

Educar para Ser:

A Educação para a Cidadania nas obras

A Que Sabe a Lua? e *O Nabo Gigante*

Vânia Pereira*
vania.r.pereira@gmail.com

Resumo

A literatura para crianças e jovens pode cumprir, de uma forma lúdica, e/ou até humorística, a função de educação para a cidadania, transmitindo valores sociais e pessoais ao público infantil e juvenil, e auxiliando a um futuro exercício de plena cidadania. Através da análise das obras literárias *A que sabe a Lua?* e *O Nabo Gigante*, de Michael Grejniec e de Alexis Tolstoi, respetivamente, explora-se o diálogo intersemiótico entre os códigos pictórico e verbal, e procura-se trazer à consciência o jogo de sentidos e de símbolos que surgem da articulação e do diálogo entre texto-linguístico e texto-icónico. Conclui-se que estas obras encerram, na sua narrativa, valores de cooperação, solidariedade e entajuda, e podem constituir uma excelente ferramenta de promoção, no público infantil, de competências de relacionamento com o outro. Ainda mais, por destacarem como heróis, figuras fisicamente mais “frágeis”, podem ajudar a criança a valorizar, e a perceber como herói até a figura que, por fora, menos o aparenta ser.

Palavras-chave: educação para a cidadania; literatura infanto-juvenil; *A que sabe a Lua?*; *O nabo gigante*.

Abstract

Literature for children and youth can play, in a recreational, and/or even humorous way, the role of citizenship education, transmitting social and personal values to children and youth, and helping them to a future exercise of full citizenship. Through the analysis of the literary works *A Taste of the Moon*, by Michael Grejniec, and *The Enormous Turnip*, by Alexis Tolstoi, this article explores the intersemiotic dialogue between pictorial and verbal codes, and seeks to bring to consciousness the play of meanings and symbols that arise from the dialogue between linguistic text and iconic text. We conclude that these works contain, in their narrative, values of cooperation, solidarity and mutual aid, and can be a great promotional tool, in infantile and juvenile public, of relationship and social skills. Even more, by outshine as heroes, figures physically “fragile”, these works can help children value and view as a hero, even characters that to judge by their looks, seem unlikely to be so.

Keywords: citizenship education; children’s literature; *A Taste of the Moon*; *The Enormous Turnip*.

1. Introdução

“Um livro ilustrado é um poema onde não se devem perceber as costuras.”
Maurice Sendak

* Mestranda em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco na Escola Superior de Educação de Portalegre.

A literatura infanto-juvenil tem-se afirmado no seio da crítica literária universal contemporânea, pela dimensão artística que encerra em si mesma, com um estatuto de fenómeno literário, ocupando um lugar de pleno direito dentro do sistema semiótico literário, constituindo mais do que um mero subproduto da literatura para adultos (Mergulhão, 2006).

Entendemos, tal como Diogo (1994, citado por Mergulhão, 2006), literatura infantil como “aquela que as crianças conquistaram para si, isto é, aquela que as crianças ativa e seletivamente receberam como tal” (2006:11). Desta forma, literatura infantil não é só aquela que é concebida para o público infantil, pois sendo a criança um recetor dinâmico e seletivo, com interesses que se sobrepõem aos do autor/mediador adulto, poderá existir literatura concebida para o público adulto que acaba por ser absorvida pelo público infantil (veja-se, por exemplo, os exemplos das obras “*Alice no País das Maravilhas*” e “*As viagens de Gulliver*”).

Segundo Veloso (2006), a leitura literária tem diversas implicações transversais, permitindo à criança uma “educação estética e compreensão do mundo, no despertar da curiosidade e do pensamento crítico, na valorização da competência linguista e no gosto de falar, ler e escrever” (Veloso, 2006: 3). Atualmente, em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Programa da Língua Portuguesa para o Ensino Básico destacam a utilização da literatura literária como ferramenta de extrema importância para o alcance de vários objetivos pedagógicos, seja desenvolver as competências linguísticas, o gosto e a sensibilidade estética, o pensamento crítico e o questionamento, a curiosidade pelo mundo envolvente, a imaginação, o pensamento simbólico, o desenvolvimento de valores sociais e morais, a capacidade de leitura e de relacionar o que é lido com as próprias vivências, e, ainda, o gosto pela própria leitura, preparando a criança para a entrada no mundo da literatura adulta (Mergulhão, 2006; Veloso, 2006). Compreendemos, assim, a afirmação de Aguiar e Silva (1981, citado por Mergulhão, 2006), quando refere que a literatura infantil constitui “um vector extremamente influente na conformação do futuro” (2006:12), visto que constrói, na criança, alicerces vitais ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Mergulhão (2006) refere, ainda, que a literatura infantil permite,

devido às leis da fantasia e da ficcionalidade que a gerem, o desenvolvimento da imaginação e do pensamento divergente, a modelização do mundo e a construção de universos simbólicos, ao mesmo tempo que promove a consciência moral e cívica e

dá resposta (ainda que de forma subtil) aos enigmas da vida e da identidade pessoal, numa clara recuperação das dimensões da interioridade e da introspecção (2006:12)

