

CONFLITOS BÉLICOS, LITERATURA PARA A INFÂNCIA E SISTEMA EDUCATIVO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

WARLIKE CONFLICTS, CHILDREN' S LITERATURE AND EDUCATIONAL SYSTEM: A NECESSARY REFLECTION

Sara Reis da Silva¹

Resumo

Procurando descortinar as raízes do relativo apagamento de que tem sido alvo o tratamento da temática dos conflitos bélicos no sistema educativo, este estudo problematiza a questão das figurações diversas deste tópico na literatura para a infância que é dada a ler nas escolas portuguesas. São, ainda, propostas outras leituras consideradas conformadoras de uma competência literária e/ou intertextual, bem como de uma consciência cívica e social.

Palavras-chave: Guerra; Literatura infantil; Leituras escolares.

Abstract

Aiming at uncovering the roots of a certain erasure of warlike conflicts theme of the educational system, this study problematizes the several representations of this topic in children's literature read in Portuguese schools. Other readings, considered relevant for the conformation of a literary/intertextual competence, as well as for a civic and social conscience, are also suggested.

Keywords: War; Children's literature; School readings.

1. Introdução

Pode afirmar-se, sem substantiva contradita, que as figurações da guerra na ficção, independentemente do seu preferencial destinatário extratextual, têm sido constantes, perpassando todos os tempos. Basta pensar, por exemplo, nas diversas referências e alusões patentes na Sagrada Escritura ou, como recorda, Blanca-Ana Roig Rechou, no seu tratamento desde a *Ilíada*, sendo um «tema que permite reflexionar sobre la condición humana y ha inspirado una abundante producción literaria» (ROIG RECHOU, 2012, p. 12). Já no caso português, um exemplo apenas, consensualmente incontornável, porque solidamente fixado na memória colectiva: a alegoria de Padre António Vieira (Lisboa, 1608-Salvador (Bahia),

¹ Instituto de Educação – Universidade do Minho, Braga, Portugal.
sara_silva@ie.uminho.pt

1697), no *Sermão Histórico e Panegírico nos anos da Rainha D. Maria Francisca de Sabóia* (1668), passagem sobejamente conhecida, mas que vale a pena aqui evocar²:

[...] É a guerra aquele monstro que se sustenta das fazendas, do sangue, das vidas, e quanto mais come e consome, tanto menos se farta. É a guerra aquela tempestade terrestre que leva os campos, as casas, as vilas, as cidades, os castelos, e talvez em um momento sorve os reinos e monarquias inteiras. É a guerra aquela calamidade composta de todas as calamidades, em que não há mal algum que ou não se padeça ou não se tema, nem bem que seja próprio e seguro: – o pai não tem seguro o filho; o rico não tem segura a fazenda; o pobre não tem seguro o seu suor; o nobre não tem segura a sua honra; o eclesiástico não tem segura a imunidade; o religioso não tem segura a sua cela; e até Deus, nos templos e nos sacrários, não está seguro. [...]
(VIEIRA, 2013)

Na verdade, na literatura portuguesa dita canónica, abundam segmentos nos quais se ficcionalizam ou retomam episódios bélicos que, aliás, têm proliferado na História de Portugal, desde os primórdios da nacionalidade. Desde *Os Lusíadas* (1572), de Luís de Camões (1524/1525?-Lisboa, 1580), passando por *A Peregrinação* (1614), de Fernão Mendes Pinto (Montemor-o-Velho, 1509-Pragal, 1583), até outros títulos contemporâneos como, por exemplo, *A Inaudita Guerra da Avenida Gago Coutinho* (1983), *As Naus* (1988), *Tocata para dois clarins* (1992), assinados por Mário de Carvalho (Lisboa, 1944-), António Lobo Antunes (Lisboa, 1942-), Mário Cláudio (Porto, 1941-), respectivamente, alguns deles aflorando a guerra colonial, um dos conflitos que mais cicatrizes deixou na sociedade portuguesa, a guerra figura e dá conta de um posicionamento ora pontualmente elogioso, ora paródico, ora abertamente crítico e, por isso, não raras vezes, essencialmente de índole pacifista.

No caso concreto da literatura infanto-juvenil, é possível elencar um conjunto significativo de obras, num extenso arco temporal, compreendido entre as duas primeiras décadas do século XX – é datada de 1914 a singular narrativa *O Navio dos Brinquedos*, de António Sérgio (Damão, 1883-Lisboa, 1969), e de 1918 o texto *De Como Portugal foi chamado à guerra*, de Ana de Castro Osório (Mangualde, 1872-Setúbal, 1935), apenas para citar dois exemplos – e a contemporaneidade, como poderá comprovar-se, mais adiante nesta abordagem, quando procedermos à referência aos textos com temática bélica que constam dos referenciais de leitura do Ministério da Educação de Portugal, bem como a outras sugestões literárias. Importa, por agora, sublinhar o facto de alguns dos autores mais relevantes da literatura portuguesa especialmente dirigida aos mais novos terem já ficcionalizado o tópico da guerra. Lembremos, por exemplo, além dos nomes já evocados, os casos, entre outros, de Leonel Neves (Faro, 1921-Lagos, 1996), Luísa Dacosta (Vila Real, 1927-Matosinhos, 2015), Ilse Losa (Melle, Alemanha, 1913-Porto, 2006), Luísa Ducla Soares (Lisboa, 1939-), Alice

² Sobre este autor e a temática em pauta, *vide*, por exemplo, CASTRO, Aníbal Pinto de (2006). «Das incertezas da guerra à visão profética da paz na obra de Padre António Vieira» in: *Humanitas*, 58, pp. 449-457.

Vieira (Lisboa, 1943-) ou José Jorge Letria (Cascais, 1951-). Diversamente, cada um dos textos destes autores induzem a reflectir sobre as representações que os conflitos bélicos têm gerado na literatura para a infância. Em conjunto, permitem ponderar as leituras que a comunidade cultural portuguesa tem concretizado de si mesma e de outras, possibilitando a identificação de uma memória colectiva.

2. Conflitos bélicos e sistema educativo: dissensos e consensos

Contrariamente ao que se observa no mundo empírico ou histórico-factual, transcrito nos avassaladores *mass media*, lamentavelmente dominados pela guerra ou pelos conflitos bélicos, no sistema educativo ou na escola, o tratamento da temática da guerra, tida como fracturante ou disruptiva e muito embora se imponha como um tópico literário multissecular, tem sido relativamente afastada, para não dizer, de certa maneira, desvalorizada, como denunciam as selecções textuais que os *curricula* têm apresentado. Ao suscitar inevitavelmente o questionamento daquilo que é “adequado ou não para as crianças” e não discutindo o facto de que as crianças e a infância devem ser protegidas, consideramos, com Peter Hunt, que «(...) there is a difference between protection and deprivation, and between innocence and ignorance. (...)» (HUNT, 2005, p. 13). Tanto mais que, como regista Ana Margarida Ramos, «A questão da guerra, amplamente mediatizada desde há alguns anos, [é] ser, talvez, uma das áreas de maior complexidade para a visão infantil do mundo» (RAMOS, 2007, p. 99).

Tratar os conflitos bélicos ou abordar o tema da guerra no sistema educativo, em geral, e na escola, em particular, por via da literatura de potencial recepção infanto-juvenil, é muito pertinente e significativo. Tenha-se em mente que, infelizmente, como acentua José António Gomes (2015),

(...) continuamos a ser contemporâneos de diversos conflitos bélicos (nos territórios da Palestina sob dominação israelita, na Síria, na Líbia, no Iraque, na Ucrânia, em vários países de África...) – realidade terrível a que os livros infantis nunca ficam imunes –, mas também porque as questões da memória histórica e da sua presença na escrita para a infância e a juventude nos obrigam a ter a guerra como ponto de partida para a pesquisa literária» (GOMES, 2015, p. 65).

O contacto com textos literários, designadamente com aqueles que ficcionalizam a linha ideotemática em pauta, processo envolvente, mergulha o destinatário extratextual «numa experiência de comunicação que o compromete ao nível da imaginação, da inteligência, da sensibilidade e da afectividade» (HERDEIRO, 1980, p. 41), porque a leitura estipula efectivamente uma «situação de confronto de experiências, de linguagens, de visões do

mundo, as que o texto representa e as do leitor» (*idem, ibidem*, p. 41). A guerra ou os conflitos bélicos, sendo, na literatura, subjectivamente entendidos, podem, assim, ser interpretados e experienciados através desse inestimável filtro (que é o texto literário). E são, de facto, vastas as possibilidades “experienciais” (de contacto com a arte e com a cultura, em geral) que a ficção, em particular a de raiz histórica e de pendor realista, enquanto manifestação literária, oferece. Como regista Christopher Ringrose: «It provides readers a contact with the past, nourishes their sense of their place in time, teaches them about historical difference, and re-creates past lives» (RINGROSE, 2009, p. 355).

