

CONFIGURAÇÕES DE CICLOS DE VIDA NA LITERATURA PARA CRIANÇAS: UMA ANÁLISE ECOLINGUÍSTICA

Rui Ramos (Univ. do Minho – Portugal)

R e s u m o : O presente estudo analisa um grupo de obras literárias ilustradas para crianças. Todas encerram o potencial de promover a ecoliteracia dos jovens leitores, e são construídas em torno da temática do ciclo da vida. Trata-se de obras nas quais as vertentes estética, lúdica e ética / formativa da literatura para a infância se articulam harmoniosamente. Constituem manifestações socialmente relevantes de um discurso ecológico que se faz presente nas sociedades ocidentais contemporâneas. O quadro teórico em que o presente estudo se inscreve é o dos estudos do discurso, reconhecendo especial relevo à construção dos objetos de discurso.

P a l a v r a s - c h a v e : Ecoliteracia, literatura para a infância, livro-álbum, linguística

A b s t r a c t : This study analysis a group of picturebooks aimed at children. These picture books have the potential to promote the young readers' ecoliteracy, and they all deal with the theme of life cycle. In these books, the aesthetic, the playful and the ethical / educational aspects of children's literature articulate with each other harmoniously. They are socially relevant manifestations of an ecological discourse that is present in contemporary western societies. The selected theoretical framework is that of discourse studies, and the research attributes special attention to the construction of the speech objects.

K e y w o r d s : Ecoliteracy, children's literature, album, linguistics.

1. Introdução

O presente estudo seleciona para análise um restrito grupo de obras literárias ilustradas contemporâneas que elegem as crianças como destinatários preferenciais, o que permite a sua inclusão no subsistema da literatura para a infância. O que as une é a circunstância de todas encerrarem o potencial de promover a ecoliteracia dos jovens leitores, e de serem construídas em torno da temática do ciclo da vida, ou de ciclos de ação-reação, em geral. Estas obras são designadas “livros ilustrados” no Brasil, mas várias delas cabem na categoria do que em Portugal se designa como “livros-álbum”¹, pois resultam da interação e da interdependência entre texto verbal e texto visual (ilustração).

¹ Aquilo a que em Portugal, diferentemente do que se passa no Brasil, é chamado “livro-álbum” ou somente “álbum” define-se como publicações nas quais as ilustrações desempenham um papel estruturante na arquitetura do livro e na comunicação da mensagem. Nestes casos, a ilustração não é um

Trata-se de obras nas quais as vertentes estética, lúdica e ética/formativa da literatura para a infância se articulam harmoniosamente² (LUCH, 2003; RAMOS, A. M. 2012). Constituem exemplares socialmente relevantes de um discurso ecológico que se faz presente nas sociedades ocidentais contemporâneas.

2. Quadro teórico

2.1. Uma perspectiva discursiva

O quadro teórico em que o presente estudo se inscreve é assumidamente o do estudo do *discurso*, no sentido em que Fonseca (1994) ou Moeschler & Reboul (1994) empregam este conceito.

Esta afirmação inicial instaura um conjunto de expectativas e limitações, que são aquelas que se reconhecem no paradigma da Linguística do Uso / Funcionamento do Sistema (FONSECA, 1994): uma abordagem que assume como referência central a competência comunicativa de falantes reais, contextualmente situados; que privilegia a análise da materialidade linguística, isto é, dos signos e das suas combinatórias, do sintagma ao texto; que recusa o princípio da imanência e reconhece o influxo da enunciação não só nas condicionantes exteriores ao uso linguístico, mas também no desenho do próprio sistema interno da língua; que reconhece o significado de natureza acional e se ocupa, para além do significado, com o sentido dos enunciados projetado em discurso; e que, considerando a linguagem em contexto, se abre à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade para buscar a completa descrição dos fenómenos comunicativos.

Fácil será de reconhecer nesta breve descrição a inspiração da chamada Escola Francesa de Análise do Discurso, aqui adotada nas suas formulações recentes.

Mas poderá apontar-se igualmente que se trata de uma abordagem *ecológica* dos fenómenos comunicativos, que partilha também com a Análise do Discurso Ecológica (ADE) (COUTO, COUTO, 2015) alguns dos seus pressupostos de base, dos seus

complemento do texto, mas integra o sistema comunicativo do livro. O texto, sempre mais reduzido, até pode estar completamente ausente. Difere do “livro ilustrado” por este ser organizado de forma a ter um texto que pode funcionar autonomamente e ilustrações que se limitam a complementar esse texto. Cf.: Sipe (1998); Bellorín (2005); Linden (2007); Zaparaín; González (2010).

² Os autores publicaram já um conjunto de artigos analisando outros livros-álbum, na mesma linha de abordagem – ver Ramos; Ramos (2011, 2012, 2013), (Ramos; Ramos, 2013, 2014a, 2014b, 2015).

procedimentos metodológicos e dos seus objetivos. Ainda assim, a presente análise distancia-se de outros dos pressupostos de base da ADE.

2.1.1. Por um lado, distancia-se da ADE pelo que naquela existe de atitude empenhada ou engajada. Ainda que haja um alargado número de linguistas que agregam ao seu papel de investigadores o de ativistas (em torno de causas diversas), e de haver mesmo áreas de saber que se assumem como *críticas* (veja-se a Análise Crítica do Discurso, por exemplo), o ponto de vista aqui assumido é o do observador e analista tão isento e distanciado quanto possível – assumindo, naturalmente, que o analista é também um ser no mundo e que, portanto, objetividade absoluta não existe. Ainda assim, os métodos e os objetivos permitem alguma dose de imparcialidade.

O presente estudo recusa, então, a defesa de qualquer ideologia específica. Os autores acima referenciados fazem notar que a Análise do Discurso, sobretudo na sua origem, era marcadamente marxista e antropocêntrica e, reconhecendo que “não é possível evitar as ideologias” (COUTO, COUTO, BORGES, 2015, p. 134), preferem abraçar uma “**ideologia da vida**, ou **ideologia ecológica**, (...) ou seja, aquela que defende intransigentemente a vida e luta contra o sofrimento” (idem: *ibidem*). Nesta formulação tão abrangente, será difícil não concordar com tal ideologia, de facto; mas as convicções pessoais do investigador devem subalternizar-se, neste estudo, à reflexão sobre a materialidade linguística e à sua descrição fundamentada.

2.1.2. Desta forma, assume-se que o objetivo desta análise é a promoção da consciência linguística, tratando-se, portanto, de um estudo eminentemente descritivo, na esteira do que Alwin Fill, uma das referências da Ecolinguística, publicou em 2002: “most linguists would agree that making people aware of the anthropocentrism of language is important, they would not, however, want to impose any kind of censorship on language users. *Ecological language awareness* is the aim, not “ecocorrectness”!» (FILL, 2002, p. 22).

Ora, a ADE, tal como Couto; Couto; Borges (2015) a descrevem, confessa uma clara pretensão normativa ou prescritiva, em larga medida inspirada pela Ecologia Profunda (NAESS, 1973, 1989). Os autores reconhecem que o termo *prescritivo* pode ser demasiado forte e reformulam a expressão, optando por “recomendação” (2015: 130), e adotam um posicionamento genérico de defesa da vida, de procura do equilíbrio, de atitude positiva. Nisto distanciam a ADE da Análise do Discurso (AD), que consideram

ter objetivos exclusivamente descritivos, e da Análise Crítica do Discurso, que classificam como conflitual e em permanente busca do lado negativo de cada estado de coisas.

2.1.3. Um outro aspeto que distancia o presente estudo da ADE é o foco no objeto, como foi acima indicado. Neste caso, assume-se a centralidade da materialidade linguística, dos signos organizados em discurso. Não se exclui, contudo, (e aqui há uma aproximação aos pressupostos da ADE) a consideração dos restantes elementos que, com o discurso verbal, geram o sentido global da mensagem, ou o seu suporte, ou as condições de produção e as de leitura (já que estas estão previstas nas de produção). Nem se compartimenta o saber, antes se procura articular o que os estudos sobre a língua e os discursos e os estudos sobre a literatura podem contribuir para uma mais completa descrição do objeto, na sua organização interna e no seu funcionamento.