O presente artigo tem, pois, como principal objetivo refletir sobre a função de educação para a cidadania que a literatura para crianças e jovens pode cumprir, de uma forma lúdica, ou até humorística, transmitindo valores sociais e pessoais ao público infantil e juvenil, e auxiliando a um futuro exercício de plena cidadania. Abordaremos, então, o papel que a literatura infantil representa na promoção da consciência moral e cívica no público infantil, recorrendo à análise de duas obras literárias: *A que sabe a Lua?* e *O Nabo Gigante*. A escolha do tema prende-se com a necessidade presente, numa sociedade em constante evolução, que diariamente coloca aos seus adultos e cidadãos desafios na educação das suas crianças, de refletir sobre formas lúdicas e prazerosas de constituir os valores morais e sociais como alicerces edificantes na personalidade dos futuros cidadãos. Na primeira parte, explora-se a especificidade da educação para a cidadania e a transmissão de valores sociais e morais através da literatura. Na segunda parte, realiza-se a análise das duas obras literárias já referidas.

2. Enquadramento teórico

Presentemente, é comum ouvirmos falar nos termos *educação para a cidadania* e/ou *educação para os valores*. Entendemos educação para a cidadania como o ensino de competências de aprender a viver conjuntamente (Henriques, 2000). O amplo debate sobre esta temática na atualidade é indissociável da constatação que nos encontramos numa época de transformações sociais sucessivas, que conduziram a diferentes formas de socialização. A sociedade atual caracteriza-se pela segregação, pelo individualismo, pelas famílias pouco numerosas, pela forte influência dos media e das novas tecnologias, pelo materialismo, ou seja, por um conjunto de fatores que influenciam “o esquecimento” de valores sociais e morais essenciais para uma vida verdadeiramente em democracia.

Por este motivo, tornou-se comum a afirmação que vivemos presentemente uma crise de valores, tal como refere Brezinka (2007, citado por Magalhães, 2009):

La crisis moderna es, ante todo, una crisis de orientación y una crisis de valoraciones: es una crisis de las convenciones y creencias, de las posturas valorativas y de las actitudes morales [...] de aquellas normas e instituciones sociales que se basan en el consenso, en la obediencia y en la servicialidad de los ciudadanos. (2009:25)

Verificamos, então, que os jovens se encontram desarmados para escolher entre valores e contra-valores, tal como afirma Henriques (2000), não só porque não existe um modelo axiológico único, mas também porque abundam as condutas individualistas e insolidárias, quando não mesmo a agressividade explícita, verbal ou física, contra companheiros e adultos, e ainda porque muitos não têm “capacidade de pensamento crítico que os ajude a discernir e eleger livremente” (2000:38).

Existem autores que, pelo contrário, referem que a preocupação de saber como preparar a juventude para a cidadania é tão velha como a própria democracia (Cunha, 1996, citado por Henriques, 2000), perspectivando, assim, a educação para a cidadania como um pilar central na educação e formação das crianças e jovens de qualquer nação, de qualquer época histórica. Neste sentido, Henriques (2000) afirma que a educação para a cidadania deve ajudar a preparar o jovem para adaptações sucessivas, ao longo da sua vida profissional, e para uma sociedade competitiva e de livre educação, servindo, assim, a função de formar o jovem para a sociedade pluralista nos seus valores, diversificada nas conceções e valorizações sobre o que é a pessoa, sociedade, educação, organização económica. Ou seja, mais do que um simples ensino de valores morais e sociais, a educação para a cidadania serve a instrução de diferentes referentes ideológicos, que permitem ao jovem, a curto prazo, o poder de pensamento, e de escolha e, a longo prazo, um exercício pleno de cidadania e a capacidade de adaptação às sucessivas transformações sociais.

Apesar de se constituir como ficção, a obra literária mantém com o mundo relações mediatas, sendo, assim, capaz de contribuir para uma modificação substancial na estrutura cognitiva, social, moral e afetiva do seu público. A obra literária, pela relação mediata que estabelece com a realidade concreta, constitui uma janela aberta para o pensamento crítico sobre a sociedade envolvente, e para o diálogo simbólico com a vivência e historicidade dos seus leitores.

Dacosta (2002, citada por Magalhães, 2009) utiliza a expressão *poder literário* para se referir ao impacto que a literatura pode representar no desenvolvimento da criança. Esta, perante a perplexidade e a interrogação que tem constantemente em relação à vida e ao mundo que a rodeia, visto que todas as novidades são uma descoberta e uma aprendizagem, recorre frequentemente à imaginação como via de cimentar o conhecimento sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo. A capacidade de a criança alimentar e produzir vivências no domínio do literário tem atraído o interesse de cientistas de várias áreas do conhecimento humano, e existe um consenso geral que as crianças “afirmam a sua personalidade, imaginando” (Parafita, 2002, citado por Magalhães, 2009:81).

