assim, e só porque são seres de alma pura, que aceitaram e corresponderam fielmente ao que lhes era solicitado, a iniciação destas personagens torna-se, para além de uma contínua aprendizagem pessoal, numa manifestação antropológica de aculturação, evidenciada no respeito pela Natureza e pelas outras culturas existentes. Sendo capazes de enfrentar a fúria dos deuses na Cidade das Bestas e manifestar o seu crescimento face à atitude a adoptar, Alex e Nádia procuram cumprir as suas demandas sem se deixar enganar por falsos sentimentos ou razões contrárias ao que desejavam: Nádia, os “Os três ovos do ninho” para salvar o *povo da neblina*, e Alex “a água da saúde” para salvar a sua mãe<sup>9</sup>.

Em *O Reino do Dragão de Ouro* (Allende, 2003), segunda parte da trilogia, as personagens principais são, desta vez, transportadas para um outro ambiente natural e místico, situado no coração dos Himalaias. Aí, no meio de uma esplendorosa paisagem, o jovem herói (identificado como herói-duplo nas personagens de Alexander, Nadia e do príncipe Dil Bahadur), muito mais do que confrontar-se com os inúmeros perigos da viagem, deve aprender o porquê de uma existência levada a cabo com a sabedoria da sinceridade e da serenidade. O saber ancestral de uma outra cultura é-nos facultado, tanto nos importantes ensinamentos do monge budista, que tem a seu cargo a educação do príncipe Dil Bahadur, como nas realizações pessoais levadas a cabo por Alex e Nadia, ambos sujeitos já iniciados, mas ainda em aprendizagem.

Desde o primeiro capítulo, a extraordinária descrição da relação de absoluta confiança, de grande lealdade e amizade, entre o monge budista – Tensing – e o príncipe Dil Bahadur, realiza no leitor uma interiorização de valores ético-morais, balizados entre a temperança e um auto conhecimento cíclico, o que evidencia a revalidação do crescimento psicossocial do jovem discípulo. Mais tarde, sob os ensinamentos do monge, também Alexander e Nadia compreendem como criar defesas físicas e psíquicas, fortalecendo as suas personalidades através do exercício da mente:

---

<sup>9</sup> Não nos é possível transcrever os demais excertos relativos à permanência de ambos os heróis na “Cidade das Bestas”. Sugerimos, contudo, a leitura dos: 14º, 15º, 16º e 17º capítulos (Allende, 2002:189-228).

*“Nadia sabia que nesse momento a única coisa que poderia salvá-la era aquela arte que aprendera com o povo da neblina. Murmurou instruções a Borabá para que este esperasse alguns minutos (...) e voltou-se para dentro de si própria, para esse espaço misterioso que todos temos quando fechamos os olhos e deixamos a mente livre de pensamentos. Em pouco segundos entrou num estado semelhante ao transe. Sentiu que se libertava do corpo e que podia ver-se de cima, como se a sua consciência se tivesse elevado alguns metros acima da sua cabeça. (...) Ela não perdeu, nem por um segundo, a sua concentração, não permitiu que o medo ou a hesitação devolvessem a sua alma à prisão do corpo”* (Allende, 2003:139-140).

Nesse outro lado do mundo, à mistura com uma aventura árdua e perigosa, a força espiritual impõe-se numa mensagem claramente edificadora, onde é possível entender-se o verdadeiro significado da importância da preservação da paz, da concentração e do amor pelo *Outro*, numa demanda individual de um altruísmo absoluto e sincero. Relativamente ao primeiro livro da trilogia, Nadia é, em *O Reino do Dragão de Ouro*, a personagem cujas manifestações no espaço e no tempo mais apelam à leitura do Imaginário. Aqui, ela é, em determinados momentos, a única que detém o poder salvífico para a humanidade.

Por um lado, só ela, como ilustra o excerto seleccionado, tem o poder da invisibilidade e pode, assim, escapar dos bandidos da “temível Seita do Escorpião” (Allende, 2003:123-134), permitindo, posteriormente, o resgate das raparigas raptadas. Por outro, muito mais do que apenas orientar a sua iniciação e motivar Alex na sua aprendizagem, como acontecia em *A Cidade das Bestas*, Nadia adopta as atitudes do verdadeiro “herói redentor do Mundo” (Campbell, 2004:310-314), pois consegue, sem qualquer custo, encarnar o seu animal totémico. Isto é. encarnar a figura nirvânica do seu *Eu* no sentido mais completo da comunhão, absorvendo todas as energias cósmicas para que o “trabalho da encarnação”, como o refere Campbell, seja uma “manifestação directa da lei” cosmogónica que, aqui, representa a vida do herói matando o monstro (Campbell, 2004:334)). Acrescentaríamos que, ao poder contactar com o mestre e o seu discípulo (ambos indivíduos profundamente treinados na sabedoria da meditação e do transe) e, assim, solicitar a ajuda necessária para se salvar e repor a ordem, a vontade de Nadia concretiza, mais uma vez, a imagem do herói redentor e consolida o mito do “Uno múltiplo”:

*“Chamou em sua ajuda o seu animal totémico e, através de um grande esforço psíquico, conseguiu transforma-se na poderosa águia e voar para fora do desfiladeiro onde estava presa e por cima das montanhas. O ar suportava as suas grandes asas e ele deslocava-se em silêncio pelas alturas (...).*

*Nas horas seguintes, Nadia evocou a águia quando o desespero a vencia. E, de cada uma dessas vezes, o grande pássaro trouxe alívio ao seu espírito.*

*Tensing e Dil Bahadur dirigiram-se para a sua ermida na montanha. (...) Antes de mergulharem na meditação, salmodiaram Om mani padme hum durante uns quinze minutos e depois rezaram pedindo clareza mental para entender o estranho sinal que tinham visto no céu. Entraram em transe e os seus espíritos abandonaram os corpos para empreender a viagem. (...) Permaneceram imóveis por alguns instantes, dando tempo à alma, que tinha estado longe, de se instalar novamente na realidade da ermida onde viviam. No seu transe tiveram ambos visões semelhantes e nenhuma explicação se tornou necessária.*

*– Suponho, mestre que iremos em auxílio da pessoa que nos enviou a águia branca – disse o príncipe (...)*

*– Como a encontraremos?*

*– Possivelmente a águia guiar-nos-á” (Allende, 2003:165-166).*

Em *O Bosque dos Pigmeus* (2004), mais ainda do que no segundo livro, Nadia e Alexandre destacam-se como dois jovens cujas capacidades se revelam merecedoras de grande mérito. Ambos mostram, na selva africana, uma grande predisposição e tenacidade na aplicação das suas aprendizagens, decorrentes das suas anteriores vivências, quer na selva Amazónica, quer nos Himalaias.

Já na capital do Quénia, onde o mercado se traduz pelo espaço festivo da diversidade, da cor e dos aromas, até ao coração da selva, o narrador não se cansa de aludir aos encantos de África, rica pelo seu misticismo cultural e ancestral. Desde logo, o leitor mais jovem, atento e reflexivo, depara-se com uma realidade oposta aos princípios inerentes ao mundo histórico e empírico-factual, mas que aqui se ajusta perfeitamente ao circundante. Quem falaria de África sem aludir aos seus encantos ritualistas e premonitórios? É fácil compreender que não se trata, apenas, de mais um pormenor para enriquecer a complexidade ficcional do texto. Na verdade, a autora revela uma preocupação, que lhe é já peculiar, e que se caracteriza pelo gosto da descrição pormenorizada de outras realidades e culturas.

Parecem-nos igualmente fortes e merecedoras de uma reflexão, embora breve, as metáforas do jaguar e da águia, presentes desde o primeiro livro, pois estas, muito mais do que retratar uma identificação puramente simbólica dos dois jovens aos seus animais totémicos (como acontecia nos dois tomos anteriores) mostram, agora, a sua força vital, numa determinação e maturação que ultrapassa, inclusive, a consciência do ser. Sempre que os dois jovens (portadores da heroicidade à qual ascenderam por mérito próprio) se sentem desprovidos de coragem ou derrubados pela impossibilidade de vencer mais uma etapa para a reposição da ordem, estes recorrem, pela crença, pela experiência adquirida e pela confiança, ao seu animal totémico, que mais não é do que a imagem visível da sua força, entrega e vontade em repor a ordem.

Já reconhecidos em *O Reino do Dragão de Ouro* como “Alexander-jaguar” e “Nadia-águia” (Allende, 2003:270), os dois jovens instituem, nesta última narrativa, os seus verdadeiros nomes mítico-simbólicos e tratam-se espontaneamente por *Águia* e *Jaguar*: “– É horrível, Jaguar, temos de fazer alguma coisa (...) – É um risco inútil, Águia (...) – Não existem monstros de três cabeças, Águia (...) – Kate não vai gostar nada disto, Jaguar. – Calça as botas, Águia (...)” (Allende, 2004:113-115).

Compreender-se-á, desde já, que a mensagem mais importante a ler se encontra na ideia dos seus próprios “desenvolvimento[s] epifânico[s]” (Durand, 1982: 206) e que esta se prende com a maturidade dos actos de cada uma das personagens, sobretudo de Alex. Ao chamarem à sua presença a força do seu animal totémico, e facilmente corporizarem a sua forma, ambos os jovens mostram ser agora capazes de (re)incorporar a ideia do “*illud tempus* primordial” (Eliade, 2001:141) e recriar uma dominante constante na configuração das noções da liberdade, da defesa, da partilha e do amor pelo próximo. Notória é, sem dúvida, nestas três narrativas, a busca infindável e cíclica do paraíso perdido e da inocência primordial, onde o Homem e a Natureza eram puros por excelência.

Compete-nos ainda dizer que, nestes espaços de centro e de crescimento para as personagens iniciáticas em demanda do Bem (diferentes nas três obras), os momentos de união entre o mundo da ilusão e o estado da consciência revelaram-se de suma importância para a evolução dos heróis. Estas personagens sentiram, numa atitude de íntima complexidade e aceitação (sem quererem apropriar-se da essência mágica do espaço que as serviu), a necessidade de adoptar um estado contemplativo de serenidade e respeito. Só assim puderam OUVIR, SENTIR e VER com o coração e, posteriormente, definir outros sentidos, participando conscientemente no acto supremo da sua entrega mítica (aqui, totémica) para a reposição da ordem.

Enquanto seres participante de uma “*Imago Mundi*” (Eliade, 2001:30) (circunscrita à dimensão dos espaços de crescimento e de transformação), Nadia e Alex sempre acreditaram num tempo passado, presente e futuro (longe do Mal) e viveram uma felicidade perfeita (pela experiência do novo). Ambos participaram desse “Tempo das Origens” (Eliade, 2001:73) e foram capazes de, pela busca de um retorno vitorioso e benéfico para todos, fazer renascer os sentidos arquetipais que se prendem com o início dos tempos.

### **3. Saber ler e ousar agir: trabalhos entre mãos**

Para além da partilha do dever de onde se podem retirar variadíssimas lições de vida, prende-se a estas aventuras a constatação da sobrevalorização da cultura ocidental em detrimento das ditas terceiro-mundistas. Depreendemos que a autora, através dos ensinamentos de Kate, procura incutir nos mais jovens o respeito pelo que é diferente,

originando no leitor a imediata rejeição da ideia preconceituosa de que só o que pertence aos dogmas da nossa sociedade é correcto e inquestionável.

Num continente como África, onde as riquezas étnica, cultural e religiosa não podem dissociar-se sem que haja um desfavorecimento global da relação homem/natureza, Isabel Allende privilegia sobretudo, no seu texto, as alusões à aproximação da ciência e da crença, o que, no seu entender, possibilita uma melhor compreensão do mundo e dos outros.

Marco relevante destas narrativas, essencialmente das primeira e terceira, é, ainda, o processo de consciencialização ecológico-ambiental e sócio-cultural que se destaca da aventura dos heróis. A ilegal extracção de recursos naturais, o uso desapropriado dos mesmos, bem como a promiscuidade exercida sobre os índios e os pigmeus é adequadamente retratada. Na verdade, ciente dos graves problemas ambientais e culturais que a ambição do homem causa nas diversas regiões de África e da Amazónia, Isabel Allende faz uso da sua voz e reporta, assim, uma outra responsabilidade à literatura juvenil.

Provocando o dom da partilha, no propósito de criar os necessários laços de afectividade entre o leitor e o seu texto, a escritora adopta um diálogo franco e simbólico, forte em estímulos e competências cognoscitivas, capaz de exigir do seu leitor uma reflexão inteligente e assertiva, apoiada em elementos mítico-simbólicos e da realidade pragmática. Tal mestria enriquece a sua escrita e, a nosso ver, é bem do gosto daqueles que não se prendem exclusivamente às leituras que recusam retratar, na coerência do pragmático-factual, uma realidade que não a nossa.

Fica-nos pois a vontade de também nós subirmos para o carrossel das histórias e (numa atitude de recreação) compreendermos as palavras, os sentidos e as ideias que consolidam os emocionantes momentos que vivemos junto dos protagonistas, apostando fortemente no sucesso dos seus empreendimentos, meras metáforas dos grandes mitos da Humanidade. Assim, pretendemos, em jeito de uma breve reflexão, mostrar como este género de leituras pode e deve ser objecto de estudo nas nossas escolas.

Afastando-nos do conceito das “escolas-fábrica”, obstinadamente alicerçadas no desenvolvimento cognitivo da “criança real”, que a fazem “cumprir e superar etapas ou fases de crescimento de acordo com modelos pré-estabelecidos que se baseiam [exclusivamente] em saberes científicos” (Araújo; Araújo:2008), propomos uma reflexão sobre as várias temáticas vigentes nesta trilogia ou em obras semelhantes. Sabendo de antemão que o estado de fruição, partilha, maturação e determinação por parte do leitor investidor estão assegurados se o mediador da leitura deixar brotar a mensagem dos mitos e procurar entender a “Criança arquetípica” que ele próprio alberga, sugerimos que o trabalho seja de todos e que se ouse fazer.

### **3.1 Da leitura à (re)leitura: saber imaginar**

É do conhecimento comum que os mitos, na Antiguidade, eram usados para ensinar aos jovens valores e condutas éticas que os ajudavam a entenderem melhor a mensagem veiculada pela narração desses relatos aos quais eles tinham acesso. Não se trata, aqui, de querer dar voz a ensinamentos demagógicos ou pretender reerguer a hegemonia puramente didáctica do texto de potencial recepção juvenil. Trata-se, apenas, de referir a importância do Imaginário e o seu estudo na aquisição de competências sociais ou respostas às dúvidas mais comuns das nossas crianças, pré-adolescentes e adolescentes.

A partir de um estudo destas obras (num acto de leitura recreativa de discussão, por exemplo), várias seriam as temáticas a considerar. Tomaremos, contudo, e a título de exemplo, apenas quatro: a temática da pluralidade racial e social; da dimensão humanitária e social; do meio ambiente, cuja dimensão é essencialmente social e ecológica, e da prática do Mal, que aborda várias dimensões.

A temática da pluralidade racial e social compreende as noções da discriminação, da recriminação, da cidadania, da auto-estima, e levam o leitor reflexivo à percepção das imagens da liberdade, da solidariedade, da ética e do humanitarismo, bem como da desigualdade (dimensão humanitária e social). Por sua vez, a temática do meio ambiente, abrangendo a imagem arquetípica da *Terra-Mater*, enquanto espaço de organização e de harmonia para a Humanidade, remete, de imediato, para as noções da responsabilidade, da consciencialização dos nossos actos, da partilha e do dever. Por último, a temática da auto-consciencialização contra valores negativos (do Mal) remete-nos logo para a divisão da Humanidade em duas partes distintas: a dos maus e a dos bons. Sabemos que, na maioria destas narrativas, esta é uma das temáticas mais trabalhadas. Ora, esta tomada de consciência mostra-nos que a noção da imutabilidade está totalmente enraizada nas façanhas quer dos bons, quer dos maus, e que as imagens da solidariedade, do perdão, da (entre)-ajuda, do amor, da esperança, da coragem, entre muitas outras, devem prevalecer sobre as que lhes são claramente opostas.

As noções da coragem e do empreendimento, da honra, da demanda, da iniciação, presentes nestas literaturas de reaproximação mítico-simbólica, permitem a leitura de outros mitos como, por exemplo, o mito do herói iniciado que, muitas vezes, desce ao abismo (sofre para se fortificar) para enfrentar as forças do mal no desejo da reposição da ordem cósmica, ou ainda do herói redentor, que consegue transformar-se num exemplo para os outros (Campbell, 2004).

Estas narrativas, algumas até de pendor filosófico, presentificam, através de várias indicações imagéticas, estes ou outros mitos passíveis de uma leitura cujo estatuto de diferenciação, relativamente ao domínio da compreensão de valores humanos fundamentais, sociais e culturais, se prende com esta forma de ler, fazendo-se uso do Imaginário para enriquecer, ao nível da simbólica, as competências inerentes aos currículos de cada



disciplina. Defendemos, ainda, que se as aulas, contribuindo para o crescimento do indivíduo enquanto sujeito em iniciação no difícil processo da sua individualização, fossem espaços abertos às suas demandas (individual e colectiva), o sujeito-leitor e aluno seria um *Eu* interessado em debater temáticas deste género, inquestionavelmente enriquecedoras para a sua formação como cidadão responsável.

No fomento de uma interdisciplinaridade construtiva, várias são as disciplinas do saber que podem usufruir desta sabedoria ancestral e cativar os leitores enquanto indivíduos de uma mesma comunidade escolar e social na exploração de símbolos, imagens e temas que podem ajudar a uma melhor compreensão/motivação para a vida. Disciplinas como a História, as Ciências Naturais, a Arte (Música, Teatro, Educação Visual), a Filosofia, a Geografia, a Educação Física, a Língua Portuguesa, as Línguas Estrangeiras; as Áreas Curriculares Não-Disciplinares, como a Formação Cívica, podem e devem ser suportes nesta valorização da transmissão de valores e conhecimentos, tomando partido nesta incontestável busca das origens.

Ao leitor criativo, co-autor dos textos que lê, cabe pôr mãos à obra e detectar similitudes entre as imagens e negá-las ou aceitá-las como entidades de revalorização sistemática no treino da sua participação enquanto sujeito activo. Ao docente mediador cabe contribuir na divulgação das plurimensagens pela selecção de textos literários que apelem à cooperação interpretativa do discente-leitor. Isto é saber “*construir um lago de água pura e cristalina (leia-se a personalidade do educando) e encontrar a fonte original de uma água transparente e fresca (leia-se os interesses naturais da criança)*” (Araújo, 2004:84) ou do pré-adolescente/adolescente, no nosso caso.

Acreditamos que a capacidade imaginante (de criar e interagir) que cada um tem e que confirma, tal como o refere Jean-Paul Sartre (1992:158), uma das funções próprias da vida psíquica do ser racional, é muitas vezes condicionada pelos impedimentos sociais, culturais e até emocionais e/ou afectivos. Contestamos, por isso, atitudes que invalidem a capacidade imaginativa da criança ou do adolescente, pois os símbolos e as imagens são partes constituinte do *cosmos* no qual o indivíduo realiza as suas manifestações sociobiológicas, socioafectivas e socioculturais. Consideramos, portanto, que o espaço da imaginação é um espaço de excelência para as suas constantes tentativas de interpretação do mundo, onde as suas repetidas questões apenas obterão resposta caso o sujeito-leitor se integre profundamente na participação dialéctica do seu *Eu* com o *cosmos* que o recebe.

#### **4. Conclusão**

Finda a nossa exposição, gostaríamos de reafirmar, em forma de apelo, que só um estudo da literatura, baseado nos princípios da Teoria da Literatura em contínua

concomitância com o estudo de uma hermenêutica do Imaginário, em contexto escolar e familiar, permitirá reconhecer o predomínio de temas, imagens e símbolos tornando-se, este, uma “mais-valia” para todos os que pretendem momentos de ensino/aprendizagem balizados pela descoberta, a interdisciplinaridade e a transversalidade de ideologias, conteúdos e valores destinados ao leitor juvenil.

Só assim poderemos futuramente provar como estas narrativas da literatura de potencial recepção juvenil contemporânea (compostas por um elenco próprio, significativo do ponto de vista dos mitos, das imagens, das temáticas e dos símbolos) albergam o conhecimento da ancestralidade mítica, onde o domínio dos clássicos da literatura se mescla com a sabedoria empreendedora do saber recriar pela experiência da reaproximação. Elas são, por isso, a pedra basilar de novas e constantes aprendizagens para os mais jovens.

Compreender a obra literária infanto-juvenil contemporânea de carácter mítico-simbólico como um veículo de partilha de conhecimentos, de valores e de mensagens plurais (na promoção da Leitura e da Escrita e na divulgação de uma literacia do Imaginário) foi e sempre será a militância daqueles que ousam levar a bom porto o acto da leitura como um dos mais nobres na compreensão do *Eu* e do seu circundante.

## Referências Bibliográficas

- AGUIAR, V. M. (1998). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Edições Almedina.
- ARAÚJO, A. F. (2004). *Educação e Imaginário. Da Criança Mítica às Imagens da Infância*. Maia: ISMAI.
- ARAÚJO, A. F. & ARAÚJO, J. M. (2004). *Figuras do Imaginário Educacional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ARAÚJO, A. F. & ARAÚJO, J. M. (2007). “Da Criança Simbólica às Imagens Míticas da Infância”. In F. Azevedo, J. M. Araújo, et al. (Orgs.), *Imaginário, Identidades e Margens - Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil* (pp. 15-34). V.N. de Gaia: Edições Gailivro.
- ARAÚJO, A. F. & ARAÚJO, J. M. (2008). “Da criança real e da infância imaginal. Desafios para a pedagogia”. In *Actas do 1.º Congresso internacional em Estudos da Criança, Infâncias Possíveis e Mundos Reais*, (CdRom). Braga: Universidade do Minho, 2,3,4 de Fevereiro 2008.
- AZEVEDO, F. (2006). Literatura Infantil – recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil – elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- CAMPBELL, J. (2004). *El héros de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Madrid: Fondo de Cultura Economica de España, S.L.
- DURAND, G. (1982). Le retour des Immortels. Structures et procédures de l’immortalisation dans le roman de Proust, de Thomas Mann et de Faulkner. In J. B. Pontalis (Dir.) *Le temps de la réflexion* (pp. 203-299). Paris: Gallimard.
- ECO, U. (1990). Aparentamentos sobre a semiótica da recepção. In U. Eco, *Os Limites da Interpretação*. Lisboa: Difel.
- ELIADE, M. (1999). *Images et Symboles*. Paris: Gallimard.
- ELIADE, M. (2001). *Le mythe de l’éternel retour*. Paris: Gallimard.
- JUNG, C. G. (1993). Contribution à la psychologie de l’archétype de l’enfant. In *Introduction à l’essence de la mythologie* (pp.105-144). Paris: Payot.
- ISER, W. (1997). *L’acte de lecture. Théorie de l’effet esthétique*. Belgique: Pierre Mardaga éditeur.
- MONTESSORI, M. (1996). *L’Éducation et la paix*. Paris: Desclée de Brouwer.
- MONTESSORI, M. (2000). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- RIFFATERRE, M. (1979). *La production du texte*. Paris: Édition du Seuil.
- SARTRE, J.P. (1992). *L’imaginaire, Psychologie Phénoménologie de l’imagination*. Paris: Gallimard.

- SILVA, G. (2007). A literatura infanto-juvenil contemporânea: J. K. Rowling, Isabel Allende e Christopher Paolini numa reaproximação mítico-simbólica. *In* F. Azevedo, J. M. Araújo, *et al.* (Orgs.), *Imaginário, Identidades e Margens - Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil* (pp. 247- 261). V.N. de Gaia: Edições Gailivro.
- VIERNE, S. (2000). *Rites, Roman Initiation*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Surprised! Contar as ilustrações. Aquisição da linguagem e livros ilustrados<sup>1</sup>

**Sandie Mourão**

Universidade de Aveiro

[sjmourao@gmail.com](mailto:sjmourao@gmail.com)

### Resumo

Este artigo procura apresentar os resultados de um projecto sobre a utilização de livros ilustrados em língua inglesa nas aulas de Inglês pré-escolar em Portugal. Dois livros ilustrados foram usados, demonstrando diferentes interações entre texto e imagem: “*narração em paralelo*” e “*narração interdependente*.”

Transcrições de gravações de horas do conto com estes livros foram categorizadas de acordo com as emissões verbais das crianças em Inglês estimuladas pelo texto ou pelas imagens. Os resultados indicam que o estímulo linguístico produzido pelos livros de “*narração interdependente*” é mais rico e as próprias crianças assumem um papel mais activo na criação de um significado.

### Abstract

The following article presents the initial findings of a research project investigating the use of English picture books in pre-school English classes in Portugal. Two picture books were used, each representing parallel and interdependent storytelling models. Audio taped scripts of the picture book read aloud were categorised according to the utterances prompted by the verbal and visual texts. Results show that language production is extended when both the verbal and visual texts are used for language input and that children are more actively involved in meaning making.

---

<sup>1</sup> Este estudo faz parte de um programa de investigação com a duração de quatro anos, conducente à obtenção do grau de doutor, financiado pela FCT (SFRH/BD/38816/2007).

## 1. Histórias no ensino de línguas.

*“In using stories in language teaching we are using something much bigger and more important than language teaching itself.” (Wright, 2003:7)*

A prática de usar histórias representa uma abordagem holística no ensino-aprendizagem de línguas, fundado no conceito de que os aprendizes precisam de interagir com exemplos de linguagem ricos e autênticos. A abordagem comunicativa possibilitou o surgimento das histórias nas nossas salas, trazendo para o ensino de línguas o seguinte:

- um foco no conteúdo do material;
- o uso da língua-alvo para compreender textos autênticos;
- um foco no processo e não do produto;
- uma ênfase na negociação do sentido e não na pré-determinação do mesmo;
- um professor facilitador.

O uso de histórias no ensino de línguas vai desde o seu uso exclusivo, planejando o programa de aprendizagem à sua volta, até ao seu uso apenas nos momentos de folga (do trabalho verdadeiro!). Também as histórias têm muitas formas: adaptações de histórias tradicionais; histórias escritas mesmo para o ensino de inglês (em formato de livro ou não); e livros ilustrados, muitas vezes neste contexto chamados “*real books*” (livros verdadeiros!) Mas o que é um “*real book*”, um livro verdadeiro no ensino das línguas? *“Escritos para entreter crianças, “realbooks” é o nome dado a uma categoria de livros ilustrados que usam linguagem autêntica... As crianças gostam deles; ajudam a criar o factor “feel good” no que toca a aprendizagem de inglês. Proporcionam experiências estimulantes que correspondem às necessidades educativas globais das crianças, e oportunidades para a aquisição de linguagem através de uma experiência interessante.” (Dunn 2003:106)*

O termo “*realbook*” vem dos anos 70 na Grã-Bretanha, quando professores do ensino básico identificaram o potencial dos “*realbooks*” para leitores iniciais. Naquela altura, usavam “*reading schemes*”, livros feitos com o objectivo de ensinar a ler, com níveis de linguagem gradativos, muitas vezes pouco interessantes e feios em termos gráficos. Meek (1988:19) comparava “*real books*” e “*reading schemes*” assim: *“as interacções tornadas possíveis por ilustradores e escritores hábeis têm de longe maior peso do que o que pode ser aprendido através de livros que não oferecem aos leitores qualquer divertimento, qualquer desafio ou qualquer ajuda.”* Nesta maneira Meek destaca imediatamente aquilo que faz do livro ilustrado algo de tão especial: *as interacções tornadas possíveis por ilustradores e escritores hábeis.*

## 2. O que é um livro ilustrado?

Um livro ilustrado *“could not be read over the radio and be understood fully. In a picture book the pictures extend, clarify, complement, or take the place of words. Both the words and the pictures are “read”.*” (Schulevitz, 1985:15)

Grey (2006), um jovem ilustradora Britânica, descreve livros ilustrados assim: *“em livros ilustrados, palavras e desenhos são uma dupla fantástica, cada um fazendo um trabalho diferente, até contando uma narrativa diferente – mas precisamos de ambos para fazer a história na sua totalidade. E até as pessoas mais novas são peritas a ler desenhos. Por isso em desenhos podemos dizer coisas muito complexas, coisas que precisariam de muitas palavras para serem explicadas.”*

*O melhor dos livros ilustrados é que eles normalmente não avariam. Não precisam de electricidade para funcionar, nem precisam de software especial. Podem ser levados para qualquer lado. Se avariarem, quase sempre podem ser arranjados com fita cola. E não fazem o trabalho todo – eles precisam de um ingrediente extra, um ingrediente animado adicional que o leitor traz quando lê o livro.”*

Grey destaca três aspectos importantes dos livros ilustrados: ii) dois códigos, o visual e o verbal; ii) estes códigos cumprem diferentes funções; iii) é preciso um leitor para dar sentido à narrativa.

### 2.1 Os dois códigos e as suas relações interactivas.

Numerosas terminologias existem quanto à relação palavra-imagem. Descrevo apenas dois tipos: a narração em paralelo (*parallel storytelling*) e a narração interdependente (*interdependent storytelling*) (Agosto 1999: 267). Segundo Agosto, *“na maioria das livros ilustrados, a narrativa é contada duas vezes, uma pelo texto e outra pelas ilustrações. O leitor pode compreender usando um ou o outro”*. Trata-se de uma leitura linear, a narração em paralelo. A narração interdependente implica uma interacção mais complicada: um subconjunto de livros ilustrados, que obriga o leitor a seguir uma leitura não linear, utilizando tanto as imagens como as palavras para criar significado e chegar a um sentido final. *“Cada código, verbal e visual, mostra só uma parte da narrativa, criando um dinamismo que muitas vezes preenche as lacunas do outro. Estas narrativas contêm códigos que não podem existir nem sobrevivem um sem o outro”*. (Agosto, op cit).

Lewis (2001:97) argumenta que os livros ilustrados são objectos flexíveis, a relação entre palavra e imagem está constantemente a ser manipulada para criar efeitos diferentes em vários pontos da narrativa, por isso é impossível classificá-los. Ele acentua que há uma diferença entre contar e mostrar. *“O acto de contar influencia aquilo que retiramos do que nos é mostrado, e o acto de mostrar ajuda-nos interpretar e compreender aquilo que nos é contado.”* No entanto, não

podemos ignorar o facto de que, seja qual for a terminologia, há livros ilustrados que exigem uma leitura diferente, e uma interpretação sofisticada das narrativas que resultam de uma relação *#complexa e subtil*“ (Sipe, 1998:97) entre os dois códigos.

## **2.2 Os dois códigos e a compreensão**

Esta habilidade de contar uma história através de palavras e imagens levou a que livros ilustrados assumissem um papel importante nos programas de literacia inicial. Investigação na aquisição da língua materna mostra que a actividade mais importante para o desenvolvimento de uma compreensão básica de literacia e as suas funções é a leitura em voz alta de livros ilustrados, (NAEYC. 1998). Pesquisa tem realçado o quão importante isto é em casa (Ninio, 1983; Wells 1986) e na escola (Robins & Ehri 1994; McGee & Schickedanz 2007), com particular relevo para desenvolvimentos positivos em termos de aquisição vocabular e interpretação/funcionamento da narrativa (Elley 1989; Dickenson & Smith 1994; Neuman 1999). Também existe investigação sobre o papel de livros ilustrados na aquisição de uma segunda língua, em particular no desenvolvimento de vocabulário (Collins 2005; Coledge 2005). Muita desta pesquisa salienta a importância da repetição de leituras das histórias e diálogo com as crianças sobre as ilustrações.

Sabemos que a qualidade das ilustrações, assim como as características textuais de acumulação e repetição em livros ilustrados permitem às crianças, que ainda não estão a ler palavras “ler” a história, numa espécie de leitura “emergente” (Clay, 1991). Isto implica que, em modelos narrativos paralelos, as palavras e as imagens trabalham em conjunto para fornecer um apoio essencial, e que leitores de qualquer nível têm a oportunidade de “*retirar um mínimo de compreensão partilhado, e apreciá-lo*” (Furnish 2002:11).

É por isso compreensível que, num contexto de ensino de Inglês, um dos critérios para a selecção de livros ilustrados seja que o código visual apoie o código verbal, pretendendo-se tendencialmente fornecer um contexto de aprendizagem seguro. O pensamento sobre a maneira como estes dois códigos interagem e as implicações para o ensino reduzem-se, infelizmente, a considerações acerca de ilustrações como um estímulo para as crianças, e uma ajuda ao desenvolvimento da sua percepção artística e capacidade de descodificação visual.

Nikolajeva & Scott (2006:17) acreditam que livros ilustrados com narração em paralelo deixam o leitor algo passivo. No modelo interdependente, Agosto (1999: 278) argumenta que estas narrativas fornecem mais benefícios intelectuais para os leitores. Os não-leitores em particular são encorajados a ouvir e observar para construir o significado, assim desenvolvendo as suas capacidades de compreensão da língua. Nikolajeva & Scott (2000:226) falam dos leitores que são desafiados a mediar entre os dois códigos para chegar à verdadeira compreensão.

Há investigação significativa sobre como as crianças usam as ilustrações das histórias para criar significado. Hughes (1998: 118) relata que as crianças são mais perceptivas do que os adultos a ler imagens e investigação de Arizpe & Styles (2003) documenta como as crianças dão



sentido em diferentes níveis a ilustrações muito complexas: a sua pesquisa concentrou-se em particular nos estilos dos ilustradores. Sipe (2008) identificou que, em grupos de leitura em voz alta, as respostas de crianças, em particular relacionadas com as ilustrações, demonstram um nível muito alto de compreensão literária.

### **3. O projecto de investigação**

#### **3.1 O problema**

*“To learn to read a book, as distinct from simply recognizing the words on the page, a young reader has to become both the teller (picking up the author’s / illustrator’s view and voice) and the told (the recipient of the story, the interpreter)”* (Meek, 1988: 10). Será que as crianças numa aula de língua estrangeira conseguem ser o contador e o receptor? Será que o código visual tem um papel importante? Decidi rever a informação obtida em recentes projectos de investigação-acção em que participei, em que usei livros com narração em paralelo e narração interdependente, com a intenção de ver se a produção da linguagem é maior quando os códigos visual e verbal de um livro ilustrado são usados para *input*, assim como para ver que tipo de dinâmica palavra-imagem dentro de um livro ilustrado é o mais bem sucedido para promover esta produção.

#### **3.2 Os livros**

Os livros ilustrados usados são “Peekaboo Friends!” (Su 2001), demonstrando a narração em paralelo, e “Good night Gorilla” (Rathman 1994), exemplificando a narração interdependente. Segue-se uma pequena descrição dos dois livros.

##### Peekaboo Friends!

Este é um típico livro ilustrado com dezasseis páginas, que se insere na categoria de um “lift the flap book”. É muito colorido, com ilustrações agradáveis às crianças sobre um bebé, Robbie, e os seus brinquedos a jogar às escondidas: cada brinquedo é encontrado debaixo de uma aba. É verbalmente e visualmente cumulativo. Os animais procurados são: giraffe, penguin, puppy, rabbit, teddy e donkey. Uma gatinha aparece em todo o código visual, mas não é referido no código verbal, até à última dupla página.

##### Good Night Gorilla

Um livro ilustrado atípico, tem 40 páginas, e recebeu vários prémios pouco depois da sua publicação, nos anos 90. Das dezasseis páginas duplas, sete não têm palavras. O texto aparece em balões de fala, e consiste no seguinte: Good Night, gorilla, elephant, lion, hyena, giraffe, armadillo, dear e zoo. O código verbal transporta-nos para a ronda nocturna do guarda do zoo, o

qual calmamente diz “Good Night” aos seus animais, e volta para casa, vai para a cama, diz um último “Good night” à sua mulher, vira-se e adormece. O código visual mostra-nos um gorila a roubar as chaves do guarda do zoo e a abrir todas as jaulas. Os animais do zoo seguem o guarda até sua casa, entram no quarto e instalam-se para dormir, contra a vontade da sua mulher. Quando se apercebe de que eles estão no seu quarto, ela leva-os para o zoo. A reviravolta da história centra-se no gorila, que volta para a casa, aconchega-se na cama e dorme entre o guarda do zoo e a sua esposa! Podem ser vistos dezenas de pormenores extras nas ilustrações, incluindo um rato e uma banana, brinquedos miniaturas de todos os animais nas suas jaulas, chaves que combinam com as cores das jaulas, fotografias nas paredes, e um balão cor-de-rosa a flutuar.

### **3.3 Os projectos**

Para estes projectos de investigação-acção, os livros ilustrados foram integrados durante dez minutos em sessões de hora do conto no final das aulas de Inglês, com dois grupos diferentes de 25 alunos do pré-escolar, de 52 a 63 meses de idade. Cada livro foi lido durante um período de duas a três semanas, e cada uma dessas releituras foi áudio-gravada e as gravações transcritas. A história “Peekaboo Friends!” foi lida um total de catorze vezes, dez vezes pela Educadora de Infância, e quatro pela professora de Inglês – as gravações foram apenas realizadas durante as releituras da professora de Inglês. “Good night Gorilla” foi relido um total de cinco vezes, só pela professora de Inglês. Todos os livros foram deixados na sala de aula para que as crianças pudessem vê-los fora das aulas de Inglês.

### **3.4 A recolha e análise dos dados**

As transcrições resultantes foram analisadas com o objectivo de categorizar as emissões verbais das crianças, consideradas unidades naturais de discurso de acordo com o Crystal (1991:405), da seguinte forma:

Emissões verbais em Inglês estimuladas pelo código visual;

Emissões verbais em Inglês estimuladas pelo código verbal.

## **4. Os resultados**

Ambos os livros ilustrados permitiram às crianças adquirir linguagem de forma bem sucedida e usá-la para voltar a contar a história em grupo, entoando o código verbal com a professora de Inglês. Ambos os livros ilustrados proporcionaram às crianças um momento de prazer, existindo diferenças visíveis entre a quantidade de linguagem reproduzida pelas crianças tanto em Português como em Inglês.

#### 4.1 As emissões verbais e os dois códigos

Quando comparamos a totalidade das emissões verbais em Inglês (ver Tabela 1), em ambos os códigos visuais e verbais, podemos verificar claramente que “Good night Gorilla” gera um número igual ou superior de linguagem em Inglês em todas as releituras e o código visual providencia um número considerável destas emissões em Inglês. Deve-se ter em conta aqui que muitas destas emissões podem ser consideradas emissões de palavras, usadas para designar partes das ilustrações, sendo a maioria nomes, o que é compatível com pesquisas em contexto de leitura em LM de livros ilustrados, mostrando que a aquisição de linguagem em crianças muito novas se revela em particular em nomes, mais do que em verbos (Ard & Beverly 2004).

Tabela 1 - Emissões verbais em Inglês

Leitura	(Paralelo) Peekaboo Friends!			(Interdependente) Good Night Gorilla!		
	Total	Verbal	Visual	Total	Verbal	Visual
Nº1	8	8	0	23	13	10
Nº2	21	19	2	35	26	9
Nº3	31	31	0	31	25	6
Nº4	31	31	1	48	38	10
Nº5	-	-	-	30	23	7

#### 4.2 Linguagem conhecida e nova dos emissões verbais

Podemos verificar que “Good night Gorilla” permitiu às crianças usar palavras inglesas que já conheciam, em contexto, o que constitui uma das razões pelas quais os livros ilustrados são utilizados em aulas de língua inglesa. Ambos os códigos visual e verbal incitam ao uso de novas palavras ou conjuntos de palavras. Embora o código verbal seja reflectido pelo código visual, é difícil saber se as crianças estão a ser influenciadas por um ou pelo outro.

Tabela 2 - Palavras conhecidas e novas

<b>Good Night Gorilla!</b> <b>Conhecida:</b> black, white, banana, one, two, three, four, five, monkey, pink, ball, rat, 'black and white', surprised, six, green, seven. <b>Nova:</b> mouse, zookeeper, key, balloon, house, wife, escaped.
<b>Peekaboo Friends!</b> <b>Conhecida:</b> socks, cat.

Se olharmos para as listas, podemos ver que, em todos os casos, o código visual leva as crianças a usar nomes que não têm nenhuma relação com o código verbal. São palavras que as crianças usaram tanto espontaneamente, como após falar acerca do código visual em grupo. A

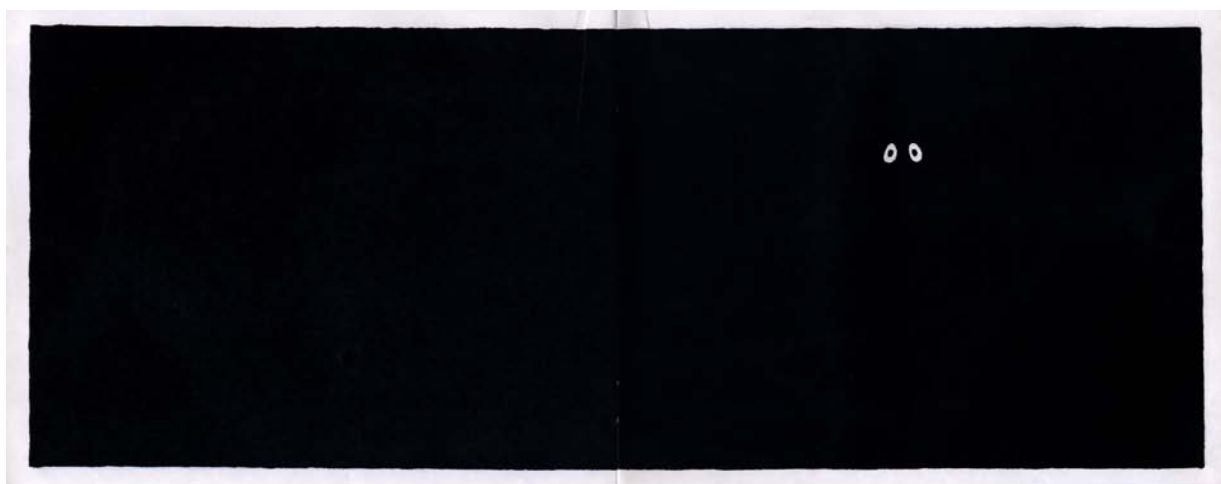
lista Conhecido mostra as palavras ou conjunto de palavras que as crianças já sabiam de histórias anteriores ou de actividades em Inglês durante as aulas de Inglês. A lista Nova são palavras que foram suscitadas pelos códigos visual após terem sido discutidos em Inglês e reformulados pela professora de Inglês. As crianças reproduzem todo o código verbal de uma forma ou de outra.

Em comparação, “Peekaboo Friends!” apenas incita a dizer “socks” e “cat” a partir das ilustrações, ambas palavras conhecidas. Mais uma vez, para o código verbal em si, não é possível identificar se as crianças estão a ser estimuladas pelos códigos visual ou verbal. Mas muitas delas são capazes de cantar a parte “... looking for their friends”, o que é sem dúvida originado pela repetição do código verbal. Vale a pena reparar que nenhuma criança disse “kitten”.

### **4.3 Construindo o sentido**

Finalmente, vou descrever como o grupo de “Good night Gorilla” construiu um significado a partir de uma das páginas duplas desdobráveis sem palavras. As páginas 24 – 25 são ambas completamente pretas, excepto um par de pequenos olhos redondos situados no topo da página 25.

Figura 1 - “Good night Gorilla” - páginas 24 e 25



Incitando todo o seu conhecimento e compreensão da história e da linguagem, incluindo referências inter-textuais de livros ilustrados previamente lidos, as crianças foram capazes de conseguir o seu próprio código verbal para esta parte.

Sessão 1:

VIRA A PÁGINA

Silence

01. EngT: *São de quem?*
02. C: *Olha! Aqui há branco.*
03. **C: Giraffe?**

- 04. **EngT: Do you think they belong to the giraffe?**
- 05. **C: White!**
- 06. *C: Elefante?*
- 07. **EngT: The elephant? No, no! (virando a página)... the wife!**

Repare que a criança na linha 02 incita a criança na 05 a usar a palavra “white”. As linhas 03 e 06 mostram as crianças a pensar a que animal os olhos pertencem. As crianças optaram pela girafa e o elefante, ambos grandes animais, visto que os olhos estão na parte superior da página.

Sessão 2:

VIRA A PÁGINA

- 08. *CC: Ha, ha, ha, ha!*
- 09. *C: A rapariga!*
- 10. *Eng. T: Oh, ho! É a mulher, não é? A mulher dele!*
- 11. **C: Yeah! Black and white!**
- 12. *C: Ela vai ver por causa do gorila!*
- 13. *C: Ela está com medo!*
- 14. *EngT: Ela vai ver quem é que diz boa noite, não é? Achas que ela está com medo?*
- 15. *CC: Sim!*
- 16. *Ed: Ela está frightened!*
- 17. **EngT: Frightened. Yeah? Is she frightened?**

As linhas 09 e 12 mostram várias crianças a adivinhar de forma bem sucedida a quem os olhos pertencem e por que razão estão na página, como é típico de crianças do pré-escolar; a linha 09 demonstra incertezas sobre o facto de ser uma criança ou um adulto. A linha 11 é um exemplo perfeito de inter-textualidade – as crianças tinham acabado um livro intitulado “Black and White”, e daí que uma página a preto e branco só possa originar essa resposta. A linha 13 começa com a viagem para criar o eventual código verbal, sendo a resposta aos grandes olhos: frightened (assustada). As crianças tinham recentemente brincado com as palavras das emoções e aprendido a palavra para “frightened” em Inglês, daí que a Educadora de Infância as tenha incitado na linha 16.

Sessão 3:

VIRA A PÁGINA (página 24 – 25)

- 18. *C: Eh, he, he!*
- 19. *C: É a mulher!*
- 20. *C: ... a mulher!*
- 21. **EngT: That’s right it’s his wife! The zookeeper’s wife. She’s surprised!**
- 22. *C: Ela está com medo!*
- 23. **EngT: Do you think she’s frightened?**
- 24. *C: Sim!*
- 25. **EngT: Yeah! She’s not surprised, she’s frightened.**

VIRA A PÁGINA (página 26 – 27)

- 26. **09. EngT: Oh!**
- 27. **10. C: Surprised!**
- 28. **11. EngT: Surprised!**
- 29. *12. Ed: Um olho surprised!*
- 30. **13. C: Onde está o balloon?**

As linhas 19 e 20 demonstram as crianças a adivinhar de novo de forma confiante, com, na linha 21, a professora de Inglês a reformular as emissões em Inglês. A professora de Inglês introduz a palavra *surprised*, que na verdade constitui um erro, visto que ela se tinha referido a *frightened*, lembrando às crianças o que tinham discutido durante a sessão da leitura anterior. Contudo, quando se vira a página, e as crianças vêem a mulher a olhar para o gorila, com o seu sorriso maroto, espontaneamente eles gritam *surprised*, nas linhas 26 e 27. A linha 30 recorda a obsessão de uma criança por um balão flutuante, que aparece em cinco das duplas páginas desdobráveis!

Sessão 4:

VIRA A PÁGINA

31. **C: Surprised!**

32. **EngT: Surprised! That's right she's surprised! After all those Good nights!**

33. C: *O sorriso!*

A linha 31 relembra a palavra *surprised* da última sessão de leitura da página e a linha 33 demonstra a criança a descobrir a razão pela qual está surpreendida, porque ela vê o sorriso maroto do gorila, ao acender as luzes!

Sessão 5:

VIRA A PÁGINA

34. **CC: Surprised!**

O código verbal, para a dupla página desdobrável, tornou-se na única palavra *surprised!* E é o suficiente, porque as crianças estão ansiosas para ver o sorriso alargado e maroto do gorila na página seguinte.

A aquisição da linguagem é definida como um processo de assimilação natural. Krashen (1981) descreveu-o como envolvendo intuição e aprendizagem subconsciente, e como resultado de interações reais em que o aluno é um participante activo. Através de interações com significado, usando a língua materna e a língua estrangeira, as crianças passaram, em situações de sala de aula, a usar palavras em Inglês com as quais se familiarizam, nomeadamente na situação de reconto da história aqui demonstrada. Bruner descreve transacções negociáveis (1986:76), com base nas ideias de Vygotsky sobre a aquisição de linguagem: “faz parte da natureza das coisas que o aprendiz deva «pedir emprestado» o conhecimento e a consciência do tutor para poder entrar [desenvolver] numa língua”. Fala das “rotinas de leitura” que investigou, concluindo que, através destas experiências aprofundantes pais-filhos, as crianças são levadas “ao limite crescente da sua competência”.

A leitura conjunta de livros acolhedores entre pais e filhos não pode ser comparada com as horas de conto nas salas de aula, mas podemos comparar e aprender com a maneira como um pai ou mãe carinhosos aconchegam um filho. Com a ajuda do professor, e de outras pessoas

competentes, as crianças criaram um significado, usando a linguagem que já conheciam e a linguagem que aprenderam com ambos os códigos do livro ilustrado.

## **5. Reflexões finais**

Apesar de este estudo se poder considerar exploratório, os resultados desta pequena investigação-acção dão-nos muito em que pensar. Tendo em conta o tipo de linguagem que emergiu dos dois livros ilustrados, parece que um livro ilustrado com uma narração interdependente traz um contexto mais rico para a aprendizagem de uma língua e do seu uso. Tendo em conta a interacção triádica criança – livro – professor, existem óbvias implicações para o modo como as crianças podem construir significado em conjunto, com a ajuda da professora e dos seus colegas.

Este estudo realça a necessidade de dar mais atenção ao modo como abordamos o uso de livros ilustrados na aula de LE. Em primeiro lugar, no que diz respeito aos tipos de livros ilustrados que nós escolhemos. De momento, parece que os professores escolhem livros com a narração em paralelo, providenciando um eventual ambiente mais seguro de aprendizagem, em detrimento de uma aprendizagem mais rica. Em segundo lugar, em relação ao modo como usamos esses livros ilustrados para extrair o significado através da discussão em volta das ilustrações, as gravações mostram que, tanto as crianças como a professora, usam a LM e a LE para conseguir um consenso sobre o significado. Isto leva-nos a pensar que precisamos de compreender melhor como as duas línguas podem apoiar esse processo de conseguir um significado. Por fim, em relação ao número de vezes que relemos os livros ilustrados a um grupo de crianças, o grupo de “Good night Gorilla” precisou de cinco sessões para criar um significado para uma página dupla desdobrável.

Cohen e colaboradores (2000) consideram investigação-acção como um inquérito disciplinado em que os professores se esforçam por compreender, melhorar e reformular a prática. Destina-se a ultrapassar a ponte entre a pesquisa e a prática, tornando o acto do ensino mais reflectivo. Eu sou essencialmente uma praticante/profissional, e uso livros ilustrados na sala de aula do ensino pré-escolar há cerca de duas décadas, mas desde que me tenho dedicado de uma forma mais reflectiva ao modo como este tipo de literatura para crianças pode melhorar a experiência de aprendizagem dos meus alunos, comecei a atravessar essa ponte. Espero que durante os próximos três anos do meu Projecto de Investigação de Doutoramento, possa melhorar e reformular a minha prática.

## Referências Bibliográficas

- AGOSTO, D E. (1999). One and inseparable: interdependent storytelling in picture storybooks. *Children's Literature in Education*, 30, 4, 267-280.
- ARD, L.M. & BEVERLY, B.L. (2004). Preschool word learning during joint book reading: effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26, 1, 17-28.
- ARIZPE, E. & STYLES, M. (2003). *Children reading pictures. Interpreting visual texts*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- BECK, I.L. & MCKEOWN, M.G. (2001). Text Talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 1, 10-20.
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- CLAY, M.M. (1991). *Becoming Literate*. Birkenhead: Heinemann Education.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- CRYSTAL, D. (1991). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Cambridge: MA, Basil Blackwell.
- DICKENSON, D.K. & SMITH, M.W. (1994). Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension, *Reading Research Quarterly*, 29, 2, 104-122.
- DUNN, O. (2003). Real Picture Books - an additional experience in English. In S. Mourão (Ed) *Current practices: a look at teaching English to children in Portugal*. Lisboa: Associação Portuguesa de Professores de Inglês.
- ELLEY, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories, *Reading Research Quarterly*, 24, 174 -187.
- FURNISH, P. (2002). Symmetry matters: an examination of symmetry in picture books *Unpublished MA dissertation in Children's Literature*. Surrey: University of Rothampton.
- GARVIE, E. (1991). Teaching English Through Story in: C. Kennedy & J. Jarvis (Eds.) *Ideas and Issues in Primary ELT*. Walton-on-Thames: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- GREY, M. (2006). Boston Globe-Horn Book Award Acceptance Speech. [http://www.hbook.com/magazine/articles/2006/jan06\\_grey.asp](http://www.hbook.com/magazine/articles/2006/jan06_grey.asp)
- HUCHES, P. (1998). Exploring visual literacy across the curriculum. In J. Evans (Ed.) 1998 *What's in the picture? Responding to illustrations in picture books*. London: Paul Chapman Publishing.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LEWIS, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: picturing text*. Abingdon: Routledge Falmer.
- MCGEE, L. & SCHICKENDANZ, J.A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten, *The Reading Teacher*, 60(8), pp. 742 - 751.



- MEEK, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Stroud: Thimble Press.
- NAEYC (1998). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. *Young Children*, 53, 4, 30 - 46.
- NEUMAN, S.B. (1999). Books Make a Difference: A Study of Access to Literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 3, pp. 286 - 311.
- NIKOLAJEVA, M. & SCOTT, C. (2000). The dynamics of picture book communication. *Children's Literature in Education*, 31, 4, 225 - 239.
- NIKOLAJEVA, M. & SCOTT, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Abingdon: Routledge.
- NINIO, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device, *Developmental Psychology*, 19(3), pp. 445-451.
- RATHMAN, P. (1995). *Good night Gorilla*. New York: Scholastic Inc.
- SHULEVITZ, U. (1985). *Writing with pictures: How to write and illustrate children's books*. New York: Watson-Guption Publications.
- SIPE, L. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- SIPE, L. (1998). The construction of literary understanding by first and second graders in response to picture storybook read-alouds, *Reading Research Quarterly*, 3, 4, 376-378.
- SU, L. (2001). *Peekabook Friends!*. London: Frances Lincoln Limited
- WELLS, G. (1986). *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. Portsmouth: NH, Heinemann.
- WRIGHT, A. (2003). The place of stories in ELT. In A. Paran & E. Watts (Eds), *Storytelling in ELT* Whistable, IATEFL.



Actas do 7º Encontro Nacional / 5º Internacional de Investigação  
em **Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**  
**Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008**

## **Educação estética, texto e imagem na literatura infantil de Ferreira Gullar**

***Alisson Feuser Porfirio***

Universidade do Extremo Sul Catarinense

alissonfeuser\_@hotmail.com

***Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira***

Universidade do Extremo Sul Catarinense

arianeazambuja@gmail.com

### **Resumo**

Fruto de um projeto de iniciação científica, “A fábula na literatura infantil de Ferreira Gullar: infância, recriação da linguagem, contemporaneidade da forma literária e novas leituras”, aprovado de agosto de 2007 a julho de 2008 no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Brasil), o presente artigo propõem-se a estudar a relação entre texto e imagem em dois livros de poesia para crianças de Ferreira Gullar (1930-), *Um Gato Chamado Gatinho* (2000), e *Dr. Urubu e Outras Fábulas* (2005a). Baseando-nos em pesquisadores que dissertam sobre ilustração e educação estética na leitura de livros infantis, bem como em entrevistas do poeta e dos ilustradores, respectivamente, Angela-Lago e Cláudio Martins – ganhadores de diversos prêmios na área de literatura para crianças e referências da arte gráfica para a infância no Brasil, tais obras se apresentam, sob nosso julgamento, coerentes com a idéia de se ter, nesse suporte, uma possibilidade para a educação estética dos pequenos leitores, tendo um projeto gráfico capaz de estabelecer um ritmo de leitura próprio aos textos e deixando espaços em aberto para o imaginário do leitor.

### **Abstract**

Elaborate in a scientific initiation project, “The fable in children’s literature by Ferreira Gullar: infancy, remake of the language, contemporary nature of the literary form and new readings”, approved from August - 2007 to July - 2008 in the Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships at UNESC (University of Southernmost Santa Catarina - Brazil), the present article aims to study the relation between text and image in two poetry books for kids written by Ferreira Gullar (1930-), *Um Gato Chamado Gatinho* (2000), and *Dr. Urubu e Outras Fábulas* (2005a). Based on researchers who discourse about illustration and esthetic education in the reading of children’s books as well as on interviews of the poet and of the illustrators, respectively, Angela-Lago and Cláudio Martins – winners of several prizes in the infant literature field and references of the graphic art for the infancy in Brazil, such works are presented, under our judgment, coherent with the idea of having, accordingly, a possibility for the esthetic education of little readers, having a graphic project capable of establishing its own reading rhythm to the texts and leaving blank spaces for the reader’s imaginary.

*Contribuir para a formação da sensibilidade das crianças significa incentivar e criar oportunidades para que elas se expressem, ampliem e enriqueçam suas experiências, aumentando suas possibilidades de interlocução e o entendimento da realidade que as cerca.*

Daniela Guimarães

## **1. Introdução**

No Brasil, os primeiros trabalhos de ilustração de livro para crianças, produzidos entre as décadas de dez e trinta do século passado, tiveram seus desenhos concebidos com um caráter de ornamentação, enfeite a, quase sempre, pequenos fragmentos textuais. Não havia, intrínseco a eles, a preocupação em se criar uma linguagem que pudesse ter um significado outro, que ultrapassasse o do texto verbal. No entanto, com o decorrer dos anos, alguns ilustradores passaram a dar a seus trabalhos maior expressividade e movimento, indo na direção da sua própria interpretação do texto e criando, dessa maneira, um caráter de diálogo entre o desenho e a palavra (Brandão, 2008).

Uma quantidade expressiva do que se tem de ilustradores hoje, no cenário da literatura infantil brasileira, apresenta, segundo as palavras da pesquisadora da questão imagem/texto na literatura infantil Ana Lúcia Brandão (2008, não paginado), aquilo que se pode chamar de “sintonia com a infância”. Um bom trabalho de ilustração deixará sempre um espaço aberto para o imaginário do leitor e terá um projeto gráfico capaz de estabelecer um ritmo de leitura próprio à história.

É neste preâmbulo que pretendemos estabelecer, neste artigo<sup>1</sup>, fruto de uma pesquisa de iniciação científica intitulada “A fábula na literatura infantil de Ferreira Gullar: infância, recriação da linguagem, contemporaneidade da forma literária e novas leituras”<sup>2</sup>, alguns pontos de análise em relação às ilustrações de dois livros infantis de autoria do referido poeta, *Um Gato Chamado Gatinho* (2000) e *Dr. Urubu e Outras Fábulas* (2005a), sendo estes os focos principais da citada pesquisa e que se apresentam, sob nosso julgamento, coerentes com a idéia de se ter, nesse suporte, uma possibilidade para a educação estética dos pequenos leitores.

---

<sup>1</sup> Artigo produzido inicialmente para a disciplina de Literatura Infanto-Juvenil ministrada pelo Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral, no segundo semestre de 2007, na 6ª fase do Curso de Letras da UNESC.

<sup>2</sup> Pesquisa de Iniciação Científica aprovada dentro do Programa Institucional de Bolsas de Pesquisa/PIBIC/UNESC. Período de aprovação: 1 de agosto de 2007 a 31 de julho de 2008, sob orientação da Profª M. Sc. Antonia Javiera Cabrera Muñoz (Letras/UNESC).

## 2. Ferreira Gullar

Ferreira Gullar é um escritor nascido no estado do Maranhão, região nordeste do Brasil, no ano de 1930, que começou a produzir poesia ainda na juventude. Em 1949 publicou o seu primeiro livro, *Um Pouco Acima do Chão*, e aos vinte e um anos já havia recebido um prêmio no concurso de poesias promovido pelo *Jornal de Letras* da capital do estado, São Luís do Maranhão. Foi em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, que, através de seu livro *A Luta Corporal*, o movimento de vanguarda da poesia concreta no Brasil foi criado e, posteriormente, através de seu ensaio *Teoria do Não-Objeto* (1959), que se organizou o neoconcretismo. Deu por encerrada a estética neoconcreta e voltou-se para a cultura popular em 1961, quando passou a escrever poemas de cordel. *Dentro da Noite Veloz* (1975) já é fruto de uma complexa reelaboração de sua linguagem, atividade posterior à sua preocupação com as injustiças sociais e opressões debatidas em *Cultura Posta em Questão* (1964) e *Vanguarda e Subdesenvolvimento* (1969). Antes de escrever, no exílio voluntário a que se submeteu em Buenos Aires, no ano de 1975, o aclamado *Poema Sujo*, escreveu várias peças teatrais, como *Se Correr o Bicho Pega, Se Ficar o Bicho Come* (1966) – essa de autoria conjunta com Dias Gomes, dramaturgo e autor de telenovelas brasileiro. De volta ao Brasil, deu continuidade à sua produção literária, tendo publicado poesia (*Antologia Poética*, 1977; *Uma Luz do Chão*, 1978; *Na Vertigem do Dia*, 1980; *Barulhos*, 1987; *Indagações de Hoje* e *A Estranha Vida Banal*, 1989; *Muitas Vozes*, 1999), ensaios (*Argumentação Contra a Morte da Arte*, 1993), ficção (*Cidades Inventadas*, 1997) e memórias (*Rabo de Foguete*, 1998), dentre outros títulos.

Mais recentemente, começaram a ser publicados textos que Gullar escreveu para crianças. Surgiram, então, sob sua autoria, *Um Gato Chamado Gatinho* (2000), *O Rei que Mora no Mar* (2001), *O Menino e o Arco-Íris* (2001) – sendo que, destes dois últimos, o primeiro é um poema dos anos sessenta e o segundo uma coletânea de crônicas escritas para o tradicional periódico *Jornal do Brasil*, também na mesma década – e *Dr. Urubu e Outras Fábulas* (2005a), além de ele ter realizado traduções de textos também pensados para a infância: *Fábulas (de La Fontaine)* (1997), *As Mil e Uma Noites* (2000) e *Dom Quixote de La Mancha* (2002).

Sobre sua produção para a infância, notadamente os livros que nos interessam aqui, comenta em entrevista a Rodney Caetano:

*“Nunca havia pensado em escrever para crianças. Isso começou quando escrevi alguns poemas para meu gato sem o propósito de publicá-los. A editora Salamandra soube e me propôs editá-los [em Um Gato Chamado Gatinho]. Já os poemas do livro Dr. Urubu e outras fábulas foram escritos durante viagens que fiz de automóvel do Rio [de Janeiro] para São Paulo. Lembrei-me dos livros de histórias infantis que costumava ler quando criança,*

*cujos personagens eram quase sempre bichos: o jabuti e o teiú, a onça e o veado, etc.”* (Gullar, 2008, não paginado).

Dentro da obra poética infantil gullariana, nossa pesquisa debruça-se, assim, sobre os livros mencionados pelo poeta em seu depoimento, haja visto que nos aproximamos deles através do projeto de iniciação científica, interessados, primeiramente, em estudar a fábula, mas, também, as leis e natureza internas do livro infantil.

### **3. Um gato chamado gatinho**

O livro de poemas infantis *Um Gato Chamado Gatinho* (2000) foi publicado pela editora Salamandra e tem projeto gráfico, capa e ilustrações realizadas pela artista brasileira Angela-Lago, dona de uma carreira de mais de vinte anos de desenhos e textos dedicados às crianças e que, com este trabalho, recebeu o prêmio *O Melhor Livro de Poesia 2001* da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, seção em nosso país do *International Board on Books for Young People – IBBY*. Lago já ganhou, além desse, diversos outros prêmios e realizou inúmeros trabalhos para autores como José Paulo Paes, Regina Machado e Bartolomeu Campos Queirós, além de muitos outros.

O livro possui dezessete poemas e cada um recebeu um desenho feito à tinta óleo e em cores de fundo que variam entre vermelha, azul, amarela, cinza, verde-oliva e cinza-chumbo, se repetindo em algumas páginas. O tom requintado da edição é determinado ainda mais pela presença de uma espécie de “moldura” em cada um dos desenhos, na mesma cor de fundo utilizada nas cenas do Gatinho. O texto é disposto sempre na página direita, sendo acompanhado, ao lado esquerdo, pelo seu respectivo desenho.

Gullar diz, ao final do livro, que, em um primeiro momento, havia pensado que os poemas seriam ilustrados por seu neto, Estevão. No entanto, a expectativa do poeta foi desfeita ao descobrir que o menino não se interessava por desenhar gatos, “apenas animais selvagens, como leões, hipopótamos, tigres, gorilas e rinocerontes, ameaçados de extinção”... (Gullar, 2000, p. 45). Assim, o trabalho recaiu, através da editora, sobre as mãos de Lago, que, ao final do volume, na última página, depõe a respeito:

Não foi muito difícil fazer os desenhos do Gatinho: tive meu gato de modelo. E ele é ótimo para desenhar. Parece um filósofo. Está sempre imóvel, meditando. Vai ver é preguiça. Mas, além de ser um ótimo modelo vivo, tem um ar de sábio que só vendo. Além disso, ele enxerga no escuro, o que me impressiona muito. Por isso o Gatinho, que para mim é, de alguma forma, também o meu gato, foi pintado da cor dos olhos. Fosforescente.

Mas tampouco foi fácil ilustrar esses poemas. Tenho muita admiração pelo poeta e me deu um frio na barriga. Fiz muitos rabiscos. Decorei todos os versos. Depois desandei a

pintar cada poema, uma, duas, três, quatro vezes, até de repente sentir: deu certo. Bem, pelo menos para mim (Lago, apud Gullar, 2000, p. 47).

O envolvimento com o texto, necessário aos responsáveis pela ilustração, é evidente na relação de Angela-Lago com os poemas de *Um Gato Chamado Gatinho*. Ela relata que sua primeira idéia para o início da criação foi se inspirar em seu próprio gato e que o fato de tê-lo como modelo fez com que as coisas se tornassem mais fáceis. A imaginação é levada em consideração: não se têm desenhos realistas, o gato pintado por Lago é verde! Verde porque ela diz ficar muito impressionada com o fato de seu bichinho ver no escuro e, portanto, resolveu transformá-lo na cor que nós, humanos, conseguimos ver quando tudo está escuro: fosforescente. Adquirimos, dessa maneira, a principal característica, ressaltada pela desenhista, do próprio gato, e passamos a enxergá-lo de forma como se nós mesmos tivéssemos a propriedade de ver as coisas na escuridão.

Lago, como ilustradora contemporânea que é, se manteve envolvida com a completude do texto, não apenas com frases que lhe pudessem ser mais figurativas. Decorar os versos fez parte do processo de ela se tornar também autora da obra (pois quando decoramos um poema é como se ele se tornasse nosso e passa, então, a fazer parte de nossa vida e de nossa imaginação) e ser capaz de montar uma nova narrativa, através de seus desenhos.

O primeiro poema, “O gato curioso”, apresenta o Gatinho:

Era uma vez era uma vez  
um gato siamês.

Por ser muito engraçadinho,  
é chamado de Gatinho.

Além de ser muito carinhoso,  
ele é muito curioso.

Nada se pode fazer  
que ele não deseje ver.

Se alguém mexe na estante,  
está lá no mesmo instante.

Se vão consertar a pia,  
está ele lá de vigia.

E o resultado é que quando  
viu seu dono consertando

a tomada da parede,  
meteu-se, com tanta sede,

a cheirar tudo que – nhoque!  
levou um baita de um choque!

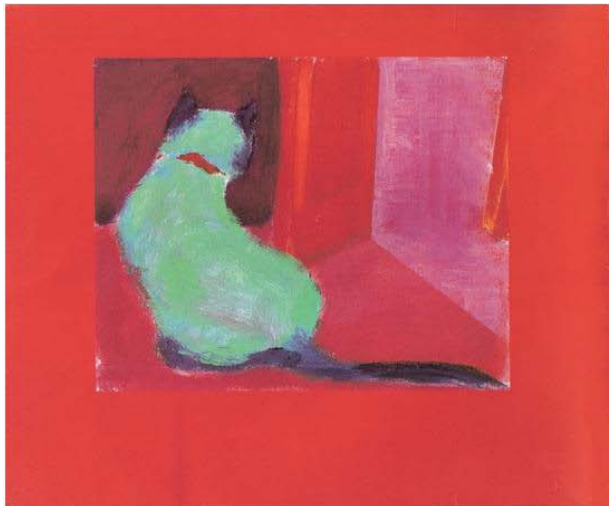
E pensa que ele aprendeu?  
Mais fácil aprendia eu!

Mantém-se o mesmo abelhudo  
que quer dar conta de tudo

(Gullar, 2000, p. 9).

É interessante notar que o desenho de Lago, como se pode ver abaixo, não cai na tentação (que seria grande, possivelmente, a ilustradores mais “fáceis”) de retratar o clímax da pequena narrativa, o choque, que é também o desfecho da história. Pelo contrário, o que vemos é um gato de costas, pensativo, em frente a uma porta, ou seja, o que ganha cartaz é a personalidade do animal, não meramente suas ações.

Figura 1 – “O gato curioso” de *Um Gato Chamado Gatinho*.  
Fonte: Gullar (2000).



Se vão consertar a pia,  
está ele lá de vigia.

**o gato curioso**

Era uma vez era uma vez  
um gato siamês.

Por ser muito engraçadinho,  
é chamado de Gatinho.

Além de ser carinhoso,  
ele é muito curioso.

Nada se pode fazer  
que ele não deseje ver.

Se alguém mexe na estante,  
está lá no mesmo instante.