Ainda quanto ao objeto, há outros elementos de aproximação entre ADE e AD. Para a ADE, este corresponde “ao próprio processo de produção de discursos” ou à “ecologia da interação comunicativa” (COUTO; COUTO; BORGES, 2015, p. 139); para a AD, o objeto será o discurso, também referido como texto/discurso, considerando que a enunciação se configura como “um princípio nuclear catalizador de toda a área de estudos centrada na relação da linguagem com os seus utilizadores» (MARQUES, 2000, p 67). Como Fonseca defende, a enunciação não se limita a importar para a análise aspetos contextuais e exteriores à língua, mas “constitui força organizadora particularmente determinante da própria estrutura da língua” (p. 100). O linguista havia já afirmado em um estudo anterior que a enunciação “desempenha um papel de tão largo alcance na organização da língua que dela se deverá dizer que constitui a trave mestra dessa mesma organização” (FONSECA, 1992, 253). E esclarece a sua afirmação apresentando três polos de concretização:

“1º - a enunciação promove à existência efectiva signos, estruturas formais e mecanismos fundamentais na economia global da língua e do seu funcionamento discursivo;

2º - a enunciação configura paradigmas específicos, quase sempre transcategoriais, e mais do que isso, paradigmas que se revelam centrais na organização e funcionamento da língua;

3º - a enunciação inscreve na língua uma matriz dialogal” (idem, ibidem: 254).

Sublinha-se em particular que, no desenvolvimento sobre o alcance do que é afirmado sobre o terceiro destes polos, o autor afirmará que a língua é entendida como “complexo depositário de intersubjectividade” (p. 261), com estrutura interna marcada pelo dialogismo.

Assim, neste aspeto particular, a presente interpretação da AD (ou de uma das linhas de desenvolvimento possíveis da AD) parece aproximar-se do que é defendido pela ADE.

2.2. Análise do discurso ecológico

Se há elementos de aproximação e afastamento deste estudo face à ADE, parece ser mais pacífica a afirmação de que ele faz uma análise do discurso ecológico, assumindo que este adjetivo evoca aquele discurso que, de alguma forma, se refere ou questiona a relação entre homem e ambiente. (COUTO, 2013, p. 281) referiu-se a este tipo de estudos como “linguística ambiental”.

No caso presente, trata-se de obras literárias destinadas a leitores infantis, com as particularidades que facilmente se lhes reconhece. Não se trata, contudo, de obras com cariz diretivo, que realizam macroatos diretivos impositivos, destinadas a impor ao leitor práticas consideradas válidas pelos grupos sociais dominantes ou pelo sistema educativo, por exemplo – ainda que essas obras existam no mercado português. Como se verá abaixo, nenhuma delas realiza atos diretivos tendo o leitor como alocutário. Isso não significa que não haja nestas obras, com especial relevo, como se verifica em menor grau nos discursos em geral, uma “orientação causativa ou factiva: neles será de surpreender um mais ou menos subtil mas sempre operante papel de influenciador assumido, quase sempre veladamente, pelo locutor – papel que vai do instituir o alocutário em testemunha e / ou juiz das suas crenças, atitudes ou propósitos às alterações de natureza cognitiva, emotiva ou comportamental desse mesmo alocutário” (FONSECA, 1992, p. 238).

O carácter diretivo do discurso ambiental foi já identificado em outros estudos (HARRÉ *et al.*, 1999; RAMOS, R. 2011). Enquanto discursos públicos, fixados nomeadamente nos meios de comunicação de massas, incorporam frequentemente os objetivos ilocutórios de fazer-saber, fazer-creer e fazer-aderir, para atingirem o derradeiro e máximo objetivo ilocutório de fazer-fazer (RAMOS, 2011). Encontram-se, assim, longe de ser discursos neutros ou que assumam a natural orientação factiva dos discursos de modo atenuado; antes se organizam e usam os recursos retóricos à sua disposição para

operarem atos ilocutórios que visam estrategicamente alterar os conhecimentos, as percepções e as ações dos alocutários.

2.3. Contributos da literatura

Brevemente, há a assinalar que, na sequência de G. Luch, (2003) ou A. M. Ramos (2012), defendemos que a literatura para a infância apresenta a singular característica de articular dimensões estéticas, lúdicas e éticas/formativas, sem uma excessiva saliência de qualquer delas.

Segundo A. M. Ramos (2012, p. 16-17), a literatura infantil caracteriza-se por “ser dirigida a um destinatário específico, definido por uma faixa etária e por uma competência leitora em processo de construção”. Acrescenta que, “passível de leituras plurais, a literatura destinada à infância é capaz de propor reflexão e entretenimento artístico, ao mesmo tempo que estimula a sensibilidade” (p. 18). Quanto aos temas abordados, a moderna literatura para a infância tem vindo a seleccionar, a par do que é mais ou menos “neutro”, algumas questões controversas e mesmo algumas fraturantes, que configuram as sociedades contemporâneas (BECKETT, 2010; RAMOS, A. M., 2010; 2012; 2015; RAMOS, A. M. e VERNON, R., 2015). Uma dessas questões controversas (ou, pelo menos, polémicas) é o relacionamento entre o homem e o mundo que o rodeia – já não de uma forma contemplativa e encantatória, mas procurando questionar o lugar do homem na rede planetária de relações que a todo o momento de estabelecem e renovam³.

2.4. Ecoliteracia

As obras seleccionadas para o presente estudo, como se verá abaixo, apresentam um potencial relevante de promover a ecoliteracia e, neste quadro, o de contribuir para a reflexão sobre o ambiente natural e seus elementos, nomeadamente sobre a relação que o homem com eles estabelece.

O lexema “ecoliteracia” é composto por dois morfemas: “eco”, ou *oikos*, que significa “casa”, e “literacia”, termo comum no âmbito escolar ou formativo que compreende conhecimentos, aptidões e atitudes. A ecoliteracia, equivalente de “literacia ecológica”, corresponderá, então, à capacidade de os indivíduos adquirirem competências que lhes permitam relacionar-se consciente e harmoniosamente com a sua “casa”, o seu mundo,

³ Cf.: Stephens (2006).

o seu ecossistema, que compreende tudo quanto é natural ou construído e que compõe os cenários mais próximos e mais longínquos em que os seres humanos se integram.

A ecoliteracia prevê uma forma de pensar e entender o mundo favorável à desconstrução do paradigma antropocêntrico que caracteriza, genericamente, as sociedades ocidentais. Para esse paradigma, o homem é um legítimo explorador do meio natural para seu proveito exclusivo, de forma irrestrita, ou quase sem restrições. A natureza é entendida como uma inesgotável fonte de bens (frequentemente designados como “riquezas” ou “recursos”) ao dispor e para o referido proveito do homem – o que é designado como “providencialismo”. Idealmente, a substituição da uma visão da natureza deste tipo por uma visão ecocêntrica, capaz de entender o homem numa relação de interdependência com múltiplos elementos de um sistema biológico complexo, cujo equilíbrio deve ser construído e preservado, será largamente mais sensata e sustentável. Para operar tal substituição de modos de pensar e agir, é fundamental que os indivíduos compreendam a teia de relações que cada ato envolve (ORR, 1992; CAPRA, 2002), na medida da sua capacidade de entendimento e num processo progressivo de aprofundamento.

A ecoliteracia não deve ser exclusiva de crianças, antes uma competência de todo e qualquer cidadão. Contudo, há que assumir que a alteração de modos de vida que ela exige desenvolve-se desde a infância, promovendo um tipo de raciocínio profundo e complexo, capaz de reconhecer e gerir a complexidade do mundo, capaz de configurar as redes de relações que cada ato promove (CAPRA, 2002).

Sublinhe-se, para concluir, que possuir literacia ecológica não se esgota num “saber”, nem mesmo num “saber-fazer”; parte destas exigências, mas deve resultar num “ser”, isto é, e como afirma Orr (1992), no adotar de uma certa atitude mental, e pensar e agir em coerência com tal atitude.

3. Considerações sobre o *corpus*

O *corpus* de análise deste estudo compreende vários exemplos de discurso acerca do ambiente, com a particularidade de serem organizados e fixados em forma de obra literária para crianças. O critério de seleção não foi rigoroso, mas seguiu as exigências de serem publicações para crianças atualmente disponíveis no mercado livreiro

português (como edições originais ou reedições) e abordarem a temática anunciada acima, configurando “ciclos”.

Trata-se das seguintes obras:

- 1 – Ciclo da água (texto de Cristina Quental e Mariana Magalhães, ilustrações de Sandra Serra, 2012);
- 2 – Ciclo do arroz (texto de Cristina Quental e Mariana Magalhães, ilustrações de Sandra Serra, 2011);
- 3 – A Menina Gotinha de Água (texto de Papiniano Carlos, ilustrações de Joana Quental, 2005, ed. especial);
- 4 – A maçã e a lagarta (ilustrações de Iela e Enzo Mari, 1982);
- 5 – Ovelhinha dá-me lã (texto de Isabel Minhós Martins, ilustrações de Iara Kono, 2010);
- 6 – Para onde vamos quando desaparecemos? (texto de Isabel Minhós Martins, ilustrações de Madalena Matoso, 2011);
- 7 – Eu não fui (texto e ilustrações de Cristian Voltz, 2004).

