

aprender

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

Uma
vez



Literatura Infantil:

temas transversais e valores

Nº 33 - junho de 2013

Ficha Técnica

ISSN 0871-1267

APRENDER

N.º 33

junho de 2013

Diretor:

Abílio Amiguiinho

Diretor Adjunto:

Fernando Oliveira

Coordenação do Tema Central

Teresa Mendes

Revisão:

António Sérgio Silva, Fernanda Barrocas, Teresa Oliveira

Capa:

Luís Calado

Conselho Consultivo:

António José Campesino Fernández, Clara Ferrão Tavares, Fernanda Mota Alves, Inês Amaro, Inês Sim-Sim, Júlia Serpa Pimentel, Lucília Valente, Manuel António Brites Salgado, Marcelino Santos Lopes, Margarida Morgado, Maria de Fátima Mendes, Maria João Cardona, Marta Campos Quadros, Rui Canário, Soledad Ruano López

Conselho Editorial:

Abílio Amiguiinho, Alexandre Martins, Carlos Alves, Carole Young, Elisabete Mendes, Eva Milheiro, Fernando Oliveira, Francisco Cid, Luís Bonixe, Teresa Oliveira

Colaboram neste Número:

Amélia de Jesus Marchão, Ana Filipa Ferreira, Anne Studer, Carla Dionísio Figueiras, Carla M. Guerra Baptista, Edgar Kirchof, Flávia Brocchetto Ramos, Iara Tatiana Bonin, Isabel Vila Maior, Joana Isabel Dias Romeiro Valente, José António Gomes, José Soto Vásquez, Lídia Alfaia Rolim, Lovani Volmer, Lúcia Martins, Lucília Carrilho, Maria Beatriz de Azeredo Costa, Maria João Sousa Pinto dos Santos, Maria José D. Martins, Maria José Gamboa, Marli Isabel Guisadas da Silva, Melina Sauer Giacomini, Rosa Maria Hessel Silveira, Teresa Mendes, Vânia Pereira

Composição:

Cláudia Lopes

Edição e Propriedade:

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301-957 PORTALEGRE CODEX

Depósito Legal:

14 293/86

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

ÍNDICE

<p><i>Editorial</i>.....4</p> <p>Tema Central: Literatura Infantil: temas transversais e valores</p> <p>Parte I: II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil</p> <p>Conferências <i>Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infanto-juvenil</i> Maria José D. Martins.....5</p> <p><i>Do sentir e do significar – uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança</i> Maria João Sousa Pinto dos Santos.....11</p> <p><i>Plano Nacional de Leitura: na encruzilhada dos discursos</i> Maria José Gamboa.....18</p> <p><i>O lugar dos livros no jardim de infância</i> Amélia de Jesus Marchão.....25</p> <p>Comunicações <i>Amor como em casa: o lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil contemporânea</i> Teresa Mendes.....35</p> <p><i>Família, mulher e género na Literatura Infantil: Uma leitura de O livro dos Porquinhos, de Anthony Browne e A família C, de Pep Bruno e Mariona Cabassa</i> Carla M. Guerra Baptista.....41</p> <p><i>Gosto de Ti – a expressão do afeto nos livros para crianças</i> Lucília Carrilho.....49</p> <p><i>Princesas de ontem e de hoje: feminilidade e desconstrução dos estereótipos</i> Joana Isabel Dias Romeiro Valente.....54</p> <p><i>A poesia de mãos dadas com a conversa – diferentes olhares expostos pela mão de todos os poetas</i> Carla Dionísio Figueiras.....61</p> <p><i>O valor imaterial dos presentes: uma leitura de A Festa de Anos, de Luísa Ducla Soares, e de Um Presente Diferente, de Marta Azcona</i> Maria Beatriz de Azeredo Costa.....65</p>	<p><i>Uma leitura de... O Sapo Apaixonado e Elmer e Rosa</i> Marli Isabel Guisadas da Silva.....71</p> <p><i>Saberá a lua a Flicts?! Uma leitura de A que sabe a lua?, de Michael Grejniec e Flicts, de Ziraldo Pinto</i> Lídia Alfaia Rolim.....75</p> <p><i>Educar para Ser: a Educação para a Cidadania nas obras A Que Sabe a Lua? e O Nabo Gigante</i> Vânia Pereira.....80</p> <p>Parte II: Para além das Jornadas</p> <p><i>Representações da Escola na Literatura Juvenil em Portugal – da Ditadura à Democracia</i> Isabel Vila Maior.....90</p> <p><i>Literatura para a Infância e valores: algumas notas</i> José António Gomes.....103</p> <p><i>Algunos autores y títulos representativos de la última literatura infantil y juvenil en Extremadura</i> José Soto Vázquez.....106</p> <p><i>Os deficientes na Literatura Infantil – tendências e representações</i> Edgar Kirchof, Iara Tatiana Bonin, Rosa Maria Hessel Silveira.....113</p> <p><i>Temas transversais em textos literários: um olhar sobre a Revista Ciência hoje das crianças de 2011</i> Flávia Brocchetto Ramos, Lovani Volmer, Melina Sauer Giacomini.....123</p> <p><i>Regards sur la société et la famille dans Okilé et L'Enfant Océan : valeurs, représentations de soi et de l'autre.</i> Anne Studer.....132</p> <p><i>A Literatura Infantil como oportunidade de abordagem aos valores na Educação Pré-Escolar</i> Ana Filipa Ferreira.....140</p> <p><i>Literatura Infantil e a Educação Ambiental</i> Lúcia Martins, Teresa Mendes.....151</p>
---	---