E o resultado é que quando  
viu seu dono consertando  
a tomada da parede,  
meteu-se, com tanta sede,  
a cheirar tudo que - nhoquel  
levou um baita de um choque!

E pensa que ele aprendeu?  
Mais fácil aprendia eu!

Mantém-se o mesmo abelhudo  
que quer dar conta de tudo.

Em depoimento encontrado no *site* da ilustradora, esta diz que em seu livro *Chiquita Bacana e as Outras Pequetitas*, publicado em 1985, ela procurou trabalhar escolhendo ângulos, como se tivesse uma câmara na mão:

Mas não a câmara de um cineasta. A câmara de uma desenhista de livro de história, que então procurava aprender, com os desenhos de crianças e com as miniaturas islâmicas e medievais, um pouco da arte de narrar através de imagens. Com essa câmara podia tirar a parede que não me convinha e distorcer a perspectiva de acordo com minha necessidade (Lago, 1995, não paginado).

Em *Um Gato Chamado Gatinho* mantém-se uma idéia aproximada a essa, pois os desenhos de Angela parecem caminhar como uma câmara sempre colocada à altura do animalzinho e que vai atrás dele pela casa, pegando-o nos momentos de maior preguiça ou

mordomia, como se fosse ele mesmo o dono do lugar. Tanto, que o dono aparece, mas apenas como um colo, uma mão, umas pernas...

O traço da pintora lembra o impressionismo. Suas figuras não têm contornos nítidos, as sombras são coloridas e suas pinceladas parecem soltas e sem compromisso em criar uma figura clara. Essa técnica dá aos desenhos e, conseqüentemente, ao livro, um ar leve, tranqüilo – como o do próprio gato.

Interessante notar, ainda, que na capa encontra-se o nome do autor dos poemas, Ferreira Gullar, disposto de forma a ter o de Angela-Lago em uma espécie de sombra, subscrito: “desenhos de Angela-Lago”. De forma simbólica, essa marcação pode ser encarada em relação à constituição do livro infantil, já que se pode dizer que os gatinhos desenhados pela artista sublinham aquele que é narrado nos poemas, fazendo com que desenhista e escritor criem juntos a atmosfera do livro – suporte que, classicamente, não é só texto, não é só ilustração.<sup>3</sup>

#### **4. Dr. Urubu e outras fábulas**

A obra *Dr. Urubu e Outras Fábulas* (2005a) é composta de dezesseis poemas, dos quais os personagens principais são, em geral, animais da fauna brasileira e que têm suas histórias ambientadas tanto dentro de casas, quanto na floresta. A diversidade de cores, nas imagens, é bastante explorada, o que amplia a atmosfera de diversão do livro.

O trabalho gráfico foi realizado por um grande desenhista brasileiro, Cláudio Martins. Tendo ilustrado inúmeros livros infantis e capas de livros de várias editoras, escreveu, também, histórias para crianças. Ao passar dos anos, ele foi adicionando premiações em seu currículo, como o prêmio Jabuti, em 1991 e 1992, o mais tradicional e importante prêmio literário do Brasil, e o prêmio Adolfo Aizem em 1993, dentre muitos outros.

Por tratar-se de um livro de fábulas, o texto é baseado em diálogos entre as personagens, que, na maioria das vezes, ocorrem em situações em que não há movimento. O desenho de Martins vem afirmando ainda mais essa característica estática do gênero fabular, no sentido de que não há nele narração de episódios, existindo apenas uma cena. Ainda, ao vermos os desenhos, conseguimos facilmente perceber as expressões faciais dos personagens quando estes estão sorrindo, curiosos, bravos, chateados, assustados...

Ao lermos o livro de Gullar, percebemos o quanto a imagem da criança nos é apresentada de uma maneira não convencional, em que estas parecem não ser tão inocentes como costumamos pensar, e nem inferiores no que diz respeito a suas atitudes e

---

<sup>3</sup> Nota interessante é que alguns poemas desse livro foram musicados e gravados pela cantora brasileira Adriana Calcanhotto, em seu DVD de músicas para crianças *Adriana Partimpim: O Show*, lançado em 2005. Nele, os poemas *O gato curioso*, *Gato pensa?*, *O Gato e Pulga* e *O dono do pedaço* aparecem em versões cantadas ao vivo.



falas na relação com os animais, que nas fábulas são de um extremo valor. Martins consegue nos apresentar essa característica ao igualar as crianças às outras personagens, ilustrando-as em tamanhos iguais. Assim, podemos encontrar uma menina e uma formiga em proporções semelhantes, uma ao lado da outra, em uma mesma página. A idéia que se tem é que formiga e criança estão em níveis idênticos, a ponto de poderem manter um diálogo entre si. Idéia esta que pode ser, portanto, depreendida tanto através do texto quanto da ilustração.

Martins, ao ilustrar *Dr. Urubu e Outras Fábulas*, nos apresenta imagens que ocupam a página inteira do livro, sendo que o próprio texto está inserido nesses desenhos. Ele afirma que um projeto gráfico, muitas vezes, começa a ser definido no momento em que “o desenho e a palavra começam a tomar posição estratégica na página em função de volumes, peso, etc” (em fase de elaboração)<sup>4</sup>. Dessa maneira, o leitor possui espaço para o seu imaginário, pois, além das personagens centrais, outras criaturas, que nem mesmo são citadas, aparecem, fazendo com que o leitor imagine além dos versos. Para tanto, os novos personagens são apresentados de forma sutil, porém excêntrica. Vejamos a fábula “O Elefante”:

– Como tem passado,  
senhor Elefante?  
Sempre tão elegante!

– É bondade sua,  
porque, aliás,  
ando ultimamente  
com uns quilos a mais.

– Que nada! O senhor arromba  
com seu charme africano!

– Pena é esta tromba  
e as orelhas de abano! –  
lamenta o elefante.

(Gullar, 2005a, p. 24).

Como percebemos no poema, o interlocutor do elefante não é determinado pelo autor, porém, na ilustração, ele aparece como sendo uma cobra. Na página, ainda aparecem uma formiga, e uma galinha pulando e botando um ovo, que nada têm a ver com a história. Além disso, na ilustração, tudo ao redor das personagens parece ter vida, tanto neste, quanto nos demais desenhos do livro. As árvores, os quadros na parede e, até mesmo, o bule de café possuem olho, boca e nariz, que criam expressões, o que nos faz pensar que eles estão ali com algum propósito e não apenas para compor a imagem. Como estes personagens não

---

<sup>4</sup> “Livro para criança é assunto de criança”, artigo de autoria de Cláudio Martins, a ser editado pela revista *Releitura*, da prefeitura de Belo Horizonte.

são apresentados pelo autor, mas são, sim, frutos da imaginação do ilustrador, cabe ao leitor direcionar uma finalidade a eles.

Figura 2 – “O Elefante” de *Dr. Urubu e Outras Fábulas*.  
Fonte: Gullar (2005a).



O ilustrador revelou, sobre isso, que os desenhos assim, cheios de detalhes, têm “a intenção de povoar a história com outras possibilidades, leituras etc.” (informação verbal)<sup>5</sup>. Ele ainda diz que:

É claro que uns caras como o genial Gullar não precisam de alguém inventando mais coisas em volta de seus textos, mas o livro é um objeto caro no Brasil e eu não resisto ao fato de querer que ele fique mais tempo na mão da criançada, além de ser um intrometido de primeira. De primeira infância, é lógico! (informação verbal).

Mesmo trabalhando com linguagens distintas, autor e ilustrador, na literatura infantil, podem ter a mesma liberdade de criação, transformando, assim, o projeto gráfico em “uma sinfonia de ritmos” (Brandão, 2008, não paginado).

Ilustrar uma história pressupõe entrar num texto para o entender, encontrar um alfabeto certo de formas e cores para o acompanhar. É possível ser fiel à história, mas também um bocadinho traidor. Um ilustrador não tem de ser o vassalo do autor, deve desenvolver um novo espaço a partir do texto. Melhor, num livro ilustrado os autores são dois: o escritor e o ilustrador (Era..., 2002, não paginado).

Ao abrir as páginas de *Dr. Urubu e Outras Fábulas*, o leitor logo se depara com uma ilustração viva, colorida e engraçada, onde lhe são apresentadas árvores narigudas, gatos

<sup>5</sup> Cláudio Martins. Entrevista concedida por e-mail aos autores. 23 jan. 2008.

pendurados em balões, cachorros pulando de uma árvore a outra, entre muitas outras situações aparentemente sem sentido. É possível ao leitor brincar e se divertir com os jogos de palavras, expressões e situações apresentadas pelo escritor Ferreira Gullar, mas lhe é permitido, também, percorrer este caminho através da ilustração, pois Cláudio Martins cria situações tão lúdicas quanto as de Gullar, porém com cores e imagens, construindo-se, assim, uma possibilidade ao leitor de imaginar tanto a partir do texto quanto do desenho.

## 5. Conclusão

*Não há dúvida de que qualquer objeto, artístico ou não, pode ser fonte de prazer estético e portanto sujeito à contemplação. Não obstante, a produção de objetos que se querem “obras de arte” resulta de uma opção espiritual e prática, diferente do que produz objetos.*

Ferreira Gullar

Apesar do pensamento, por vezes em voga, de que o que garante a qualidade a um produto cultural para criança é o seu “índice de informação”, como se refere a isso Cabral (1998, p.153), o que lhe assegura o estatuto estético, na verdade, é “o índice de fruição que toda a obra de qualidade propicia” (p. 153). É preciso que o simbolismo das linguagens, no caso do livro infantil, a verbal e a não-verbal, esteja imerso nele, de forma que os “ditos e os não-ditos” (p. 154) se façam saltar aos olhos de tempos em tempos, a cada nova leitura.

O que vemos nessas duas edições para o público infantil, *Um Gato Chamado Gatinho* (2000) e *Dr. Urubu e Outras Fábulas* (2005a), são trabalhos cujos projetos gráficos apresentam um minucioso cuidado de criação e onde materiais, técnicas, cores, formas e detalhes estão longe de serem considerados óbvios, no que diz respeito à criação em ilustração infantil. Um gato verde e pensativo, a despeito de o gato narrado ser tão curioso e ágil; girafas com colares e formigas gigantescas, apesar de nada disso ser citado pelo poeta, são imagens que podem ser vistas nessas publicações, que parecem pretender sempre fugir do evidente.

Esses livros apresentam um público-alvo bem definido e específico: as crianças (embora adultos também se interessem por livros infantis). Esse público, que não é abstrato e nem se encontra aparte da história (LEITE, 2005, p. 1), é, do que se pode depreender da leitura das obras, um ser considerado complexo, completo, criativo, curioso e com potencial para compreender todas as minúcias e sutilidades contidas nas publicações. Elas carregam o direito da criança “de intervir ativamente no processo sócio-cultural que lhe diz respeito” (Perrotti, 1990, p. 16), tanto pela sua obra poética quanto pelo trabalho visual.

A década de noventa significou um avanço de número e de qualidade nos projetos gráficos de obras literárias para o público infantil, no Brasil. Angela-Lago e Cláudio Martins

fazem parte desse grupo de bons ilustradores que nosso país possui. O fato de um poeta como Ferreira Gullar se voltar para a infância, dar a esse público a qualidade de suas poesias e, concomitantemente, carregar em suas publicações um trabalho ilustrativo de tanta qualidade, é dar à infância o seu respeito devido.

Segundo Luís Camargo (1990, p. 167), “ilustração é arte” e ela é uma das primeiras portas de entrada da criança nesse mundo, já que “o acesso ao livro é muito mais fácil do que a museus, galerias, etc.”. O ser humano precisa ter acesso a esse tipo de trabalho desde cedo, para que descubra e aprenda a perceber o que a arte pode lhe dar, algo como um mundo que não é só utilitário. Ferreira Gullar, em uma de suas entrevistas sobre arte e poesia, defende que a arte dá ao homem a possibilidade de adentrar em um outro mundo, que não o banaliza (Gullar, 2005b, não paginado).

A criança precisa ter contato com esse tipo de trabalho para ter o aprendizado das aparências, “aprender a ver, a ouvir, a saborear as formas sensíveis em si mesmas, a perceber os objetos de acordo com a sua estrutura e a sua formação, e não apenas segundo sua utilização imediata” (Forquin apud Dias, 1999, p. 176). Assim, ela aprenderá a ter um olhar mais ativo e seletivo em relação às tantas coisas em massa que são produzidas na atualidade.

Para Gullar (apud Pinheiro, 2005, não paginado), um poeta é o mesmo que uma criança:

*são pessoas que ficam permanentemente teimando; no fundo são meninos. Um menino que não amadurece. Mas que diabos é amadurecer? Virar um cadáver adiado, como dizia o Fernando Pessoa? O artista é, na verdade, a necessidade que o mundo tem de manter viva a fantasia, a ilusão, que no fundo é o que vale a pena.*

Se a criança é, então, esse ser que carrega mais aflorada a fantasia, nada mais positivo do que tentar manter nela esse potencial imaginativo, através de materiais que carreguem a possibilidade de ela ter um encontro com o mundo da arte. Quando o infante pode ter em mãos livros como os aqui estudados, encontra uma porta para o mundo não-mensurável da elaboração e da criação estética.

## Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, A. L. (2008). *Guia de Literatura Juvenil na Internet*, [S.l.]. (disponível em: <http://www.sobresites.com/literaturajuvenil/entrevista11.htm>)
- CABRAL, M. (1998). A criança e o livro: memórias em fragmentos. In LEITE, M. I. F. P.; KRAMER, S. (Orgs.), *Infância e Produção Cultural* (pp. 151-170). Campinas, SP: Papyrus.
- CAMARGO, L. (1990). A criança e as artes plásticas. In ZILBERMAN, R. (Org.), *A Produção Cultural Para a Criança* (4ª edição). (pp. 147-192). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- DIAS, K. S. (1999). Formação estética: em busca do olhar sensível. In S. Kramer et al, (Orgs.), *Infância e Educação Infantil* (pp. 123-135). Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Prática Pedagógica).
- ERA e não era uma vez. *Bedeteca de Lisboa*, Público, 12 out. 2002. Disponível em: <http://www.bedeteca.com/index.php?pageID=recortes&recortesID=614>
- GULLAR, F. (2000). *Um Gato Chamado Gatinho*. Desenhos de Angela-Lago. Rio de Janeiro: Salamandra.
- GULLAR, F. (2005a). *Dr. Urubu e Outras Fábulas*. (ilustração de Cláudio Martins). Rio de Janeiro: José Olympio.
- GULLAR, F. (2005b). Ferreira Gullar (II) – Conta tudo... *Suplemento Cultural e Literário JP Guesa Errante*, [S.l.]. (disponível em: <http://www.guesaerrante.com.br/2005/11/29/Pagina175.htm>.)
- GULLAR, F. (2008). O resmungão necessário. *Rascunho, o Jornal de Literatura do Brasil*, Curitiba. Entrevista concedida a Rodney Cardoso E disponível em: <http://rascunho.rpc.com.br/index.php?ras=secao.php&modelo=2&secao=5&lista=0&subsecao=0&ordem=1041&sem limite=todos>.
- LAGO, A. (1995). Depoimento. *Site oficial de Angela-Lago*, Belo Horizonte. (disponível em: <http://www.angela-lago.com.br/palestra.html>)
- LEITE, M. I. (2005). Livros de arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. (disponível em: <http://www.revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewPDFInterstitial/159/156>)
- PERROTI, E. (1990). A criança e a produção cultural. In R. Zilberman (Org.), *A Produção Cultural Para a Criança* (4ª edição) (pp. 9-27). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- PINHEIRO, R. (2005). A trajetória comunicacional de Ferreira Gullar. *Jornal da Rede Alcar*, Maranhão, ano 5, n. 56,1 set. Disponível em: [http://www2.metodista.br/unesco/rede\\_alcar/rede\\_alcar\\_59/rede\\_alcar\\_nucleos\\_maranhense\\_trajetoria\\_comunicacional.html](http://www2.metodista.br/unesco/rede_alcar/rede_alcar_59/rede_alcar_nucleos_maranhense_trajetoria_comunicacional.html).



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Lectura integrada: valores y funciones de las relaciones adulto-niño en algunos álbumes ilustrados

**Carmen Perdomo López**

Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Universidad de La Laguna

cperdomo@ull.es

### Resumo

Desde tenra idade a criança tenta compreender o mundo em que vive; tactea, através de diversas experiências, explorando e investigando no seu desejo de conhecer. A partir dos três anos começa a interessar-se pelas imagens dos livros infantis, mais tarde lerá e entenderá fatos cada vez mais complexos. Neste sentido o álbum ilustrado apresenta-se como mediador entre a criança e a realidade.

O álbum ilustrado se constrói através do diálogo entre o texto, o leitor e a ilustração. Junto a dimensão estética há uma consciência social que propicia o desenvolvimento da consciência crítica e incrementa a educação do receptor, oferecendo-lhe referências e propostas que apelam para a sua capacidade de julgar e discernir.

Neste artigo, através de uma selecção de álbuns ilustrados, analisaremos as relações psicológicas entre a personagem-adulto e a personagem-criança e como o leitor infantil elabora o significado dessa mensagem. Demonstraremos como estas obras ajudam ao receptor a valorar sentimentos e conflitos vitais permitindo construir sua educação em valores, às vezes tão complexos como as relações familiares.

### Abstract

From an early stage, children try to understand the world where they live, they see how things stand out through a variety of experiences, exploring and researching in their eagerness to learn. At about the three years of age they start to feel interested in the pictures of the children books, later they will read and understand more complex facts. In this sense, the picture books become a mediator between children and reality.

The picture book is built through the dialogue among the text, the reader and the illustrations. Along with the aesthetic dimension, there is a social awareness that brings about the development of a critical consciousness and increases the recipient's education, offering different proposals and referents which appeal to the reader's ability to judge and discern.

In this article, through a selection of picture books, we will analyse the psychological relationships between the adult-character and the child-character and how the infant readers produce the meaning of the messages. We will prove how these picture books help the recipient to assess feelings and vital conflicts and let them build up their educational values, sometimes as complex as family relationships.

## **1. Introducción**

Para el psicólogo cognitivo Jerome Bruner, el hombre, a través de su participación en los sistemas simbólicos de la cultura, es capaz de expresar su experiencia como humano. Es decir, necesitamos unos sistemas de interpretación para poder comprender la vida y, en este sentido, todas las formas narrativas del discurso suponen un sistema cultural extraordinariamente potente para dar forma a nuestro conocimiento del mundo. Heilbrun, autor citado por J. Bruner, lo expresa como sigue:

“[...] Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas”. (Colomer, 2005:34)

Resulta obvio, por tanto, resaltar el papel esencial que ha cumplido siempre la literatura en la construcción cultural del ser humano. En nuestro ámbito de estudio, el educativo, la literatura ofrece al niño gran variedad de soportes y modelos para comprender y representar su realidad presente y pasada.

En este sentido, el álbum ilustrado se erige como mediador imprescindible entre el niño y el mundo a partir de un tipo determinado de lectura en la que se unen dos códigos, uno espacial –la ilustración- y otro temporal –el texto-, creando una interrelación en la que la imagen amplía la información textual (Díaz-Plaja, 2002:221). Se establece así un diálogo entre lector, texto e ilustración, por medio del cual coexisten una dimensión estética y una conciencia social. Esta última propicia el desarrollo de la capacidad crítica e incrementa la educación del receptor, ofreciéndole referentes y propuestas que apelan a su capacidad de juzgar y discernir.

En este artículo, partiendo de una selección de álbumes ilustrados, analizaremos las relaciones psicológicas entre el personaje-adulto y el personaje-niño, cómo el autor y el ilustrador reflejan dichas relaciones y cómo el lector infantil elabora el significado del mensaje que recibe. Demostraremos cómo estas obras ayudan al receptor a valorar sentimientos y conflictos vitales y le permiten construir su educación en valores, a veces tan complejos como las propias relaciones familiares.

## **2. Ver ilustraciones, leer textos: construir historias a partir de dos códigos**

El primer contacto de los niños con los libros suele ser mediante cuentos en los que predomina la imagen. Más adelante, cuando ya han adquirido el código escrito y son capaces de seguir una historia, se adentrarán en obras cada vez más complejas en las que texto e imagen conviven formando un todo. Puede ocurrir, y ha sido lo más frecuente, que el texto sea autónomo y las ilustraciones simplemente lo acompañen; o que la imagen y el texto compartan la información; o puede tratarse de una obra en la que las ilustraciones ofrezcan un mensaje que va

más allá de la mera comprensión de la historia (Colomer, 2002:19). Nos referimos al segundo de estos casos, en el que texto e imagen comparten la información, cuando hablamos del álbum.

El álbum es un libro ilustrado donde texto e imagen participan y colaboran de manera conjunta en la construcción del significado de la historia. Por tanto, para comprender el mensaje que nos transmite necesitamos descifrar un doble código: qué dicen las palabras y qué dicen las ilustraciones. Este proceso supone una herramienta de gran valor para desarrollar la imaginación infantil. Y así lo expresa Leo Lionni (Colomer, 2002:20): “Uno de los ingredientes más importantes para estimular y dirigir la imaginación infantil es el libro-álbum. Pues es allí donde el niño tendrá su primer encuentro con la fantasía estructurada, reflejada en su propia imaginación y animada por sus propios sentimientos. Es donde, con la mediación de un lector adulto, descubrirá la relación entre el lenguaje visual y el verbal”.

El lector se convierte así en colaborador activo en la elaboración del sentido de la historia. Tanto el texto como la ilustración le exigen poner en práctica, de forma continua, mecanismos de anticipación e inferencia a partir de la consideración de los elementos que le ofrecen ambos códigos. Pero, además, como indica Colomer (*ibídem*, 21), “el contrato que se establece entre dichos códigos puede adoptar formas muy variadas: unas veces la imagen complementa y amplía la información del texto, otras la contradice, creando efectos irónicos y humorísticos; otras veces la exagera convirtiéndose en parodia del texto... En cualquiera de los casos, la obra se percibe como una unidad en el que texto e ilustración se complementan, y se necesitan mutuamente, para ofrecer un mensaje único”.

En la misma línea, Lewis (Gutiérrez, 2002:14) señala que cualquier tipo de álbum es plural, pues expone dos formas diferentes de significado: el verbal o textual y el pictórico o icónico. Sin embargo, la diferencia entre ambos es difícil de apreciar debido a la estrecha interacción entre la secuencia de dibujos y palabras, llegando a ser inseparables para la experiencia lectora; leemos las ilustraciones a través de las palabras y las palabras a través de las ilustraciones: “Los dos lenguajes o sistemas de notación se relativizan entre ellos”.

Nikolajeva y Scout (Amo, 2003:143) han estudiado los tipos de relaciones que se pueden dar entre estos dos códigos: hablamos de “interacción simétrica” cuando palabra e imagen cuentan la misma historia, repitiendo la información en diferentes formas de comunicación; es la relación más común en los álbumes infantiles. Si las imágenes amplían la información de las palabras o viceversa, se trata de una “interacción intensificadora”. Si, por el contrario, la información que proporciona la imagen y la que aporta la palabra son opuestas se daría una “interacción contradictoria”. Y añade otra interacción, la “asimétrica”, cuando palabra e ilustración no narran la misma escena sin que por ello haya contradicción.

De todo lo dicho hasta ahora, se puede deducir que una de las novedades del álbum ilustrado, a diferencia de otros textos literarios, es el gran protagonismo que tiene la ilustración. Precisamente el lector tiende a detenerse a observar las imágenes antes de leer el texto. Otras veces, interrumpe la lectura del escrito para ampliar su comprensión con la información que le



ofrecen las ilustraciones. Hallamos, por tanto, en estas últimas, una continuidad narrativa, ya que lejos de aparecer aisladas, las imágenes, marcan la cadencia secuencial de la lectura en el álbum, contribuyendo a fijar sus puntos claves, a aclarar su ritmo y su estructura. Y es que, desde el principio, una buena ilustración nos aporta información básica para entender la historia, nos destacará a los protagonistas, nos recordará la importancia de cada personaje... todo ello mediante una gran variedad de recursos propios del lenguaje plástico: el dibujo, la composición, la aplicación del color, la perspectiva, el punto de vista, el tono con el que se crean los ambientes, el tamaño de las gráficas y la variedad de técnicas y materiales a los que recurra el ilustrador. "En definitiva (Colomer, 1999:102), la calidad de la imagen recibe cada vez más atención e intenta implicar también al adulto en el disfrute del libro. La ilustración domina el espacio, se acoge a múltiples formatos y multiplica e interrelaciona las técnicas tomadas del cine, de la televisión, de la publicidad, de la pintura o del trabajo con ordenadores".

### **3. Las voces de los álbumes ilustrados**

A tenor de lo expuesto hasta ahora, y como ya adelantábamos en la introducción, el álbum ilustrado se construye a través del diálogo entre el lector, el texto y la ilustración. A la dimensión estética se enlaza una conciencia social que permite el desarrollo de la capacidad crítica del receptor, pues es el lector el que selecciona y ordena los hechos de la historia que lee o escucha, construyendo una visión de la realidad a partir de un círculo de voces más amplio que el de su entorno familiar. Y evidentemente, dicha visión incluye una dimensión moral sobre la conducta humana que ofrece al lector referentes, los cuales apelan a su capacidad de juzgar y discernir, incrementando así su propia educación. La forma en que están configurados los textos es determinante en el aprendizaje de la lectura, en la educación literaria y en la construcción de la inteligencia de la vida y de las emociones.

Sin embargo, esa percepción del mundo que el lector recibe por medio del álbum se halla determinada por la mirada del autor. Se establece así una comunicación entre el autor adulto y el destinatario niño dentro de un contexto social en el que depende del primero decidir qué contar al lector y el tono con el que va a dirigirse. La voz que cuenta la historia es consciente de que está hablando a los primeros lectores en presencia de otros adultos. A partir de Jean Genette, la distinción entre las funciones narrativas y las diferentes focalizaciones ha sido analizada con rigor por diversos investigadores (véase, por ejemplo, los análisis que ofrece Rosa Taberner -2005- en variedad de ejemplos de obras infantiles: la focalización cero (a la manera de la narrativa tradicional), focalización externa y focalización interna. Hay diferencias entre las nuevas y las viejas formas de contar.

En este sentido, los personajes son los principales mediadores entre los niños y la concepción que la sociedad tiene sobre los valores y conductas adecuadas. Hay diferentes tipos de personajes que adoptan múltiples formas y especies, pero deben ser siempre lo

suficientemente familiares a los lectores para poder interceder entre ellos y la realidad contada. Deben, a su vez, presentar con claridad el alcance de los conflictos internos y las relaciones con el entorno eligiendo un lenguaje ajustado al carácter de cada uno. Para el lector, los personajes resultan cercanos. Sus características sintetizan, en gran medida, las conductas humanas de una forma bastante comprensible. El lector conoce la personalidad y el pensamiento de los personajes, a partir de los cuales puede interpretar sus formas de ser y, de este modo, aprender un sinfín de posibilidades de cómo puede ser el mundo, de las intenciones, de los sentimientos y de las actitudes humanas. Los personajes ofrecen al lector suficientes pistas para componer una idea de sí mismo: “Los niños y niñas –Colomer, 2002: 130- se hallan construyendo su autoimagen y su personalidad se beneficia de la ayuda de los materiales de ficción que la cultura pone a su alcance, porque ese imaginarse confundidos con el personaje permite soñarse a sí mismo de muchas maneras”.

A través de la literatura infantil los adultos desean enseñar a los niños cosas sobre el mundo, legarles el patrimonio cultural que ellos han heredado. La lectura les faculta para ponerse en el lugar del otro, adoptar nuevas perspectivas y ampliar vivencias. Además, la literatura infantil constituye un mensaje de los adultos a la infancia para contarle cómo debería ver el mundo. Y, en este sentido, las descripciones familiares proporcionan un entorno conocido y cercano a partir del cual el lector infantil puede, de una forma más sencilla, completar su conocimiento acerca de la realidad, entender los conflictos derivados de las relaciones humanas y la complejidad de la vida real. Esa tendencia a reflejar los paisajes psicológicos o mentales de los personajes permite al lector de álbumes infantiles asumir conflictos vitales tan variados como la soledad, la depresión, los roces familiares, el enamoramiento o la muerte. Y, como indicábamos al principio, le ayuda a desarrollar la conciencia social que consolida su educación.

#### **4. Cinco álbumes ilustrados**

A partir de la siguiente selección de álbumes analizaremos los aspectos sobre los que hemos reflexionado hasta ahora:

CORTÉS, J. L.: *Un culete independiente*; ilustraciones de Avi, 20ª Ed., Madrid, SM, 2003.

El protagonista de este álbum, como su título indica, es el culete regordete de un niño llamado César Pompeyo. El culete de César Pompeyo está harto de recibir tantos azotes de la mamá de César debido al mal comportamiento de éste. Así que un día decide marcharse y el niño se queda sin culete. Esto origina situaciones bastante complicadas y César lo pasa muy mal porque, por ejemplo, no puede sentarse a desayunar, ni columpiarse, etc. Cuando el niño se da cuenta de que lo necesita decide portarse bien y el culete regresa pasando a ser, desde aquel día, “el culete más mimado de todos los culetes del mundo”.

El verdadero logro de este álbum se halla en la situación insólita que altera la vida de un niño travieso al cobrar vida y voz, como protagonista, su propio culete. El punto de vista de una parte del cuerpo, de la que la sociedad evita hablar por no considerarse adecuado, provoca la sonrisa del lector de forma creciente según avanza la historia hasta el final de la misma. Pero, además, es precisamente el culete de César Pompeyo el que asume el papel de aleccionador dejando en un segundo plano a su madre, personaje cuya aparición se reduce a gritar, a amenazar y a pegar en el culete al niño cada vez que éste comete alguna fechoría. La madre actúa con severidad dejándose llevar por la histeria y el nerviosismo (el padre no está y hacia la mitad aparece el abuelo como personaje secundario), provocando una serie de situaciones conflictivas en las que nunca recurre al diálogo o a otros tipos de castigo. Sólo al final, cuando la tranquilidad vuelve al hogar -puesto que César Pompeyo ha aprendido la lección por otras vías-, se muestra risueña y calmada.

Nos hallamos ante un narrador omnisciente que ejerce como tal a lo largo de toda la historia. Si embargo, la visión del autor es la de favorecer la proximidad del lector con los acontecimientos y los personajes. Esta cercanía la consigue, por ejemplo, estableciendo un diálogo con el receptor por medio de preguntas retóricas como ¿y qué hizo su mamá? o ¿sabéis por qué? A través de un texto breve y un lenguaje sencillo el autor nos transmite la evolución psicológica de un niño que aprende a la fuerza y de una forma poco común la que será, probablemente, una de las grandes lecciones de su vida.

Las ilustraciones complementan y amplían la información profundizando con múltiples detalles en lo escuetamente narrado, creando una interacción intensificadora. Por ejemplo, aparecen personajes y escenas dibujadas con minuciosidad en las imágenes que ni se nombran ni se describen en el texto como el abuelo, un señor en el parque que podría ser el padre o las múltiples travesuras del niño. El formato es pequeño, las líneas de los dibujos son muy finas y están poco marcadas; los colores son suaves, a veces difuminados, se funden unos con otros empleando la técnica de la acuarela. Todo esto refuerza la sencillez del texto así como la ternura y candidez que se desprende de la historia.

En conjunto, este álbum propicia en el receptor una empatía afectiva. El niño-lector se sentirá, en un principio, identificado con la picardía de César Pompeyo para pasar, luego, a conmoverse con su mala suerte, ya que nuestro personaje no puede hacer cosas tan cotidianas y divertidas como subir en bici o en un tiovivo. El autor transmite a los niños una enseñanza tan común como la necesidad de portarse bien. Sin embargo, recurre al humor, la consecuencia de un mal comportamiento puede ser la pérdida del culete, porque éste -personaje con identidad en la historia- está harto de recibir palizas y así se lo dice a César Pompeyo. A través de una situación divertida, por lo irreal, el lector recibe un mensaje de la sociedad acerca de lo que está considerado correcto y lo que no.

KESELMAN, G.: *De verdad que no podía*; ilustraciones de Noemí Villamuza, Madrid, Kókinos, 2001.

Este álbum ilustrado presenta una estructura circular que va "in crescendo", lo que permite al lector mantener una cierta tensión hasta el previsible desenlace final. Partiendo de la explicación de la frase que da título al libro: "de verdad que no podía", y terminando con la misma frase pero con un nuevo sentido, se desarrollan cinco escenas idénticas en su formulación sintáctica, lo que se convierte casi en una retahíla. Por cinco veces el protagonista de la historia, Marc, un niño que se va a la cama, llama a su mamá porque algo le asusta y no puede dormir. Por cinco veces la madre idea unas locas y absurdas soluciones que pretenden conseguir que el pequeño concilie el sueño. Si los miedos resultan inverosímiles, pero a la vez muy infantiles, las propuestas de la madre resultan cómicas y exageradas y contribuyen a ofrecer al lector adulto un guiño con el que empatiza. Cuando el niño ya no sea capaz de individualizar sus temores sino que diga "tengo miedo de todo" la solución final llegará con la presencia de la madre a los pies de la cama (López, 2005).

En contraste con el álbum anterior, la relación entre la madre -único adulto que aparece en la historia- y el niño es de total comprensión y apoyo. El autor refleja, en clave de humor hasta dónde puede llegar una madre en su afán por evitar el dolor y sufrimiento a su hijo. Todo ello desde el punto de vista de un narrador omnisciente que nos invita a sentarnos y a sumergirnos tranquilamente en la historia que nos cuenta como si ésta estuviera pasando de verdad.

Se produce una interacción simétrica entre las imágenes y el texto. Es decir, en este caso, palabra e imagen cuentan la misma historia, repitiendo la información en diferentes formas de comunicación. Noemí Villamuza dotará de forma las locas soluciones de la madre, a través de una ilustración contundente, remarcada por líneas negras, y rica en volúmenes. Si bien la gama cromática se limita a una paleta corta de tonos oscuros y nocturnos, aporta un juego de perspectivas propias de la cinematografía que va desde primeros planos, contrapicados y planos americanos que enriquecen de una manera notable el texto. Vemos a la madre entrando y saliendo de la habitación, moviendo objetos y buscando con rápidos movimientos ese alivio para los miedos de su hijo (López, 2005). A través del humor, el lector de este álbum será capaz de trascender y desdramatizar la gravedad del tema de los miedos nocturnos. El autor transmite al niño, de forma ingenua y tierna, la idea de que los temores durante la noche no son tan terribles mientras haya un adulto que lo proteja, aunque las soluciones que busque sean tan disparatadas.

BAUER, Jutta: *Madrechillona*; traducido del alemán por L. Rodríguez López, Madrid, Lóguez Ediciones, 2001

Cierto día un pequeño pingüino recibe el desaforado grito de su madre. Un grito tan destemplado que lo saca "volando en pedazos". Y así, su pico aterriza en las montañas, su cola

en la ciudad, las alas en medio de la jungla...; sólo sus pies se quedan, como petrificados, en su lugar. Pero, poco después, éstos empiezan a correr en busca del resto del cuerpo, sólo que la búsqueda no tiene éxito porque sus ojos andan perdidos en el universo y su pico, que le permitiría gritar por ayuda, está en las lejanas montañas. Cuando empieza a caer la noche y a despuntar el desánimo, en un inmenso barco llega Madrechillona que había recogido cada uno de los pedazos cosiéndolos de nuevo, pero llega además con una palabra que restituye y reconforta, llega pidiendo perdón.

En este álbum la conexión entre el adulto y el niño es de arrepentimiento por parte de la madre. Madrechillona se lamenta de haber gritado a su hijo inmediatamente después de hacerlo. La historia transcurre por medio de una bella metáfora: a partir de la costura de cada parte del cuerpo del pingüino, como si de un muñeco de peluche se tratara, se repara la relación de amor filial. En un barco que atraviesa el desierto, la madre y el hijo reconstituido, unidos en un abrazo, emprenden un viaje hacia el sol poniente (Silva-Díaz, 2005).

El autor, desde el inicio, desea colocar al receptor en una situación de partida sumamente conflictiva introduciendo una frase de gran potencia expresiva y simbólica: "Esta mañana mi madre me chilló de tal forma que salí volando en pedazos". La narración busca la complicidad del receptor. De esta forma, cede la voz al protagonista: un pequeño pingüino con edad similar a los posibles lectores del álbum, irá dando cuenta del destino de cada una de las partes de su cuerpo. A la mitad de la historia, un narrador omnisciente continúa relatando los hechos. Los pies, cansados de buscar, llegan al desierto del Sahara al anochecer y se produce el encuentro con la madre, que había recogido y cosido todas las partes del cuerpo de su hijo. El recorrido de los pies marca el tiempo en que transcurren los acontecimientos, de la mañana a la noche.

Con respecto a las ilustraciones, texto e imagen se complementan en una interacción simétrica. Se trata de imágenes literales con relación al texto que reflejan el surrealismo del mismo: una cabeza que vuela al universo, unas alas que acaban en el lomo de un tigre en la jungla, etc. Con gran habilidad, desde la segunda ilustración se muestra una madre arrepentida ante el desmembramiento que ha causado en el pequeño con su grito. Sin embargo, uno de los aciertos de este álbum es que las ilustraciones, de trazos ligeros y expresivos, llenan de humor toda la obra permitiendo distender la atmósfera de cierta tensión y angustia existencial hasta alcanzar el reconfortante final. Los pingüinos se unen en un cálido abrazo que se anticipaba, para tranquilidad de los pequeños lectores, en la página del título (Silva-Díaz, 2005).

Este breve y sencillo álbum ilustrado tiene, además del usual lector infantil, un destinatario adulto (el doble destinatario es una recurrencia característica de los libros para las primeras edades) que debería sentirse aludido por su temática. En el caso de los niños, la historia puede disfrutarse sin tener en cuenta el alcance de las profundas interpretaciones psicológicas a las que hemos hecho referencia. Sin embargo, el lector adulto puede interpretar un mensaje que expresa cómo la violencia verbal, tan común en nuestras relaciones familiares, desestructura la vida interior de sus víctimas y cómo restablecer la relación con el niño implica paciencia, ternura y

respeto, fundamentales para construir una relación en la que prevalezca el amor. Por ello, no basta con que la madre recoja y cosa las partes rotas del cuerpo de su hijo, sino que, finalmente debe pedir “perdón”, una fórmula con el poder de reparar las grietas que surgen de las relaciones humanas.

El sentimiento de la ansiedad infantil es abordado a través de la metáfora. El desmembramiento del pequeño pingüino representa la angustia ante la inseguridad de no sentirse querido y no entender la reacción del otro. Se trata de un sentimiento paralizante que muestra a los pequeños la afectividad desde sus matices más oscuros. Finalmente, la situación inicial conflictiva se resuelve mediante un humor tierno y reafirmante que desemboca en la reconciliación. Este álbum apela a la posibilidad de una lectura íntima y conjunta de padres e hijos.

BURNINGHAM, John: *La cama mágica*; traducido por Esther Rubio, Barcelona, Kókinos, 2003.

Un niño llamado Mario va con su padre a comprar una cama y, para disgusto de su abuela, vuelve a casa con una muy pasada de moda. Sin embargo, esa vieja cama resulta ser mágica, pues cada noche, diciendo una palabra, puede hacer en ella fantásticos viajes: nada con delfines, hace carreras con brujas, visita la selva... Pasado un tiempo, cuando vuelve de vacaciones, encuentra que su abuela le ha comprado una cama nueva y le ha tirado la vieja. Mario sale corriendo hacia el basurero y la halla de casualidad. La historia termina con un final abierto y feliz, el narrador invita al lector a tumbarse en su cama y a viajar tan lejos como Mario.

En este álbum ilustrado, en contraste con los anteriores, aparecen tres adultos: el padre, la madre y la abuela de Mario. Sin embargo, sobresalen en protagonismo la abuela y el padre; el papel de la madre se reduce a formar parte de las escenas familiares y sólo en algunas ilustraciones. La abuela, por el contrario, es la que toma las decisiones: primero decide que Mario necesita una cama y que debe ir a comprarla con su padre, se decepciona con la cama tan vieja y fea que traen a casa y, por último, sin contar con nadie, decide tirarla a la basura mientras Mario está de vacaciones. Entre Mario y su padre, sin embargo, hay cierta complicidad: deja que Mario elija la cama que le gusta y le ayuda a transportarla y a limpiarla. En esta historia los personajes adultos no forman parte ni influyen en el conflicto vital que sufre el protagonista: crecer supone la pérdida de la infancia aunque siempre quede la posibilidad de volar con la imaginación. La abuela representa esa cruda realidad a la que Mario tiene que enfrentarse inevitablemente.

Predomina en esta historia un narrador omnisciente que cede en diversos momentos la palabra a los personajes para reproducir directamente sus diálogos; esto hace que, por un lado, se aligere la forma de dar información y, por otro lado, el lector pueda apreciar cómo son los personajes y cuál es su perspectiva sobre la historia que se está contando. Finalmente, en la última página, esa voz en tercera persona se dirige al lector y le invita a seguir imaginando. John

Burningham entremezcla, de forma magistral, elementos mágicos con la realidad para recordarnos que no debemos nunca renunciar a nuestros sueños.

Las ilustraciones también reflejan esta dualidad: los trazos inacabados, los colores suaves y difuminados, el abigarramiento desordenado y envolvente de los objetos que aparecen en cada escena, evocan el sereno desconcierto entre magia y realidad. Ningún personaje sobresale, no hay contraste de colores, las técnicas se entremezclan y, todo ello, desde el juego irónico y humorístico de las imágenes. Se produce una interacción simétrica entre texto e imagen, si bien el autor, que también es el ilustrador, carga el peso de la narración en las imágenes. Como ya hemos comentado, están repletas de elementos dibujados que en ocasiones se amontonan y comprimen en las escenas ampliando una información enriquecida en detalles. Tal es el caso de la tienda a la que van a comprar la cama, la ciudad desde lo alto o la cocina en la que desayunan.

*La cama mágica* habla de ganancias y de pérdidas vitales, de complicidades y enfrentamientos, de las batallas por retener lo que creemos que nos da la felicidad, aunque otros digan lo contrario. Hay elementos mágicos introducidos en la realidad, como es la cama voladora, capaz de trasladar al protagonista a mundos de fantasía y aventura en los que todo es posible, pero, donde a la vez, el niño tiene que enfrentarse con la realidad para conseguir que los sueños de la infancia persistan. Si crecer es, entre otras cosas, cambiar de cama, este álbum nos recuerda que siempre hay que buscar esas palabras mágicas que nos hagan volar y que muchas veces, como en el cuento, sólo se encuentra por azar (López, 2005).

El mensaje que recibe el lector infantil, no renunciar a la fantasía e imaginación aunque el paso de la niñez a la edad adulta sea inevitable, no le es transmitido por los personajes adultos. Al igual que en *Un culete independiente*, la responsabilidad de enseñar y sugerir recae en un elemento mágico, en este caso una cama voladora.

DE PAOLA, Tomie: *Oliver Button es un nena*; traducción de Fernando Alonso, Valladolid, Miñón, 1982.

A Oliver Button no le gustaba hacer lo que los niños hacen normalmente. No jugaba muy bien a ningún juego de pelota. Le encantaba dibujar y leer, pero lo que más le gustaba era bailar. Los chicos se burlaban de él y las chicas le defendían. Alguien escribió en la pared del colegio: “¡Oliver Button es un nena!”. Sin embargo, decide seguir adelante con su afición y dar clases de danza. Un día baila en el concurso de talentos con sus brillantes zapatos de claqué y es ovacionado por el público. Pero, a diferencia de las historias convencionales, no gana el concurso. Su verdadero triunfo llega con el reconocimiento de los demás; al día siguiente en la pared del colegio aparece borrado “nena”, en su lugar figura “Oliver Button es un fenómeno”.

La reacción de los padres ante la conducta de Oliver se va transformando a lo largo del álbum. En un principio es de incompreensión y resistencia ante lo que se considera por la sociedad una actitud inapropiada para un niño. Más tarde pasan a una especie de resignación, pues no

acaban de aceptar plenamente a su hijo y deciden apuntar a Oliver a una academia de baile “sobre todo, para hacer ejercicio”. Pero, finalmente, cuando nuestro protagonista demuestra lo que sabe hacer, aunque no gane el premio, le muestran su apoyo y, lo que es más importante, le expresan cuán orgullosos están de él. El autor quiere dejar constancia de lo importante que es el amor y el reconocimiento de los padres ante la resolución de los conflictos vitales de los hijos, en este caso, la búsqueda de la identidad.

Al igual que en los anteriores, en este álbum nos cuenta la historia un narrador en tercera persona (focalización cero). Relata la historia de un niño que es diferente a los demás. Parte de un planteamiento realista para hablar de la intolerancia, la discriminación y la marginación por ser diferente. Pero también de la autoafirmación de la individualidad pues, al final, Oliver supera todos los problemas. Un mensaje profundo del autor para reivindicar la tolerancia y la defensa de las diferencias.

Las ilustraciones forman parte de la historia, la complementan. La primera imagen, antes de comenzar el texto, ya nos adelanta información: el protagonista aparece disfrazado en disposición de actuar. Se produce, de esta forma, una interacción simétrica. Predomina el realismo en las ilustraciones que con pocos trazos resultan bastante expresivas. No resaltan los colores por sus contrastes (recuérdese la fecha de aparición del libro), prevalecen los matices suaves, sobre todo gamas de azul y colores tierra. Las imágenes de los padres plasman la visión que el autor nos da de ellos en el texto, así al final, los dibujos están llenos de gestos tiernos: el padre abraza a Oliver, su madre le acaricia la cabeza, etc.

A partir de la que parece ser su propia experiencia, Tomie de Paola recuerda a los lectores que deben ser ellos mismos y ser fieles a sus sueños, aunque los demás no los compartan. Denuncia la división establecida de roles que diferencia y encorseta las actividades infantiles de los niños y de las niñas, así como la marginación y discriminación a la que se ven sometidas las personas que se apartan de los comportamientos considerados como normales. Pero a esto debemos añadir otro mensaje importante que recibe de este álbum el lector infantil: el apoyo fundamental de los padres y amigos, cuya comprensión y aceptación será, como ya dijimos, el verdadero triunfo de Oliver.



En el cuadro siguiente cuadro resumimos los aspectos analizados en este apartado:

	<b>Conflicto psicológico</b>	<b>Reacción de los adultos</b>	<b>Visión del autor</b>	<b>Ilustraciones</b>	<b>Mensaje al lector</b>
<i>Un culete independiente</i>	Sufrir consecuencias del mal comportamiento	Severidad de la madre	Resuelve conflicto con magia y humor	Interacción intensificadora. Sencillez y ternura	Entiende que debe portarse bien a través de elementos mágicos
<i>De verdad que no podía</i>	Miedos nocturnos	Apoyo y comprensión de su madre	Refleja con humor hasta donde puede llegar el amor de una madre por su hijo	Interacción simétrica. Ilustración contundente y expresiva	Desdramatizar los miedos con el apoyo de un adulto y mucho humor
<i>Madrechillon a</i>	Desconcierto ante la violencia verbal de un adulto	Arrepentimiento de la madre	Simboliza el conflicto con la ruptura del cuerpo y su unión final	Interacción simétrica. Surrealistas, expresivas y humorísticas	Poder destructor de la violencia verbal. Importancia de pedir perdón
<i>La cama mágica</i>	Pérdida de la infancia	Representan la realidad a la que debe enfrentarse el protagonista.	Con un elemento mágico sugiere al lector que no deje de soñar	Interacción simétrica. Reproducen el conflicto con humor	No renunciar nunca a la imaginación y a la fantasía
<i>Oliver Button es un nena</i>	Búsqueda de la identidad	1º resistencia, luego apoyo y comprensión	Visión realista sobre la discriminación e intolerancia	Interacción simétrica. Realistas y expresivas como el texto	Ser fiel a sus sueños aunque no sean compartidos por los demás

## 5. Conclusiones

En todos los álbumes ilustrados que hemos analizado se aborda un conflicto psicológico de gran alcance vital para los personajes, que son, como los destinatarios de estas obras, niños de corta edad (aunque hay diferencias). Si bien, como ya hemos apuntado, la lectura de muchos de estos libros se presta a una doble interpretación (por el doble destinatario al que hemos ya aludido): para el *adulto* que cuenta la historia al segundo destinatario -ambos se pueden sentir identificados con ella por la temática-; y otra para el *pequeño* que lee o escucha el mensaje que le transmite la narración. Sea cual sea la técnica, el punto de vista o los elementos de los que se sirva el autor como la magia, el humor o la realidad, siempre existe el propósito de dar a conocer un conflicto moral y la manera más satisfactoria de afrontarlo.

- Salvo en el caso de *Un culete independiente* y de *La cama mágica*, la relación de los personajes-adultos (casi siempre los padres) con los personajes-niños es de apoyo y comprensión. Ya dijimos con anterioridad que el entorno familiar es el ideal para que el lector infantil conozca la complejidad de la vida real y entienda los conflictos derivados de las relaciones humanas.

- Cada autor ofrece una visión diferente del mensaje que desea transmitir. Sin embargo, todos coinciden en reflejar las preocupaciones de los personajes y sus relaciones con los adultos de una forma poco común; para ello hacen uso de elementos mágicos y, sobre todo, del humor. Y es que en la actualidad estos dos elementos se utilizan mucho en la literatura infantil para la denuncia y resolución de los conflictos psicológicos de los personajes (Colomer, 1999:131).

- Las opciones técnicas que toman los ilustradores están al servicio del fin perseguido en cada uno de los álbumes. Así, como hemos comprobado, la mayoría de las relaciones entre las imágenes y los textos son de interacción simétrica. A partir de diferentes recursos, los ilustradores construyen escenas de gran potencia sensitiva y visual, buscando formas de pulsar las distintas fibras emocionales acordes con el conflicto tratado, ya sea el miedo nocturno, el afianzamiento del yo, el desconcierto ante la violencia verbal, etc. Se cumple, por tanto, la idea que expusimos al comienzo: la palabra y la imagen se ponen al servicio de la historia, colaborando juntas para establecer el significado de la misma.

- Por último, el mensaje final que el lector infantil obtiene de cada uno de estos álbumes ilustrados es de tranquilidad ante el desenlace feliz y la resolución del conflicto planteado a lo largo de la obra. Las historias ofrecen al lector suficientes elementos para que vaya construyendo su personalidad y vaya conociendo las actitudes humanas. Le ofrece referentes para que junto a su educación estética desarrolle su conciencia social y su capacidad crítica. El álbum ilustrado se erige como mediador indiscutible entre el niño y su conocimiento del mundo. Colomer (1998:22) lo sintetiza: "La conquista de una literatura realmente infantil no debe hacer olvidar que las obras dirigidas a los niños tienen una misión de diálogo cultural, una tensión entre buscar al lector allí donde está para tirar de él hacia nuevos modos de comprensión, una situación de diálogo social entre generaciones".

- A fin de cuentas, *"todos los lectores buscan en la vida una metáfora de la felicidad"* (Teixidor, 2007:19). También en las obras de literatura infantil y juvenil. La solución a los conflictos psicológicos en los que se ven envueltos los personajes de la vida real (y de las obras, por tanto) es la intención que se plantean los creadores. No hemos pretendido profundizar en su análisis, simplemente reflexionar e ilustrar las relaciones que se establecen entre los mensaje verbal e icónico en algunas obras, en cómo los creadores literarios y plásticos integran las interrelaciones y sus soluciones expresivas.

## Referencias Bibliográficas

- AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. de (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona: Aljibe.
- BAUER, J. (2001). *Madrechillona*. Madrid: Lóguez Ediciones.
- BURNINGHAM, J. (2003). *La cama mágica*. Barcelona: Kókinos.
- COLOMER, T. (1998). Las voces que narran la historia. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, n.º 111, diciembre, 18-27.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. (2002, Org.). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CORTÉS, J. L. (2003). *Un culete independiente*; ilustraciones de Avi (20ª Ed.). Madrid: SM.
- DE PAOLA, T. (1982). *Oliver Button es un nena*. Valladolid: Miñón.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2002). Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer. In Mendoza Fillola, A. (Dir.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp.219-252). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GUTIÉRREZ GARCÍA, F. (2002). Cómo leer el álbum ilustrado. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 150, junio, 13-21.
- KESELMAN, G. (2001). *De verdad que no podía*; ilustraciones de Noemí Villamuza. Madrid: Kókinos.
- LÓPEZ, R. (2005), reseña en [Revistababar.com](http://Revistababar.com)
- SILVA-DÍAZ, C. (2005), reseña en [Revistababar.com](http://Revistababar.com)
- TABERNERO, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- TEIXIDOR, E. (2007). *La lectura y la vida*. Barcelona: Ariel.



Actas do 7º Encontro Nacional / 5º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## ¿CUÁNTAS VECES HAY QUE LEER UN ÁLBUM SIN PALABRAS?

**Estrategias y juegos de observación para fomentar la relectura.**

**Emma Bosch**

Universidad de Barcelona

emmabosch@ub.edu

### **Resumo**

Los álbumes sin palabras deben leerse detenidamente. La descodificación de los signos visuales no es tarea fácil y además, estos libros suelen ofrecer múltiples narraciones que hay que desentrañar.

La lectura consiste en identificar los signos particulares descifrando las conexiones con los objetos que representan, reconstruir las secuencias de los diferentes significados y comprobar o refutar las hipótesis de lectura que se van generando. A tal efecto, el lector de un álbum sin palabras necesitará con frecuencia repasar algunas páginas o incluso releer todo el libro. Para estimular la relectura, los autores utilizan diferentes estrategias. Una de ellas es incorporar un juego de observación en las guardas o en las últimas páginas del libro. De este modo el lector recorrerá de nuevo las diferentes escenas con el detenimiento suficiente para poder descubrir los mensajes que le pudieran haber pasado por alto en una primera lectura.

En este trabajo presentaré y analizaré varios ejemplos que incorporan diferentes estrategias de lectura y juegos de observación: *OVNI* de Lewis Trondheim y Fabrice Parme, *La balade de Max* de Gauthier David y Marie Caudry, *Devine qui fair quoi* de Gerda Muller y *Lights Out* de Arthur Geisert.

### **Abstract**

Wordless picturebooks must be read carefully. It is not easy to decode visual signs; moreover, these kinds of books offer multiple stories that the reader has to discover.

Reading consists in identifying the particular signs by deciphering the connections with the objects that they represent. It also requires reconstructing the sequences of the different meanings, and to verify or to refute the reading hypotheses that are generated. Often, the reader of a wordless picturebook needs to revise some pages or even to reread the whole book. The authors use different strategies to stimulate the rereading. One of them is to incorporate a watching game at the end of the book. Thus, the reader will visit the pages of the book paying enough attention to be able to discover the overlooked messages.

In this work I will present and analyze several examples that incorporate different reading strategies and observation games: *OVNI* by Lewis Trondheim and Fabrice Parme, *La balade de Max* by Gauthier David and Marie Caudry, *Devine qui fair quoi* by Gerda Muller and *Lights Out* by Arthur Geisert.

## 1. Qué es un álbum sin palabras?

El álbum es un tipo de libro ilustrado en el que la imagen es imprescindible para la transmisión del mensaje. En un trabajo anterior definí álbum como

*“arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas, afianzado en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente”* (Bosch, 2007).

Los *álbumes sin palabras* están contruidos únicamente con imágenes por lo que el lector no dispone de la ayuda que podría ofrecerle el texto para anclar la imagen. Sin embargo, además de las palabras del título, algunos libros incorporan una frase o un corto párrafo para situar la narración, presentar a los personajes o sugerir alguna propuesta. Este es el caso de los cuatro libros que analizaré en el presente artículo: *OVNI* de Lewis Trondheim y Fabrice Parme, *La balade de Max* de Gauthier David y Marie Caudry, *Devine qui fait quoi* de Gerda Muller y *Lights Out* de Arthur Geisert.

## 2. Cómo se leen loa álbumes sin palabras?

La lectura consiste en identificar los signos particulares (sean o no alfabéticos), descifrar las conexiones con los objetos que representan, reconstruir las secuencias de los diferentes significados y finalmente comprobar o refutar las hipótesis de lectura que continuamente se van generando. La descodificación de los signos visuales no es tarea fácil y además, es usual que estos libros ofrezcan múltiples narraciones que hay que desentrañar.

### 2.1. Se leen detenidamente.

El lector común tiende a creer que la función de la imagen que acompaña el texto en los libros ilustrados es simplemente decorativa, y en muchos casos es cierto. El lector de álbum experimentado sabe que el mensaje le será presentado por dos canales distintos y que tanto el texto como la imagen son fuentes informativas insustituibles y complementarias. El lector de un álbum sin palabras se percató de que la información sólo le llegará a través de los signos visuales. Muchos de estos signos son susceptibles de contener información imprescindible para la descodificación del mensaje, otros son secundarios y otros, incluso, prescindibles. Además, el lector intuye que las imágenes están encadenadas de una manera coherente y subordinada, por lo que deberá tomarse el tiempo necesario para poder reconocer los signos significativos y las relaciones que existen entre ellos, y esto se consigue solamente con una lectura minuciosa.

## **2.2. Se leen avanzando y retrocediendo.**

Como ya he señalado más arriba, leer es proyectar hipótesis a partir de la interpretación de los datos e ir constatando o corrigiendo dichas anticipaciones a medida que se adelanta en la lectura. Leer es imaginar, intuir y deducir. En los álbumes sin palabras esta característica propia de la lectura se manifiesta con más evidencia puesto que hay más posibilidades de interpretación. Es muy habitual que el lector de álbumes sin palabras necesite verificar sus conjeturas releendo las páginas. Suele retroceder para revisar las escenas anteriores o incluso releer todo el libro una vez acabado. Este es un acto posible de llevar a cabo en la comunicación diferida impresa ya que el receptor controla totalmente el proceso de adquisición de la información. No depende de una máquina ni tiene por qué seguir un ritmo fijado. “El lector de un cómic –afirma Will Eisner (2003:70-71), y sus palabras pueden muy bien referirse al álbum sin palabras– es libre de hacer lo que le apetezca, puede ir a mirar cómo termina la historia o detenerse en una viñeta para fantasear con una imagen dada”. El lector es un agente activo que controla la recepción del mensaje que el autor desea transmitir. En palabras de McKee (1992:143) “en el libro, el escritor controla el orden en el que se revelan los hechos, pero el lector controla la velocidad a la que se reciben. (...) Los pasajes pueden leerse y releerse hasta que se comprendan, o simplemente por el placer de saborear las palabras. Este control que tiene el lector sobre el libro se hace más importante en el caso del libro-álbum”.

## **3. Algunas estrategias para fomentar la relectura**

Para estimular la lectura minuciosa y la relectura, los autores utilizan diferentes estrategias. Una de ellas es incorporar un juego de observación en las guardas o en las últimas páginas del libro. De este modo, cuando el lector ha finalizado su primera lectura y acepta esta invitación a jugar recorrerá de nuevo las páginas del libro para encontrar la solución al reto propuesto. En la marcha del juego, repasará las diferentes escenas y en este repaso podrá descubrir otros elementos (otros signos) que quizás le hayan podido pasar por alto en su primera lectura y cuya información es interesante para la interpretación de los diferentes mensajes que brinda el libro.

Si el lector leyera minuciosamente los álbumes sin palabras quizás no serían necesarios estos juegos de observación. Aún siendo así, la incorporación de estos retos lúdicos aporta a la narración un “valor añadido extra”. Estos juegos pueden considerarse una actividad adicional a la lectura, una simple anécdota, pero su función, además de lúdica, es la de ser un “anzuelo” a la mirada del lector. Buscar diferentes objetos escondidos en las ilustraciones forma parte de la estrategia del

autor para que el lector repase minuciosamente todas las páginas y descubra informaciones que con una lectura menos atenta le pasarían desapercibidas.

### **3.1. El juego del escondite.**

**OVNI.** TRONDHEIM, Lewis y PARME, Fabrice (2006). Barcelona: Glénat. (22,5 x 29,5 cm / 48 páginas / color / tapa dura).

Este álbum cuenta las desventuras de un extraterrestre que se estrella en nuestro planeta e intenta encontrar desesperadamente el camino de vuelta a casa. El libro muestra simultáneamente los múltiples y peligrosos caminos que podría tomar el protagonista. Un lector de corta edad disfruta con las peripecias que sufre el alienígena leyendo las imágenes simplemente como un repertorio de caídas, tropiezos y accidentes al estilo de los dibujos animados de la Warner Bros. Seguramente no entenderá que los más de 50 extraterrestres que hay en cada página son solamente uno, pero eso no será ningún problema para disfrutar de la lectura. Un lector más experimentado reconocerá que a medida que se pasan las páginas se avanza en la historia del mundo (que transcurre desde el Jurásico hasta nuestros días). Y un lector altamente capacitado identificará todos los personajes, lugares y hechos más importantes de la historia de la humanidad a los que hace referencia la obra. Además disfrutará de las estrategias utilizadas por el autor para que podamos identificarlos.

En *OVNI* suceden infinidad de cosas, las páginas de este álbum están repletas de personajes ya que tanto el extraterrestre protagonista como los demás personajes son representados numerosas veces en un mismo escenario. En la doble página en la que hay menos ET se pueden contar 30 y en la que más, 79. En todo el libro hay 1.236 alienígenas y otros 878 personajes.

Los diferentes sucesos transcurren en secuencias de imágenes que se presentan sin estar delimitadas por viñetas y en un solo escenario pueden contarse no menos de seis “aventuras” protagonizadas por el pequeño alienígena. Por esta razón, el recorrido de lectura no es el tradicional de izquierda a derecha. El lector debe seguir los diversos caminos observando las acciones de las diferentes representaciones del protagonista. De esta manera el lector recorrerá la imagen una y otra vez siguiendo las actividades del ET. Entre tanta información es muy posible que al lector le pase inadvertida alguna escena y aunque, seguramente ésta no será imprescindible para la recepción del mensaje principal que ofrece el libro, no deja de ser una pérdida para el receptor. De ahí que los autores de *OVNI* propongan un juego de observación visual con la intención de que el lector repase las páginas y pueda constatar que no ha olvidado ningún rincón sin escrutar.

Las únicas palabras que hallamos en este álbum, a excepción de la del título, es

la frase *¿Dónde tannn?* que podemos encontrar una vez acabada la historia junto a los créditos del libro en la última página y acompaña un pajarillo azul, una mariposa amarilla con manchas rojas y un ratoncito gris. No hay más explicaciones pero, a pesar de la incorrección ortográfica, el lector deduce rápidamente que el juego consiste en encontrar estos animalillo en las ilustraciones. Ya hemos dicho que las páginas están atiborradas de personajes y otros elementos, así que ésta no es tarea fácil. La dificultad es grande pues el ilustrador ha escondido muy bien estos elementos y es difícil encontrarlos porque se encuentran camuflados gracias a la similitud cromática con el color de fondo.

Figura 1





© 2005 Guy Delcourt Productions - Tondheim - Hama

© 2006 Ediciones Glòria, S.L.  
Edicions Glòria Espanya, S.L.  
C/ Sàngal 42, 3  
08018 Barcelona  
e-mail: info@edicionsgloria.es  
Pàgina web: www.edicionsgloria.es  
Director editorial: Ileana Navarro  
Editor: Fèlix Salazar

Reservados todos los derechos.  
Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida, ni incorporada  
a un sistema informático, ni está permitida su transmisión en cualquier  
forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia,  
por grabación o otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor.  
Las infracciones se perseguirán según la ley.

ISBN: 84-8332-009-2  
Impreso por Alcu, S.A.  
Diseño legal: noviembre 2006



En todas las ocasiones que hemos presenciado la lectura de *OVNI*, los lectores (independientemente de su edad) han aceptado el reto propuesto y mientras buscaban esos animalillos han encontrado otras escenas que en su primera lectura habían desatendido. Hay que decir, sin embargo, que no todos los lectores resuelven el acertijo. Recordemos que este es un libro denso y que ha demandado un gran esfuerzo de lectura, la solución no es fácil y el lector está cansado de descifrar los múltiples signos. Pero seguramente, en otra ocasión, cuando el lector esté más “fresco” y retome el libro se aplicará en encontrar la solución ya que es difícil darse por vencido en un juego de este tipo.

### **3.2. En las guardas está el juego.**

**La balade de Max.** DAVID, Gauthier y CAUDRY, Marie. (2007). Paris: Albin-Michel Jeunesse. (*El viaje de Max*. Barcelona: El Aleph, 2008) (40,5 x 28,5 cm / 32 páginas / color / tapa dura).

Algunos libros considerados sin palabras incluyen alguna frase o párrafo de texto en sus páginas. Generalmente se encuentran al principio de la historia y su cometido es la de situarla y contextualizarla, presentar a los personajes o introducir el problema. Éste es el caso de *La balade de Max*. En la portadilla del libro podemos leer unas hojas del diario<sup>1</sup> de Max, el protagonista.

*“martes, 5 de octubre. Se acerca el invierno. No tengo ganas de que se me congelen los dedos de los pies ni de quedarme cerrado en casa como el año pasado. Si pudiera convertir mi casa en una caravana podría irme hacia el sur antes de que*

<sup>1</sup> Traducido de la versión catalana.

*empezara a nevar. Pero me falta una rueda y, además, creo que la mula no querría estirar la caravana, es muy tozuda.*

*jueves, 7 de octubre. El zorro ya hace semanas que no viene por aquí y este verano el oso no ha tocado ninguna colmena. Las gallinas están tranquilas y yo tendré tanta miel como desee. Ahora saldré a coger setas. Ayer un ciervo blanco vino a comer bajo mi ventana; el resto del verano no debe de estar lejos. Cuando vuelva de coger setas los esperaré escondido y sin hacer ruido para poder verlos”.*

Se trata de las anotaciones de un joven que vive en una cabaña en lo alto de una colina. En la nota datada el 5 de octubre se lamenta de que pronto llegará el frío invierno y él no podrá marchar al sur. En la nota del 7 de octubre comenta que saldrá a coger setas y que a su vuelta se esconderá para poder observar a los ciervos blancos. A partir de esta primera página seremos testigos de las peripecias de Max que en su accidentada excursión a buscar setas encontrará la solución para poder marchar de la colina.

La historia principal de este álbum se lee con relativa facilidad. Max sale con una cesta en la mano en dirección al bosque, pero de repente aparecen unas nubes y empieza a llover. Para no mojarse decide subir a lo alto de un árbol, pero la rama cede y cae con tal mala fortuna que atraviesa una de las nubes haciéndole un agujero. Ésta pierde todo el agua provocando una inundación en el bosque. Max construye una balsa con la corteza de un árbol para intentar escapar. Los renos también nadan hacia la orilla salvando cada uno a un pequeño animal de ahogarse. Max, a su vez, rescata a un pequeño tejón. Una vez superada la riada, Max y el tejón deben huir de la nube que, arrastrándose por el suelo, los persigue por todo el campo. Al llegar exhaustos a casa se dan cuenta de que bajo la nube se escondía un tejón que únicamente quería recuperar a su hijo. Al ver la nube agujereada Max decide remendarla y usarla como globo colocándola en la chimenea de su caravana. De este modo conseguirá marchar volando hacia un destino más caluroso.

Este es un libro de gran formato, cuando está abierto mide casi un metro de largo, y además de Max, la nube, los renos y demás animales cuenta con más protagonistas de los que a simple vista parece. Muchos lectores no los descubren porque están preocupados por seguir las aventuras del protagonista. Por eso, cuando llegan a las guardas del libro, no entienden la exposición de pequeños cuadritos colgados de la pared de la casa de Max. En estas mini ilustraciones, concretamente hay 77, podemos ver a diminutos personajes –que suelen ser de unos 7 cm de alto– realizando variadísimas acciones (paseando, nadando, volando, pescando, comiendo, leyendo...). Al principio muchos lectores no entienden el significado de las imágenes de las guardas y tampoco que se trata de un juego. Pero el extrañamiento ante estas escenas motiva al lector a repasar las páginas anteriores con más cuidado. Entonces

descubrirá que esas criaturas aparecen en cada una de las páginas del álbum. Estos personajes, que habitan en los árboles, las podemos encontrar en los sitios más insospechados (apoyados en una jarra, en el nido de una ardilla o pedaleando en el tejado) y junto a Max también emigrarán hacia el sur en la cabaña voladora. De ahí la “necesidad” del juego propuesto por los autores: alertar al lector de que se está perdiendo un segundo nivel narrativo, un mundo diminuto en paralelo.

Figura 2



Figura 3



El lector común suele considerar las guardas como un elemento embellecedor del libro y no como un elemento narrativo o cargado de significación, por lo que no suele prestarle atención. Cuando preguntamos a los extrañados lectores por el sentido de la ilustración de las guardas rápidamente buscan en las páginas anteriores. Y de esta manera, repasando detenidamente las imágenes, descubren a los pequeños personajes. Cotejando las guardas con las diferentes páginas encuentran las correspondencias e identifican las diferentes escenas entendiendo el mecanismo del juego de observación propuesto. Y creemos que así debe ser la lectura de un álbum sin palabras o de un álbum con texto escrito, el lector debe preguntarse constantemente por el sentido de las ilustraciones y buscar, por sí mismo, las respuestas.

Mientras los lectores practican este juego, al mismo tiempo releen la historia de Max. En esta relectura a menudo localizan el zorro, el oso o el panal de miel a los que

hace referencia el texto introductorio del diario. O se dan cuenta del recorrido realizado por Max gracias a la presencia de una doble página en plano general en el que pueden identificarse el bosque, colina, puente y escaleras colgantes por las que pasa y las distancias entre ellos. O descubren todas las referencias al transporte aéreo que presenta el libro. O, dependiendo de su bagaje cultural identifican a Hermes que, entre otros atributos, es dios de de los viajeros y de los inventos.