Apresentam, assim, características peculiares, formalizadas e reconhecíveis, pertencentes a um género já instituído. Nessa medida, estas formas textuais evocam, pelo menos, duas dimensões dos discursos, a serem discutidas abaixo.

2.1. Uma dessas dimensões prende-se com o facto de os textos analisados atualizarem o interdiscurso literário. Há aqui que recordar que, numa perspetiva bakhtiniana, “uma determinada função (...) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2006, p. 266). E, no caso, os elementos do *corpus* são as referidas formas “relativamente estáveis”, tanto do ponto de vista material e formal, quanto do ponto de vista da respetiva construção discursiva. Será relativamente pacífico aceitar que estas obras atualizam e, portanto, se inscrevem num paradigma literário, com todas as expectativas que lhe estão associadas.

2.2. A segunda dimensão central a evocar é a que inscreve o discurso destas obras literárias com destinatário preferencial infantil no campo dos problemas ambientais. Dito de outro modo: elas inscrevem-se no quadro do ambientalismo, atualizando um interdiscurso ambiental que atravessa todas as sociedades ocidentais (e muitas das que não o são) e que se constituiu como discurso público dominante (JUNG, 2001): um tipo

de discurso significativo nas experiências em “segunda mão” mediadas e materializadas pelos media, com grande capacidade de intervenção social, com o estatuto de discurso institucional e capacidade de se impor à forma de pensar e agir de cada indivíduo.

Como foi brevemente referido acima, as obras em questão não assumem pretensões diretivas expressas (apesar de haver, no panorama editorial português, obras que o fazem). Em vez disso, configuram as questões ambientais, ou recriam as relações entre os elementos do mundo, incluindo neste quadro os seres humanos ou não, convidando o leitor previsto a acompanhar uma determinada linha de raciocínio, a aderir a certos pontos de vista e a afastar-se de outros. O elemento comum, como já foi referido, é o de configurarem ciclos – ciclos naturais, ciclos de produção ou ciclos de ação-reação, ou, de uma forma genérica, ciclos de vida. E todas parecem assumir o objetivo de desvelar o que está oculto, o que não é percecionável pelos sentidos, o que não se divisa de forma imediata e instintiva.

Neste sentido, parece ser um dos objetivos destas obras o de tornar o leitor mais competente, o que as configura como afetadas por traços de didaticidade fraca, tal como a define Moirand (1992). Esta autora defende que é a presença do outro o elemento-chave de definição da didaticidade dos textos: "la présence de l'autre, à travers certaines catégories de la personne et à travers des désignations repérées, à travers les dires relatés, évoqués, invoqués ou imaginés, nous a paru constituer un des points d'ancrage de la didacticité" (p. 12).

Esta observação é compatível com a identificação de objetivos de promoção da ecoliteracia dos leitores, pela oferta de conhecimento, mas também pelo desafio à reflexão sobre o que nem sempre é consciente ou visível nas decisões e nos gestos quotidianos, nos processos de produção industrial, nos fenómenos atmosféricos, etc. Deste acréscimo de conhecimento e/ou de consciência, de materialização do “invisível”, surgirá, espera-se, a adoção de um diferente modo de entender o mundo, de agir e de ser.

4. As evidências do *corpus*

4.1. *Ciclo da água, Ciclo do arroz*

As duas primeiras obras da lista são as que apresentam um carácter mais claramente didático, mas ainda no quadro de uma didaticidade fraca – não se trata de livros

escolares, apesar de incorporarem a possibilidade e mesmo a sugestão de serem usados no sistema educativo com objetivos diretamente didáticos. E ocultam o caráter formativo com a estrutura narrativa do texto, em ambos os casos, que simula o quadro de leitura para fruição, não para aprendizagem formal.

4.1.1. No primeiro caso, o conhecimento a ser transmitido é incluído numa sequência narrativa em que se configura uma situação inicial com crianças chegando à sua sala de aula, num dia chuvoso; esse facto suscita o interesse e a oportunidade para falar no ciclo da água. É a professora que, na segunda página dupla⁴, anuncia que o longo segmento que segue a situação inicial se constitui como sequência expositiva/explicativa:

- (1) – Bom dia! – saudou a professora Tita.
- Bom dia? Com esta chuva toda?! – lamentou-se a Leonor.
- Porque está a chover tanto? Não percebo como! – disse o Mário.
- Pois é, ainda ontem estava sol... – atalhou a Sofia.
- Meninos, vamos entrar e tirar essas roupas molhadas, que já vos explico de onde vem esta água toda – disse a professora Tita, sorrindo.
- Do céu, claro está! – resmungou a Inês.
- Ora aqui está um bom tema para tratarmos nos próximos dias.
- Vou explicar-vos o ciclo da água! (*Ciclo da água, s/p*)

O verbo “explicar” surgirá, ao todo, quatro vezes, sempre em enunciações da professora, em construções de orientação prospetiva, e com caráter metadiscursivo, tal como ocorre neste segmento.

Se há uma clara pretensão de transmissão de conhecimentos, esta é parcialmente dissimulada pela narrativização. Mas as marcas do texto expositivo/explicativo estão presentes. Entre as mais evidentes, destacam-se:

a) o uso de perguntas didáticas. Em alguns casos, a professora faz perguntas aos seus alunos e a resposta respetiva surge em diferentes partes da página, sem atribuição da responsabilidade enunciativa a um falante concreto, como se verifica na terceira página dupla da obra:

Imagem 1 – *Ciclo da água, s/p*

⁴ As páginas da obra não estão numeradas. Assim, identificam-se de acordo com as “páginas duplas”, cada uma delas correspondendo a uma “abertura” (numa tradução literal do inglês “opening”).

Neste caso, o que o leitor encontra é um “frame” didático, numa situação típica em que o professor faz uma pergunta e vários alunos respondem, sem esperar a atribuição do turno de fala pelo professor, um quadro comum nas escolas, frequentemente objeto de trabalho insistente para a aquisição de regras de uso da língua e de socialização.

Noutros casos, um aluno faz uma pergunta, suscitada pela explicação do professor, e esta obriga à reorientação do rumo discursivo, levando ao fornecimento de determinada informação.

Trata-se, em todos os casos, de um quadro didático de pergunta-resposta, entre as personagens da narrativa, em que a primeira suscita um vazio cognitivo e a segunda o preenche. Da mesma forma, o autor prevê que o leitor possa não dominar, ou dominar mal, ou ter dúvidas sobre o núcleo temático, interpreta o vazio cognitivo do leitor, antecipando-o e fornecendo as informações relevantes para o preenchimento de tal vazio. Como Moirand (1992) refere, trata-se da “presença do outro” no discurso do enunciador, a marcar a sua didaticidade;

b) a presença de operações de denominação. Trata-se de segmentos em que o enunciador estabelece uma relação de correferencialidade entre um termo técnico ou menos comum, (supostamente) desconhecido pelo seu alocutário, e a sua explicitação acessível. O segmento seguinte ilustra um desses casos:

(2) – Professora, mas, na terra do meu avô, em vez de chover, cai neve...
Porquê? – perguntou a Catarina.
– Porque na terra do teu avô deve fazer ainda mais frio do que cá, e as nuvens, quando passam por lá, têm tanto frio que, em vez de passarem ao estado líquido, passam ao estado sólido. A isso chama-se solidificação.
– Mas eu sei que a neve derrete e se transforma em água – disse o Jorge. – E a isso como se chama?
– A isso chama-se fusão – esclareceu a professora Tita.
– Então a água volta outra vez para a água! – exclamou o Vasco.
– E é por essa razão que se chama ciclo da água. A água dá uma volta completa e regressa ao ponto de partida. (*Ciclo da água, s/p*)

No exemplo apresentado, são identificáveis operações de denominação associadas a “solidificação”, “fusão” e “ciclo da água”.

c) o uso da ilustração para a transmissão de conhecimentos. Tal como é típico nos livros didáticos, neste caso também se ilustram conceitos recorrendo à interação entre texto

verbal e texto visual. E não se trata somente de ilustrar o que o texto verbal apresenta, mas uma verdadeira complementaridade entre os dois, como de verifica na quarta página dupla:

Imagem 2 – *Ciclo da água*, s/p

Como pode verificar-se, um eventual apagamento do texto visual não permitiria que o texto verbal, por si só, fosse capaz de transmitir o conteúdo proposicional em causa.