Todavia, relativamente à leitura (e à leitura literária, em concreto), o sistema educativo, pela organização dos *Curricula*, tem continuado a pôr uma tónica excessiva na aprendizagem das técnicas de leitura e de certas estruturas linguísticas e, em anos mais avançados, funcionando aquela apenas como meio para a divulgação e conhecimento de um conjunto mais ou menos restrito de obras e de autores oficialmente estipulados. Ainda parecendo ignorar uma «concepção dinâmica de pedagogia» (HERDEIRO, 1980, p. 38) e denegando, em certa medida, uma visão de leitura enquanto «prática transformadora» (*idem, ibidem*, p. 41), a escola parece, por vezes, não querer entender o texto literário como um lugar estético, um instrumento de inserção do indivíduo na cultura (COLOMER, 2010, p. 84), muito embora reconheça, directa ou indirectamente, que este abre caminho à problematização e/ou ao questionamento axiológicos (ou seja, de valores culturais, sociais e ideológicos), como temos vindo a sugerir. E é neste quadro que deve ser entendida a abordagem de textos que ficcionalizam conflitos bélicos, na medida em que estes poderão representar um meio eficaz de educação para a paz, como preconizam e procuram atestar alguns dos autores dos estudos patentes no número especial «War and Peace in Children’s Literature» da revista do IBBY *Bookbird* (2003).

Na mesma linha, deve também ser entendida a publicação, em 2001, da antologia *Lá Longe, a Paz: A Guerra em Histórias e Poemas* (Afrontamento, 2001), organizada por Manuela Fonseca; Irène Koenders; Annemie Leysen e Carol Fox. Esta obra resultou de um projecto europeu no qual cooperaram instituições de formação de professores de Portugal (como a Escola Superior de Educação de Setúbal), do Reino Unido e da Bélgica. Aí pode ler-se um conjunto de textos de autores de distintas nacionalidades. Em cada um dos países envolvidos no projecto, foi editada uma antologia do mesmo tipo, com uma base similar e certos textos distintos.

Na realidade, a educação para a paz, intrincada questão, afigura-se, inevitavelmente, eivada de ideologia (quando afloramos, por exemplo, o ensino da História ou da Língua e da

Literatura, a educação para os *media*, a educação ambiental e intercultural, etc.), possuindo também incidências na educação social e relacional da criança e do jovem (note-se que a escola é, não raras vezes, cenário de pequenas guerras relacionais, conflitos que chegam a atingir situações de enorme gravidade, como sucede com os casos de bullying, com os gangs, com a violência gratuita, etc.). Assim, a Educação para a Paz tem de ter em conta, igualmente, as questões da disciplina e da convivência pacífica no quotidiano infantil e juvenil. E têm sido essas as prioridades de movimentos como a Associação Educadores pela Paz. Sendo galega, é também, na verdade, luso-galega e já tem realizado encontros em Portugal, além de os promover na Galiza, naturalmente. Existem vários professores que fazem parte desta associação, que se preocupam inclusivamente em conceber materiais didácticos (unidades e aulas) de educação para a paz. Do lado português, é de destacar a participação, por exemplo, de Leonoreta Leitão (1929-), professora e escritora portuguesa.

De acrescentar, de igual modo, o próprio envolvimento cívico-político dos educadores, a sua atenção ao mundo, o desenvolvimento de uma consciência histórico-política. Neste quadro, há movimentos antigos e importantes, como o CPPC (Conselho Português para a Paz e a Cooperação) – a que pertence, por exemplo, o professor, investigador e crítico literário José António Gomes. O CPPC³ tem celebrado protocolos com autarquias portuguesas (como o Porto, o Seixal, Évora, entre outras), com vista a uma acção nas escolas que integre, por exemplo, palestras, debates, disponibilização/animação de exposições. Trata-se de um movimento unitário, que integra o Conselho Mundial da Paz, ao qual estiveram ligados, no passado, artistas e escritores como Picasso (Málaga-Espanha, 1881-Mougins-França, 1973), Neruda (Parral-Chile, 1904-Santiago do Chile, 1973), Maria Lamas (Torres Novas, 1893-Lisboa, 1983), entre outros. Actualmente, o CPPC é presidido por Ilda Figueiredo (Troviscal, 1948-).

3. Figurações da guerra na literatura para a infância e a juventude: o que se lê e/ou se pode(ria) ler na escola

Efectivamente, sendo a escola um espaço privilegiado de cultura e tendo os governos disso plena consciência, como alguns períodos, mais ou menos recentes, da nossa História, revelaram, não surpreende que as selecções de textos e de obras tenham sido/sejam alvo de

³ Vide <https://www.cppc.pt/>

uma especial atenção, pautando-se por critérios diversos e marcadas pelo próprio contexto sócio-político e cultural. Como preconiza Silva (1981), a literatura infantil representa

um vector extremamente influente na conformação do futuro. Infelizmente, aqui como noutros domínios, os desígnios totalitários dos Estados têm-se manifestado ora de modo capcioso, ora de modo brutal. Que tentação mais fascinante para o Estado-Leviatã do que padronizar rigidamente os homens desde a idade infantil, impondo às crianças a mesma linguagem e o mesmo universo simbólico? (SILVA, 1981, p. 14)

A este propósito deixamos apenas uma breve nota sobre o que se lia ou se dava a ler às crianças durante o Estado Novo em Portugal – designadamente nos manuais/livros de leitura para os primeiros anos de escolaridade. Na realidade, como sucedeu em outros países que viveram um regime ditatorial, os textos tornados acessíveis ao leitor infantil situavam-se no domínio da «literatura dirigida» (SILVA, 1990, p. 337), encontrando-se impermeáveis ao tratamento de temáticas consideradas duras, cruas ou pouco recomendáveis (os conflitos bélicos aí incluídos). Recorde-se que, em 1950, a Direcção dos Serviços de Censura do governo de António de Oliveira Salazar (1889-1970) publicou *Instruções sobre Literatura Infantil*. E neste regulamento, destinado a «corrigir (...) desvios (...) e a integrar a literatura infantil e juvenil nas normas psicológicas, morais, higiénicas e artísticas convenientes, dentro do cunho nacional (...)» (s/n, 1950, p. 3), pode ler-se, por exemplo: «deseja-se que as crianças não tenham, artificialmente e antes do tempo, preocupações de homens.» (*idem, ibidem*). Daí que, como enfatiza Carmen Ferreira Boo (2015), evocando a perspectiva de Olaziregui, «el control pedagógico y moral que se ejerce sobre la literatura infantil y juvenil habrá incidido en la poca abundancia de textos que han tratado las guerras en general» (OLAZIREGUI, 2007, p. 20-21).

3.1 As leituras propostas pelas *Metas Curriculares de Português*

Presentemente, em Portugal, as leituras escolares norteiam-se por um *Programa de Português* e pelas indicações aí inculcadas, documento oficial ao qual, em 2012, se juntou um outro, o das *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*⁴, estabelecidas pelo Despacho n.º 5305/2012, de Abril de 2012. Estas, ao contemplarem o domínio específico da «Educação Literária» (a par dos da Oralidade, Escrita, Leitura e Gramática), domínio que, segundo Roig Rechou (2013), constitui um «instrumento» ou uma «metodologia que permite planificar a lectura» (ROIG RECHOU, 2013, p. 54), integram listas de textos e de obras para

⁴ Este documento encontra-se disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

ler ou ouvir ler. Neste contexto, importa retomar o que sobre esta (nova) área se encontra aí registado:

Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão. (BUESCU *et al.*, 2012, p. 6).

Neste documento, valoriza-se, pois, a educação literária, sendo proposto um *corpus* textual rico e diversificado, que contempla os três modos literários, textos clássicos e textos contemporâneos, portugueses, estrangeiros e da lusofonia, canónicos/consagrados ou pertencentes ao acervo literário tradicional.