Bettelheim (2008), figura incontornável do espetro que liga a Literatura Infantil à Psicologia do Desenvolvimento Infantil e à Psicanálise, pelos estudos e reflexões que realizou sobre o impacto dos contos de fadas no desenvolvimento da criança, diz-nos, na introdução ao livro “Psicanálise dos Contos de Fadas”:

A criança precisa de ideias sobre como pôr a casa interior em ordem e, nessa base, conseguir dar sentido à sua vida. Precisa [...] de uma educação moral em que com subtileza apenas se lhe transmitam as vantagens de um comportamento moral, não através de conceitos éticos abstractos mas através do que parece palpavelmente acertado e portanto com sentido para a criança. (pp. 12).

Podemos, então, afirmar que a literatura, através da fantasia, propõe novos conceitos e um conhecimento sobre o mundo, proporcionando ao pequeno leitor um padrão para interpretá-lo e oferecendo, conseqüentemente, o enriquecimento e a autonomia em relação ao real. Por este

motivo, Maria Antonieta Cunha (2003, citada por Magalhães, 2009), refere que a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento da criança. Dito de outra forma, a obra literária interpreta o mundo real através do ponto de vista do narrador ou do poeta e com ela a criança pode viver as mais variadas experiências, visto que “num livro vivemos o bafo humano do outro” (Dacosta, 2002, citada por Magalhães, 2009: 82); com o livro “podemos experimentar, quase ao vivo, o medo, a angústia, a alegria, o perigo, a fome, um desgosto mudo e sem palavras (*Ibidem*).

Com efeito, a literatura infanto-juvenil,

pela especificidade semiótica de que se reveste, propicia o enriquecimento e o alargamento progressivo do aparelho formal da língua materna e, consequentemente, permite a construção de mundos alternativos ao real, ao mesmo tempo que estimula o sentido do belo e incute todo um sistema axiológico imprescindível à formação do carácter individual e às trocas sociais efetivas. (Mergulhão 2002, citada por Magalhães, 2009).

A literatura tem, desta forma, um importante contributo a desempenhar “na construção da personalidade, na formação intelectual, afetiva e onírica” (Traça, 1992, citada por Magalhães, 2009:83), ao mesmo tempo que permite à criança ou adolescente “extrapolar ações positivas de esperança no futuro, de crédito e confiança nos valores mais significativos e gratificantes do mundo atual” (*Ibidem*). A sua presença ajudará a criança “a melhor se perceber a si e aos outros, o que contribuirá para uma socialização integrada e significativa” (Santos, 2002, citado por Magalhães, 2009:83). A sua ausência, como nos diz Luísa Dacosta, poderá formar jovens “imatuross” para os quais poder-se-á tornar “difícil a compreensão do outro e é por isso que o mundo se desumaniza” (Dacosta, 2002, citada por Magalhães, 2009: 83).

3. Análise das duas obras literárias

O álbum narrativo *A que sabe a Lua?*, da autoria de Michael Grejniec, no seu texto e ilustrações, teve a sua primeira publica-

ção portuguesa em 2002, na coleção Livros para Sonhar da Kalandraka. A tradução é da responsabilidade de Alexandre Honrado, e no presente trabalho faz-se referência à oitava edição, datada de 2011, o que evidencia a importância e popularidade desta obra no campo da literatura literária para crianças. Apresenta-se como um livro de capa dura, com um formato retangular vertical (20 cm por 30 cm), pouco vulgar nos álbuns narrativos dedicados às primeiras idades, mas que, após análise do diálogo intersemiótico entre imagem e texto que caracteriza toda a obra, percebe-se que a escolha deste formato invulgar adquire um sentido lógico, que abordaremos mais à frente.

A capa do álbum apresenta-nos uma lua cheia, elemento natural central em toda a narrativa, tal como o título da obra, *A que sabe a Lua?*, nos deixa antecipar. Aparecem, ainda, timidamente na capa, a cabeça e o pescoço de uma girafa, que, num movimento de esforço, tenta alcançar a lua, antecipando-se nesta tímida aparição a existência de outro tipo de personagens na narrativa, personagens que surgem do reino animal, e, ainda, abrindo-se ligeiramente a porta ao conflito que dá o mote à narrativa: o desejo dos animais em descobrir o sabor da lua.

O virar do livro apresenta-nos outra imagem do elemento astral, à mesma central no espaço físico da contracapa, mas com um outro semblante e uma outra forma. Agora é uma lua que não sorri e não se apresenta imponente, na sua forma de lua cheia. Agora está no estado de quarto minguante, e nela transparece alguma consternação. A pergunta imediata que se coloca ao leitor, na abordagem a estas duas imagens, prévias à narrativa, e, mais especificamente, na abordagem ao estado emocional da lua que ambas as imagens contrastam, é do que se terá passado com a lua, para ela mudar a sua expressão.