A orientação didática é notória igualmente pelo que constitui o peritexto: no final da obra, são apresentados outros textos breves, em torno da mesma temática, com indicação explícita do género (uma lengalenga, a letra de uma canção que adota uma música popular e uma proposta de dramatização com a referência “peça de teatro”). É disponibilizado, desta forma, um pequeno dossiê de tipos de texto diferentes, em torno de um núcleo temático, variando os instrumentos pedagógicos e as sugestões de atividades implícitas e explícitas.

Globalmente, esta obra parece visar a competencialização do leitor, fornecendo-lhe informação sobre fenómenos naturais associados ao ciclo da água. Mas pouco faz para construir uma verdadeira consciência do papel da água no ecossistema. Só na nona página dupla do livro a professora dirá que “a água é um tesouro: sem água não há vida!”, sem explicar ou fundamentar devidamente a sua asserção. Contudo, num dos textos periféricos, o texto dramático, a importância relativa da água é tornada mais evidente: em três breves cenas diferentes, são representadas circunstâncias em que pessoas se queixam do que consideram o excesso de chuva; na cena seguinte, as nuvens, reunidas em conselho e desagradadas com as queixas dos humanos, decidem parar a chuva; e nas três cenas finais regressam as mesmas pessoas e circunstâncias, queixando-se da falta de água, identificando as suas consequências e reconhecendo, num coro que encerra o texto, que a água é fundamental.

Assim, ainda que o texto principal desta obra desvele o que nem sempre é facilmente apreensível pela experiência individual, dando a ver a teia de relações entre elementos da natureza e tornando os leitores mais competentes, e um dos textos periféricos recrie um quadro onde fica patente a utilidade da água, o ponto de vista parece ser predominantemente antropocêntrico. Nessa medida, poderá afirmar-se que é limitada a capacidade de esta obra promover a ecoliteracia dos jovens leitores. O elemento natural

“água” é apresentado como “tesouro”, de facto, como recurso fundamental à existência humana, não como elemento de uma cadeia de interdependências e equilíbrios.

4.1.2. A segunda obra do *corpus* é, em vários aspetos, semelhante à primeira, sendo construída sobre um “frame” análogo, parecendo adotar objetivos similares e usando genericamente os mesmos recursos formais. Contudo, é aqui evocada para marcar uma diferença entre as duas: se a primeira, centrada tematicamente sobre o ciclo da água, aborda um conjunto de fenómenos naturais, a segunda, centrada tematicamente sobre o ciclo do arroz, aborda um processo agroindustrial, de cultivo de uma planta e sua transformação em alimento processado. Os restantes livros-álbum da coleção (*Ciclo do chocolate, Ciclo da cortiça, Ciclo da lã, Ciclo do azeite, Ciclo do mel, Ciclo do leite, Ciclo do ovo, Ciclo do livro*) são construídos adotando a mesma lógica. Ora, associar, em aparente posição paralela, dois tipos de ciclos tão diferentes dificilmente promoverá a ecoliteracia dos leitores, antes contribuirá para configurar os elementos naturais como recursos para uso humano e reduzir todo o seu papel ao valor material que eles poderão representar para o bem-estar dos indivíduos.

4.2. A Menina Gotinha de Água

Esta obra, originalmente dos anos 60 do século passado, continua a ser reeditada e está disponível para leitura na atualidade, integrando o corpus de leituras obrigatórias do 2º. ano do primeiro ciclo do Ensino Básico. Não será um livro-álbum, mas um livro ilustrado, com as imagens a complementarem, de forma relativamente independente, o texto verbal. Aliás, o texto já conheceu várias edições, com distintas ilustrações, o que sublinha a sua completa autonomia em relação à imagem. Adota uma organização textual narrativa, em verso curto, predominantemente livre. Elege uma gota de água como personagem principal e relata as suas aventuras ao longo do ciclo da água, de forma acessível a leitores iniciais. Assume um claro caráter literário e lúdico, não lhe sendo alheio o objetivo de proporcionar o puro prazer da leitura. Contudo, incorpora igualmente, em alguma dose, uma vertente de didaticidade, materializada em vários aspetos, entre os quais será de salientar:

a) uma proposta de identificação entre o leitor preferencial, criança, e a personagem principal, uma “menina gotinha de água”, promovendo a adesão entre os dois e a

subsequente leitura. Este objetivo é reforçado pelos recursos visuais, nomeadamente pela representação gráfica de tipo “infantil”, a exibição da personagem como uma menina, as cores suaves, as marcas dos aparentes pingos de água ao longo do livro (como a imagem seguinte ilustra)

Imagem 3 – *A menina gotinha de água*, pp. 17

b) o uso insistente de diminutivos (além de “gotinha”, “peixinhos”, “beijinhos”, “irmãzinhas”, “docinhos”, “pastorinho”, etc), configurado um mundo de afetos e uma visão inocente ou ingênua do mundo, permitindo encontrar uma base comum entre enunciador e leitor, sobre a qual possa ser construído o conhecimento em torno do ciclo da água;

c) a narrativização, que permite incorporar o conhecimento do mundo a ser partilhado num modelo textual mais facilmente apreendido pela criança leitora do que o seria, em princípio, um modelo de organização expositivo/explicativo.

Ainda assim, alguns segmentos da narrativa dão a ver um ponto de vista tendencialmente antropocêntrico e utilitarista, eventualmente decorrente da necessidade de apresentar à criança leitora os benefícios concretos da água a partir da sua experiência pessoal e do conhecimento concreto que possui:

(3) E as searas
que estavam a
morrer de sede
encheram-se
de espigas
e as árvores
abriram no
ar os braços
carregados
de frutos
tão docinhos:
ameixas figos

maçãs, peras e
uvas! E os homens
as mulheres e
os meninos
agradeciam
satisfeitos à
chuva que viera
livrá-los da sede

e da fome
– Obrigado!
Obrigado! (*A Menina Gotinha de Água*, pp. 18-20)

Neste excerto, os elementos naturais são valorizados na medida em que são úteis ao homem, e não mais do que isso. Assim, também nesta obra o ciclo da água parece ser perspectivado de um ponto de vista tendencialmente antropocêntrico e não ecocêntrico, apesar de tudo.

4.3. *A maçã e a lagarta*

Se as obras acima abordadas se organizam segundo um modelo narrativo, com maior ou menor interação e complementaridade entre texto verbal e texto visual, há que assinalar que existem outras que, sem texto verbal e usando somente os recursos visuais, são capazes de criar toda uma narrativa. É o caso de *A maçã e a lagarta*, aqui evocada para mostrar que, assumindo que as crianças-leitoras interiorizaram e dominam o modelo narrativo, são capazes de “ler” a narrativa representada. Outros estudos, especialmente nos últimos anos, já se dedicaram a livros sem texto, como os exemplos recentes de Arizpe (2013), Bosch Andreu (2015), Arizpe; Styles (2016), nomeadamente algumas obras com o potencial de promoverem a ecoliteracia dos seus leitores (como Ramos, A. M.; Ramos, R., 2011). Também neste caso a obra mostra o que, habitualmente, está oculto ao olhar humano, pela representação da ação de uma lagarta no interior de uma maçã e da sua metamorfose em borboleta.

Além disso, esta obra configura efetivamente um ciclo, já que finaliza com a situação análoga àquela com que a obra se inicia, um pequeno ovo no interior de uma maçã.

Eventualmente, poderá especular-se sobre a necessidade de um mediador de leitura que oriente a criança-leitora e a ajude a construir a sua narrativa através das imagens, se se considerar que a interpretação destas é mais difícil do que a de texto verbal.

Imagem 4 – *A maçã e a lagarta*, s/p

4.4. *Ovelhinha dá-me lã*

Este livro-álbum é construído tendo como mote uma frase imperativa, que lhe serve de título. O locutor é uma criança, que se dirige ao seu alocutário, uma ovelha. A frase

E C O - R E B E L

constitui o primeiro verso de uma sextilha e a ovelha replicará, fazendo uma pergunta, com uma frase que constitui o segundo verso da sextilha, como no excerto seguinte:

(4) – Ovelhinha, dá-me lã.
– Para que queres a minha lã?
– Para fazer um casaquinho
e ficar bem aconchegado.
Se tapar bem a barriga
já não fico constipado. (*Ovelhinha dá-me lã, s/p*)

Esta frase, e a respetiva réplica da ovelha, repetem-se ao longo das primeiras seis páginas duplas, constituindo os dois primeiros versos de cada estrofe.

A frase imperativa corresponde a um enunciado que realiza um ato diretivo impositivo de resposta física. Prototipicamente, será condição de felicidade deste ato que o locutor se encontre numa situação de poder sobre o seu alocutário. Esta assimetria de poderes dá a ver a existência de lugares típicos diferenciados de locutor e alocutário, o que, por sua vez, no caso presente, pode ser indício de antropocentrismo e de uma perspetiva utilitarista da natureza.