Nos gustaría destacar que en la edición original en francés<sup>2</sup> no se hace mención alguna de la existencia de un juego. En la contraportada, como es común en muchos libros sin palabras, simplemente se advierte al lector de que el libro está lleno de detalles y se nos invita a jugar a observar.

*“Hace poco un ciervo blanco ha venido a pastar bajo mi ventana. El rebaño no debe estar muy lejos. Este invierno me gustaría mucho viajar con las gallinas y la mula pero todavía no sé cómo transformar mi cabaña en una roulotte... Una fabulosa aventura imaginaria llena de detalles para soñar y jugar a observar”.*

Sin embargo en la versión catalana<sup>3</sup>, el texto que se halla en la contraportada del libro, además de ser mucho más explícito y describir el argumento de manera más pormenorizada, explica exactamente en qué consiste el juego de observación.

*“Llega el invierno y Max quiere marchar hacia el sur para no tener frío. Pero, ¿cómo conseguirá llevarse su cabaña? Mientras se lo piensa, sale a coger setas. Después sube a un árbol, cae, hace un agujero en una nube y... A partir de aquí empieza una historia, llena de pequeños detalles, que el lector tendrá que ir descubriendo por su cuenta. Al final del libro hay un juego de atención: se deben situar fragmentos de ilustraciones dentro de la historia”.*

No es éste el primer caso en que los editores españoles aportan más información en la contracubierta que los editores originarios. Quizás la razón de esta falta de confianza se deba a la necesidad de suplir la carencia de información y crítica que bien necesita nuestro país. De todas formas considero que dar tantas “pistas” es una gran falta de respeto hacia las capacidades del lector; la editorial interfiere en la esencia de la obra y reduce el placer de leer un álbum “sin palabras”.

### **3.3. En las guardas está la respuesta.**

***Devine, qui fait quoi. Une promenade invisible.*** MULLER, Gerda. (1999). Paris: L'École des Loisirs. (*Adivina quién hace qué. Un paseo invisible.* Barcelona: Corimbo. 2001). (23 x 19 cm / 40 páginas / color / tapa dura).

Ya en el título Muller reta al lector proponiéndole “adivinar quién hace qué cosa”. De este modo, solucionar un enigma se convierte en el objetivo prioritario de este libro.

---

<sup>2</sup> Traducido del francés.

<sup>3</sup> Traducido de la versión catalana.

El reto está claro, el lector, ahora en el papel de detective, debe reconstruir unas acciones pasadas siguiendo las huellas dejadas por los diferentes personajes. Por si el encargo no ha quedado claro, la autora nos indica en la primera página qué debemos hacer en la única frase del libro: *Suivons des traces*<sup>4</sup>...

Y rastreando las huellas podemos deducir en la primera doble página que un niño se ha levantado de la cama, se ha quitado el pijama, se ha puesto las zapatillas, ha colocado su osito sobre la cama, ha ido al lavabo y luego se ha ido a vestir. En la segunda doble página, suponemos que se ha vestido, ha desayunado y sabiendo exactamente lo que ha comido (pan con mantequilla y mermelada, un bol con cereales y un vaso de zumo de naranja). En la tercera escena, después de desayunar, se ha calzado sus botas rojas, se ha puesto un abrigo azul y ha salido afuera acompañado de su perro. En la cuarta escena podemos seguir perfectamente el recorrido del niño y el de su perro que se ha apartado de su amo para asustar a un pájaro. En páginas sucesivas el niño alimentará un caballo, atravesará un riachuelo colocando un tablón sobre él, cogerá una rama de un árbol, ayudará a su padre a cargar de leña una carretilla y regresará a casa para, después de tomar un tentempié (un panecillo y otro zumo de naranja), dedicarse a montar en su habitación una especie de toldo o tienda de campaña sobre una gran caja de cartón. Sólo al finalizar el libro sabemos que el niño no ha salido simplemente a pasear acompañado de su perro, tenía un propósito: conseguir la rama que le faltaba para realizar su construcción.

Huellas de pisadas de botas de dos tamaños (del niño y de su padre), de animales (perro, pájaros, conejo, caballo y pato), de diferentes objetos (un bastón, una carretilla y un tablón) y otros restos (de comida, de hierba arrancada, de ramas cortadas y de pipí) son los indicios que el lector debe leer para descubrir los personajes y acciones implicados en la historia. Dependiendo de nuestras dotes de observación y de nuestras capacidades deductivas podremos describir con más o menos detalle qué es lo que ha ocurrido y en qué orden. Y todas estas pistas las desciframos regresando a la página anterior y descubriendo cuáles son los cambios entre la escena anterior y la actual. Leer este libro es un constante ir para adelante y para atrás puesto que en la diferencia se encuentra la clave narrativa.

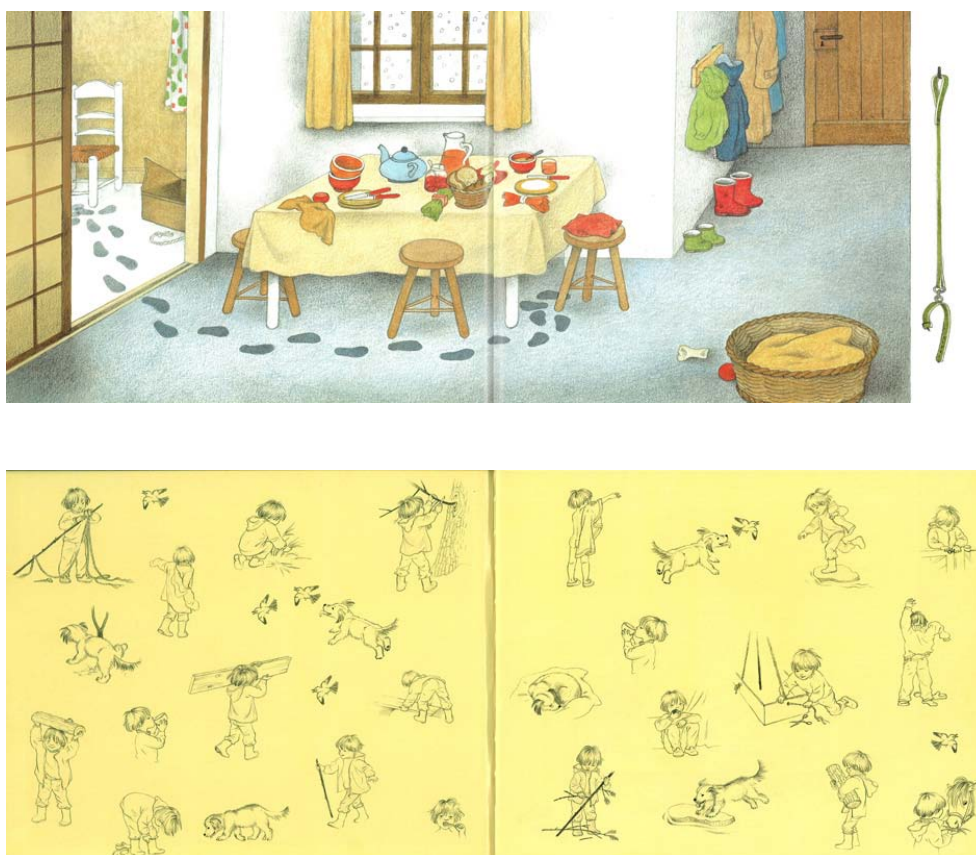
De todos modos una primera lectura no es suficiente para descubrir, por ejemplo, que el niño coge a su perro en brazos para pasar el riachuelo o que se ha ayudado de un bastón para caminar por la nieve. Cuando leemos no podemos prestar atención a todos los signos gráficos, sería demasiado laborioso y eso afectaría a la comprensión del hilo narrativo. Lo mismo sucede cuando el lector de narrativa de aventuras (por poner un ejemplo) lee de manera más ligera o incluso prescinde de algunos párrafos descriptivos.

---

<sup>4</sup> Sigamos unas huellas...

Gerda Muller se ha valido de las guardas del libro para mostrarnos la solución a algunas de las acciones realizadas. Como hemos avanzado en el ejemplo anterior, pocos lectores prestan atención a las guardas, que muchas veces son simplemente decorativas. Muchos de los lectores a los que acompañamos en su lectura de *Devine, qui fait quoi* no se interesaron en ellas, ni en las primeras guardas ni en las segundas (que en este libro son idénticas). No se dieron cuenta de que en esas páginas amarillas encontrarían la solución del libro. En ellas vemos representados 21 veces al niño realizando diferentes acciones (atando el palo con la cuerda, abrigándose, arrancando la hierba, cortando la rama, transportando la leña y el tablón, calzándose las botas, etc.) y 6 veces al perro (haciendo pipí, persiguiendo a los pájaros, durmiendo, etc.). Una vez que el lector se ha percatado que éstas serían las figuras que en un libro tradicional habríamos observado en los diferentes escenarios es muy común que quiera repasar las páginas del libro para localizar con exactitud los espacios donde se llevaron a cabo dichas acciones. Y ahí está el juego, colocar esos personajes en el lugar correspondiente de la página adecuada. Son las imágenes de los “fantasmas” – como los bautizó una joven lectora de 9 años.

Figura 4



Pero este juego de observación que ayuda al lector a concretizar las diferentes acciones que ha imaginado da algunas informaciones que el lector sería incapaz de

deducir por sí solo. Por ejemplo, sólo gracias a estas representaciones podremos saber que el protagonista corta con un cuchillo la rama del árbol que necesita, usa las tijeras que estaban sobre su mesa para realizar los agujeros y cortar la cuerda necesaria para construir su refugio y que el verdadero final del libro no acaba en la última escena, sino en otra que no está ilustrada donde el niño come una manzana acurrucado bajo la lona que acaba de terminar.

La contraportada de la versión original en francés, así como también la catalana<sup>5</sup> explica con detalle en qué consiste el desafío del libro e incluso destacan la importancia de las guardas para descubrir el enigma.

*¿De quién son estas huellas? ¿Quiénes son los personajes que no vemos nunca? ¿Quién hace qué? Por suerte, muchos indicios (en particular los dibujos del principio y del final del libro) nos permiten adivinar qué ha pasado. Abrid bien los ojos: vuestra imaginación explicará la historia.*

No sé hasta qué punto los autores de álbumes sin palabras pueden decidir sobre la presencia y contenido de estos textos que encontramos en las contraportadas. Personalmente los encuentro excesivos y superfluos y recomiendo a los lectores que se adentren en el libro sin haberlos leído. De hecho Muller utiliza el espacio de la contraportada para dar la solución del acertijo al representar al niño y a su perro contextualizados dejando claramente sus huellas sobre la nieve. ¿No es esta una ayuda suficiente?

### **3.4. Imágenes para recapitular.**

**Lights Out.** GEISERT, Arthur. (2005). New York: Houghton Mifflin. (20 x 25 cm / 32 páginas / color / tapa dura).

Igual que en *La balade de Max* este libro está encabezado por un texto<sup>6</sup> escrito en primera persona por el protagonista de la historia que sirve para situar la historia.

*“A las ocho debo apagar la luz. Mis padres saben que tengo miedo a dormirme a oscuras. Me han dicho: Si puedes inventarte algo... Pues, ¡adelante! Y esto es lo que hice”.*

En este caso quien habla es un niño-cerdito que nos explica que tiene miedo a dormirse a oscuras por lo que ha inventado “algo” para solucionar el problema puesto que sus padres lo obligan a apagar la luz a las ocho. La historia es sencilla, se trata simplemente de presenciar cómo funciona el mecanismo que garantiza que el protagonista no se dormirá a oscuras ya que retrasa el apagado de la luz 25 minutos a partir del momento en que se acciona el interruptor.

---

<sup>5</sup> Traducido del francés.

<sup>6</sup> Traducido de la versión alemana.

A las 8 en punto el cerdito acaba su lectura y tira de una cuerda que está atada a unas tijeras que cortan un hilo que corta un péndulo y hace caer unas fichas de dominó que se encuentran en la buhardilla. La última ficha empuja una vara que suelta un triciclo que baja por el tejado de la casa con tal fuerza que activa un mecanismo en el que un cubo de agua vierte su contenido por la cañería exterior hasta el jardín. Ahí la fuerza del agua hace girar una pequeña rueda de molino que pone en marcha un fuelle que sopla a través de una manguera la arena que sujeta una escoba. Cuando finalmente la escoba cae, lo hace sobre una tabla inclinándola de tal manera que un camión de juguete corre por ella hasta chocar contra una bola que baja botando unas escaleras. La bola entra por una trampilla al sótano de la casa y choca con una tablita que al inclinarse rompe un hilo que sujeta un imán que atrae un clavo colgado de una polea. La polea consigue que una escalera de carpintero empuje unos ladrillos y caigan en un cubo que está a su vez colgado de un hilo conectado a otra polea. Al moverse ésta también lo hace el pedal de un aparato construido con parte de una bicicleta vieja. Cuando el pedal gira, un martillo sujeto al neumático golpea el mango de una cuchara en la que se encontraba una bola de béisbol que sale disparada hacia un bate que cuelga del techo. El bate va golpeando con su balanceo una sierra y con el movimiento acaba de serrarse una cuerda medio gastada. Han pasado ya 20 minutos desde que el cerdito activó el mecanismo. La cuerda serrada se suelta y por un juego de poleas clava una flecha en un saco de arena que se encuentra en la buhardilla. La arena va cayendo por un embudo hasta un recipiente colocado en una balanza. En ese momento el protagonista de la historia ya tiene los ojos cerrados. Cuando ha caído la totalidad de la arena, la cuerda atada al extremo de la balanza se eleva y con ella empuja la cuerdecilla que apaga la luz de la lámpara que está sobre la mesilla de noche al lado de la cama del cerdito que en estos momentos ya está profundamente dormido.

Las ilustraciones han ido mostrando cada uno de los pasos de este ingenio mecánico. Geisert ha alternado dibujos de planos generales que situaban los diferentes elementos en el contexto general de la casa, con pequeñas ilustraciones de detalles acompañadas de líneas cinéticas muy didácticas que hacían referencia a los movimientos de las diferentes piezas. Además, hemos podido comprobar a lo largo de la historia cuál era el estado del cerdito (sabiendo en qué momento cerraba los ojos y quedaba dormido) y lo que hacían los padres (han tomado té y han estado mirando la televisión –la madre la veía al mismo tiempo que hacía punto–) a los que, por cierto, no les ha afectado para nada todo lo que sucedía en su casa y jardín. Sabemos por el texto que el cerdito tenía permiso para “inventarse” lo necesario y poder dormirse con luz habiendo accionado el interruptor de la luz a las 8 en punto, por lo que deducimos que, conociendo el mecanismo – quizás no sea ésta la primera vez que lo utiliza –, no

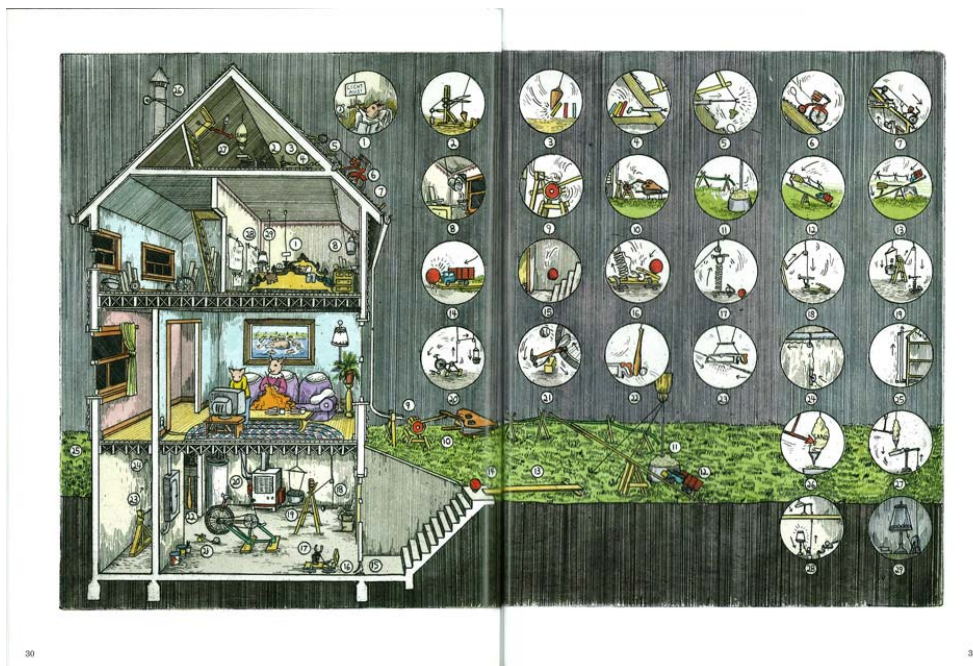


les afecta el ruido que pueden provocar las caídas y golpes en la buhardilla, el tejado, el jardín y el sótano de la casa.

A pesar de que este ingenio, como ya hemos dicho, está explicado con todo detalle, el autor ha reservado las páginas 30 y 31 (una doble página) para recordar cuáles han sido los pasos para conseguir que se apagara la luz. Dentro de redondas viñetas numeradas ha dibujado, con la ayuda de unas flechas que marcan la dirección del movimiento, los 29 momentos más emblemáticos de esta reacción en cadena. En la página par, además, ha situado dichos números en una sección de la casa. De este modo obtenemos un preciso resumen del libro.

Figura 5





¿Cuál es el motivo de esta ilustración? Este resumen gráfico no aporta nada nuevo a la historia, por lo que la única razón de esta doble página sería la de proponer al lector una segunda lectura del libro. Recordar los pasos y buscarlos en las páginas anteriores con el fin de descubrir, quizás, algún detalle que se nos haya podido pasar por alto o simplemente para disfrutar de nuevo con este mecanismo tan recurrente. Podríamos encontrar cierta similitud con los programas televisivos de cocina o bricolaje en los que al final de la emisión se realiza una recapitulación mostrando los momentos más significativos en la elaboración de la receta o actividad explicada. Puesto que este libro más que explicar una narración lo que hace es describir un mecanismo podría considerarse, en clave de humor, como un librito de instrucciones para posibles inventores. No en vano, la editorial de la versión alemana lo describe como un álbum insólito para conciliar el sueño que ejercita las “conexiones” y puede servir de fuente de inspiración a los pequeños inventores.

Inventar maneras difíciles para realizar tareas fáciles era la base de las tiras cómicas de Rube Goldberg (1883-1970). *Los grandes inventos del TBO del Profesor Franz de Copenhague* también están en esta misma línea de construcción de máquinas absurdas. En el cine de animación podemos encontrar en los cortos y largometrajes de la famosa pareja Wallace y Gromit de Nick Park los inventos “inútiles” de Wallace –como el *Snoozatron* que sirve para conciliar el sueño<sup>7</sup>–. Y en el ámbito artístico podríamos nombrar a los artistas cinéticos suizos Peter Fishli y David Weiss

<sup>7</sup> <http://es.youtube.com/watch?v=5lHz9ZglzAo>

que en 1987 realizaron *Incredible Machine–Der Lauf der Dinge*<sup>8</sup>, una obra que consiste en una gigantesca estructura montada con elementos comunes (cuerdas, neumáticos, velas, poleas...) y que gracias al fuego, agua y otros productos químicos crea una reacción de interacciones físicas y químicas de 30 minutos de duración. Incluso en el mundo de la publicidad marcas tan conocidas como Honda se han servido de estas “máquinas” –como en su anuncio llamado *Rube Goldberg Commercial*<sup>9</sup>– donde presenta un bellissimo ingenio construido con las piezas de un coche que sirve para poner en marcha el modelo anunciado. Hago alusión a estos referentes con el único propósito de resaltar la fascinación que siempre han creado estas máquinas en el espectador que podría verlos una y otra vez sin dejar de asombrarse. De este modo pretendo argumentar que la función del juego de identificación que Geisert añade en la doble página de resumen es la de invitar al lector a disfrutar y admirar este dispositivo tan extravagante una vez más.

#### **4. Cuántas veces hay que leer un álbum sin palabras?**

Evidentemente no se puede responder a esta pregunta con un número. Pero sí puede asegurarse que un *álbum sin palabras* necesita ser leído al menos dos veces.

Tanto si el lector de *álbum sin palabras* es del tipo “compulsivo”, o sea, un individuo atrapado por el contenido del mensaje (como lo sería un lector de novela policíaca, al que le interesa la acción y está estimulado por saber cómo acaba la historia, por lo que pasa rápido las páginas e incluso puede saltarse algunos párrafos descriptivos), como si se trata de un lector “atento” que lee con cuidado y presta atención a las formas en que se presenta el mensaje (como sería, por ejemplo, el lector de poesía), los dos estarán interesados en la relectura de la obra. El primero, al ver satisfechas sus ansias por saber, necesitará encajar las piezas del puzzle que no entendió al ir tan deprisa. El segundo, seguramente, releerá con la finalidad de recrearse en las estrategias usadas por el autor en la codificación del mensaje. En ambos casos la relectura provocará placer.

En las sesiones en que he observado la lectura de *álbumes sin palabras*, nunca he presenciado que alguien consiguiera captar plenamente el mensaje que ofrece el autor en una única lectura. Recordemos que durante el acto de lectura la mayoría de los lectores de este tipo de libros suelen retroceder a escenas anteriores para descubrir o corroborar algún signo necesario para la comprensión del mensaje. Después de un proceso tan laborioso es muy habitual que el lector desee, al acabar el libro, deleitarse en el placer de comprobar y ratificar sus hipótesis. Observar de nuevo

---

<sup>8</sup> <http://es.youtube.com/watch?v=2xZCgFl6SRs>

<sup>9</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=pcmd5AF1xZ0>

esas piezas sueltas del puzzle que ya ha sido montado.

Si los libros ofrecen alguna estrategia para fomentar la relectura como las que he presentado en este trabajo, la relectura minuciosa está garantizada. Y, como ya he señalado, en estas relecturas siempre se descubre información que había pasado inadvertida y el placer de lectura es mayor.

¿Por qué no considerar la relectura como el verdadero acto de lectura? ¿No es la relectura la que permite un análisis crítico de la obra?

## Referências Bibliográficas

- BOSCH, E. (2007). "Hacia una definición de álbum". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (pp. 25-45), 5.
- DAVID, G. & CAUDRY, M. (2007). *La balade de Max*. Paris: Albin-Michel Jeunesse. (*El viaje de Max*. Barcelona: El Aleph, 2008).
- DURAN, T. (2007). *Àlbum i altres lectures. Anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- EISNER, W. (2003). *La narración gráfica*. Barcelona: Norma Editorial. (V.O. en inglés: *Graphic Storytelling and Visual Narrative*, Florida: Poorhouse Press, 1996).
- GEISERT, A. (2005). *Lights Out*. New York: Houghton Mifflin.
- MCCLLOUD, S. (2005). *Entender el cómic. El arte invisible*. Bilbao: Astiberri Ediciones. (V.O. en inglés: *Understanding Comics: The Invisible Art*. Massachusetts: Tundra Publishing, 1993).
- MCCLLOUD, S. (2007). *Hacer cómics. Secretos narrativos del cómic, el manga y la novela gráfica*. Bilbao: Astiberri. (V.O. en inglés: *Making Comics. Storytelling secrets of comic, manga and graphic novels*. New York: HarperCollings Pub., 2006).
- MCKEE, D. (1992). "El libro-álbum como medio" in *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, (pp.141-147). Caracas: Banco del Libro.
- PEIRCE, C.S. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus
- MULLER, G. (1999). *Devine, qui fait quoi. Une promenade invisible*. Paris: L'École des Loisirs. (*Adivina quién hace qué. Un paseo invisible*. Barcelona: Corimbo. 2001).
- SALISBURY, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Acanto.
- TRONDHEIM, L. & PARME, F. (2006). *OVNI*. Barcelona: Glénat.
- VAN DER LINDEN, S. (2006) *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## **Análise contrastiva das estratégias do uso da imagem/palavra na obra de ilustradores portugueses da segunda metade do século XX**

**Susana Lopes**

Doutoranda Universidade do Minho

slopessilva@hotmail.com

### **Resumo**

As produções literárias para a infância e, conseqüentemente, a ilustração preenchem, desde há séculos, o imaginário do povo português, testemunhando a sua história. Esta enorme produção de autores nacionais de livros ilustrados para a infância justifica a sua análise.

Procuramos explorar, nesta comunicação, as estratégias do uso da imagem/palavra nos livros destinados às crianças escritos e ilustrados por autores portugueses. Para o efeito, foram criados critérios para a definição e caracterização das diversas produções para a infância (baseados nos vários tipos de relação estabelecida entre palavra e imagem), no sentido de ser possível construir um mapa de estratégias referentes ao uso da imagem/palavra neste tipo de produção.

A consciência da complexidade das produções gráficas para a infância permite-nos reflecti-las e teorizá-las segundo abordagens que podem ser pedagógicas, narrativas e/ou físicas, das quais salientamos as de Mitchell, Urban e Derrida. O trabalho gráfico é um dos factores a ter em conta no processo de categorização, interferindo nos ritmos de leitura e sendo responsável por transpor a linha para o campo das imagens, fazendo dos próprios textos ilustração.

Ao “combinar” as artes, os ilustradores estão a operar no espaço que medeia a palavra e a imagem, obrigando-nos a recorrer e a desenvolver formas de decodificar as mensagens que elas veiculavam.

### **Abstract**

The infancy literary productions and, consequently, illustration, from centuries, is part of the imaginary of Portuguese people, testifying their history. The enormous production of infancy illustrated books from national authors justifies its analysis.

In the present communication, we have tried to explore the image/word strategies used in children books illustrated by Portuguese authors. In order to accomplish this, we have defined criteria to characterize these productions. Our intention was to draw a map of the distinct strategies used to apply word and image in this type of production.

The complexity of the graphic productions for infancy allows us to reflect about them and theorize them according to distinct approaches – pedagogic, narrative, and/or physical –, from which we detach the approaches of Mitchell, Urban and Derrida. The graphic work is one of the factors to acknowledge in this process of characterization, interfering in reading rhythm and being responsible for bringing the line to the image field, transforming the text itself into illustration.

“Combining” these arts, illustrators operate in the space between word and image, forcing us to use and develop ways of decoding the messages vehiculated by them.

As produções literárias para a infância e, conseqüentemente, a ilustração preenchem, desde há séculos, o imaginário do povo português, testemunhando, em milhares de livros, a sua história. Esta enorme produção de autores nacionais de livros ilustrados para a infância justifica o seu estudo e análise.

Procuramos explorar nesta comunicação, em particular, as estratégias do uso da imagem e da palavra nos livros destinados às crianças escritos e ilustrados por autores portugueses. Para o efeito, foram criados critérios para a definição e caracterização das diversas produções para a infância (baseados nos vários tipos de relação estabelecidos entre palavra e imagem), no sentido de ser possível construir um mapa de estratégias referentes ao uso da imagem e da palavra neste tipo de produção.

A consciência da complexidade das imagens que ilustram permite-nos reflecti-las e teorizá-las segundo abordagens que podem ser pedagógicas quando adicionam informações ou normas de conduta; narrativas caso admitam acções paralelas e físicas caso permitam a transposição dos limites impostos com intenções expressivas, por razões de sintaxe narrativa ou com a adição de novas leituras ou pistas para a interpretação global da obra.

A actualidade propõe-nos, por um lado, uma imagem passageira e descartável sendo utilizada muitas vezes de forma pouco reflectida e massificado em meios como a comunicação publicitária, os jogos informáticos, os cartazes, entre outros. Por outro lado, propõe-nos a palavra escrita conferente de um carácter de permanência aos documentos académicos, literários, políticos e económicos. Neste contexto, a imagem parece necessitar da palavra para se fazer entender ou justificar e, de certa forma, não ser relegada para o plano do lúdico ou da persuasão.

A literatura para a infância tem vindo a permitir que escritores, designers, ilustradores e investigadores, estudem as diversas relações existentes entre estas duas formas de comunicação - palavra e imagem - de modo compreendê-las melhor para, assim, as poderem potenciar. Deste modo, um olhar mais demorado e atento sobre estas produções coloca a nu as estruturas complexas da sua construção, bem como a sua relação com toda a materialidade do livro (cor, formato, textura, gramagem do papel do miolo, etc.).

No entanto, a relação entre palavra e imagem nem sempre foi vista desta forma. Nas sociedades anteriores ao aparecimento da escrita, a imagem era suficiente no cumprimento das suas funções simbólicas. Debray (1993, p. 115) classifica o traço como o primeiro indício da espécie humana e as inscrições deixadas como sinais do processo de hominização. Segundo o autor, o pólo da “escrita linear” é uma continuidade da “linguagem multidimensional”, na qual o “desenho” é o ponto de partida de um percurso que resulta no alfabeto vocálico<sup>1</sup>. De facto, a imagem antecede o texto. Também ele considerado uma espécie de imagem.

---

<sup>1</sup> *Idem*, p. 116

Portanto, até à invenção da escrita, pequenos esboços semânticos sobre fragmentos de osso e a sua evolução para pictogramas e mitogramas associou a imagem à produção de informação ou de comunicação utilitária. No entanto, o aparecimento da escrita levou a uma transferência da função de comunicação utilitária para a palavra, libertando a imagem dessa função e disponibilizando-a para as funções expressiva, representativa e poética. Neste momento, o texto assumiu-se como linguagem oficial, relegando a imagem, durante muito tempo para um papel de subordinação ao texto<sup>2</sup>.

A relação entre palavra e imagem é uma questão que nos acompanha desde a antiguidade clássica. A ideia de “artes irmãs”, sugerida por Horácio em *Ars Poética (Arte Poética, cerca ano 18 a.C.)* ao referir-se à pintura e à poesia, foi utilizada durante séculos e apesar de igualar a pintura à poesia, manteve um discurso que prendeu a imagem aos conceitos de outra linguagem<sup>3</sup>, ou seja, a existência daquela dependeria sempre da condição de dependente. Só mais tarde, no Renascimento, nomeadamente com a famosa *Paragone* de Leonardo<sup>4</sup> e, mais tarde, sistematicamente desenvolvida por Lessing no seu *Laocoonte*<sup>5</sup>, se fará a distinção entre as duas linguagens e exporá uma objecção à tentativa de paridade entre poesia e pintura. Para este autor, ambas possuem um carácter próprio, sendo que, para ele, a poesia se relaciona com o tempo (palavra) e a pintura com o espaço (imagem), passando a ser observada enquanto fenómeno visual.

No entanto, as teorias de Mitchell sobre a família das imagens demonstram que a imagem possui muitas qualidades que são interpretadas de diferentes formas consoante a corrente de pensamento que a faz. Para este autor, o conceito de “imagem” (semelhança) está associado a práticas sociais e culturais e, por isso, associada a diferentes tipos de interpretação. Elabora, nesse sentido, um gráfico representativo da família de imagens que varia entre o seu uso mais literal, de que são exemplo as pinturas, até noções como “imagem verbal” ou “imagem mental”. No seu gráfico (uma espécie de árvore genealógica da imagem), distingue os diversos discursos possíveis associando-os à Psicologia, à Linguística, à História da Arte, etc.<sup>6</sup>

Para este autor, a ilustração encontra-se associada à “imagem gráfica”, uma vez que possui materialidade (cor, linhas, textura, suporte, etc.) e uma intenção na sua concretização

---

<sup>2</sup> Esta ideia ainda persiste actualmente. No entanto, o trabalho levado a cabo pelos que estudam e criam estes dois meios de comunicação tem vindo a dissolver lentamente este “preconceito”.

<sup>3</sup> Horácio baseia a sua teoria nas considerações de Aristóteles.

<sup>4</sup> *Paragone* é o termo pelo qual se veio a tornar conhecido o debate entre intelectuais e artistas do Renascimento Italiano, sobre a relação entre os diferentes géneros artísticos, Leonardo da Vinci foi um dos intervenientes que animou e alimentou a discussão, estabelecida, sobretudo entre Veneza e Florença, defendendo de forma irredutível a supremacia da pintura sobre todos os outros géneros artísticos. Segundo Caire Fargo, citada por Clara Orban (1997, p.9), as notas dispersas do artista foram compiladas e publicadas em 1817 por Guglielmo Manzi, tendo então surgido o termo *paragone*, que remete para o facto de Leonardo usar frequentemente o verbo “paragonare” que significa comparar.

<sup>5</sup> *Laocoonte: um Ensaio sobre os Limites da Pintura e da Poesia* (1976). Esta obra foi escrita por Lessing em 1766.

<sup>6</sup> Mitchell divide o seu esquema em cinco partes: “imagem gráfica” onde inclui a pintura e a escultura; “imagem óptica” associada aos espelhos e às projecções; “imagem perceptível” referente a dados de ideias e fenómenos; “imagem mental” que abarca os sonhos, as memórias e, finalmente, “imagem verbal” que inclui metáforas e descrições.



das coisas do mundo material ou do mundo das ideias. Trata-se, portanto, de uma imagem representada que evoca, através da referida materialidade, a presença de algo ausente.

Por conseguinte, para Mitchell, o livro infantil é único como forma de comunicação, uma vez que é capaz de conter, por um lado, a materialidade da ilustração (imagem gráfica) e, por outro lado, o texto (imagem verbal) desprovido dessa materialidade.

É nesta relação de dependência/existência do texto e da imagem que ilustra que Gil Maia centra algumas das suas reflexões e estudos. Para este autor, a ilustração inventa para nos fazer confundir a percepção com a interpretação sempre que faz as suas apresentações. Ela “*verte o tempo no espaço, isto é, espacializa o tempo, (...) confunde a percepção e a interpretação (...) introduz o espanto na leitura. Acorda a luz. Acorda com luz (...) a ilustração lida com o ilegível, aquilo que se oferece e escapa aos sentidos*” (Maia, 2002, p. 3):

Nelson Goodman afirma que a alma da representação é a denotação. Assim, o aspecto mimético associado ao espaço figurativo do Renascimento, considerado verdadeiro e natural, foi substituído pela ideia de convencionalidade quer do texto, quer da imagem. E neste sentido, a ilustração de livros infantis é completamente convencional, uma vez que, para que uma criança apreenda a narrativa, é necessário que aprenda os códigos da escrita e da imagem.

No entanto, apesar de convencionais, texto e imagem apresentam qualidades e potencialidades diferenciadas. O estudo destas características vem sublinhar a ideia que ambos se completam mutuamente e, por isso, devemos focar a nossa análise na forma como ambos interagem.

Uma outra autora que aborda a relação das palavras e das imagens e cujas reflexões são de extrema pertinência para este trabalho é Clara Urban. A autora acredita que estão implicadas interconexões e que o interesse desse estudo se centra precisamente no hiato existente entre as duas formas de representação, espaço esse, identificado em modelos estruturalistas e posteriormente estruturado em métodos pós-estruturalistas, a que Derrida designa de *Trace* (“espaço entre”).

Ao “combinar” as artes, os ilustradores estão a operar no referido *Trace*, na fenda, estão a criar num espaço que medeia a palavra e a imagem, obrigando-nos a recorrer e a desenvolver formas de descodificar as mensagens que elas veiculam.

A pertinência destas questões serviu também projectos de vanguarda que, através da utilização de várias técnicas, levaram inúmeros artistas Futuristas e Surrealistas a expor a referida *trace* semiótica. São exemplo do que acabamos de mencionar as palavras em liberdade, a colagem, os caligramas e as palavras escritas nas telas. Neste contexto, Appollinaire desenvolve projectos no âmbito da poesia visual (pictórica) e artistas Futuristas e Surrealistas exploram o potencial icónico da poesia. A colagem, diferentemente utilizada por Cubistas, Futuristas, Dadaístas e Surrealistas, tornou-se fundamental no território da palavra e da imagem.

Foram estas vanguardas que derrubaram a ideia secular de que a imagem figurativa estaria associada ao seu aspecto mimético<sup>7</sup>.

Neste estudo, não nos interessa a oposição ou a disputa entre imagem e palavra, interessa-nos a narrativa verbo-visual do livro infantil que é uma construção espaço-temporal. Assumiremos o código verbal e o código visual como duas formas distintas de representação que podem ser aplicados simultaneamente, uma vez que promovem um modo complementar de comunicação.

A condição de existência da ilustração, sempre inter-dependente de palavras ou ideias, permite-nos adoptar diferentes perspectivas e fazer diferentes leituras sobre a relação das palavras e das imagens nas obras por nós analisadas. Procuramos, neste trabalho, uma estrutura e uma terminologia capazes de reunir todas as especificidades da referida relação, que nos permita construir tipologias facilitadoras da sua análise.

Utilizamos a terminologia proposta por Barbara Jane Neczyk na sua tese de mestrado “*Texto e Imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo*” (2007). Consideramos que, consoante o tipo de relação que a imagem estabelece com o texto, a narrativa que produz pode ser “**paralela**”, quando a história é narrada em simultâneo pela imagem e pelo texto (implicando a compreensão da narrativa em duplicado), ou pode ser denominada de “**narrativa interdependente**”, se existir uma interacção entre texto e imagem que amplifique mutuamente o significado destes dois meios de comunicação<sup>8</sup>. Quando o livro não apresenta texto escrito será denominado “**livro de imagem**”. Esta categoria não será objecto de destaque do nosso estudo, mas interessa-nos tecer algumas considerações de modo a entender de que forma se propõe activar a referida relação entre texto e imagem no sentido de melhor compreendermos algumas situações exploradas em livros de “narrativa interdependente”.

Não esqueçamos que o caminho percorrido pela ilustração para, na actualidade, conseguir igualar o seu estatuto ao do texto e até mesmo assumir a função de comando da narrativa, foi muito longo e difícil. De facto, a literatura para a infância teve origem na tradição oral e em todo o processo da sua transição para o suporte livro, a ilustração foi a última a conquistar um espaço.

Actualmente já não se questiona o estatuto da ilustração, mas antes, estruturam-se formas de relação entre o texto verbal e o texto visual.

Por conseguinte, o *corpus* seleccionado para esta comunicação considerou os livros de texto ficcional, narrativas destinadas à infância, e que verificam a co-existência de texto e de

---

<sup>7</sup> O espaço figurativo renascentistas instituiu a forma naturalista como a verdadeira forma de representar. Mas, por se tratar de uma representação convencional, quer na sua produção, quer na sua recepção, ela é apenas uma forma possível de representação a que não poderemos atribuir uma aura de verdade.

<sup>8</sup> As narrativas interdependentes são de certa forma teatrais. As ilustrações apresentam ambientes cenográficos que apresentam o espaço da acção e personagens que através das suas vestes, atitudes e expressões dão informações preciosas ao leitor.

imagem (livros de “narrativa interdependente”). Foram, portanto, excluídos os livros didáticos e escolares e os livros de imagens.

Integram este trabalho exemplos publicados a partir de 1950 cujos autor e ilustrador são portugueses. A nossa escolha prende-se com uma alteração de cenário para a actuação deste tipo de produções para a infância. A partir da década de 50 regista-se a coexistência de diferentes modelos de livros para crianças. Por um lado, o país vive, neste período, lutas sociais e políticas pela liberdade democrática e pela melhoria das condições de vida, por outro lado, assiste-se ao enraizamento das produções estrangeiras - as BD's americanas -, que, pela duvidosa tradução brasileira e pelo carácter violento e medíocre de algumas dessas criações, originam movimentos de contestação por parte dos pais e dos educadores.

O fim da II Guerra Mundial mata consigo o mito da criança e impossibilita a sua representação num ambiente imaculado, sereno e feliz. Acresce ainda o facto destas transformações sociais originarem novos esquemas pedagógicos.

É também nesta década que a Fundação Calouste Gulbenkian leva a cabo um grande número de acções de promoção do livro e da leitura, fazendo chegar junto das crianças bibliotecas ambulantes e promovendo o seu contacto com autores dos livros.

Assim, acreditamos que, apesar de Portugal da década de 50 viver de baixo do regime político de Salazar, algumas agitações sociais e culturais surgem para combater o espírito moralista, tacanho e passadista por ele instituído. Subtilmente, ilustradores como Maria Keil colocam no mercado obras que afastam as produções para a infância das “normas” impostas pelas ideologias salazaristas e assumem novas formas (mais conscienciosas e informadas). Por conseguinte, esta área conhece alguma vivacidade e vê surgir novos autores no panorama nacional e que interessam a este estudo.

O nome de Maria Keil surge como rosto da referida mudança, pensando de forma pioneira não só na ilustração, mas também nas relações gráficas e pictóricas que esta estabelece com o texto verbal. Responsabilizando-se, desta forma, quer pela ilustração, quer pelo arranjo gráfico dos livros que assina para a infância. Assim, cria em 1953 “Histórias da minha rua” (fig.1), o seu primeiro livro com ilustrações exclusivamente sentidas e pensadas para crianças. Neste livro, Maria Keil ensaia diferentes propostas de colocação de texto na página de modo a tirar maior partido da relação formal e/ou de sentido entre texto e imagem.

Esta atitude garante, discretamente, pelo pioneirismo, a sua presença no contexto do modernismo português.

Fig. 1 - *Histórias da minha rua*  
Autor: Maria Cecília Correia; Ilustrador: Maria Keil. Portugália Editora: 1953



Consideramos então os livros que privilegiam uma relação directa entre texto e imagem e que pressupõem a coexistência de texto e de imagem e, como referimos anteriormente, abordaremos algumas questões ligadas à tipologia - livro de imagens – cuja produção é conseguida sem o recurso à palavra e cuja existência de história está dependente da sua leitura, verbalização ou escrita. Ou seja, o texto que não surge impresso está implícito no processo que ocorre no leitor.

O livro de imagens é uma proposta narrativa que estabelece, por um lado a autocrítica da literatura infantil e, por outro lado, questiona as clássicas funções do texto, da ilustração e da narrativa.

Neste sentido, o livro “*Uma menina que tem uma estrela e mais os seus amigos*”, ilustrado por Soares Rocha em 1982, apresenta ilustrações que se enquadram em diversas tipologias, uma vez que em algumas páginas coexistem texto impresso e imagem, noutras apenas imagem e noutras, ainda, o texto funciona como imagem através de recursos tipográficos dispostos de maneira peculiar na página. E é para a análise da última situação proposta (Fig.2) que reside o interesse em evocar estratégias utilizadas nos livros de imagens.

Fig. 2 - *Uma menina que tem uma estrela e mais os seus amigos*  
Autor: José Sacramento; Ilustrador: Soares Rocha. Comunicação: 1982



Na fig.2 visualizamos uma página dupla que divide a acção em quatro momentos que apontam para uma sequência da acção. Nos dois primeiros momentos, o ilustrador desenha letras e números de forma a reforçar a ideia de descolagem, acção essa, denunciada também pelo aumento de fumo à volta do foguetão.

Nas cenas apresentadas, o ângulo de visão mantém-se fixo e descreve uma sequência que termina quando o foguetão desaparece no infinito e que, possivelmente, poderia substituir a frase “O foguetão descola rumo ao espaço”. No entanto, fica em aberto a possibilidade de cada leitor poder criar a sua própria interpretação e o próprio texto da história.

Assim, a sua capacidade narrativa é utilizada em cada cena e, em particular, na sequência das cenas apresentadas. Aqui, a relação estabelecida entre texto e imagem é de complementaridade, servindo para ordenar a estrutura narrativa e fechar, de certa forma, os seus possíveis sentidos.

No exemplo, a relação texto e imagem dá-se *a posteriori*, após a visualização da imagem, no momento em que o leitor cria a sua interpretação da história. Assim, se por um lado, a imagem lhe vem abrir várias possibilidades de interpretação, por outro lado, o texto fecha-a e delimita-a.

No caso dos livros de imagens, o texto é encarado como a necessidade de transposição da narrativa imagética para a narrativa discursiva, só que não tem que ser forçosamente verbalizado. Este tipo de produção exige um trabalho arrojado ao nível da criação de estratégias gráfico-visuais por parte dos designers e ilustradores, no sentido de fornecer todas as informações que geralmente são fornecidas pelo texto. Quer se trate de uma história já conhecida, quer se trate de uma nova narrativa, é fundamental a exploração da capacidade narrativa das imagens através de sequências de cenas e de jogos visuais.

No caso dos livros que possuem uma relação directa entre texto e imagem, existe uma disposição física de texto e imagem em conjunto e em simultâneo. A apreensão deste tipo de narrativa por parte do receptor depende das duas narrativas.

Deste modo, na **narrativa interdependente** é possível criar subcategorias dependendo do tipo de relação que o texto estabelece com a imagem na disposição gráfica que assume na página, sendo que o seu desenvolvimento significativo reside na sua capacidade de forçar a coesão entre as duas formas de narrativa.

No caso de “A menina Gotinha de Água”, ilustrada por Joana Quental em 1999 (fig.3), por exemplo, a personagem é representada três vezes nas duas folhas que se expõem ao nosso campo visual numa sequência temporal e espacial, à semelhança de um filme que vemos numa tela de cinema. A menina salta de pedra em pedra e, ora ocupa a parte inferior da página (onde toca as pedras e se impulsiona para cima), ora ocupa a parte superior da página (destinada à atmosfera, representada pelo branco da página). A zona superior da dupla página suporta, na sua atmosfera, o texto impresso em colunas. Sempre que a menina se

eleva no ar, ocupa os espaços que medeiam as referidas colunas de texto, convidando os olhos do leitor a saltar junto com ela.

Fig. 3 - *A menina Gotinha de Água*  
Ilustrador: Joana Quental; Autor: Papiniano Carlos. Campo das Letras: 1999



Não menos importante a este trabalho de integração são os recursos expostos no que chamamos de materialidade do livro impresso (aspecto gráfico, formato, material de suporte, cores, texturas, entre outros) e o design com as suas estratégias para conduzir a recepção das narrativas dá a oportunidade ao leitor de contactar com a leitura de diversas maneiras.

Felizmente muitas editoras têm vindo a criar livros para a infância como projectos de corpo inteiro, desenvolvidos de forma estruturada por equipas de profissionais que integram ilustradores, designers e escritores, bem como, e curiosamente, as próprias editoras, que se incluem neste mecanismo e cumprem o importante papel de gerir todo o processo e recursos<sup>9</sup>.

Actualmente, o design é responsável por soluções inovadoras criadas e que unem a abstracção da história à materialidade do livro em papel. A familiaridade entre os dois meios de comunicação levou a uma progressiva mistura entre eles, resultando em projectos visuais mais maduros e capazes de romper a estética do lugar-comum das histórias infantis.

Fig. 4 - *A princesa da chuva*  
Ilustrador: Cristina Malaquias; Autor: Maria Ducla Soares. Plátano: 1984



<sup>9</sup> Actualmente, nestes projectos ilustrador e escritor são muitas vezes a mesma pessoa.

Para Chartier<sup>10</sup>, a materialidade e o design, quer gráfico, quer do próprio objecto – livro – ou mesmo quer pela forma como este é lido, influenciam definitivamente a sua recepção. Todos os aspectos visuais do livro infantil influenciam a forma de o ler. Assim, Cristina Malaquias propõe em “A princesa da chuva” de 1984 (fig.4) que o leitor percorra a dupla página da esquerda para a direita (ao contrário do que acontece na ilustração da fig.3, onde é sugerido um percurso da direita para a esquerda, quer pela posição da menina, quer pela forma que ela é cortada ao entrar ou ao sair do nosso campo visual). Aqui, rei e rainha foram colocados no canto inferior da página do lado direito apresentando-se em grande plano, onde acenam em despedida da princesa que, por sua vez, desaparece por cima da mancha gráfica do texto, no canto superior da página situada do lado direito. Os nossos olhos percorrem, assim, o livro da direita para a esquerda e de baixo para cima, contrariando, de certa forma, a regra Ocidental de leitura.

O livro infantil permite, portanto, o exercício de disposição de todos os elementos gráficos, que passam quer pelos elementos tipográficos, quer pelas ilustrações. Portanto, o design explora a utilização da dimensão pictórica e gráfica do texto esbatendo antigas fronteiras.

A referida utilização da dimensão pictórica e gráfica do texto pode ser ilustrada pela Fig. 6 (ilustração que integra o livro “O elefante não entra na jogada”, ilustrado por Zé Paulo em 1985), onde somos confrontados com a fuga de uma das personagens da ilustração que se apresenta na cabeça da página para a parte inferior da mesma. O cão, que momentos antes estaria junto ao gorila (indício deixado por uma nuvem de pó - recurso característico da BD e os filmes de animação - que o acompanha durante a sua fuga) corre pelo meio do texto, empurrando-o para a esquerda.

Fig.6 - O elefante não entra na jogada  
Ilustrador: Zé Paulo; Autor: António Torrado; ASA: 2003 (6ªed)



<sup>10</sup> “Contra a abstracção dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem a sua leitura, a sua audição ou a sua visão participam profundamente na construção dos seus significados”. CHARTIER, Roger (2002, p. 62).

O designer de livros infantis faz dos textos ilustração procurando sempre a sua legibilidade, na medida em que o desenho da letra, o entrelinhamento, as hastes, etc., são responsáveis por uma maior ou menor influência nos processos de leitura. Assim, “o escritor veria sempre o seu texto, manuscrito ou dactilografado, vertido numa nova forma: pelo formato, pela mancha gráfica, pelas fontes e corpos tipográficos e por todo um conjunto de recursos e meios que transportam a obra de um espaço cénico para outro” (Maia, 2002, p. 5).

Deste modo, é também fundamental a este trabalho considerar a tipografia. Durante séculos, a tipografia<sup>11</sup> foi entendida como uma forma de escrita padronizada destinada a transmitir e registar ideias e/ou informações. Esta concepção foi contestada por poetas e artistas nos finais do século XIX, momento em que a litografia de grande formato foi alvo de grandes incrementos e possibilitou a impressão de posters de rua, tendo sido aproveitada pelo movimento *Art Nouveau*, por artistas como Toulouse Lautrec, Will Bradley (Fig.7) e Aubrey Beardsley (Fig. 8), entre outros para produzir formas gráficas impressas mais apelativas e expressivas do que as conseguidas pela tipografia tradicional.

Fig. 7  
Will Bradley



Fig. 8  
Aubrey Beardsley



Na década de 60 (séc. XX), alguns designers suíços quebram a monotonia do design padronizado e neutro conseguido através da tipografia que materializava critérios de maior legibilidade, uniformidade descrição e redundância do traço e propõem alternativas mais descontraídas que retornam à ornamentação, ao simbolismo, ao humor e a alguma improvisação<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> A tipografia foi encarada durante muito tempo como “uma forma de escrita padronizada, inventada apenas para registar e ‘transmitir’ melhor ideias, pensamentos e discursos originalmente verbais, através de um processo de produção em massa de impressos, geralmente de papel, sendo o produto final publicado num grande número de exemplares, sob a forma de livro, jornal, cartaz, folheto, etc. A função primordial da tipografia seria então apenas instrumental, dedicada à difusão genérica de informações, gravadas de uma forma perene sobre suportes planos em grande escala”. CAUDURO, F. V. (1998, pp. 56-67).

<sup>12</sup> Este espírito de rebeldia com as teorias desconstrutivistas produz os primeiros teóricos do design pós-moderno nos EUA, ganhando adeptos em alguns locais da Europa, nomeadamente em Londres, Holanda e Espanha.



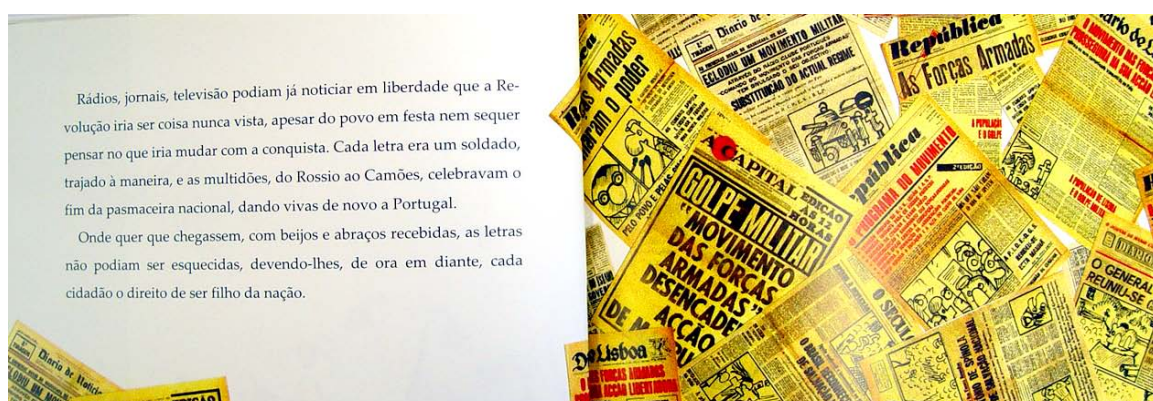
Foram, então, criados posters e publicações que confundem propositadamente a clássica distinção entre texto e ilustração, utilizando estratégias visuais subtis para uma leitura ambígua dos traços impressos. Segundo Lupton e Miller (1996, pp. 7-9), foram incentivados os usos de símbolos gráficos “inúteis” com o intuito de aumentar as possibilidades expressivas e interpretativas, tanto dos designers como dos leitores.

Actualmente, o referido movimento de rejeição ao funcionalismo transformou-se em múltiplas correntes estilísticas denominadas pós-modernistas (estilos punk, grunge, techno, entre outros), que procuram, através de um enorme ecletismo das suas fontes, da valorização de ruídos e impertinências visuais e da utilização das tecnologias ou das técnicas mais ancestrais, soluções aparentemente caóticas e anárquicas, mais ou menos intuitivas.

Tais princípios trouxeram inevitavelmente soluções inovadoras, libertadoras e, muitas vezes, provocadoras, que vieram estimular a produção de soluções cada vez mais ricas e críticas.

Já na década de 30, Tschichold (1935) vê na tipografia uma prática de escrita que era eminentemente social, contextualizada, suportada pela tecnologia e aberta a soluções criativas e inovadoras do tipografo (considerado, por este autor, um intérprete mediador entre os autores do texto e os leitores). Considera também a tipografia uma prática de *escrita híbrida*, interpretativa e polissémica e, por isso, inicia-se na plasticidade das letras muito antes que os desconstrutivistas e pós-estruturalistas o postulassem. Deste modo, o design tipográfico passa a ser uma valiosa prática retórica, criativa e inovadora, fazendo cair por terra a centenária tipografia da invisibilidade, a face visível do logocentrismo<sup>13</sup>.

Fig.9 A revolução das letras: o 25 de Abril explicado às crianças  
Ilustrador: Fedra Santos; Autor: Virgílio Vieira; Campo das Letras: 2004



Na actualidade vemos, em alguns contextos, a tipografia ser deliberadamente utilizada para converter significados. Assim, na Fig. 9, o texto impresso transmite a mensagem

<sup>13</sup> O logocentrismo considera que a letra impressa deve espelhar neutralidade, transparência, na condição única do conteúdo textual.

codificada não só por meio do alfabeto, mas também, através do efeito visual produzido, é capaz de criar significados simbólicos, assumindo-se no mesmo plano da imagem.

Fig.10 - *O búzio de Nacar*

Ilustrador: Jorge Colombo; Vértice: 1981



Jorge Colombo experimenta em “O búzio de Nacar” (Fig.10), ilustrado em 1981, um recurso normalmente utilizado pela BD – o balão de diálogo – que contém a onomatopeia “TRRRRIIM”. A aproximação à BD é actualmente reconhecida socialmente enquanto forma literária e comunicacional e, por isso, facilita a descodificação da imagem pelo leitor.

O texto não nos diz que tipo de som sai do búzio, mas a imagem associa-o ao toque de um telefone. Graficamente, o ilustrador também conseguiu transmitir ao leitor a vibração e intensidade do toque, utilizando para o efeito a repetição de letras contornadas a preto e preenchidas por um *degrade* de tons azulados.

O livro infantil recupera a forma da letra e o uso do alfabeto como elemento gráfico de valor semântico e a sua recepção verbo-visual pode acontecer a vários níveis. Na grande maioria destas produções a tendência é considerar o texto como imagem e potenciá-lo na sua dimensão gráfica e pictórica, quer se tratem de diálogos, quer se tratem de letras transformadas em personagens da história.

Em “*A Revolução das Letras: o 25 de Abril explicado às crianças*” ilustrado por Fedra Santos (2004) observa-se como o texto se transforma em imagem, ganhando o corpo das personagens (Figs.11 e 12). As letras ganham forma humana (olhos, nariz, boca, braços, pernas e roupas), e realizam a acção descrita no texto. As letras antropomorfizadas tocam trompete e falam em megafones como personagens humanas.

Fig.11 - *A revolução das letras: o 25 de Abril explicado às crianças*  
Ilustrador: Fedra Santos; Autor: Virgílio Vieira. Campo das Letras: 2004

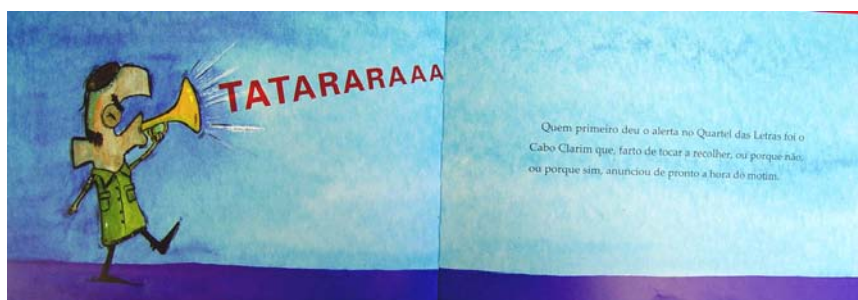


Fig.12 - *A revolução das letras: o 25 de Abril explicado às crianças*  
Ilustrador: Fedra Santos; Autor: Virgílio Vieira. Campo das Letras: 2004



Na fig.12, o designer procura que a inserção do texto estabeleça uma forte relação de cumplicidade com toda a imagem (que não tem limites, ocupando todo o nosso campo visual). O texto, surge colocado na página em cima das luzes produzidas pelos holofotes do quartel general. Como se, sem a sua luz, nós leitores, não conseguíssemos ver a agitação das letras no quartel. Permite-nos também “ouvir” os gritos do coronel, uma vez que as palavras por si proferidas sobressaem no corpo através do recurso a letras com um corpo muito maior do que as do restante texto.

A partir de jogos tipográficos, o designer não só incute maior intensidade e ritmo à história, como faz com que texto e imagem se relacionem de forma mais íntima e harmoniosa de maneira que a disposição gráfica da página pode, dentre as suas múltiplas leituras, ser apreendida num mesmo enunciado.

Por conseguinte, o trabalho gráfico é responsável por sublinhar e marcar um certo ritmo que, ora cunha a sua presença numa só página, ora nas duas, instaurando “a linha como palco para um sem fim de malabarismos que retêm o olhar e interferem nos ritmos de leitura, transformando os carreiros de grafemas, que compõem os textos, em imagens” (Maia, 2003, p. 148).

Não de menos importância para o presente estudo são alguns aspectos materiais do livro, como a forma, o formato e a mancha gráfica do livro (disposição do texto e da imagem),

na medida em que a potencialidade do livro produzido no suporte impresso situa-se no convite feito à criança para a sua decifração material que se encontra impregnado de mensagens simbólicas.

O livro infantil utiliza a seu favor a força da própria forma, explorando os formatos diferenciados, a impressão em policromia, a alta gramagem do papel do miolo e da capa, ilustrações no interior e no exterior, etc.

Segundo Nodelmanm (1988, pp. 83-84), as nossas respostas às histórias dos livros infantis são influenciadas pela aparência física desses materiais, mesmo antes de lê-los. O design do livro é a primeira impressão que temos dele.

O tamanho do livro tem influência na forma como estabelecemos uma relação com o livro e com a narrativa que ele contém. Esperamos, por isso, que livros de grande formato apresentem soluções visuais com maior impacto e que livros de menores dimensões nos transmitam uma sensação de grande intimidade e delicadeza. Um livro de forma regular propõe soluções distintas de um livro irregular (por exemplo, em forma de casa ou de navio). Os formatos regulares impõem diferentes restrições aos ilustradores e aos designers e, conseqüentemente, geram respostas distintas.

Manuela Bacelar experimenta, em “Era uma vez a Bublina” (Figs.13 e 14), a utilização de um cortante na cabeça do livro. A forma que sobressai aproxima-se de uma semi-circunferência que não só encima a capa do livro, como também todo o seu miolo. A utilização do cortante obrigou à utilização de um cartão bastante grosso para aumentar a sua resistência. Este espaço semicircular serviu para a ilustradora destacar momentos das acções que vão sendo narrados quer pela ilustração, quer pelo texto. O leitor é tentado pela imagem que aí se apresenta e a tendência é, após a leitura do texto (apenas uma pequena frase por cada página dupla), olhar para o topo da página, controlando, de alguma forma, o trajecto que os olhos do leitor fazem pelas páginas deste livro.

Fig.13 e Fig.14 - *Era uma vez a Bublina*  
Ilustrador: Manuela Bacelar; Autor: Manuela Bacelar; Desabrochar: 1996



O livro “*O que vestimos?*”, ilustrado por Rui Truta em 1999 (Fig.15), é um exemplo curioso, uma vez que ele simula um formato irregular. Isto é, a ilustração apresenta uma cercadura branca que delimita o espaço da acção. Esta cercadura simula, aparentemente, uma máscara rectangular, cuja linearidade é interrompida quer pela invasão desse espaço pelo pé do rapaz (na página do lado direito), quer pela sapatilha da página oposta. Também no topo da cercadura do lado direito algo interrompe a geometria da cercadura, que parece ter sido rasgada, faltando-lhe agora um bocado. Trata-se de um *trompe l’oeil*, que não só sugere um formato irregular, como também é utilizado como recurso plástico para a colocação do personagem no cenário e para destacar as peças do vestuário.

Fig.15 - *O que vestimos*  
Ilustrador: Rui Truta; Autor: Isabel Barbosa. Desabrochar: 1999.



A relação entre o formato do livro e o espaço de acção é baseada na premissa de que o formato horizontal possibilita maior descrição do espaço da acção e que o espaço vertical deve ser ocupado pela figura humana.

Nos livros em que existe uma relação de maior altura do que largura, o ilustrador tem menos hipóteses para descrever o ambiente, originando uma maior concentração do leitor na personagem.

Soares Rocha apresenta-nos, em “*Joaninha à janela e outras histórias*” (1980, Fig.16), um halterofilista que exhibe em primeiro plano os seus músculos e, lá a trás, num plano mais distante um homem chama a atenção do leitor para essa personagem. O ambiente de circo é-nos dado não só pelas indumentárias que ambos vestem, o artista e o apresentador como por um pequeno apontamento de uma delimitação circular do chão, sugerindo a arena da actuação.

O ilustrador aproveitou a verticalidade da folha para descrever visualmente as personagens e, apesar da falta de espaço, conseguiu contextualizá-los. A acção passa-se no circo.

Fig.16 - *Joaninha à janela e outras histórias*  
Ilustrador: Soares Rocha; Autor: António Torrado. Livros Horizonte: 1980.



Nos livros em que a ilustração ocupa as duas páginas do nosso campo visual, a tendência é focar a relação entre as personagens e o ambiente que as rodeia (o ambiente pode contar muito sobre a personagem). Manuela Bacelar descreve visualmente o cenário onde se desenrola a acção em “A Égua Branca” (1988, 5ªed., Fig.17).

Fig.17 - *A Égua Branca*  
Ilustrador: Manuela Bacelar; Autor: Eugénio de Andrade. ASA: 1988 (5ª ed.)



O formato da página também influencia a forma como olhamos as ilustrações. Nem sempre uma página vertical possui ilustrações que ocupam esse espaço - o ilustrador pode utilizar a dupla página e propor uma ocupação do espaço no sentido horizontal ou, então, ocupar somente a parte inferior da página vertical como fez Carlos Barradas em “*Histórias com juízo*” (1977, 3ªed., Fig.18).

Fig.18 - *Histórias com Juízo*  
 Ilustrador: Carlos Barradas; Autor: Mário Castrim. Plátano: 1977 (3ª ed.)



O formato quadrado é muito comum neste tipo de produção para a infância (Figuras 19 e 20). O quadrado estabelece uma proporção igualitária entre altura e largura, o que gera uma espacialidade diferenciada para a disposição de textos e imagens. No entanto, quando utilizamos a dupla página deste formato, conseguimos uma visualização horizontal.

Fig.19 - *Moushi, o gato de Anne Frank*  
 Ilustrador: Danuta Wojciechowska; Autor: José Jorge Letria. ASA: 2006 (4ª ed.)



Fig. 20 - *A Locomotiva Tchaaf*  
 Ilustrador: Francisco Relógio; Autor: Carlos Correia. Campo das Letras: 1980



Por fim, iremos analisar as interações semânticas entre texto e imagem a partir da ocupação de ambos na mancha gráfica<sup>14</sup>. Deste modo, consideramos a mancha gráfica composta pelo texto impresso e pela ilustração. No caso dos livros para a infância, a ilustração pode aparecer como uma figura sobre um fundo ou pode constituir o próprio fundo, propondo várias relações espaciais com o texto (com palavras, blocos de parágrafos e colunas de texto). A forma como texto e ilustração são dispostos na folha, produz significados na sua relação, ou seja, o aspecto espacial influencia o aspecto semântico.

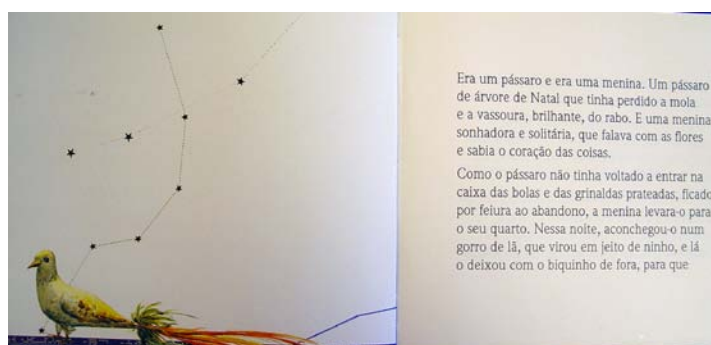
Os espaços em branco (livres de ilustração) dirigem, muitas vezes o lugar das palavras. Para Nodelman (1988, p. 53), a relação física do texto com a imagem é frequentemente menos significativa do que a do espaço em branco com a imagem.

A relação espacial entre texto e imagem determina os processos de leitura e visualização das imagens, uma vez que algumas disposições favorecem maior integração visual. Por exemplo, quando texto e imagem estão visualmente integrados tende-se a apreendê-los de forma diferenciada daquela em que se apresentam separados.

Neste sentido, consideramos diferentes ocupações espaciais do texto e da imagem: a) ilustração numa área separada do texto; b) ilustração aplicada parcialmente unida ao texto; c) o texto colocado de modo a relacionar-se com a forma da ilustração e, finalmente, d) o texto aplicado dentro da área da ilustração.

Os primeiros livros destinados à infância propunham que a ilustração fosse aplicada numa página separada da do texto. Nessa altura, era comum o texto ser em maior quantidade do que a imagem, facto que associado a dificuldades técnicas de impressão justificavam as aparições escassas da ilustração. No entanto, os avanços dos processos de impressão, nomeadamente da litografia, permitiram que, nos finais do século XIX, a rigidez que até então se impunha pudesse ser quebrada. Hoje em dia, esta tipologia ainda é aplicada (Fig.21) e, embora texto e imagem se apresentem separados não significa que tenham exclusivamente uma relação de “narrativa paralela”, pode igualmente ser uma “narrativa interdependente”.

Fig. 21 - *A Menina que Roubava Gargalhadas*  
Ilustrador: Júlio Pomar; Autor: Inês Pedrosa; Quetzal: 2002



<sup>14</sup> Definimos mancha gráfica como a parte impressa de qualquer trabalho gráfico, por oposição às margens e às zonas brancas





Fig. 25 - *Alice no País das Maravilhas*  
 Ilustrador: Rui Pimentel; Autor: Soledade Martinho Costa (adapt.).  
 Publicações Europa América



A terceira forma de relação espacial verifica-se quando o texto se relaciona com a forma da ilustração. Assim, o texto “abraça” a imagem desenhada por Carla Pott em *O Menino Gordo* (Fig.26). Aqui, estabelece-se um elo visual entre o elemento verbal e o textual – texto e imagem apresentam-se visualmente unidos – evidenciando-se, deste modo, a dimensão gráfica do texto. Nesta situação o texto intermedeia a ilustração, surgindo entre partes da ilustração.

Fig. 26 - *O Menino Gordo*  
 Ilustrador: Carla Pott; Autor: Viale Moutinho. Gailivro: 2003



No entanto, o texto pode também circundar a ilustração como uma linha que reproduz a sua forma. A capa do livro anteriormente referido é um bom exemplo desta situação (Fig. 27) a ilustradora coloca o título do livro por cima da cabeça do menino como se a linha de texto viesse reforçar pela sua curvatura a ideia de redondo, de gordo.

Fig. 27 - *O Menino Gordo*  
Ilustrador: Carla Pott; Autor: Viale Moutinho. Gailivro: 2003



Um outro modelo de aplicação entre texto e imagem é a que coloca a ilustração de fundo, ocupando toda a página até ao sangramento. Neste caso, o texto fica necessariamente dentro do espaço da ilustração.

Em “Aquela nuvem e as Outras” (Fig. 28) ilustrado por Júlio Resende, o texto foi colocado em bloco por cima da imagem. No entanto, ao analisarmos outras obras verificamos que as possibilidades de colocação do texto são inúmeras, nomeadamente pode ser colocado alinhado, centrado, em linha, seguindo a forma da ilustração à semelhança do exemplo que fornecemos anteriormente.