A página de rosto da obra reúne as duas representações pictóricas do elemento astral da capa e da contracapa, através de um processo de justaposição, que Torres (2006) associa ao símbolo oriental reunificador dos princípios *yang* e *ying*, o princípio obscuro e o princípio luminoso das coisas, o dualismo e a complementaridade universais, como se constituísse uma síntese do essencial da narra-

tiva da obra. Os elementos paratextuais desta obra conduzem o leitor a questionar-se sobre que estará no interior das páginas do livro, pelo contraste de representações pictóricas do elemento astral, pelo título em forma de interrogação, e, também, pelo ponto de interrogação distinto e inusual, em forma de lua em quarto minguante, que despertam no leitor o desejo de saber, então, afinal, a que saberá a lua. Podemos, assim, afirmar que os elementos paratextuais tentam induzir no leitor o mesmo estado emocional presente nos animais que constituem as personagens da narrativa, predominante em todo o desenrolar da ação: o desejo e a vontade de descoberta. Num processo de identificação projetiva, o leitor, ávido de descobrir a história, projeta o seu sentimento e identifica-se às personagens da narrativa, ansioso por descobrir o sabor da lua.

A história propriamente dita inicia com uma ilustração que ocupa duas páginas. Esta ilustração pode ser considerada como uma apresentação do cenário onde decorre e se desenrola a ação, e das personagens que a protagonizam. Pela sua dimensão, e simplicidade de traços, absorve o leitor para um cenário composto pelo céu escuro, pela terra árida e montanhosa, de tons terra (que, pelo quente que transmitem, contrastam com as cores frias do elemento lunar, de grandes dimensões), o que nos remete, tal como na capa, para a fulcral importância que este elemento vai representar na narrativa. Mas a par da presença arrebatadora da lua, pela primeira vez nesta ilustração, o leitor é confrontado com nove pares de olhos minúsculos, cada um de sua cor, que, de forma atenta e inquiridora, observam o astro imponente. Nesta fase inicial, de introdução à narrativa, a presença de vários olhos despertam a atenção do leitor para a existência de outros elementos na história, levando-o a questionar-se a quem pertencerão, e, simultaneamente, fazendo-o perceber que deverão ser personagens distintas, visto que têm olhos de diferentes cores. Esta primeira ilustração mantém a característica de enigma das ilustrações dos elementos paratextuais, anteriormente referidos, reforçando o captar da atenção, o despertar do desejo e o estimular da curiosidade do leitor para o desenrolar da ação.

A ilustração assume uma particular importância em todo o álbum narrativo, como

ficou patente na anterior análise dos elementos paratextuais e da primeira ilustração da obra, não se limitando a uma mera representação gráfica do texto, mas indo mais além, e constituindo-se de informação passível de uma leitura alternativa, que nos conduz a um maior conhecimento da história e, portanto, a um enriquecimento artístico desta mesma história. Torres (2006) refere que desta

particular relação de interacionismo signico resulta frequentemente um complexo artefacto semiótico capaz de potenciar a leitura e a iniciação estética da criança aos códigos da poeticidade e da literariedade, um objeto suscetível de assegurar uma relação de diálogo natural e frutivo entre a criança e o texto, encarado como um todo (2006: 2).

Com pré-leitores, a utilização destes primeiros elementos ilustrativos, para o alfinetar do pensamento antecipativo da narrativa e do simbolismo transmitido pelos elementos representados, permite um processo alternativo de leitura. Com leitores iniciais, a presença das duas abordagens sógnicas permite um entrecruzar de sentidos que apenas a relação entre as duas linguagens, verbal e visual, permite cultivar, tornando o processo de leitura mais prazeroso. De facto, as ilustrações da presente obra possuem elementos fundamentais para compreender o sentido da narrativa e que “(...) somente uma leitura vigilante às cumplidades, muitas vezes discretamente formuladas, entre palavra e imagem permite fazer descobriresse ‘outrotexto’ por detrás ‘dotexto’.” (Torres, 2006: 5).

Após a ilustração que dá início à narrativa, o voltar da página permite ao leitor desvendar, pelo texto verbal e pelo texto visual, uma a uma, a identidade das personagens anónimas, que anteriormente só revelavam o seu olhar. A narrativa inicia-se com uma contextualização temporal de um problema que se arrasta e que assola os animais (“Há já muito tempo que os animais desejavam averiguar a que sabia a Lua”), sendo esse problema apresentado através de dois adjetivos antónimos (“Seria doce ou salgada?”), o que remete o leitor para uma aproximação sensorial ao desejo dos animais.