Há que considerar, contudo, que a réplica da ovelha, em forma de pergunta, configura um pedido de justificação do ato diretivo acima realizado; e que a resposta da criança concretizará a solicitada justificação. No centro das relações de poder continuam a estar a criança e os seus interesses, mas à ovelha é permitido impor uma discreta condição, a de receber uma justificação, o que atenua a assimetria de poderes e aproxima a ordem do pedido.

Após seis páginas duplas com a mesma estrutura textual, na sétima e na oitava páginas duplas, a ovelha responde ao pedido da criança e mostra-se generosa, oferecendo toda a sua lã:

(5) – Meu menino, toma lã.
Podes levar todo o meu pêlo!
Este Inverno vai tão frio
que não te basta um só novelo (*Ovelhinha dá-me lã, s/p*)

Assim, confirma-se a aproximação dos lugares de poder e a atenuação do quadro impositivo.

Na nona página dupla, a criança afirma que fez uma série de peças de roupa para se proteger do frio, mas anuncia a decisão de fazer também peças correspondentes para a ovelha, para que esta não sinta frio.

Imagem 5 – *Ovelhinha dá-me lã*, s/p

O quadro final é, então, o de alguma reciprocidade, ainda que o papel da ovelha seja o de providenciar a matéria-prima e o do elemento humano o de criar as peças de vestuário, assim como o de tomar a iniciativa. De novo, a natureza surge como providenciadora e o homem como usufrutuário dos recursos naturais. Além disso, o homem continua a ocupar o lugar central nas relações de poder.

4.5. *Para onde vamos quando desaparecemos?*

Ao contrário das anteriores, esta obra não assume uma organização textual narrativa (trata-se de um álbum portefólio ou catálogo⁵). Apresenta-se como uma reflexão, de alguma forma filosófica, com traços de humor discreto. Apresenta a virtualidade de promover a meditação sobre o “invisível” quotidiano, partindo da experiência comum dos leitores previstos. A ideia-base sobre a qual esta obra se constrói poderia ser traduzida pela velha Lei de Lavoisier: *na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma*. Neste caso, também nada desaparece definitivamente, apenas muda de sítio, de forma ou de estado.

Um dos seus traços microtextuais mais marcantes reside na opção pelo uso do “nós” inclusivo, que convida o leitor a partilhar a reflexão com o sujeito de enunciação:

(6) Se desaparecemos sem ninguém dar conta, não chegamos a desaparecer. Porque, para alguma coisa desaparecer, é preciso que alguém a tenha visto primeiro e dado pela sua falta depois.

Para que alguma coisa desapareça são precisos sempre dois.

(Um que fica e um que desaparece). (*Para onde vamos quando desaparecemos?*, s/p)

⁵ Cf. Ramos, A. M. (2011).

Assim, neste processo polifônico, sujeito de enunciação e leitor partilham a mesma inquietação, fazem as mesmas perguntas, buscam respostas para os mesmos problemas. E são várias as perguntas, algumas delas no início de cada página dupla e dando origem a uma reflexão que se estende pela página dupla, como no exemplo seguinte:

Imagem 6 – *Para onde vamos quando desaparecemos?*, s/p

Em rigor, há que assinalar que estes enunciados interrogativos não realizam perguntas, pelo menos perguntas verdadeiras, na medida em que não se destinam a um interlocutor e, dessa forma, não cumprem, pelo menos, uma das condições preparatórias para a concretização feliz desse ato ilocutório: o de a pergunta ser dirigida a um interlocutor que é suposto possuir a resposta. Nesse sentido, aproximam-se de perguntas didáticas, feitas com o objetivo de testar o interlocutor ou de suscitar a reflexão. Testemunham, como acima foi assinalado, a didaticidade (MOIRAND, 1992) do texto. Inquirem sobre o lugar onde irão as meias que desaparecem, as poças de água, as nuvens, o sol, a neve, o barulho, a areia ou mesmo as pessoas.

O caso apresentado em exemplo ilustra um momento de discreto humor construído sobre um mecanismo polifônico e recorrendo à memória cultural coletiva. O segmento “todas as poças vão para o céu. Mesmo as que foram más poças, daquelas que nos dão grandes molhas nos passeios, têm no céu um lugar garantido” evoca outras enunciações, uma voz comum na cultura portuguesa e na tradição judaico-cristã que afirma que “as boas pessoas vão para o céu”. Mas o humor só será reconhecido se o leitor for capaz de identificar o interdiscurso, o que talvez não seja possível no caso de muitos leitores jovens. A presença deste recurso sugere que esta obra se destina a leitores com alguma maturidade, jovens ou mesmo adultos, eventualmente que se trata de um exemplo de “literatura crossover” (BECKETT, 2010).

Em todo o caso, esta obra convida a uma observação e uma reflexão aprofundadas sobre o quotidiano, sobre a relação entre os indivíduos e o seu ecossistema, oferecendo sugestões e linhas de desenvolvimento da reflexão. Nessa medida, encerra o potencial de promover a ecoliteracia dos leitores, em função da sua capacidade de questionamento e da sua maturidade.

4.6. *Eu não fui*

A última obra em análise é também construída sobre um mecanismo polifónico, já que atualiza um interdiscurso comum, presente na memória coletiva, mais típico na enunciação de crianças, e que remete para a fuga à responsabilidade sempre que há uma ação errada. A obra apresenta uma estrutura narrativa, com cenas que se repetem e acumulam. Começa com a personagem principal a deparar-se com uma aranha, quando se prepara para ordenhar (tirar o leite) a vaca. E imediatamente esmaga a aranha, numa reação que seria comum a muitos indivíduos na mesma situação.

Imagem 7 – *Eu não fui, s/p*

Mas logo a vaca lhe dá uma chifrada. A personagem principal reclama e insulta a vaca, que se desculpa dizendo que a culpa é de outro animal, o burro, que lhe deu um coice, e que só a atingiu como reação involuntária a essa ação. Então, a personagem principal repete a reclamação e o insulto junto do burro, que se desculpa da mesma forma e atribui a culpa a um outro. O ciclo continua, envolvendo um porco, um cão, um gato, um pinto e um mosquito, sucessivamente. O esquema é repetitivo e cumulativo, como pode verificar-se no excerto seguinte, presente nas páginas duplas oito e nove:

(7) Achas bem...? Porco maldito!

Não fui eu! A culpa é do cão que me mordeu uma pata. Eu apanhei um susto e dei uma cabeçada no burro que deu um coice no rabo da vaca.

Achas bem...? Cão duma figa!

Não fui eu! A culpa é do gato que me arranhou no lombo. Eu apanhei um susto e mordi a pata do porco que deu uma cabeçada no burro que deu um coice no rabo da vaca. (Eu não fui, s/p)

O esquema é interrompido quando a personagem reclama com o mosquito, que não atribui qualquer culpa a outro animal, mas se regozija pela nova circunstância de não haver aranhas e de, portanto, a sua vida ser agora mais fácil:

Imagem 8 – *Eu não fui, s/p*

Esta nova situação surpreende imenso a personagem principal, que deixa o registo irado e recriminatório dirigido aos animais e pergunta, ingenuamente, por que razão já não há aranhas:

Imagem 9 – *Eu não fui, s/p*

O leitor é, assim, convidado a reconhecer o erro da personagem principal, que só é capaz de ver as falhas nos outros, mas não assume a sua.

Esta obra apresenta um caráter humorístico, construído sobre vários tipos de cômico:

a) um cômico de caráter, potenciado pela imagem das personagens, conseguida através de uma técnica curiosa de composição de objetos e fotografia. A personagem principal, assim como os animais, são caricaturados e as suas figuras disformes, ainda que dentro dos limites do reconhecível. Mas o cômico de caráter é igualmente devedor da incapacidade de a personagem principal reconhecer o seu erro e de ter ficado surpreendida e sem palavras após a intervenção do mosquito;

b) um cômico de linguagem, conseguido pelo discurso irado e insultuoso da personagem principal, que repete o mesmo modelo variando o insulto. Trata-se de uma transgressão às regras sociais, com potencial de atrair os jovens leitores preferenciais;

c) um cômico de situação, há longos anos explorado pela literatura, pelo cinema e na contemporaneidade facilmente encontrado na internet. Trata-se de um exemplo do chamado “humor físico”, em que uma personagem sofre quedas, golpes, agressões diversas que divertem o observador.

Para além da transgressão que atrai o jovem leitor, o cômico funciona como novo elemento de atratividade, permitindo igualmente tornar mais ligeira a sugestão de reflexão sobre um assunto “sério”.