Fig. 28 - *Aquela nuvem e as outras*  
Ilustrador: Júlio Resende; Autor: Eugénio de Andrade. ASA: 1998 (6ªed.)



Para concluir, gostaríamos de sublinhar que as formas de aplicação de texto e imagem que acabamos de expor surgem, em muitas edições, de forma mista, enriquecendo leituras, potenciando o seu poder junto do leitor.

Ao longo do tempo tem-se vindo a assistir a uma diminuição da quantidade de texto em detrimento de um aumento de quantidade de ilustração. Progressivamente, a ilustração deixa de ser uma eventualidade e passa a integrar a estrutura do livro e da história.

A relação entre palavra e imagem no livro infantil português, a partir da década de cinquenta, é explorada ao máximo pelos ilustradores e designers que, usando toda a

liberdade na disposição dos elementos tipográficos em conjunto com a imagem, criam uma determinada disposição gráfica que é, muitas vezes, apreendida como um todo. O progressivo domínio das dimensões gráfica e pictórica do texto por parte destes profissionais, tem vindo a diluir os limites entre o código escrito e o código imagético.

## Referências Bibliográficas

- BUTOR, M. (1969). *Les Mots dans la Peinture*. Paris: Flammarion.
- CAUDURO, F. V. (1998, pp. 56-67). "O Digital na Comunicação. In M. Levacov *et al.*, *Tendências na Comunicação* (pp. 56-67). Porto Alegre: L & PM.
- CHARTIER, R. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP.
- DEBRAY, R. (1993). *Vida e Morte da Imagem: uma história do olhar no Ocidente*. Petrópolis: Vozes.
- LESSING, G. E. (1998). *Laocoonte. Um Ensaio sobre os Limites da Pintura e da Poesia*. São Paulo: Editora Iluminuras.
- LUPTON, E. & MILLER, J. A. (1996). *Design writing research: writing on graphic design*. Nova Iorque: Princeton Architectural Press.
- MAIA, G. (2002). O visível, o Legível e o Invisível. *Malasartes*, 10, 3-8.
- MAIA, G. (2003). Entrelinhas: quando o texto também é ilustração. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet, (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil, ilustração. Investigação e Prática Docente* (pp. 145-155). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- NECYK, B. J. (2007). *Texto e Imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo*. Departamento de Artes & Design do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio: Rio de Janeiro
- NODELMAN, P. (1988). *Words about Images: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- ROCHA, N. (2000). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal* (Nova edição actualizada até 2000). Lisboa: Caminho.
- SILVA, S. (2005). *Maria Keil, um caso particular da ilustração portuguesa*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- TSCICOLD, J. (1935). *Asymmetric typography [com tradução de Ruari McLean]*. Londres: Faber & Faber.



Actas do 7º Encontro Nacional / Internacional de Investigaçao em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Leer desde la imagen: una experiencia con Emigrantes de Shaun Tan.

**Martina Fittipaldi**

Grup GRETEL - Universitat Autònoma de Barcelona

[martinafittipaldi@gmail.com](mailto:martinafittipaldi@gmail.com)

### Resumo

La presente comunicación está enmarcada en el proyecto internacional *Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Responses To The Visual Image In Contemporary Picturebooks*, llevado a cabo por la Universidad de Glasgow en Escocia, por la Australian Catholic University de Sydney en Australia, por las universidades de Indiana y Arizona en los Estados Unidos, y por la Universidad Autónoma de Barcelona en España. Pretende analizar las maneras en que los niños inmigrantes interpretan las ilustraciones en un álbum contemporáneo: *Emigrantes*, de Shaun Tan.

El artículo narra una experiencia de lectura compartida del libro *Emigrantes*, llevada a cabo en el primer año de E.S.O. de un instituto de Barcelona con un grupo de alumnos catalanes y otro de alumnos inmigrantes de primera generación. Este artículo analiza uno de los modos en que ambos grupos se apropian del texto y cómo sus experiencias previas inciden en la lectura que realizan de las imágenes, a fin de indagar en las posibles contribuciones de la lectura de álbumes para la enseñanza e integración de los alumnos inmigrantes.

### Abstract

The present paper is developed within an international research project "Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Responses To The Visual Image In Contemporary Picturebooks". This project is carry out in different locations: at Glasgow University (Scotland), Australian Catholic University of Sidney (Australia), Arizona University and Indiana University (United States), and Universitat Autònoma de Barcelona (Spain). It tries to analyze the ways in which the young immigrants interpret the illustrations in a contemporary album: *The arrival*, from Shaun Tan.

The article narrates a shared reading experience of the picturebook *The Arrival*. This experience took place in an ESO institute of Barcelona, and involved a Catalan and a first generation of immigrants groups. This article analyzes one the ways in which both groups seize the text and how their previous experiences affect the ways they read the images, as well as the ways they think about the immigration phenomenon. This analysis is made in order to find out any possible contribution from the reading of the picturebooks for the education and integration of immigrant students.

*Ese extraño recinto que llamamos "arte" es como una sala de espejos o una galería de ecos.  
Cada forma conjura un millar de recuerdos y de imágenes en la memoria.*  
Ernst Gombrich

En nuestra sociedad, las imágenes ocupan un lugar primordial en diversos ámbitos, desde los espacios privados del hogar – con la presencia del televisor, el dvd, el ordenador, y demás medios (electrónicos o no) encargados de reproducir la imagen – hasta los lugares públicos, pues – tanto si caminamos por la calle como si decidimos tomarnos el autobús o el metro – nos topamos a diario con grandes o pequeñas pantallas, carteles o anuncios en los que a menudo predomina el lenguaje visual sobre el lingüístico. Esta cultura mediática, audiovisual, influye claramente en nuestra forma de percibir y de entender el mundo, pues como ya hace tiempo señaló Marks Greenfield (1985), adultos y niños somos socializados por los medios.

No obstante, la escuela no parece haber tomado cabal conciencia de ello. Si bien desde el sistema educativo se promueve el ingreso de textos creados a partir de diversos códigos y son muchos los profesores que en las aulas intentan cumplir con este objetivo, en términos generales podemos afirmar que no se da un proceso de enseñanza-aprendizaje de la “gramática” del *lenguaje visual* (Gombrich, 1979), quizá porque tampoco los educadores hemos sido formados en lo que Raney define como “alfabetización visual”:

*“...es la historia de pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon.”* (citado en Arizpe y Styles, 2004: 76).

¿Cuáles pueden ser los motivos de la ausencia o de la posición marginal (señalada por estudiosos como Parsons, 2002; Arizpe y Styles, 2004; Lewis, 2005; Nodelman, 2005; Duran, 2007, entre otros) que ocupa la alfabetización visual en la escuela? Quizá la creencia de que las imágenes pueden comprenderse por sí mismas, con sólo verlas; tal vez el hecho de pensar que no hay nada más allá de lo que el ojo humano capta a simple vista.

Sin embargo, así como no podemos comprender un texto sólo a partir del sentido literal de cada una de sus frases (pues entran a jugar muchos otros factores que complejizan y enriquecen el proceso de lectura), tampoco podemos considerar

que “leer imágenes” consiste sólo en observar los gráficos que se nos muestran, ya que como afirma Lewis (2005), los lectores debemos también conocer “las reglas, códigos y convenciones que intervienen en la construcción de diferentes tipos de texto” (2005: 91). En la misma línea, Nodelman (2005) sostiene que “al igual que necesitamos conocer la gramática para entender el lenguaje, entender las ilustraciones requiere de nuestro conocimiento sobre las convenciones que la rigen” (2005: 135).

Asimismo, estudios como los de Gombrich (1979) nos ayudan a reflexionar sobre la compleja naturaleza de la percepción humana, y a tomar conciencia de que “todo ver es interpretar” (1979, p. 260), pues ningún ojo es inocente, toda mirada está condicionada por los hábitos, vivencias y expectativas de los espectadores. Éstos ponen en funcionamiento *esquemas* o “equipos mentales” que les permiten comparar, distinguir, clasificar, en definitiva, reorganizar los datos recibidos y previamente escogidos, ya que “la vista es también selectiva” (Duran, 2007: 27).

De acuerdo con estas ideas, y en el marco del proyecto internacional *Visual Journeys: Understanding Immigrant Children’s Responses To The Visual Image In Contemporary Picturebooks* – desarrollado por la Universidad de Glasgow, por las universidades de Indiana y Arizona, por la Australian Catholic University (New South Wales) de Sydney, y por la Universidad Autónoma de Barcelona –, nos propusimos explorar los modos en que los niños inmigrantes y no inmigrantes leen las imágenes en los álbumes y analizar el rol que juegan sus saberes previos en la observación, a fin de indagar en las posibles contribuciones de la lectura de álbumes para la enseñanza e integración de los alumnos inmigrantes.

Durante los meses de enero, febrero y marzo de 2008, y gracias a la ayuda brindada por el Ministerio de Asuntos Exteriores y por la Agencia Española de Cooperación Internacional (MAEC - AECID), realizamos una investigación con niños de once y doce años, pertenecientes al 1º año de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto Ferrer i Guardia de San Joan Despí, escuela pública que - como muchas otras en Barcelona - tiene entre su población estudiantil un gran porcentaje de alumnos inmigrantes. En esa institución se puso en marcha un proyecto de lectura compartida a partir del álbum *The Arrival (Emigrantes)* de Shaun Tan, texto complejo que aborda – sin utilizar ni una sola palabra – un tema eterno y al mismo tiempo actual: el del viaje de aquellas personas que dejan su tierra natal para comenzar una nueva vida en un lugar desconocido.



Para realizar la investigación, se constituyeron dos grupos de trabajo: uno integrado por seis niños catalanes y otro formado por seis niños inmigrantes de primera generación y procedentes de países como Ecuador, Bolivia, Rumania y Marruecos. En la selección de estos doce estudiantes tuvimos en cuenta las siguientes variables, compartidas por todos los grupos miembros del proyecto *Visual Journeys...*:

- la *edad de los niños*, la cual debía oscilar entre los diez y los doce años,
- la *igualdad de género*, es decir, que en los grupos hubiera igual cantidad de niños que de niñas,
- la *diversidad de procedencias* en el caso de los niños recién llegados,
- el *período de permanencia* en el país de acogida, pues nos interesaba que los estudiantes inmigrantes fueran recién llegados o de primera generación, con no más de 3 años de residencia en el nuevo lugar.

Con cada uno de los grupos realizamos dos sesiones de lectura compartida, entrevistas semi-estructuradas por parejas, actividades de selección de la ilustración favorita, y de producción de un cómic sobre una historia de emigración. A lo largo de estos encuentros fueron emergiendo los modos en que los niños se apropian del texto *Emigrantes* y el bagaje de experiencias que traen a la lectura, pues - como sostiene Graciela Montes, “el que lee tiene sus recursos, su poética, sus estrategias, sus modos de apropiación, no es cierto que vaya desnudo hacia el texto...” (2004: 8).

Y tanto en el caso de los niños inmigrantes como en el de los recién llegados, uno de esos modos de acercarse al texto es la *clave mediática*. Hallamos lecturas en *clave mediática* cuando los niños ponen en relación el libro con textos provenientes de los medios masivos de comunicación, es decir, cuando leen las ilustraciones de *Emigrantes* estableciendo diálogos entre el relato y el lenguaje visual propuesto allí, y los discursos construidos desde la televisión, el cine, los vídeos musicales, etc.

Leer *Emigrantes* trae a la memoria de la catalana Emma un vídeo de Green Day sobre viajes, cambios y separaciones, mientras que a Paola no sólo la lleva a pensar en su propia vivencia como emigrante, sino también en la de aquellos mexicanos que intentan cruzar a los Estados Unidos, experiencia que conoce por su afición a los programas de actualidad, también llamados “docurealities”:

*P: No sé si habrás escuchado pero en México cuando tienen que llegar a... a..., cuando tienen que llegar a Estados Unidos pasan por desiertos y también por ahí muere gente...Pobrecita, ¿no?*

*M: Mhm (...)*

*P: Para Estados Unidos si quieres llegar tienes que pasar por desierto, desierto, desierto... Y por ahí mueren algunos... Y yo digo "mami pero..." - porque yo veo Casos de la vida real y lo dan por canal 39, y ahí te explican, ahí te explican todas las personas y... (la voz parece quebrársele) por ahí muere la gente... Y yo le digo "mami, ¿por qué no llevan comida en su mochila?" No, porque por el desierto tienen que caminar por un mes todavía para llegar a Estados Unidos. Pobrecitos, ¿no?*

*(Prueba piloto)*

El paisaje que observa el protagonista de *Emigrantes* cuando arriba al nuevo lugar (Ver Figura 1) les recuerda, tanto a los niños catalanes como a los recién llegados, a los Estados Unidos, por "las torres, los edificios" y los "puertos". Cuando les preguntamos si conocían personalmente ese país, todos contestaron que no, pero señalaron que siempre veían imágenes de sus ciudades en la televisión, lo cual nos lleva a pensar que muchos paisajes de nuestros niños son virtuales y, en este caso, *paisajes televisivos*. Los niños catalanes también hacen referencia a imágenes vistas en la televisión o en el cine, como aquellas propias de los documentales de guerra, las de los cayucos intentando llegar a Europa, o las escenas del barco que recuerdan a *Titanic*:

*M: ¿Y les recuerda algo esta imagen, estas imágenes?*

*E: Bueno, a los cayucos.*

*[...]*

*C: Al Titanic.*

*H: Sí*

*E: Sí, al Titanic...*

*M: ¿Sí? ¿Por qué al Titanic?*

*C: Porque están todos desesperados ahí...*

*H: O a los típicos documentales de la guerra y todo eso*

*C: Que se va en los botes la gente y se la ve muy asustada, ¿no?*

*H: A las fotos viejas también.*

*M: ¿Sí, no? También a las fotos viejas, a los documentales..., es verdad.*

*(Primera sesión catalanes)*

Muchos de los niños – tanto inmigrantes como catalanes –, asocian la imagen del barco (Ver Figura 2) a la película dirigida por James Cameron (1997), una de las más taquilleras de la historia del cine. Pero lo interesante es que, al poner en diálogo ambos textos, los niños recuerdan que en el film *Titanic* también se aludía al tema de la inmigración:

*M: ¿Y les recuerda algo esta imagen, estas imágenes?*

*A: Sí, a los inmigrantes.*

*G: Sí, a algunas películas, me recuerda a la de...*

*N: Me recuerda a ese otro barco de la otra página.*

*M: Sí, está bien, es el mismo barco... ¿Y a vos, a qué peli...?*

*B: Ah, el Titanic*

*G: Ah eso, al Titanic*

*M: ¿Al Titanic? ¿Y por qué les recuerda al Titanic?*

*G: Porque cuando ellos se van a subir al barco, pues hay mucha gente en el barco...*

*B: Pero no parece, porque en el Titanic había diferentes...*

*C: Diferentes clases [...] había diferentes clases y [...] había también muchos emigrantes en el Titanic.*

*(Primera sesión inmigrantes)*

*C: Quizá me recuerda al Titanic porque allí también había gente que era de diferentes países - y eso: por eso me ha recordado.*

*(Primera sesión catalanes)*

Pero también establecen otras relaciones. Al elaborar su cómic, Cristina, por ejemplo, le coloca como título “Buscando a mi madre”, título que remite inmediatamente a todos sus compañeros a la película de Disney *Buscando a Nemo*. Carolina e Hilda, por su parte, cuando observan la imagen de los gigantes que aspiran personas (Ver Figura 3), evocan la atmósfera de las películas “de

monstruos” o de epidemias, mientras que Alan sostiene que *Emigrantes* “se parece a *La brújula dorada* - por los animales [...] porque todos los de aquí tienen un animal y los de *La brújula dorada* también”. Quizás, como en el texto de Pullman, los animales de Tan (2007), también constituyen *dobles* de los personajes y “metaforizan el alma humana, sombra de los humanos” (Manresa, 2005: 254). O como afirma Beatriz con otras palabras: “Yo veo que aquí no hay tanta diferencia entre animales y personas, que son lo mismo, que pueden ser lo mismo”.

Pero no sólo los temas tratados, las atmósferas creadas o el tipo de personajes utilizados permiten a los niños establecer vinculaciones entre el álbum y los medios, sino también el modo en que se construye el relato. Escuchemos a Calin y a Alan:

C: *¿Cómo lo hace, no? Es como si fuera una película*

M: *Es como si fuera una película, dice Calin*

C: *Pero sin hablar*

[...]

Al: *Eso me recuerda unos..., eso me recuerda a que... No, nada, nada*

M: *Sí, dilo, ¿a qué te recuerda?*

Al: *Es que esto..., es como las películas de antes, que no hablaban pero se veía...*

B: *El cine mudo*

M: *El cine mudo, ¿no?*

*(Primera sesión inmigrantes)*

En esta cita observamos cómo los niños inmigrantes relacionan el álbum con el cine (y particularmente con el cine mudo), géneros que están emparentados, pues de acuerdo con Shulevitz (2005), “al representar visualmente, en vez de hacerlo con palabras (describiendo) [...] el parentesco de los libros-álbum con el teatro y el cine, en especial el cine mudo, se hace evidente” (2005: 11).

Y en el caso de *Emigrantes* de Shaun Tan (2007) esta evidencia es aún mayor, ya que muchas de sus ilustraciones remiten al discurso cinematográfico y establecen relaciones intertextuales con clásicos de la gran pantalla, como las películas mudas de Chaplin o su *Tiempos Modernos* (a caballo entre el cine mudo y el sonoro), y a clásicos de la ciencia ficción como *La guerra de los mundos, 1984*, *Blade Runner* o *Brazil*.

Sin embargo, la vinculación entre las maneras de leer y la influencia de los medios no se revela sólo mediante los intertextos que reconocen los estudiantes, sino también a partir del lenguaje que utilizan para referirse al texto:

*H: [...] algunas veces se ven las **tomas** desde distintos lugares, a veces de más lejos, a veces desde cerca...*

*E: y... en el anterior, en el capítulo anterior, una... bueno... algunas de las viñetas tenían la **perspectiva** del hombre pero también estaba la de la hija*

*M: Bien, bien. ¿Y aquí cuál sería?*

*E: ¿Qué?*

*M: La perspectiva, que tú dices*

*E: Como de pensar que se mueve la **cámara**<sup>1</sup>.*

*(Primera sesión catalanes)*

Las relaciones que los estudiantes, tanto catalanes como inmigrantes, instauran entre el libro de Shaun Tan (2007) y los textos audiovisuales con los que están familiarizados nos llevan a sostener, con Bruner (2004), la necesidad de establecer vínculos entre los aprendizajes nuevos y lo ya conocido por los niños, pues creemos firmemente que “el poder establecer ese puente entre lo sabido y lo nuevo es una de las cosas que posibilitan entender mejor y disfrutar más de todo nuevo conocimiento” (Duran y Fittipaldi, 2007).

El tipo de relaciones establecidas nos conduce, asimismo, a indagar acerca de “cómo conviven ahora la cultura letrada, la cultura oral y la audiovisual” (García Canclini, 2006: 5), en estas nuevas generaciones que cruzan territorios físicos y culturales, que deben aprender a moverse y a vincular sus diversos lugares de pertenencia.

Como educadores, es necesario tomar conciencia de que, en nuestro mundo, los referentes de los estudiantes no se reducen sólo a los amigos, a la familia o a la escuela, pues el cine, la televisión, los vídeos o Internet son también plataformas desde las que los niños construyen sus saberes acerca del mundo y desde las que leen y con las que relacionan lo literario (Cf. Fittipaldi, 2006). De acuerdo con Arizpe,

---

<sup>1</sup> No obstante, esto sucede en mayor medida con los niños catalanes, pues los recién llegados casi no utilizan terminología específica para referirse a lo que observan en el libro.

“los textos visuales provenientes de la cultura popular, y particularmente los textos mediáticos, constituyen puentes intertextuales para la comprensión” (2008: 222).

Asimismo, como observamos en el ejemplo del *Titanic* (además de las películas de Disney, como lo demostró *Buscando a Nemo*) o en otro tipo de “literacidades vernáculas” (Barton y Hamilton, 2004), estos referentes muchas veces son comunes a niños nacidos en distintos lugares del planeta, lo cual nos lleva a pensar que constituyen *referentes trasnacionales* y configuran determinados modos de entender y de acercarse a la lectura.

Creemos que el reconocimiento de que los medios construyen un tipo de gafas desde las que miramos los textos, no nos debe llevar – como oímos en muchos discursos docentes – a la resignación o al desamparo, sino a la construcción de proyectos que contribuyan a establecer espacios de encuentro y de diálogo entre los diversos “sistemas culturales” (Even-Zohar, 1999) que nos atraviesan y que atravesamos. En ese tipo de proyectos la lectura de álbumes puede tener un lugar privilegiado en la medida en que constituye un lugar de exploración por excelencia, que hace posible conocer los saberes que traen los lectores al texto, a fin de establecer puentes entre lo ya conocido y lo nuevo.

## Referencias Bibliográficas

- Arizpe, E. (2007). "This book is about books": Literacy, culture and metaliterary awareness. *Simposio Nuevos impulsos en la investigación sobre el álbum: aspectos estéticos y cognitivos del álbum*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: F.C.E. [1ª ed.: *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Routledge Falmer, London, 2003]
- Arizpe, E.; Styles, M.; Cowan, K.; Mallouri, L. Y Wolpert, M. A. (2008). The Voices behind the Pictures: Children Responding to Postmodern Picturebooks. In: L. Sipe y S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks: Play, Parody and Self-Referentiality* (pp. 207–222). London: Routledge.
- Atxotegui, J. (2007). Los duelos de la migración. *Seminari: L'aula d'acollida*, Barcelona.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. In: M. Zavala, V.; Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109–139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. [1ª ed.: *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Routledge, London, 1998]
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. [1ª ed.: *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, 1985.]
- Campano, G. (2007). *Immigrant Students and Literacy*. New York: Teacher's College Press.
- Chambers, A. (1990). The Reader in the Book. In P. Hunt (Ed.), *Children's literature. The development of criticism*. Great Britain: Routledge.
- Coronas, V. (2008). *Ser llatí a l'escola catalana: reflexions al voltant de les identitats, l'aprenentatge de les llengües i el fracàs escolar.../ Ser latino en la escuela catalana: reflexiones alrededor de las identidades, el aprendizaje de las lenguas y el fracaso escolar*. Tesis de máster. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duran, C. y Fittipaldi, M. (2007). Entre en Joan y el drac: la literatura como experiencia compartida. *Actas del VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Salta, Argentina (en prensa).

- Duran, T. (2007). *Àlbums i altres lectures. Anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Even-Zohar, I. (1999). *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arco Libros.
- Fernández, M. (2004). *Papeles de reciénvenido y continuación de la nada*. Corregidor, Buenos Aires. [1ª ed.: *Papeles de Reciénvenido*. Cuadernos del Plata, Buenos Aires, 1929.]
- Fittipaldi, M. (2007). La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo. In P. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez Ortiz (Org.), *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 363-369). Cuenca: CEPLI, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha..
- García Canclini, N. (2006). Leer ya no es lo que era. In D. Goldin (Ed.), *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y Evaluaciones*. México: CONACULTA y UNAM.
- Gombrich, E. H. (1968). *Meditaciones sobre un caballo de juguete*. Barcelona: Seix Barral.
- Gombrich, E. H. (1979). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Iser, W. (1978). *El acto de leer. Teoría y crítica literaria*. Madrid: Taurus.
- Kiefer, B. (2005). Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo real. *Revista Parapara clave 1, El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños*, 72-83.
- Kiefer, B. (2005). Una mirada más allá de las preferencias del libro-álbum». *Revista Parapara clave 1, El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños*, 196-203.
- Lewis, D. (2005). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. *Revista Parapara clave 1, El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños*, 86-103.
- Manresa, M. (2005). *Les obres literàries completes a secundària: del lector a la programació*. Llicència d'estudis retribuïda. Barcelona: Departament d'Educació.
- Marks Greenfield, P. (1985). *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata.
- Montes, G. (2004). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente - Plan Nacional de Lectura. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.



- Nodelman, P. (2005). Pistas y secretos: cómo funcionan los libros-álbum. *Revista Parapara clave 1, El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños*, 134-149.
- Parsons, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós. [1ª ed.: *How we understand art*. The Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge, 1987.]
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México F.C.E. /D. F.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text and the Poem*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Shulevitz, U. (2005). ¿Qué es un libro-álbum? *Revista Parapara clave 1, El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños*, 8-13.
- Orozco, C. y Suárez Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata. [1ª ed.: *Children of immigration*. President and Fellows of Harvard College, Cambridge, 2001.]
- Tan, S. (2007). *Emigrantes*. Cádiz: Bárbara Fiore. [1ª ed.: *The Arrival*. Lothian Books, Australia, 2006.]



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em **Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**  
**Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008**

## Poster

### **Luísa Ducla Soares: a escrita lúdica para a infância**

***Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro***

Instituto Politécnico de Bragança-Escola Superior de Educação

#### **Resumo**

Pretendemos reflectir sobre o carácter lúdico subjacente à produção literária para a infância da autora Luísa Ducla Soares.

Analisando alguns dos seus contos, pretendemos evidenciar que eles não são inócuos, deles sobressai, quase sempre, uma mensagem, um recado, uma opinião, ou, se quisermos, a moralidade da história, sendo comum a todos eles uma linguagem simples, mas inteligente, pautada pela ironia e o sentido de humor.

#### **Abstract:**

On our essay we will show the amusement character of Luisa Ducla Soares' writing for childhood.

For this purpose we chose some of her short stories, to evidence that they aren't innocent, conveying a message, an opinion, or, if we prefer, a moral lesson, always making use of a simple, straight, and intelligent language.

Irony, sense of humour and hidden criticism are specific characteristics of her writing, which make of this author one of the favourite of portuguese children.

## Luísa Ducla Soares: a escrita lúdica para a infância

*“As crianças serão os agentes da renovação. Se crescerem, acreditando na solidariedade, no diálogo da paz, provavelmente ao atingirem a idade adulta, lutarão por eles com a voz da razão”.*  
(Soares, 2004:8).

Maria Luísa Bliedernicht Ducla Soares Sottomayor Cardia, conhecida publicamente como Luísa Ducla Soares, é autora de uma das mais consistentes obras de literatura para a infância, evidenciando a sua escrita uma grande beleza formal e despojamento de palavras e de frases.

A obra da autora é multifacetada. Em termos modais, abarca o texto poético e, maioritariamente, o texto narrativo, que vai da novela ao pequeno conto; este também varia em prosa ou em verso. Esta diversidade modal e também genológica que a sua escrita reflecte possibilita o contacto dos pequenos leitores com diferentes tipologias literárias, condição indispensável para a aquisição de competências textuais.

Para transmitir o seu ideário e o apresentar aos mais novos da melhor forma, Luísa Ducla Soares contempla uma grande diversidade de temáticas na sua escrita, das quais destacamos:

- o **convívio harmonioso** entre diferentes raças;
- a **cidade** em oposição à Natureza, associada ao consumismo, à construção ou à solidão;
- **problemas políticos, cívicos, ou éticos;**
- ou, simplesmente, **histórias de animais**, mais ou menos complexas.

Na presente reflexão, porém, centrar-nos-emos somente no carácter lúdico da sua escrita. Esta característica é muito influenciada pelas principais fontes de inspiração da autora: por um lado, uma imaginação delirante e, por outro, a literatura popular portuguesa, também ela marcada por inúmeras situações insólitas e humorísticas.<sup>1</sup>

Luísa Ducla Soares confere grande importância ao mundo em que vive: ao salientar a necessidade da igualdade entre os seres e o respeito pela diferença, ao

---

<sup>1</sup> “Adoro a aventura de imaginar (...) Escrevo por necessidade, por vício, por premência, desde a juventude (...) A escrita funciona também como evasão, como a forma mais eficaz de saltar dos meus problemas para o mundo da imaginação (...) Interessei-me pela literatura popular; pela sua inalterável frescura, pela simplicidade, graça e irreverência que a caracterizam.” (Soares, 2006)

enveredar pela crítica saudável, ao revelar o património literário da cultura portuguesa, ou ao alertar para a necessidade de um planeta mais protegido.

Mas esta sua atenção e o interesse que revela em relação ao que a rodeia não fazem da sua produção literária para os mais novos uma escrita moralista e difícil. Pelo contrário, a sua escrita é inteligente e subversiva e a autora recria nas suas histórias ambientes fantásticos, que, muitas vezes, se tornam hilariantes, pelo inaudito das situações apresentadas, mesmo quando se abordam situações de perda, de risco ou de solidão.<sup>2</sup>

O sentido de humor e o riso são componentes essenciais na vida das crianças e, segundo Luísa Ducla Soares, estes elementos não podem ser excluídos da literatura que a elas se destine: *“Dirigir-me às crianças com lamúrias, mimos ternurentos, ou linguagem infantilizante, nunca fez parte do meu estilo, mas pretendo entrar na cumplicidade com elas, através do humor, que pode transformar-se numa brincadeira crítica (...) Rir é saudável e faz falta.”* (Soares, 2006:5)

Por mais sérias ou graves que sejam as temáticas abordadas nos seus livros para a infância, o humor é elemento omnipresente e essencial - *“através do humor, aposto na capacidade de dizer não ao belicismo, de apostar na fraternidade entre os homens, na paz”* (Soares, 2006:5).

### **A Diferença, ao serviço do cómico**

Os adjectivos “irreverente”, “transgressora” e “subversiva” são os que melhor caracterizam a atitude de Luísa Ducla Soares perante a questão da diferença, aspecto que transparece em muitos dos seus contos para a infância. Em inúmeros textos desta autora descrevem-se situações consideradas padrão, que serão postas em confronto com outras diferentes, para se ajudar o leitor a concluir que estas últimas têm de ser compreendidas e respeitadas.

A autora não só aceita, como elogia e não se limita ao elogio da diferença, afrontando, mesmo, aquilo que vulgarmente se considera como normal. Justificaremos a nossa afirmação, recorrendo a alguns exemplos, que consideramos mais significativos. É o caso das obras *Tudo ao Contrário* (2002) e *Gente Gira* (2002).

Na primeira obra é notória a posição relativista assumida por Luísa Ducla Soares nos seus textos. Deste livro fazem parte os contos: *“O Homem Alto, a Mulher Baixinha”, “O Rapaz Magro”, “A Rapariga Gorda”, “A Rapariga Limpa, o Rapaz Sujo”* e

---

<sup>2</sup> “ Uma das facetas mais características da minha obra será contudo o humor, que constitui a essência de textos totalmente lúdicos, à base de jogos de palavras. Mas perpassa igualmente em jogos didácticos, como *A, B, C; 1, 2, 3*, e noutros que envolvem problemas sérios como *Adeus Gasolina* (em *O meio Galo*), *A Sereia* (em *Seis Histórias de Encantar*), em *O Grande Furo* ou *Século Vinte e Sete, Cidade de Alcochete* (*Três Histórias do Futuro*)” Soares, 2006:4.

“A Menina Branca, o Rapaz Preto”. Em todos eles é particularmente notória a hiperbolização lúdica criada por comportamentos decorrentes de corpos diferentes, comportamentos opostos ou cores diferentes, respectivamente.

Mas as situações dicotômicas, ao invés de gerar incompatibilidades, originam a união, sobretudo quando se é o mais diferente possível. Todo o texto de “O Homem Alto e a Mulher Baixinha” se irá construir com base numa estrutura paralelística antitética, enfatizando a diferença e promovendo a sua aceitação:

*“Era uma vez um homem tão alto, tão alto, tão alto, que batia com a cabeça nas nuvens (...) Era uma vez uma mulher tão baixa, tão baixa, tão baixa [3], que usava os malmequeres como chapéus-de-sol” (...) (Soares, 2002:1)*

*“O homem alto tinha de entrar de rastos no túnel onde dormia. (...) A mulher baixinha tinha de usar um escadote para subir o único degrau do rés-do-chão em que morava.” (Idem, ibidem: 3)*

*“O homem alto era um grande polícia sinaleiro. Mas só de aviões. A mulher baixinha era uma grande médica, mas só tratava doenças dos pés.” (Idem, ibidem: 5)*

Quando, finalmente, estamos convencidos de que há um muro intransponível entre eles, eis que:

*“Um dia a mulher baixinha foi chamada para ver uns pés que pertenciam a um corpo que nunca mais acabava. O doente ficou espantado com aquela médica, que mal chegava à altura de um sapato. Pediu-lhe licença para a erguer no ar. Então, frente a frente, repararam como eram parecidos - tinham ambos cabelos ruivos, olhos verdes, três sardas na ponta do nariz” (Idem, ibidem: 5).*

O sublinhar das diferenças feito pelo narrador é ultrapassado pelo olhar das personagens, que até se acham parecidas uma com a outra. Tão diferentes e, apesar disso, tão iguais naquilo que é essencial e irmana todos os homens: o sorriso e o olhar. No caso de “O Rapaz Magro, A Rapariga Gorda”, também as diferenças entre os protagonistas são hiperbolizadas, desta vez no que ao aspecto físico diz respeito<sup>4</sup>:

*“Era uma vez um rapaz tão magro, tão magro, tão magro que passava sem se molhar entre as gotas de chuva. (...) Era uma vez uma rapariga tão gorda, tão gorda, tão gorda que, às vezes, lhe chovia sobre o braço direito, enquanto o esquerdo apanhava sol.” (Soares, 2002:8)*

---

<sup>3</sup> Atente-se na repetição, como recurso estilístico usado para enfatizar a diferença abissal entre as personagens.

<sup>4</sup> O texto, pelo seu exagero, quase nos faz lembrar uma anedota, tão ao gosto infantil.

*“O rapaz magro tinha uma boca tão estreita que só comia fios de ovos e aletria (...) A rapariga gorda tinha a boca tão larga que comia numa dentada um pão saloio mais um peru.” (Idem, ibidem:9)*

*“O rapaz magro era canalizador. Entrava pelos canos dentro, com um fósforo na mão e desentupia-os na perfeição. A rapariga gorda era empregada da fábrica de puré. Sentava-se numa montanha de batatas cozidas e elas transformavam-se logo em puré.” (Idem, ibidem: 11)*

Neste conto, o final é ainda mais surpreendente que no anterior, pois os opostos atraem-se de tal forma que se apaixonam e é desta união que surge o equilíbrio: *“Amaram-se à primeira vista. Casaram e tiveram muitos meninos, nem gordos, nem magros.” (Idem, ibidem:11)*

Equilibrada é igualmente a solução encontrada para pôr fim à sujidade, que é aquilo que separa as duas personagens do conto *A Rapariga Limpa, O Rapaz Sujo*: *“ (...) o rapaz sujo viu a rapariga limpa e ficou apaixonado. Declarou-lhe o seu amor. A rapariga limpa calçou as luvas e atirou o rapaz sujo para dentro da máquina de lavar. Tinha tanta porcaria que ainda não saiu de lá.” (Soares, 2002:17)*

Por último, encontramos o conto *A Menina Branca, o Rapaz Preto*, a chave de ouro a encerrar esta colectânea consagrada ao elogio da diferença e à harmonização dos opostos. Mais uma vez, a hipérbole e a repetição são os recursos estilísticos colocados ao serviço da enfatização da diferença entre os seres e do cómico:

*“Era uma vez um rapaz tão preto, tão preto, tão preto, que de noite ninguém conseguia vê-lo. Era uma vez uma menina tão branca, tão branca, tão branca que, estendida num lençol, ninguém conseguia vê-la.” (Soares, 2002: 21).*

A acentuar esta diferença está a atitude de afastamento dos dois, marcada pelo medo de serem tão diferentes. É este medo (que resulta do desconhecimento do Outro) que faz com que os dois se evitem e se receiem: *“A porta de um era em frente da porta do outro, mas cada um ficava por trás da porta, porque achavam muito esquisito ser-se de uma cor diferente” (Idem, ibidem: 19).*

Um dia, porém, a curiosidade é maior que o medo e o receio do desconhecido: *“Até que um dia abriram a porta ao mesmo tempo” (Idem, ibidem: 21) e tudo terminou da melhor forma possível para os dois jovens de cores tão contrastantes: “foram os dois jogar xadrez.” (Idem, ibidem: 21).*

Também na colectânea *Gente Gira* (2002) são evidenciadas várias situações que têm como traço semântico comum a situação da diferença. São três os contos que

constituem esta obra: *O Homem das Barbas*, *O Senhor Pouca Sorte* e *A Menina Verde*.

No primeiro texto é evidenciado o partido que alguém com uma condição física diferente dos demais pode tirar dessa situação. Dotado com umas barbas enormes, esta personagem pode fazer com elas inúmeras coisas: *“atava-as à cintura para não lhe caírem (...) não precisava de vassoura, usava as barbas (...) estendia as barbas entre duas estacas, no quintal e nelas pendurava as camisas, as cuecas, os lençóis.”* (Soares, 2002: 9 e 11).

A mensagem transmitida é que, por sermos diferente dos outros, não devemos sentir-nos inferiorizados, mas antes tirar partido positivo dessa diferença e sermos até verdadeiros heróis: *“Se havia alguém em perigo, atirava-lhe logo uma bóia amarrada às barbas”* (*Idem, ibidem*: 2002: 13).

*O Senhor Pouca Sorte* é uma estória contada em jeito de parábola, transmitindo Luísa Ducla Soares às gerações mais novas a ideia de que a nossa felicidade depende só do modo como perspectivamos e aproveitamos a vida. O nome escolhido para título do texto acaba por ser sugestivo, sobretudo porque ele vai ser desconstruído ao longo do texto, como veremos, de seguida:

*“Aquele rapaz nasceu a uma sexta-feira dia treze, daí a sua pouca sorte.*

*Nunca apanhou uma doença para poder faltar à escola. Que pouca sorte!*

*Saíam-lhe sempre automóveis nas rifas (...) sem ter carta de condução. Que pouca sorte!*

*Comprou uma galinha, pois queria ovos frescos para fazer omeletes. Mas a galinha só punha ovos de ouro. Que pouca sorte!*

*Quando caiu do helicóptero em que viajava, foi pousar, em cima de uma cerejeira. Logo ele que não gostava de cerejas. Que pouca sorte!*

*O ladrão que lhe assaltou a despensa para roubar chouriços deixou lá ficar, por esquecimento, um saco com pulseiras, brincos, anéis de brilhantes e colares de pérolas. Tudo jóias para senhora. Que pouca sorte!”* (Soares, 2002: 17 e 19).

Com efeito, o pessimismo e a falta de iniciativa para aproveitar as oportunidades corporizadas por esta personagem, que, (pasmese!) *“Nunca casou porque tinha tantas namoradas, que não sabia qual havia de escolher.”* (Soares, 2002: 19).

Apesar da seriedade das mensagens presentes nos diversos contos, todos eles têm em comum o carácter lúdico, conseguido através da construção das situações e das personagens.

O último e, a nosso ver, melhor elogio da diferença é o texto *A Menina Verde*. Elogiar a diferença passa, antes de mais, por se aceitar que se é diferente seja por que motivo for:

*“Aquela menina nasceu verde, verde, verde, verde.”<sup>5</sup>*

*- Seria de eu comer muito caldo verde?- perguntava a mãe.*

*-Seria de eu beber muito vinho verde?- perguntava o pai?”* (Soares, 2002: 1).

Posteriormente, na impossibilidade de se modificar o elemento incomum, diferente *“os médicos puseram-na ao sol a ver se corava (...) Puseram-na à sombra a ver se descorava. Ficou ainda mais verde”* (*Idem, ibidem*: 1). A personagem principal, verde e linda, aproveita, explora e frui o dom de ser singular e única: *“Ninguém jogava às escondidas melhor do que ela. Na relva verde, nos arbustos verdes, quem conseguia encontrá-la? (...) trepava às figueiras sem que o dono dos figos lhe ralhasse.”* (*Idem, ibidem*: 3 e 5).

Nada mais resta à menina e aos pais, além de verificar como a sua diferença se consolida: *“Assim foi crescendo linda e verde”* (*Idem, ibidem*: 7). Essa diferença é valorizada consoante a perspectiva do apreciador:

*“Verde como a Primavera diziam os sonhadores.*

*-Como uma alface - diziam os comilões.(...)*

*-Como metade da bandeira portuguesa - diziam os patriotas.*

*-Verde como a esperança - diziam os que achavam que a esperança tinha cor.”*

(*Idem, ibidem*: 7)

O conto tem como desfecho a felicidade de a menina encontrar alguém que esperava pela diferença. Mais uma vez, a complementaridade surge como mensagem positiva no final de uma estória de Luísa Ducla Soares, acompanhada da imprescindível nota de humor:

*“Verde como o Sporting! - exclamou apaixonadamente o Presidente do Clube dos Verdes.*

*Amaram-se verde e verdadeiramente. Foram viver para uma casa verde e, em vez de um cão de guarda, compraram um crocodilo. Verde”* (*Idem, ibidem*: 7)

Além das obras anteriormente referidas, consagradas em exclusivo à temática da diferença, existem contos noutras obras da autora, em que são igualmente visíveis os aspectos da diferença e do cómico, tais como em: *“O Monstro”, “O Vampiro que bebia groselha”* e *“A Sereia”* (pertencentes à obra *“Seis Histórias às Avestas”*)

---

<sup>5</sup> Atentemos na intensificação da cor verde, conseguida através da repetição da palavra.



Na primeira história, um ser estranho e de proporções consideráveis é capturado no Tejo. Inicialmente, todos assumem uma atitude de estranheza perante uma criatura diferente de qualquer outra, até na alimentação. A sua diferença é ressaltada através do uso intencional da palavra “*estranho*” (Soares, 2003:25), presente no discurso de todas as personagens.<sup>6</sup>

Descobre-se, entretanto, que o monstro gosta de gasolina: “*olhem como o malandro me gasta a gasolina!*” (Idem, *ibidem*:26)

Neste momento da estória, acontece uma peripécia, decisiva na alteração do rumo dos acontecimentos: um petroleiro afunda-se na baía de Cascais e começa a derramar crude. O bicho, anteriormente desprezado pela sua diferença dos demais, é agora querido e elogiado, tratando-se da única hipótese de despoluição do oceano. A partir deste momento, passam a ser-lhe confiadas as relevantes tarefas de despoluição dos rios, mares e praias: “*Por onde passava, a areia ficava branca, a água de novo ficava azul.*” (Idem, *ibidem*: 26)

O monstro, inicialmente apelidado de “*estranho*”, passa a ser tratado por “*fantástico*”, “*mágico*” e “*sensacional*” (Idem, *ibidem*: 28 e 29), passando a sua diferença a ser bem aceite e, mesmo, indispensável à sociedade.<sup>7</sup>

Novamente, o senso de humor da autora sobressai no final do texto: “*Todo o governo bebeu vinho do Porto à saúde do monstro, mas para ele abriu-se, naturalmente, uma garrafa de gasolina super*” (Idem, *ibidem*:29)

Também “*A Sereia*”, devido à sua diferença, enfrenta uma grande perseguição da sociedade, mas, ao contrário da maior parte dos contos de Luísa Ducla Soares, neste o final não é harmonizador e integrador da diferença. Cansada de ser exibida e criticada, não resta à sereia outra hipótese senão a fuga a Rogério, o seu captor e carcereiro: “*A sereia arrasou-se até à porta, abriu-a, passou ao jardim, à rua e conseguiu partir para o seu amado mar.*” (Soares, 2003:75)

A criatura maravilhosa dos oceanos acaba por regressar ao seu elemento natural, afastando-se da sociedade humana e da sua mesquinhez e maldade.

Em “*O Vampiro que bebia Groselha*” é contada a estória de um pequeno vampiro que, embora herdeiro de uma tradição vampiresca, é criado por uma cabra e, por isso, muito diferente dos vampiros convencionais.

---

<sup>6</sup> - Mas que estranho monstro - gritavam os pescadores

- Mas que estranho - exclamou o director do jardim zoológico, ao metê-lo numa jaula.

- Mas que estranho monstro - concluiu o veterinário, ao verificar que não bebia água, nem leite, nem vinho, não comia peixe, nem carne, nem ovos nem pão, nem fruta, nem nada!” (Soares,2003:25)

<sup>7</sup> -Que monstro fantástico!

- Mágico!

-Mas que animal sensacional! (Soares, 2003:29)

O vampirinho tem algumas dificuldades de adaptação à sua nova vida herbívora e procura melhor sorte junto aos homens. Aí descobre a groselha, uma bebida vermelha como o sangue e doce como o mel. Conclui-se a estória com as palavras da personagem principal, que finalmente assume, com prazer e humor, a sua diferença: *“Meus pais só bebiam bebida vermelha/Como um bom vampiro/eu bebo groselha”* (Soares, 2003: 17).

Concluimos esta reflexão sobre a questão da diferença como valor na obra narrativa de Luísa Ducla Soares com o exemplo da obra *“O Soldado João”*. Datado de 1973, este texto pacifista (contemporâneo da Guerra Colonial) traduz um gesto sintomático de ousadia, apresentando um soldado que foge completamente àquilo que se espera de um militar, durante um conflito armado. Nas palavras da autora:

*“O soldado João é de tal forma avesso a lutas que inviabiliza o conflito armado, transportando para ele as regras da boa educação e da solidariedade inabalável. De tal forma empata a guerra com a sua ineficácia bélica que os generais inimigos, por ele tratados como amigos, acabam por achar que passou o tempo da guerra, reconciliam-se e partem em paz.”* (Soares, 2004:9)

João é o soldado mais atípico que pode existir e a sua construção reflecte o próprio pensamento de Luísa Ducla Soares sobre a guerra<sup>8</sup> e a acerca da importância de fazer a paz.

Atente-se, a título de exemplo, nas seguintes passagens:

*“Todos os soldados carregaram as espingardas e fizeram pontaria. Mas o soldado João achou indelicado não ir cumprimentar os companheiros da outra banda. Pousou a arma, saltou a trincheira, avançou estendendo a mão. Então os outros soldados, espantados, estenderam a mão também”* (Soares, 2001: 6)

*“Notou que os dois generais inimigos coxeavam ligeiramente, descalçou-lhes as botas e pôs-se a tirar-lhes os calos.”* (Soares, 2001: 6)

Das atitudes pacifistas do soldado só podem resultar coisas positivas. Mais uma vez é transmitida pela autora a mensagem que é da diferença que nasce o equilíbrio e se dá a harmonização das situações. Deste modo:

*“Então o incrível aconteceu. Os dois generais levantaram-se ao mesmo tempo e condecoraram-no com duas luzentes medalhas de ouro.*

---

<sup>8</sup> “Os conflitos armados baseados em raças, religiões, ideologias não têm para mim qualquer sentido. (...) Pertencem ao planeta Terra. E esse planeta é de todos nós, principalmente das crianças que nasceram na época da globalização. Escrever para elas sobre a guerra é vaciná-las para a paz.” (Soares, 2004:9)

*Como era noite, acharam que já passara o tempo da guerra, apertaram as mãos e partiram em paz.”* (Soares, 2001: 8)

Sempre através do humor, a autora aposta, através da sua escrita, na capacidade de dizer não ao belicismo e de investir na fraternidade entre os homens e na paz.

### **Referências Bibliográficas**

- BARRETO, G.(1998). *Literatura para Crianças e Jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- BLOCKEEL, F. (2001). *Literatura Infantil Portuguesa, Identidade e Alteridade*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SOARES, L. D. (2002). *Gente Gira*. Lisboa: Livros Horizonte
- SOARES, L. D. (2002). *Tudo ao Contrário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOARES, L. D. (2003). *Seis Histórias às Avessas*. Porto: Editora Civilização.
- SOARES, L. D. (2004). *Escrever para Crianças sobre a Guerra*. Documento cedido pela autora.
- SOARES, L. D. (s./d.). *Trinta anos a escrever para Crianças*. Documento cedido pela autora.
- SOARES, L.D. (s./d.). *A Cidade: Palco de Diálogo e Conflito de Culturas*. Documento cedido pela autora.
- SOARES, L. D. (s./d.). *Livros para Crianças*. Documento cedido pela autora.
- SOARES, L. D. (s./d.). *O Prazer da Leitura*. Documento cedido pela autora.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Poster

### À Descoberta dos Segredos Escondidos nas Entrelinhas: Valores e Emoções na Literatura Infanto-Juvenil

**Maria da Conceição Costa**

Escola Superior de Educação Jean Piaget  
Almada

#### Resumo

O livro pode elevar os níveis de literacia e até culturais e promover o sucesso escolar mas também intervém na formação das crianças e dos jovens.

Alguns livros são fontes inesgotáveis de riqueza para quem os lê ou ouve ler. E essa riqueza está neles como um tesouro escondido no interior da terra e que é necessário procurar com empenho e persistência; são livros que, discretamente, oferecem presentes a quem os abre.

Vamos apresentar algumas obras, sobretudo de autores portugueses, que constituem um contributo para a educação do sentido estético, que transmitem valores e que permitem a vivência de emoções.

A Bondade, a Cooperação, a Tolerância/Diferença e a Família são os valores que apresentamos; as emoções são o Medo e a Tristeza.

Os livros para os mais jovens, criteriosamente seleccionados, podem ser um espaço de encantamento e permitir vivências determinantes para saber ser, saber estar e saber pensar.

Esperamos com este trabalho contribuir não apenas para dar maior visibilidade às obras que constituímos objecto de estudo, ainda que conhecidas de todos, mas também para abrir janelas de luz sobre algumas leituras possíveis e que por vezes escapam a um primeiro olhar.

Os escritores escolhidos não são os únicos capazes de nos seduzir e de facultar esta viagem mas, como sempre, a escolha de um caminho leva-nos a abandonar, ainda que momentaneamente, um outro.

#### Abstract

A Book can raise literacy and even cultural levels as well as promote school achievement but it can also play a part on educating children and teenagers.

Some books are an endless source of richness for those who read or listen to it. And that richness is like a buried treasure that one has to seek with both commitment and persistence; these are books that discretely offer a gift to whoever reads it.

We'll present some works, mostly by Portuguese authors, that contribute to the learning of aesthetic sense, transmit values and allow the experience of emotions.

Kindness, co-operation, tolerance/difference and family are the values we present; the emotions are fear and sadness.

Young people books, as long as carefully chosen, may be an enchanting place and offer experiences of learning to be, to think and to live.

We hope this presentation not only calls a new attention to already known books but also shed a light on possible new interpretations that one may have missed on a first reading. The selected authors are not the only ones able to seduce and deliver this experience but, as always, choosing one path takes us away from another, even if just briefly.

## Introdução

Dispomos hoje de uma grande variedade de títulos de Literatura Infanto-Juvenil, mas é sempre necessária uma selecção cuidada para que possamos garantir a qualidade do que oferecemos aos mais jovens e para que o livro apresentado corresponda ao que dele esperamos.

Para realizar uma correcta selecção há que conhecer o livro infanto-juvenil e, particularmente, aprender a lê-lo, desvendando o que nos oferece para além de uma leitura linear.

Esta leitura perscrutadora permite perceber que alguns se destacam pelo contributo que oferecem, nomeadamente ao nível da aquisição de valores e na vivência de emoções. E estes são itens que consideramos muito importantes para a formação das crianças e dos jovens.

Para este trabalho propusemo-nos efectuar uma leitura crítica de diferentes livros de destinatário mais jovem para conhecer os que, do *corpus* lido, se destacam no domínio dos valores e das emoções.

Organizámos, a seguir, os livros analisados, 72, de acordo com os diferentes valores e emoções que veiculam e escolhemos alguns para ilustrar a pesquisa efectuada. Para os valores e emoções constantes deste trabalho foi analisado o volume de livros que a seguir se explicita; no entanto, serão referidos apenas quatro ou cinco para cada item.

*Valores:* Bondade – 12 livros; Cooperação – 10 livros; Tolerância/Diferença – 7 livros; Família – 22 livros.

*Emoções:* Medo – 21 livros; Tristeza – 24 livros.

O critério de apresentação consiste em indicar o item – valor ou emoção – e, a seguir, indicar alguns livros que consideramos representativos do mesmo. Sempre que nos parecer oportuno, transcrevemos alguns exemplos. A selecção dos excertos é pessoal e não obedece a quaisquer outros critérios para além da nossa subjectividade. As obras lidas para esta investigação foram escolhidas de forma aleatória e sem uma intenção prévia de contemplar determinado escritor, obra ou época. O que se propõe é uma amostra e, como tal, não pretende ser mais do que isso.

## 1. Valores

### 1.1 - Bondade

Escolhemos a Bondade para começar a apresentação dos valores no desejo de tentarmos que algumas pétalas de beleza e ternura se derramem nas nossas mãos; se as nossas mãos estiverem ‘perfumadas’, espalharemos perfume...

Iniciamos com “**Chiu!**”, de Mafalda Milhões e Paulo Galindro. Este livro é uma verdadeira obra-prima da Literatura para a Infância, indispensável a todos os candidatos a “*Fazedores-de-Sonhos*”.

A narrativa relata uma situação de crise porque todas as crianças ficam privadas da possibilidade de sonhar durante a noite, como era habitual; sentem-se tristes e infelizes sem os “*sonhos impossíveis, alguns possíveis, com cheiros e sabores (...)*” que povoavam os seus sonhos. E isto porque um gigante, que habitava uma terra distante e que não conseguia sonhar, decidira roubar os *Fazedores-de-Sonhos* das crianças.

E tudo se resolve quando a mãe do João, numa atitude de Bondade e de muito carinho, resolve ajudar o gigante: “*contou-lhe uma história e cantou-lhe uma canção de embalar. (...) “o gigante adormeceu com um brilho-de-sol nos olhos e um sorriso-de-luar. Chiu! O gigante está a sonhar!”*

No conto “**Um Tostão para o Santo António**”, da obra “*O Mercador de Coisa Nenhuma*”, de António Torrado, assistimos a uma cena de extraordinário encanto: um garotinho, que pede esmolas para o Santo António, oferece a ‘riqueza’ que adquiriu nessa manhã a um mendigo que ainda não almoçou. Além de lhe dar o dinheiro necessário para uma sopa e um pão, na sua imensa candura, o menino ainda o aconselha: “*Tome lá para um pão e para uma sopa. Mas não vá ali àquela casa da esquina, que são uns mal encarados. Na outra rua abaixo há mais onde comer*” (p.23).

A narrativa toma a seguir uma direcção peculiar, pois constatamos que afinal o dinheiro que o menino anda a pedir não é para o Santo António, mas para berlindes. Esta revelação não traz, porém, qualquer mácula à Bondade expressa pelo menino; bem pelo contrário, visto que ele é recompensado – como que por magia: os berlindes com que sonhara aparecem no seu bolso.

Em **“Morte e Nascimento de uma Flor”**, de Elvira Santiago, um livro para os mais crescidos, quase todas as personagens se interajudam, quase todas intervêm positivamente no crescimento dos companheiros.

O Caracol ajuda a Sementinha de uma forma desinteressada e bondosa:

“- *E o Senhor Caracol dava-me uma boleia?*

- *Sim, claro que dou. Salta para as minhas costas e agarra-te bem.*

- *Hmmm, tenho medo de saltar!* - disse a Sementinha receosa. Mas, logo a seguir, lembrou-se que se saltasse, o medo haveria de cair e ir-se embora.

- *Vá, salta: um, dois e três!* - disse o Caracol dando uma ajudinha. - *Vou levar-te a comer caracóis e a beber uma cervejinha.*” (p. 28).

**“A Viagem das Borboletas”**, de Paula Carbonett & Chené, é um livro sedutor, quer a nível da forma quer a nível do conteúdo. A Senhora Larva, ao fazer a viagem entre a laranjeira e o limoeiro, encontra vários animais que lhe pedem que os leve consigo: o grilo, a tesourinha, a joaninha, a formiga e a pulga; a larva a todos leva...

Ao chegar ao limoeiro *“cada um foi à sua vida”*.

Enquanto a larva procura fazer a sua casa, há vários “atacantes” que surgem mas ela é salva, sucessivamente, por todos os animais que antes ajudara. O grilo canta uma canção de embalar e consegue adormecer a vespa que quer comer a larva; a tesourinha liberta-a de uma teia de aranha onde caíra; a joaninha defende-a dos pulgões; a formiga livra-a de um batalhão de formigas; a pulga salva-a do pássaro.

**“A Verdadeira e Maravilhosa História do Dragão Samuel”**, incluída na obra **“A Noite em que a Noite não Chegou”**, de José Fanha, oferece-nos um universo de magia, visto que os protagonistas são dragões, havendo, porém, uma subversão desse universo, o que nos parece muito interessante para as crianças.

Vejamos o que se passa na narrativa:

O Dragão Samuel é diferente dos demais; não come carvão mas nuvens e, por isso, em vez de chamas, deita água, o que o leva a ser expulso do seu país.

Entretanto, na sua terra, os dragões queimam tudo com as suas labaredas, até que *“um dos dragões mais velhos e mais sábios se lembrou do Samuel, o dragão que deitava água pela boca e que por isso mesmo tinha sido expulso para sempre daquela terra. Só ele é que podia salvar os dragões.”* (p.12).

E, como quase sempre acontece, descobrimos tesouros onde antes nunca os imaginávamos; quando o encontram, apesar de estar ainda ressentido, Samuel dispôs-se a ajudar os seus irmãos.



Comeu muitas nuvens e conseguiu encher os lagos e os rios; “as árvores voltaram a crescer grandes e frondosas, as flores voltaram a sorrir ao orvalho da manhã.” (p.12).

## **1.2 - Cooperação**

Não é fácil destacar algum dos valores que todos insistimos que é necessário valorizar e inculcar nas crianças, e pensamos que todos são importantes e indispensáveis. Ainda assim, atrevemo-nos a dizer que, sem determinados valores, a sociedade não pode subsistir como um lugar onde possamos viver em Harmonia, e a Cooperação é, em nosso entender, um desses valores. Em alguns livros, não muitos, infelizmente, o tema é abordado de forma exemplar.

“**Vamos Fazer Amigos**”, de Adam Relf, é uma obra que, sob o tema da Amizade, esconde outros valores que a tornam indispensável; pela doçura da forma como veicula esses valores, é também extraordinariamente cativante.

Aborrecida com a sua solidão, uma Raposinha queria fazer um amigo, tendo feito, sem sucesso, várias tentativas com a colaboração de alguns animais. Desalentada, é a mãe, presença sábia desde o início da história, que lhe permite perceber que criara laços de amizade com o Coelho e com o Esquilo enquanto juntos construíram os bonecos.

“**O Nabo Gigante**”, de Alexis Tolstói, é um livro admirável e bastante conhecido hoje pelas crianças e pelos adultos, e merecedor do destaque que possamos dar-lhe; ninguém fica indiferente aos múltiplos apelos do texto, ao nível da cooperação, e também da imagem.

Na horta havia um nabo que “*parecia ser muito grande. De facto, parecia gigante.*” (s/p). E era; o velhinho não consegue puxá-lo.

Inicia-se então uma cooperação que vai implicando os diferentes animais, a começar pelos mais fortes: a vaca, os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos, as quatro galinhas sarapintadas, os cinco gansos brancos, os seis canários amarelos.

E, um pouco ao jeito dos textos tradicionais nos quais o mais pequeno, o mais fraco, é geralmente o que resolve o enigma, é todavia a colaboração de um rato que a velhinha conseguiu capturar e que permite que o nabo saia da terra e possa dele fazer-se uma saborosa sopa com que todos se deliciam.

**“A Girafa que Comia Estrelas”**, de José Eduardo Agualusa, coloca os animais numa tangência de espaços e sempre a tender para o inatingível, como sucede com outras histórias.

Vemos uma girafa que se estende até ao céu e uma galinha do mato que constrói o seu ninho nas nuvens.

São muito interessantes, em nosso entender, e parecem-nos de grande valor para as crianças, estes livros que ‘elevam’ os animais, que os colocam numa atitude de ‘procura’, de ruptura com um quotidiano monótono.

Quanto ao tema da Cooperação, podemos observar como a girafa e a galinha, juntas, conseguem resolver o problema da seca. Empurram as nuvens para o céu da savana e fazem cair a chuva, graças a um estratagema inventado pela galinha, que coloca uma pena da asa direita no nariz da girafa e assim a obriga a espirrar: “O espirro sacudiu as nuvens e começou a chover.” (s/p).

**“A que Sabe a Lua?”**, de Michael Grejniec, é um livro invulgar e a história apresenta-nos alguns animais curiosos que muito gostariam de provar a Lua; no entanto, todas as tentativas de a alcançar são infrutíferas.

Uma pequena tartaruga não alcança o seu objectivo e pede ajuda sucessivamente a diferentes animais de grande porte: o elefante, a girafa, a zebra, o leão, o raposo e o macaco. A lua sempre se afasta quando algum animal se aproxima, e eles não conseguem apanhá-la.

E mais uma vez é um animal insignificante que vem em auxílio dos mais fortes: *“A lua viu o rato e pensou: Um animal tão pequeno, certamente não poderá alcançar-me. E como já começava a aborrecer-se com aquele jogo, a lua ficou onde estava. Então o rato passou trepando por cima da tartaruga, do elefante, da girafa, da zebra, do leão, do raposo, do macaco e... de uma dentada só, arrancou um pequeno pedaço da lua.”* (s/p).

**“Lendas do Mar”**, de José Jorge Letria, é um livro lindíssimo, em que a magia do mar e dos seus mistérios nos prende sedutoramente. Para além da beleza, todos os textos têm “ensinamentos” preciosos para pequenos e grandes. O conto “Grão a Grão se Trava o Mar” é um óptimo exemplo de cooperação, ou melhor ainda, de que “a união faz a força”.

De uma forma singela, as crianças poderão descobrir que juntas têm mais poder, e todos sabemos como é importante que estes valores possam ser transmitidos discretamente e eficazmente.

A Água do Mar, personagem que não respeita os outros, toma de assalto as praias “e fê-lo sem qualquer aviso, enviando um exército de ondas contra os pobres areais indefesos. (...) O pequeno grão de areia deixou cair os braços e deu-se por vencido. A derrota teria sido total se um grupo de grãos mais jovens não tivesse vindo procurá-lo para lhe dizer:

Por favor, conta connosco e não te deixes derrotar. Se formos só um punhado, aqui e ali, pouco ou nada valeremos, mas, se nos unirmos todos, teremos força bastante para deter a invasão da Água e do seu exército de ondas. (...) E foi assim que nasceram as dunas.” (s/p). E os grãos unidos conseguiram impedir a água de invadir a terra.

### **1.3 - Tolerância/Diferença**

Parece-nos um campo a privilegiar a questão da Tolerância/Diferença, pena é que não encontremos muitos livros que sirvam este nosso intento.

“**Frederico**”, de Leo Lionni, é uma obra de rara beleza e que aborda este tema de forma perfeita. Caminhamos através da pena do autor, na companhia de diligentes ratinhos que armazenam mantimentos para o Inverno: “Todos trabalhavam dia e noite. Todos menos um, Frederico.”

Os irmãos têm uma atitude de Tolerância, respeitando a opção de Frederico; apenas lhe perguntam porque não trabalha - não questionam as suas escolhas: “*Eu estou a trabalhar - dizia Frederico - apanho raios de sol para os dias frios e escuros de inverno. [...] Recolho cores para os dias cinzentos do inverno.*” (s/p). E os irmãos não só se limitam a aceitar as “actividades” invulgares de Frederico como as valorizam quando se acabam as provisões e o Inverno se torna rigoroso. O ratinho consegue aquecê-los quando lhes fala do sol e, animados pela música das palavras de Frederico, acabam por esquecer o frio e a falta de mantimentos.

Frederico vai fazendo à família sucessivas sugestões, repletas de beleza, que lhes permitem suportar os rigores do Inverno; a finalizar canta-lhes uma canção muito bela, pela melodia e pelo conteúdo, e recebe aplausos: “*Tu és um poeta! - Frederico corou, fez uma vénia e disse timidamente:— Eu sei*” (s/p).

“**A Menina Gigante**”, de Manuel Jorge Marmelo e Maria Miguel Marmelo, é uma obra muito importante e que apresenta temas que não encontramos com frequência na Literatura destinada à Infância. A Diferença é abordada de uma forma delicada, que certamente atinge a interioridade das crianças.

Ana Grande é uma menina muito grande e este facto traz-lhe sérios problemas:

Tem de sentar-se na última fila, na escola, para não perturbar os colegas; é sempre encontrada quando brincam às escondidas, porque não se consegue esconder; não cabe na cama – fica com os pés de fora; e até os outros meninos “gozam com ela”, como é referido no texto.

É muito grande, derruba os objectos por onde passa e, por isso, todos a consideram desastrada. Os pais amam-na como ela é, mas Ana Grande sente-se triste. Sentada num banco do jardim, uma senhora também de uma altura invulgar aproxima-se dela, compreende o seu problema e propõe-lhe jogar basquetebol.

E assim se altera a vida de Ana, que encontra amigos do seu tamanho e uma actividade na qual se destaca e até obtém a admiração de todos.

**“A Viagem de Djuku”**, de Alain Corbel, é um livro fascinante e rico em mensagem de esperança e de respeito para com os outros. A personagem principal, Djuku, de raça negra, é um exemplo de persistência, de espírito de aventura, de dedicação ao trabalho e de sensibilidade.

Djuku deixa a sua aldeia, porque não há trabalho, mas leva consigo, impressa no seu corpo, toda a vida das pessoas e das coisas que faziam parte do seu dia-a-dia e com estas lembranças sente-se acompanhada e, numa viagem longa e difícil, nunca deixa de sentir o carinho a envolvê-la. É como se toda a aldeia viajasse consigo.

Na grande cidade, encontra emprego num restaurante, mas sente que dentro de si há dois mundos, pois a aldeia e o restaurante estão separados... E um dia, enquanto se dedica ao seu trabalho na cozinha, uma palavra escutada na televisão rompe a serenidade de Djuku: ouviu pronunciar o nome da sua aldeia.

Naquele momento estilhaçou-se o seu universo e, como um dique que se abrisse, aquela mulher tão serena abandona a cozinha; na sala de jantar, diante de todos, chora copiosamente; conta a sua história espalhando no coração dos ouvintes o mundo de ternura que trazia aprisionado dentro de si. Escutam-na, emocionados e atentos. Agora toda a gente conhece a sua vida, assumindo-a um pouco como sua. Djuku sente-se diferente mas acompanhada; todos querem festejar.

E a ilustração reforça o texto: Djuku, a única presença de cor, num círculo de ouvintes de cor branca, suspensos da sua voz...

**“A Ovelhinha Preta”**, de Elizabeth Shaw, aborda o tema da Diferença, não unicamente como Tolerância mas como valorização, o que sempre nos parece de uma grande riqueza para as crianças.

A situação passa-se num rebanho em que há uma ovelha preta que gosta de pensar e nem sempre obedece às ordens do Piloto – o cão que, por isso, pretende que ela seja vendida. A ovelha sente-se triste e até pede ao pastor que lhe faça um casaquinho branco para passar despercebida.

Entretanto há um temporal e é a ovelha preta que encontra um abrigo para o rebanho; quando o pastor pensa que perdeu as suas ovelhas, descobre-a no alto da montanha e, perto dela, numa gruta, todo o rebanho; o facto de esta ter conseguido salvar o rebanho mereceu-lhe elogios do pastor; e até o Piloto, apesar dos ciúmes, reconhece o valor da ovelhinha preta.

É então que o pastor decide aproveitar a sua lã para *“fazer padrões muito bonitos com lã preta e branca!”*. Fez um bom negócio e *“com o dinheiro comprou mais algumas ovelhas e carneiros pretos.*

*Em breve tinha um rebanho de ovelhas e carneiros brancos e pretos e malhados.*

*Eram todos diferentes, e ainda bem, porque agora eram todos iguais.”* (pp.50-52).

#### **1.4 - Família**

A Família, que todos percebemos ser o alicerce da sociedade, aparece representada nos livros de Literatura para a Infância, mas talvez essa presença devesse ser mais sistemática. Infelizmente neste tema, como em muitos outros, quando perscrutamos a Literatura, nem sempre somos recompensados nessa procura...

Por exemplo, no caso da adopção, que vamos apresentar em primeiro lugar neste item, não encontramos muitos livros – apenas dois, neste conjunto que analisámos.

Em **“O Coelhoinho Tremeliques”**, de Kes Gray, um coelho vive com os seus pais - Caniço e Mil-Folhas - e são muito felizes.

Um dia, porém, os pais querem ter uma conversa com o coelho; todavia estão tão nervosos que, de início, nem conseguiam falar...

Fizeram-lhe uma revelação extraordinária: Caniço - um cavalo - e Mil-Folhas - uma vaca - não são os seus pais, levando-o a descobrir o quanto deles era diferente.

O Coelho nunca tinha notado algo de invulgar, até porque viviam num túnel, como se de uma toca se tratasse, e os três comiam cenouras. Fica tristíssimo, começa a chorar e foge. Quando o encontram, *“O seu pêlo cinzento estava manchado com*

*lama castanha. As suas longas orelhas estavam enroladas e presas com molas da roupa. Tinha um ramo pendente atado à sua cauda fofa, uns olhos pequenos e tristes e um nariz a tremelicar”* (s/p); tentara assemelhar-se aos pais adoptivos.

Os pais ficaram muito comovidos. *“Mil-Folhas curvou-se e carinhosamente lambeu a lama castanha do pêlo de Tremeliques. Caniço removeu cuidadosamente as molas das orelhas e o ramo da cauda do coelhinho.*

- *Nós somos os teus verdadeiros pais, Tremeliques – sorriu Mil-Folhas. (...)]*

- *Serás sempre o nosso Tremeliques – disse Caniço, sorrindo.*

- *(...) mais do que nunca, eles sentiram-se como uma verdadeira família.”* (s/p).