Como já havíamos antecipado pela capa e pela primeira ilustração, à noite os animais olham ansiosos para o céu, esticam e

estendem os pescoços, as pernas e os braços, mas “nem o maior dos animais era capaz de tocá-la”, o que nos remete para uma inatingibilidade da lua, como se constituísse um sonho impossível, ou mesmo uma loucura alguém ambicionar chegar a algo tão longe e distante. Torres (2006) refere que o formato retangular vertical, pouco frequente nos álbuns da Kalandraka, serve a ideia de inacessibilidade da lua.

Eis se não quando, “a pequena tartaruga” dá início à tarefa árdua, de tentar alcançar o inacessível, não se deixando esmorecer pelo seu tamanho pequeno, mas acreditando que existe forma de alcançar o que muitos consideram impossível. O superlativo “a montanha mais alta” é bem espelhado na ilustração, que ostenta o carácter megalómano da cruzada iniciada pelo pequeno animal. Após atingir o topo da montanha, a tartaruga percebe que não consegue atingir o seu objetivo se não pedir auxílio: “então chamou o elefante”. Depois do elefante, segue-se a girafa, depois a zebra, a seguir o leão, depois a raposa, e ainda o macaco. Trata-se de uma estratégia acumulativa, em que os vários elementos do reino animal entram um a um na narrativa e se sobrepõem aos já presentes numa pirâmide, e, num esquema narrativo repetitivo (próximo dos textos orais, repleto de paralelismos e com elementos reforçadores da musicalidade e criadores de ritmo), são descritas as suas tentativas para alcançar a lua. A lua não parece levar a intenção dos animais a sério, e assume aquelas tentativas como um jogo, afastando-se um pouco mais, sempre que vê a presença de um novo animal (“Mas quando a Lua viu o leão, voltou a subir um pouco mais”). A ação da lua na narrativa é, assim, o movimento da lua no céu durante a noite, metaforizado sob a forma de um jogo do apanha.

O desfecho da história inicia com a entrada do rato que, apesar do seu tamanho reduzido, vai representar o principal papel na resolução do conflito. A ilustração da sua entrada na página do lado direito contrasta com a ilustração do lado esquerdo, pelo tamanho de uma e de outra, podendo o leitor observar, no lado esquerdo, a pirâmide construída pelos animais num esforço admirável de equilíbrio. Pensar-se-ia que seria o elefante, pela sua dimensão e robustez, a sustentar todos os outros animais para a concretização bem-

-sucedida desta difícil cruzada; contudo, é a tartaruga, pequena, mas corajosa, audaz e resistente, que assume a segurança e estabilidade de todo o grupo. Este pormenor pode ser percebido como um apontamento humorístico, mas também pode ser interpretado como a primeira vez que é veiculada na narrativa a mensagem moral da história (tal como os homens, os animais não se medem aos palmos), ou, ainda, podemos atender à mitologia hindu, na qual Vishnu (segundo Deus da trindade hindu, ao lado de Brama e Shiva), quando metaforizado em tartaruga, aparece com o Universo no dorso.

Quando vê o rato, a lua que “já começava a ficar farta daquele jogo (...) ficou onde estava”, pois pensou “Um animal tão pequeno, certamente que não conseguirá alcançar-me”. E é da subestimação que a lua faz do animal pequeno no tamanho, mas grande nos feitos alcançados (à semelhança do que acontece em diversos contos tradicionais), que acontece o impensável. A ação do rato é reforçada, na sua dinâmica e capacidade de ziguezague, pelo texto gráfico de linhas icónicas, concebidas para incutir, neste caso, a sensação de movimento. E é devido à subestimação que a lua faz, na qual avalia a capacidade do rato somente pelo seu aspeto físico e tamanho diminuto, que acontece a concretização do desejo dos animais: provar um pedacito da lua. Este momento da dentada é ressaltado numa ilustração de dupla página, onde o texto verbal surge inscrito no interior da própria lua, dando um desfecho à lenta sucessão de acontecimentos antecedentes. Segundo Torres (2006) a lua torna-se tangível, ou melhor, comestível (no literal sentido da palavra), mercê do seu próprio descuido e, sobretudo, devido a ter subestimado quer os seres aparentemente mais frágeis, de pequena dimensão, como o rato, quer o poder transformador de um coletivo, representado por aquele conjunto de fabricantes de utopias (2006:8).

O desfecho da obra permite ao leitor perceber a mensagem por detrás da narrativa: que a entreatajuda e a cooperação entre os animais e, em último caso, entre os homens, em prol de um sonho comum, permitem alcançar o aparentemente inatingível. Ou seja, o desejo comum apaga e faz esquecer as diferenças, mesmo entre animais rivais, transmitindo a narrativa uma poética moral

de generosidade, solidariedade e de sonhos partilhados, transmitidos metaforicamente na imagem da pirâmide que vai sendo construída pelos animais, e na imagem final do descanso dos guerreiros que, nessa noite e sob o olhar de uma lua em quarto minguante, “dormiram muito juntos”.