Centrando a nossa atenção precisamente no *corpus* textual seleccionado para cada ano de escolaridade, do 1º ao 4º anos, ou seja, dos 6 aos 10 anos (**1º ciclo**), muito embora não se constate a inclusão de qualquer título na qual a temática bélica seja absolutamente central e explícita, é possível identificar a presença de alguns textos que a afloram ou que a ela aludem. É o caso, por exemplo, do poema «**Não quero, não**», um dos vinte e dois textos patentes em *Aquela Nuvem e Outras* (1986/1999)⁵, de Eugénio de Andrade (Fundão, 1923-Porto, 2005), composição poética que constitui uma das hipóteses de leitura para o **1º ano de escolaridade**:

Não quero, não

Não quero, não quero, não, / ser soldado nem capitão. // Quero um cavalo só meu, / seja baio ou alazão, / sentir o vento na cara, / sentir a rédea na mão. // Não quero, não quero, não, / ser soldado nem capitão. // Não quero muito do mundo: / quero saber-lhe a razão, / sentir-me dono de mim, / ao resto dizer que não. // Não quero, não quero, não, / ser soldado nem capitão. (ANDRADE, 1999, p. 44).

Trata-se de um poema no qual, para além da «reivindicação da liberdade individual» (GOMES, 2010b, p. 45), conotada com a figura do cavalo a galope e a «rédea na mão» (ANDRADE, 1999, p. 44), se pressente a negação, sustentada estilisticamente pela repetição do verso «não quero, não quero, não», do materialismo, do militarismo e, por consequência da guerra, como aponta José António Gomes (GOMES, 2010b, p. 45).

Uma referência breve a um autor contemplado na lista de textos e obras para o **2º ano de escolaridade**, Sidónio Muralha (1920-1982). Da sua autoria é referida a obra *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, relevante colectânea poética, publicada, pela primeira vez, em 1949.

⁵ Originalmente publicada editada em 1986, pela editora portuense Asa, com ilustrações de Júlio Resende, esta colectânea foi reeditada: em 1989, pela Círculo de Leitores, com ilustrações de Jorge Colombo; em 1999, pela Campo das Letras, com ilustrações de Alfredo Martins; e, em 2005, pela Quasi, com ilustrações de Joana Quental. A mais recente edição desta obra, pela Assírio & Alvim, data de 2014 e conta com ilustrações de Cristina Valadas. Recorremos, neste texto, ao volume de 1999.

Não denegando a qualidade estética (verbal e pictórica⁶) desta obra, que deve ser entendida como um clássico da literatura portuguesa para a infância e que, portanto, é, na nossa perspectiva, uma leitura valiosa na conformação de uma educação literária, importa, no quadro temático desta abordagem, referir um outro título do autor (que não consta das listas oficiais). Trata-se de *Todas as Crianças da Terra* (1978), longo poema, com uma estrutura paralelística e dominado pela metáfora, do qual emerge uma expressiva mensagem pacifista, associada a tópicos como a infância, a união, a família, entre outros. Releiam-se, apenas, um breve trecho inicial e um outro, com o qual finaliza a composição poética em questão:

Um capacete de guerra / tem um ar carrancudo. / Muito mais bela / é uma flor. // Uma flor / tem tudo / para falar de paz / e de amor. // (...) A paz / é o oposto da guerra, / é o sol, / são as madrugadas, // e todas as crianças / da Terra / de mãos dadas, / de mãos dadas, // de mãos dadas. (MURALHA, 1978, s/p).

Indicada para o **3º ano de escolaridade**, a colectânea *Poemas da Mentira... e da Verdade* (1983), de Luísa Ducla Soares, autora em cuja vasta produção literária é possível distinguir a guerra e a paz como uma das suas mais estruturantes isotopias⁷, integra, nomeadamente, o díptico «**Poema em G**» e «**Poemas em P**»:

Poema em G

Graça não gosta da guerra. / Guilherme não gosta da guerra. / Guida não gosta da guerra. / A guerra matou-lhes o pai. / A guerra queimou-lhes a casa. / A guerra espantou-lhes o gado. / Graça, Guilherme, Guida, / gritam. / As granadas estoiram / Agora o sangue irriga as ruas. / Graça, Guilherme, Guida / querem gritar / à gente grande / que se fica sempre a perder, / mesmo que os generais / ganhem as guerras. (SOARES, 2014, p. 22)

Poema em P

A Paula / pede a paz. // Os pardais / os peixes / os pandas / as plantas / as pedras / pedem paz. // Os palhaços / os polícias / os pintores / os padeiros / os poetas / pedem a paz. // Os prédios / as praias / os pastos / as pontes / as piscinas / pedem a paz. // O planeta / pede a paz. // Políticos, / não ponham na panela / a pomba da paz. (*idem, ibidem*, p. 22).

Os dois textos, de conteúdo aparentemente oposto, redundam no elogio da paz e na sua necessidade global. A ambos também não se encontra alheia uma intencionalidade crítica, aliás, bastante frequente na escrita desta autora. Dos mecanismos retórico-estilísticos que os sustentam destacam-se a prevalência de nomes concretos, a repetição – quer fonética (aliteração), quer lexical, quer, ainda, sintáctica ou estrutural (paralelismo anafórico) –, bem como a enumeração.

⁶ Note-se que a composição visual é da autoria de Júlio Pomar (Lisboa, 1926-).

⁷ A este título, veja-se, por exemplo, aquela que constitui, na nossa perspectiva, uma das narrativas clássicas da literatura portuguesa para a infância: *O Soldado João* (Estúdios Cor, 1973).

No mesmo volume de Luísa Ducla Soares, pode ler-se, igualmente, um texto poético cujo título e quadra de abertura foram pedidos de empréstimo às rimas infantis e que, ainda que levemente, acaba por ficcionalizar tópicos como a infância e o desejo de liberdade, de ausência de conflitos e de violência:

Rei, capitão, soldado, ladrão...

Rei, capitão, / Soldado, ladrão, / Menina bonita / Do meu coração. // Não quero ter coroa, / nem arma na mão, / nem fazer assaltos / com um facalhão. // Quero ser criança, / quero ser feliz / não quero nas lutas / partir o nariz. // Quero ter amigos / jogar futebol, / descobrir o mundo / Debaixo do sol. // Rei, capitão, / Soldado, ladrão, / Não. / Mas quero a menina / do meu coração. (*idem, ibidem*, p. 31).

Ainda na mesma obra, inclui-se o poema «**A união faz a força**», texto relativamente breve, no qual o tópico da paz ou manifestação de que esta prevaleça no mundo ganha, uma vez mais, forma poética:

A união faz a força

Se todas as terras / se fossem juntar / mas que grande monte / iriam formar. // Se todas as águas / se fossem juntar / mas que grande mar / iriam formar. // Se os homens de paz / Se fossem juntar / Mas que grande exército / Iriam formar. // E por sobre a terra / e por sobre o mar / então é que as guerras / iam acabar. (SOARES, 2014, p. 32).

Com simplicidade, aparente leveza e no jeito que lhe é habitual, Luísa Ducla Soares, não deixa de tratar temáticas muito sérias na sua poesia para a infância.

Igualmente registada como leitura para o 3º ano, a colectânea de narrativas breves *Trinta por Uma Linha* (2008), de António Torrado (Lisboa, 1939-), abre a possibilidade de leitura do conto «Rei, Capitão, Soldado, Ladrão». Retomando, no título, a célebre rima infantil – «Rei, capitão, soldado, ladrão/menina bonita do meu coração» –, o texto, no estilo habitual do autor, apresenta um protagonista marcadamente cómico («Dom Bailão Bailadeiro, gentil moço e cavaleiro...»). Sendo a guerra um tópico relativamente secundário do enredo, observa-se a presença de apontamentos bélicos que se substantivam nas referências à guerra em que se debatiam os reis de Espanha e de França, aos soldados e, ainda, ao próprio conflito em que o herói acabou por se ver envolvido: «Veio a guerra, que tudo varreu como o vento, que tudo queimou como o fogo, que tudo deixou devastado. Pobre Bailão Bailadeiro, primeiro tão galhofeiro e agora tão maltratado» (TORRADO, 2008, p. 57).