**“Os Ovos Misteriosos”**, de Luísa Ducla Soares, apresentam uma situação em que uma mãe – a galinha – cria vários animais que não são seus filhos. Enquanto foi procurar comida no mato, vários ovos se juntaram ao seu e deles nascem, além do pinto, um papagaio, uma serpente, uma avestruz e um crocodilo.

Podemos considerar que se trata, igualmente, de uma adopção por parte da galinha, ainda que não aconteça por sua iniciativa. De qualquer modo, a ternura com que cuida dos filhos é digna de apreço. Ela estava feliz, apesar da diversidade deles.

E a galinha de todos cuida, dando sempre atenção às características de cada um. Até no dia do aniversário lhes fez um bolo, com vários andares em que contempla os gostos de todos: *“Um tinha milho para o frango/ Outro, peixe para o crocodilo./ Outro, fruta para o papagaio./ Outro, ratos para a serpente./ E por cima, a enfeitar, sete berlindes, um martelo e vinte pregos, porque a avestruz só gostava de pitéus extravagantes.”* (s/p).

**“O Senhor Pechincha”**, de Ilse Losa, apresenta uma família de um espaço social precário, o que não é muito frequente na Literatura para a Infância, ainda que muito importante, em nosso entender; é uma família constituída apenas por pai e filho e vivem com dificuldades.

Num dia em que o pai não estava em casa, o menino recebe a visita de um vendedor de bugigangas - o senhor Pechincha.

O vendedor é muito persuasivo mas nem precisa de ser muito convincente, porque o rapazinho se encanta com um barquinho muito lindo que sai da mala do senhor Pechincha. Para o obter, o menino, induzido pelo vendedor, entrega-lhe o dinheiro que o pai tem guardado.

O mais interessante deste texto é a atitude do pai que, embora levando o filho a compreender que procedera mal, não se zanga nem lhe faz qualquer reprimenda, tendo em conta a sua pouca idade.

No conto **“O Meu Pai Era Lavrador”**, in *As Botas de Meu Pai*, de Matilde Rosa Araújo, a família, no estilo mimoso e único a que esta escritora nos habituou, é um espaço de ternura em interação permanente; até o cão intervém nessa atmosfera.

É uma família humilde, de camponeses e o filho acompanha o pai que parte de manhã cedo para o campo; o cão hesita entre ficar ou partir:

*“E meu pai fingia zangar-se: Está sossegado, Lanzão! Fica a guardar a nossa casa mais à tua dona!*

*A dona era a minha mãe. A minha mãe! (...) E depois encostava-se às saias de minha mãe.*

*E os olhos de minha mãe a dizerem-nos adeus; e os olhos do Lanzão a quererem ficar com ela e, ao mesmo tempo, partir connosco.*

*E nós partíamos. O nosso partir era uma música alegre e triste.*

*(...)*

*E eu, com um sachinho na mão, pensava, caminhando a seu lado: Meu pai é um grande homem. Trabalha. Trabalha e canta!”*

*E a ternura sente-se na voz do pai: “Filho, olha! A terra parece falar-nos.”*

*E nos pensamentos do filho: “E, sem saber bem o que fazia, beijei em pensamento aquelas mãos tão endurecidas. Com os olhos a humedecerem-se de lágrimas que eu nem entendia.” (pp.7-8)*

**“A Maior Flor do Mundo”**, do Prémio Nobel da Literatura, José Saramago, apresenta o herói menino enraizado numa família completa; o texto refere pais, irmã, avós e uma parentela.

Do amor desses pais e também da família, temos notícia quando o menino não regressa a casa; todos se inquietam e saem a procurá-lo. Apesar de anunciar que não sabe escrever para crianças, o escritor oferece-nos nesta obra um pedaço ímpar do que se tem escrito para a infância:

*“O menino adormeceu debaixo da flor. Passaram as horas, e os pais, como é costume nestes casos, começaram a afligir-se muito. Saiu toda a família e mais vizinhos à busca do menino perdido. E não o acharam.*

*Correram tudo, já em lágrimas tantas, e era quase sol-pôr quando levantaram os olhos e viram ao longe uma flor enorme que ninguém se lembrava que estivesse ali.*

*Foram todos de carreira, subiram a colina e deram com o menino adormecido. Sobre ele, resguardando-o do fresco da tarde, estava uma grande pétala perfumada, com todas as cores do arco-íris.” (s/p).*

E quando regressam a casa, o amor que envolve o menino continua a manifestar-se e o texto revela-o de forma explícita: “*Este menino foi levado para casa, rodeado de todo o respeito, como obra de milagre.*”

## **2. Emoções**

Vamos reflectir agora, como indicámos de início, sobre as Emoções - apenas o Medo e a Tristeza.

Convém que apresentemos uma breve explicação acerca desta escolha, que é deliberada e consciente; é também nossa escolha que muitas das situações apresentadas tenham subjacente a ideia de Morte.

É que nós acreditamos, e não estamos sozinhos nesta crença, que é benéfico para as crianças experimentar estas situações através da ficção; vivendo-as com as personagens que lêem ou ouvem ler; poderão assim enfrentá-las na vida com mais segurança e firmeza.

Começamos com o Medo.

### **2.1 - Medo**

Podemos ler, hoje, vários estudos sobre o Medo; há até quem afirme que o Amor e o Medo constituem os alicerces da construção da nossa personalidade. Também lemos, ou ouvimos, muitas vezes, que a experiência de situações de medo nos torna mais fortes. Até acreditamos nestas afirmações, mas, ainda que tenhamos algumas dúvidas, não podemos ignorar os medos da criança que todos conhecemos sobejamente e, provavelmente, bem de perto.

Ora se a criança de diferentes idades experimenta situações de Medo, é saudável, sem dúvida, que ela possa acompanhar os medos dos seus parceiros: os habitantes do planeta dos livros. Esta experiência pode ajudá-la a relativizar e ultrapassar esses medos.

Um dos livros que lemos, “**Contos da Mata dos Medos**”, de Álvaro Magalhães, conforme o título indica, contém várias situações vividas pelas personagens que são experiências de Medo.

Num espaço quase mágico, numa “pequena clareira dominada por um pinheiro manso muito alto”, vivem alguns animais, bem diferentes uns dos outros, mas que sabem apreciar a beleza, descansar, trabalhar e entretê-lo; há algo a aprender com o Caracol, o Chapim, o Coelho, a Lagarta, o Ouriço, o Sapo Velho, o Sapo Muito



Velho e a Toupeira, até porque estes “animais muito pequenos são capazes de gestos muito grandes” (p.19).

No momento em que o coelho cai numa armadilha, os seus amigos experimentam o Medo ao receber a notícia. Quando a Toupeira, o Ouriço e o Chapim estão a tentar salvá-lo, o Coelho vive uma grande aflição:

*(...) quando abriu a boca para falar, engoliu uma golfada de água e pôs-se a tossir horrivelmente. Começou então a dar às patas aflitivamente e reparou que quanto mais se mexia mais se afundava [...] e logo a seguir gritou muito alto: ‘Socorro!*

*(...) Estou a afundar-me!’; gritava ele quando conseguia pôr a cabeça fora de água (...) já estava quase sem fôlego.”* (pp.22-24).

Também a história assustadora contada pelo Sapo Muito Velho provoca calafrios ao Coelho e ao Ouriço:

*“Estava uma noite tempestuosa, fria e horrenda. O vento dobrava os pinheiros como se os quisesse arrancar da terra e os relâmpagos riscavam o negrume do céu...*

*Os relâmpagos relampejavam, os trovões trovejavam, mas não havia maneira de o mar chegar à mata. (...).*

*O mar começou a crescer, a erguer-se devagar (...). As ondas eram cada vez maiores, cada uma era mais alta do que a anterior. E então uma sombra enorme e monstruosa caiu sobre a mata. E atrás dela vinha uma onda gigante.”*

*Ao ouvir a narração, numa situação semelhante à que as crianças experimentam quando lhes lemos ou contamos histórias - “O Coelho encostou-se mais ao Ouriço, assustado, e picou-se, mas não se queixou. E ali ficou em silêncio, incapaz sequer de se mexer, até ao final da história.”* (pp.67-69)

Em “**O Coelho Comilão**”, de Maria Alberta Menéres, são colocadas em paralelo, de uma forma ímpar, situações da quinta e dos matos; na quinta vive Martinho; um coelho selvagem aproxima-se: “*Quando avistou o Martinho deu um pulo enorme para fugir dele! (...) - Não te vás embora, que eu não te faço mal. Fui eu que te dei a cenoura. - Uff, que susto! Tu és o dono desta horta? - balbuciou o coelho ainda a tremer.*” (s/p).

O grande susto do coelho, porém, virá um pouco mais tarde: “*Foi então que apanhou o maior susto da sua vida! Ouviu passos e à sua frente surgiu um pequeno mas verdadeiro monstro!!! Quis enfiar-se para dentro da sua toca. (...). Deixou-se escorregar pela toca abaixo, arrastando atrás de si o magro saco das cenouras. Porém o monstro desceu atrás dele, e ali ficaram os dois, apenas separados pela parede feita de serapilheira, a olhar um para o outro sem se poderem tocar.*

*Na escuridão da toca, os olhos do monstro eram redondos e brilhantes, parecia que deitavam lume. O seu focinho afilado tinha bigodes cinzentos, compridos e duros. Arreganhava os dentes pequenos e afiados e o seu aspecto era tão feroz que o pobre coelhito julgou que ia morrer de medo. Se não tivesse de estar a segurar no saco das cenouras, para manter o monstro afastado de si, decerto já tinha fugido a bom fugir pelos corredores da sua toca, até sair por outro lado... (...) Muito encolhido no fundo mais fundo da sua casa, o coelhito bravo sentia-se culpado nem ele sabia muito bem de quê. Tinha medo de sair dali e medo de ficar ali.” (s/p).*

**“O Sapo Tem Medo”**, de Max Velthuijs, é um livro que aborda o Medo de uma forma espantosa e mesmo exemplar.

*“O Sapo ouvia barulhos estranhos por toda a parte. Ouvia ranger no armário e restolhar por baixo do chão.” Resolve, então, pedir ajuda à pata: “- Não tenhas medo - disse a Pata. - Podes ficar comigo. Eu não tenho medo. E aconchegaram-se os dois na cama. O Sapo agarrou-se ao corpo quentinho da Pata e o medo passou.”*

*Os barulhos continuam a ouvir-se e pensam que a casa está assombrada; fogem para o bosque correndo sem parar, chegando a casa do porco sem fôlego:*

*“- Por favor ajuda-nos - disse a Pata. - Estamos aterrados. O bosque está cheio de fantasmas e monstros.*

*O Porco riu-se e disse:*

*- Que disparate. Vocês sabem muito bem que não existem fantasmas e monstros”*

*Ainda que não acreditasse, acolheu-os: “- Está bem - disse o Porco. - A minha cama chega para os três. E eu nunca tenho medo. Não acredito nessas tolices.*

*E deitaram-se os três muito juntinhos na cama do Porco. ‘Agora estamos bem’, pensou o Sapo. ‘Assim não pode acontecer nada.’*

*Mas não conseguiam dormir, com todos os barulhos estranhos e assustadores do bosque. Desta vez o Porco também os ouvia!*

*Mas felizmente os três amigos animavam-se uns aos outros. Gritaram que não estavam assustados, que não tinham medo de nada. Acabaram por adormecer de cansaço.” (s/p).*

O medo que os diferentes animais experimentam aproxima-se de situações vividas pelas crianças e que todos conhecemos. Ao longo do texto há várias tentativas de aprisionamento do medo, mas este continua em ritmo crescente. É a Lebre, preocupada com a ausência dos amigos, que vai fazer o contraponto, revelando-lhes que a Amizade é que lhe trouxe um Medo sério, verdadeiro, traduzido em preocupação.

A história termina em esvaziamento da situação de Medo através de uma cena de Alegria: *“Depois desataram todos a rir.”*

- *Não sejas tola, Lebre - disse o Sapo. – Não tens nada de que ter medo. Nós estamos sempre aqui.”* (s/p).

**“Mouschi, o Gato de Anne Frank”**, de José Jorge Letria, é um livro invulgar, não pelo conteúdo, uma vez que conta o cativo de Anne Frank, mas quanto à forma. O narrador é um gato de Anne que, dotado de extraordinária sensibilidade, relata, de uma forma única, os sobressaltos e as angústias da vida no Anexo:

*“Ali, apesar do medo que todos os dias os atormentava, podiam ter alguma paz e, sobretudo, a garantia de que não seriam levados, pelo menos tão cedo, para um campo de concentração (p.5). Eram todos judeus como ela e tinham esperança de que os tempos maus passassem e pudessem ver finalmente o sol e falar normalmente, sem medo de serem descobertos e presos.”* (p.8).

E as situações de medo multiplicam-se ao longo da narrativa:

*“Uma noite ouvimos pancadas fortes na porta e todos ficámos gelados de medo, receando que o esconderijo tivesse sido descoberto.”* (p.16). Mas Mouschi, que revela uma ternura muito grande por Anne, bem queria salvá-la; dizia ele:

*“E se eu pudesse dava-lhe asas ou então transformava-me em pássaro para a levar para muito longe daquela prisão em que vivíamos amedrontados, daquele caixote silencioso em que batiam vários corações ao mesmo tempo, com medo de uma denúncia, de uma visita inesperada ou da chegada das ratazanas da Gestapo, falando aos gritos e ameaçando tudo e todos com a tortura e com a morte.”* (pp.26-27).

É uma obra preciosa, e não apenas quanto a estas situações de Medo.

**“Comandante Hussi”**, de Jorge Araújo, tal como *Mouschi, o Gato de Anne Frank*, contempla situações de Medo num cenário de guerra. Em *Comandante Hussi*, o Medo surge associado à Morte.

Uma das situações de Medo ocorre num dos momentos mais interessantes do livro e que, em nosso entender, o adequa de forma tão pertinaz a um público jovem.

Hussi, quando tem de abandonar a sua aldeia, porque a guerra começou, não pode levar a sua querida bicicleta e enterra-a no chão da cozinha. No entanto, a bicicleta do menino tem medo de ficar sozinha:

*“Tenho medo... Tenho medo (...) Tenho medo do escuro. (...) Por favor, não deites mais terra. Tenho medo do escuro.”* (p.24)

E Hussi, surpreso, acaba por responder-lhe, entrando no faz de conta:

*“Não tenhas medo, vai tudo correr bem. (...) Não chores... Não chores... já és crescida.”* (p.24).

Este livro é uma verdadeira obra-prima para as crianças, porque, ao apresentar a guerra num universo ficcional, e até com alguns ‘ingredientes’ de magia, não deixa de a mostrar na sua crueza.

**“Caidé: Aventuras de um cão de sala contadas pelo próprio”**, de António Torrado, emparceira com as melhores obras de Literatura para a Infância. O fascínio deste livro deve-se, em primeiro lugar, ao facto de a narrativa ser apresentada pela voz do narrador-cão que protagoniza diferentes acontecimentos; também as situações narradas - pelos diferentes comportamentos apresentados, muitas vezes de crítica ao ser humano, e pelo humor requintado - concorrem para o valor desta obra.

No conto “Caidé, rei dos animais”, este é levado pela mata em corrida desenfreada, a convite de Gengis, que apenas pretende caçar coelhos.

Enquanto Gengis se afasta, Caidé vive uma das cenas mais emocionantes e repassadas de ternura de toda a obra quando enfrenta um coelho ainda muito pequeno que é incapaz de caçar, como seria normal da sua natureza de cão. O relato na primeira pessoa desse encontro com um coelhinho que *“Batia o dente de pavor.”* (p.31) é emocionante e importante em nosso entender.

Vejamos o que se passa no diálogo que ambos mantêm: *“ - A minha mãe... a minha mãe... a minha mãe já morreu – balbuciou o coelhinho, numa voz molhada de lágrimas. (...)*

*- Morreu, sim, senhor cão. Mataram-na os caçadores, na última época de caça. - E o pobre tremia e soluçava.*

*Que pode um cão, que não está habituado a estas emoções, fazer em semelhante circunstância?”* (pp.32-33).

E, ao afastar-se, sorrateiramente, recuando, numa atitude de grande respeito para com o coelhinho, Caidé sente-se tranquilo e recompensado:

*“Entretanto, entardecera. No céu a acinzentar-se, vi a Lua muito redonda, a olhar para mim. Parece que me sorriu.”* (p.33).

## **2.2 - Tristeza**

As situações que revelam emoções negativas trazem quase sempre, na Literatura de destinatário mais jovem, situações positivas; a extraordinária adequação a este público advém dessa parceria como trampolim de crescimento.

Acontece mesmo que a estrutura da narrativa segue um esquema de euforia/disforia/euforia o que, em nosso entender, é securizante para a criança que lê ou escuta o texto.

**“A História do hidroavião”**, de António Lobo Antunes, é uma narrativa que aborda um tema que não surge, habitualmente, na Literatura para a Infância: a Guerra Colonial.

As personagens vivem uma situação de desenraizamento, tristeza e desencanto quando, vindas de África, sem nada, são colocadas num descampado, algures, perto do Rio Tejo, na zona de Cabo Ruivo. Têm por companhia imagens de Tristeza e de Morte.

Num final de encantamento, regressam, ou não, ao paraíso tropical, que guardam no sonho, a bordo de um hidroavião, apodrecido no meio da relva.

Num universo ficcional é abordada uma temática dolorosa que, de uma forma subtil e delicada mas também fidedigna em relação à História, enriquece, sem dúvida, o leitor a quem a obra seja facultada.

**“O Elefante Cor-de-Rosa”**, de Luísa Dacosta, ilustra primorosamente o que acabamos de afirmar. Apresenta uma situação de harmonia perfeita onde, *“noutro planeta, fora da nossa galáxia, num mundo pequenino, forjado no bafo de outras estrelas e aquecido por outro sol, havia elefantes cor-de-rosa.”* (s/p).

Um dia, contudo, a harmonia rompe-se, pois uma flor morreu; ainda dançaram *“à luz das três luas, dando-se as trombas, mas estavam tristes.”* (s/p).

E a Tristeza aumenta diante da Morte que pouco a pouco invade todo o planeta. O elefante cor-de-rosa está só e triste mas... para ele ainda se acende uma esperança no fogo dos cometas que passam... E é o cometa mais jovem que transporta o elefante através do espaço, e a narrativa termina numa situação de harmonia.

A infância, sempre enaltecida na obra desta autora, é o único espaço possível para acolher o elefante cor-de-rosa, vindo de um outro planeta na cauda de um cometa. Assim, para além dos múltiplos “ensinamentos” que esta obra oferece, assinalamos esta instauração da infância como receptáculo acolhedor para um elefante cor de rosa, único sobrevivente de um planeta em destruição.

**“O Peixe Baltazar”**, de Manuel Jorge Marmelo e Jorge Afonso Marmelo, é uma narrativa que contém diferentes estrelas que brilham no seu firmamento... talvez por ser escrita em parceria com a infância...

Miguel, um menino feliz, numa família feliz, encanta-se diante dos peixes do seu aquário, que muito inveja, porque não têm de ir à escola: *“Eram peixes, a profissão deles era exactamente essa, serem peixes. (...)”*

*Estava, porém, a chegar a hora de o Miguel aprender uma dessas lições que a vida, mais tarde ou mais cedo, nos oferece a todos. Talvez, no caso dele, pudesse ter demorado mais tempo. Mas aconteceu depressa, não muito tempo depois de a Catarina ter passado a morar no aquário do Baltazar.”*

*Um dia, ao regressar da escola, Miguel encontrou mortos, a boiar na água, os peixes do seu aquário. “E o menino nem sabia muito bem o que era a morte. Aprendeu-o nessa tarde e, ao sabê-lo, ficou muito triste, como se também nele alguma coisa se tivesse quebrado.*

*Não era a primeira vez que o Miguel estava triste, mas o dia da morte do Baltazar e da Catarina foi talvez o primeiro em que ele percebeu o que é a verdadeira tristeza, essa que se sente quando se perde um amigo, quando se perde alguma coisa realmente importante.” (s/p).*

Mas o texto traz a esperança e a alegria ao coração de Miguel: ele vê uma promessa de novos peixes, pois *“Havia boiando na água umas bolhinhas que lhe pareceram ser os tais ovos de que a mãe lhe tinha falado...” (s/p)*. É uma forma de apresentar, com delicadeza, a Morte às crianças e um livro indispensável para todos os que nos inquietamos com a Educação.

**“O Veado Florido”**, um texto de António Torrado, acentua uma crítica aos comportamentos humanos que nem sempre respeitam o universo e as suas leis.

Um homem rico tem como ‘ocupação’ mandar aprisionar animais de rara beleza que, em gaiolas douradas, são admirados pelos seus amigos – homens ociosos.

Os animais, privados de liberdade, sofrem e morrem. Acabam por morrer todos, excepto o veado, dotado de características especiais. Este veado, quando foi aprisionado, apresentava as hastes floridas; ao aproximar-se do cativeiro, flores e folhas caíram e não voltaram a florir até ter sido posto em liberdade.

Esta é uma forma diferente de apresentar o tema da Morte, não como um acontecimento natural, mas da responsabilidade do Homem.

**“O Sapo e o Canto do Melro”**, de Max Velthuijs, é um texto delicado e harmonioso na forma como a Morte é apresentada: os animais brincam felizes, como acontece com os mais pequenos e, de súbito, são com ela confrontados. Assumida essa realidade – a Lebre, a Pata, o Porquinho e o Sapo - vencem a Tristeza e a comoção, como é desejável que aconteça na vida, e voltam a brincar e a rir.

Ao encontrar um melro morto, surgem algumas interrogações, para as quais vão, entre eles, encontrando respostas. Realizam o funeral com grande naturalidade: *“Estavam todos muito comovidos e caminhavam em silêncio. De repente, o Sapo desatou a correr. - Vamos brincar à apanhada – gritou ele. – Quem me apanha? Brincaram e riram até o sol se pôr. - A vida é maravilhosa, não é? – disse o Sapo.”*

Diante da Morte, da Tristeza, do Medo ou do Desencanto, que caminho mais fecundo que este hino à vida?

### **Conclusão**

A partir de um *corpus* de escolha pessoal e subjectiva, tentámos encontrar livros dignos de relevo, quando olhados do ângulo em que nos colocámos para esta análise.

Sabemos que a selecção das obras e dos exemplos que apresentámos é, também, afectiva. Ainda assim, pelo volume de leituras – que consideramos representativo – e pela importância que atribuímos aos itens que seleccionámos, acreditamos poder contribuir para a valorização da Literatura Infanto-Juvenil, e insistir na sua divulgação junto dos mais jovens.

Num tempo em que todos nos inquietamos com a formação de gerações promissoras e olhamos, por vezes, com alguma apreensão para a sociedade que estamos a construir, cremos poder facultar, pela leitura, espaços de crescimento que possam resguardar as crianças e os jovens da esterilidade de algumas ofertas que, de forma ousada, nos invadem em cada dia.

## Referências Bibliográficas

ARAÚJO, U. F. & PUIG, J. M. (2007). *Educação e Valores*. São Paulo: Summus.

ECO, U. (2003). *Sobre Literatura*. Lisboa: Difel.

FERNANDEZ, E. M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.

GOLEMAN, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

HARGREAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

JIMÉNES, S. Y., RUBIO, E. L. & TORREMOCHA, P. C., (2004). *Valores y Lectura Estudios Multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

MARINA, J. A. & VÁLGOMA, M. (2005). *A Magia de Ler*. Porto: Âmbar.

PIRES, M. I. V. (2007). *Os Valores na Família e na Escola*. Lisboa: Celta Editora.

RAMOS, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.

RIGOLET, S. (1997). *Leitura do Mundo Leitura dos Livros*. Porto: Porto Editora.

SILVA, S. R. (2005). *Dez Réis de Gente... e de Livros: notas sobre literatura infantil*. Lisboa: Caminho





Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em **Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**  
**Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008**

## Poster

### Os livros de histórias e a matemática

***Cristina Loureiro***

***M<sup>a</sup> Paula Rodrigues***

Escola Superior de Educação de Lisboa

#### **Resumo**

Os livros de histórias e a matemática é o nome de um projecto que tem vindo a ser desenvolvido por um grupo de professores da ESE de Lisboa com alguns professores do 1º ciclo. Os objectivos do projecto aliam o estudo desta temática, aprofundando o conhecimento das histórias e dos modelos matemáticos usados pelos seus autores, e a realização de experiências de sala de aula. Nesta fase do projecto, elaborámos uma matriz de análise das histórias que nos ajuda a evidenciar o modelo matemático presente na história ou na ilustração e a forma como os autores o aproveitam ou desenvolvem.

#### **Abstract**

Children's books and mathematics is a project which has been developing for a group of teachers from Escola Superior de Educação of Lisbon and some primary teachers. This project ties a bond between this thematic, realizing a better perception of stories and mathematic models used by their authors, and the practice in classroom. At this point we have a matrix that helps us to understand which mathematic models are presented in stories or in stories pictures and the way like their authors had developed them.

## 1. Era uma vez ...

A ideia de ligar a literatura com a matemática não é original e não vai esgotar-se nunca. Enquanto houver livros vai haver, certamente, contextos favoráveis para explorar e trabalhar ideias matemáticas.

Sobre esta temática existem vários trabalhos publicados em diversas línguas e, embora o alvo preferencial sejam os livros de literatura para crianças, há muitos outros trabalhos sobre literatura para outros níveis. Recentemente, a revista *Teaching Mathematics in the Middle School* dedicou um número ao tema *Mathematics and Literature* (Volume 10, Number 8, April 2005).

O projecto que temos vindo a desenvolver sobre esta temática foi iniciado no ano lectivo de 2004/2005, no âmbito do acompanhamento dos estágios a partir da colaboração entre professores de Matemática e Língua Portuguesa da ESE de Lisboa. Estes professores eram nesse ano membros das equipas multidisciplinares de apoio à Prática Pedagógica no curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na referida escola. Embora este trabalho de equipa tivesse sido iniciado dois anos antes, ao longo do referido ano, a ligação entre os professores destas duas áreas estreitou-se muito e foi feito um levantamento bastante exaustivo de livros de histórias de literatura infantil. As nossas colegas da Língua Portuguesa surpreendiam-nos com os livros e nós surpreendíamos-nas com as tarefas matemáticas que os livros nos sugeriam. Depressa também começámos nós a procurar livros e depois passámos também a receber sugestões de outros professores. Só por este facto, podemos concluir que os livros de histórias de literatura para crianças são um recurso vasto e riquíssimo de ideias para criar situações de aprendizagem de natureza multidisciplinar. Passada a primeira fase de construção de muitas explorações possíveis, começámos a divulgar as ideias em oficinas de formação e encontros de professores. A adesão foi imediata e envolvente, os professores apreciavam muito as propostas e levavam-nas logo para as crianças. No que respeita aos nossos alunos estagiários, a adesão também foi crescendo.

Iniciámos por isso um processo de reflexão organizada e formalizámos um projecto que está a ser desenvolvido com um pequeno grupo de professores do 1º ciclo.

## 2. Os objectivos do projecto

Quando começámos este trabalho, fomos levadas pelas muitas ideias que os livros nos sugeriam. Pode dizer-se que foi uma fase caótica, em que elegemos muitos livros, como potencialmente ricos, e em que produzimos muitas tarefas. Mas depressa nos apercebemos que era preciso apurar este trabalho, seleccionando livros e sugestões de tarefas. Fomos tomando consciência de que a banalização e a massificação da utilização deste recurso tinham dois grandes riscos.

Por um lado, poderia prejudicar muito o papel fundamental que eles têm no desenvolvimento do imaginário infantil, bem como o seu papel ao nível da identificação do pequeno leitor com as personagens. As histórias desempenham um importante papel na formação do indivíduo, ao funcionarem como elementos apaziguadores de situações de conflito interior, necessários à construção de modelos de acção. Este é um papel que necessita de ser preservado e que não deve ser invadido por outras áreas. Para além disso, também não queremos tirar ao livro de histórias o papel e o destaque que ocupa desde sempre na área da Língua, como objecto essencial do desenvolvimento da leitura.

Por outro, as tarefas construídas poderiam tornar-se repetitivas em diferentes contextos, levando isso a uma indefinição do verdadeiro objectivo matemático a trabalhar em cada uma das histórias. Não é por um livro falar em quadrados e triângulos que é um bom recurso para a geometria e não é por recorrer a números que sugere boas tarefas de cálculo para os alunos. O conhecimento que vamos tendo dos livros e as experiências de utilização já realizadas levam-nos a considerar que há livros privilegiados para levar as crianças a realizar boas actividades matemáticas e, por isso, acreditamos que tem de ser feita uma selecção criteriosa dos mesmos.

Por este facto, ao formalizar o projecto, estabelecemos os seguintes objectivos:

- (1) identificar os modelos matemáticos apresentados em livros de histórias de literatura para a crianças;
- (2) construir tarefas matemáticas com base na narrativa ou ilustração de livros de histórias para crianças;
- (3) analisar as actividades propostas a partir da leitura de histórias de literatura infantil;

(4) analisar as resoluções matemáticas dos alunos, realizadas a partir das histórias.

Pensamos assim, com um suporte de investigação e reflexão baseados na nossa realidade, poder construir e fundamentar uma perspectiva de utilização matemática dos livros de histórias, partindo de títulos que são familiares aos professores portugueses.

Embora a ideia que está na raiz do nosso projecto não seja original, pretendemos desenvolvê-la e enriquecê-la com novos contributos. Além de que, ao situá-la na realidade portuguesa, poderemos dar uma mais-valia a um recurso didáctico que já é muito familiar aos professores do 1º ciclo e que já existe em muitas salas de aula. Muitos livros de literatura para crianças que estudámos são universalmente conhecidos e são autênticos *best-sellers* das salas de aula portuguesas.

### **3. Linhas orientadoras do nosso trabalho**

A fase inicial do projecto integrou duas orientações, o estudo dos livros de literatura para crianças e a pesquisa sobre projectos, análogos a este, realizados em outros países ou em Portugal. Sobre este ponto encontramos vários trabalhos estrangeiros: Kátia Smole et al. 1995, Charyl Pace, 2005, Bay-Williams, 2005 e Ron Zambo, 2005. Ao mergulhar nesta ligação, em textos de língua inglesa, descobre-se um manancial de ideias e de referências impossível de sintetizar em poucas páginas. O que nos parece importante destacar é o interesse de tantos professores e investigadores pela ligação entre a matemática e a literatura. Pois embora muitas histórias sejam universais, elas assumem, dependendo da cultura em que se inserem, diferentes títulos. Cada título de uma mesma história corresponde a tradições e valores de uma única cultura e daí o nosso interesse em conhecer a nossa realidade, a partir desta pesquisa. Temos informação da existência de trabalhos realizados em Portugal, nomeadamente com crianças no jardim-de-infância, a que não tivemos ainda acesso.

Após a profusão de ideias da fase inicial, centrámos o nosso trabalho na análise das ideias mais ricas e consolidadas e, neste momento, seguimos as seguintes linhas de orientação:

- organização das histórias tendo em conta os modelos matemáticos presentes na história ou na ilustração;
- enriquecimento de tarefas já experimentadas e criação de novas tarefas;

- realização de experiências e elaboração de descrições das actividades realizadas pelas crianças;

- realização de reflexões mais alargadas sobre a utilização dos livros de histórias, tanto na forma de sessões abertas com professores como através de escritos de divulgação.

Embora o nosso trabalho seja centrado no 1.º ciclo do Ensino Básico, muitas das tarefas que temos vindo a desenvolver são adequadas a outros níveis de ensino e, como já referimos, os livros de histórias são também um recurso educativo muito valorizado noutros níveis de ensino, incluindo o ensino secundário.

#### **4. Organização das histórias segundo modelos matemáticos**

Esta forma de organização tem-nos ajudado a construir os critérios de selecção de histórias e as tarefas, produzidas a partir das mesmas. Nesta fase temos já identificadas várias categorias e ilustraremos, com exemplos, a nossa interpretação para cada uma delas e a orientação que seguimos para a criação das tarefas.

Tipificámos a nossa categorização com situações que designamos por A, B, C, D, etc. Parece-nos que este tipo de designação é simples e que nos permite criar mais categorias e até sub-categorias (A1, A2, ...), se o viermos a considerar pertinente.

Neste trabalho assumimos uma concepção muito ampla de modelo matemático: pode ser uma estrutura, um raciocínio, um conceito matemático ou um objecto próprio da matemática, como, por exemplo, uma esfera. O que pretendemos estudar é a forma como os autores usam, ou não, esses modelos em que sabemos estar presente alguma matemática. Interessa-nos compreender em que medida o facto de haver modelos matemáticos associados a uma história ou ilustração permite a exploração para realizar actividades matemáticas.

A organização actual das histórias, segundo este critério de identificação e utilização de modelos matemáticos, é apresentada no quadro 1:

Quadro 1

A	Toda a história é construída pelo autor, de forma intencional, em torno de um determinado modelo matemático, ficando a exploração limitada a esse modelo.
B	Toda a história é construída sobre um modelo matemático claramente explicitado, que é explorado ao longo da história, no todo ou em parte. Na história, o autor sugere ainda ideias de continuidade para a criação de novos problemas.
C	A história, embora não havendo intencionalidade explícita por parte do autor, contém episódios em que os contextos, pelo seu valor matemático, são favoráveis à formulação de problemas ou investigações matemáticas significativos para as crianças.
D	A ilustração, de uma forma autónoma, contém um modelo matemático ou sugere modelos matemáticos a serem explorados, estando ou não na intenção do ilustrador.
E	A ilustração traduz ou complementa o texto da história, estando estes intimamente ligados. Em conjunto, sugerem actividades interessantes e significativas do ponto de vista matemático.

Para ilustrar a nossa organização, apresentamos alguns exemplos de histórias e das tarefas matemáticas que construímos tendo em conta os critérios B e C.

### Critério B

[«Ainda não estão contentes?» em <i>Conto Contigo</i> , António Torrado, Civilização]	
<p><i>“Entretanto, o tratador continua a fazer contas. Ele tem mais soluções de reserva. Até, segundo parece, já foi comprar uma faca de cortar bananas, prevendo novas possibilidades ...”</i></p>	<p>Descobre outras soluções de reserva para ajudar o tratador.</p> <p>(Nesta história o autor recorre ao modelo de decomposição do 10 em somas de números inteiros para criar situações aparentemente diferentes mas todas equivalentes)</p>

### Critério C

[O Nabo Gigante, Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, Livros Horizonte]	
<p>Pág. 4 e 5</p> <p><i>“Semearam ervilhas e cenouras e batatas e feijões. Por último semearam nabos.”</i></p>	<p>Quantas sopas diferentes é possível fazer com os 4 legumes? Pode ser feita sopa só com 1 legume, só com 2, ...</p> <p>E agora juntando também os nabos?</p>
<p>Pág. 12</p> <p><i>“O velhinho puxou, içou e sacudiu...”</i></p>	<p>A velhinha, para pôr a roupa a secar, quantas molas de roupa usou?</p> <p>Desenha uma maneira de pôr a roupa a secar só com 5 molas. Qual é o número máximo de peças de roupa que se consegue pôr a secar com 5 molas?</p> <p>E com 6 molas?</p> <p>E com 10?</p>
<p>Pág 26 e 27</p> <p><i>“O velhinho, a velhinha, ... os seis canários amarelos ...”</i></p>	<p>Nesta altura, quantos animais já estão a ajudar os velhinhos? Quantos tipos diferentes de animais são?</p> <p>Continua a lista de animais mantendo sempre o padrão, 7 ... Procura aumentar bastante esta lista. Quantos animais tens? Quantos tipos diferentes de animais?</p> <p>Quantos tipos de animais deveríamos acrescentar à lista para conseguir ter mais de 200 animais?</p>
[A Zebra Camila, Marisa Núñez e Óscar Villan, Kalandraka]	
<p>Pág 26 e 27</p> <p><i>“A Camila chorou SETE lágrimas, ....”</i></p>	<p>Quantas lágrimas chorou a Camila no decorrer da história?</p> <p>A Camila chorou pelas suas riscas perdidas. Como eram SETE foi chorando como a história conta.</p> <p>E se chorasse por cada dia, chorando em cada dia o número de lágrimas igual ao número do dia, quantas lágrimas choraria num mês?</p>
[A Princesa Baixinha, Beatrice Masini e Octavia Monaco, Livros Horizonte]	
<p>Pág. 3 e 4</p> <p><i>“A Rainha Avó achou muito bem e preparou-lhe logo uma trouxa ...”</i></p>	<p>Se a princesa tivesse 3 bolsos e a rainha avó lhe tivesse dado 12 caramelos, de quantas maneiras diferentes poderia ela distribuir os caramelos pelos três bolsos?</p>

[«Quero Voar» em *A caixa*, Sérgio Godinho, Edições ASA]

*Pois dá. Eu ando a juntar um escudo por semana para dar a volta ao mundo de avião.*

*— Um escudo por semana? Por esse andar nem daqui a trezentos anos tens dinheiro que chegue para isso*

*— Tenho, tenho. Daqui a trezentos anos tenho ...*

*— ?*

E assim acabou a história.

Será possível que daqui a trezentos anos a menina da história vá conseguir dar a volta ao mundo de avião?

Que outras modalidades de poupança poderão ser pensadas para ajudá-la a fazer esta viagem?

No trabalho que estamos a realizar pretendemos escolher as histórias mais favoráveis, evidenciando o valor do modelo matemático presente e a forma como a história o aproveita ou desenvolve, obtendo assim indicações úteis para os professores ou utilizadores destas histórias.

### **5. Mas a história não acaba aqui**

Esta forma de organização tem-se revelado uma base muito produtiva para a obtenção de boas tarefas matemáticas. Por isso, as outras componentes do trabalho, como a realização de experiências acompanhadas e a análise das resoluções dos alunos, estão agora a ser desenvolvidas e parece-nos que poderão vir a produzir ideias muito interessantes.

Numa primeira apreciação, e tendo em conta os trabalhos de sala de aula que estamos a analisar, parece-nos que a presença forte e significativa de um modelo matemático na história ou na ilustração permite desenvolver actividades matemáticas muito ricas para os alunos. A sua riqueza pode ser justificada pelo valioso instrumento que estes têm revelado ser para os professores e pelo avanço produzido na estruturação do raciocínio matemático dos alunos.

Deixamos assim a curiosidade nas surpresas que as histórias ainda nos poderão trazer.



## Referências Bibliográficas

- BAY-WILLIAMS, J. (2005). Poetry in Motion. *Mathematics Teaching in the Middle School*. NCTM, 8 (10), 386-393.
- PACE, C. (2005). You read me a story, I will read you a pattern. *Mathematics Teaching in the Middle School*. NCTM, 8 (10), 424-429.
- SMOLE, K. C. S., ROCHA, G. H. R., CÂNDIDO, P. T., STANCANELLI, R. (1995). *Era uma vez na Matemática: uma conexão com a literatura infantil*. São Paulo: CAEM, Centro de Aperfeiçoamento do Ensino da Matemática. Instituto de Matemática e Estatística da USP.
- ZAMBO, R. (2005). The power of two: Linking Mathematics and Literature. *Mathematics Teaching in the Middle School*. NCTM. 8 (10), 394-399.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Poster

### Políticas de Leitura - Linhas de força para cativar leitores

**Maria da Conceição Ferreira Tomé Cosme da Silva Rolo**

*Centro de Estudos e Recursos de Literatura & Literacia Eça de Queiroz*

cerlit@sapo.pt

#### Resumo

O presente estudo resultou de uma investigação aplicada que identificou, em várias latitudes, práticas escolares e sociais tidas como eficazes na promoção de leitura, bem como estudos teóricos que suportam essas práticas.

Neste poster, fixámo-nos em algumas das conclusões que remetem para a educação literária como forma de criar o gosto pela leitura e acelerar o processo de aprendizagem, desde as “intuições iniciais”, consagradas na *Pedagogia das Amas/Nursery Rhymes*, ao PISA 2000 (*Programme for International Student Assessment*). Esse estudo comparado, de amplas dimensões, evidencia o papel e o peso da leitura por gosto e do contacto com manifestações da cultura clássica, designadamente a Literatura, na *performance* dos alunos.

Selecionaram-se e condensaram-se algumas das práticas e seus fundamentos, de modo a traçar um roteiro simples de passos que contribuam para elevar os níveis de literacia da população, em geral, e dos alunos do Ensino Básico, em particular.

#### Abstract

The present study is the outcome of an applied research. This research identified school and social practices, in different latitudes, considered effective to foster reading, as well as theoretical studies supporting those practices.

In this poster we focused on some study conclusions that point out the literary education as a mean to foster the taste for reading and speed up the learning process, from the “starting intuitions” stated in *Nanny Pedagogy* to PISA 2000 (*Programme for International Student Assessment*). This huge compared study emphasizes the role and the importance of both reading for the fun and contact with formal cultural offspring such as Literature, in what concerns pupils' *performance*.

Some practices and their fundamentos have been selected and condensed in order to pinpoint a simple route of steps which may contribute to elevate the people's literacy levels, namely the college

## 1. Objectivos

Dotar diferentes agentes de desenvolvimento de instrumentos para o envolvimento e elevação da cultura literária das populações.

## 2. Metodologia

Provar que ouvir contos ou saber de cor lengalengas e poemas são práticas que conduzem a uma leitura eficaz não é uma tarefa linear. Requer estudos longitudinais, amplos, de longa duração e, portanto, difíceis de conduzir.

Como pôde, então, este estudo, feito em dois anos, ousar traçar orientações para uma política de leitura, defendendo que a literatura é o caminho mais curto e certo para aumentar a competência leitora e fidelizar os aprendizes de leitor à leitura? Foi realizada uma extensa revisão bibliográfica, bem como a análise de práticas nacionais e internacionais que visam o bom desempenho em leitura (Rolo, 2007).

A recolha de dados seguiu dois rumos: por um lado, o da pesquisa de textos de enquadramento do trabalho dos professores e de estudos de reconhecidos investigadores nacionais e estrangeiros, nos quais avulta o PISA 2000. Por outro, o da sistematização de práticas nacionais e internacionais, algumas implantadas e monitorizadas há mais de duas décadas. Nestas práticas, toma relevo o trabalho de um grupo de profissionais implicado na experimentação dos Programas de Língua Portuguesa de 1991 e no Projecto *Literatura & Literacia* (Rolo, 2007).

No *poster* selecciona-se e condensa-se um conjunto de linhas de força, ligado à educação literária das crianças e adolescentes, bem como o respectivo suporte teórico, e identificam-se os agentes privilegiados para diferentes destinatários. Procura-se, deste modo, traçar um roteiro simples de passos importantes para elevar os níveis de literacia da população, em geral, e dos alunos do Ensino Básico, em particular.

### 3. Linhas de força para a fidelização à leitura

Das 46 conclusões do estudo, 13, ou seja, 28%, dizem respeito ao lugar e estratégias da educação literária na aprendizagem e fidelização à leitura. Nos estudos e práticas referenciados predomina o uso da literatura, a partir do berço:

**✓ As fórmulas ancestrais (canções de embalar, rimas, lengalengas...) usadas pelas mulheres - mães, avós, amas... - para ensinarem as crianças a falar são fundamentais na primeira educação de uma criança, constituindo as bases de uma educação literária.**

Adolfo Coelho lembrava-nos, há um século, que *"os contos e rimas infantis parecem ser como o leite materno, que nenhuma preparação, por mais adiantada que esteja a ciência, poderá igualar"* (Coelho, 1883: 65). Sabe-se hoje quanto estas criações literárias, genericamente designadas por esse autor como "pedagogia das amas", são adequadas ao desenvolvimento do pensamento e linguagem dos bebés. Na apresentação da reedição da obra, um século depois, Rolo (1994:7) procura explicitar a fórmula e as razões da eficácia destas "criações inconscientes da humanidade", como são referidas por Adolfo Coelho (1883: 94), como demonstrando de que modo os jogos e rimas infantis se adequam e favorecem a evolução, nos primeiros anos de vida (id)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A autora acrescenta: Num relance, apontamos os contributos de alguns investigadores que nos ajudam a reflectir sobre o lugar que as rimas tradicionais podem ocupar no desenvolvimento da linguagem e da inteligência da criança.

De Wallon, vem-nos a concepção de uma fase verbal, entre os três e os seis anos, em que a criança faz jogos de palavras e desenvolve a linguagem num sentido puramente lúdico. Não é preciso que a criança compreenda uma rima para se comprazer nela. Como afirma Adolfo Coelho, na obra agora reeditada, «tem um grande sentido o facto das rimas infantis terem, consideradas em si, muito pouco sentido». (Coelho, 1883: 97)

De Vigostsky, herdámos a ideia de que a memória é a função cognitiva central na infância. Para as crianças, pensar significa lembrar. Ora, a composição das rimas infantis facilita a sua retenção e favorece a resistência à erosão do tempo. Também os movimentos, íntima e ritmicamente associados às palavras, reforçam a memorização. Permitem, além disso, antecipar procedimentos ligados à escrita pois, de acordo com o mesmo autor, «os gestos são a escrita no ar.»

Entre nós, João dos Santos retoma a ideia de Wallon, seu mestre, e salienta, nos Ensaios sobre Educação (1982), a importância da interacção do adulto no desenvolvimento da linguagem, na primeira infância. E linguagem é, para este autor, «enquadramento afectivo», que engloba «atitude, expressão, mímica, gesto, palavra e relação». Na sua óptica, coexistem nas «gracinhas» tradicionalmente ensinadas por mães, avós e amas às crianças que sentavam ao colo, a distância e o espaço necessários à comunicação e a proximidade do contacto corporal que dá a segurança afectiva indispensável para entender os outros e fazer-se entender. «Os movimentos de simpatia do adulto para o bebé, levam-no a reagir pela expressão corporal dos interlocutores. A criança torna-se dependente do afecto dos seus educadores para compreender e ser compreendida. Esboça-se

✓ **Os serviços de saúde e apoio à primeira infância devem ser chamados à tarefa de alertar os pais para a importância de falarem com os seus bebés, recorrendo a estas fórmulas que favorecem a consciência fonológica.**

Esta conclusão fundamenta-se nos resultados de projectos vários de ligação entre os serviços de saúde, da cultura e da educação. Dos mais conhecidos citam-se os Projectos *Talk to your Baby*<sup>2</sup>, nos EUA e Reino Unido, *Bookstart*<sup>3</sup>, no Reino Unido, e em franca expansão, e o *Natti Per Leggere* em Itália, apoiados por departamentos governamentais ou ministérios da educação, apesar da origem em iniciativas particulares.

✓ **Os contos da tradição oral carregam consigo todo um simbolismo capaz de pôr ordem no caos do universo infantil, ajudando a encontrar um sentido para a vida. Um afectuoso narrador reforça o vínculo entre a criança e o adulto, facilitador do gosto pela leitura.**

Bruno Bettelheim relata que se viu face à necessidade de *deduzir quais as experiências que na vida de uma criança eram mais adequadas para promoverem a sua capacidade para essa tarefa* (1975:10), concluindo a este respeito: *nada é mais importante do que o impacto dos pais e dos que tomam conta de crianças; a seguir em importância, vem a nossa herança cultural, quando transmitida à criança de forma acertada. Quando as crianças são pequenas é a literatura que da melhor maneira contém essa informação*” ( *ib*).

No entanto, Bettelheim mostra-se desiludido com a chamada «literatura infantil» porque *“a maior parte dos livros são tão frívolos de substância que muito pouco de significativo se aprende com eles. A aquisição de habilidades, incluindo a capacidade para a leitura, perde valor quando o que se aprende não acrescenta nada de importante à nossa vida”* ( *ib*:11).

Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela *“a distraia e desperte a sua curiosidade”* ( *ib*: 11). Mas, acrescenta o autor, *...“para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua*

---

assim, a linguagem que vai desenvolver o pensamento, o funcionamento mental e a autonomia (de ser inteligente)».

Ao discorrer sobre a complexidade dos efeitos de uma pergunta aparentemente tão simples como «Onde põe o pipi o ovo?», no despertar da inteligência de um bebé, João dos Santos leva-nos a perceber por que razão esta frase mereceu ser consagrada numa rima transmitida de geração em geração. ( *id* :8-9)

<sup>2</sup> [www.literacytrust.org.uk/talktoyourbaby/](http://www.literacytrust.org.uk/talktoyourbaby/)

<sup>3</sup> [www.bookstart.co.uk](http://www.bookstart.co.uk)

*imaginação; ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e a esclarecer as suas emoções; estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam” (ib: 11). E conclui este inventário de critérios de qualidade de uma história: “Em suma, precisa de estar simultaneamente relacionada com todos os aspectos da sua personalidade – e isto sem nunca a amesquinhar, mas pelo contrário dando todo o crédito à seriedade das suas exigências e dando-lhe **conjuntamente confiança em si própria**” (ib: 11).*

✓ **A idade pré-escolar é decisiva na aprendizagem da linguagem oral. As creches e jardins de infância têm de seguir políticas de expressão que compensem os défices de linguagem. Ouvir ler e contar histórias permite *bem falar para melhor ler*; o conhecimento de rimas é um bom preditor da aprendizagem da leitura.**

Viana (2002), num estudo longitudinal no jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificou que as crianças cuja competência de expressão oral era elevada aprenderam a ler mais rapidamente do que as outras crianças. Convoca Carroll para apresentar uma descrição das diferentes componentes da competência de leitura de que as crianças, progressivamente, terão de apropriar-se. À cabeça da lista surgem as seguintes: i) adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler; ii) aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem.

A mesma investigadora, movida pelo desejo de identificar os requisitos para a iniciação à leitura, verificou que um melhor nível de competências linguísticas no pré-escolar estava correlacionado com um melhor desempenho em leitura, no final do 1.º ano de escolaridade (2002: 195). Para medir o nível de competências linguísticas, Viana construiu e validou um instrumento de avaliação. Num estudo, desenvolvido pela Civitas (2007-2009), para avaliar a distância das crianças-alvo em relação à descoberta do princípio alfabético, estas falharam, sobretudo, nos conhecimentos metalinguísticos. Esta autora interroga-se, ainda, acerca do modo como poderemos ajudar as crianças, não somente no progressivo domínio da linguagem oral, mas também na análise da língua que usam. O seu trabalho termina com o elogio do jardim-de-infância, como *lugar privilegiado* para essa ajuda, e a narração de histórias, pelas educadoras, como chave do domínio da linguagem.

Sabe-se, hoje, que a consciência dos sons da língua desempenha um papel decisivo na aprendizagem da leitura (Sim-Sim & Ramos, 2006: 63-74). Até que ponto a subalternização do sentido, nos manuais de iniciação à leitura, dominante na instituição

escolar de numerosos países, se mostra ineficaz para garantir o gosto pela leitura? Como conciliar, então, a necessidade de desenvolver a consciência fonológica que condiciona a descoberta do princípio alfabético com estratégias motivadoras para os aprendizes?

Um dos caminhos trilhados pelo Projecto *Literatura & Literacia* foi o de encorajar a memorização de textos, alertada que estava a equipa de educadoras, pela então recente (1996) obra de Margarida Alves Martins, *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, sobre a correlação positiva do conhecimento de rimas com a aprendizagem da leitura. Neste projecto, a actividade de memorização, acompanhada por “objectos evocativos dos universos textuais”, tornou-se uma das preferidas das crianças (Rolo, 1998) que, em pouco tempo, aprenderam de cor a maioria dos poemas da obra *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles e os jogos e rimas tradicionais recolhidos por Adolfo Coelho.

**✓ A terceira idade constitui um aliado fundamental nas políticas de leitura, não só porque conhece o património oral, caído em desuso nas sociedades pós-industriais, como tem disponibilidade, tanto afectiva como de tempo, para transmitir esse património às crianças.**

Com efeito, a modernização das sociedades, sob a influência massificadora dos *media* e a da própria escolarização, tem feito cair em desuso este capital de conhecimento transmitido de geração em geração, que Maria José Costa (1992) designou “*continente poético esquecido*”.

O *Plan Nacional de Lectura*, na Argentina, e o Projecto *Lire et faire lire*, em França e na Suíça, são duas práticas exemplares no aproveitamento da disponibilidade e conhecimento da terceira idade, ao serviço da política de leitura.

**✓ A literatura, como resposta às mais fundas necessidades da condição humana, é a porta ideal para uma aproximação à leitura carregada de sentido.**

Rodrigues, assumindo o encargo de explicar a adesão das crianças ao Projecto *Literatura & Literacia*, interroga: *E como consegue o Projecto este efeito quase mágico?*

“O meio é, na aparência, tão simples que confunde: pondo as crianças em contacto com as palavras, as vozes, os mundos, de livros de poesia, de contos, e outros.

(...) Esta formulação da hipótese fundadora do Projecto convoca, numa síntese feliz, um quadro teórico complexo, mas claro. Limito-me a sublinhar alguns dos seus aspectos. No âmbito da pedagogia e da didáctica, realço a preocupação primeira: criação de ambientes favoráveis e de situações estimulantes à prática da leitura e escrita. O princípio fundamental deste modelo de ensino/aprendizagem da língua é o da centralidade da LITERATURA – porque ligada às mais fundas necessidades da condição humana. O lugar da Literatura, não vindo depois, mas constituindo a própria trave mestra da literacia, pressupõe um conceito de literacia não sobreponível ao de mera técnica a adquirir, porque desde logo entendida como instrumento de potenciação de sentidos. Por isso a Literatura, lugar de produção dos sentidos inesgotáveis da língua, é o fundamento, o guia, a rota, da literacia” (2002: 53).

Pela literatura segue Marina Yaguello explicando a ciência da linguagem, porque é na literatura que a língua se realiza plenamente: *Paradoxo do sentido: o sentido comum, conhecido, utilizado, diz menos do que o desconhecido, que faz apelo ao sonho, à imaginação.* (1991: 103). Citando o Círculo de Praga, Marina Yaguello recorda-nos que “*As palavras pouco usadas (neologismos, barbarismos, arcaísmos, etc) têm um valor poético pelo facto de se distinguirem das palavras correntes da linguagem da comunicação pelo seu efeito fonético, uma vez que, em virtude do seu uso, a composição fonética das palavras correntes já não é percebida em pormenor, mas antes adivinhada.*” E conclui: *Eis porque Alice repete, no decurso da sua queda no poço, as palavras latitude e longitude que não compreende, mas que são, por isso mesmo, marcas de mistério e de poesia.* (ib:103).

Mistério, poesia, cantilenas, estribilhos, *nonsense*, mots-valise, oposição, comparação, conotação, metáfora, metonímia, sinédoque, violação entre animado e inanimado, humano e não humano, trocadilho, ambiguidade, alusão, rima, paralelismo, aliteração... De tudo isto é feito o jogo literário, o jogo por excelência, que a humanidade inventou e continua a inventar para o seu deleite.

Jogar com as palavras é uma forma de evitar “que funcionem como automatismos, sem incluírem um pensamento, sem terem significado” (ib: 32)

Alimento perfeito para os homens e mais que perfeito para as crianças para quem o jogo é a forma própria de comportamento.

✓ **Mais do que a riqueza familiar, tem influência na *performance* o convívio com bens da cultura clássica: teatro, literatura, música, dança, visitas a museus e**



**galerias de arte....Uma política escolar orientada para o sucesso de todos os alunos não pode dispensar a organização de um convívio assíduo com estes bens.**

Estas conclusões, apresentadas pelo PISA 2000, deveriam ser suficientes para levar o poder político a reflectir sobre o papel da educação literária na *performance* dos alunos. De facto, existem boas bases teóricas para a reintrodução generalizada da literatura na formação das novas gerações<sup>4</sup>.

Margarida Vieira Mendes, a especialista em Padre António Vieira que lutou pelo lugar primeiro da literatura no ensino da língua, também citada por Rodrigues (2002), afirmou: “*É mais decisivo na aprendizagem da língua, desde a primária, o convívio com textos de carácter estético, sejam eles os clássicos, sejam as criações populares tradicionais. É que aprender a usar o Português passa menos pelas necessidades pessoais e mais pela afeição privada a essa língua, por uma apropriação mútua, progressiva, intuitiva, mediatizada por textos, autores e professores*”<sup>5</sup>. Também a voz de Maria do Carmo Vieira se faz ouvir, hoje, com vigor, numa batalha persistente pela mesma causa. A sua longa experiência de ler os clássicos, com alunos distantes da cultura letrada, confere-lhe autoridade para enfrentar a corrente.

**✓ As versões escritas dos contos e das fórmulas que conhecem de cor permitem às crianças uma passagem harmoniosa da linguagem primária (a oral), para a linguagem secundária (a escrita).**

Ernesto Veiga de Oliveira (1985), na Introdução aos *Contos Populares Portugueses* de Adolfo Coelho, refere-se às fórmulas usadas na educação das crianças como “*manifestações da cultura tradicional das classes rurais e iletradas dos diferentes povos europeus*” (Coelho, 1985: 15). Hoje, porém, podemos ver neste património ancestral uma forma de educação literária do bebé (Civitas/IELT: 2005) que facilita a emergência de comportamentos de literacia, sobretudo quando associada ao livro da designada “literatura para crianças” ou, na expressão consagrada internacionalmente, “literatura infanto-juvenil” (LIJ). Na apresentação da reedição de *Jogos e Rimas Infantis*, de Adolfo Coelho, em 1994, Rolo sugere que “*a cristalização de versões de textos da*

---

<sup>4</sup> Mendes, M. (2002). “O que se ensina quando se ensina português”, Diário de Notícias 15/1/1989, citada por Rodrigues. F (2002) *Literatura/ Literacia ou da Inseparabilidade do Ensino da Língua e da Literatura*. In H. Cidade Moura (Org), *Actas do II Encontro Internacional O Desafio de Ler e Escrever, Leitura e Coesão Social* (p. 57). Lisboa: Civitas- Associação para Promoção dos Direitos dos Cidadãos.

<sup>5</sup> Como diz Margarida Leão, habituada a “converter à leitura” os mais hereges, não nos devemos intrometer demasiado entre o texto literário e o leitor. O próprio autor faz o trabalho de sedução.

*tradição oral (através da escrita) pode proporcionar às crianças que se iniciam na leitura e na escrita a oportunidade de estabelecerem essa relação básica – mas não óbvia – entre os dois modos de enunciação.*” (1994: 9). Experiências neste âmbito têm demonstrado que uma criança precisa de ter acesso a registos escritos de textos que saiba de cor, ou seja, com o coração, para que possa “*compreender este objecto misterioso: a escrita*”. (Rogovas-Chauveau, 1989: 89). Assim, do interesse pela palavra dita e do seu domínio poderá surgir a curiosidade pela palavra escrita, se o convívio com o livro for introduzido precocemente, e sem ansiedade, permitindo o longo percurso de observação dos sinais impressos, sem os quais será penosa a aprendizagem da técnica de decifração dos grafemas e muito difícil a criação de hábitos leitores.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, nos seus estudos sobre psicogénese da linguagem escrita, permitem-nos saber que a criança tem um papel activo na descoberta do código escrito, elaborando conceitos e colocando hipóteses acerca das palavras que vê escritas. Ao estudarem a evolução das concepções das crianças, as duas investigadoras verificaram a existência de etapas ou estádios pelos quais todas passam e que foram distribuídos por quatro níveis: *pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético* (Ferreiro e Teberosky, 1991; Teberosky, 2002)

Nos estudos evolutivos sobre a leitura, verificou-se que a criança que ainda não domina as convenções da escrita levanta hipóteses sobre o sentido das palavras que vê escritas. Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1987) descobriram que o trabalho feito pelas crianças se pode equiparar ao trabalho minucioso de um investigador, necessitando da presença de artefactos culturais escritos, no meio ambiente em que crescem.

✓ **O recurso exclusivo a usos escolares da linguagem escrita é responsável pelo declínio do gosto e dos hábitos de leitura. As escolas devem encorajar as crianças a ler na sala de aula e em casa, pelo simples prazer, emprestando obras capazes de responder aos interesses das diversas faixas etárias e competências linguísticas e de leitura.**

O recurso monolítico a manuais escolares parece associado ao desinteresse da criança pela leitura. Esta causa de fracos índices de leitura, assinalada entre nós (Lopes & Antunes, 2000), e também em estudos estrangeiros, diz respeito aos **usos da leitura limitadamente escolares** (Salgado, 2002) que dificultam a apreensão das funções da escrita e levam ao “desprazer” de ler. Exclusivamente associada ao esforço e obrigações escolares, verifica-se uma tendência para o declínio do seu uso, mal desaparecem estas pressões. As conclusões do PISA 2000 são claras a respeito da

leitura para fruição: o tempo consagrado à leitura nos tempos livres tem um impacto directo na *performance* em leitura.

*Dans tous les pays, ou presque, il existe une relation étroite entre l'engagement à l'égard de la lecture et la performance des élèves (...) Le score faible des élèves qui ne lisent pas pour le plaisir indique combien il est important pour les systèmes éducatifs d'offrir un environnement d'apprentissage qui encourage les élèves à lire en dehors de l'école (OCDE. PISA, 2000: 114-116).*

Por sua vez, o estudo do *National Literacy Trust* (2006), que incidiu sobre 8000 alunos ingleses, verificou as consequências da *motivação intrínseca* e *extrínseca* na criação ou perda de hábitos de leitura. Como a leitura por prazer surge fortemente associada à primeira, as escolas são incentivadas à sua prática: *In order to reap the benefits that reading for pleasure can bring schools need to implement a reading promotion programme that will make reading an experience that is actively sought out by students.* (Clark & Rumbold, 2006:23)

Colomer (2005) aponta o número de 500 obras a serem lidas, para ou pela criança, desde o 1º ao 10º ano de vida, ou seja, uma média de 50 títulos por ano!

Para uma criança, ou mesmo para um adulto – como acentuam as obras de Paulo Freire e de Freinet – o sentido social das práticas e a carga afectiva de que são acompanhadas não podem ser subestimados. A investigação em psicogénese da linguagem escrita veio dar força a esta intuição de longa data. Ana Teberosky fala-nos de um “*vínculo social y emocional que se da en ocasión de compartir actividades letradas*”, em família (2002: 31) - leitura em voz alta, diálogo sobre os textos e interacção com o escrito, actividades características do *nicho cultural* (*id*: 29) - para dar lugar a práticas sociais e culturais da leitura.

**✓ A literatura tem um papel essencial na coesão social e no desenvolvimento do juízo crítico. Importa que os mediadores - incluindo os professores - sejam leitores de literatura e conheçam numerosos títulos para melhor orientarem as leituras das crianças.**

Sallenave afirma:

*La «poésie» - c'est à dire, au sens large, le drame, l'épopée, et aussi le roman - propose des situations incarnées, parfois majorées par la distance – il s'agit des dieux, des héros ou de grands hommes –, mais toujours mises en perspective, marquées para la mise en place d'une distance. Brecht et Aristote sont en fait plus*

*d'accord qu'il n'y paraît: il n'y a pas oeuvre de langage sans opération de distanciation.*

*D'où la valeur exemplaire, éducative de ces oeuvres, parce qu'on les étudie à un âge où l'on est encore à l'extérieur de la vie politique et sociale, de même que l'on exerce son corps dans la salle de gymnastique avant d'aller courir sur le stade et remporter la victoire pour Athènes. De la même manière, l'école, appuyée sur les oeuvres du langage, fait travailler cette capacité à juger, cette gnomosué qu'on devra ensuite appliquer en grandeur réelle. L'école et les livres sont un immense gymnase où les muscles de l'esprit, la force du coeur sont conviés à s'exercer sur des exemples, qui ne sont pas seulement des exemples au sens moral du terme, des exemples qu'on imite ou qu'on rejette, mais des structures dévoilées, les formes élémentaires du sentiment et de l'action exposées à travers des situations fictives, comme sont les schémas ou les modèles mathématiques ou physiques (1997: 18-19).*

Os membros da equipa do Projecto *Literatura & Literacia* têm inúmeros relatos surpreendentes sobre o encontro maravilhado entre os leitores e os textos, que serviriam para testemunhar o ascendente da literatura sobre o espírito, *ultrapassando ao mesmo tempo a reflexão filosófica e a vida real*, nas palavras de Jaeger, citado por Sallenave (*id*: 18).

Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez, C. (1999), no estudo *Et pourtant ils lisent*, recordam-nos o papel essencial da literatura na coesão social. No entanto, a fruição plena da leitura exige desenvoltura na compreensão de texto, sendo o trabalho de parceria entre a instituição escolar e a família decisivo para a obtenção de resultados rápidos, em competência leitora. Importa que esta parceria assente na competência técnica dos professores, que têm por função essencial “ensinar a ler”. Impõe-se, portanto, promover a respectiva formação, que varia consoante a profundidade das necessidades do aprendiz. Kiran Egan (1992) será, sem dúvida, um precioso auxiliar nas escolhas de obras, de acordo com os estádios de desenvolvimento educacional.

#### **4. Síntese**

Os conhecimentos sobre o funcionamento da própria língua são condição necessária para a prática da leitura, mas não suficiente para garantir a fidelização à leitura. O PISA 2000 veio comprovar as intuições iniciais: lê melhor quem lê por gosto e quem convive com a cultura clássica.

A verificação de que uma melhor *performance* - geralmente excepcional - na interpretação dos documentos do quotidiano, nas provas do PISA, pertence aos alunos que contactam assiduamente com os textos clássicos, deveria pesar, decisivamente, nas Políticas de Leitura.

Os programas a desenvolver deverão ter em conta as linhas de força acima enunciadas. Com efeito, descodificar um texto implica o conhecimento das convenções da escrita – identificar as letras e juntá-las segundo determinadas combinações. Decifrar – traduzir grafemas em fonemas e o inverso – exige o conhecimento da correspondência entre os sons (fonemas) de uma língua e a sua representação gráfica (grafemas). Estes conhecimentos sobre o funcionamento da própria língua (metalinguísticos) são condição necessária para a prática da leitura mas não suficiente para garantir o hábito e o gosto de ler – ou seja a fidelização à leitura.

Ora, o PISA 2000, numa amostra de alunos sem precedentes, veio demonstrar o papel da leitura por prazer ou recreativa na formação dos leitores. A existência de uma correlação positiva entre o tempo consagrado à leitura por gosto (consentida e com sentido) e a competência leitora deveria ter um grande impacto sobre a política curricular, incluindo a elaboração de futuros programas de língua materna.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, A. & VIEIRA, M. M. (2006). *A Escola em Portugal*. Lisboa: ICS.
- ARAÚJO, M. A. (2008). *A Emancipação da Literatura Infantil*. Porto : Campo das Letras.
- BAUDELLOT, C., CARTIER, M. & DETREZ, C. (1999). *Et Pourtant, Ils Lisent...* Paris: Éditions du Seuil.
- BETTELHEIM, B. (1975). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand.
- CIVITAS / IELT (2005). *Projecto de Criação de um Centro Virtual de Pedagogia das Amas* (não publicado).
- CLARK, C. & RUMBOLD, K. (2006). *Reading for Pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust. <http://www.literacytrust.org.uk/> acedido em 2007 e em 20-08-2008.
- COELHO, A. (1883). *Os Elementos Tradicionais da Educação. – Estudo Pedagógico*. Lisboa: Livraria Universal.
- COELHO, A. (1985). *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: D. Quixote.
- COELHO, A. (1994) *Jogos e Rimas Infantis*. Porto: Asa.
- COLOMER, T. (2005). *El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil*. *Revista de Educación, Sociedad Lectora y Educación*. Ministerio de Educación y Ciencia, (nº extr). 203-216
- COSTA, M. J. (1992). *Um Continente Poético Esquecido - As Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora.  
disponível em [www.oei.es/fomentolectura/revista\\_escolar\\_2005.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/revista_escolar_2005.pdf), consultado em 2007 e em 20 -08- 2008.
- EGAN, K. (1992). *O Desenvolvimento Educacional*. Lisboa: D. Quixote.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1987). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, E. (1988). *Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, E. (1992). *Os filhos do analfabetismo: Propostas para a alfabetização escolar na América Latina*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. (1987). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREINET, C. (1968). *La Méthode Naturelle – L'Apprentissage de la Langue*, CH-Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- GOMES, J. A. (1991). *Literatura para Crianças e Jovens - Alguns Percursos*. Lisboa: Caminho.
- LOPES, J. T. & ANTUNES, L. (2000), *Sobre a Leitura – Vol. V. Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Instituições e Agentes. Relatório Síntese*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Actividades Culturais.

- MARTINS, M. A. (1996). *Pré história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
- MEIRELES, C. (1984). *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MEIRELES, C. (1990). *Ou Isto ou Aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DIRECÇÃO-GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991) *Programa de Língua Portuguesa 2.º Ciclo - Plano de Organização do Ensino Aprendizagem. Vol II*: Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DIRECÇÃO-GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991) *Programa de Língua Portuguesa 3.º Ciclo - Plano de Organização do Ensino Aprendizagem. Vol II*: Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- OCDE(2000). PISA - *Programme for International Student Assessment - Connaissances et compétences: des atouts pour la vie- Premiers résultats de PISA 2000*, Paris: OCDE.
- OLIVEIRA, E. V. (1985). Introdução. In Adolfo Coelho, *Contos Populares Portugueses* (pp. 13-39). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PIAGET, J. (1972). *Où va l'Éducation?* Paris: Denoel/Gontier.
- RODRIGUES, M. F. (2002). Literatura & Literacia ou da Inseparabilidade do Ensino da Língua e da Literatura. In H. Cidade Moura (Org.), *Actas do II Encontro Internacional O Desafio de Ler e Escrever, Leitura e Coesão Social* (pp. 52-58). Lisboa: Civitas.
- ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1989). *Apprendre à Lire dans et hors l'École: La Famille et les Lieux*. Sèvres: Éducation et Pédagogie.
- ROLO, I. (1998). *Literatura & Literacia*. Lisboa: ESE Maria Ulrich, Monografia do Curso de Estudos Superiores Especializados de Orientação e Gestão Educacional - Variante de Supervisão Pedagógica. (não publicado).
- ROLO, M. C. (1994). Apresentação. In Adolfo Coelho, *Jogos e Rimas Infantis* (pp. 7-10). Porto: ASA.
- ROLO, M. C. (2007). *Políticas de Leitura: Um Contributo para a Gestão da Qualidade – Trabalho de Investigação Aplicada no âmbito de uma licença sabática concedida pelo ME* (não publicado).
- SALGADO, L. (2002). *Competência de leitura e o insucesso e abandono escolares*. In H. Cidade Moura (Org.), *Actas do II Encontro Internacional O Desafio de Ler e Escrever - Leitura e Coesão Social* (pp.11-19). Lisboa: Civitas.
- SALLENAVE, D. (1997). *À Quoi sert la littérature?* Paris: Textuel.