Sintetizando, podendo ser situada na categoria literária de fábula, a obra *A que sabe a Lua?*, é uma história de desejos que veicula como moral os valores de cooperação e ajuda mútua, de uma forma lúdica, conduzindo o leitor, mesmo aquele que ainda não consegue decifrar a linguagem escrita, a desfrutar de uma leitura de prazer e de satisfação, extraída do diálogo complementar, sempre presente, entre imagem e texto. Atendendo à sua semelhança com as fábulas tradicionais, não é de estranhar, portanto, que após o desfecho, o leitor seja surpreendido com uma nova personagem, que representa uma voz que patenteia um comentário *sui generis*, indiciano uma distinta conclusão. Este comentário serve, sobretudo, para educar o leitor para a possibilidade de existência de “outras vozes”, que pensam o contrário do que foi veiculado como valores na resolução do conflito, e, para que, dentro da própria leitura, possa deparar-se com esses pensamentos contrários e, assim, criar o seu próprio pensamento. A personagem do peixe pode ser vista como a voz da “razão”, pois questiona o porquê da demanda absurda dos animais (“Tanto esforço para chegar à Lua, lá em cima no céu, tão longe...”), mas também pode ser concebida como a personificação do individualismo, por oposição à cooperação simbolizada pelos outros animais. Sozinho, na água, demasiado fechado no seu mundo para poder sonhar e desejar outros mundos, e à parte de toda a cruzada, o peixe desvaloriza a ambição dos restantes animais, contentando-se com a simples imagem distorcida da lua, e nunca chegando a alcançar a lua verdadeira e a provar o seu sabor. O leitor mais atento percebe que a personagem do peixe não é uma aparição desconectada do resto da narrativa, e que, na primeira ilustração, que Torres (2006) designa de janela indiscreta, já apareciam os seus olhos, no conjunto dos nove olhos anónimos e enigmáticos que ambicionam saber o sabor da lua. Desta forma, o leitor pode concluir que, provavelmente, o peixe também sentia desejo

semelhante ao dos outros animais, mas que ao faltar-lhe a capacidade de acreditar que “a união faz a força”, ficou de fora da demanda.

Existem muitas semelhanças entre a obra *A que sabe a lua?* e outra obra literária de igual relevo no campo dos álbuns narrativos para as primeiras idades: *O Nabo Gigante*, de Alexis Tolstoi, ilustrado por Niamh Sharkey (premiada ilustradora irlandesa), e com edição portuguesa original datada de 2002¹, pela editora Livros Horizonte. Num primeiro contacto com os dois álbuns, salta à vista a expressividade das ilustrações, que pela sua dimensão e forma artística, absorvem o leitor para o seu interior, e convidam-no a desfrutar de um momento prazeroso de narrativa verbal e visual. De facto, em ambos os álbuns, as ilustrações surgem “incorporadas como um elemento construtivo da história” (Colomer, 2003, citado por Silva, 2003:2), constatando-se uma relação de grande complementaridade entre o texto e a ilustração.

A capa do álbum apresenta-nos o nabo a ocupar quase a totalidade do espaço físico disponível, revelando, assim, a sua centralidade na narrativa. Tal como na capa do livro *A que sabe a Lua?*, o elemento natural, também presente no título da narrativa, é destacado na ilustração de forma a enfatizar a sua importância na ação. Ainda na capa, aparecem sentados no topo do nabo dois “velhinhos”, antecipando a participação também destas duas personagens no desenrolar da ação. Na contracapa, surge uma ilustração com diversos vegetais, de tamanho similar, inclusive do nabo, agora de tamanho “normal”, como a sugerir um contexto ou cenário onde se desenrolará a narrativa. Desta forma, podemos afirmar que, tal como acontece na obra *A que sabe a Lua?*, a linguagem visual utilizada nos elementos paratextuais da obra serve o intuito de incitar, no leitor, o desejo em desvendar a narrativa, através, por um lado, do relevo hiperbólico dado ao elemento natural que desencadeia a ação e o conflito, e, por outro lado, complementando esta figura central com uma breve nuance das personagens e do contexto onde a ação decorre.

O início da narrativa apresenta-nos as personagens principais que vão protagonizar

¹ Repare-se que é o mesmo ano da publicação portuguesa original do livro *A que sabe a lua?*.

a ação – “um velhinho” e “uma velhinha”, anónimos, indeterminados, podendo o leitor identificá-los com qualquer velhinho e qualquer velhinha do seu imaginário. A escolha da forma diminutiva imprime simpatia ao casal de velhinhos e à sua casinha, rodeada de um grande jardim. A dimensão da ilustração imprime uma especial importância à natureza, e destaca-a, conduzindo, assim, o leitor ao tema da obra. A primeira ilustração demonstra desde logo ao leitor a complementaridade da linguagem verbal e da linguagem visual que caracteriza toda a obra. Remetendo o leitor para um tempo longínquo (“Há muito, muito tempo atrás...”), através do uso de uma expressão tipicamente utilizada nos contos tradicionais, esta primeira ilustração destaca-se pelo diálogo existente entre o pictórico e o texto linguístico, sendo, por exemplo, o significado adjetival da palavra “torta” amplificado pelo grafismo sinuoso do caminho que conduz à casinha. Esta dialética mantém-se ao longo de toda a obra, em que as personagens do reino animal são apresentadas ao leitor a partir da enumeração paralelística [a referência sequenciada aos animais é efectuada segundo o esquema: número/quantidade – espécie – característica física] e seguindo um esquema gradativo duplo: decrescente, quanto ao número de animais de cada espécie; e crescente, quanto ao seu tamanho (Silva, 2003:3)