O tal assunto “sério” inclui a noção de responsabilização pelos atos de cada um e a noção de retroatividade. Usando o humor, a obra aponta o erro da atitude comum de fugir à responsabilidade; e apresenta a de retroatividade ou de ciclo, mostrando que cada ato num sentido tem necessariamente o seu contraponto em sentido oposto, ou então uma consequência que, em muitos casos, recai sobre o próprio agente inicial, tornado paciente.

O livro-álbum apresenta, então, sem ser impositivo, sem moralismo, sem presença de discurso didático ou de divulgação científica, uma sugestão de reflexão sobre um tópico de grande importância para a construção da sustentabilidade e encerra, assim, o potencial de alargar e aprofundar a ecoliteracia dos seus leitores.

5. Síntese final

Em síntese, pode afirmar-se que o breve conjunto de obras analisadas apresenta a característica comum de fazer ver o que, habitualmente, está oculto. E permitem saber e perceber, conhecer melhor o meio em que os indivíduos se movem. Fazem-no de formas diferentes, com níveis de profundidade também diferenciados. Em alguns casos, a sugestão de reflexão é mais incisiva do que a transmissão de conhecimentos.

Todos são afetados por traços de didaticidade fraca, em graus diversos. Uns funcionam de forma mais explícita, num quadro mais próximo do que seria uma interação didática, outros de modo mais implícito.

Todos incorporam potencialidades em termos de promoção da literacia ecológica dos seus leitores, sem serem diretamente impositivos, sem serem moralistas, e procurando ir além de uma simples imposição de práticas sociais. Articulam de formas diferentes, mas relativamente harmoniosas, dimensões estéticas, lúdicas e éticas/formativas.

Manifestam a presença de um interdiscurso ecológico presente na sociedade portuguesa e ocidental, que se configura como um dos mais relevantes e transversais do espaço público contemporâneo, um “discurso público relevante” (JUNG, 2001).

Ainda que o *corpus* tenha característica literárias, a análise elaborada não foi desenvolvida usando os instrumentos e a metodologia característicos da análise literária; nem se pretendeu cumprir os objetivos que habitualmente se encontram associadas a esse tipo de abordagem. Antes se definiu uma linha de abordagem *discursiva*, com os instrumentos e a metodologia dos estudos do discurso, e com objetivos delimitados, focalizando especialmente as virtualidades éticas/formativas destas obras.

REFERÊNCIAS

- ARIZPE, E. Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge journal of education*, v. 43, n. 2, 2013, p. 163-176.
- ARIZPE, E.; STYLES, M. *Children Reading Picturebooks: Interpreting Visual Texts*. 2nd ed., New York: Routledge, 2016.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- BECKETT, S. L. Crossover fiction: creating readers with stories that address the big questions. In: *Formar leitores para ler o mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p. 65-76.
- BELLORÍN, B. (ed.) *El Libro Álbum – invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro, 2005.
- BOSCH ANDREU, E. *Estudio del álbum sin palabras*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2015.
- CAPRA, F. *A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- COUTO, H. O que vem a ser a ecolinguística, afinal? *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 14, n.1, 2013, p. 275-313.
- COUTO, H. e COUTO, E. (2015). Por uma análise do discurso ecológica. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 1, n. 1, 2015, p. 63-80. COUTO, H.; COUTO, E.; BORGES, L. *Análise do Discurso Ecológica*. São Paulo: Pontes Editores, 2015.
- FILL, A. Tensional Arches: Language and Ecology. In: Fill, A; Penz, H.; Trampe, W. (eds.). *Colourful Green Ideas. Papers from the Conference ‘30 years of language and ecology’ (Graz, 2000) and the Symposium ‘Sprach und Ökologie’ (Passau, 2001)*. Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt am Main / New York / Oxford / Wien: Peter Lang, 2002, p. 15-27.
- FONSECA, J. *Linguística e Texto / Discurso. Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa / Nice: Universidade de Nice, 1992.
- FONSECA, J. *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto: Porto Editora, 1994.
- HARRÉ, R.; BROCKMEIER, J.; MÜHLHÄUSLER, P. *Greenspeak. A Study of Environmental Discourse*. Thousand Oaks / London / New Delhi: Sage, 1999.
- JUNG, M. Ecological Criticism of Language. In: Fill, A.; Mühlhäusler, P. (eds.). *The ecolinguistics reader. Language, ecology and environment*. London / New York: Continuum, 2001, p. 270-285.
- LINDEN, S. *Lire l’album*. Le Puy-en-Velay: Atelier du poisson soluble, 2007.
- LLUCH, G. *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.

- MARQUES, M. A. *Funcionamento do Discurso Político Parlamentar. A Organização Enunciativa no Debate da Interpelação ao Governo*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 2000.
- MOESCHLER, J. ; REBOUL, A. *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*. Paris: Seuil, 1994.
- MOIRAND, S. Autour de la notion de didacticité. *Les carnets du CEDISCOR*, 1, 1992, p. 9-20.
- NAESS, A. The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary. *Inquiry*, 16, 1973, p. 95-100.
- NAESS, A. *Ecology community and lifestyle*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- ORR, D. *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: State University of New York Press, 1992.
- RAMOS, A. M. Saindo do Armário – Literatura para a infância e a reescrita da homossexualidade. *Forma Breve*, 7, 2010, p. 295-314.
- RAMOS, A. M. Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In Roig Rechou, B.-A.; Soto López, I; Neira Rodríguez, M. (coord.). *O Álbum na Literatura Infantil e Juvenil (2000-2010)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2011, p. 13-40.
- RAMOS, A. M. *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia, 2012.
- RAMOS, A. M. Reescrever a morte na narrativa infantil portuguesa contemporânea. *Tropelias. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 23, 2015, p. 151-162.
- RAMOS, A. M.; RAMOS, R. (2011). Ecoliteracy Through Imagery: A Close Reading of Two Wordless Picture Books. *Children's Literature in Education*, v. 42, n. 4, 2011, p. 325-339.
- RAMOS, A. M.; RAMOS, R. Urban and rural landscapes in Portuguese picture story books: reification and perceptions. *AILIJ - Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 2012, p. 105-120.
- RAMOS, A. M.; RAMOS, R. Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta Palavra*, 19, 2013, p. 17-24.
- RAMOS, A. M.; VERNON, R. Das dores de crescimento à dor de existir: representações literárias de adolescências feridas. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, v. 37, n. 3, 2015, p. 287-295.

RAMOS, R. *O discurso do ambiente na imprensa e na escola. Uma abordagem linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2009.

RAMOS, R. Contributos para a caracterização da retórica ambiental na imprensa generalista portuguesa. *Revista Galega de Filoloxia*, 12, 2011, p. 155-176.

RAMOS, R.; RAMOS, A. M. Promoting ecoliteracy: the challenges of children's literature in the new millennium. In Ommundsen, A. M (ed.). *Looking out and looking in. National identity in picturebooks of the new millennium*. Oslo: Novus, 2013, p. 59-74.

RAMOS, R.; RAMOS, A. M. Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para a infancia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 2014a, p. 7-24.

RAMOS, R.; RAMOS, A. M. Travelling from the city to the countryside: depictions of urban and rural scenarios in two Portuguese picturebooks. *Calidoscopio*, v. 12, n. 3, 2014b, p. 265-273.

RAMOS, R.; RAMOS, A. M. Children's literature and the promotion of environmental ethics in Portugal. *Portuguese Studies*, v. 31, n. 1, 2015, p. 94-106.

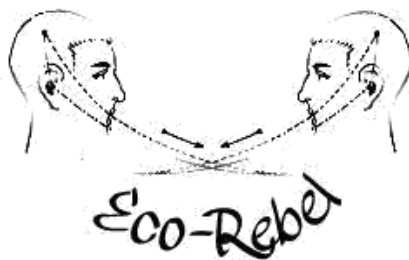
SIPE, L. R. How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, v. 29, n. 2, 1998, p. 97-108.

STEPHENS, J. (2006). From Eden to Suburbia: Perspectives on the Natural World in Children's Literature. *Papers: Explorations into Children's Literature*, v. 16, n. 2, 2006, p. 40-45.

ZAPARAÍN, F.; GONZÁLEZ, L. D. *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2010.

Enviado:30/11/2016.

Aceito: 09/01/2017.