O *corpus* textual seleccionado para o 4º ano de escolaridade integra a colectânea poética *Mistérios* (1988), de Matilde Rosa Araújo (Lisboa, 1921-Lisboa, 2010). É neste volume que podemos encontrar um dos mais belos poemas com fundo pacifista assinados por

esta relevante autora. Trata-se de «O berlinde», texto poético extenso – 15 quadras –, de temática universalista, no qual prevalece a figura de uma pomba branca, uma «pomba do Mundo», cujo coração é um berlinde e «tem o segredo da Paz» (ARAÚJO, 1988, p. 35):

(...) Dorme, dorme, meu menino.../ Branco ou negro tanto faz: / Meu coração é um berlinde, / Tem o segredo da Paz. // E o menino já ria, / Podia dormir sem medo, / Sonhava com o berlinde, / Coração feito brinquedo. (...) (*idem, ibidem*).

Se alargarmos o nosso olhar e expandirmos a análise até aos títulos eleitos para os 2º (dos 10 aos 12 anos) e o 3º ciclos (dos 12 aos 15 anos), o panorama é ligeiramente distinto. Para estes níveis de escolaridade, verifica-se uma selecção que contempla já algumas leituras nas quais se observa a presença não apenas implícita, mas relativamente explícita da temática da guerra ou apenas de motivos bélicos.

No caso concreto do **2º ciclo**, e para o **5º ano de escolaridade**, a inclusão da colectânea poética *A Cavalinho no Tempo* (2003), de Luísa Ducla Soares, possibilita a leitura e a análise de um dos poemas mais marcantes desta autora, designadamente de «A mina»⁸:

A Mina

Nos meus sonhos de menina / havia sempre uma mina. // Uma mina, um tesouro, / com pedrinhas todas de ouro. // Uma mina de brilhantes, / turquesas e diamantes. // Uma mina, uma nascente, / de água fresca, transparente. // Hoje ainda sou menina, / mas já pisei uma mina. // Tenho o sonho em estilhaços: / fiquei sem pernas, sem braços. (SOARES, 2003, s./p.).

Nos contidos seis dísticos que compõem esta tocante composição poética, na qual o jogo polissémico com a palavra «mina», sucessivamente reiterada, é determinante, co-habitam a alegria do sonho e o absurdo que marca a vida das crianças “em tempo de guerra”. Entre o passado, de ouro, de brilho e frescura, e o presente em estilhaços, a existência de uma (ainda) menina, poetizada aqui na primeira pessoa, distingue-se pelo estado irreversível que o desconcerto da guerra impõe.

Da lista de textos e livros indicados para o **6º ano de escolaridade**, destaca-se, *Ulisses* (1972), de Maria Alberta Menéres (Mafamude, 1939 -). Reescrita da *Odisseia* ou da história de Ulisses, rei grego de Ítaca, e das suas façanhas durante a viagem de regresso da guerra de Tróia, esta narrativa, composta por uma das mais importantes autoras da literatura infantil portuguesa, transporta o leitor para um universo ficcional maravilhoso (em muitos momentos, fantástico). Logo no início do relato, Ulisses é apresentado como um rei pacifista, incomodado e tentando furtar-se a ir para a guerra com os troianos:

⁸ Este poema, com o título «As minas», ressurgiu no volume: AA.VV. (2004). *ZAP. Um livro de histórias e poemas pela paz*. Porto: Junta de Freguesia de Santo Ildefonso (ilustrações de Acácio de Carvalho e Manuela Bronze). Nesta obra, coligem-se textos de autores portugueses e galegos.

Ulisses, como bom grego e valente, tinha de ir para a guerra também, tinha de ir cercar Tróia. // Mas ficou muito aborrecido com tal coisa, porque não gostava nada de confuses (...). E então, em vez de ir buscar a arma como era seu dever, fingiu que estava doido, ele, o rei daquela ilha, que tinha endoidecido de repente, e foi para o campo lavar o campo... (...) // - Isto é manha! Todos nós sabemos que ele não gosta lá muito de guerras! Deve estar a fingir (...). // - Bom, vamos lá embora! Eu vou convosco, pronto, mas olhem que preferia mim vezes ir viajar por terras e mares desconhecidos, do que ir combater contra esses troianos... (MENÉRES, 1989, p. 8-11).

O estilo da obra merece um apontamento. De salientar a frequente presentificação do discurso, as diversas notas cómicas, a proximidade do narrador onisciente do destinatário extratextual, os jogos de palavras e as expressivas repetições, que imprimem visualismo e realismo à narração, bem como a própria apresentação gráfica do texto. A disposição dos caracteres ou dos vocábulos surge contaminada pelas circunstâncias do enredo ou pelas emoções que dominam as personagens em dado momento, evidenciando-se, portanto, uma escrita muito próxima do que habitualmente se designa como experimental ou concreta. Trata-se, por conseguinte, de uma obra muito apelativa e que suscita a adesão do jovem leitor.

Ainda para o 6º ano de escolaridade, mas no domínio da poesia, registamos a opção de leitura *Primeiro Livro de Poesia* (1991). Trata-se de uma selecção de poemas em língua portuguesa para a infância e a adolescência, concretizada por Sophia de Mello Breyner Andresen (Porto, 1919-Lisboa, 2004). Neste volume, convivem poemas (e poetas) muito diversos, de diferentes tempos, originalmente com distintos destinatários, mas todos da lusofonia. Os conflitos bélicos pontuam diversamente alguns destes textos. Se, em certos casos, essa presença se afigura menos acentuada, como em «Menino de Timor», de Jorge Barros Duarte (Same, Timor, 1912-Lisboa, 1995), «Último adeus dum combatente», de Vasco Cabral (Farim, Guiné Bissau, 1926-Bissau, 2005), e «Meninas e Meninos», de Fernando Sylvan (Díli, Timor, 1917-Cascais, 1993), em outros, ela apresenta-se muito intensa, como em «**O Menino da sua Mãe**», de Fernando Pessoa (Lisboa, 1888-Lisboa, 1935). Releia-se este último, um dos mais divulgados poemas pessoanos, que é inclusivamente também sugerido para o 9º ano de escolaridade:

O menino da sua mãe⁹

No plaino abandonado / Que a morna brisa aquece, / De balas trespassado / - Duas, de lado a lado -, / Jaz morto, e arrefece. // Raia-lhe a farda o sangue / De braços estendidos, / Alvo, louro, exangue, / Fita com olhar langue / E cego os céus perdidos. // Tão! Que jovem era! / (Agora que idade tem?) / Filho único, a mãe lhe dera / Um nome o mantivera: / «O menino da sua mãe» // Caiu-lhe da algibeira / A cigarreira breve. / Dera-lhe a mãe. Está inteira / E boa a cigarreira. / Ele é que já não serve. // De outra algibeira, alada / Ponta a roçar o solo, / A brancura embainhada / De um

⁹ Publicado, em 1926, na revista *Contemporânea*, 3ª série, Nº 1.

lenço... Deu-lho a criada / Velha que o trouxe ao colo. // Lá longe, em casa, há a prece: / «Que volte cedo, e bem!» / (Malhas que o império tece!) / Jaz morto, e apodrece, / O menino da sua mãe. (ANDRESEN, 1999, p. 134-135).

Sem nos alongarmos na análise deste poema, com laivos de narratividade, provavelmente inspirado pela trágica Guerra de 1914-18, sublinhamos apenas o dramatismo a ele inerente, sugerido, por exemplo, pela “evolução” visível nos versos «Jaz morto, e arrefece.» e «Jaz morto, e apodrece». Do texto emergem o lamento sentido, a angústia perante a efemeridade da vida e, ainda, a crítica à guerra e, implicitamente, ao poder.

Também na selecção apresentada para o **3º ciclo** (dos 12 aos 15 anos), são incluídas algumas sugestões de textos e obras nas quais o tópico da guerra é muito relevante. Para o **7º ano de escolaridade**, prevê-se a leitura de *O Cavaleiro da Dinamarca* (1964)¹⁰, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Nesta narrativa clássica, os conflitos pontuam o enredo no momento em que Pêro Dias e os descobridores por si liderados não conseguem comunicar com os povos nativos. A incompreensão de culturas diversas suscita o receio e a desconfiança. O desfecho do conflito é dramático:

O negro viu-os aproximarem-se, julgou-se cercado e perdido e apontou a sua lança. Pero Dias com a espada tentou aparar o golpe mas ambos caíram trespassados. // Os portugueses saltaram do batel e correram para os corpos estendidos. Do peito do negro e do branco corriam dois fios de sangue. // - Olhem – disse um moço -, o sangue deles é exactamente da mesma cor. // De bordo veio o capitão com mais gente e todos durante uma hora choraram o triste combate. (ANDRESEN, 1994, p. 56).