Após a apresentação das personagens, a narrativa avança, e explica que, chegada a primavera, o casal de velhinhos decidiu semear legumes no jardim. A extensão do texto verbal serve o desenrolar da acção, de forma a conduzir o leitor para aquilo que irá constituir o conflito da narrativa. Nas ilustrações da decisão primaveril dos velhinhos, em que aparecem a semear os vários legumes (“Semearam ervilhas e cenouras e batatas e feijões. Por último, semearam nabos”), e da noite em que a chuva ajuda “as sementes a crescer e a produzir óptimos vegetais suculentos”, existe um claro sincronismo entre aquilo que é verbalmente narrado e o que é visualmente construído, denotando-se um jogo de contrastes cromáticos entre o claro da “bela manhã de Março” e o escuro da noite de chuva (Reis, 2003).

A página que sucede apresenta ao leitor o conflito que dá o mote à narrativa.

Após o discurso verbal proporcionar ao leitor uma viagem no tempo, para uns meses mais à frente (“A Primavera passou e o sol de Verão fez os legumes ficarem maduros”), por meio de uma prolepse, a ilustração torna-o cúmplice do autor, pois só ao leitor é revelada a verdadeira dimensão que o nabo tem debaixo da terra. O texto, baseado no pensamento do velhinho e da velhinha, que é um pensamento de dúvida e de incerteza (pois não sabem o que se encontra ao certo debaixo da terra), deixa o leitor intuir que o nabo deverá ser gigante, já que assim parece ao casal de velhinhos. A ilustração, assim como a conceção gráfica da palavra “gigante”, revelam ao leitor que não só parece, como de facto é o nabo gigante, mas que o casal de velhinhos ainda não dispõe dessa certeza, deixando, desta forma, o leitor adiantado no conhecimento do problema em relação aos protagonistas da narrativa. Mais uma vez se observa um diálogo perfeito entre discurso verbal e discurso visual, sendo que este oferece ao leitor mais da história do que aquilo que é revelado através da narrativa escrita.

Após a revelação do problema base da narrativa, sucede-se, segundo uma estratégia acumulativa e uma estruturação discursiva baseada na repetição, a descrição das sucessivas tentativas do casal de velhinhos, ajudados pelos animais apresentados anteriormente, de tirar o nabo gigante debaixo da terra: vem “a vaca castanha”, depois “os dois porcos barrigudos”, a seguir os “três gatos pretos”, depois “as quatro galinhas sarapintadas”, a seguir os “cinco gansos brancos” e, ainda, os “seis canários amarelos”. Repare-se que a lógica acumulativa e o discurso repetitivo utilizados são semelhantes à lógica e estratégias usadas na obra narrativa *A que sabe a Lua?*, existindo uma progressão no texto verbal, acompanhada do número de elementos representados nas ilustrações, também de um modo semelhante ao que acontece na narrativa analisada anteriormente, sendo que numa página se pode observar a cadeia de cooperação, que se vai constituindo em prol de um objetivo, e na outra página é(são) apresentado(s) o(s) animal(ais) que sucederão na cadeia de cooperação. Curioso notar que, em ambas as obras, é sempre o último elemento na cadeia que manda chamar o próximo, o que denota a importância de cada elemento na construção da cadeia de cooperação,

visto que sem a sua presença não se chegaria à presença do próximo. Esta é uma ideia fulcral na transmissão de valores e na educação para a cidadania, pois transmite ao leitor a ideia que, apesar de existir um elemento que desencadeia toda a ação, todos os elementos participam, dão ao seu contributo, e, por isso, a presença de todos é fundamental.