**ANEXOS - Configurações de ciclos de vida na literatura para crianças:
uma análise ecolinguística**

Rui Ramos (Univ. do Minho – Portugal)

Imagem 01

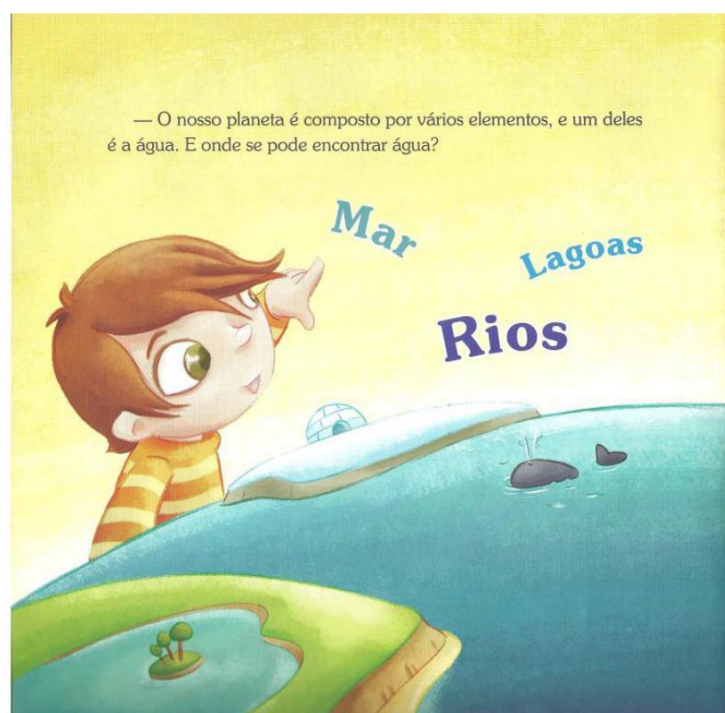
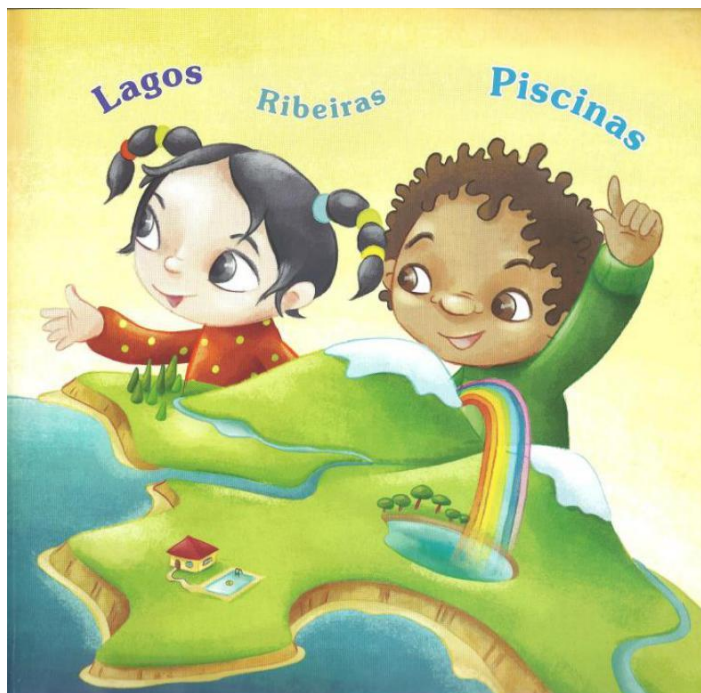
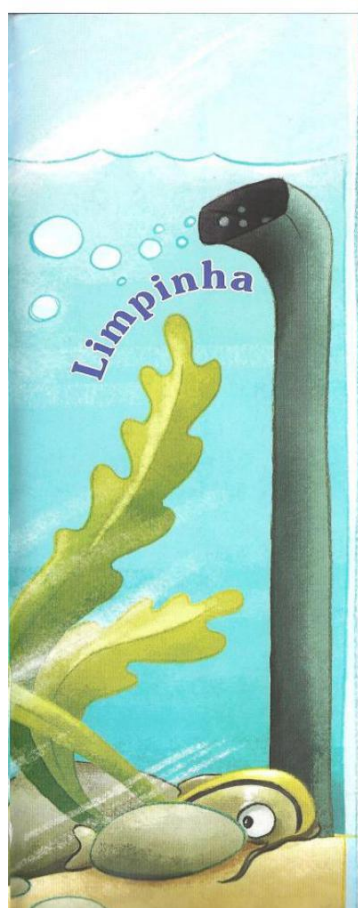
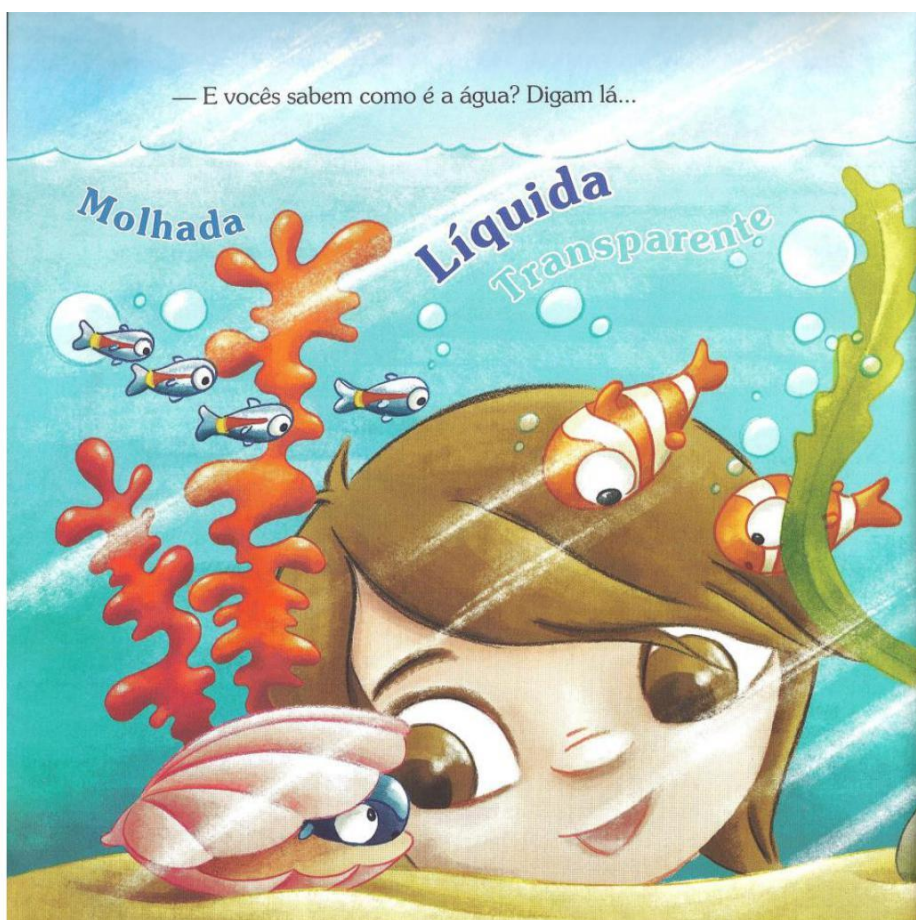


Imagem 02



— Muito bem. A água é um elemento transparente, líquido e sem forma definida. Ora vejam aqui nestes recipientes:

Neste vaso, a água parece ser quadrada, mas, se a despejarmos para dentro desta taça, parece redonda. O mesmo acontece no nosso planeta. A água toma a forma dos vales onde correm os rios, ou os ribeiros, a forma das lagoas, do fundo do mar, e escorre sempre de zonas mais altas para zonas baixas.