No que diz respeito ao **8º ano de escolaridade**, note-se a contemplação das hipóteses de leitura do clássico universal *Diário de Anne Frank* e, ainda, do incontornável romance de Ilse Losa *O Mundo em que Vivi*. A primeira obra, originalmente publicada em 1947, dá a conhecer, com a força e a emoção de uma adolescente, obrigada a viver escondida num anexo, que usa a escrita também como refúgio, como lugar de “salvação” e como catarse, algumas das maiores atrocidades cometidas contra os judeus durante o Holocausto. Curiosamente, uma das tradutoras deste “livro de culto” foi precisamente Ilse Losa, também ela judia, e autora de *O Mundo em Que Vivi*, obra editada, pela primeira vez, em 1949¹¹. Tendo também como cenário a Alemanha de Hitler, esta é igualmente uma narrativa na primeira pessoa, protagonizada por Rose, uma menina judia que conta as suas vivências familiares e religiosas, dando igualmente conta de alguns dos momentos cruciais do seu crescimento. A densidade psicológica da heroína, em especial a sua força de viver, e o realismo descritivo que marca os

¹⁰ Já na 59ª ed., esta obra foi reeditada em 2014, pela Porto Editora, com ilustrações de Henrique Cayatte.

¹¹ Já na 33ª edição (Afrontamento, 2014).

cenários (em muitos momentos, pontuados por elementos de índole contextual/histórica), a par com as reconhecíveis marcas de autobiografismo (romanceado), poderão funcionar como importantes elementos de captação da atenção do leitor.

Quase a finalizar este “percurso identificativo”, refira-se, igualmente, a leitura de passagens de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, e de *A Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, previstas para o **9º ano de escolaridade**. Em *Os Lusíadas*, por exemplo, nos cantos III, ests. 42-54 e 99-135; e IV, ests. 28-44, dão-se a ler as batalhas do Salado, de Ourique e de Aljubarrota, respectivamente. De *A Peregrinação* tomemos apenas como exemplo a VI parte¹² (capítulos 172-179), correspondente à História das guerras de Sonda.

3.2 Outras leituras com temática bélica e conformadoras de uma cultura literária

Muito embora, como procurámos explicitar, nos textos e nas obras que revisitámos, se constatem expressivas ficcionalizações da temática bélica, consideramos que as “visões” por estes deixadas transparecer poderão ser expandidas. O “plano” de leitura que os referenciais oficiais emitidos pelo Ministério de Educação inculcam podem e devem, pois, ser ampliados, a bem de uma **formação literária alargada ou aberta**, de uma cultura literária que, por exemplo, não fecha os olhos a escritas de outras latitudes/nacionalidades e, naturalmente, a clássicos universais, abrindo caminho ao contacto com diferentes perspectivas adoptadas sobre a realidade que os textos deixam transparecer.

Nesta ordem de ideias, e sem pretensões de exaustividade, mas com simples intenção sugestiva, e não sem antes acentuarmos a pertinência de dois estudos anteriores ao nosso, um datado de 2007 da autoria de Ana Margarida Ramos – «Paz e Guerra – os conflitos bélicos na literatura portuguesa para a infância» – e outro de 2010 da autoria de José António Gomes – «A paz e a guerra: factos e ficções» –, recomendamos a exploração, em contexto escolar e assente no pressuposto teórico da dimensão virtualmente intertextual do texto literário e, portanto, do desenvolvimento de uma competência intertextual, de algumas **obras portuguesas já publicadas no século XXI**.

A nossa proposta pressupõe que o contacto continuado com uma pluralidade de textos literários possibilitará ao leitor – mais ou menos experiente – comparar e, na esteira do que preconizam Gomes e Macedo (2013), tomar consciência dessa imensa “constelação” de textos ou dessa rede tecida de tradição e de inovação, além de ir enriquecendo a sua “enciclopédia

¹² Segundo a análise de João David Pinto Correia (1983). *A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto*. Lisboa: Editorial Comunicação (2ª ed.).

leitora”, suscitando a vontade de conhecer mais, de ler mais. Como regista Ana Maria Machado:

La variedad de lecturas, a partir de un grado básico de calidad, alimenta el lector e le da fuerzas para enfrentar lo que pueda sorprenderlo en su camino. La práctica de una lectura variada de obras literarias, esa insuperable creación de resistencia por medio de las palabras y los conceptos, desarrolla la capacidad crítica que impide que el lector se convierta en una víctima más de la cultura hegemónica y el pensamiento único. En la memoria, cada lector irá formando su repertorio personal, comparará una lectura con otra, las hará entrar en discusión, efectuará su propia síntesis, llegará a sus propias conclusiones. (MACHADO, 2002, p. 59).

Seleccionámos, por conseguinte, *Campos de Lágrimas* (2000) e *Mouschi, o Gato de Anne Frank* (2002), ambos de José Jorge Letria, um dos mais prolíficos e atentos autores portugueses, e *O Caderno do Avô Heinrich* (2012), de Conceição Dinis Tomé. O denominador comum destas obras consiste no seu particular contexto histórico, ou seja, a II Grande Guerra Mundial (1939-1945).

Os dois primeiros constituem uma novela juvenil e um conto para a infância, cuja análise tivemos já a oportunidade de concretizar em outros lugares (Silva e Azevedo, 2006; Silva, Ramos e Gomes, 2012). No primeiro caso (*Campos de Lágrimas*), dá-se conta de uma visão retrospectiva, apresentada a partir de uma construção, de certo modo, híbrida, uma vez que, sendo alicerçada no real ou enraizada empiricamente no cenário da II Grande Guerra Mundial, procura recriá-lo, ainda que de forma manifestamente contida. Por outras palavras, esta narrativa pauta-se pela articulação de marcas do discurso historiográfico (notoriamente prevaletentes), prendendo-se ostensivamente a uma realidade cultural, com características/recursos do relato narrativo ficcional, integrando, ainda, por exemplo, um segmento textual epistolográfico. O segundo caso (*Mouschi, o Gato de Anne Frank*), sendo uma narrativa nascida de um percurso de reinvenção intertextual, sugerido pelo título, possui como singular, entre outros aspectos, o facto do sujeito de enunciação coincidir com um gato, figura animizada cujo discurso se pauta por um certo pendor memorialista/confessionalista, pela subjectividade e pela proximidade com o narratário, factos que, aliás, concretizam o conceito de novidade semiótica, enquanto marca específica da comunicação literária.

A novela juvenil de Conceição Dinis Tomé, *O Caderno do Avô Heinrich*, galardoada com o Prémio Literário Maria Rosa Colaço – Literatura Juvenil 2012, conta uma história de amizade entre dois amigos, Heinrich, um rapaz alemão, responsável pelo relato, e Józef, um menino judeu. Diversos apontamentos histórico-culturais pontuam a narrativa e contribuem para o desenho de um cenário de conflito no qual o amor e a solidariedade, mas também a guerra e a morte se impõem.

A este conjunto de três narrativas acrescentamos a obra *Que Luz Estarias a Ler?* (2014), escrita por João Pedro Mésseder a partir de ilustrações de Ana Biscaia. Fortemente enraizada no real ou na História recente, como disso dá conta o peritexto com que fecha a publicação – «Em Julho e Agosto de 2014, quase cinco centenas de crianças palestinas foram mortas pelas bombas do exército israelita, na faixa de Gaza». – a narrativa, enunciada na primeira pessoa, por uma voz infantil, a de Aysha, conta a história desta menina e a de Kalil que gostava de livros e que, num bombardeamento à sua escola, sucumbiu. O motivo da guerra ocorre aqui dramaticamente ficcionalizado e a angústia, a injustiça, mas também a esperança (essa luz) pontuam este texto especial, que, não deixa de ser, na realidade, um manifesto artístico contra todos os conflitos bélicos que proliferam no mundo.

Um apontamento ainda para lembrarmos que não foi esta a primeira incursão ficcional, tendo como ponto de partida os conflitos bélicos, empreendida por João Pedro Mésseder. Além de, em forma(to) de álbum e colaboração com André Letria, ter composto *Timor Lorosa'e. A Ilha do Sol Nascente* (Ambar, 2001), obra na qual os timorenses – «pequeno povo sereno e sábio» – se veem confrontados com os «soldados estrangeiros», aqueles que já antes «tinham ocupado a terra e roubado ao povo o seu destino» e ainda «tinham matado e massacrado» (MÉSSEDER, 2001, s./p.), este autor tem assinado vários textos poéticos motivados pela guerra e pela paz. Vejamos, então, alguns exemplos apenas.