A semelhança entre as duas obras literárias também se verifica na resolução do conflito. Tal como na obra anterior, também em *O Nabo Gigante* é o animal mais pequeno que dá ao grupo a ajuda preciosa que permite que todos alcancem o objetivo desejado. A resolução do conflito inicia com uma interjeição, “Pop!”, que em termos gráficos dá a perceber ao leitor que algo importante se irá passar: “O nabo gigante saiu a voar de dentro da terra e todos caíram para trás.”. A narrativa surge, mais uma vez, construída a partir da repetição e da enumeração, que, pela dimensão de animais que sucessivamente caem em cima uns dos outros (“Os canários caíram em cima do rato, os gansos caíram por cima dos canários, as galinhas caíram por cima dos gansos, os gatos caíram por cima das galinhas, os porcos caíram por cima dos gatos, a vaca caiu por cima dos porcos, a velhinha caiu por cima da vaca e o velhinho caiu por cima da velhinha.”), ganha contornos humorísticos, não só para o leitor, como para as próprias personagens (“Todos caíram no chão e riram.”). Ainda mais, se atendermos “(...) à sequência pela qual as diversas figuras actantes são colocadas «em cena», podemos considerar que quer o texto verbal quer o texto pictórico se alicerçam na estratégia da gradação crescente, também provocando o cómico: em cima do rato (o ser de tamanho mais reduzido), caíram sucessivamente os canários, os gansos, as galinhas, os gatos, os porcos, a vaca, a velhinha e o velhinho.” (Reis, 2003:5).

O desfecho da história, na obra *O Nabo Gigante*, não nos dá o descanso dos guerreiros como na obra *A que sabe a Lua?*, mas antes a recompensa do guerreiro, no sentido em que a linguagem verbal e a linguagem visual mostram ao leitor o ratinho, herói da história, a comer sopa de nabo, feita naquela noite pelo casal de velhinhos, até se fartar (“Naquela noite, o velhinho e a velhinha fizeram uma enorme panela de sopa de nabo. Todos comeram até

se fartarem. E sabes uma coisa? O ratinho esfomeado foi o que comeu mais.”). O modo como é formulada a questão final, com uma interpelação direta ao leitor, (“E sabes uma coisa?”), remete mais uma vez para uma cumplicidade entre autor e leitor.

Sintetizando, as obras *A que sabe a Lua?* e *O nabo gigante*, pela estrutura da narrativa, repetitiva e acumulativa, pelo diálogo constante entre texto verbal e imagens ilustrativas, pela riqueza narrativa que sobressai da linguagem visual utilizada (no fundo, pela coerência intersemiótica presente), assim como pelo humor e prazer que desencadeiam por meio da sua leitura, possibilitam a promoção de uma competência literária, até nos leitores de idade mais precoces. Para além disso, estas obras encerram, ainda, na sua narrativa, valores de cooperação, solidariedade e entreajuda, e podem constituir uma excelente ferramenta de promoção, no público infantil, de competências de relacionamento com o outro. Ainda mais, por destacarem como heróis figuras fisicamente mais “frágeis”, podem ajudar a criança a valorizar e a perceber como herói até a figura que, por fora, menos o aparenta ser.

Em suma, verifica-se que estas obras literárias, para além das funções habitualmente atribuídas à literatura infantil, no desenvolvimento cognitivo e emocional dos seus leitores, cumprem, ainda, a importante função de desenvolvimento social e moral, ao alertar os seus leitores para aspetos fundamentais da vida em sociedade e da relação com o outro.

Bibliografia Ativa

Grejniec, M. (2011). *A que Sabe a Lua?* (8ª edição). Lisboa: Kalandraka Editora.

Sharkey, N. & Tolstoi, A. (2010). *O Nabo Gigante* (4ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Bibliografia Passiva

Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise dos Contos de Fadas* (6.ª edição). Lisboa: Bertrand Editora.

Henriques, M. C. (2000). *Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania. Actas do Colóquio Cidadania, Educação e Defesa* 2000. Lisboa: Instituto da Defesa Nacional.

Magalhães, P. C. F. (2009). *Educar para os valores e para a cidadania: análise informático-lexical para uma bibliografia temática integrada no Plano Nacional de Leitura*. Dissertação de Mestrado não publicada em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Mergulhão, T. (2006). Literatura para crianças e jovens: contributos para uma (re)definição. A criança, a língua, o imaginário e o texto literário. Centros e Margens na Literatura para crianças e Jovens. Actas do II congresso Internacional. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

Mergulhão, T. (2008). *Relação texto-imagem no livro para crianças: uma leitura de Bernardo Faz Birra e de Quando a Mãe Grita...* Actas do 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança Infâncias Possíveis, *Mundos Reais*, 2-4. Braga: Universidade do Minho. Disponível em www.casadaleitura.org.

Silva, S. R. (2003). *Das palavras às ilustrações: uma leitura de O Nabo Gigante e de João e o Feijoeiro Mágico*, Malasartes, 12, 7-16. Disponível em www.casadaleitura.org.

Silva, S. R. (2006). *Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância*. In Viana, F., Coquet, E., & Martins, M. (coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – 5 Investigação e Prática Docente* (pp.129-138). Braga: CESC-UM/Almedina. Disponível em www.casadaleitura.org.

Torres, M. G. (2006). *A janela indiscreta. Apontamentos sobre A que sabe a Lua?*, de Michael Grejniec. Actas do 6º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, *Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em www.casadaleitura.org.

Veloso, R. (2006). *A leitura literária. Educação e leitura – Actas do Seminário*, 23-29. Esposende: Camara Municipal de Esposende. Disponível em www.casadaleitura.org.