- SANTOS, J. (1982). *Ensaio sobre Educação I – A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.
- SIM-SIM, I. & RAMOS, C. (2006). O desenvolvimento da Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Decifração. In I. Sim-Sim (Coord.), *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 63-77). Porto: Asa.
- TEBEROSKY, A. (2002). La Lectura y la Escritura desde una Perspectiva Evolutiva. In H. Cidade Moura (Org.), *Actas do II Encontro Internacional O Desafio de Ler e Escrever - Leitura e Coesão Social* (pp.29-46). Lisboa: Civitas- Associação para a Defesa e Promoção dos Direitos dos Cidadãos.
- VIANA, F. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura - Construção e Validação do teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia
- YAGUELLO, M. (1991). *Alice no País da Linguagem*. Lisboa: Estampa.





Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Poster

### As (des)venturas do processo de construção leitor(a)

**Ivanir Maciel Ortiz**

Mestranda em Psicologia pelo PPGP/UFSC

**Andréa Vieira Zanella**

PPGP/UFSC,

Bolsista em produtividade do CNPq

#### Resumo

O objetivo desta pesquisa foi investigar as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a). Foram sujeitos da pesquisa uma professora e seus alunos da 1ª série do ensino básico de uma escola pública municipal brasileira. A experiência com o texto literário ocorreu em 2005. Decorridos três anos, reencontramos esses alunos e propusemos a eles revisitarem os documentos referentes à experiência, bem como os seus discursos atuais sobre a mesma. Foram analisados os dados obtidos a partir de duas técnicas de coleta de informações: a pesquisa documental e a entrevista com grupo focal. Os dados foram analisados a partir dos referenciais de Lev S. Vygotski, Mikhail Bakhtin e Adolfo Sanchez Vázquez. Constatou-se que o texto literário possibilitou a leitura do entorno social, pois estava voltado para a vida e resultou na criação de charges e produção textual. Como conclusão, asseveramos que a leitura da palavra, a leitura da imagem e a leitura da realidade entreteceram professora e alunos, fazendo emergir daí a boniteza da arte e da vida.

#### Abstract

The goal of this research was to investigate the (un) fortunes of the process of formation of the reader. The subject of the research were the teacher and her students from the 1<sup>st</sup> series of basic education of a Brazilian municipal public school. The experience with the literary text occurred in 2005. After three years, we found those students and proposed to them to revisit the documents relating to the experience, their speeches today on it. We analyzed the data, obtained from two techniques for collecting information: the documentary research and interviews with the focused group. The data were analyzed from the benchmarks of Lev S. Vygotski, Mikhail Bakhtin and Adolfo Sanchez Vázquez. It appeared that the literary text enabled the reading of the social milieu, because it was turned to the life and resulted in the creation of charges and textual production. In conclusion, it assured that the reading of the word, the reading of the image and the reading of the reality interlaced the teacher and students, emerging hence the beauty of art and life.

Ao investigar de que modo na experiência com o texto literário *“As aventuras de Pinóquio”* os processos de criação de uma professora e seus alunos se entreteceram, este trabalho analisa as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a). Foram sujeitos da pesquisa uma professora e seus alunos da 1ª série do ensino básico de uma escola pública municipal brasileira. A experiência com o texto literário ocorreu em 2005. Decorridos três anos, reencontramos esses alunos e propusemos a eles revisitarem os documentos referentes à experiência, ocasião em que foi realizada uma entrevista em grupo.

O discurso das crianças produzido no contexto dessa entrevista em grupo está em processo de análise e se caracteriza como material para o objetivo maior de um estudo de dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil, em fase de conclusão, intitulada *“As aventuras de Pinóquio”* e as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a). Neste trabalho são apresentados e analisados alguns dados dessa pesquisa maior, mais especificamente os que permitem evidenciar que, no entretecer da leitura da obra de arte (o texto literário) e a leitura da vida (análise de fatos políticos), foi possível aos alunos constituírem-se como leitores.

Considerando esse foco, a discussão sobre Literatura Infantil e Juvenil é pertinente. A literatura como linguagem escrita; como imagem sígnica ou a imaginar. A literatura como passaporte do imaginário. A literatura como expressão artística da realidade – sem ser seu espelho. A literatura como manifestação de opinião, conhecimento, porvir e emoção. A literatura entendida como uma objetivação artística cultural de seu autor/criador, que possibilita um diálogo com o leitor/contemplador e, dessa relação, novas produções de sentidos, apresentando-se como importante ferramenta para práticas educativas.

Conforme Soares (2001 p. 47), a utilização da literatura infantil em contextos escolares é aquela que conduz de forma eficaz às práticas de leitura literária, às atitudes e a valores próprios do ideal de constituição leitora. Para Lajolo (1986, p. 62), as atividades escolares com a literatura precisam ter sentido para que o texto literário resguarde seu significado maior. Enfim, a literatura, que tem como linguagem a palavra/imagem/realidade, distingue ou define aquilo que é especificamente humano.

Em *“Do mundo da leitura para a leitura da vida”*, Lajolo (1994) destaca que as práticas culturais ampliam a visão de mundo e de vida. Práticas culturais constituintes dos sujeitos inseridos no meio social que amplia a experiência destes, permitindo-lhes significar desde os fatos cotidianos mais elementares até os mais complexos, por isso mais interessante se lê, ou seja, ao ler evocamos estas experiências (re)criando outros sentidos. Práticas culturais que acreditamos terem na escola um dos pontos de partida para o ensino de conteúdos recheados de sentidos, sem encerrar-se nela. Sendo o existir humano singular e social, ao mesmo tempo, há possibilidades de educar os alunos para experienciarem a sua

própria vida apropriando-se de saberes históricos e culturais. Entrelaçados na vida real, mundo da leitura e leitura de mundo invocam a temporária suspensão do real, patrocinados pelo livro cuja forma ilumina e fecunda o retorno ao real, pois em cada parte do livro há predomínio de um deles.

Um leitor competente, termo designado dentro das diretrizes curriculares nacionais de Língua Portuguesa, é *“alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade”* (PCNs, 1997, p. 54).

Ao refletirmos sobre a constituição leitora dos alunos, há que se abrir uma breve ponderação aqui neste texto, sobre a constituição do professor leitor, pois defendemos que, sendo ele um leitor competente, passará aos seus alunos o gosto e o prazer pela leitura. A constituição de professores leitores também da palavra/imagem, enquanto leitura e apropriação da realidade, aponta para possibilidades de mudanças que acreditamos passar desde a formação inicial dos professores, até as normativas básicas para a contratação dos mesmos. Ana Maria Machado (2001, p. 122) expõe uma comparação estarrecedora sobre a desconsideração por parte de dirigentes de autarquias educacionais para com a leitura enquanto instrumento de apropriação da cultura e conhecimento de mundo. Porém, a mesma é contundente, fazendo valer o argumento de que *“quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. Porém é isso que estamos fazendo”*, ou seja, não se contrata um instrutor de natação que não sabe nadar, porém temos professores que não lêem.

Sabe-se que não há como generalizar afirmando que os professores não lêem, até porque isso demandaria pesquisas específicas. No entanto, há grandes equívocos quanto à constituição leitora docente: um fator determinante é o descaso com a literatura – sempre deixada para segundo plano nos programas institucionais de formação docente – pela crença de que não é necessária uma formação específica para desenvolver o trabalho.

A professora alfabetizadora deste estudo sempre procurou trazer textos literários de qualidade para a sala de aula, por entender que a literatura infantil é objetivação de processos criadores que representa e recria o mundo, o homem e a vida através da palavra. Compartilha, assim, da paixão pela literatura infantil de qualidade com estudiosos do tema como Marisa Lajolo (1994), Regina Zilbermann (2005), Eliana Yunes (2002), dentre outros. Sobre o prazer de ler, Ana Maria Machado (2001, p. 123) destaca que *“existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar idéias diversas. E a literatura é uma das melhores maneiras de nos encaminhar a esse território de requintados prazeres”*.

Diante da riqueza literária do texto de Carlo Collodi *“As aventuras de Pinóquio”*, questões foram se apresentando e mobilizaram esta professora em seu fazer docente: quais as possibilidades de trabalhar com alunos em fase de alfabetização essa literatura? A recepção dos alunos seria negativa devido ao volume de texto verbal e o grande número de páginas sem ilustrações? Seriam estabelecidas relações com as versões<sup>1</sup> dessa história conhecidas anteriormente pelos alunos?

A professora resolveu apostar na potencialidade do texto de Collodi e o levou para a sala de aula. A leitura acontecia diariamente, distribuída conforme os capítulos do livro. Percebeu que, durante a apresentação do texto literário aos alunos, este foi capaz de não desviá-los do entorno social real, ou seja, estava voltado para a vida, para a produção de novos sentidos, pois o boneco tinha necessidades que toda a criança dessa faixa etária também compartilha: ir à escola, ser curiosa e ávida por descobrir o mundo. A escuta dos pequenos leitores da história do Pinóquio surpreendeu, dada a comprovada qualidade da obra literária em sua totalidade, pois fez com que os leitores percebessem aquilo que Vygotski (2001, p. 358) destaca muito bem: *“A criança é capaz de fazer uma interpretação real e verdadeira dos fenômenos, embora, evidentemente, de imediato não possa explicar tudo até o fim”*.

A história foi criada no contexto italiano do século XIX no ano de 1883. Collodi<sup>2</sup> nasceu em novembro de 1826, foi jornalista e escritor, trabalhou numa livraria, estudou num liceu religioso. Em 1881, criou o primeiro jornal italiano para crianças, *“Giornale Per i Bambini”*, onde publicou o primeiro de uma série de capítulos da história de Pinóquio, o qual se transformou em livro, dois anos mais tarde.

Há traduções desse livro para 87 idiomas, em 65 países, e reconhecidos pela Fondazione Nazionale Carlo Collodi, instituição cultural privada de âmbito público, de interesse nacional italiano, fundada em 1962, em Pescia (Itália). A tradução brasileira de Marina Colasanti, editada em 2002 pela Companhia das Letrinhas e utilizada pela professora deste estudo em sala de aula, contém 36 capítulos, 191 páginas e, destas, apenas 11 são ilustradas. Há um recurso lingüístico no início de cada capítulo do livro anunciando sucintamente o que irá acontecer no decorrer deste. A história conta sobre um pedaço de lenha, cujo fim seria a lareira para aquecer a casa de mestre Cereja. Porém, este, ao ficar com medo do pedaço de lenha que ria e debochava dele, presenteou-o a seu amigo Gepeto, o qual planejava criar uma marionete que soubesse dançar, esgrimir, dar saltos mortais, etc. Após ganhar vida nas mãos de Gepeto, a marionete ganhou o mundo,

---

<sup>1</sup> Versões recontadas com o título de Pinóquio são inúmeras no território brasileiro. Porém, a grande maioria delas traz um texto simplificado, desconsiderando a riqueza textual da versão integral de Carlo Collodi. Também temos o filme na versão da Disney muito difundido no Brasil, o qual não dá destaque ao que só percebemos ao ler a versão integral do texto de Collodi.

<sup>2</sup> [www.pinocchio.it](http://www.pinocchio.it)

recusando-se a ir para a escola. Viveu grandes aventuras até reconhecer que os apelos de seu pai, do grilo-falante e da fada necessitavam ser ouvidos por ele, para realizar seu sonho de virar um menino.

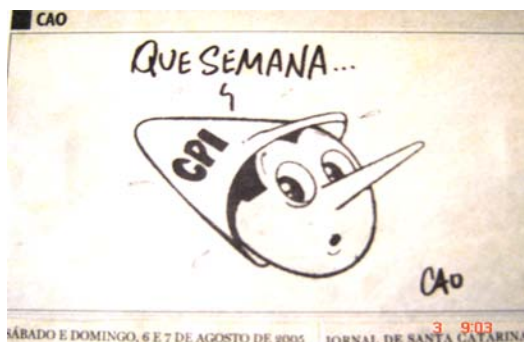
Na turma de alfabetização foco deste estudo, a leitura literária “As aventuras de Pinóquio” engendrou processos de ensinar e aprender a língua escrita relacionada ao contexto de vida social em que crianças e professora estavam inseridos. A estreita relação entre a arte e a vida – literatura infantil e realidade – possibilitou o desenvolvimento do trabalho aqui apresentado, sustentado pelos fios da tessitura de Collodi que desencadearam processos de criação nessa turma de alunos na faixa etária de sete anos, em fase de alfabetização.

Para se constituírem leitores(as) em turmas de alfabetização, os alunos dessas classes necessitam ser considerados alfabetizandos em processo de aprendizagem e apropriação da realidade para, conseqüentemente, transformá-la. Nesse entendimento, alfabetizar/letrar<sup>3</sup> e conscientizar não podem ser dicotomizados, ou seja, o aprendizado da leitura e escrita como ferramentas humanas e culturais perpassa a experiência vivida sempre relacionada à leitura da realidade. Como fundante desta proposta de alfabetização/letramento inserida na História, temos alfabetizandos não mais como espectadores e sim leitores/autores dessa História.

O capítulo cinco é introduzido da seguinte maneira: Pinóquio está com fome e procura um ovo para fazer uma omelete, mas, de repente, a omelete sai voando pela janela (Collodi, 2002, p. 23); durante a leitura deste capítulo, foi encontrada uma charge no Jornal de Santa Catarina do dia 06 e 07/08/2005, com a imagem de Pinóquio, cujo chapéu trazia as iniciais CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito), bem como, um título com a inscrição “*Que semana...*”.

Figura 1: Charge sobre a CPI com a ilustração de Pinóquio.

Fonte: Jornal de Santa Catarina, 6 e 7 ago. 2005.



<sup>3</sup> Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis. Alfabetizar letrando, ensinando a ler e escrever inseridos no contexto das práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita de modo que o sujeito se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado (Soares, 2001).

A estampa de Pinóquio na charge revela a atividade (re)criadora do chargista CAO após exercer primeiramente o seu papel de leitor/contemplador do contexto político brasileiro. Seu trabalho (re)criador confirma o papel da arte, conforme abaixo:

*[...] a arte rompe com o compromisso da “representação” da realidade e assume outras funções, como a de questionar valores sociais e, até mesmo, o próprio sentido da arte. [...] o conhecimento contido nas estruturas tecidas por elementos estéticos permite análises, leituras; todavia, nada substituirá a própria imagem da arte (Oliveira, 2006, p. 211).*

As situações cotidianas apresentam uma oferta múltipla e crescente de imagens a serem decodificadas, porém numa velocidade crescente, ocasionando com isso uma superficialidade na leitura das mesmas. Faz-se necessário (re)educar o olhar, o pensamento, enfim, torná-lo mais sensível, atento, ultrapassando aquilo que se mostra óbvio, pronto, impedindo que o leitor de imagens elabore um rol de elementos constitutivos da imagem a ser lida (Oliveira, 2006).

A alfabetização da linguagem verbal pressupõe procedimentos que visem determinados objetivos e, para a leitura do visual, da imagem, também há que se definir passos para atingir tais objetivos. Conforme Oliveira (2007, p. 42), “*é na escola que se deveria aprender a fazer a leitura de códigos imagéticos, sem a qual não se tem acesso ao conjunto do patrimônio estético*”. O leitor da imagem segue em direção a novos conhecimentos fazendo-se valer dos sentidos atribuídos ao objeto imagético, acrescentando significações outras, deslocando-se das partes para o todo e do conjunto do texto estético para os elementos que o compõem. Portanto, “há a necessidade de observar minuciosamente a imagem, resgatando pontos relevantes para, a partir deles, recriar, traduzindo a teia de elementos e procedimentos significantes” (Oliveira, 2006, p. 217).

O texto verbal e o texto imagético da charge citada são ambos linguagem, conjunto de signos que se apresentam como mediadores do psiquismo humano. Afirma Bakhtin (1992) que:

*“A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. Fora desse material há apenas o simples ato fisiológico, esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem” (pp. 35-36).*

Portanto, (re)afirmamos que *“os signos emergem e significam no interior de relações sociais, entre seres socialmente organizados; para estudá-los é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhe dão significação”* (Faraco, 2006, p. 48).

Para o pensamento do Círculo de Bakhtin, assim como o de Vygotski, os seres humanos não têm relações diretas, não mediadas, com a realidade, porque todas as relações com as condições de existência só acontecem quando há mediação semiótica. De acordo com Faraco (2006, p. 48), *“vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações”*.

A linguagem apresenta-se como um real enformado numa matéria significante, isto é, a realidade da vida só tem sentido para o ser humano quando semiotizado. Acrescenta-se a esta afirmação a dimensão axiológica, pois a nossa existência no mundo é norteadada por valores. O enunciado se faz no contexto da dinâmica histórica da comunicação, num duplo movimento: *“como réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que ele entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo”* (Faraco, 2006, p. 42).

Para além de uma concepção inovadora de alfabetizar e letrar, convém ressaltar que a escrita é mediação semiótica e, portanto, social por excelência. De acordo com Smolka (1993, p. 61), a construção do conhecimento sobre a escrita: *[...] se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento)*.

Considerando essas reflexões, imediatamente a charge (ver Figura 1) foi levada pela professora para a sala de aula e exposta na parede. Os alunos passaram por ela e apenas exclamaram: *“Olha o nosso Pinóquio!”*. A relação estética estabelecida com o personagem Pinóquio pelas crianças revelou que o reconhecimento do mesmo vinha acompanhado de entusiasmo e emoção, pois, ao passarem pela charge exposta em sala de aula, não se detiveram ao detalhe das iniciais inseridas no chapéu da marionete, bem como com a expressão *“Que semana...”*. Ao afetar-se com a não leitura da charge – a não leitura da imagem; a imagem como não signo – pelos alunos, a professora mobilizou estratégias que desencadearam num trabalho inusitado e rico, capaz de fazer refletir sobre os processos de criação, de ensinar e de aprender na instituição chamada escola. Cujas ordens dos fatos partiu da leitura do livro, para a leitura da imagem num contexto que expunha a leitura da realidade política brasileira.

Após a constatação de que os alunos necessitavam ser alfabetizados para ler não somente a palavra escrita, mas também a linguagem imagética, deu-se a retomada e a

intervenção da professora para a leitura da imagem/charge em que Pinóquio estava estampado. Lançaram-se os seguintes questionamentos como: O que queria dizer “*Que semana...*”? Porque tinha as inscrições CPI no chapéu? Qual a relação do Pinóquio com aquele texto visual e escrito?

Aos poucos os alunos, provocados pelos questionamentos da professora e os discursos na mídia que estavam, naqueles dias, focados nos acontecimentos políticos, foram se envolvendo na leitura da imagem/texto. Alguns foram falando sobre os noticiários da televisão que traziam informações sobre a tal CPI até que, numa espécie de coro, foram afirmando também que já tinham ouvido falar sobre ela.

A partir de uma leitura coletiva da imagem/charge e dos acontecimentos políticos, os alunos passaram a assistir os noticiários e trazer recortes de jornais com as charges encontradas. As reportagens estavam sempre recheadas de algum escândalo envolvendo representantes políticos. Foi apreendido dinheiro em aeroportos, dentro de malas e inclusive em cuecas. A professora também estava atenta aos jornais em busca de informações, levava jornais para a sala de aula para que pudessem acompanhar as reportagens e ler principalmente as charges.

Ao falar desta leitura como um fato social que se deu num contexto histórico do qual a professora e os alunos faziam parte, tem-se a impressão de que a leitura do texto literário de Pinóquio foi sufocada pelo discurso político emergente. A professora chegou a questionar-se sobre a dura realidade que estava fazendo aqueles alunos perceberem/lerem; afinal, tinham apenas sete anos de idade. Porém, passadas estas inquietações primeiras, retomou o entendimento de que as práticas sociais não estão descoladas do cotidiano e que seria um equívoco desviar a atenção das crianças apenas para as coisas boas da vida.

De volta ao deleite dos capítulos da história, a professora e os alunos eram unicidade cúmplice, naqueles minutos em que a imaginação fluía e os fatos cotidianos se tornavam leves. Às vezes as crianças convenciam-na a ler mais de um capítulo por dia, quão grande era a expectativa para descobrir o que o capítulo seguinte reservava.

Após o registro escrito coletivamente sobre as relações estabelecidas entre a charge e a literatura, ou seja, a leitura da realidade/vida e a leitura da literatura/arte, os alunos e a professora evidenciaram o desejo de socializar com outras pessoas suas produções. Decididos a entrar em contato com CAO – chargista do Jornal de Santa Catarina, periódico onde a charge foi publicada –, começaram a escrever a ele anexando as relações que estabeleceram entre a charge e a literatura. Ressalta-se aqui que a produção textual coletiva é importante ferramenta no processo de apropriação da norma padrão da língua escrita.

O reconhecimento do caráter social da escrita pelos alunos provocou a necessidade de experienciar a diversidade de textos que circulam na sociedade e seus modos de



circulação. Nesse sentido, escolheram o e-mail como possibilidade de comunicação e foram ao laboratório de informática para encaminhá-lo. A versão final, encaminhada ao autor da Charge, foi a seguinte:

*Olá CAO! Nós somos alunos das 1<sup>as</sup> séries B e C, temos entre 6 e 7 anos. Estudamos na EBM Francisco Lanser. Lemos sua charge dos dias 6 e 7 de agosto de 2005, como estamos lendo o livro: "As aventuras de Pinóquio", na tradução de Marina Colasanti, gostamos muito de ler no jornal. A seguir confira a leitura que fizemos da charge: Relação da história do Pinóquio com a CPI dos correios: 1 - Se os políticos fossem o Pinóquio teriam narigão; 2 - Cada vez que eles aprontassem seriam presos; 3 - Eles iriam para o Guinness Book, pelo maior nariz do mundo; 4 - Seria fácil encontrá-los na rua.*

*Abraços da Professora Ivanir e da turma.*

Texto: E-mail coletivo da professora e alunos.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2005.

Com a produção desse texto, os alunos se apropriaram de uma das funções sociais da escrita, cuja necessidade utilitária (interlocução com o outro ausente) mobilizou experiência com esta ferramenta online. Nota-se que a relação entre a arte e a vida – literatura e realidade – se fez presente na leitura da charge relacionada à leitura da literatura. A produção de sentidos no momento da elaboração/apropriação da escrita mostrou-se evidente, pois sabemos que os alunos potencializaram sua atividade criadora ao serem solicitados a produzir algo do qual interagiram e estabeleceram significados, ou seja, alfabetizar e letrar evidenciados aqui nesta atividade.

Infelizmente não obtiveram nenhuma resposta do chargista; porém, dias depois, retomaram o assunto sobre o e-mail enviado ao Sr. CAO e encaminharam uma nova mensagem:

*Oi CAO tudo bem? Nós da 1<sup>a</sup> série B e C da Escola Básica Municipal Francisco Lanser, gostaríamos de receber uma resposta do email que nós enviamos ao Sr. sobre a sua charge da CPI dos correios. Junto enviamos alguns trabalhos feitos em sala de aula. Obrigado pela compreensão.*

Figura 2: Rosto de político e adereços de Pinóquio (Brenda).

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2005.



Anexaram alguns trabalhos em que recortaram somente a imagem que retratava o rosto de algum político conhecido, desenhando em seguida o restante do corpo com adereços do Pinóquio, ilustrando novamente aqui que a arte e a vida estão sempre em relação (ver Figura 2). Conforme podemos observar, a escrita está voltada para uma necessidade de interlocução com o outro/chargista, bem como uma (re)criação a partir da charge criada por ele. Também não receberam nenhuma resposta.

Enquanto isso, um bombardeio de escândalos se dava principalmente no Palácio do Planalto, em Brasília, sede do Governo Federal – fato atribuído às eleições presidenciais que estavam se aproximando. Uma seqüência de suspeitas e investigações sobre o presidente da Câmara dos Deputados Federal, Severino Cavalcanti, e seu possível envolvimento no recebimento de propina para a concessão do direito para administrar o restaurante do Palácio, chamou a atenção. Este fato os levou a acompanhar passo a passo as informações, sendo que o deputado sempre se dizia “vítima de armações da oposição”.

Crianças e professora passaram os dias seguintes mobilizadas com a expectativa em relação à verdade/mentira dos fatos. Continuavam acompanhando os noticiários na tentativa de saber qual seria o desfecho do caso Severino Cavalcanti e, enquanto aguardavam, liam/ouviam mais capítulos da história predileta, ou seja, *“As aventuras de Pinóquio”*. As crianças dialogavam o tempo todo com a marionete, tentavam avisá-la sobre a crença inútil de que o dinheiro nasce em árvore, como revela a introdução do capítulo dezoito: Pinóquio encontra a Raposa e o Gato, e vai com eles semear as quatro moedas no Campo dos milagres (Collodi, 2002, p. 74).

Com essa e outras passagens foi possível compreender que os leitores/contempladores – alunos – estabeleceram relação estética com o personagem Pinóquio, sendo que este se apresentou para eles como um objeto estético potencial. De

acordo com Vázquez (1999, p. 130) *“se o objeto estético só existe efetivamente na relação concreta, vivida, singular, que chamamos situação estética, não é um ser em si e por si, mas um ser cujo destino se cumpre ao ser percebido em sua relação com um sujeito individual”*. Como Bakhtin (2006), defendemos que toda leitura é um processo de criação de novos sentidos e, à medida que se recria para o outro, pode ser recriada novamente. Toda leitura é co-autoria, é recriação. A palavra do leitor se funde na palavra do outro/autor se fazendo uma contra-palavra, processo que se evidenciou na leitura do texto de Pinóquio.

O contexto político foi, dali a alguns dias, assumindo um rumo de certa forma já previsto pela população brasileira. Uma cópia do cheque que Severino Cavalcanti havia recebido para conceder o direito de administrar o restaurante do Palácio do Planalto em Brasília descortinou as afirmações que ele havia feito, colocando-se como vítima de intrigas políticas. Em consequência, nada mais óbvio para as crianças e professora do que relacionar sua inconsistente defesa ao nariz de Pinóquio.

Após este desfecho na mídia, crianças e educadora decidiram criar uma charge cujo nome do personagem seria Severinóquio. Partiram dos fatos que acompanharam nos noticiários, material rico para a criação. Afinal, como destaca Vygotski (1990, p. 11): “[...] en la vida que nos rodea cada día existen todas las premisas necesarias para crear y todo lo que excede del marco de la rutina, encerrando siquiera una mínima partícula de novedad, tiene su origen en el proceso creador del ser humano”.

A criação imagética do personagem Severinóquio iniciou logo após a escolha do seu nome. Desenharam individualmente o seu personagem, atribuindo-lhe características pessoais estabelecidas pelo processo de produção de sentidos. Notou-se que as crianças fizeram uma sobreposição do personagem Pinóquio de Collodi para o personagem Severinóquio, criação deles próprios. A literatura de Pinóquio absorvida no contexto político do Brasil em que o deputado Severino Cavalcanti torna-se a figura representativa de um político mentiroso. Em decorrência deste evento, constatou-se a (re)criação mediada pelo mundo da arte para com o mundo da vida. Por sua vez, reforçamos a afirmação de Vygotski (1990) de que todo ser humano é capaz de criar. Portanto, foi contundente a leitura das crianças e da professora, atribuída aos fatos que se mostraram reveladores da conjuntura política daquele período, no ano de 2005 e, ao mesmo tempo, completamente entrelaçados à leitura da história de Pinóquio. Severino Cavalcanti deixou que lhe derrubassem a máscara, e nesse momento professora e alunos assistiram o desvelar da verdadeira trama, deixando que emergisse um personagem que, tal como Pinóquio, primeiro ganha um nome e depois as características de um corpo que vai sendo traçado de acordo com a experiência e a dimensão axiológica de cada autor/criador da criatura. Enfim, cai a máscara, revela-se a trama, emerge o personagem que tinha nome e então deveria ser criado, assim como Pinóquio de Collodi. Eis as crianças e a educadora alçadas à condição de Gepetos.

Foi também possível constatar com as criações de Severinóquios a apropriação do conceito de charge pelas crianças, o que se deu devido às múltiplas leituras feitas nos jornais durante o período que liam/ouviam a literatura infantil de Pinóquio. Os alunos surpreenderam a professora com a produção da charge, e esta não resistiu e saiu pela escola a mostrar o resultado. Alguns educadores observavam incrédulos, outros deram a maior força e teve aqueles que assinalaram a capacidade da criança para ler e interpretar o mundo que a rodeia.

Passada a euforia pela contemplação da objetivação artística, charge do Severinóquio, a professora explicou aos alunos que algumas pessoas não estavam acreditando que, sendo eles crianças e com apenas sete anos de idade, poderiam discutir política em sala de aula, então propôs que individualmente justificassem por escrito a charge produzida. Desafio aceito; novamente surpreenderam com as produções textuais recheadas de sentidos.

Entre leitura literária, produção de charge e de escrita, professora e alunos foram constituindo-se leitores nas relações leitura/imagem/palavra numa intensidade tão envolvente e comprometida que alguns pais acabaram se inteirando do processo e acompanhando as discussões dos filhos em casa. Foi organizada uma exposição que objetivava fazer com que o leitor/contemplador se deparasse com objetivações artísticas e, ao interagir com as obras, produzisse novos sentidos.

Acreditamos que toda e qualquer objetivação artística deve necessariamente passar por uma exposição, possibilitando a contemplação por parte de um suposto leitor/contemplador. De acordo com Bakhtin (2006), a relação entre autor/personagem/leitor no exercício da contemplação estética faz com que o espectador entre em contato com a obra e, de fora dela, produza certo estranhamento. Portanto, o acabamento da obra deve provocar sentidos outros – outros porque muitos sentidos já haviam sido produzidos – na relação que o espectador poderá vir a ter ao contemplar aquela objetivação artística. Por isso, professora e alunos organizaram a exposição com o resultado de seus trabalhos, expondo a objetivação artística do personagem Severinóquio durante a festa de encerramento do ano letivo em sua escola.

Na ocasião, puderam – professora e seus alunos – perceber que houve a circulação de novos sentidos, produzidos pelo público que entrou em contato com a criação artística. Houve uma repercussão positiva entre os convidados da Secretaria de Educação do município e dos familiares dos alunos, o que foi possível observar devido aos comentários emitidos por estes. Professora e alunos se constituindo mutuamente leitores nos processos de interação social, imprimindo marcas, signos, sentidos às histórias de cada um e de todos.

À guisa de conclusões: um marco na constituição docente da professora analisada aqui, pode-se dizer com toda a segurança, é a literatura infantil. Isto se comprova quando encontra alguns ex-alunos e estes se dirigem a ela dizendo *“você é aquela professora que*

*lia histórias para nós...*”. Não há como negar, pois, o seu envolvimento com a literatura era/é intenso. A professora acredita que com a literatura os sujeitos elaboram situações vividas em seu entorno social a partir de uma linguagem artística/literária, condição fundamental para que a experiência aqui relatada tivesse o desfecho que teve, ou seja, a constituição dos alunos como leitores.

Depreende-se desta experiência que, ao ter claro que a leitura de literatura infantil permite atribuições de sentidos diversos, a sua entrada na sala de aula deve ser capaz de constituir alunos(as) leitores(as) da palavra/imagem/realidade ou, caso contrário, ter-se-á somente alunos ledores, decodificadores da palavra escrita para reproduzi-la fidedignamente.

Assim, os modos de ler e ouvir expressos em várias dimensões do sujeito, o percurso que pelo qual se constitui leitor e a relação que estabelece com outros parceiros na defesa da formação de leitores são importantes fios condutores no ofício da educação. Somente com essa clareza deixaremos de fazer leituras fragmentadas, lineares e didatizadas, percebendo os leitores como um todo, exercendo uma prática de formação para a vida.

Como já dizia Paulo Freire (1992, p. 20), “*a leitura de mundo precede a leitura da palavra*”. A leitura de mundo oxigena cada poro do nosso corpo, seja como experiência boa ou não, porque a vida é movimento dinâmico que traz a história de um passado breve ou longínquo, contribuindo com as (re)ações e sentimentos no presente e projetando-nos para o futuro, num ir e vir infindo. Por essa razão, nos arriscamos a afirmar que a leitura da literatura infantil, a leitura da imagem e a leitura da realidade constituem leitores e entretecem tanto a professora quanto os alunos, fazendo emergir desse encontro a boniteza da arte e da vida.

É importante reconhecer que fazeres com a literatura infantil como o relatado nesse texto é um possível fio de uma trama que não esgota a discussão e a reflexão sobre as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a). Contudo, fica aqui a provocação para que os leitores desse texto (re)leiam/visitem, “*As aventuras de Pinóquio*” para evidenciar ou não a sua própria possibilidade de (re)constituição leitora.

## Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. (2006). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. & VOLOCHÍNOV, V. N. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (6. Ed). São Paulo: Hucitec.
- COLLODI, C. (2002). *As aventuras de Pinóquio*. (trad. Marina Colasanti). São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- FARACO, C. A. (2006). *Linguagem e diálogo – as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar.
- FREIRE, P. (1992). *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- LAJOLO, M. (1994). *Do mundo da leitura para leitura de mundo*. São Paulo: Ática.
- (s.a) (1986). O texto não é pretexto. In R. Zilberman (Org.), *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (pp. 51-62). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- MACHADO, A. M. (2001). *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- OLIVEIRA, S. R. R. (2007) Sobre leitura de imagens. In: Zanella, A. V., Costa, F.C.B., Maheirie, K., Sander, L. & Da Ros, S. (Orgs.), *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso* (pp. 37-55). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- OLIVEIRA, S. R. R. (2006). Imagem também se lê. In Zanella, A. V., Da Ros, S. Z., Maheirie, K. (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos e (em)experiência* (pp. 209-220). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- PCNs – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)*. (1997). Brasília: Secretaria de Educação fundamental.
- SMOLKA, A. L. B. (1993). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp.
- SOARES, M. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VÁZQUEZ, A. S. (1999). *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- VIGOTSKI, L. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- (s.a). (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- YUNES, E. (2002). *Pensar a leitura: Complexidade*. São Paulo: Loyola.
- ZILBERMAN, R. (2005). *Como e por que ler a literatura infantil brasileira?* Rio de Janeiro: Objetiva.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Poster

### O Cuquedo? E quem é o Cuquedo? – Perguntou o Cuquedo.

**Ana Maria Pereira**

**Filomena Prada**

Agrupamento Vertical de Escolas de Macedo de Cavaleiros

**Cristina Coelho**

**Elza Mesquita**

Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação

Agrupamento Vertical de Escolas de Valongo

#### Resumo

Neste artigo atrevemo-nos a descrever como aconteceu a exploração da história “O *cuquedo*”. A história de Clara Cunha e Paulo Galindro foi transformada em códigos cinéticos. Arriscámos transformá-la num jogo com a intencionalidade de ser contada às crianças através de uma linguagem codificada por imagens, pois acreditamos que estas proporcionam um acesso ao conhecimento icónico-textual através de uma construção em cores, formas, sensações e percepções. O conto foi trabalhado através da apresentação de um cartaz em que a mensagem era lida através de códigos e de espaços em branco. Pudemos perceber que ao trabalharmos esta história com crianças de diferentes faixas etárias, o reconto oral através da simbologia dos códigos cinéticos se tornou profícuo. As crianças são, então, receptoras e criadoras de mensagens visuais, podendo ser capazes de tecer interpretações espontâneas à medida que as informações adquiridas sobre a história surgiam. É impossível negar o regozijo com que sentimos o entusiasmo das crianças a “devorarem” e a “absorverem” os códigos, a expressarem-se oralmente... a escreverem sobre o observado e o vivido, a inventarem histórias com coerência e sentido e a mobilizarem saberes de uma forma integrada.

#### Abstract

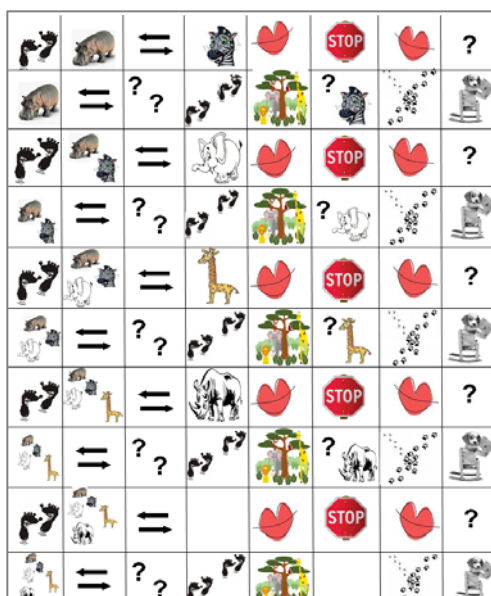
In this article we dare to describe how the exploration of the story “O *Cuquedo*” took place. The story from Clara Cunha and Paulo Galindro was transformed into kinetic codes. We risked to transform it into a game with the intention of being told to children through a language codified in images because we believe that these provide an access to an iconic-literal knowledge with the use of colours, shapes, sensations and perceptions. The story was presented with a poster on which the message was read through codes and blank spaces. When working this story with children of different ages we could perceive that telling stories through kinetic codes has become fruitful. Children are, thus, receivers and producers of visual messages, being able to interpret spontaneously, as the information on the story comes up. It is impossible to deny the rejoicing we felt with the enthusiasm of the children “devouring” and “absorbing” the codes, expressing themselves verbally... writing about what they have seen and lived, making up coherent and meaningful stories and mobilising knowledge in an integrated form.

## Introdução

Com frequência aparecem hoje livros de literatura para a infância que, pela sua variedade temática, gráfica e escrita, nos poderão servir para o desenvolvimento de actividades didáctico-pedagógicas diversas. Contudo, e tendo em conta esta multiplicidade de opções, devemos pensar no livro enquanto conteúdo explorável, para que não se anule a parcela educativa que se pretende ver desenvolvida no conjunto das tarefas propostas pelo adulto à criança. Foi num longo processo de selecção que encontrámos a história “O Cuquedo”. Entre histórias de gatos, fadas, monstros, crocodilos, outros animais e seres estranhos, encontrámos um ser estranho que era “muito assustador” e que pregava “sustos a quem estivesse parado no mesmo lugar”. Assumiu assim a história o interesse da transformação do vulgar animal num outro ser que a criança criou e recriou mentalmente à medida que a história foi sendo contada. Essa transformação fez-se tanto nas dimensões do suposto animal assustador, como no seu aspecto gráfico.

## Desenvolvimento



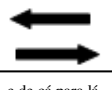





Existem palavras que, ao não subsistirem enquanto vocábulos da nossa língua materna, se constituem em verdadeiras motivações. Acontece com a palavra “cuquedo” que, ao ser uma palavra inventada, tem um efeito mágico nas crianças, permanecendo, ao longo de toda a história “O Cuquedo”, uma ligação afectiva intrínseca, sendo que a figura do ser estranho é revelada apenas no seu final. “O Cuquedo” assenta num jogo que representa uma acção entre as imagens e as palavras, e havendo repetição de vocábulos e sons acrescenta-se o limite do prazer da audição. Este prazer pode ser ampliado se pensarmos em formas alternativas de contar histórias. Uma dessas formas resultou na transformação da história “O Cuquedo” num cartaz com códigos cinéticos, que se apresenta:




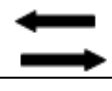
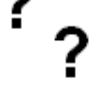







A visualização do cartaz, à partida, causa estranheza, assim como a palavra “cuquedo”, que terá de ser explorada *a priori* numa tentativa de se perceber os significados dados pela criança, quer em termos de palavras que lhe estão associadas, quer em termos icónico-gráficos. Percebe-se o jogo de imagens pela repetição e pela sequencialização dada, o que a transforma numa estrutura formal. Ao ser lida a palavra, a sonorização que se cria permite à criança perceber o texto, uma vez que se desenvolve por associação. Sendo que a lógica linguística da criança não é causal mas sim associativa, o que permite apelar à memória da criança, o reconto da história faz-se, em qualquer idade, de forma lúdica, predominando a assertividade das palavras que utiliza e, sobretudo, porque interpreta o que lê. Isto porque a criança valoriza o aspecto formal e sonoro da estrutura de um conto. Neste sentido, concordamos com Manila (2007) quando refere que *“ensinar um aluno a expressar-se oralmente, a dominar o timbre, a altura e a intensidade da voz é também convidá-lo a tomar consciência do seu corpo, a compreender os mecanismos fisiológicos sem os quais a transformação do ar em som – e, além disso, em som significativo – é impossível”* (p.11).



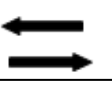





Lendo a história facilmente se percebe que há todo um percurso interior repetitivo o que permite o desenvolvimento do raciocínio associativo. Porém, essa repetição é quebrada pela existência de espaços em branco que, ao representarem o espaço que deveria ser preenchido pela figura estranha, espicaçam mais a curiosidade da criança para o seu conhecimento. Mas como se lê esta história?

Andava uma manada	de hipopótamos	de lá para cá e de cá para lá	quando apareceu uma zebra	que disse:	ALTO LÁ!	Podem dizer-me...	o que andam vocês...
							

hipopótamos a fazer	de lá para cá e de cá para lá?	Ai! Tu não sabes?	Chegou...	à selva o Cuquedo!	O Cuquedo! E quem é o Cuquedo - perguntou a Zebra.	O Cuquedo é muito assustador...	Prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.
							

Andava uma manada	de hipopótamos e zebras	de lá para cá e de cá para lá	quando apareceu um elefante	que disse:	ALTO LÁ!	Podem dizer-me...	o que andam vocês...
							

hipopótamos e zebras a fazer	de lá para cá	Ai! Tu não sabes?	Chegou...	à selva o Cuquedo!	O Cuquedo! E quem é o Cuquedo - perguntou o elefante.	O Cuquedo é muito assustador...	Prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.
		?			?		
	e de cá para lá?	?					

Andava uma manada	de hipopótamos, zebras e elefantes	de lá para cá	quando apareceu uma girafa	que disse:	ALTO LÁ!	Podem dizer-me...	o que andam vocês...
							?
		e de cá para lá					

Hipopótamos, zebras e elefantes a fazer	de lá para cá	Ai! Tu não sabes?	Chegou...	à selva o Cuquedo!	O Cuquedo! E quem é o Cuquedo - perguntou a girafa.	O Cuquedo é muito assustador...	Prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.
		?			?		
	e de cá para lá?	?					

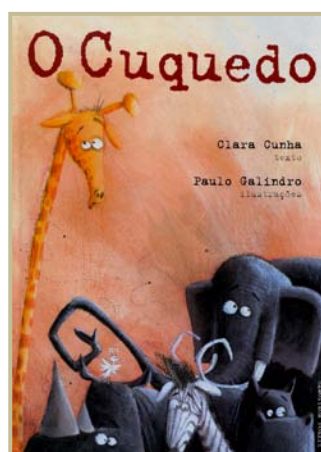
Andava uma manada	de hipopótamos, zebras, elefantes e girafas	de lá para cá	quando apareceu um rinoceronte	que disse:	ALTO LÁ!	Podem dizer-me...	o que andam vocês...
							?
		e de cá para lá					

Hipopótamos, zebras, elefantes e girafas a fazer	de lá para cá	Ai! Tu não sabes?	Chegou...	à selva o Cuquedo!	O Cuquedo! E quem é o Cuquedo - perguntou o rinoceronte.	O Cuquedo é muito assustador...	Prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.
		?			?		
	e de cá para lá?	?					

Andava uma manada	de hipopótamos, zebras, elefantes, girafas e rinocerontes	de lá para cá	quando apareceu o Cuquedo	que disse:	ALTO LÁ!	Podem dizer-me...	o que andam vocês...
							?
		e de cá para lá					

Animais da selva a fazer	de lá para cá	Ai! Tu não sabes?	Chegou...	à selva o Cuquedo!	O Cuquedo! E quem é o Cuquedo - perguntou ao Cuquedo.	O Cuquedo é muito assustador...	Prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.
		?					
	e de cá para lá?	?					

## Capa do livro “O Cuquedo”



No final de terem feito o reconto da história, a figura do “cuquedo” é apresentada objectivamente pelo preenchimento dos espaços em branco e confronta-se com os diferentes registos icónico-gráficos que as crianças construíram.



Na exploração que fizemos, com crianças de diferentes faixas etárias, fomos percebendo, nesta etapa, que o jogo das palavras e dos sons associados aos códigos cinéticos lhes permitiu às crianças mais pequenas, pelo simples facto de estarem em contacto com texto desprovido de sentido um despertar do significante que apela ao imaginário, enquanto que as crianças mais velhas introduziam outros grafismos mais elaborados, completamente enviesados por estereótipos. Apresentamos alguns exemplos icónico-gráficos para contextualizar:



Raquel (4 anos)



João (10 anos)



Inês (16 anos)

Sabe-se que o simples facto de narrar permite a interacção social e que *“as histórias que contamos não são exclusivamente produtos da linguagem, admiráveis pelo que geram: a sua capacidade de produzir múltiplas versões de uma mesma situação”* (Bruner, citado por Manila, 2007, p.5). Neste sentido, o facto de termos proporcionado às crianças recontarem através de códigos, por um lado permitiu-lhes fazer um jogo de leitura de formas com um determinado significado e, por outro, possibilitou-lhes a apreensão do confronto entre a palavra escrita e o respectivo código cinético que lhe estava associado. Não foi nossa pretensão separar a oralidade da escrita, pois acreditamos que são duas realidades que se inter-relacionam e não se excluem. Contudo, o saber contar histórias é algo que devemos valorizar e desenvolver nas crianças em termos de competência, *“uma vez que a literatura que chega até nós mediante uma voz – ou através daquele mundo de vozes que ressoa na nossa imaginação cada vez que nos aproximamos de um livro e começamos a sua leitura –, é uma voz que, na sua qualidade de emanção do corpo que representa, se transforma em motor essencial das energias subjacentes da colectividade”* (Manila, 2007, p. 9).

## Referências Bibliográficas

- BUORO, A. B. (2002). *Olhos que pintam. A leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez Editora.
- CUNHA, C. & GALINDRO, P. (2008). *O Cuquedo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DEWEY, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- HERNÁNDEZ, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação. Os projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- MANILA, G. (2007). *Literatura oral e ecologia do imaginário*. Lisboa: Apenas.
- MUNARI, B. (2007). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Poster

### “LER+ ... para SER+” : Projecto de Promoção da Leitura do Agrupamento de Escolas de Silgueiros – Viseu

**Conceição Dinis Tomé**

Coordenadora da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos

Agrupamento de Escolas de Silgueiros

sao.dinis @gmail.com

#### Resumo

O projecto de promoção da leitura do Agrupamento de Escolas de Silgueiros – “**LER+...para SER+**” – visa, de forma articulada e integrada, fazer experienciar/consolidar o prazer da leitura em todos os níveis de ensino do Agrupamento (pré-escolar, primeiro, segundo e terceiros ciclos), a partir do estabelecimento de parcerias entre a Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos e a sala de aula (áreas curriculares e não curriculares). O projecto “LER+ ...para SER+” é constituído por diferentes actividades, designadamente LER... para PARTILHAR, LER...para SABER+, LER...para VIVER+ e LER...para CRESCER.

#### Abstract

The Agrupamento de Escolas de Silgueiros project - “**READ MORE...TO BE**” - is a holistic creative approach to promoting reading for pleasure. It is designed for children of every school level (from kindergarten to grade 9), and has its starting point at the school library.

The activities developed to promote the pleasure of reading involve the partnership between the school library team and the classroom teachers (curricular and non curricular areas). This project comprises several activities: READ ...TO SHARE, READ ... TO KNOW MORE, READ ... TO LIVE HAPPILY and READ... TO GROW WELL.

## Introdução

*“A leitura é, em primeiro lugar, um prazer e os prazeres não se impõem, comunicam-se por contágio.”*  
Savater (2006)

*“O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”...”*  
Pennac (2001)

O Agrupamento de Escolas de Silgueiros fica situado a cerca de 10 km de Viseu, num ambiente tipicamente rural. É constituído por seis Jardins-de-infância, oito Escolas do 1.º Ciclo e uma Escola de 2.º e 3.º Ciclos (Escola E.B. 2/3 D. Luís de Loureiro), sede do Agrupamento. A população escolar do Agrupamento (dados do ano lectivo 2007/2008) é constituída por um universo de 702 alunos (141 alunos no pré-escolar, 311 alunos no primeiro ciclo e 250 alunos no segundo e terceiros ciclos), 86 docentes e 35 não docentes. O Agrupamento possui três bibliotecas escolares: a biblioteca D. Luís de Loureiro, situada na escola sede, e duas bibliotecas em escolas do primeiro ciclo, designadamente nas escolas de S. João de Lourosa e de Loureiro de Silgueiros.

A Biblioteca Escolar/Centro de Recursos (BE/CRE), enquanto parte integrante do processo educativo, tal como preconizado no Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 1999), deve assumir o objectivo prioritário de criar e manter nas crianças o hábito e o prazer de ler. Cumprindo a sua função cultural, e de acordo com as Directrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares (IFLA, 2002) e com o relatório Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares (Veiga, 1996), a biblioteca escolar deve estimular nos alunos o prazer de ler, organizando programas de promoção da leitura.

### **O Projecto “LER+ ... para SER+”**

O projecto “LER+ ... para SER+” parte da BE/CRE e pretende constituir-se como um projecto de promoção de leitura englobante e abrangente a partir do estabelecimento de parcerias entre a equipa da biblioteca e a sala de aula (áreas curriculares e não curriculares), com os seguintes objectivos:

- Aproximar o livro do potencial leitor;
- Incentivar o gosto pela leitura;
- Promover a leitura a partir de diferentes abordagens;
- Consolidar efectiva e afectivamente hábitos de leitura;
- Promover a leitura em voz alta;
- Desenvolver competências no âmbito da Língua Materna.

Este projecto consubstancia-se em diferentes actividades, designadamente:

### 1. **LER... para PARTILHAR**

- Leitura orientada na sala de aula (pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos), realizada a partir de diferentes actividades. Circulam, para esse efeito e por todas as escolas do Agrupamento, pacotes de livros financiados pelo PNL (financiamento que atingiu, nos últimos dois anos lectivos, um total de 7 500 euros).

- **“O Afecto das Palavras”**: Leitura em voz alta realizada por professores e alunos voluntários de excertos de obras previamente seleccionadas pela equipa da BE/CRE, trimestralmente, em todas as turmas do segundo e terceiros ciclos. Pretende-se que a voz leve os alunos até à Biblioteca, lugar privilegiado, onde os livros escondem palavras que nos prendem numa teia de afectos.

### 2. **LER... para SABER+**

- Leitura informativa; a partir dos recursos da Biblioteca, pretende-se partir do livro para a abordagem e aprofundamento das temáticas curriculares de diferentes disciplinas. A equipa da BE/CRE está a elaborar listagens de livros adequados aos conteúdos temáticos das diversas disciplinas, para apoiar esta actividade.

### 3. **LER ... para VIVER+**

- **“Oficina de Leitura e Escrita”**, na Biblioteca, semanalmente, com alunos voluntários de diferentes turmas do 2.º e 3.º ciclos: leitura autónoma/recreativa; partilha de leituras, sessões de leitura em voz alta; declamação de poesia; escrita criativa...

- Leitura autónoma/recreativa que envolve todos os alunos do terceiro ciclo, na disciplina de Língua Portuguesa. Os alunos partilham com os colegas, em momentos lectivos especiais, as leituras realizadas.

- **“De mão dada com os livros”**: projecto financiado inicialmente pela Fundação Calouste Gulbenkian, a **Biblioteca Itinerante** assegura a circulação de baús de livros pelos jardins e escolas do primeiro ciclo do Agrupamento, para leitura autónoma e recreativa.

- **Participação em actividades organizadas pelo Plano Nacional de Leitura:**

- **Concurso Nacional de Leitura** (alunos do 3.º ciclo)

- **Semana da Leitura** (todas as escolas do Agrupamento)

- **Leitura Vai e Vem** (Jardins de Infância)



- **Onde te leva a imaginação** (alunos do 2.º ciclo)

- **Concurso “O melhor leitor”** (atribuição trimestral de diplomas aos melhores leitores do segundo e terceiro ciclos).

- **Feira do Livro** (dinamização de uma Feira do Livro aberta a toda a comunidade educativa).

#### **4. LER...para CRESCER**

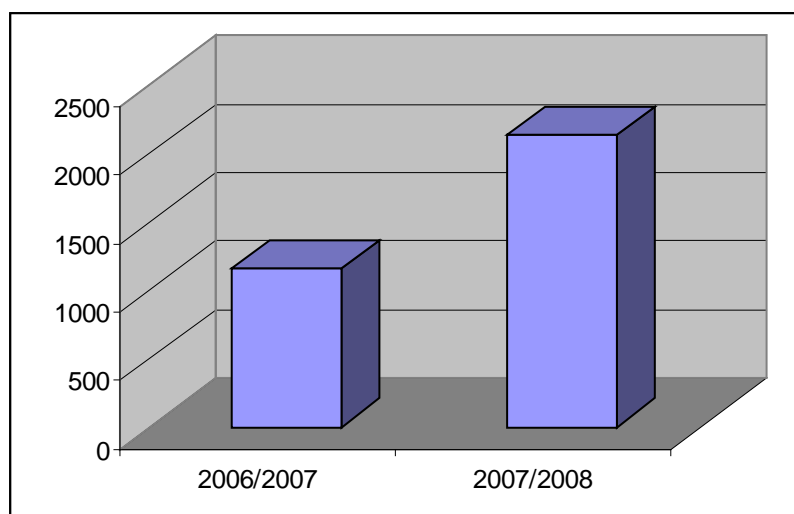
Promoção da leitura em articulação com a disciplina de E.M.R.C., para os alunos do 9º ano, a partir da colecção “Profissão: Adolescente”, de Maria Teresa Maia Gonzalez. Esta colecção – inserida numa corrente literária designada Psicoliteratura – aborda os problemas e interrogações dos adolescentes, servindo de ponto de partida para a reflexão sobre temáticas como a gravidez na adolescência, a toxicodependência, os problemas familiares, a amizade, os distúrbios alimentares...

A celebração de dias festivos relacionados com os livros, nomeadamente o “Dia do Autor Português”, o “Dia Internacional do Livro Infantil” e o “Dia Mundial da Poesia” constituem ainda ocasiões especiais para se promover a leitura no Agrupamento. A página da BE/CRE (<http://biblioteca.eps-silgueiros.rcts.pt/>) e o seu *blog* ([www.leituraseliteracias.blogspot.com](http://www.leituraseliteracias.blogspot.com)) pretendem, no futuro, ser um dos espaços privilegiados para partilha de livros, leituras e divulgação de trabalhos realizados no âmbito das actividades apresentadas.

De acordo com a avaliação das actividades aqui expostas, realizada no final do ano lectivo 2007/2008, é necessário, nos próximos anos lectivos, investir sobretudo na articulação com as disciplinas curriculares (actividade “LER ... para SABER+”) e no envolvimento das famílias dos alunos.

É pertinente sublinhar que, no último ano lectivo, se verificou um aumento de requisições de livros para leitura domiciliária nas bibliotecas do Agrupamento. Com efeito, como ilustra o gráfico 1, a leitura domiciliária registou um acréscimo significativo.

**Gráfico 1 - Requisições para leitura domiciliária no Agrupamento**



### **Conclusão**

A promoção da leitura, enquanto estratégia “subversiva” ao serviço da liberdade e da realização integral do ser humano, é verdadeiramente prioritária para o Agrupamento de Escolas de Silgueiros. Temos ainda muito caminho para percorrer, no sentido de envolver todos os elementos da comunidade educativa (sobretudo as famílias, mas também todos os professores e funcionários, a autarquia ...) num projecto integrado de promoção da leitura. No entanto, o prazer de ler (com as conhecidas e desejáveis consequências para os níveis de aprendizagem, sucesso e formação dos alunos) está já no centro do Projecto Educativo do Agrupamento. Como António Machado, acreditamos que “Faz-se caminho ao andar”...

### **Referências Bibliográficas**

- IFLA (2002). *Directrizes da IFLA para Bibliotecas Escolares*. (Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt>) (Acedido em 19/12/2006)
- IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. (Disponível em [www.rbe.min-edu.pt](http://www.rbe.min-edu.pt)) (Acedido em Junho de 2006).
- VEIGA, I. *et al.* (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação
- PENNAC, D. (2001). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- SAVATER, F. (2006). “Um bom mestre tem de ser um pouco ignorante”- Entrevista de Mário Santos a Fernando Savater, *in* Suplemento Mil Folhas (p.4-6) do *Jornal Público* de 1 de Julho de 2006.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Poster

### Projecto *Desafios em Português* – desafiar os jovens para a leitura e a escrita

**Manuel José Ginja Seixas**

Escola Secundária Padre Benjamim Salgado

mjgseixas@gmail.com

**Maria do Rosário Seixas Pinto**

Escola Secundária Padre Benjamim Salgado

rseixasp@gmail.com

#### Resumo

O projecto *Desafios em Português*, concebido por dois docentes da Escola Secundária Padre Benjamim Salgado com o intuito de elevar os níveis de literacia dos alunos, consiste na organização, divulgação, incentivo e apoio à participação dos jovens em concursos de língua e literatura portuguesa, a nível de escola, ou de âmbito regional, nacional e internacional. Estes *desafios*, lançados a alunos e até a ex-alunos da escola, levam-nos a ler e escrever mais assiduamente, despertando neles o gosto da leitura e da escrita.

O recurso às TIC tem contribuído decisivamente para o entusiasmo e elevada participação dos estudantes. O projecto tem uma página de divulgação na plataforma *Moodle* da escola, e, para certas iniciativas, criaram-se blogues educativos, o que, no caso do Concurso Nacional de Leitura, funcionou como incentivo à leitura das obras a concurso e como orientação e apoio dos alunos. Este blogue ([www.cnlespbs.wordpress.com](http://www.cnlespbs.wordpress.com)), em que os jovens redigiam comentários à medida que iam lendo os livros, permitiu desenvolver, para além das competências de língua materna, as de reflexão e de espírito crítico, e até o sentido de entajuda, funcionando como espaço de intercâmbio, colaboração e debate.

#### Abstract

The project *Desafios em Português* was conceived by two teachers from School Padre Benjamim Salgado with the aim of increasing students' literacy levels. It consists in the organization, diffusion, incentive and support to the youngsters' participation in Portuguese language and literature contests, either at a school level or at a regional, national and international level. These challenges, issued to pupils and even to ex-pupils from school, lead them to read and write more frequently, rousing their pleasure of reading and writing.

The use of the new technologies has decisively contributed to the students' enthusiasm and high participation. The project has a webpage at the school's *Moodle* platform and, for some initiatives, educational blogs were created. In what concerns the National Reading Contest, the blog ([www.cnlespbs.wordpress.com](http://www.cnlespbs.wordpress.com)) motivated the students to read the books and provided them guidance and support. There, the youngsters wrote comments as they were reading the books. This allowed them to develop, besides their mother tongue skills, those of reflection, critical sense, and even mutual help. Thus the blog acted as an interchange, cooperation and discussion place.

## **Descrição / Contextualização**

O projecto *Desafios em Português*, por nós concebido no ano lectivo 2007/2008 e implementado na Escola Secundária Padre Benjamim Salgado (ESPBS), consiste na organização, divulgação, incentivo e apoio à participação dos jovens em concursos de língua e literatura portuguesa, a nível de escola, ou de âmbito regional, nacional e internacional. Estes desafios, lançados a alunos e até a ex-alunos da escola, levam-nos, de forma lúdica, a interessar-se pela língua materna e pela literatura, despertando neles o gosto da leitura e da escrita.

Este projecto surgiu na sequência do trabalho dinamizado em anos anteriores, no âmbito da leitura recreativa e da escrita lúdica, quer com os nossos alunos, quer em actividades realizadas para a generalidade dos alunos da escola, passando a integrar o Plano Anual de Actividades da ESPBS. O projecto visa contribuir para colmatar um dos problemas educativos identificado no Projecto Educativo da escola, que é o “desinteresse pelos bens culturais”, ao actuar mais particularmente na aquisição e desenvolvimento dos hábitos de leitura e de escrita dos alunos, elevando os seus níveis de literacia e procurando contribuir para “transformar a Escola Secundária Padre Benjamim Salgado num espaço privilegiado para a cultura”.

## **Objectivos**

De acordo com os princípios orientadores, os objectivos e as prioridades definidos no Projecto Educativo da ESPBS, em que se enquadra, o projecto *Desafios em Português* procura, por várias formas, promover a formação integral dos alunos; proporcionar-lhes actividades enriquecedoras para a ocupação dos tempos livres, como forma de complementar e aprofundar os seus conhecimentos e competências; promover o sentido crítico; estimular a sensibilidade estética; promover a utilização das tecnologias de informação e comunicação em contexto educativo; favorecer a aprendizagem autónoma e constante ao longo da vida; aprofundar a relação escola / meio.

A participação dos alunos em múltiplos concursos de vária índole (leitura de obras literárias e redacção de comentários, escrita literária e lúdica, exercícios de funcionamento da língua...) para além de lhes proporcionar um enriquecimento cultural, permite-lhes mais especificamente elevar os seus níveis de literacia, estimulando o gosto pela língua portuguesa e desenvolvendo os hábitos de leitura e escrita.

## Metodologias

O projecto divide-se essencialmente em duas vertentes: por um lado, a dos concursos por nós desenvolvidos para os alunos da ESPBS, em colaboração com outros professores do Subdepartamento de Língua Portuguesa; por outro, a dos concursos de âmbito regional, nacional e internacional, que seleccionamos e divulgamos aos alunos e aos restantes professores da escola, cuja participação incentivamos, orientamos e coordenamos.

Os concursos organizados a nível de escola são os seguintes:

- Concurso de Leitura;
- Olimpíadas da Língua Portuguesa ESPBS;
- Concurso Literário ESPBS.

Quanto aos concursos a nível regional, nacional ou internacional, procuramos seleccioná-los de forma a abrangerem também três competências nucleares diferentes: leitura, funcionamento da língua e escrita, destacando-se os seguintes:

- Concurso Nacional de Leitura;
- Campeonato da Língua Portuguesa;
- Concurso Internacional de Literatura “Terminemos este conto”;
- Prémio Nacional de Literatura Juvenil Ferreira de Castro;
- Concurso Nacional de Conto Infantil - Prémio Matilde Rosa Araújo (Concurso Literário da Trofa);
- Concurso “Uma Aventura Literária...”;
- Concurso Poético “Cancioneiro Infante-juvenil para a Língua Portuguesa”;
- Antologia Jovens Poetas do Baixo Minho;

Feita a selecção e divulgação dos concursos, passámos a orientar e apoiar a participação dos alunos, o que se concretizou sobretudo com recurso às novas tecnologias, nomeadamente através de troca de mensagens de correio electrónico e SMS, da criação da página *Desafios em Português* na plataforma *Moodle* da ESPBS (<http://www.espbs.net/moodle18/course/view.php?id=172>) e dos blogues educativos *Concurso Nacional de Leitura na ESPBS* ([www.cnlespbs.wordpress.com](http://www.cnlespbs.wordpress.com)) e *Campeonato da Língua Portuguesa na ESPBS* ([www.clpespbs.wordpress.com](http://www.clpespbs.wordpress.com)). Para além disso, mantivemos sempre contacto directo com os alunos participantes e com os professores do Subdepartamento de Língua Portuguesa.

Na página *Desafios em Português*, organizámos de forma clara e atractiva toda a informação sobre os concursos que íamos seleccionando, nomeadamente os prazos, as modalidades, os requisitos, os prémios. Optámos por que a página fosse aberta a visitantes, por um lado para incrementar a relação escola/família/comunidade, e por outro para facilitar

o acesso a ex-alunos da ESPBS, porque o nosso objectivo é criar hábitos de leitura e escrita que se mantenham para a vida (e alguns dos concursos que divulgamos não têm limite de idade).

O blogue *Concurso Nacional de Leitura na ESPBS* foi por nós criado para apoiar e incentivar a participação dos alunos da escola no Concurso Nacional de Leitura, divulgando (para além de todos os dados do regulamento e calendário do concurso) informação variada, e em diversos suportes, relativa às quatro obras sobre cuja leitura os alunos foram testados na 1.<sup>a</sup> Fase: imagens da capa e contracapa, sinopse das obras, e vários outros documentos, como excertos escritos e áudio dos livros, informações biográficas e bibliográficas dos autores, informações (texto escrito e imagem) sobre factos e personagens reais que inspiraram algumas das obras, curiosidades e comentários vários sobre as obras. Estes comentários são de origem diversa: do próprio autor, de leitores anónimos (retirados de *sites* das editoras), dos *mass media*, e principalmente dos alunos da escola, que, à medida que iam lendo as obras, os enviavam para o blogue.

Foi também publicado no blogue: a correcção das provas da 1.<sup>a</sup> Fase; os alunos vencedores da 1.<sup>a</sup> Fase e respectivas opiniões sobre os livros... O blogue foi constantemente actualizado, no sentido de apoiar a participação e preparação dos alunos seleccionados para a prova da Fase Distrital do Concurso Nacional de Leitura, tendo sido acrescentadas informações e actividades variadas, e em diversos suportes, relativas às cinco obras sobre cuja leitura os alunos foram testados na Fase Distrital. Nesta fase, embora só seis jovens da escola estivessem directamente envolvidos, vários outros alunos comentaram os livros a concurso, no sentido de ajudarem os seis apurados a preparar-se para essa etapa do concurso. Desta forma, o blogue serviu para desenvolver, para além das competências de leitura e de escrita, as de reflexão e de espírito crítico, e até o sentido de entejuda, funcionando, assim, como espaço de intercâmbio, colaboração e debate. Assim, tal como preconiza Prole, “os destinatários da acção são eles próprios agentes do projecto, assumindo-se como sujeitos activos, motores do próprio processo e não meros espectadores [...] relativamente à actividade desenvolvida.” A inserção de comentários no blogue pelos próprios jovens decorreu “como prolongamento da própria leitura e sempre em interacção com esta”. Ao sentirem que os colegas lêem e valorizam as suas opiniões sobre os livros, os jovens “entusiasmam-se com o trabalho que desenvolvem, sentem-no como seu e isso reforça o seu sentimento positivo relativamente à leitura e aprofunda a compreensão leitora.” (Prole, pp. 3-4).

A selecção das quatro obras a serem lidas pelos concorrentes na fase de escola (duas para cada nível de ensino) teve por base as preferências dos alunos manifestadas nas actividades do contrato de leitura ao longo dos últimos anos, assim como a opinião de outros professores, mas também procurámos que uma das obras em cada escalão se

relacionasse com o tema do Plano Anual de Actividades da ESPBS – Ano Internacional da Terra.

Para além disso, tivemos a preocupação de seleccionar autores/obras de reconhecido mérito, e obras variadas e com diferentes graus de dificuldade, para assim abrangermos alunos com diferentes níveis de competência de leitura, visto que o objectivo não era cativar apenas os bons leitores, mas principalmente conquistar novos leitores. Tal como Poslaniec, pensamos que, *“se queremos realmente incutir nos jovens o prazer de ler, teremos de [...] propor-lhes uma escolha muito variada de livros, porque nenhum de nós sabe, de antemão, que livro pode permitir a uma determinada criança ter um encontro decisivo”* (2006, p. 10). Todas as obras por nós escolhidas, para além do prazer da leitura, propiciam a reflexão sobre o ser humano e a forma como se relaciona com os outros e com o mundo, despertando também o sentido crítico dos jovens.

O blogue *Campeonato da Língua Portuguesa na ESPBS* foi criado para incentivar e apoiar a participação dos alunos da escola no Campeonato da Língua Portuguesa na ESPBS. Como forma de orientar e facilitar o processo de pesquisa dos alunos concorrentes, e de incrementar a auto-aprendizagem, foram criadas no blogue hiperligações para páginas da *Internet* com informação do âmbito da Linguística, como dicionários, gramáticas, consultórios de dúvidas linguísticas, bases de dados... e de enorme utilidade para a resolução das provas. Também a aprendizagem colaborativa dos alunos e o espírito de entreatajuda foram fortemente estimulados através da participação num fórum envolvendo alunos e professores. Foram igualmente divulgadas as gramáticas e dicionários em suporte de papel cuja consulta era pertinente.

Nos concursos de escrita, um aspecto a que demos particular relevância foi o apoio e orientação dados aos alunos na fase de revisão dos seus textos, cuja entrega era feita pessoalmente ou via correio electrónico. De facto, e de acordo com o programa de Português para o Ensino Secundário, *“a fase de revisão pode e deve tornar-se numa oportunidade de construção de aprendizagens, [...] tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica”* (pp. 21-22).