Na obra *Pequeno Livro das Coisas* (2012), galardoada com o Prémio Bissaya Barreto em 2014, a presença dos poemas «Espingarda», «Míssil» e «Capacete» testemunha o apreço do poeta pelo tratamento do tópico da guerra, sempre por si revisitado num sugestivo registo metafórico e simbólico, que também dá conta de uma especial atitude de compromisso cívico:

Espingarda

Bela, esguia, elegante / - e tão sequiosa / de sangue / e de morte, / a espingarda. / O lugar desta elegância / é o mais fundo buraco / que alguém consiga escavar. (MÉSSEDER, 2012, s/p)

Míssil

Dentro de minutos, / Com estrondo, / Vai cair. / Quantos meninos / Neste instante / Ainda estão a rir? (*idem, ibidem*, s/p.).

Capacete

Capacete de soldado / só é bom quando servir / de vaso de flor, / malga de sopa / ou regador. (*idem, ibidem*, s./p.)

Em 2004 e por iniciativa do poeta João Pedro Mésseder (ou de José António Gomes), veio a lume o volume intitulado *Zap. Um livro de histórias e poemas pela paz*, obra na qual se coligem textos de autores portugueses e galegos, designadamente Ana Saldanha, António García Teijeiro, José Viale Moutinho, Luísa Ducla Soares, Manuel Lourenzo González e Teresa Guedes, a quem, aliás, pedimos as palavras iniciais, ou a epígrafe, com que abrimos este nosso estudo. Neste livro, e também da autoria do próprio poeta João Pedro Mésseder, podem ser lidos três textos, composições poéticas concisas, nas quais se constata o recurso a estratégias discursivas como, entre outras, a reiteração lexical, simplicidade lexical e um certo coloquialismo, bem como a presença de linhas ideotemáticas como a morte, a destruição, a injustiça, as desigualdades sociais e a crítica:

Adivinha triste

Qual a planta / qual é ela / que não dá flor no Iraque, / Palestina, Afeganistão... / e de um dia para o outro / num lugar qualquer da Terra / se tinge de pólvora e sangue, / perde pétalas e folhas / até ser caule sem vida, / apenas um fio de pó? (AA.VV., 2004, p. 5).

O leão de Cabul¹³

Um estilhaço de Granada / roubou-lhe a aurora, / a manhã e a tarde, / a Lua e as estrelas. // Vi-o tropeçar nas pedras / cosido ao muro do zoo, / indiferente já / À carne pouca, ao tratador. // Vi-o tropeçar nas pedras / cosido ao muro do zoo / e a noite / era o seu rumo. (*idem, ibidem*, p. 19).

Os poucos e os muitos

Alguns poucos / atearam o fogo da guerra. / E estão vivos. / E têm nome. // Não os muitos / que hoje caíram para sempre / entre as ruínas do que ontem / era ainda uma cidade. // Desses só se sabe / que eram filhos de operários, / cantoneiros, enfermeiros, motoristas, / camponeses, carpinteiros, pescadores... // E desses – cujos retratos / não sairão nos jornais – / só um pai, uma mãe ou companheira / guardarão o nome e o sorriso // como um estilhaço de vidro / cravado na memória. (*idem, ibidem*, p. 20).

Alguns dos textos até aqui referidos foram retomados pelo autor numa compilação temática, recentemente publicada, *Lá Longe o Fogo* (Página a página, 2015), obra que pretende ser um elogio desse «projecto» que se chama paz.

Um apontamento, ainda, para nos reportarmos a um outro texto que ficcionaliza de forma particularmente original a temática da guerra. Contida igualmente na pequena compilação luso-galaica a que aludimos – *Zap* –, a micronarrativa «**Contra os Canhões**», de Ana Saldanha (Porto, 1959-) é um exemplo singular de como os conflitos podem ser ficcionalizados num estilo que prende a atenção de um leitor de qualquer idade:

¹³ Poema precedido de um excerto da revista *Courrier International* (nº 544, 5 de Abril de 2001), da autoria de Philippe Thureau-Dangin.

A guerra não está a correr nada bem

O Zé não sabe da metralhadora. A Catarina recusa-se a morrer, embora o Rui já tenha disparado três balas à queima-roupa, duas contra ela e uma contra a Lili, que foi a ganir esconder-se no meio das hortênsias. O Abel? O Abel amou porque queria carregar os canhões, mas os tubos de plástico – o que resta da caleira velha – são demasiado compridos para canhões e ninguém se atreve a ir pedir uma faca afiada à cozinha. Que é onde está a mãe do Zé a consolar o Pedro. (Ele veio passar a tarde com os amigos da escola e não contava ver-se metido em conflitos.) E o camuflado da Isabel – um desastre, um ramo da macieira que ela foi buscar ao monte ao fundo do jardim e já a fez espirrar cinco vezes de seguida!

Desiste-se, é melhor. A guerra fica para outro dia, quando o armamento e o ânimo das tropas forem outros. De qualquer maneira, são quase cinco horas, quase hora do lanche, e vem da cozinha um cheiro a bolo de chocolate e a biscoitos de manteiga de amendoim – uma receita americana mesmo boa.

Desiste-se, a guerra é uma tolice. Marchar, marchar para a cozinha! (SALDANHA, 2004, p. 4).

O apelo à paz emerge logo desde o título, que retoma uma conhecida expressão, mas que aqui encerra a ideia de oposição aos canhões, símbolos da guerra, e não de combate. Neste texto, recria-se, assim, o episódio de uma brincadeira infantil: “brincar às guerras”. Um grupo de crianças protagoniza um “faz-de-conta” que, não sendo, naturalmente, a sério, é, na verdade, muito sério. Entre o mundo das crianças, ficcional, portanto, e o mundo dos adultos, duro e impiedoso, a distância parece esbater-se essencialmente pela referência lexical ou pelos termos usados na própria “reinvenção” de um cenário que não é, de todo, desconhecido dos mais pequenos. Vocábulos como camuflados, tiros à queima roupa, metralhadora, canhões, armamento ou tropas compõem um campo semântico particular, bélico, que parece contrapor-se a um conjunto de outras palavras e expressões referentes a elementos comuns, absolutamente destituídos de qualquer sentido negativo, como hortênsias, tubos de plástico, uma velha caleira ou um ramo de uma macieira, que aqui servem uma especial transfiguração do real. No final, a subtileza da ironia que pauta a referência a uma certa «receita americana mesmo boa» imprime ao texto uma nota crítica que não deixa de ser uma “piscadela de olho” ao leitor mais avisado.

Recriando também a II Grande Guerra Mundial, **álbuns narrativos contemporâneos** estrangeiros (dois deles já editados em língua portuguesa), como *A História de Erika* (2003/2007), *Fumo* (2008) e *Otto, The Autobiography of a Teddy Bear* (1999; 2010), objectos que permitem uma recepção dual, ostentam registos originais e marcantes, merecendo, na nossa perspectiva, uma análise em contexto escolar, naturalmente devidamente mediada, pela sua intencionalidade pragmática e pelas suas fortes potencialidades ao nível da conformação não apenas de uma competência literária, mas também de uma consciência cívica ou ético-moral.