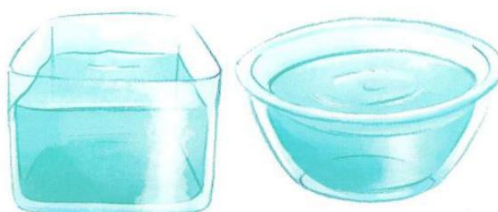


Imagem 03



Imagem 04

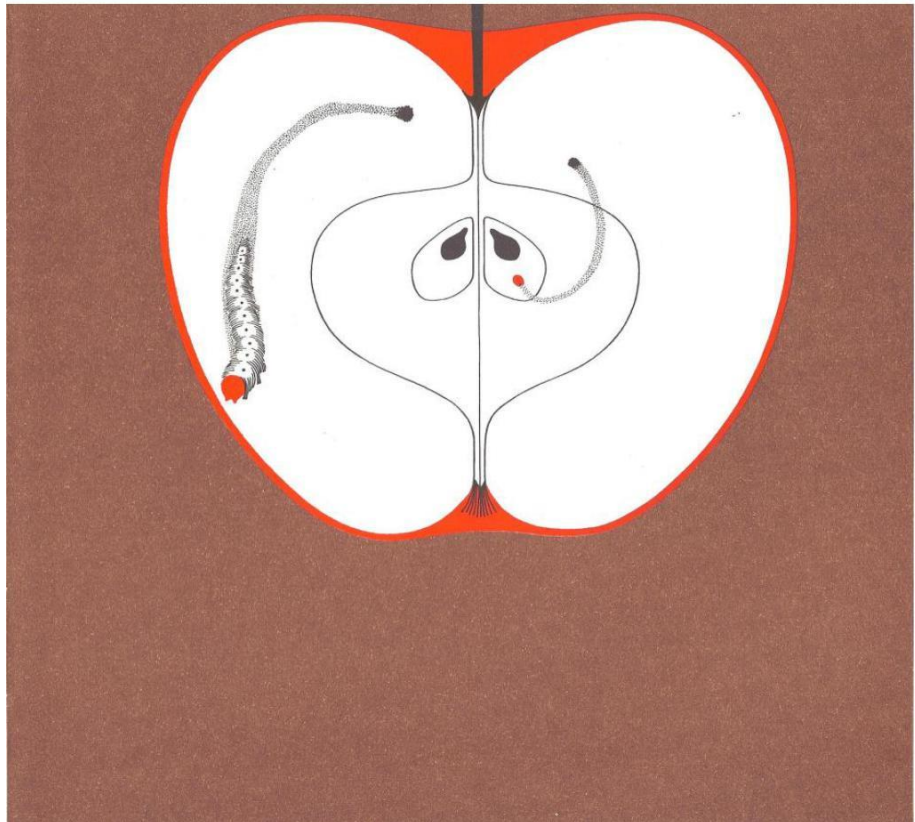
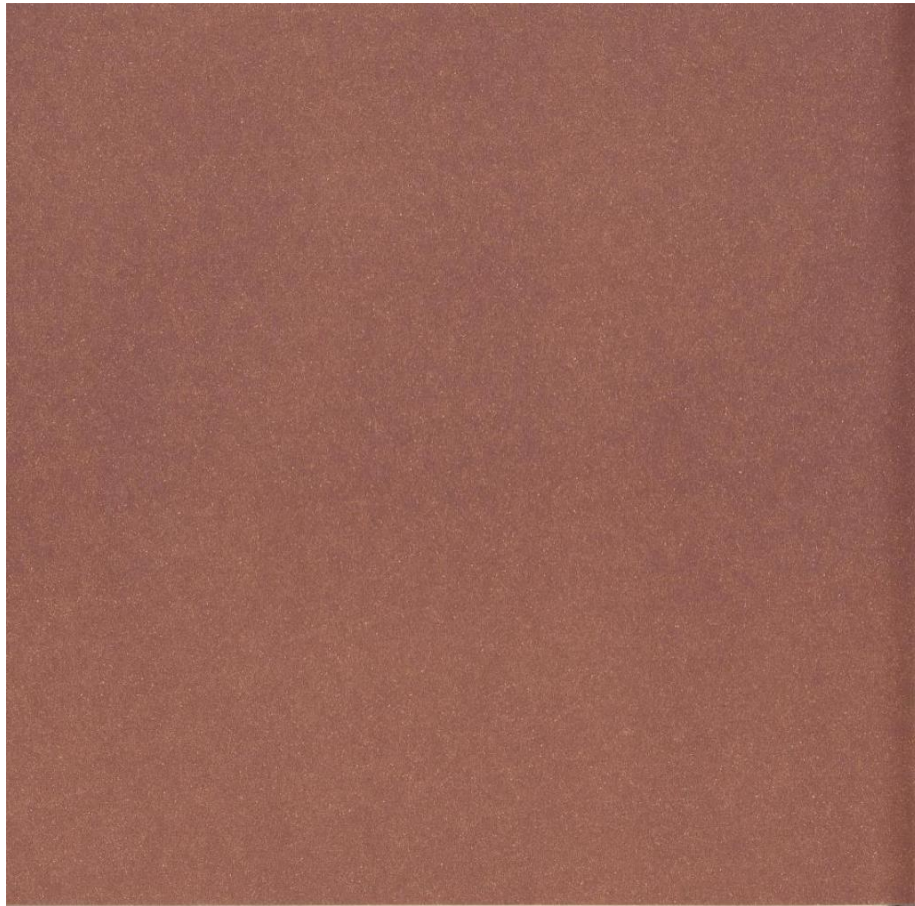


Imagem 05



Imagem 06



E as poças de água?



Transformadas em nuvens,
todas as poças vão para o céu.

Mesmo as que foram más poças,
daquelas que nos dão grandes molhas nos passeios,
têm no céu um lugar garantido.

Imagem 07

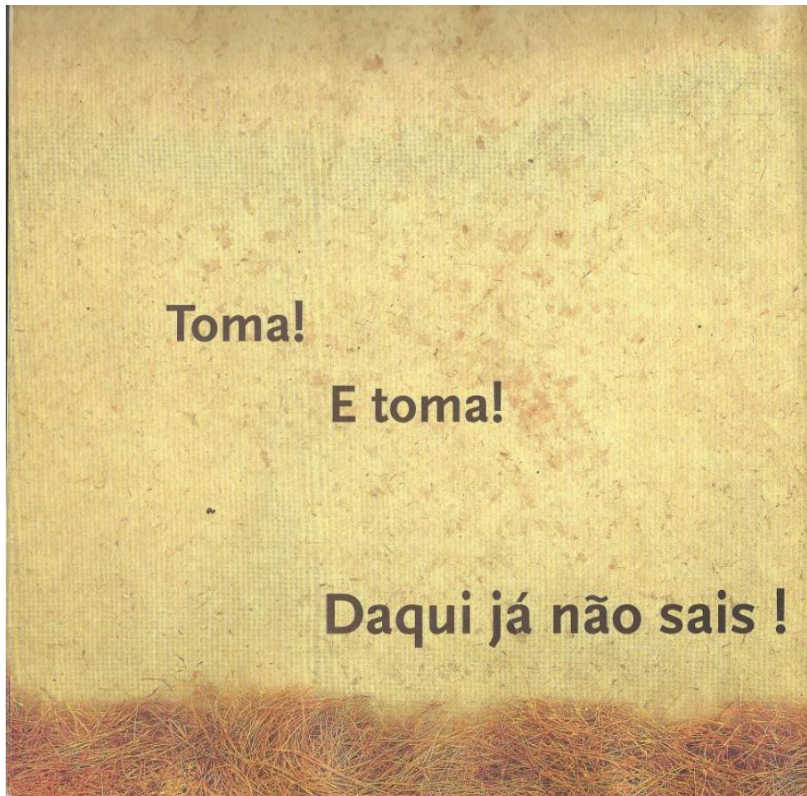


Imagem 08

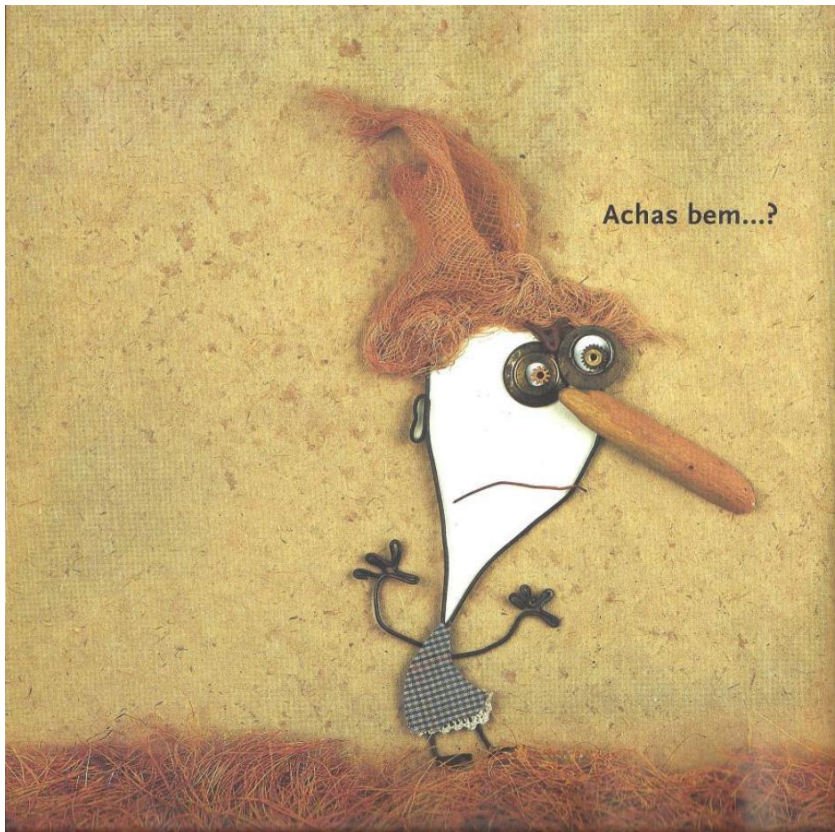


Imagem 09