Outro aspecto importante e fonte de motivação para os jovens foi a divulgação constante dos alunos/trabalhos premiados, em vários suportes: no jornal escolar e imprensa local, nos blogues e na página Moodle *Desafios em Português* e através de exposição na biblioteca escolar. Muitas vezes, são os próprios alunos que procedem a essa divulgação, elaborando testemunhos pessoais. Tal é o caso dos finalistas nacionais do Concurso Nacional de Leitura ou do Campeonato da Língua Portuguesa. No blogue *Concurso Nacional de Leitura na ESPBS*, por exemplo, uma das páginas mostra o testemunho, em texto e em formato vídeo, de uma aluna da escola que alcançou a Final Nacional do concurso no ano transacto e que nele dá conta da sua experiência, incentivando os seus



colegas a participarem. A inclusão deste vídeo no blogue, previamente colocado no YouTube, despertou a curiosidade de muitos alunos da escola, funcionando assim como chamariz para a consulta do blogue e para a participação no concurso.

Pretendemos igualmente envolver entidades locais no projecto, tendo conseguido o apoio de Juntas de Freguesia para a deslocação de alunos a fim de receberem prémios a nível nacional em localidades distantes, e tendo estabelecido, no âmbito do Concurso Nacional de Leitura, uma parceria com a biblioteca municipal Camilo Castelo Branco - Vila Nova de Famalicão, que consistiu essencialmente em concentrar no pólo de Joane (freguesia em que se insere a ESPBS) vários exemplares das obras a concurso. Com esta parceria, ao mesmo tempo que reforçamos a ligação da escola com uma importante instituição cultural local, tentamos contribuir para que os jovens se tornem leitores assíduos. De facto, se os alunos se habituarem a frequentar não só a biblioteca escolar, mas também a Biblioteca Municipal, estaremos, sem dúvida, a potenciar a formação de "*leitores para a vida*".

Recorremos também a algumas editoras, que nos apoiaram com a oferta de livros e outros materiais.

## **Resultados**

Tratando-se de um projecto que visa essencialmente o desenvolvimento das competências gerais dos alunos e do seu nível cultural, dificilmente pode ser avaliada e medida a sua contribuição para esses fins. No entanto, vários indicadores mensuráveis permitem analisar a prossecução dos seus objectivos a curto prazo, deixando-nos a certeza de que o projecto teve resultados bem positivos, nomeadamente o número de alunos que participaram nos diversos concursos, assim como alguns dos prémios nacionais alcançados. Assim, no que diz respeito aos concursos a nível de escola, o número de concorrentes do Concurso de Leitura quadruplicou relativamente ao ano transacto, tendo passado para 76 alunos, sendo seis alunos seleccionados à Fase Distrital do Concurso Nacional de Leitura; nas Olimpíadas da Língua Portuguesa participaram todas as turmas do ensino diurno e uma turma do ensino nocturno; e no Concurso Literário muitos foram os poemas a concurso (97 poemas de 47 concorrentes). Quanto aos concursos de âmbito nacional, destaca-se o facto de, no Campeonato da Língua Portuguesa, terem concorrido 241 alunos (uma das escolas com maior participação), tendo duas alunas alcançado a final nacional, entre mais de 17 000 concorrentes. Nos diversos concursos de escrita registou-se a participação de várias dezenas de alunos, tendo cinco alunos da ESPBS alcançado prémios nacionais. É de realçar igualmente a inclusão, na candidatura da ESPBS à Antologia Jovens Poetas do

Baixo Minho, de vários poemas de ex-alunos, que, ao aderirem a este desafio, se sentiram motivados a continuar ou retomar a escrita.

Para além destes, outros indicadores assinalam ainda a forte dinâmica que o projecto desencadeou na escola, relativamente às actividades de leitura e de escrita, entre os quais se destaca:

- o elevado número de requisições na biblioteca dos livros seleccionados para o Concurso Nacional de Leitura, havendo listas de espera contínuas;

- o número de entradas na página Desafios em Português e nos blogues educativos criados no âmbito do projecto (actualmente, os blogues Concurso Nacional de Leitura na ESPBS e Campeonato da Língua Portuguesa na ESPBS já ultrapassaram as 3600 e 1800 entradas, respectivamente);

- a interacção dos alunos nos blogues, elaborando comentários em texto escrito e em vídeo sobre os livros (mesmo quando já nenhum aluno da ESPBS se encontrava a concurso) e participando no fórum sobre os assuntos relativos ao funcionamento da língua.

Outro dado interessante é o facto de terem sido os alunos do ensino secundário quem mais participou em todas as actividades deste projecto. Esta situação deve-se a dois factores: por um lado, a escola conta com um maior número de alunos desse grau de ensino; por outro lado, houve uma maior incidência das nossas estratégias nesta faixa etária, uma vez que, pela nossa experiência, é nesta fase que se perdem muitos leitores, como também o confirmam alguns estudos, como o de Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (1998). E assim, procurámos seguir as recomendações que deixam estes autores na conclusão desse estudo:

*“dada a perda de leitores observada após o 3º ciclo, parece importante que as escolas assumam que os estudantes mais velhos devem estar em contacto constante com actividades de promoção da leitura, principalmente através da disponibilização de materiais de leitura apelativos. [...] parece necessário que as bibliotecas vão à procura dos seus leitores em vez de ficarem à sua espera.*

*Devemos concordar que se as actividades de promoção de leitura forem mais agressivas, a transição entre a infância e a idade adulta, no que aos hábitos de leitura diz respeito, poderá ser feita sem tantas perdas.”*

## **Discussão**

Como balanço final, podemos afirmar que o projecto *Desafios em Português* atingiu claramente os objectivos a que nos propusemos, sobretudo se tivermos em conta o número de alunos que nele se envolveram, assim como o seu desempenho. Não nos restam

dúvidas de que a participação empenhada dos alunos nos diferentes concursos de língua portuguesa contribui para o desenvolvimento geral das suas competências, não só ao nível do domínio da língua materna, mas também ao nível do domínio de técnicas/métodos de pesquisa e selecção de informação em vários suportes. Também a aprendizagem colaborativa e o espírito de ajuda foram fortemente estimulados através da publicação de comentários nos blogs pelos alunos concorrentes e pelos professores dinamizadores deste projecto.

Além disso, o facto de se ter aliado em muitas situações a prática da escrita à da leitura, de os alunos serem levados a reformular e melhorar as suas produções escritas, e de estas serem significativas para eles, está claramente de acordo com o que preconizam os programas de Língua Portuguesa para o 3.º ciclo e de Português para o Ensino Secundário:

*“A interiorização de hábitos de escrita decorre da frequência da sua prática, associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança. Escrever sem receio de censuras, mas com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento de textos, permitirá ao aluno expor-se através das suas produções. [...] cabe ao professor o papel de interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em projectos mais latos, funcionais e investidos de significação.*

*Permitir a expressão de vivências dos alunos, respeitar os seus ritmos de produção e as suas preferências temáticas e estimular a frequência da escrita, na escola ou fora dela, são contributos importantes para a interiorização de hábitos de escrita.”* (Programa de Língua Portuguesa para o 3.º Ciclo, pp. 39-40)

*“Considera-se de fundamental importância pedagógica que os escritos produzidos sejam significativos para o aluno, não se destinem apenas ao professor, mas desempenhem funções previamente estabelecidas que sejam motivantes e compensadoras para o autor dessas produções. A interacção leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita [...]. Importa, pois, que as actividades estimulem a criatividade, criem o desejo de ler e escrever e tornem o aluno um leitor activo que mobiliza os seus conhecimentos, coopera com o texto na construção de sentidos e desenvolve as suas potencialidades criativas.”* (Programa de Português para o Ensino Secundário, p. 20)

Apesar de os resultados a curto prazo serem inegáveis, não pretendemos limitar-nos a esse nível; de facto, o nosso projecto visa resultados consistentes e a longo prazo. Por exemplo, embora se tenha registado um incremento notório de requisições dos livros da biblioteca escolar, a frequência da biblioteca municipal por parte dos nossos alunos não aumentou significativamente. Isto reforça a consciência que temos de que os hábitos culturais da população não se alteram facilmente de um dia para o outro.

De facto, uma vez que “*A criação de hábitos de leitura é um processo moroso e exige uma actividade regular e continuada em torno do livro e da leitura*” (Prole, p. 4), pensamos que compete à escola tudo fazer para lançar as raízes dessa mudança, incentivando o mais cedo possível as crianças e os jovens à leitura e à escrita. E é precisamente esse o contributo que queremos dar com este projecto, intervindo na escola e no meio. Pretendemos, por esse motivo, dar continuidade ao projecto *Desafios em Português*, que tem sido, aliás, muito enriquecedor também para nós, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

## Referências Bibliográficas

- CASTRO, R. V. & SOUSA, M. L. D. (1998). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. (Disponível em <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>) (Acedido a 22 Dezembro 2007).
- DGEBS (1991b). *Programa de Língua Portuguesa - Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino Básico, Vol. II*. Lisboa: Ministério da Educação
- DGEBS. Programa de Português - 10.º, 11.º e 12.º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (Disponível em [http://www.dgidc.minedu.pt/programs/prog\\_hom/portugues\\_10\\_11\\_12\\_cg\\_ct\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidc.minedu.pt/programs/prog_hom/portugues_10_11_12_cg_ct_homol_nova_ver.pdf)) (Acedido a 24 Novembro 2007).
- DUARTE, I. M. (Intr. e Org.) (2002). *Gavetas de Leitura: estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições Asa.
- GIASSON, J. (2000). *Les Textes Littéraires à l'École*. Montreal: Gaëtan Morin Éditeur
- GIASSON, J. (2003). *La Lecture: de la théorie à la pratique*. Montreal: Gaëtan Morin Éditeur.
- PENNAC, D. (2000). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.
- POSLANIEC, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler: actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições Asa.
- PROLE, A. *Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura*. (Disponível em [http://195.23.38.178/casdaleitura/portalpha/bo/documentos/manual\\_instrucoes\\_projectos\\_a\\_C.pdf](http://195.23.38.178/casdaleitura/portalpha/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf)) (Acedido a 23 Julho 2008).
- SOUSA, M. L. D. *Condições sociais de produção de leitores – Tijolo com tijolo num desenho (nem sempre) mágico*. (Disponível em <http://www.ectep.com/literacias/leitores.html>) (Acedido a 19 Dezembro 2007).
- VILAS-BOAS, A. J. (2002). *Oficinas de leitura recreativa: criar e manter comunidades de leitores na escola*. Porto: Edições Asa.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigaçao  
em **Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**  
**Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008**

## Poster

### Formar leitores

**Alexandrina Martins**

EBI/JI de Távora

[martinsalexandrina@sapo.pt](mailto:martinsalexandrina@sapo.pt)

**Maria de Lurdes Magalhães**

ESE-IPVC

[lurdesmag@ese.ipvc.p](mailto:lurdesmag@ese.ipvc.p)

#### Resumo

Com base num texto literário de recepção infantil, "A festa de anos", de Luísa Ducla Soares & Chico (2004), explora-se o desenvolvimento de competências de compreensão, de conhecimento explícito, integrando oralidade e expressão escrita. Pretende-se, particularmente, desenvolver determinadas estratégias de leitura, recorrendo a um processo que envolve as fases de pré-leitura, leitura e pós leitura. Relata-se um trabalho desenvolvido numa turma do 4º ano de escolaridade no ano lectivo 2006/2007, na Escola Básica Integrada de Távora.

#### Abstract

Based on this text for children, "A festa de anos" (Birthday party), by Luísa Ducla Soares and Chico (2004), we explore the development of understanding and explicit knowledge, integrating spoken and written expression. We intend, in this particular case, to develop certain reading strategies, following a process that involves the phases of before reading, reading and after reading. Here we report a work developed in school year 2006/2007, at the "Escola Básica Integrada de Távora".

## Introdução

Ler é uma conduta inteligente, que requer compreensão e “ um ‘fazer interpretativo’, uma produção relevando tanto do escrito como do não escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si” quanto de leituras anteriores, do domínio da percepção e de outros processos cognitivos, de motivações e de afectos... como refere E. Amor (2006:82).

Creemos ser possível considerar que o leitor competente se vai tornando, de certo modo, em co-autor de sentidos possíveis e que ler se constrói e desenvolve a partir da função comunicativa primordial das manifestações pré-verbais da criança (Vygotsky, 1979), às quais confere pertinência e sentido. Assim, *“basicamente, ler implica comunicar [diferidamente], entrar em diálogo com o escrito, isto é, concordar, discordar, obter informação, prazer, companhia”...* (Magalhães, 2006:74).

O desenvolvimento da compreensão passa:

- pela valorização do pensar,
- pela prática diversificada,
- pelo conhecimento e domínio de estratégias envolvidas no processo de leitura.

O professor deve conhecer os processos que ocorrem no acto de leitura a fim de proporcionar situações, atitudes, materiais que apoiem adequadamente o aluno no desenvolvimento das competências envolvidas, como afirma Silva (2002:140).

Apresenta-se, em seguida, uma abordagem de um texto literário de recepção infantil, *A Festa de Anos*, escrito por Luísa Ducla Soares e ilustrado por Chico (2004). A abordagem centra-se no desenvolvimento de competências de compreensão, de conhecimento explícito, que vão da oralidade à expressão escrita e vice-versa, valorizando uma dinâmica interactiva extra e intratextual, intertextual e intersubjectiva.

São sugeridas “ferramentas” que poderão apoiar o professor nas suas práticas pedagógicas, no sentido de incentivar os alunos a ler e de fomentar o desenvolvimento de competências de leitura. Propõe-se o desenvolvimento de determinadas estratégias, integradas num processo em três fases – pré-leitura, leitura e após leitura - estratégias essas que poderão contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora na globalidade.

Esta acção, desenvolvida ao longo de duas semanas, foi concretizada no ano lectivo 2006-2007, na Escola Básica Integrada de Távora, numa turma do 4º ano de escolaridade, constituída por dezoito alunos, dez do sexo feminino e oito do masculino, com idades compreendidas entre os oito e os treze anos.

Desenhou-se uma planificação<sup>1</sup> pensada para estes alunos e esta obra (competências a desenvolver, objectivos específicos, indicadores de avaliação, recursos...).

Muitas destas actividades poderão ser planeadas para qualquer obra de literatura, o que não invalida que o professor conheça em profundidade os livros que vai trabalhar e os seus alunos, no sentido de ajustar as actividades e grau de dificuldade, não só aos alunos mas também ao texto em estudo e ao que se pretende ajudar a aprender. O conto literário, como exemplo do género narrativo, é um texto cuja compreensão representa um desafio ao professor e ao aluno, pela abrangência de sentidos que veicula e pela expressividade linguística, proporcionando uma via para o prazer de ler e o conhecimento e consideração de mundos possíveis.

Por outro lado, o conto seleccionado encerra valores sociais e morais bem ausentes na sociedade actual. Tendo em conta o apreço pela amizade e a generosidade que costumam ser próprios dos mais jovens, não será difícil que esta obra faça o leitor reflectir em si próprio e no que o rodeia.

### ***Apresentação da obra a trabalhar com os alunos***

A obra em estudo apresenta as seguintes características:

**Título:** *A Festa de Anos*, (2004)

**Escritor:** Luísa Ducla SOARES

**Ilustrador:** Chico

**Local de edição e editora:** Porto, Civilização

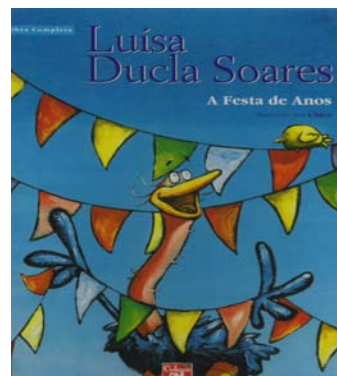
**Tema:** Sentimentos, valores

**Grupo etário:** 1º CEB

**Género:** Narrativo

**Personagens:** Avestruz, gata, foca, rapaz, cão

**Elementos espaço-temporais:** Exterior



O livro *A Festa de Anos*, de Luísa Ducla Soares, ilustrado por Chico, faz parte da colecção “Obra Completa” da autora. Trata-se de um álbum em formato grande, onde páginas de texto icónico alternam com outras onde se cruzam texto icónico e verbal, aliás, como sucede na maior parte dos livros desta colecção. A protagonista, bem como a maioria das personagens,

---

<sup>1</sup> A planificação não pôde ser anexada ao presente trabalho dada a limitação imposta ao número de páginas.



são animais que, pelas tarefas que lhes são atribuídas, bem como pelos seus comportamentos, se encontram humanizados. Existe apenas uma personagem humana, em pé de igualdade com as demais, um rapaz.

O livro conta a história de uma avestruz que decide organizar uma festa, celebrando o seu aniversário, para os amigos. Faz convites, estes são distribuídos, prepara o espaço, o banquete e a música. Os amigos chegam e oferecem-lhe cada um o seu presente, que nada tem a ver com os gostos e as características da avestruz que, por sua vez, prepara um banquete que nada tem a ver com os gostos e características dos convidados. No entanto, estes percalços são superados. No caso da avestruz, arranjando utilidade para os presentes e, no caso dos convidados, “esquecendo” o banquete e passando ao baile. Todos se divertem.

### ***Actividades de pré-leitura***

Piaget (1929) demonstrou que o conhecimento se constrói pela interacção entre o que já sabemos (conhecimento prévio) e a informação nova.

A activação de conhecimentos prévios iniciou-se com a leitura do título “A Festa de Anos” e da ilustração visual constantes na capa.

O título suscitou uma conversa sobre as experiências pessoais de cada aluno, relativamente a aspectos desta celebração familiar e, explorado juntamente com o texto icónico, expectativas individuais e de grupo sobre o que se esperava encontrar na obra. Surgiram muitas ideias. Título e ilustração alimentaram a curiosidade e interesse pela leitura, forneceram pistas sobre o autor (afinal já era conhecido das crianças, assim como algumas das suas obras), o ilustrador, a editora, o possível conteúdo do livro...

Durante esta troca, os alunos mostraram ignorar dados sobre a avestruz, necessários à boa compreensão do conto.

Tal levou à pesquisa de informação sobre o animal, numa sessão de TIC. Dessa pesquisa na Internet retiraram-se informações sobre a “avestruz”, tais como alimentação, reprodução, revestimento, locomoção, habitat, valor comercial e algumas curiosidades. Em seguida, os alunos seleccionaram as imagens que melhor ilustravam cada tema, imprimiram o material e levaram-no para a sala.

Então, o professor distribuiu um tema por grupo. Cada grupo leu a informação recolhida, seleccionou a mais pertinente, relativamente ao tema, sintetizou e estruturou ideias e elaborou um texto.

Corrigido o texto pelo professor, um dos elementos do grupo copiou-o para a folha fornecida previamente, com a imagem seleccionada pelo grupo.

O porta-voz de cada grupo leu o seu texto para todos.

Finalmente, foi junta toda a informação obtida e organizado um dossier para arquivar nas capas de trabalhos.

Figura 1 - Activação e ampliação de conhecimentos sobre a avestruz

do avestruz



do avestruz é uma ave terrestre, actualmente a  
maior e a mais pesada do mundo.

do avestruz tem uma característica muito  
engraçada: quando tem medo, põe a cabeça debaixo  
da terra.

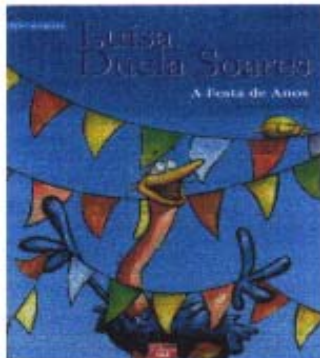
A actividade de pesquisa na Internet contribuiu para activar conhecimentos dos alunos e ampliar esses conhecimentos. Com a introdução de informação nova, o conhecimento anterior do aluno sofreu uma reorganização, tornou-se mais complexo, permitiu estabelecer relações entre o novo e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores).

Pode-se inferir que os alunos ficaram mais despertos para a aquisição de novos conhecimentos.

Com base nas actividades realizadas anteriormente e principalmente as desenvolvidas a partir do título da obra e da sua ilustração, cada grupo redige a “sua” história. Trata-se de antecipar o conteúdo da obra.

Figura 2 - A história

### Actividade 1



Escreve um texto, tendo como ponto de partida o título do livro “A Festa de anos” e a ilustração da capa.

“A festa de anos com a avózinha”  
A Luísa Duela Soares fez anos e os seus amigos e familiares organizaram uma festa surpresa, no jardim, de dia para a noite. Os seus amigos chegaram às 11:00 horas da noite e todos os preparativos estavam perfeitos. Às 11:30 horas foram buscar a Luísa ao quarto, que trouxeram com os olhos tapados. Enquanto despiam os esquadros o tempo passava. Chegaram à beira da mesa que tinha os biscoitos e o bolo. Foi nesse momento que deram as doze badaladas e começaram todos a cantar os parabéns.  
Quando acabaram de cantar apareceu uma grande avózinha. A Luísa disse que era uma nova convidada e puseram-lhe um chapéu de festa.  
Ela trouxe uma grande enxada para a Luísa, foram 20 livros pois ela gosta muito de ler e de escrever.  
O seu tio ofereceu-lhe um enorme escorrega com 10 metros e a sua prima uma boneca de porcelana.  
E tudo correu como ela queria.

A realização desta actividade, a nível de grupo, permite interacção entre os alunos, apresentação de propostas, confronto de opiniões, procura de alternativas, tomada de decisões

em conjunto, contribuindo para a reflexão, estabelecendo relações de sentido entre as ideias previamente partilhadas e o conhecimento e experiência individuais.

No fim, cada grupo lê para a turma a história elaborada.

A partilha da história, através da leitura e do comentário produzido pelos colegas dos outros grupos, amplia a competência enciclopédica, assim como o conhecimento de diferentes leituras e interpretações efectuadas a partir dos mesmos elementos. É valorizada a contribuição de todos os alunos.

Nesta fase de preparação para a leitura, através da activação de conhecimentos prévios, os alunos efectuam previsões (ou antecipações), apresentando as suas expectativas sobre o que vão ler, o que facilitará a subsequente construção de sentidos, já que o aluno não estará em “branco” quando escutar ou ler o texto. O leitor, antes de iniciar a leitura, possui já algumas expectativas, graças à formulação de hipóteses que, no confronto com o texto, vão ser confirmadas ou rejeitadas.

O valor da activação de conhecimentos prévios é que o texto, que o aluno vai ler, ganhe sentido, de modo a que o novo “encaixe” no seu mundo.

As actividades desenvolvidas a nível de pré-leitura contribuem para activar e construir a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações, encorajando o aluno a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências. Esta “conversa” à volta do livro, além de favorecer a participação oral, contribuindo para o desenvolvimento da expressão e da comunicação, permite aos alunos menos desenvolvidos a estes níveis beneficiar da partilha dos comentários do grupo, enriquecendo os seus próprios conhecimentos e atitudes.

Contribuem, ainda, como já referido, para despertar curiosidade, motivando para a leitura através da construção de hipóteses acerca do conteúdo da obra.

### ***Durante a leitura***

É durante a leitura que o aluno mais se envolve com o texto, estabelecendo conexões, questionando, cruzando a informação do texto com saberes sobre o mundo empírico e histórico-factual.

Para além das leituras em voz alta por parte do professor e / ou de um aluno que dão vida ao texto - porque ler expressivamente é dar corpo à leitura, transmitir emoções, proporcionar entendimentos... - há sessões de leitura silenciosa e individual por parte dos alunos. No caso presente, todo o texto foi lido numa sessão pois, pela sua brevidade, a tal se presta. Textos

mais longos podem ser divididos antecipadamente em partes pelo professor. Este pode ler uma parte (um episódio, por exemplo) em cada sessão e “trabalhar” o que foi lido com os alunos, conforme for mais oportuno.

No presente caso, o professor efectua de quando em quando breves perguntas de natureza literal cujo interesse vai da avaliação da compreensão dos alunos à reiteração de um facto a reter pela sua importância na dinâmica do conto. As perguntas de antecipação, por seu lado, avivam a atenção, geram expectativas...

Todas estas perguntas podem ser formuladas e escutadas algumas respostas e suas justificações. No entanto, se forem formuladas com intuitos puramente retóricos, sem aguardar resposta verbal, seguidas de curto momento de silêncio, também convidam, além do acima referido, à reflexão, à organização ou à reorganização da informação ou mesmo a breve descanso. Os silêncios são importantes nas conversas com outras pessoas e com o escrito.

### ***Após a leitura***

Dá-se um tempo de descanso, em que cada um “rumina” informalmente o eco que a leitura deixa em si.

A seguir, fala-se do que se leu, sem impor um rumo certo (e previsível) à conversa, dando oportunidade à expressão de apreciações, de emoções, de associações... Se necessário, o professor dá o exemplo, mencionando algo de que gostou... O livro pode circular entre mãos.

Aos poucos, a conversa assume rumos cada vez mais definidos. É altura de cuidar que cada um pergunte ou responda na sua vez, que peça para intervir, que respeite o assunto de que se está a falar e o tempo do falante.

Perguntas de apreciação de comportamentos, por exemplo, ou relativas à originalidade da escrita... são oportunas, assim como de julgamento, discussão de situações que se podem associar ao conteúdo do texto. Pode também ser a altura de voltar ao texto, conferir a compreensão de dados essenciais, presentes no conto, por meio de perguntas de tipo literal.

Mas a obra em causa é um texto literário onde o “não escrito” pode ser tão ou mais importante que o “escrito” – e perguntas de natureza inferencial são importantíssimas para desenvolver a capacidade de inferência, familiarizar-se com processos da literatura e não só.

É, sobretudo, graças à leitura silenciosa e individual efectuada, que os alunos confirmam ou infirmam as hipóteses criadas. O professor facilita a tarefa, fornecendo uma tabela comparativa a cada aluno, que a preenche com os elementos da sua hipótese e os dados do texto. Esta leitura é necessária para obter informações de forma rápida, selectiva e eficaz,

exigindo reflexão sobre o assunto lido. A informação do texto integra-se nos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece, a leitura ocorre como um processo de verificação de previsões que levam à elaboração de hipóteses e à construção da compreensão do texto. A leitura é aqui claramente entendida como o resultado de um diálogo entre o leitor e o texto.

Figura 3 - Tabela comparativa

Os alunos confrontaram as suas previsões com a informação do texto

	Texto dos alunos	Texto da autora
<b>Semelhanças</b> título bolo cantar os parabéns	- A festa de anos - Bolo de aniversário. - cantar os parabéns	- A festa de anos - bolo de aniversário. - cantar os parabéns
<b>Diferenças</b> Aniversariante Convidados local comida	Quem fazia anos era a Luísa <u>Convidados</u> Roxinol avestruz Tio prima <u>Presentes</u> 20 livros um escorrega boneca <u>Local</u> - no jardim <u>Preparação de festa</u> pelos amigos. <u>Lanche</u> : bolo biscuitos	Quem fazia anos era a avestruz <u>convidados</u> Sultão, Tomás Sita e Boca Brava <u>Presentes</u> mondo de lá osso ovo de chocolate barbatanas <u>Local</u> debaixo da primeira <u>Preparação de festa</u> pela aniversariante. <u>Lanche</u> : sementes, água gimassão e talismã com feijão.

Figura 4 - Texto verbal e visual

Observa a imagem



Faz um comentário sobre a imagem.

O avestruz fez um lanche delicioso para ela, com sementes de girassol, feijões e carnes. Os cordeiros não gostaram de nada, o cão queria bife, o somar queria gelado e a gata e o jacar queriam peixe. Eles fizeram de conta que não tinham fome e foram para o baile.

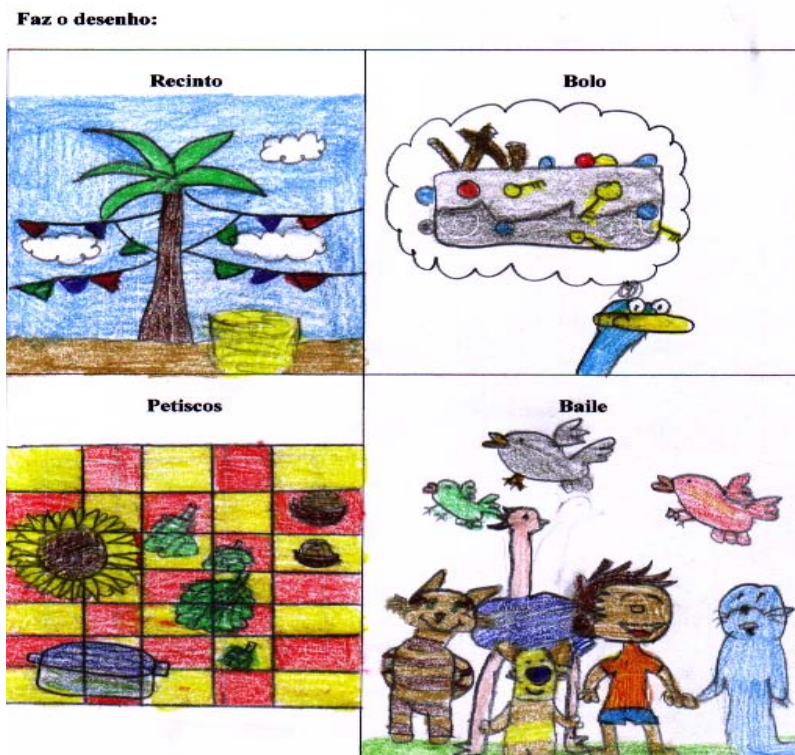
Dado o diálogo lógico entre o texto verbal e o texto icónico, presente no conto, sentimos necessidade de levar os alunos a efectuar uma leitura conjugada dos dois códigos, pois necessitam de aprender a ler as imagens do mesmo modo que necessitam de aprender a ler o texto verbal, assim como a ambos, quando se combinam para formar texto icónico-verbal. Assim, propõe-se a observação e exploração das imagens.

Os alunos emitem opiniões acerca do comportamento das personagens... momento aproveitado para, através da exploração de uma imagem, completarem por escrito a ilustração de uma das páginas da obra, a do "banquete preparado pela avestruz".

A expressão plástica é uma das áreas muito do agrado da maioria das crianças, pelo que incluí-la nas actividades de leitura oferece ao aluno a possibilidade de “prolongar o prazer de ler” e, conseqüentemente, interiorizar esse “prazer”. A interdisciplinaridade sai também favorecida.

Note-se que os desenhos dos alunos sobre os momentos essenciais da história (orientação do professor) demonstram que as crianças captaram a macro-estrutura do conto.

Figura 5 - Contar por imagens



A compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, reproduzindo o sentido global do mesmo de forma sucinta.

Os trabalhos anteriores permitem que os alunos reelaborem o conteúdo, reflitam sobre ele, separem o essencial do acessório. Todos os trabalhos são partilhados e comentados pelo grupo.

Pensa-se que tudo isto contribui para facilitar a elaboração do resumo, o qual é executado sem a presença do texto, pois há sempre uma natural tendência para copiar partes do texto em lugar de recorrer ao conhecimento que foi sendo construído e contrastado, o que cremos ter facilitado o afastamento necessário à tarefa de resumir.



Figura 6 - Resumo do conto

**Faz o resumo do conto "A Festa de Anos"**

"A festa de anos"

Era uma vez uma avestruz que fazia 4 anos. Num dia de Primavera a avestruz Catapus convidou os seus amigos: o cão Sultã a foca Pinoca, a bonita vaidosita gatita Tita e o menino Tomás para a sua festa de anos.

O Tomás trouxe de presente um ovo de chocolate, a vaidosita gatita Tita um novelo de lã, a foca Pinoca umas barbatanas e o cão Sultã um osso. A avestruz satisfeita arranjou utilidade para os presentes.

A avestruz também preparou um lanche que os convidados não conseguiram comer. Mas todos respeitaram e partilharam a festa com alegria e animação fazendo de conta que não tinham fome.


Joram todos brincar e dançar.

Neste conto, brinca-se com a língua e seus processos, há várias rimas e jogos de palavras. A expressividade das imagens verbais sonoras "Avestruz Catapus" e "bonita vaidosita gatita Tita" estimula particularmente os alunos para a criação de rimas a partir do texto lido, o que proporciona, além da activação e ampliação de outros conhecimentos, nomeadamente, no âmbito do texto poético, o trabalho na dimensão lúdica e estética da linguagem, como se pode observar nas produções. Note-se, por exemplo, que apenas se sugere globalmente a produção de "poemas" e que a realização do acróstico é decisão dos alunos. A partir da sonoridade dos vocábulos que o texto apresenta, os alunos criam rimas, desenham a avestruz e fazem o registo em torno da imagem que desenharam. A escrita poética

surge como uma resposta de compreensão e reacção ao texto do qual o aluno constrói uma representação pessoal, extraindo dele o que lhe interessa em função dos seus objectivos.

Figura 7 – “Poemas”

**Desenha a avestruz e dedica-lhe uns poemas**



À avestruz Catarina fazia anos  
E para os quatro anos festejar  
Convidou os seus amigos  
Para brincar e lanchar.

Com amizade os seus amigos  
Lhe trouxeram presentes  
E assim ficaram na festa  
Toda muito contentes.

**A**mor e carinho  
**M**uito se deve dar aos amigos.  
**I**magina-te sem amigos,  
**Z**angada ou triste com eles.  
**A** tua vida ficaria  
**D**a cor da noite.  
**E** tu isso não desejarias.

4º A

A autora conclui - "Cansada mas feliz, pôs-se então a chocar o ovo de chocolate. Que bicho nasceu de lá? És capaz de adivinhar?"

Os alunos respondem-lhe individualmente.

Figura 8 - Resposta à escritora



Do ovo de chocolate nasceu um  
bebê. Porque foi o João que ofereceu o  
ovo de chocolate à avestruz.



A partilha das actividades desenvolvidas permite um alargar dos conhecimentos individuais e do grupo, uma vez que cada criança beneficia da experiência e do trabalho de todos os colegas.

### **Conclusão**

A presente actividade, pelo material de que se serve – textos literários -, pela valorização que dá ao saber de cada um, pelo encorajamento a respostas pessoais e diferenciadas face a um mesmo texto, pela reflexão, confronto e partilha que proporciona e pelo contexto estético, emocional e lúdico que gera, contribui, não só para o desenvolvimento de um espírito crítico,

como também para um novo olhar sobre a leitura, que já não é encarada como actividade para..., mas como experiência estética, cognitiva, afectiva, social e pessoal.

Compreende-se melhor a importância de proporcionar aos alunos experiências diversificadas de aprendizagem, bem como a necessidade de alterar o ensino da compreensão de texto. A imaginação, a descoberta e o rigor na linguagem para comunicar desempenham um papel fundamental.

Uma boa preparação da aula, que inclua a activação do conhecimento prévio do aluno, o levantamento dos conceitos a explorar, a metodologia a utilizar no trabalho autónomo ou em grupo, a preparação dos materiais a usar e o estudo e reflexão sobre a forma de orientar a comunicação e discussão dos trabalhos é fundamental para o sucesso das aprendizagens.

Sendo a compreensão objectivo principal da leitura (Goodman, 1994), é fundamental que o ensino e aprendizagem da mesma se centrado nesse objectivo. Para tal, é preciso ensinar ao aluno-leitor a descobrir o que já sabe. Por outro lado, é importante que os temas a propor para leitura tenham em conta a experiência linguística dos alunos (quando aprendem sistematicamente a ler, já utilizam a língua com competência, pelo que a capacidade de leitura deve desenvolver-se a partir daí). Assim, a criança organiza mais proficuamente os seus esquemas cognitivos, obtendo em consequência melhores resultados.

É também importante que se incentive o aluno a ler, o que pode passar, por exemplo, pela selecção de textos diversos, que transmitam algo significativo aos alunos e lhes permitam exercitar estratégias distintas (de reconhecimento ou iniciação, amostragem e selecção, inferência, antecipação, confirmação/infirmação e integração), estratégias que lhes devem ser explicitamente ensinadas.

Em suma, ler tem sido objecto de inúmeras investigações que procuram explicar o processo de leitura. O que se pretende, no fundo, é entender a natureza, função e funcionamento dos processos básicos de leitura para daí derivar metodologias de ensino e aprendizagem que promovam não só o sucesso escolar dos alunos, mas que ajudem a formar cidadãos leitores que, após o período de escolaridade, continuem a ler e a aprender a ler pela vida fora.

## Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, F. (2007). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- AMOR, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- GOMES, J. A. (1996). *Da nascente à voz: Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- GOODMAN, K. S. (1987). O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In Emília Ferreiro & Margarita Gomes Palácio (Coord.), *Os processos de leitura e escrita* (pp. 11-22). Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOODMAN, K. S. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. In Robert B. Ruddell, Martha Rapp Ruddell & Harry Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1093-1130). Newark, Delaware: International Reading Association.
- MAGALHÃES, M. L. (2006). A aprendizagem da leitura In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil* (pp. 73-92). Lisboa: Lidel.
- PIAGET, J. (1929). *The child's conception of the world*. N. Y.: Harcourt & Brace.
- SEQUEIRA, M. F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In *Actas do XV encontro nacional da APL* (pp. 407-413). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- SILVA, L. M. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- SOARES, L. D. & CHICO (2004). *A Festa dos Anos*. Porto: Civilização.
- VYGOTSKY, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Poster

**“Planear e Escrever Torna Mais Fácil o Saber – I”:**

**Programa de Aperfeiçoamento da Escrita**

**para Alunos do 4º ano de escolaridade**

***Iolanda Ribeiro***

Instituto de Educação e Psicologia,  
Universidade do Minho, Portugal

***Catarina Leitão, Lúcia Pereira, Ilda Fernandes & Soraia Mendonça***

Psicólogas Escolares e da Educação

***Susana Gomes***

Psicóloga Clínica e da Saúde, Portugal

### **Resumo**

O presente estudo descreve a construção de um programa de intervenção no âmbito da competência de escrita de textos e as mudanças observadas após a sua implementação num grupo de 26 alunos do quarto ano de escolaridade. O programa ocorreu na sala de aula durante o horário lectivo, ao longo de 3 meses. Incluiu estratégias de análise e produção de diferentes tipos de texto, facilitação processual (planificação, textualização e revisão), escrita colaborativa e reflexão. A avaliação quantitativa ocorreu em três momentos (antes, durante e após a implementação do programa) e incluiu as seguintes medidas: escrita de contos, relatos e cartas.

### **Abstract**

The present study describes the construction of an intervention program on text writing competence and the changes observed after its implementation in a group of 26 fourth-grade students. The program took place in the classroom during the school hours, over 3 months. It included strategies such as analyses and production of different kinds of text, process facilitation (planning, translating and revising), collaborative writing and reflection. The quantitative evaluation was carried out at three moments (before, during and after the implementation of the program), and it included the following measures: writing of stories, reports and letters.

## Introdução

Ler e escrever foram sempre consideradas competências escolares por excelência, sendo a sua aprendizagem uma das tarefas fundamentais a resolver pelas crianças na escolaridade básica. Contudo, no que diz respeito à escrita, não se considerou, durante muito tempo, a necessidade de a tornar objecto específico de estudo, já que se entendia que a sua aprendizagem decorria por transferência de outras competências (leitura, oralidade, gramática), precisando apenas de ser alvo de uma prática periódica (Pereira & Azevedo, 2003). Actualmente, graças a muitas investigações oriundas de diversos campos teóricos (Linguística textual, Pragmática, Psicologia Cognitiva...), defende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento da competência de uso escrito pressupõem um ensino explícito, sistemático e uma prática frequente e supervisionada, nos quais se contemplem as diferentes variáveis implicadas na composição textual (situação; objectivos; tarefa a executar; destinatário; técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferentes graus de complexidade - Pereira & Azevedo, 2003).

Um dos modelos mais influentes na descrição do processo de produção de textos foi apresentado por Hayes e Flower (1980), o qual identifica três processos cognitivos: planificação, textualização e revisão. A planificação inclui a activação (recuperação na memória), a selecção e a organização do conteúdo, e a delimitação dos objectivos do texto (definição do conteúdo e da forma do texto atendendo ao destinatário e ao efeito que é procurado sobre este). A textualização, isto é, a conversão da planificação em texto, implica o encadeamento textual em função do conteúdo, do género e do destinatário. Por último, a revisão subdivide-se em avaliação do resultado (valorização da produção, da sua adequação ao planeado e às necessidades da audiência) e revisão e correcção do produzido (modificação e correcção de alguns aspectos do texto escrito). A revisão inclui a avaliação das acções desenroladas nos processos anteriores e afecta tanto os aspectos estruturais do discurso como a qualidade dos significados construídos (Englert, 1990 *cit. in* Gusmán, 2007; Fayol, 2007)

Scardamalia e Bereiter (1987) elaboraram um modelo desenvolvimental (1987; 1992), o qual propõe que o processo de escrita não pode assumir um modelo único de processamento, devendo considerar-se diferentes estádios de desenvolvimento relativamente a esta capacidade. Assim, sugerem que alguns escritores, inexperientes ou menos maduros, alcançam apenas o estádio de “formulação do conhecimento” (*Knowledge telling process*), enquanto outros, mais experientes ou mais maduros, avançam para o estado de “transformação do conhecimento” (*Knowledge transforming process*). Na estratégia de “formulação do conhecimento”, o escritor constrói um texto a partir de algo conhecido, transcrevendo os conhecimentos à medida que são activados na memória, sem



necessidade de um plano prévio e sem recorrer a procedimentos de resolução de problemas. A estratégia, “transformação do conhecimento” (*Knowledge transforming process*), pelo contrário, representa o processo que o escritor experiente enfrenta quando pretende resolver um problema de escrita. Os problemas são resolvidos de forma consciente, atendendo quer ao problema de conteúdo, quer ao problema retórico. O escritor precisa de proceder a uma planificação e a reajustamentos ao nível do conteúdo conceptual e da forma, de acordo com a retórica do texto e constrangimentos comunicacionais e pragmáticos.

Escrever um texto pode ser comparado a uma situação de resolução de problemas cuja solução requer o conhecimento do domínio conceptual a ser expresso, o conhecimento linguístico relativo às regras gramaticais e itens lexicais que compõem o texto, o conhecimento pragmático, que permite ao escritor adoptar o conteúdo assim como a forma linguística, e o conhecimento procedimental, o qual possibilita a utilização e o processamento estratégico dos três tipos de conhecimento anteriores (Alamargot & Chanquoy, 2001). Contudo, verifica-se frequentemente que os alunos do 1º ciclo constroem os seus textos através de um mero acrescento de ideias, sem recorrerem a um plano prévio nem a uma revisão que atenda aos conteúdos e à estrutura, isto é, sem recorrerem a procedimentos de resolução de problemas (Barbeiro & Pereira, 2009; Scardamalia & Bereiter, 1987).

A análise dos resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa do 4º ano de escolaridade de 2001 a 2004 (DGIDC, 2003; 2004) indica que no item de expressão escrita compositiva o valor mais significativo de percentagem de respostas se verificou no nível intermédio (54% a 65%), sendo nos parâmetros “Coerência e pertinência da informação” e “Estrutura e coesão do texto produzido” que se registam as mais baixas percentagens no nível máximo. Estes dados permitem questionar se os alunos conseguem desenvolver ao longo da sua escolaridade estratégias de planificação e de revisão dos seus próprios textos, e se a escola fará um trabalho a este nível.

Dos aspectos referidos decorre a necessidade de intervir no domínio da escrita compositiva. Várias revisões concluem que um programa efectivo de escrita deve incluir o ensino explícito dos passos principais do processo de escrita (planificação, textualização e revisão), o ensino das dimensões críticas dos vários tipos de texto e estruturas que forneçam “*feedback*” aos alunos sobre o seu trabalho (Fayol, 2007; Pritchard & Honeycutt, 2006). O presente estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de estratégias que dêem resposta a esta necessidade, através da construção e implementação de um programa de intervenção.

## **Método**

### ***Participantes***

No presente estudo participaram 26 alunos do 4.º ano de escolaridade, pertencentes a duas turmas de diferentes escolas do 1.º ciclo do ensino básico, situadas no distrito de Braga. Foram excluídos dois alunos por terem necessidades educativas especiais. As turmas foram seleccionadas de acordo com os horários e disponibilidade dos professores titulares.

O número de alunos do sexo feminino era consideravelmente superior aos do sexo masculino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo a média de idades semelhante para ambos os sexos (cf. Quadro 1). Sete alunos já tinham sido retidos. Todos os alunos são provenientes de um meio rural.

Quadro 1 – *Distribuição dos alunos em função das variáveis sexo e idade*

	Idade			
	N	M	DP	Amplitude
Masculino	8	9.8	0.71	9-11
Feminino	18	9.9	0.68	9-11
Total	26	9.9	0.68	9-11

### ***Medidas***

Os alunos foram avaliados ao nível da expressão escrita compositiva, especificamente no que se refere à produção de três tipos de texto - o conto, a carta e o relato de uma experiência vivida. Foram utilizadas nove provas (três para cada tipo de texto), que foram elaboradas e cotadas de acordo com a estrutura e critérios das Provas de Aferição de Língua Portuguesa, 4º ano de escolaridade, do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE). Foram considerados oito parâmetros: A – respeito pela extensão; B – respeito pelo tema e tipo de texto proposto; C – coerência e pertinência da informação; D – estrutura e coesão do texto produzido; E – correcção sintáctica; F – adequação e variedade de vocabulário; G – utilização adequada da pontuação; H – correcção ortográfica. O nível de desempenho relativo a cada um é codificado de 0 a 4.

Como modo de assegurar a equivalência em termos de estrutura e grau de dificuldade, as tarefas propostas foram apreciadas por professores de Língua Portuguesa, recorrendo-se, assim, ao consenso de peritagem.

### ***Procedimentos***

Recorreu-se a um design de grupo único com medidas repetidas de modo a apreciar a mudança no desempenho dos alunos. Foram avaliados em três momentos: antes do início do programa, durante a sua implementação e após o seu término. Em cada momento foram aplicadas três provas de escrita compositiva pela seguinte ordem: produção de um conto, de uma carta e de um relato.

A aplicação foi colectiva, no contexto de sala de aula e durante o tempo lectivo, por períodos de 45 minutos (para cada tipo de texto), tendo sido realizada pelo investigador. Os procedimentos e as instruções dadas foram iguais para todos os alunos e nos diferentes momentos, e seguiram as orientações presentes no Manual do Aplicador das Provas de Aferição do GAVE. Todas as provas de avaliação foram posteriormente classificadas por uma professora do ensino básico.

O programa de treino iniciou-se no início do mês de Fevereiro e terminou em meados de Maio. A sua implementação foi levada a cabo directamente pelos professores titulares, sob a orientação das autoras, e decorreu semanalmente no contexto sala de aula, durante o tempo lectivo. As actividades não foram divididas em sessões com duração ou horário fixos, pois pretendeu-se que os professores as aplicassem no momento que considerassem mais pertinente (por exemplo, no tempos dedicados ao ensino da Língua Portuguesa). Contudo, as autoras do programa, conjuntamente com estes profissionais, estipularam objectivos e actividades a cumprir em cada semana, de forma a assegurar um ritmo semelhante entre ambas as turmas.

### ***Programa “Planear e Escrever Torna Mais Fácil o Saber”***

O programa de intervenção “Planear e Escrever, Torna Mais Fácil o Saber – 4.º ano” visa o aperfeiçoamento da produção escrita, centrando-se no processo subjacente à construção de textos (competência compositiva). Destina-se a alunos do 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico e pode ser implementado directamente pelos professores no contexto da sala de aula.

A construção do programa guiou-se pelas orientações do PNEP (Barbeiro & Pereira, 2009), segundo as quais o desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de

competências e conhecimentos específicos a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos.

O programa inicia com a proposta de realização individual da tarefa de escrita compositiva (elaboração de um texto) de uma prova de aferição de Língua Portuguesa (4º ano). Seguidamente, é sugerido que se analise, em grande grupo, a estrutura e objectivos da tarefa realizada, e os critérios utilizados na avaliação de textos (extensão, tema e tipo de texto, coerência e pertinência da informação, estrutura e coesão, sintaxe, vocabulário, pontuação e ortografia). Durante esta análise, é proposto que os alunos reflectam e classifiquem outros textos utilizando os critérios mencionados.

No programa são contemplados diversos tipos de texto: contos, relatos de experiências, diálogos, retratos, cartas, convites, recados, avisos e anúncios. Para cada tipo de texto são propostas algumas actividades.

A primeira actividade consiste na apresentação e análise das características de cada tipo de texto, para que os alunos tomem conhecimento acerca dos critérios e elementos a considerar na sua construção.

A segunda actividade incide sobre a análise das orientações e instruções das propostas de escrita, as quais são relativas às coordenadas e ao universo de referência inicial, ao tipo de texto e ao número de linhas. A construção das propostas presentes no programa partiu de tarefas concretas de escrita, seleccionadas de entre as provas de aferição de 2001 a 2007 e disponibilizadas pelo GAVE.

Analisadas as instruções, a primeira proposta de escrita realiza-se no plano da escrita colaborativa entre alunos e professor, pretendendo-se a construção conjunta de um texto. O professor, funcionando como um modelo, instrui directamente e exemplifica um conjunto de actividades de facilitação processual ligadas às componentes do processo de escrita: planificação, textualização e revisão. Com o intuito de apoiar a planificação inicial, o programa inclui fichas com questões que pretendem guiar os alunos na reflexão acerca dos conteúdos a colocar no texto, de acordo com cada género textual. Espera-se assim que, de forma apoiada no conteúdo já expresso, os alunos cheguem à escrita compositiva, confrontando-se com a exigência da articulação do conteúdo. Após esta etapa, o professor procede para a textualização, redigindo o texto no quadro, enquanto solicita a participação dos alunos e os relembra dos critérios a cumprir. Nesta fase, os alunos terão de responder à exigência de encontrar as palavras ou unidades linguísticas que constituirão o texto, ligadas ao conteúdo que deverá ser expresso. Para apoiar esta tarefa, o professor deve enfatizar a retoma das palavras/expressões que foram activadas durante a planificação inicial e estimular a articulação e organização do texto, introduzindo conectores. À medida que o texto é construído, deve também estimular a revisão do que já foi escrito e a planificação do que se vai escrever a seguir. Na etapa de revisão final, o professor deve ler o texto em voz

alta (as vezes que considerar conveniente), preencher a listas de verificação incluídas no programa de intervenção, e, com base nestas, proceder às reformulações que considerar conveniente. Todo este processo deve contar com a participação dos alunos. As listas mencionadas visam activar a verificação de determinados aspectos: conteúdo planeado, extensão, tema, tipo de texto, organização textual, construção frásica, vocabulário, ortografia e pontuação. As mesmas listas retomam as características que foram explicitadas como próprias do género textual que se está a trabalhar, fornecendo assim critérios de avaliação que permitem aos alunos pronunciar-se acerca da conformidade do texto redigido com o género em causa (Cassany, 2000).

Após a proposta de escrita colaborativa com o professor, propõem-se actividades de escrita a pares e de escrita individual. Nestes momentos, os alunos devem escrever um texto de acordo com uma proposta de escrita que lhes é apresentada e cumprir as fases de planificação, textualização e revisão (recorrendo às fichas fornecidas pelo programa), como modelado pelo professor. Podem ser convidados a apresentar os seus textos à turma, podendo estes ser alvo de revisão conjunta. Este procedimento facilita o distanciamento necessário à detecção de problemas existentes na escrita, a decisão acerca dos modos de resolução dos mesmos e a construção de critérios de apreciação de textos (Barbeiro & Pereira, 2009; Cassany, 2000; Niza, 1998).

O programa contempla também actividades de trabalho de casa, as quais correspondem a actividades de produção intermédia, incidindo particularmente em alguns parâmetros: pontuação, correcção ortográfica, substituição de palavras e expansão do texto. Estes exercícios breves têm por função levar o aluno a utilizar, manipular, reempregar determinadas noções “localizadas”, para posteriormente ser capaz de as inserir no exercício da produção integral (Pereira & Azevedo, 2003).

## **Resultados**

No tratamento estatístico dos dados apresentados nesta secção foi utilizado o programa SPSS – Statistical Package for Social Sciences, versão 16.0.

Na análise da diferença de resultados relativos à classificação global dos textos (somatório dos parâmetros extensão do texto, tema e género, coerência e pertinência da informação, estrutura e coesão, sintaxe, vocabulário, pontuação e ortografia) recorreu-se à análise de variância de medidas repetidas (cf. Quadro 2). Na selecção deste teste teve-se em consideração o facto de se utilizar uma amostra emparelhada avaliada em três momentos distintos (Pestana & Gageiro, 2000).

Quadro 2 – Diferenças entre os momentos de avaliação relativamente às classificações totais dos três tipos de texto (conto, relato e carta)

	Momento 1		Momento 2		Momento 3		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
Conto	17.9	7.48	17.4	5.92	17,5	6.49	0.178	>0.05
Relato	16.5	7.79	18.0	6.37	17,6	6.99	1.543	>0.05
Carta	16.4	7.27	16.9	6.73	15,3	6.01	1.375	>0.05

Os resultados do teste Shapiro Wilk sugerem que a distribuição é normal no que concerne à escrita de contos e de relatos nos diferentes momentos. Quanto à escrita de cartas, os dados apontam para uma distribuição normal nos dois primeiros momentos, mas não no terceiro (SW=0.884, gl=26;  $p < 0.05$ ). A presença de outliers pode explicar o desvio observado.

Relativamente à medida conto não se rejeita a esfericidade quer utilizando o teste de Mauchly ( $p > 0.05$ ), quer a medida de correcção epsilon de Huynh-Feldt ( $0.75 < 0.976 < 1$ ). Quanto às medidas relato e carta, apenas se assumiu a esfericidade através da medida de correcção epsilon de Huynh-Feldt (0.832 e 0.800, respectivamente), uma vez que o teste de Mauchly apresentou um grau de significância inferior a 0.05.

Quanto à diferença entre os três momentos, não se registaram resultados significativos em nenhuma das medidas ( $p > 0.05$ ).

De forma a verificar a possível ocorrência de algumas diferenças em função do nível inicial, procedeu-se à divisão dos sujeitos em quatro grupos, correspondentes a quatro quartis, de acordo com a classificação global obtida em cada tipo de texto no primeiro momento de avaliação. Efectuou-se, também, o cálculo da diferença de classificações entre o segundo e o primeiro momento (V1), e entre o terceiro e o segundo (V2) (cf. Quadro 3).

Quadro 3 – Diferenças entre os grupos de alunos nos três momentos de avaliação

		Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			Grupo 4			F	gl	p
		N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP			
Conto	V1	6	4.2	2.71	8	-0.3	2.25	8	-3.6	3.16	4	-1.3	1.89	10.135	3, 25	<0.05
	V2	6	0.3	3.14	8	-0.6	2.72	8	1.8	4.53	4	-2.5	2.08	1.515	3, 25	>0.05
Relato	V1	6	6.0	2.10	7	1.7	3.25	7	1.7	3.95	6	-3.8	5.78	6.208	3, 25	<0.05
	V2	6	-2.3	2.66	7	0.3	3.90	7	-0.7	1.70	6	1.2	3.13	1.563	3, 35	>0.05
Carta	V1	7	1.0	6.95	5	4.0	3.67	9	-1.1	5.06	5	-1.4	6.88	1.034	3, 25	>0.05
	V2	7	-0.6	3.60	5	-1.0	1.87	9	-2.9	4.28	5	-0.8	2.28	0.766	3, 25	>0.05

Legenda: V1 – Diferença de desempenho entre o segundo e o primeiro momento; V2 - Diferença de desempenho entre o terceiro momento e o segundo momento.

Os resultados do teste Shapiro Wilk rejeitam a normalidade da distribuição na escrita de relatos relativamente a V1 no grupo 2 (SW= 0.577, gl=7;  $p<0.05$ ) e no grupo 4 (SW=0.743, gl=6;  $p<0.05$ ). Nestes casos, os dados sugerem que as distribuições são simétricas e leptocúrticas ( $\text{curtose}<2$ ). A presença de outliers e o reduzido n podem explicar estes resultados.

O teste de Levene sugere a igualdade de dispersões (pressuposto de homocedasticidade) em V1 e em V2 entre todos grupos para os três tipos de texto, considerando um nível de significância de 0,05.

De modo a verificar se os grupos têm ou não médias iguais em V1 e em V2, recorreu-se à análise de variância univariada (Pestana & Gageiro, 2000). Na medida conto ( $F(3, 25) = 10.135$ ;  $p<0.05$ ) e na medida relato ( $F(3, 25) = 6.208$ ;  $p<0.05$ ) as diferenças entre os grupos são estatisticamente significativas em V1. Através do teste Post Hoc (Scheffe), concluiu-se que, na medida conto, tais diferenças são significativas entre os grupos 1 e 2, 1 e 3, e entre 1 e 4. Na medida relato só se encontraram diferenças significativas entre os grupos 1 e 4. Nos casos referidos, o grupo 1 apresentou a maior diferença de classificações entre o primeiro e o segundo momento, isto é, os alunos com piores desempenhos na avaliação inicial foram os que apresentaram ganhos mais relevantes.

Importa salientar que se encontraram descidas nas médias das pontuações globais, embora não significativas, como se pode constatar tanto no quadro 2 (na escrita de cartas do segundo momento para o terceiro) como no quadro 3 (resultados negativos). As descidas verificaram-se sobretudo do segundo para o terceiro momento.

Para além da análise das classificações globais obtidas, pretendeu-se também descrever os resultados relativos a cada um dos parâmetros de classificação separadamente, ao longo dos três momentos de avaliação (cf. Quadro 4). Para isso, utilizou-se o teste de Friedman, uma vez que este permite comparar os valores de uma variável ordinal (neste caso, cada um dos parâmetros) quando existem pelo menos três condições de emparelhamento (Pestana & Gageiro, 2000).

Na escrita de relatos apenas se encontrou uma diferença significativa no parâmetro “estrutura e coesão do texto”. Na escrita de cartas registaram-se diferenças nos parâmetros “respeito pelo tema e tipo de texto” e “coerência e pertinência da informação”. Tal significa que as classificações destes parâmetros são diferentes ao longo dos três momentos.

Quadro 4 – Diferenças entre os momentos de avaliação relativamente às classificações dos parâmetros dos três tipos de texto (conto, relato e carta)

	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Friedman	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
<b>Conto</b>								
A	3.7	0.88	3.9	0.27	3.8	0.49	1.143	>0,05
B	2.3	0.93	2.4	0.89	2.2	1.07	1.344	>0,05
C	2.2	1.05	2.2	0.86	2.2	0.97	0.419	>0,05
D	2.1	1.09	2.0	0.96	2.1	0.98	1.529	>0,05
E	2.2	1.12	1.9	0.94	2.0	0.98	3.174	>0,05
F	2.0	1.06	1.9	0.94	2.0	0.94	0.565	>0,05
G	2.0	1.23	1.8	1.02	1.8	1.03	3.647	>0,05
H	1.5	0.99	1.3	0.93	1.4	0.81	1.647	>0,05
<b>Relato</b>								
A	3.6	0.90	3.7	0.98	3.7	0.67	0.929	>0,05
B	2.0	1.11	2.4	0.86	2.2	1.03	5.019	>0,05
C	2.1	1.11	2.4	0.89	2.2	1.06	3.714	>0,05
D	1.8	1.13	2.2	0.93	2.1	1.07	7.538	<0,05
E	2.0	1.11	2.0	1.02	2.0	0.98	0.452	>0,05
F	1.9	1.10	2.0	0.94	2.0	0.98	0.727	>0,05
G	1.8	1.21	2.9	0.97	1.9	1.02	1.755	>0,05
H	1.4	1.10	2.5	0.91	1.4	0.90	2.211	>0,05
<b>Carta</b>								
A	3.3	1.23	3.8	0.51	3.9	0.40	3.000	>0,05
B	1.9	1.16	2.2	0.98	1.8	0.95	7.373	<0,05
C	1.9	0.97	2.2	1.08	1.7	0.87	7.968	<0,05
D	2.0	1.02	2.0	1.08	1.7	1.01	4.704	>0,05
E	2.1	1.06	1.8	0.98	1.7	0.87	5.150	>0,05
F	2.0	1.04	1.8	0.98	1.7	0.93	3.650	>0,05
G	1.9	1.20	1.7	1.00	1.6	0.86	4.836	>0,05
H	1.4	1.02	1.4	0.98	1.3	0.88	0.533	>0,05

Legenda: A – respeito pela extensão; B – respeito pelo tema e tipo de texto proposto; C – coerência e pertinência da informação; D – estrutura e coesão do texto; E – correcção sintáctica; F – adequação e variedade de vocabulário; G – utilização adequada da pontuação; H – correcção ortográfica.

## Discussão e conclusão

No programa “Planear e escrever, torna mais fácil o saber - 4º ano” adoptaram-se alguns dos procedimentos sugeridos na literatura como adequados para a intervenção no domínio da escrita de textos (e.g., Fayol, 2007; Mata, 2000; Pritchard & Honeycutt, 2006). Especificamente, instrui-se directamente acerca das componentes do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) e das características dos diferentes géneros textuais, e utilizou-se a modelação, a prática e o fornecimento de feedback.

Tendo em conta a revisão teórica, esperar-se-ia uma melhoria nas classificações dos alunos a nível quantitativo. Contudo, considerando o total da amostra relativamente aos três



tipos de texto (conto, relato e carta), não se registaram diferenças significativas quer na classificação global quer na maioria dos parâmetros analisados individualmente. A maioria das classificações obtidas situou-se no nível intermédio.

Quanto à análise individual dos parâmetros, apenas se registaram diferenças na “estrutura e coesão do texto” na escrita de relatos, e no “respeito pelo tema e tipo de texto” e “coerência e pertinência da informação” na escrita de cartas. Nestes parâmetros, as classificações subiram do primeiro para o segundo momento, mas voltaram a descer no terceiro momento. Os ganhos registados no segundo momento podem estar relacionados com o ensino dos distintos géneros textuais e com o treino nas componentes de planificação, textualização e revisão. A literatura aponta que a aprendizagem das componentes do processo de escrita, contribui de forma significativa para a melhoria da coesão, coerência e estrutura dos textos (Alamargot & Chanquoy, 2001; Hayes, 2004).

Uma explicação para o facto de não se encontrarem melhorias significativas, tanto no que diz respeito às classificações globais como às da maioria dos parâmetros, e para o facto de se encontrarem descidas no terceiro momento, pode estar relacionada com os instrumentos utilizados na avaliação. As tarefas de escrita eram diferentes entre os três momentos (para cada tipo de texto) e, embora tenham sido sujeitas a um consenso de peritagem, podiam apresentar distintos graus de complexidade. Para além do referido, o conhecimento que os alunos têm relativamente aos distintos conteúdos exigidos nas provas de avaliação, o qual é variável, pode facilitar ou limitar a produção escrita (Hayes & Flower, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1987; Fayol, 2007). A justificação para a utilização de instrumentos com propostas distintas relacionou-se com a tentativa de evitar que as crianças pudessem repetir o que tinham escrito previamente (dado o curto espaço de tempo entre os momentos de avaliação).

A diferença de conteúdos das provas de avaliação não explica, no entanto, o facto de não se terem encontrado ganhos nos parâmetros relativos à correcção sintáctica, vocabulário, ortografia e pontuação. Tal pode dever-se à pouca incidência nestes aspectos durante o programa. Embora tidos em conta na elaboração de textos durante as sessões, estava previsto que fossem mais especificamente treinados nas actividades de aperfeiçoamento da escrita que iriam para trabalho de casa, as quais não foram implementadas de forma sistemática. A intervenção nestes parâmetros é fundamental para uma escrita mais eficaz (Berninger et al., 1998; Graham, 1999 cit. in Fayol, 2007).

Embora não se tenham verificado melhorias nas classificações globais, observaram-se, do primeiro para o segundo momento, diferenças significativas entre o grupo de alunos que inicialmente apresentava piores resultados e os restantes grupos. Estes resultados levam a supor que os alunos com piores desempenhos iniciais poderão tornar a sua escrita

mais eficaz, se tiverem a oportunidade de participar em programas de instrução explícita e directa no âmbito das componentes do processo de escrita (Seijas, 2003).

Restrições de natureza prática não permitiram que se pudesse recorrer a um design experimental com selecção e distribuição aleatória de sujeitos por um grupo experimental e de controlo, tendo-se, por isso, adoptado um design de grupo único com medidas repetidas. Como tal, não é permitido estabelecer uma relação de causalidade entre os resultados obtidos e a intervenção nem excluir hipóteses alternativas explicativas. Seria importante refinar e desenvolver o presente estudo em investigações futuras, recorrendo a um design verdadeiramente experimental. Adicionalmente, seria também importante efectuar avaliações follow-up.

Um outro aspecto que interessa questionar refere-se à adequabilidade da avaliação às componentes alvo de intervenção. Mais concretamente, esta avaliação debruçou-se sobre os textos finais dos alunos, isto é, sobre os produtos finais (de modo a seguir os procedimentos de classificação utilizados nas provas de aferição), e não sobre o processo de escrita. Para além da análise dos textos finais, poderiam ser fornecidas aos alunos fichas (organizadores) de planificação (semelhantes às disponibilizadas pelo programa), as quais seriam avaliadas com base numa escala de pontos (e.g. Seijas, 2003).

A implementação do programa foi iniciada a meio do 2º período do ano lectivo, tendo decorrido durante três meses. É possível que a duração do programa não tenha sido suficiente para incrementar as competências de escrita. A aprendizagem da escrita exige tempo de manutenção que permita uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade (Barbeiro & Pereira, 2009).

Apesar das limitações enunciadas, o programa “Planear e escrever, torna mais fácil o saber” pode proporcionar algumas contribuições no âmbito do ensino e treino da escrita: representa um conjunto de actividades de instrução explícita que podem ser implementadas directamente pelo professor no contexto turma e articuladas com outras tarefas ou conteúdos neste domínio; apresenta sugestões que permitem mobilizar estratégias de facilitação processual e tirar partido da escrita colaborativa e da reflexão ligada à vertente metadiscursiva; e, pode constituir um meio para a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita, através da partilha, do suporte e do feedback fornecido pelos colegas e pelo professor.

## Referências Bibliográficas

- ALAMARGOT, D., & CHANQUOY, L. (2001). *Through the models of writing*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- ALLAL, L., CHANQUOY, L., & LARGY, P. (2004). Revision. *Cognitive and instructional processes*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publisher.
- AZEVEDO, H. (2008). *Ler e escrever para aprender: um estudo exploratório de intervenção nos problemas de aprendizagem iniciais da leitura e da escrita*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- BARBEIRO, L. B., & PEREIRA, L. A. (2009). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- BEACH, R., & FRIEDRICH, R. (2006). Response to writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 222-234). New York: The Guilford Press.
- BEREITER, C., BURTIS, P. J., & SCARDAMALIA, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.
- BERNINGER, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 2, 99-112.
- BERNINGER, V., FULLER, F., & WHITAKER, D. (1996). A process approach to writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8, 193-218.
- BERNINGER, V., & RIVHARDS, T. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. San Diego, CA: Elsevier Science.
- BERNINGER, V., VAUGHAN, K. B., ABBOTT, R. D., BROOKS, A., ABBOTT, S. P., REED, E. (1998). Early intervention for spelling problems: Teaching spelling units of varying size within a multiple connection framework. *Journal of Educational Psychology*, 90, 587-605.
- BUI, Y. N., SHUMAKER, J. B., & DESHLER, D. D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21, 4, 244-260.
- CACAMISE, D. J. (1987). Idea generation in writing. In A. Matsushashi (Ed.), *Writing in real time*. Norwood, NJ: Ablex.
- CAMPS, A. (2006). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed.
- CASSANY, D. (2000). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.

- CHANQUOY, L., FOULIN, J. N., & FAYOL, M. (1990). The on-line management of short text writing by children and adults. *CPC/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 513-540.
- DEFIOR, S. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: un enfoque cognitivo - lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA [ME-DEB] (2001). *Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA [ME-DEB] (2004). *Organização curricular e programas, ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado em 1 de Novembro de 2007 de <http://sitio.dgicd.min-edu.pt>
- DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR [ME-DGIDC] (2003). *Provas de Aferição do Ensino Básico: 4.º, 6.º e 9.º anos – 2003*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado em 1 de Novembro de 2007 de <http://www.gave.pt>
- DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR [ME-DGIDC] (2004). *Provas de Aferição do Ensino Básico: 4.º, 6.º e 9.º anos – 2004*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado em 1 de Novembro de 2007 de <http://www.gave.pt>
- ENGEL, T., & STREICH, R. (2006). Yes, there is room for soup in the curriculum: Achieving accountability in a collaboratively planned writing program. *The Reading Teacher*, 59, 7, 660-679.
- ENGLERT, C. S. (1990). Unravelling the mysteries of writing through strategy instruction. In T. E. SCRUGGS & B. L. WONG (Eds.), *Intervention Research in learning disabilities* (pp. 186-223). New York: Springer-Verlag.
- FAIGLEY, L., & WITTE, S. (1982). Analysing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- FAYOL, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, vol. 2. Paris : P.U.F.
- FAYOL, M., (2007). La production de textes et son apprentissage. In Observatoire National de la Lecture (Ed.), *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir* (pp. 21-34). Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Retirado em 15 de Novembro de 2007 de <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Ecriredestextes/>.
- FITZGERALD, J. & TEASLEY, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78, 424-432.
- GRAHAM, S. (1983a). Effective spelling instruction. *Elementary School Journal*, 83, 560-568.
- GRAHAM, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: a review. *Learning Disability Quarterly*, 22, 78-98.