A História de Erika (2003; 2007)¹⁴, escrita por Ruth Vander Zee (Chicago, 1944) e ilustrada por Roberto Innocenti (Bagno a Ripoli-Florença, 1940), é talvez uma das mais tocantes narrativas de fundo histórico que nos foi dada a ler na última década. O aparato paratextual do volume – designadamente, peritextual, em concreto, a dedicatória e a nota da autora – desempenha uma função muito relevante ao nível da dilucidação da matriz temática deste conto em forma(to) de álbum, localizando-o também num tempo e num espaço particulares. Ainda a referência inicial à protagonista da história, Erika, como figura real e conhecida pela autora, acentua a factualidade que substantiva o relato formulado, assim, na primeira pessoa. A assiduidade dos advérbios de negação e de dúvida, aliados às frases/segmentos interrogativos, por exemplo, reflectem a incerteza e/ou o desconhecimento do passado por parte da protagonista. À retrospectiva histórica e à vectorialidade do tempo sobrepõe-se a subjectividade da memória e, muito particularmente, da imaginação ou da confabulação: «Imagino a minha mãe apertando-me para proteger-me do fedor, dos choros e do medo que envolvia aquele vagão. Seguramente, nesse momento já sabia que não íamos para bom lugar» (ZEE, 2007). Podendo estruturar-se em três partes, o texto, a partir da analepse, dá conta: em primeiro lugar, do momento anterior ao resgate da protagonista ainda bebé (e, neste segmento textual, como mencionámos, as interrogações retóricas são dominantes); de seguida, narra(m)-se o(s) gesto(s) que salvou/salvaram Erika; e, finalmente, a referência a um presente como adulta, com idade já para ser avó, correspondente ao momento do relato. A força e a intensidade das ilustrações, recriando o cenário soturno, pesado e cinzento da injustiça e violência desumana, sinalizam subtilmente também, com recurso à diversidade cromática e sugerindo uma “luz”, a esperança ou o maravilhoso milagre da vida. Na verdade, o «realismo estilizado» (ZAPARÍN E GONZÁLEZ, 2010, p. 285) de Roberto Innocenti, uma linguagem visual que convoca «sentimentos maduros» ou uma certa dureza, permite filiar este álbum no universo da literatura de recepção dual ou da “crossover fiction” (BECKETT, 2012). Uma nota, ainda, para assinalar um outro aspecto gráfico. Trata-se do considerável espaçamento entre as linhas que compõem o texto verbal, opção que, não se afigurando inocente, parece substantivar a ideia de que esta narrativa, devendo ser lida e assimilada sem pressas, abre verdadeiramente caminhos de reflexão. Veja-se, por exemplo, o facto de a frase de encerramento do relato – «A minha estrela ainda brilha no céu» – surgir registada isoladamente numa página, sem qualquer ilustração, a não ser uma discreta estrela de David. O texto, tecido de guerra, de sofrimento e de morte, mas também de vida e de

¹⁴ Publicada em galego, em 2005, pela Kalandraka.

esperança, permite, assim, ao leitor respirar e tomar consciência do que lê, convidando-o a uma postura interrogativa, um gesto que a escola e, em geral, o sistema educativo deverão promover.

A dedicatória inscrita em *Fumo* (2008)¹⁵ – «Aos que nunca se submetem à verdade dos vencedores» –, parece anunciar cataforica e ironicamente o sentido profundo do relato intimista de um especial narrador autodiegético. Escrito por Antón Fortes (Sarria, 1957) e ilustrado por Joanna Consejo (Polónia, 1971), este é um texto pungente, que não deixa indiferente o leitor (de qualquer idade), proporcionando uma revisitação de um tema controverso. Pautada por uma sensibilidade particularmente forte e pela violência, a narrativa, sempre a partir do ponto de vista de uma criança anónima, que termina a sua breve vida numa câmara de gás, reflecte simultaneamente a inocência das vítimas e o absurdo da guerra. O facto de o discurso, na primeira pessoa, surgir colocado na voz de uma criança, bem como a opção pelo presente verbal agudizam o horror da acção relatada. De pendor descritivista e confessional e dando conta de uma estrutura mental traumatizada, marcada pela tragédia de um quotidiano sem infância, a narrativa integra pormenores factualmente verificáveis. Avaliem-se, por exemplo, as referências à implacável organização dos campos de concentração. São, pois, vários os elementos que contribuem para uma construção de uma imagem fortemente assente no real ou no documental, uma recriação do sofrimento vivenciado durante o III Reich e o Holocausto. Conjugam-se, assim, factualidade e imaginação histórica, bem como a função poética da linguagem (não apenas verbal, mas também pictórica). Temáticas como a família¹⁶ e a infância maltratada são ficcionalizadas não apenas a partir de uma componente verbal breve e condensada, que incide na representação de um eu em sofrimento, mas também de uma profusa composição visual. As ilustrações, assinadas pela polaca Joanna Consejo, se indiscutivelmente líricas e conquanto ostentem uma leveza e uma singeleza nos traços e nas cores, causam impressões fortes. Exemplos máximos do que referimos são as sequências visuais conclusivas.

Otto, The Autobiography of a Teddy Bear (1999; 2010) é um livro “inesperado” da autoria (texto e ilustração) de Tomi Ungerer (Estrasburgo, 1981). História forte e improvável, perpassada por fios ideotemáticos como a guerra, a amizade e a esperança, esta é a autobiografia de um urso feito na Alemanha que é oferecido a David. De carácter retrospectivo, o discurso é colocado na voz de um protagonista animado/personificado, que

¹⁵ Esta obra foi reconhecida com uma Menção White Ravens para os álbuns mais belos de todo o mundo em 2009.

¹⁶ Veja-se, por exemplo, a ilustração das guardas da publicação em análise.

assume o papel de narrador autodiegético e que, também sob a forma de memórias, evoca a sua vida e a dos seus dois melhores amigos, David, um menino judeu, e Oskar, uma criança alemã, separados por força das circunstâncias, mas que, fruto do acaso, anos mais tarde, acabam por se reencontrar. O percurso vivencial deste “ser-escrevente” e o seu projecto autobiográfico cruzam-se e coincidem cronotipicamente com episódios relevantes da II Grande Guerra, designadamente o perseguição nazi ao povo judeu ou os bombardeamentos das tropas aliadas. As pormenorizadas ilustrações, em tons fortes e procurando mimetizar cenários bélicos reais, por exemplo, apresentam-se próximas do discurso verbal, fazendo sobressair alguns dos seus mais relevantes aspectos. A opção por imagens panorâmicas para a recriação de espaços físicos da cidade devastada pela guerra, por exemplo, e por outras mais restritas e de pormenor (“close-ups”) resulta numa composição muito completa que dá conta da atmosfera evocada no texto verbal e funciona como “presentificação” ou documento histórico.

4. Considerações finais

Com tudo aquilo que vimos de expor, procurámos deixar claro que à escola, como principal instituição educativa, cabe, a par de outras instituições relevantes (como a família ou as bibliotecas), promover a leitura literária, acentuando o seu valor pedagógico «numa formação integral», que valorize não apenas a capacidade imaginativa/efabuladora, mas também o poder de análise e de crítica. Assim, como estipula Teresa Colomer (2010), é da competência do sistema educativo assegurar a leitura de livros de qualidade para todos, favorecendo, por exemplo, o contacto com os clássicos, enquanto referentes colectivos, bem como ensinar a abordar ou mediar/guiar a leitura de textos inicialmente mais complexos para o leitor menos experiente. Além disso, deve a escola destacar-se como espaço ideal para assegurar a análise, teorização e sistematização de saberes concernentes aos sistemas ficcionais e literários, facilitando a construção de esquemas mentais que, conseqüentemente, sustentem a compreensão do funcionamento da realidade. Como Colomer, encaramos a literatura como um «gran instrumento de ayuda para enfrentar los cambios sociales» (COLOMER, 2010, p. 93).

A leitura de textos ou de obras como as evocadas, tematicamente singulares, não apenas daqueles que compõem o *corpus* textual oficial, mas de todos os que participam da nossa eleição pessoal, como preconiza Herdeiro, «possibilitará o enraizamento do indivíduo na comunidade» e este «sentido comunitário será o motor de uma *participação*, (...) no

aprofundamento e transformação da cultura que funda a sociedade de que faz parte, isto é, será a raiz de uma relação activa do sujeito com a cultura» (HERDEIRO, 1980, p. 42). A ficção para a infância que representa conflitos ou guerras possibilita, pois, à criança um contacto mediado, metafórica e simbolicamente profundo, com discursos que negam a “historiografia a preto e branco”, com relatos que não padecem de «ideological myopia» (HUNT, 2005, p. 22), com registos que substantivam dissonâncias e que, assim, poderão levar à compreensão daquilo que é, no fundo, incompreensível: a violência, o sofrimento, a perseguição, o sacrifício, o egoísmo, a morte, a guerra.

Referências

ANDRADE, Eugénio. **Aquela Nuvem e Outras**. 8. ed. Porto: Campo das Letras, 1999. (il. de Alfredo Martins).

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **O Cavaleiro da Dinamarca**. Porto: Figueirinhas, 1994. (il. de Armando Alves) (36ª ed.; 1ª ed. – 1964).