- GRAHAM, S., HARRIS, K., & LARSEN, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*, 2, 74-84.
- GRAHAM, S., SCHWARTZ, S., & MacARTHUR, C. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behaviour and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology, 87*, 2, 230-240.
- GUSMÁN, A. G. (2007). *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana, escolarizados en educación primaria*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- HAYES, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. LEVY & S. R. RANSDELL (Eds.), *The science of writing* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAYES, J. R. (2004). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. B. RUDELL & N. J. UNRAU (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5<sup>a</sup> ed., pp. 1399-1430). Newark: International Reading Association.
- HAYES, J. R. (2006). New directions in writing theory. In C. MacARTHUR, S. GRAHAM, & J. FITZGERALD (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 28-40). New York: Guilford Press.
- HAYES, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing process. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive process in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- KELLOG, R. T. (1999). Components of working memory in text production. In M. TORRENCE & G. C. JEFFERY (Eds.), *The cognitive demands of writing: processing capacity and working memory in text production* (pp. 62-41). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- LO, J., & HYLAND, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing, 16*, 4, 219-237.
- LOPES, J. A. (2004). Ler ou não ler: eis a questão! In J. A. LOPES, M. G. VELÁSQUEZ, P. P. FERNANDES, & V. N. BÁRTOLO (Coords.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 13-51). Coimbra: Quarteto.
- LOPES, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições ASA.
- MATA, F. S. (2000). *Necesidades educativas especiales en la expresión escrita*. Granada: Universidad de Granada.
- McATEER, E., & Demissie, A. (1992). Schoolchildren's revision tactics. *Instructional Science, 21*, 109-124.

- McCUTCHEN, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35, 13-23.
- NIZA, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita: formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PEREIRA, L. A., & AZEVEDO, F. (2003). *Como abordar... a produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- PEREIRA, L. A., & AZEVEDO, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- PESTANA, M. H., & GAGEIRO, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PRITCHARD, R. J., & HONEYCUTT, R. L. (2006). The process approach to writing instruction: examining its effectiveness. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 275-290). New York: Guilford Press.
- REBELO, J. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ROHMAN, D. G., & WLECKE, A. O. (1964). *Prewriting: the construction and application of models for concept formation in writing*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- SEIJAS, R. G. (2003). Propuesta de intervención en los procesos cognitivos y estructuras textuales en niños con DAE. *Psicothema*, 15, 3, 458-463.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 67-96). New York: John Wiley & Sons.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-60.
- SIM-SIM, I., DUARTE, I., & FERRAZ, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VELASQUEZ, M. G. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração

Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Poster

### AFID, ilustração e imprevisto: uma análise do potencial de artistas diferentes

**Sara Bahia**

(FPCE-UL)

**Nuno Quaresma**

(Fundação Afid Diferença)

#### Resumo

A imagem constitui um poderoso veículo de informação complementando e, mesmo, completando, em muitos casos, a mensagem do texto escrito. Assim, uma ilustração permite realçar determinada faceta de um texto, incentivar uma mudança de olhar ou decompor uma passagem menos explícita.

Imagem e texto escrito constituem um forte legado do património cultural (e também natural) que ultrapassa fronteiras e épocas e molda o conhecimento vigente. Cada pessoa interpreta imagens e textos com base nos conhecimentos, ou *memes*, que lhe foram passados pelos contextos de educação formal e não-formal que a moldaram. Neste sentido, a construção de imagens ou de textos carrega a herança cultural apreendida, adicionando pouca inovação à mensagem original.

No caso das pessoas que tiveram ao longo do seu desenvolvimento oportunidades diferentes por possuírem características intelectuais particulares, a apreensão do conhecimento permite-lhes atenderem e destacarem mais aspectos inesperados e não previsíveis do que os seus pares. As imagens que formaram ao longo do seu desenvolvimento possibilitam que interpretem de uma forma diferente, e inevitavelmente, inovadora, um texto. Ao ilustrarem o texto interpretado de forma particular, novos aspectos são valorizados, o que constitui em si uma forma de enriquecer não só o texto como a percepção e a compreensão de quem interpreta a ilustração.

Uma análise de trabalhos de ilustração do grupo de artistas da Fundação Afid Diferença permite identificar uma série de características que possibilitam compreender as vantagens de um olhar não constrangido sobre a realidade e a subsequente produção gráfica a partir desse olhar.

#### Abstract

Image is a powerful information vehicle, complementing, or even adding to in many cases, the message of the written text. An illustration may highlight a particular facet of a text, encourage a change in perspective or decompose its less explicit passages.

Written text and image are a strong legacy of cultural (and natural) heritages, which surpass time and space and shape current knowledge. Each person interprets images and texts based on the knowledge, or memes, passed on by formal and non-formal educational contexts. In this sense, the construction of images or texts conveys the cultural heritage, thus leading to the addition of little innovation to the message.

In the case of people who had different opportunities of development due to their mental retardation, the way they organize knowledge allows them to attend and highlight unexpected features different from the more conventional ones apprehended by their peers. The images that shaped the course of their development enable them to interpret a text in a different, and inevitably innovative, way. Therefore, the illustration of the text values particular aspects, which are a form of enrichment of the text as well as innovation and originality.

An analysis of work of illustration of the group of artists of Fundação Afid Diferença allows the identification of a number of characteristics that enable the understanding of the benefits of an unconstrained look on the reality and the subsequent production based on innovative interpretations.

## Introdução

A qualidade de uma ilustração, como a de qualquer obra de cariz artístico, é sempre questionável. No entanto, a qualidade pode ser referida à sua função e ao impacto que tem sobre os seus fruidores. Por definição, *illustratione* implica clarificação, esclarecimento, dar a conhecer ou decorar no sentido de ornar. É indissociável do texto escrito e contribui, em conjunto ou de forma autónoma, para a representação de um significado. O impacto que produz pode ocorrer ao nível do conhecimento ou ao nível emocional, na medida em que acaba por clarificar, acentuar ou adicionar algo a ambos os níveis. Há ilustrações que desempenham mais a função de clarificação, enquanto que outras operam no sentido da complementaridade ou dotação de expressividade emocional ao texto escrito, incentivando a uma mudança de olhares, ou seja, inovando. A maior parte das ilustrações perpetuam as mensagens vigentes da cultura de origem. Outras ilustrações, contudo, ultrapassam a reprodução do conhecimento.

A questão da reprodução e da produção do conhecimento está no âmago da reflexão acerca da criatividade, para a qual contribui reconhecidamente a imagética. As imagens estão associadas à produção do conhecimento (e.g. Shepard, 1978). Muitas das inovações científicas tiveram como base imagens na medida em que a sua visualização oferece alternativa à linguagem e aos modos tradicionais de pensamento por produzir uma maior vivacidade emocional (Shepard, 1978). Por seu turno, as relações conceptuais sugeridas pelas imagens incentivam a inovação (Tardiff & Sternberg, 1988). Consequentemente, a imagem funciona como uma alavanca que desperta as relações inerentes à rede de conhecimentos e facilita o processo criativo porque conduz à criação de novos modelos e metáforas (Paivio, 1971).

Se a imagem produz inovação na medida em que o estabelecimento de relações conceptuais menos esperadas produz a criação de novos conhecimentos, então é provável que as pessoas que estruturam o conhecimento de forma diferente, como os portadores de deficiência mental, consigam criar imagens inovadoras. Esta premissa levanta um conjunto de questões cuja resposta pode ser encontrada na literatura sobre criatividade, deficiência mental e desenvolvimento ao longo da vida:

- Será que os artistas que relacionam a informação e o conhecimento de forma dissemelhante, inesperada e, mesmo, imprevisível, por a estruturarem de modo ímpar, produzem imagens interiores e imagens contidas em ilustrações diferentes do habitual?
- Quais as características das ilustrações produzidas por pessoas com deficiência mental?
- Será que essa produção tem impacto e pode ser considerada como tendo interesse?



- Até que ponto as ilustrações produzidas por estes artistas são socialmente reconhecidas?

### **Características das ilustrações da Fundação Afid Diferença**

“O David nasceu e está toda a gente contente”, “Noite de estrelas e maravilhas”, “Assistência técnica do Monstro das Bolachas ao homem da TV Cabo”, “Coração com asas” ou “O Barco Sueco” ilustram cenas da vida real ou imaginária de artistas que trabalham na Oficina de Pintura da Fundação Afid Diferença. Algumas das obras de ilustração são capas de livros de ciências sociais e humanas da editora francesa L’Harmattan, outras acompanham os artigos da revista Diferença, outras, ainda, são motivo de produção de *merchandizing* e *artwear* (serigrafias, cerâmica, postais, agendas, calendários e impressões em tela), embora a maioria das obras produzidas por estes artistas esteja exposta em coleções públicas e particulares, corroborando a noção de que o reconhecimento destes trabalhos ultrapassa o contexto da reabilitação e impõe-se a nível local, nacional e, mesmo, internacional.

Alguns destes trabalhos de ilustração reflectem uma capacidade narrativa única, outros denotam o prazer na relação com o outro e com o mundo, enquanto que outros ainda revelam a utilização de novos signos visuais, gráficos, pictóricos distintivos, para além de uma dinâmica simbólica (Quaresma, 2008). Os títulos são concretos, revelando uma ingenuidade pouco frequente. Na sua generalidade, as ilustrações mostram domínio técnico e perícia na utilização da linguagem artística a partir da aplicação invulgar das quatro dimensões espaço-temporais - altura, comprimento, profundidade e tempo – bem como uma forte expressividade emocional. A paleta de emoções descrita por Parrot (2001) está presente em muitas das ilustrações. Alegria, tristeza, amor, raiva, medo e surpresa encontram-se sob a forma de cores e formas diversificadas e invulgares, sem qualquer tipo de constrangimento, mostrando atribuição de significado aos aspectos emocionais e temporais complexos das vidas dos seus autores, como é suposto ser na medida em que essa é precisamente uma das características do processo de expressão artística, segundo Matthews (1999). Mas o que torna estas ilustrações tão interessantes em termos de fruição e também de mercado?

## **Expressão simbólica artística**

Desde os primórdios do desenvolvimento que a expressão simbólica, incluindo a plástica, constitui um modo espontâneo de exteriorização da personalidade e das experiências inter-pessoais, bem como uma forma de satisfação de desejos conscientes ou inconscientes e de adaptação ao mundo material e social e à realidade social e individual (Piaget, 1954). O desenho e a ilustração funcionam como ensaios de integração entre aquilo que o seu produtor sente e pensa. Neste sentido, a produção dos artistas acima mencionados integra num todo a sua intensidade emocional e a sua forma de pensamento peculiar, revelando exuberância e originalidade pouco frequentes.

A par da capacidade de expressão gráfica, a sensibilidade estética segue um percurso natural de desenvolvimento que se inicia pela preferência por determinado objecto artístico e culmina na plena autonomia em termos da sua interpretação subjectiva (Parsons, 1987). No caso das obras dos ilustradores com deficiência mental, tanto a preferência por formas e cores, como também as inúmeras interpretações subjectivas sem aparente objectividade são recorrentes nas suas obras.

Para Piaget (1954), a expressão simbólica que surge no estágio pré-operatório é criada de forma individualizada com base em objectos representativos e imagens mentais e possibilita a realização dos desejos, a compensação do real, a satisfação das necessidades subjectivas e a expansão do "eu". Tais realidades individuais são muitas vezes inadaptadas e inexprimíveis apenas pelos instrumentos colectivos de comunicação e requerem uma forma particular de expressão simbólica e artística. Muitos autores (e.g. Pacheco & Valencia, 1997) consideram que uma das características da deficiência mental é um funcionamento cognitivo ao nível do estágio pré-operatório. Este estágio caracteriza-se pela capacidade de representação interna do mundo externo através de símbolos e pela intuição em que as associações livres, as fantasias e os significados únicos ilógicos como a crença animista desempenham um papel fundamental. Consequentemente, é natural que a espontaneidade de expressão simbólica esteja mais desenvolvida nas pessoas com este tipo de características do que nos seus pares, resultando, no caso particular da ilustração, em produções pouco concretas e realistas, não convencionais e reveladoras de uma fantasia ilimitada facilitadora de inovação. A par desta, outra característica do tipo de ilustração descrito prende-se com a originalidade das soluções encontradas, possivelmente por uma menor incidência de obstáculos à espontaneidade da expressão artística, o que remete para uma questão interessante que consiste em reflectir até que ponto a liberdade de expressão é espelhada nas ilustrações destes artistas.

## **Padrões e constrangimentos culturalmente valorizados**

A espontaneidade natural da expressão artística que todas crianças revelam no estágio pré-operatório é, no entanto, travada pela família e pela escola (Piaget, 1954), nomeadamente pelo sistema tradicional de educação e de ensino que impõe a repetição com vista à obtenção do sucesso sufocando a procura, a descoberta, a espontaneidade e a curiosidade. A pressão adulta torna-se ameaçadora, contrariando as tendências artísticas naturais da criança e traduz-se frequentemente num clima dogmático que se rege por padrões artísticos exigentes, avaliações constantes e um currículo que, muitas vezes, compromete o lugar das artes (e.g. Anning, 2003).

No caso dos artistas com deficiência mental, o défice cognitivo associado a limitações na comunicação, competências académicas e autonomia pessoal (Mulick & Hale, 1996) poderão ter restringido a interiorização dos constrangimentos à expressão simbólica natural, o que favorece a natural liberdade expressiva característica do estágio pré-operatório em que muitos destes artistas se encontram. Deste modo, a pressão para a reprodução fiel e perfeita dos objectos da ilustração parece não ter sido interiorizada por estes artistas e por isso não surtiu o efeito adverso que a escolaridade geralmente impõe às crianças, jovens e adultos com um funcionamento cognitivo médio ou superior.

A ilustração é uma forma de herança cultural, ou seja, um *meme* na acepção de Dawkins (1976), que traduz por imagens e/ou palavras uma ideia ou acontecimento com valor estético e ético e que é passado de geração em geração. No caso dos artistas com deficiência mental, os *memes* a que foram expostos pelos contextos de educação formal e não-formal também parecem ter sido diferentes. Tendo os currículos académicos sido mais fragmentados, limitados, e conseqüentemente, limitativos, e as fontes de acesso à informação inusitadas, a construção do conhecimento destes artistas a partir dos *memes* da sua geração foi peculiar e necessariamente original.

A originalidade, um dos critérios mais relevantes na definição da criatividade, refere-se à infrequência estatística (e.g. Torrance, 1962) e, por isso, quem produz algo raro é necessariamente inédito. Nesta acepção, a interiorização de padrões de conhecimento diferentes por parte das pessoas com deficiência mental é responsável por produtos originais e invulgares. Um outro critério implícito na definição de criatividade prende-se com a flexibilidade que se reporta ao número de categorias do conhecimento evocadas (Torrance, 1962). Na medida em que a organização do conhecimento nestes artistas se rege por padrões diferentes, a possibilidade de evocarem na ilustração objectos ou ideias menos previsíveis também é maior. Presumivelmente, as suas ilustrações podem proporcionar um sentido pouco frequente, inesperado, imprevisível e acrescentar algo de

diferente à mensagem da imagem e por isso permitir o estabelecimento de relações conceptuais menos esperadas e a criação de novos conhecimentos.

A produção artística também reflecte aquilo que é observado. Segundo Paivio (1971), o registo da informação na memória é realizado através de um código dual constituído por palavras e/ou imagens, embora para Kosslyn (1990) dois terços dessas imagens sejam visuais. Estas imagens são abrangentes e funcionam como um esquema assimilador de percepções, acções e ideias variadas (Gruber, 1981) que possibilitam a formação de imagens mentais que não estão realmente acessíveis aos sentidos e que permitem criar novas ideias com base na combinação de ideias anteriormente não relacionadas, ou seja, a base daquilo a que Cornelius e Casler (1991) designam de imaginação, especificando que esta possui o poder de formar. Este processo é comum a todos seres humanos que, segundo Damásio (1999), vivem de imagens cuja produção do interior para o exterior, conscientes ou não conscientes, nunca pára. Esta dinâmica está presente nas pessoas com deficiência mental de uma forma possivelmente mais activa e não sujeita a obstáculos na relação imaginativa de conceitos e ideias, possibilitando quer a originalidade, quer a flexibilidade criativa da observação da realidade e subsequente processo de ilustração.

Ao mesmo tempo, a visualização interna de imagens oferece alternativa à linguagem e aos modos tradicionais de pensamento na medida em que as imagens produzem uma maior vivacidade emocional (Shepard, 1978). A sua riqueza e relação com fontes externas pode sugerir múltiplas relações conceptuais, a utilização de categorias abrangentes, a manipulação mais intuitiva, a construção de novas estruturas e, mesmo, a produção de alterações no conhecimento, características das pessoas criativas (Tardiff & Sternberg, 1988). Mais uma vez, estes elementos parecem estar presentes nos autores das ilustrações inicialmente descritas, em particular em termos da expressividade emocional patente nas suas obras.

Por seu turno, a ilustração produz impacto na comunidade. A sua leitura implica compreensão, bem como a visualização de diferentes perspectivas e conceitos, conducentes à atribuição do sentido ou, preferencialmente, dos múltiplos sentidos da imagem e do texto e ao desenvolvimento do sentido estético e eventualmente ético do observador leitor. As repercussões das leituras alternativas de uma ilustração e do enriquecimento do observador são dificilmente mensuráveis. No entanto, sabemos que obras produzidas por portadores do rótulo de deficiência mental são tão ou mais apreciadas do que obras criadas por artistas famosos. Especialistas em arte, humanidades, economia e psicologia atribuíram a obras de artistas rotulados elevados níveis de criatividade, originalidade, sensibilidade, expressividade, complexidade de pensamento e sentido estético (Bahia & Moreno, 2007), reforçando a ideia de que as ilustrações produzidas por artistas como estes podem ter um profundo impacto sobre os seus fruidores.

### **E jeito de conclusão...**

As conclusões da investigação nas áreas da criatividade, imagética, inteligência e desenvolvimento, bem como a análise de algumas obras produzidas por artistas com deficiência mental, permitem avançar que estes autores parecem relacionar a informação e o conhecimento de forma diferente. A estruturação invulgar da informação permite um acesso original e flexível dessa mesma informação quer na interpretação da realidade, quer na produção de novas imagens, o que permite a produção de ilustrações diferentes do habitual. As principais características destas ilustrações podem ser descritas como invulgares, inesperadas e imprevisíveis, mas, não obstante, adequadas no sentido de proporcionarem interpretações múltiplas que conduzem à clarificação, ao esclarecimento e à reinterpretação, mais do que a mera decoração da mensagem de um texto. O impacto e reconhecimento social destas ilustrações é atestado pela crescente procura num mercado considerado difícil.

O paradigma da função da ilustração (inclusiva) está instalado. Após a concretização de uma série de boas práticas de sucesso - com a venda e publicação das ilustrações criadas na Fundação Afid Diferença em produtos de excepção, qualidade, grande tiragem ou reprodução, como revistas, revestimentos cerâmicos, capas e conteúdos de livros, produtos grossistas, catálogos, postais impressos, digitais – existem hoje indícios de sustentabilidade para esta actividade, que para além das qualidades semióticas e da sua ampla "usabilidade", está mais próxima dos ideais para um trabalho humanizado. Para além da utilidade pública, o trabalho de ilustração desta oficina cria condições favoráveis ao desenvolvimento pessoal e colectivo, à colaboração confiante e frutuosa, e amplifica as possibilidades para um trabalho artístico inclusivo, profícuo para artistas, editores, promotores e fruidores, com uma visão saudavelmente empreendedora, mas simultaneamente orientada para o tempo próprio do Autor, para a sua marca identitária e para uma digna representação das suas qualidades e capacidades.

É, em grande parte, na dose de imprevisibilidade das ilustrações produzidas por este grupo de artistas que reside o seu potencial, e também o seu sucesso.

## Referências Bibliográficas

- ANNIG, A. (2003). Pathways to the Graphicacy Club: the Crossroad of Home and Pre-School. *Journal of Early Childhood Literacy* 3: 5-35
- BAHIA, S. & MORENO, J. (2007). Os talentos de uma sociedade sem talento. *Cadernos Sociedade e Trabalho, Integração das Pessoas com Deficiência*, 8, 165-180
- CORNELIUS, G. & CASLER, J. (1991). Enhancing creativity in young children: Strategies for teaching. *Curriculum and Teaching*, 6 (2) 67-72
- DAMÁSIO, A. (1999). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- DAWKINS, R. (1976). *The selfish gene*. New York: Oxford University Press
- GRUBER, H. (1981). *Darwin on man*. Chicago: University of Chicago Press.
- KOSSLYN, S. M. (1990). Mental imagery. In D. N. Osherson, S. M. Kosslyn, & J. M. Hollerbach (Eds), *Visual cognition and action: An invitation to cognitive science*. Vol. 2. (73-97). Cambridge, MA: MIT Press.
- MATTHEWS, J. (1999). *The Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning*. London: Falmer Press.
- MULICK, J. A., & HALE, J. B. (1996). Communicating assessment results in mental retardation. In J. W. Jacobson & J. A. Mulick (Eds.), *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation* (pp. 257-264). Washington, DC: American Psychological Association
- PACHECO, D.B & VALÊNCIA, R.P. (1997). A deficiência mental. In R. Bautista (Org.) *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 209-223). Lisboa: Dinalivro
- PAIVIO, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- PARROTT, W. (2001). *Emotions in Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press,
- PARSONS, M. J. (1987). *How we understand art*. New York: Cambridge University Press.
- PIAGET, J. (1954). L'Education Artistique et la Psychologie de L'Enfant. In *Art et Education: recueil d'essais* (pp. 22-23). Paris: Unesco
- QUARESMA, N. (2008). Biografias dos autores. *Fundação Afid Diferença*. Disponível em <http://www.fund-afid.org.pt/artigo.php?id=67>
- SHEPARD, R. N. (1978). Externalizations of mental images and the act of creation. In B. S. Randhawa & W. E. Coffman (Eds.). *Visual learning, thinking and communication*. (133-189). New York: Academic Press.
- TARDIFF, T. Z. & STERNBERG, R. J. (1988). What do we know about creativity? In R. Sternberg (ed.). *The nature of creativity*. (429-440). Cambridge: Cambridge University Press.
- TORRANCE, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Poster

### La Asamblea de Clase para la Didáctica de la Lengua Oral en Segundo Ciclo de Educación Infantil: Estudio de Casos

**Susana Sánchez**

Universidad de Cantabria (Espanha)

#### Resumen:

Numerosos estudios han puesto de manifiesto la importancia de un adecuado desarrollo de la lengua oral en el proceso de alfabetización infantil, así como la complejidad de este desarrollo en el aula. Profundizando en esta cuestión, en esta investigación nos hemos ocupado de la práctica de la lengua oral de los niños en un primer contexto público de socialización de carácter académico, la escuela infantil, y hemos tendido en cuenta además un contexto especialmente exigente, la reunión del grupo en asamblea en aulas que habían optado por seguir una metodología comunicativa de enseñanza y aprendizaje de Proyectos de Trabajo.

Tomando en consideración tres aulas de EI que cumplían las condiciones propicias para la investigación, hemos indagado en el pensamiento de las maestras respecto de su concepción sobre la enseñanza de la lengua, y hemos analizado su práctica en el contexto de la Asamblea. Esto nos ha permitido valorar las posibilidades de la práctica de la lengua oral escolar en situación de conversación en gran grupo en cada uno de estos tres casos, y obtener conclusiones respecto de los rasgos comunes y las diferencias observables en ellos, que consideramos de utilidad para la formación de maestros.

#### Abstract:

Many studies have shown the importance of an accurate development of oral language in children's literacy progress, as well as the complexity of such a development in classrooms. The aim of this research is to understand children's oral language practice in a first context of public and academic socialization, Infant Education schools. We have taken into account a very demanding context, everyday's assembly, in classrooms where teachers apply a Project Work methodology.

Taking into consideration three Infant School classrooms, we have inquired into teachers' beliefs about their own view about language teaching, and we have analyzed their practice in classroom assemblies. This has enabled us to appreciate school oral language practice in great group conversation, and to obtain assumptions from common and different features between these three cases, which we consider useful for teachers' training.

## **Interés y finalidad de la investigación**

La investigación que presentamos aborda la Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil (desde ahora, EI), una etapa que se caracteriza por su apertura y creatividad, de forma que las referencias a las prácticas que se llevan a cabo en la escuela infantil resultan particularmente imprecisas cuando se valoran fuera de su contexto inmediato. Por esto, con nuestra contribución nos proponemos, por un lado, profundizar en el conocimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Educación Infantil en la vitalidad e inmediatez de su contexto, y por otro, valorar la posible aplicación de este conocimiento en el proceso de formación inicial de docentes especializados en esta etapa.

## **Delimitación del objeto de estudio**

La didáctica de la lengua oral se caracteriza por una cierta “invisibilidad” frente a la de la lengua escrita, que en EI se incrementa debido a que los niños, inmersos en un desarrollo evolutivo natural de su sistema lingüístico parecen no necesitar ninguna intervención didáctica que regule el aprendizaje de la lengua oral, al tiempo que se inician en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, que demanda de forma más evidente el esfuerzo del docente. Sin embargo, desde la investigación se llama la atención sobre el vínculo entre contextos de uso formal de la lengua oral y el correcto desarrollo de la alfabetización y la trayectoria académica de los estudiantes, al tiempo que se alerta sobre la dificultad de la gestión de la oralidad en el aula (Tough, 1987; 1989; Wells, 1988; 1992; Florin, 1991; 1995; 1996; Borzone y Rosemberg, 1994; Bigas, 2000; Viana, 2001; Halté, 2002).

Hemos querido acudir a contextos en los que la lengua oral ha adquirido una cierta relevancia, por lo que hemos tenido en cuenta dos factores: en primer lugar, las maestras con las que hemos trabajado han optado por organizar la enseñanza y el aprendizaje en sus aulas en función de una metodología de índole comunicativa, como son los Proyectos de Trabajo, de modo que no sólo se apoyan en la interacción comunicativa del aula para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que reconocen su valor y por tanto la activan. En segundo lugar, hemos tomado en consideración la práctica de Asamblea de clase puesto que, al constituir un espacio eminentemente verbal, en ella la lengua oral puede tornarse visible, permitiéndonos dirigir nuestra mirada a la cuestión que nos interesa: la gestión por parte del docente de una situación comunicativa oral semiformal que implica al grupo, con el fin de estimar su valor para la didáctica de la lengua oral.



## **Marco teórico interdisciplinar**

El objeto de estudio seleccionado requiere un acercamiento interdisciplinar, lo que implica la consideración de un marco teórico complejo. En efecto, abordar una práctica de lengua oral en el aula nos exige tener en cuenta al tiempo el marco general que explique los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, las características de las prácticas de aula que estamos considerando y las características de la proyección didáctica de la lengua oral en la etapa de EI.

Las líneas guía de nuestra concepción teórica son las siguientes:

- Desde la Psicología de la Educación, tomamos en consideración la teoría del constructivismo social (Vygotsky, 1995; 2000; Bruner, 1986; 1988; Bruner y Haste, 1990) como modelo explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos, debido a su flexibilidad y potencial transformador que proporciona un marco teórico apto para la comprensión de la interacción entre adulto y niños, que nos ha llevado a interesarnos por el funcionamiento del discurso en el aula (Sinclair y Coulthard, 1975; Cazden, 1991; Barnes, 1992; 1994; 1995; Edwards y Mercer, 1988; Coll et al., 1990; 1995; 1996; 2001; Wells, 1992; 1996; 2001; Lemke, 1989; 1997).

- Desde la Didáctica y la Teoría de la Educación, hemos analizado la entidad de las prácticas de aula que son objeto de nuestro estudio: la metodología de PT y la Asamblea de Clase, desde su origen en los movimientos de la Escuela Nueva y la Escuela Moderna, hasta valorar su concreción en la escuela Infantil actual (Hernández y Ventura, 1992; Díez, 1995; Domínguez, 2002; 2003; Portillo, 1997a; 1997b; 2000).

- Desde la Didáctica de la lengua oral, hemos valorado la presencia de la lengua oral en el aula como objeto (Dolz y Schneuwly, 1998; Vilá, 2002; Nonnon, 1999) y como medio de enseñanza y aprendizaje (Wells, 1992; 2001; Barnes, 1992; 1994; 1995; Lemke, 1989; 1997), considerando que para que se dé un tratamiento didáctico fructífero de la oralidad en contextos educativos es necesario un profundo conocimiento de la naturaleza de su presencia en el aula, y el aprovechamiento de la práctica tanto explícita – cuando se adopta como objeto claro de enseñanza y aprendizaje - como implícita – en los momentos en que es importante su gestión como vehículo para la enseñanza y el aprendizaje de cualquier ámbito disciplinar, de modo que se hace patente la relevancia de una adecuada actuación docente en este sentido desde la EI (Florin, 1991; 1995; 1996; Bigas, 2000; Ruiz Bikandi, 2002; Domínguez y Barrio, 2001; Tough, 1989; Pontecorvo et al., 1986; 1989; 1991; 1992); Rosemberg, Borzone et al. (1994; 2001; 2003); Le Cunff (2004); Grandaty (2004); Domínguez y Barrio (2001).

## **Desarrollo del Estudio de Casos**

### **- Preguntas de la investigación**

Hemos querido indagar por tanto en las siguientes cuestiones sobre las que hemos establecido un Estudio de Casos (Stake, 1998) (desde ahora, EC) que nos permita comprender las posibilidades de la Asamblea para la didáctica de la lengua oral en la EI:

*¿Qué naturaleza adquiere la Asamblea de clase en la EI en aulas en que se sigue una metodología educativa de Proyectos de Trabajo?*

*¿Qué papel cumple para la didáctica de la lengua oral?*

### **- Características del EC**

Situados en el Marco de la Investigación Cualitativa, hemos diseñado un EC que se caracteriza por seguir un *enfoque etnográfico*, ya que buscamos acceder al significado de la actividad social mediante una serie de técnicas diversificadas que permitan la triangulación de los datos. Además, el EC es instrumental, es decir, el interés de los Casos reside en el tema – la Asamblea de Clase para la Didáctica de la lengua oral -, y no en las características específicas de los Casos estudiados. Por otro lado, el EC es *múltiple*: hemos seleccionado 3 aulas, con la intención de enriquecer la posibilidad que la investigación nos brindaba para conocer la realidad del aula, ampliando la visión a 3 Casos, y poder así centrarnos en el tema. Por último, nos proponemos desarrollar el proceso investigador en *colaboración y empatía con el grupo*, buscando que el proceso investigador se realice con naturalidad y resulte positivo para todos.

Por todo esto, el EC se revela un instrumento de conocimiento de la práctica educativa orientado a la formación, ya que el estudio de un mismo tema en tres contextos diversos a través de la vivencia de la práctica de aula en la Educación Infantil es útil para lectores externos pues permite adquirir nuevas experiencias de aula, y contrastarlas con la teoría.

### **- Selección de los casos**

El proceso de selección de los casos consistió en localizar aquellas aulas de EI que cumplieran las siguientes características (siguiendo parcialmente la propuesta de Stake, 1998: 17 – 19):

- haber optado por una metodología comunicativa para la enseñanza y el aprendizaje.
- tener un cierto interés por la didáctica de la lengua en la EI.

- estar localizadas en un ámbito geográfico restringido y ser por tanto accesibles para desarrollar un proceso de contacto y observación prolongado.

- sus maestras responsables debían mostrarse abiertas a la colaboración entre universidad y escuela, para que el proceso de indagación no se viera afectado.

Finalmente, seleccionamos tres aulas para desarrollar nuestro trabajo que guardan ciertas diferencias entre sí: dos de ellas se encuentran situadas en un entorno urbano, siendo una perteneciente a un centro público y otra a uno privado. La tercera de las aulas seleccionadas pertenece a una escuela pública situada en una zona rural de expansión urbana. El hecho de elegir estos centros y no otros vino dado por la fidelidad a los cuatro criterios que acabamos de exponer.

Además, en cada una de las aulas se dan distintas circunstancias organizativas, que se reflejan en cómo se han gestionado las sesiones de Asamblea registradas. Estas diferentes características no han sido buscadas específicamente, como tampoco sus similitudes ya que, como explicábamos previamente, en ningún momento hemos buscado la replicabilidad de la investigación. Así, las características distintivas de cada una de las aulas observadas nos interesan en la medida en que conforman el contexto de la actividad que hemos observado, descrito y analizado en ellas y pueden aportar diferencias de matiz que amplían las posibilidades de comprensión de la práctica de aula y por tanto resultan relevantes para la investigación.

#### **- *Obtención de datos***

Estudios de investigadores en didáctica de lenguas como Nunan (1992), Cambra (2003) o Van Lier (2004) ponen de manifiesto la eficacia del enfoque etnográfico para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. La accesibilidad a la actividad de aula como objeto de estudio desde esta perspectiva se concreta en dos aspectos: por un lado, la observación directa de las prácticas que se activan en el aula para lograr los objetivos de enseñanza y aprendizaje y, por otro, el conocimiento del pensamiento docente que guía esas prácticas. La obtención de datos sobre estas dos cuestiones nos ha permitido, a través de dos procesos sucesivos de análisis e interpretación, construir conocimiento respecto de la actividad compleja de enseñanza y aprendizaje de la lengua en cada uno de los contextos concretos que conforman las aulas observadas.

## - **Análisis de los datos**

### o **Pensamiento docente**

El cuestionario que ha servido de base para la realización de las entrevistas está estructurado en bloques temáticos, lo que ha permitido dirigir la conversación hacia ciertos aspectos de interés para la investigación. Así, el proceso de análisis que hemos seguido ha consistido en la identificación de cuatro secuencias temáticas en cada entrevista, delimitadas por la estructura del cuestionario.

A continuación, hemos sistematizado la interpretación siguiendo los modelos de análisis de Cambra y colaboradores (2000; 2003) y de Robert Vion (2000) y hemos podido obtener una serie de resultados explícitos para cada una de las tres entrevistas realizadas, así como algunos datos emergentes que, proviniendo de aquello que nuestros informantes han obviado, eludido o bien añadido, contextualizan o completan la información que recogida sobre el pensamiento que guía su práctica. Así hemos logrado conceptualizar el pensamiento docente que opera en la gestión de la práctica de cada uno de los tres casos estudiados.

### o **Interacción en la Asamblea**

En primer lugar, hemos tenido que sistematizar los datos obtenidos a través de la grabación de sesiones de Asamblea. Cada sesión transcrita se divide, siguiendo a Kerbrat – Orecchioni (2006) en *secuencias*, que se definen por su coherencia semántica y/o pragmática y por tener un valor funcional y temático. A su vez, cada secuencia es dividida en *intercambios*, establecidos a partir de la organización interactiva puntual de los participantes. Es en este nivel en el que se realiza el análisis, puesto que nos hemos propuesto encontrar un modelo de análisis al tiempo abierto y minucioso, que permitiera asumir el volumen de datos.

En efecto, es en el nivel del intercambio el lugar en que podemos acceder al nivel estratégico local de la interacción de la Asamblea, para poder derivar posteriormente estrategias globales de actuación (Vion, 2000). De este modo, no simplificamos el nivel micro de la interacción, y tampoco le restamos vitalidad al poder contemplar qué es lo que la está guiando.

El modelo de análisis surge de una convergencia de estudios sobre análisis del discurso en el aula y análisis de categorías emergentes sobre los datos (Glasser y Strauss, 1967), que nos ha llevado finalmente a valorar el interés de la pauta IRF (inicio, respuesta y seguimiento) y adaptar el modelo de Wells (2001) a nuestros objetivos de investigación.

La diferencia con respecto al modelo de Wells consiste en la introducción de la variable *desempeño lingüístico*, que sirve para tener en cuenta no sólo la función didáctica de las intervenciones de los participantes en la interacción, sino las características del

discurso emitido por los niños como experimentadores de las posibilidades y las restricciones del uso de su lengua en el contexto semiformal de la Asamblea en la EI, y por la maestra como modelo de habla.

Así, hemos aplicado a cada uno de los intercambios la siguiente tabla, que nos permite jugar con tres dimensiones de análisis para cada intervención de un niño o de la maestra:

<b>Texto transcrito de cada intercambio</b>	<b>Características Intervención (Wells, 2001)</b>			<b><u>Desempeño comunicativo:</u> Consecución de la eficacia y la adecuación comunicativas</b>	<b><u>Función didáctica:</u> valor de la intervención para el desarrollo de la actividad en curso</b>
	<b>Intercambio</b>	<b>Movimiento</b>	<b>Prospectividad</b>		

- *Características de la intervención.* Adoptamos la propuesta de Wells (2001), que nos permite integrar en la tabla de análisis información sobre el valor que adquiere cada intervención en el contexto del discurso, en tres niveles:

- El valor de *intercambio*, es decir, la entidad de la intervención con respecto al resto, pudiendo ser nuclear, dependiente o incrustada.

- El *movimiento*, esto es, su entidad en tanto que parte de un discurso educativo, que se puede corresponder con las funciones de inicio, respuesta o seguimiento.

- La *prospectividad*, referida a la influencia que intervenciones próximas ejercen entre sí, provocando efectos de demanda, entrega o reconocimiento.

- ***Desempeño comunicativo.*** Esta dimensión nos permite explicitar la actuación comunicativa que cada hablante realiza con sus intervenciones en el discurso, obviando su posible valor didáctico. Su análisis está condicionado por el rol de cada hablante (maestra o uno de los niños) y por el contexto discursivo en que se da.

- ***Función didáctica.*** Consiste en explicitar qué valor adquieren las intervenciones en el discurso desde la perspectiva de su intención didáctica, sea ésta consciente o no. Su análisis está condicionado por el rol de cada hablante (maestra o uno de los niños) y por el contexto discursivo en que se da.

La codificación utilizada para las dos últimas dimensiones de análisis surge de sucesivas lecturas de las transcripciones de la Asamblea en busca de su sentido. De ella

destacamos las categorías de *eficacia* (logro del propósito comunicativo del hablante) y *adecuación* (ajuste esperable de su discurso al contexto semiformal de la Asamblea).

Tras este análisis, las sesiones se interpretaron en función de cómo se desarrolla en los diferentes intercambios de cada sesión, en función de:

- Cómo se organiza la interacción (cómo se gestionan los turnos, cómo se ejerce el control, qué grado de presencia se permite la maestra), c

- Qué grado de objetivación adquiere la comunicación (si la lengua oral es objeto de enseñanza/aprendizaje, si la pauta de interacción es impuesta o resultante, y cuál es el grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto)

- Qué características adquiere la mediación en la acción de las maestras (si ofrecen modelos de discurso, si su mediación está orientada hacia la intervención inmediata de los niños, si la maestra ejerce de receptora o de oyente cualificada).

### **Interpretación de los casos: 3 modelos de concreción de la práctica de Asamblea en el marco de Proyectos de Trabajo en la EI**

Tras llevar a cabo toda la labor de análisis, hemos desarrollado la interpretación global de cada uno de los Casos, abordando los siguientes puntos:

- Datos relativos al centro educativo y a las maestras
- Interpretación del pensamiento de la maestra
- Interpretación de la interacción de cada una de las sesiones de Asamblea registradas y analizadas
- Interpretación global del Caso en función de las preguntas de la investigación

Hemos encontrado diversas implementaciones de la Asamblea en el marco de PT, respecto de su entidad, de las características del discurso generado y de su papel para la Didáctica de la lengua oral en los tres contextos estudiados, así como coincidencias. Estas coincidencias permiten establecer el carácter de la Asamblea como práctica propia de la cultura de la EI, mientras que las divergencias nos muestran las particularidades, que obedece a cuestiones organizativas y a la falta de codificación curricular de la Asamblea.

### **Conclusiones**

La constatación de que maestras que, aun poniendo en práctica un enfoque comunicativo que se corresponde con el giro comunicativo del currículo, y con la investigación actual sobre didáctica de la lengua, se mueven en una práctica que no llega a asumir conscientemente todos los aspectos en los que es necesario intervenir para que el

espacio del aula sea favorable y enriquecedor respecto del desarrollo de la competencia comunicativa infantil en la exigencia del contexto escolar, confirma la apreciación que investigadores como Van Lier (1995) han apuntado: **es preciso aumentar el grado de conciencia de los docentes respecto de su intervención en la práctica de la oralidad en el aula para que ésta se dirija a la mejora de las habilidades de comunicación de los niños.**

La objetivación de la intervención en la lengua oral en la Asamblea de clase tiene que ver con diversos ámbitos de conocimiento que dotan a los docentes de la capacidad de decidir cómo organizan su trabajo respecto de la didáctica de la lengua oral:

- **Conocimiento de los géneros discursivos, propios del contexto de aula o públicos:** las maestras con las que hemos trabajado asumen que la Asamblea es el ámbito principal para la práctica lingüística. Sin embargo, no la han objetivado como práctica institucionalizada, es decir, como género discursivo, sino que la valoran en tanto que formato para la comunicación en el grupo. El conocimiento del vínculo que se da entre acción y comunicación y su cristalización en géneros discursivos, así como la conciencia del dinamismo de estas prácticas en su contexto sociohistórico permite a las maestras decidir de qué forma llevan a cabo la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de la lengua oral, en función de una perspectiva intensiva, o bien extensiva. Asimismo, este conocimiento permite asumir la complejidad de las dimensiones explícita e implícita de la didáctica de la lengua oral, al hacer visibles las características de los discursos en función de los contextos en que se dan, y de sus características temáticas y funcionales.

- **Conocimiento de la Asamblea como práctica concreta para la didáctica de la lengua oral:** como consecuencia del nivel de conocimiento anterior, asumir que la Asamblea de clase es una actividad social con una entidad discursiva propia ofrece la oportunidad de plantearse conscientemente cómo se acomete la práctica del discurso plurigestionado en un contexto semipúblico; así como el grado de vinculación de ésta con el desarrollo de los Proyectos de Trabajo, con la Educación en Valores, o bien en qué grado permite la autonomía del grupo de iguales frente al control de la maestra. En una palabra, la práctica de la Asamblea se separa del discurso de aula en función de características objetivadas como su funcionalidad, su temática o la organización de la interacción que se da en ella, de modo que se pone de manifiesto su particularidad y las razones por las que adquiere importancia como espacio para la didáctica de la lengua oral, de modo que cada docente puede organizar conscientemente su práctica.

- **Conocimiento de los diversos ámbitos de desarrollo de la competencia comunicativa infantil:** la Asamblea es también un espacio para la observación de la competencia comunicativa infantil. Es preciso que el docente adquiera conciencia respecto de las diversas dimensiones de esta capacidad para que ésta adquiera visibilidad y, de este

modo, sea posible llevar a cabo una observación encaminada a valorar las auténticas necesidades de experimentación comunicativa de los niños en el primer contexto de socialización pública al que acceden, y en el que la lengua oral es al tiempo objeto y medio de aprendizaje formal. En particular, consideramos que la dimensión discursiva debe ocupar el primer plano en la intervención docente, de forma que el discurso conjunto funcione con coherencia y cohesión, responda a una progresión temática equilibrada, y de este modo las aportaciones al mismo deban asumir el reto de lograr tanto la eficacia como la adecuación.

- **Conocimiento de las implicaciones de la intervención docente en la acción en el contexto de la Asamblea:** en primer lugar, es preciso adquirir conciencia sobre la propia organización de la Asamblea como espacio de actividad compartida. En efecto, el hecho de valorar el sentido que adquiere para quienes se implican en ella permite asumir de qué manera es posible sacar partido educativo de esta práctica, y, en particular, valorar la función que está adquiriendo para la didáctica de la lengua oral.

En segundo lugar, el conocimiento de la complejidad de la práctica tanto explícita como implícita de la oralidad en el contexto de la Asamblea es necesario para poder asumir cómo realizar una intervención en la acción encaminada a que la participación en la Asamblea aporte a los niños una experimentación comunicativa propia de un contexto enriquecedor, basado en la práctica reflexiva en contexto.

La formación docente respecto de estos parámetros permite a las maestras organizar mejor su práctica, al tiempo que, al promover una práctica más consciente y reflexiva, contribuye a controlar la complejidad de la gestión de un grupo de niños menores de seis años en función de criterios organizativos y de funcionalidad de la actividad conjunta.

En conclusión, **la Asamblea de clase en la EI constituye un espacio reglado para la práctica de la expresión oral y la escucha en el grupo**, que, siendo gestionada de forma consciente y reflexiva por el docente en función de las posibilidades organizativas de su aula, permite activar procedimientos relacionados con los contenidos específicos de lengua oral para la Educación Infantil.



## Referências Bibliográficas

- BARNES, D. R. (1992). The role of talk in learning, en Norman, K (ed) *Thinking voices. The work of the National Oracy Project.* (pp. 123 – 129). London: Hodder & Stoughton.
- BARNES, D. R. (1994). *De la comunicación al currículo.* Madrid: Visor.
- BARNES, D. R. (1995). Communication and learning revisited: making meaning through talk. Porstmouth: Boyton – Cook.
- BIGAS, M. (2000). El lenguaje oral en la escuela infantil. In Bigas, M; Correig, M. *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil.* Madrid: Síntesis.
- BORZONE, A. M & ROSEMBERG, C.R. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115 – 132.
- BRUNER, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje.* Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata.
- BRUNER, J.; HASTE, H. (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño.* Barcelona: Paidós.
- CAMBRA, M., BALLESTEROS, C., PALOU, J., CIVERA, I., RIERA, M., PEREIRA, J. & LLOBERA, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 12 ( 1), 25-40.
- CAMBRA, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. In A. Camps, A; I. Ríos, M. Cambra (Org.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161 – 172). Barcelona: Graò.
- CAMBRA, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue.* Paris: Didier.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula.* Madrid: Paidós –MEC.
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Barcelona: Paidós.
- COLL, C. & EDWARDS, D. (1996). *Enseñanza y aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLL, C. & ONRUBIA, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. In C. Coll, D. Edwards (Org.), *Enseñanza y aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53 – 73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLL, C. & ONRUBIA, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 21-32.

- DÍEZ, C. (1995). *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Eds. de la Torre - Proyecto Didáctico Quirón.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- DOMÍNGUEZ, G. (2002). *Vivir la escuela: desde una práctica reflexiva, crítica, investigadora*. Madrid: Eds. de la Torre – Proyecto Didáctico Quirón.
- DOMÍNGUEZ, G. (2003). Algunas reflexiones sobre los Proyectos de Trabajo. *In-Fan-Cia*, 79, 18 -21.
- DOMINGUEZ, G. & BARRIO, J., L. (2001). *Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- EDWARDS, D. & MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona : Paidós / MEC.
- FLORIN, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FLORIN, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle: la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris: Ellipses, 1995.
- FLORIN, A. (1996). Langage et culture à l'école maternelle. *Psychologie et Éducation*, 25, 15 -31.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago : Aldine.
- GRANDATY, M. (2004). Médiación de l'enseignant dans l'apprentissage: les étayages. *In C. Garcia-Debanc, S. Plane (Org.), Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 173 -214). Paris : Hatier.
- HALTÉ, F. (2002). Pourquoi faut-il oser l'oral ? *Cahiers Pédagogiques*, 400, 16-17.
- HERNANDÉZ, F. & VENTURA, M. (1992). *La organización del currículo por Proyectos de Trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: ICE – Universitat de Barcelona.
- KERBAT-ORECCHIONI, C. (2006). *Les interactions verbales (vol. 1): Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris: Armand Colin.
- LE CUNFF, C. (2004). Enseignement de l'oral intégré aux apprentissages disciplinaires, et socialisation, en *Actes du 9<sup>e</sup> Colloque de l'AIRDF*, Québec: Université Laval. (Disponible en agosto de 2008 en <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php>.)
- LEMKE, J. (1989). *Using language in the classroom*. Oxford: O.U.P.
- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- NONNON, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Révue Française de Pédagogie*, 129, 87 -131.

- NUNAN, D. (1992). *Research methods in language learning*. C.U.P.
- PONTECORVO, C. (1986). Interazione di gruppo e conoscenza. *Età Evolutiva*, 22, 85-95.
- PONTECORVO, C. (et al) (1991). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- PONTECORVO, C & ORSOLINI, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 125-141.
- PONTECORVO, C., ORSOLINI, M. & AMONI, M. (1989). Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva. *Giornale Italiano di Psicologia*, XVI (3), 479 – 511.
- PORTILLO, M. C. (1997a). Les assemblees escolars: un gènere discursiu que cal ensenyar i aprendre. *Articles de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 13, 102 – 117.
- PORTILLO, M. C. (1997b). La lengua oral en las asambleas. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 17-21.
- PORTILLO, M. C. (2000). El valor de la palabra compartida. Hablar para aprender en las asambleas de clase. *Aula de Innovación Educativa*, 96, 23 – 27.
- ROSEMBERG, C. R. & BORZONE, A. M. (2001). La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados. *Cultura y Educación*, 13 (4), 407-424.
- ROSEMBERG, C. R., BORZONE, A.M. & DIUK, B. (2003). El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres. *Cultura y Educación*, 15 (4), 399-423.
- RUIZ BIKANDI, U. (2002). ¿Lengua oral formal en la Educación Infantil? *Aula de Innovación Educativa*, 111, 23-27.
- SINCLAIR, J. M. & COULTHARD, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse*, London: Oxford, O.U.P.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TOUGH, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación: el uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor.
- VAN LIER, L. (1995). Lingüística educativa: una introducción para enseñantes de lenguas. *Signos: Teoría Y Práctica De La Educación*, 14, 20 – 29.
- VAN LIER, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- VIANA, F. L. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

- VILÀ, M. (coord) (2002). *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó
- VION, R. (2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- VYGOTSKY, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKY, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WELLS, G. (1992). The centrality of talk in education. In Norman, K (Ed.) *Thinking voices. The work of the National Oracy Project*, (pp. 283 – 310). London: Hodder & Stoughton.
- WELLS, G. (1996). De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia. In C. Coll & D. Edwards (Org.), *Enseñanza y aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 75 – 98). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.



Actas do 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de  
Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração  
Braga: Universidade do Minho, Outubro 2008

## Poster

### Storyteller's Ideologies of the Audience

*David Poveda, Marta Morgade y Bruno Alonso*

Universidad Autónoma de Madrid

david.poveda@uam.es

#### Resumo

Neste poster são analisadas as crenças e as teorias informais sobre os ouvintes de um grupo de doze contadores de histórias espanhóis. As entrevistas recolhidas integram um estudo mais vasto que aborda a socialização, através da literatura, de crianças de contextos de aprendizagem urbanos e informais.. O grupo de contadores de histórias foi dividido em 4 tipos de trajetórias: educação não formal, teatro e artes performativas, literatura infantil e marionetas. Foram analisados quatro aspectos das crenças e teorias dos contadores de histórias: o papel da idade como dimensão estruturante, o papel do meio social, a definição de um contexto ideal para contar histórias e a participação da audiência. O estudo, que focou, especificamente, o papel que o contacto com o sistema formal de ensino teve na construção das crenças dos contadores de histórias revelou a existência de relações visíveis na primeira e segunda dimensões. Neste poster é também apresentado um conjunto de implicações metodológicas e teóricas derivado dos dados obtidos.

#### Abstract

This poster examines the beliefs and informal theories about their audiences of a group of twelve Spanish storytellers who perform for children. The interviews were collected as part of a larger study focusing on children's literature socialization in urban informal learning contexts. The group of storytellers can be loosely grouped into four types of professional trajectories leading into storytelling: non-formal education, theatre and performing arts, written children's literature and puppets. Four aspects of storyteller's ideologies are examined: the role of age as a structuring dimension, the role of children's upbringing and background, the definition of an ideal storytelling context and the role of audience participation. The study focuses specifically on the role that contact with the formal educational system can have on the formation of storyteller's beliefs and finds an especially visible relationship in the first and second dimensions. A number of methodological and theoretical implications are considered from these results.

## **1. Storytelling and the audience in Folklore**

Renewed interest in organized storytelling in folklore, linguistic anthropology and professional studies (Stone, 1998; Wilson, 2005; Sobol, 2008; Bauman, 1986; Hymes, 1981; Kapchan, 1995, Finnegan, 1992).

Particular interest in organized storytelling for children inside and outside schools (Juzwick and Sherry, 2007; Poveda, 2003; Casla, Poveda, Rujas and Cuevas, 2008).

Lack of studies focusing on narrator's ideologies, despite the relevance of this question in anthropological studies of verbal art (Finnegan, 1992).

## **2. The audience in literary theory**

Development of reader-response theory with strong applications in education (Roseblatt, 1978).

Tradition in dramaturgy and drama studies focused on the audience (de Marinis, 1987).

Historical re-interpretation of the role of the reader in literary criticism and theory (De Maria, 1978; Raz, 1976; Neill, 1978).

## **3. Research questions**

Examine a set of semi-structured interviews with Spanish storytellers who work with children (gathered as part of a research project described below) and explore their discourses and informal theorizing about children as literary storytelling audiences. Focusing on the connections between two themes:

(I) The personal and professional trajectories of storytellers. Tracing potential social fields (e.g. formal teacher training, drama/fine arts, amateur interests, etc.) that may have had a significant impact in how their discourses about children and childhood are configured.

(II) The organization of storytellers informal theories about children as storytelling audiences along a series of dimensions that the literature reviewed above suggest may be relevant: (a) the role of age as an organizational element, (b) ideal characteristics of the storytelling setting, (c) children's background and knowledge, (d) social climate of the narrative event.

## **4. Method**

Ten semi-structured interviews conducted during 2005 with twelve professional and amateur narrators<sup>1</sup> who work in Madrid (Spain) and were participants in a larger project on literature socialization.

Incorporate into the analysis background information from the project focused on storytelling in libraries, parks and bookstores (Casla, et al, 2008 y Poveda, Pulido, Morgade, Messina & Hèdlova, 2008)

**Results I: The personal and professional trajectories of storytellers for children in Madrid**

Table 1 provides a descriptive summary of each narrator, showing their professional background, the current spectrum of their storytelling work and the personal-professional connections that exist between them.

**Table 1: Summary of storyteller's trajectories**

<b>Name<sup>2</sup></b>	<b>Background</b>	<b>Current work</b>
<i>Pepe Pérez</i>	Degree in primary education teaching. Worked in after-school support programs and in experimental pedagogical groups. Trained in storytelling through workshops.	<i>Schools, libraries, parental associations, municipal cultural events, hospitals, regular section in a regional TV program. Performs for all ages (infants, children, adolescents, adults) but he is trying to avoid night performances in adult storytelling cafes.</i>
<i>Mónica Garrido</i>	Degree in biology. Training as a socio-cultural animator. Extensive volunteer work in out-of-school programs. Trained in storytelling through courses and workshops.	<i>Schools, libraries, commercial centres through publishing house events. Performs primarily for school-aged children, she is trying to avoid adult storytelling cafes.</i>
<i>Renuka</i>	Unknown academic background. Trained in storytelling through workshops.	<i>Part-time volunteer and semi-professional storyteller. Regular voluntary activity in a hospital, schools, children's bookstores, municipal libraries and adult storytelling cafes. Performs for all ages.</i>
<i>Clara</i>	Degree in performing arts. Trained in storytelling during her studies and in later workshops.	<i>Schools, municipal libraries, children's bookstores, and adult storytelling cafes. Performs for all ages.</i>
<i>Mercedes Carrión</i>	Degrees in drama-performing arts from Lima and Budapest. Extensive international career as a performing artist, narrator, magician and educator in the performing arts. Pioneer in organizing workshops for storytellers in Madrid.	<i>Schools, libraries, cultural centres. She coordinates a program for children in the library system of a city in the Madrid metropolitan area. She currently primarily performs for children.</i>
<i>Alicia Merino</i>	Degree in journalism, worked for several years in journalism. Trained in storytelling through workshops and later through a degree in drama-performing arts.	<i>Libraries, schools, cultural centres and events. Works with musicians and in theatre-like productions. She primarily performs for children but also for adults.</i>
<i>Violeta Monreal</i>	Degree in fine arts. Worked in design for several years. Became an illustrator of children's books and educational materials, later also an author. Well known author for her illustration techniques.	<i>Storytelling events about her work in schools, bookstores and libraries. Performs only for children.</i>
<i>Esther</i>	Trained and worked as an occupational therapist. Studied illustration through workshops and became a published illustrator and author of children's literature. Currently owner, with other partners, of a children's bookstore.	<i>Storytelling events and other workshops in her bookstore. Only done for children or for adults interested in children's literature.</i>
<i>Sheila and Daniel</i>	Worked in a family owned factory in Argentina that eventually closed. Self-trained puppeteers. Became full time street and travelling artists. Moved to Spain some years later.	<i>Regular performances in Madrid parks. Occasional hired events in schools, birthdays, commercial centres. They only perform for children.</i>
<i>José Fontana</i>	Trained as a puppeteer through workshops in Argentina. Used street-puppet performances as a means of support during several years of bohemian travel. Trained as a teacher, worked in rural schools. Became a puppeteer in a formal company with international tours and arrived in Europe.	<i>Regular performances in Madrid Retiro park. Occasional hired events such as birthdays. Only performs for children.</i>
<i>Rafael Ordoñez</i>	Unknown academic background. Works as a state employee in a clerical position. Trained as a storyteller through workshops. Is also a published author of children's literature.	<i>Libraries, schools, cultural centres, children's bookstores in storytelling events about his work and about other stories. Stand-up comedy and storytelling in cafes. Performs for all ages.</i>

These individual trajectories can be grouped into a limited set of paths into storytelling. Potentially, these paths indicate patterns of how one becomes a storyteller for children in Madrid or Spain. Among the participating narrators there seem to be four converging routes:

(1) *Storytelling through work in non-formal education and/or literacy promotion programs:* One group of narrators -Mónica Garrido and Pepe Pérez- became storytellers for children through an involvement in informal/non-formal educational programs for children and youth. Their initial training concentrated in alternative educational programs, either as an outgrowth of formal teacher training or as the principal form of qualification. They are currently able to work as full-time storytellers and 'literacy promoters' (*animadores de la lectura*).

(2) *Storytelling through drama and the performing arts:* A second group of participants entered storytelling for children through advanced training within drama studies (Mercedes Carrión, Alicia Merino, Clara and Renuka). For all these participants, narrating for children is one part of a varied set of storytelling activities across contexts and age groups and may be more or less prominent in their current activities depending on emerging professional opportunities.

(3) *Storytelling as involvement in children's literature:* A third group of participants engage in narrating as part of their professional involvement in the world of children's literature, either as author, illustrator and/or bookseller. Violeta Monreal and Esther fit clearly into this category. They have established careers as authors/illustrators of children's literature and concentrate their work in contexts that are part of the 'world of publishing' (bookstores, promotional events, collaborations with commercial publishers, book fairs, etc.).

(4) *Storytelling as a puppeteer:* A final group is composed by the puppeteers that have participated in this study. The three puppeteers I have interviewed, Sheila, Daniel and José, have very different professional life histories from the rest of the narrators in the study but show some remarkable similarities as a subgroup<sup>3</sup>. They only work with puppets for children and entered this profession mostly through an artisan-like self-taught process.



## ***Results II: Storyteller's ideologies of the audience: The role of formal education and other sources of influence***

### *Age as a structuring dimension of the audience*

Narrators working in close contact with the educational system show an explicit preference for age-homogeneous audiences (Example 1)

Storytellers whose main narrative work does not take place in schools do not show this preference or may even find advantages to the diversity offered by an age-heterogeneous group (Example 2)

#### Example 1: Violeta Monreal

Yo tengo, digamos, ambientes perfectos, lo de la librería ((donde actuó y fue grabada)) para mí es el ambiente menos perfecto que puedo yo tener, menos controlable, para lo que yo quiero hacer (...) siempre pido que sean homogéneos los niños, nunca que estén tirados en el suelo, nunca, nunca, nunca (...) que estén colocados en una silla, que estén cómodos, que no sean muchos, que si son de siete años pues que tengan siete-ocho años pero que no haya uno de tres y un niño de ocho porque lo que se dice a los niños de tres no es lo mismo que lo que se dice a los de ocho (...) Por mediación de las editoriales a veces controlo eso mucho porque es un aula en el que a lo mejor eso se canaliza y se controla la edad de los críos (...)

#### Example 2: Rafael Ordoñez

Yo intento hacerles guiños a los padres, meterle alguna cosa a los niños y alguna cosa que al padre que esté (...) que el espectáculo sea para todas las edades que a veces lo consigo y a veces no

*ENT: ¿así que tampoco te importa mucho que haya niños de todas las edades y ese tipo de cosas?*

No hombre, lo ideal es la uniformidad pero también es un poco aburrido, cuando voy a un colegio y me meten en una clase "niños de siete años" todos los niños de siete años, eso es ideal porque sabes más o menos su reacción, sabes en que nivel están pero cuando vas a una librería, una biblioteca, una fiesta, hay niños de tres años y niños de doce (...) y ahí sí que exige más intentar que les guste a todos, es más difícil, o sea que digamos que desde el punto de vista económico de esfuerzo prefiero la misma edad pero me gusta que sea variado porque es más divertido (...)

### *Children's background and upbringing as an audience*

Storyteller's working in libraries have strong behavioral expectations and social demands on families and children (Example 3)

In the bookstore, the relationship with children's backgrounds is synergic: they share common interests that are commercially met by the establishment (Example 4)

Puppeteers hold a much more primary view of the audience's capacity for reception (Example 5)

#### Example 3: Alicia Merino

En las bibliotecas últimamente está pasando eso, que lo toman como ludotecas, entonces van a ir las mamás para dar de merendar al niño y se ponen a charlar, que es un girigay total. Yo recuerdo que hace dos años o una cosa así me volví loca (...) vas viendo que desarrollas recursos para mantener una hora a tanta gente y ya ves tú los recursos que tenemos, es una persona (...) eres una persona hablando y yo me di cuenta que estaba tirando confeti, bailando y tocando el tambor en una biblioteca. Y ya me paro y “¿esto qué es?” y te das cuenta de que estás forzando la situación pero de alguna manera perdiéndole el respeto y desvirtuando lo que es contar un cuento, un cuento y ya esta (...) Muchas veces no se dan las condiciones adecuadas (...) no es cuestión de las bibliotecarias que muchas veces se vuelven locas ellas, pero como los papás son contribuyentes y eso es gratis pues te dejan ahí al chaval y se ponen a charlar, a entrar a salir. De alguna manera no se traslada al niño ni la calidad, ni la importancia, ni la naturaleza de lo que puede ser (...) (Alicia Merino, interview, February 2005).

#### Example 4: Esther

Yo creo que este tipo de historia ((su librería y sus programas)) atrae a gente con una sensibilidad ya determinada. Nuestros clientes son gente que quieren que sus hijos amen al libro, que tengan una afición al libro y agradecen la iniciativa, con lo cual te cuidan. Tenemos muchos clientes que nos cuidan (...) Son ellos los que hacen que el niño, cuando ven una dinámica, a lo mejor traen a unos amigos con un niño y son ellos los que explican muchas veces lo de la biblioteca dentro de las librería (...) Hay un respeto y yo creo que es por el tipo de cliente que atraemos.

#### Example 5: José Fontana

(...) Hay padres que incluso me dicen “me ha gustado hasta a mí” (...) y en realidad eso también responde a un mito, en el sentido de que los títeres les gusta a todos porque mueve

cosas que son muy primarias. Los títeres para mi entran en contacto con algo muy primitivo del ser humano que es el pensamiento mágico y eso no lo perdemos, el adulto cree que lo ha perdido pero en realidad lo deposita en otras cosas (...)

#### *Ideal storytelling climate and relationship with the audience*

Several storytellers develop their relationship with the audience with through a characterized narrator (Casla, Poveda, Rujas and Cuevas, 2008)

Experienced storytellers with a background in performing arts find attractive auditorium-like platforms (Example 6)

Storytellers in earlier stages of their careers favor intimacy (Example 7)

#### Example 6: Mercedes Carrión

(...) si lo pienso desde un punto de vista muy para mi satisfacción personal (...) que a mi siempre me gustó el mundo del espectáculo, me encanta actuar, me encanta estar en escenario, a mi me gustan mucho los auditorios, pero digamos sería desde un punto de vista muy egocéntrico ((risas)) mi parte de diva ((risas)) (...) en los espacios de escenario puedes hacer cosas que muchas veces no puedes hacer en espacios más pequeños (...)

#### Example 7: Clara

Para un cuentacuentos siempre es muchísimo más sencillo, muchísimo más natural el ámbito recogido, porque el cuento es algo íntimo, entonces es (...) más poético, más romántico pues, no se, algo más recogido (...) que el cuentacuentos no necesito levantar muchísimo la voz y ya pues lo único que falta es la hoguera en medio (...) y ya tenemos la contada perfecta (...)

#### *The value of participation from the audience*

For oral storytellers participation is something valuable that can be managed with experience and allows for improvisation (Example 8)

For puppeteers participation is a structural element in the narrative design (Example 9)

#### Example 8: Mónica Garrido

*ENT: ¿y los niños pueden llegar a participar demasiado?*

¡si! “pues mi papá tiene un perro...” “pues yo fui un día...” y está muy bien porque eso es que has contactado con ellos igual que ellos te escuchan a ti ellos quieren ser escuchados (...) tú les estás contando cosas interesantes y ellos te cuentan cosas que son interesantes, para

ellos claro, pero a ti que más te da “me levanté por la mañana y había desayunado...” (...) pueden participar demasiado (...) cuando tú preguntas pues “¿y qué animales había?” pues “un perro, un lobo, un no se qué, un no se cual...” acaban saliendo animales muy raros que con tal de decir que tú, entonces pues tú tienes que “bueno ya, ya, ya”, tienes que parar porque si no puedes seguir contando el cuento (...)

#### Example 9: Daniel y Sheila

*ENT: ¿cuando pensáis la obra pensáis momentos para que los niños respondan y?-*

S: -Sí, claro (...) sí porque los chicos les nace naturalmente participar, es lo que quieren-

D: -Es que ya cuanto trabajas muchos con los títeres sabes, más o menos, como va el tema de los títeres (...) Alguien que no es titiritero no puede hacer una obra para títeres porque le quitaría el sentido ese del disparate que tiene el títere (...) Hay muchos autores que yo he leído que parecen más bonitas para leer, Valle Inclán tiene obras para títeres, pero ¿esto cómo se puede hacer en títeres? sería una cosa, ¡un tostón horrible! (...)

## **5. Conclusions**

Narrators have articulate beliefs, informal theories or ideologies (terms that I have used more or less interchangeably throughout the paper) about different aspects of their work which they easily verbalize in semi-structured interviews. These beliefs are part of storyteller's practical daily knowledge (Heller, 1994).

The influence of formal educational discourses is most visible in relation to how age-homogeneity in the audience was valued and more indirectly in how children's dispositions during formal storytelling events are construed. Yet, other aspects show how storytelling in these out-of-school contexts make a distinct contribution to children's literary socialization.

Further studies should improve methodological aspects: larger and more systematic samples of storytellers, combine interviews with other procedures to examine the relationship between discourse and practice and examine also the audience's ideologies about storytelling (Martin, 1996).

## Referências Bibliográficas

- BAUMAN, R. (1986). *Story, Performance and Event: Contextual Studies of Oral Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CASLA, M; POVEDA, D; RUJAS, I. AND CUEVAS, I. (2008). Literary Voices in Interaction in Urban Storytelling Events for Children. *Linguistics and Education*, 19 (1), 37-55.
- DE MARIA, R. (1978). The Ideal Reader: A Critical Fiction. *Proceedings of the Modern Language Association*, 93 (3), 463-474.
- DE MARINIS, M. (1987). Dramaturgy of the Spectator. *The Drama Review*, 31 (2), 100-114.
- FINNEGAN, R. (1992). *Oral Traditions and the Verbal Arts: A Guide to Research Practices*. London: Routledge.
- HELLER, A. (1994). *Sociologia de la Vida Cotidiana (4th edition)*. Barcelona: Ediciones Península.
- HYMES, D. (1981). *"In Vain I Tried to Tell You": Essays in Native American Ethnopoetics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- JUZWIK, M. AND SHERRY, M. (2007). 'Expressive Language and the Art of English Teaching: Theorizing the Relationship between Literature and Oral Narrative'. *English Education*, 39 (3), 226-259.
- KAPCHAN, D. (1995). Performance. *The Journal of American Folklore*, 108, 479-508.
- MARTIN, R. (1995). Between Teller and Listener: The Reciprocity of Storytelling. In Carol L. Birch., *"Who Says?"* Little Rock: August House Press.
- NEILL, M. (1978). 'Wits Most Accomplished Senate: They Audience of the Caroline Private Theatres. *Studies in English Literature, 1500-1900*, 18 (2), 341-360.
- POVEDA, D. (2003). Literature Socialization in a Kindergarten Classroom. *Journal of Folklore Research*, 40 (3), 233-272.
- POVEDA, D., PULIDO, L., MORGADE, M., MESSINA, C. & HÉDLOVÁ, Z. (2008). Storytelling with sign language interpretation as a multimodal literacy event: Implications for Deaf and hearing children. *Language and Education*, 22 (4), 320-342.
- ROSENBLATT, L. (1978). *The Reader, the Text and the Poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- RAZ, J. (1976). The Actor and His Audience: Zeami's Views on the Audience of the Noh. *Monumenta Nipponica*, 31 (3), 251-274.
- SOBOL, D. (2008). Contemporary Storytelling: Revived Traditional Art and Protean Social Agent. *Storytelling, Self, Society*, 4, 122-133.
- STONE, K. (1998). *Burning Brightly: New Lights on Old Tales Told Today*. Peterborough, Canada: Broadview Press.

WILSON, M. (2005). *Storytelling and Theatre: Contemporary Storytellers and their Art*.  
London: Palgrave.