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (selecção). 6. ed. **Primeiro Livro de Poesia**. Lisboa: Caminho, 1999. (il. de Júlio Resende).

ARAÚJO, Matilde Rosa. **Mistérios**. Lisboa: Livros Horizonte, 1988. (il. de Alice Jorge).

CAMÕES, Luís. **Os Lusíadas**. Porto: Porto Editora, 1978 (org. por Emanuel Paulo Ramos).

FONSECA, Manuela et al.. **Lá Longe, a Paz: A Guerra em Histórias e Poemas**. Porto: Afrontamento, 2001.

FORTES, Antón. **Fumo**. Pontevedra: OQO Editora, 2009. (il. de Joanna Consejo).

GUEDES, Teresa. Zap In: AA.VV. **ZAP. Um livro de histórias e poemas pela Paz**. Porto: Junta de Freguesia de Santo Ildefonso (Pelouro da Educação e Cultura) (il. de Acácio de Carvalho e Manuela Bronze), 2004, p. 8-10.

LETRIA, José Jorge. **Campos de Lágrimas**. Porto: Ambar, 2000.

LETRIA, José Jorge. **Mouschi, o Gato de Anne Frank**. Porto: Asa, 2002. (il. de Danuta Wojciechowska).

MENÉRES, Maria Alberta. **Ulisses**. 24. ed. Porto: Asa, 1989. (il. de Isabel Lobinho) (1ª ed. - 1972).

MÉSSEDER, João Pedro. **Timor Lorosa'e. A Ilha do Sol Nascente**. Porto: Ambar, 2001. (il. de André Letria).

MÉSSEDER, João Pedro. **Pequeno Livro das Coisas**. Lisboa: Caminho, 2012. (il. de Rachel Caiano).

MÉSSEDER, João Pedro (texto) e BISCAIA, Ana (ilustração). **Que Luz Estarias a Ler?** Coimbra: Xerefe Edições, 2014.

MURALHA, Sidónio. **Todas as Crianças da Terra**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. (il. de Fernando Lemos)

PINTO, Fernão Mendes. **Peregrinação**. Lisboa: Relógio d'Água, 2001.

SALDANHA, Ana. Contra os Canhões. In: AA.VV. **Zap Um livro de histórias e poemas pela Paz**. Porto: Junta de Freguesia de Santo Ildefonso (il. de Acácio de Carvalho e Manuela Bronze), 2004, p. 4.

SOARES, Luísa Ducla. **Poemas da Mentira e da Verdade**. 7. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2014. (il. de Ana Cristina Inácio) (1ª ed. - 1983).

SOARES, Luísa Ducla. **A Cavalo no Tempo**. Porto: Civilização, 2003. (il. de Teresa Lima).

TOMÉ, Conceição Dinis. **O Caderno do Avô Henrich**. Lisboa: Editorial Presença, 2013.

TORRADO, António. **Trinta por uma Linha**. Porto: Civilização, 2008. (il. de Cristina Malaquias).

UNGERER, Tomi. **Otto. The Autobiography of a Teddy Bear**. Londres: Phaidon, 2010.

VIEIRA, Pe. António. **Obra Completa**. Lisboa: Círculo de Leitores, 2013 (dir. José Eduardo Franco e Pedro Calafate).

ZEE, Ruth Vander. **A História de Erika**. Lisboa: Kalandraka, 2007. (il. de Roberto Innocenti).

Bibliografia passiva

AA.VV. **Bookbird (Special Issue: War and Peace in Children's Literature)**. Vol. 41, Nº 4. Mansfield – OH-USA: IBBY (International Board on Books for Young People), 2003.

BECKETT, Sandra. **Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages**. NY: Routledge, 2012.

BUESCU, Helena C. *et al.* **Metas Curriculares de Português – Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência, 2012.

COLOMER, Teresa. Planificar la lectura en la escuela. In: AA.VV. **Formar Leitores para Ler o Mundo**. Lisboa: Casa da Leitura/Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p. 83-93.

FERREIRA BOO, M. del Carmen. **La Guerra en el Álbum Narrativo en Lengua Gallega** (comunicação apresentada no Congresso ANILIJ – texto inédito policopiado), 2015.

GOMES, José António. A paz e a guerra: factos e ficções. In: **Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude**, Nº 20, Novembro, 2010a, pp. 34-37.

GOMES, José António. **Figurações do Desejo e da Infância em Eugénio de Andrade**. Colecç. «Percurso da Literatura Infantojuvenil/1». Porto: Tropelias & C^a, 2010b.

GOMES, José António; MACEDO, Ana Cristina. Educação Literária (1º ciclo) e o lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. In: SILVA, Maria Madalena M. C. T.; MOCIÑO, Isabel (coord.). **Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária**. Porto: Deriva, 2013, p. 73-91.

GOMES, José António. Da inocência agredida à “inocência recompensada”: Aquilino Ribeiro e Menezes Ferreira. In: FERNÁNDEZ, Mar *et al.* (coord.) **De como a Literatura para a Infância e a Juventude «é chamada à guerra»**: Reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal. Porto: Tropelias & Companhia, 2015, p. 65-81.

HERDEIRO, Maria Bernardette Herdeiro (1980). Dimensão pedagógica da leitura. In: **Problemática da leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos**. Lisboa: INIC, 1980, p. 35-44.

HUNT, Peter. War in children’s literature – why? In: KENFEL, Veljka Ruzicka, *et al.* **Mundos en conflicto**: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil. Vigo: Universidade de Vigo, 2005, p. 13-25.

MACHADO, Ana Maria. **Lectura, escuela y creación literaria**. Madrid: Anaya, 2002.

OLAZIREGUI, M. J. La Guerra Civil y sus representaciones. In: ROIG, B. A., DOMÍNGUEZ, Pedro Lucas; SOTO, I. (cords.). **A guerra civil na narrativa infantil e xuvenil**. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/LIJMI, 2007, p. 13-27.

RAMOS, Ana Margarida. Paz e Guerra – os conflitos bélicos na literatura portuguesa para a infância. In: **Livros de Palmo e Meio**. Lisboa: Caminho, 2007, p. 98-131.

RINGROSE, Christopher. New Historical Fiction for Children. In: MONTGOMERY, Heather; WATSON, Nicola J. (ed.). **Children’s Literature. Classic Texts and Contemporary Trends**. NY: Palgrave/Macmillan-The Open University, 2009, p. 354-363.

ROIG RECHOU, Blanca-Ana. Introducción. In: ROIG RECHOU, Blanca-Ana, *et al.* **La Guerra Civil Española en la Narrativa Infantil y Juvenil (1936-2008)**. Colecç. «Percurso da Literatura Infantojuvenil/8», Porto: Tropelias & C^a, 2012, p. 11-14.

ROIG RECHOU, Blanca-Ana. **Educação Literária e Literatura Infantojuvenil**. Colecç. «Percurso da Literatura Infantojuvenil/11». Porto: Tropelias & C^a, 2013.

S./N.. **Instruções sobre Literatura Infantil**. Lisboa: Direcção dos Serviços de Censura, 1950.

SILVA, Sara Reis; AZEVEDO, Fernando. Mouschi, o gato de Anne Frank, de José Jorge Letria: entre a memória e a construção ficcional. In: RUZICKA KENFEL, Veljka, VÁZQUEZ GARCÍA, Celia e LORENZO GARCÍA, Lourdes (ed.). **Mundos en Conflicto**: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y

juvenil. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidad de Vigo / ANILIJ, 2006, p. 193-201.

SILVA, Sara Reis; RAMOS, Ana Margarida; GOMES, José António. Campos de Lágrimas. In: ROIG RECHOU, Blanca-Ana, KENFEL, Veljka e RAMOS, Ana Margarida. **La Guerra Civil Española en la Narrativa Infantil y Juvenil (1939-2008)**. Porto: Tropelias & Companhia, 2012, p. 231-233.

SILVA, Vítor Aguiar e. Nótula sobre o conceito de literatura infantil. In: SÁ, Domingos Guimarães. **A Literatura Infantil em Portugal. Achegas para a sua História**. Braga: Edição da Editorial Franciscana, 1981, p. 11-15.

SILVA, Vítor Aguiar e. **Teoria da Literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1990.

ZAPARAÍN, Fernando; GONZÁLEZ, Luís Daniel. **Cruces de Caminos. Álbumes Ilustrados: Construcción y Lectura**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha/Universidad de Valladolid, 2010.