Editorial

A Literatura Infanto-Juvenil contemporânea revitaliza e redimensiona temas e valores universais através de uma abordagem plural que atesta o dinamismo e a vitalidade deste subsistema literário específico, em crescente expansão. Se é certo que a revisitação de temas como a amizade, o amor, a diferença, as desigualdades sociais, os conflitos intergeracionais adquire, nas obras preferencialmente destinadas a um potencial recetor não adulto, uma dimensão estética evidente, ancorada em procedimentos técnico-literários que contribuem para a criação de uma atmosfera poética em que se cruzam e interpenetram diversas vozes e modalidades enunciativas, a essa dimensão se associa invariavelmente uma vertente pedagógica, na medida em que os textos, e as ilustrações que os complementam e iluminam, veiculam subtilmente valores, sem contudo falsos moralismos e no respeito pela inteligência e sensibilidade do ser em formação.

Porém, e apesar da pluralidade de perspectivas sobre esses temas e valores universais, a Literatura Infanto-Juvenil, especialmente atenta à evolução dos tempos, tem vindo a incorporar novas temáticas que se coadunam com as profundas mudanças sociais que caracterizam a época atual. Assim, temas emergentes como a homossexualidade, o divórcio, a monoparentalidade ou a adoção surgem já em algumas obras para a infância e a juventude, com naturalidade e subtileza, com o nítido propósito de contribuir para a formação do pensamento crítico e divergente dos jovens leitores.

Neste número da revista *Aprender*, inteiramente dedicado à Literatura Infanto-Juvenil, pretende-se dar conta desta dinâmica pluri-isotópica em que a Literatura Infanto-Juvenil se movimenta, através de uma seleção de artigos originalmente apresentados na Escola Superior de Educação de Portalegre, em maio de 2012, aquando da realização das II Jornadas da Literatura Infanto-Juvenil (Parte I), e de outros que surgiram posteriormente, a convite da Organização (Parte II).

Convocam-se assim diferentes olhares e modos de ler, juntando, neste número, artigos de investigadores, professores e críticos (nacionais e estrangeiros) de diferentes áreas do saber – dos Estudos Literários à Psicologia, da Didática e das Ciências da Educação à Sociologia – e de estudantes de Mestrado e Mestres que a Escola Superior de Educação de Portalegre tem vindo recentemente a formar.

Ora, sendo a ESEP uma Escola fortemente empenhada na formação de futuros profissionais reflexivos e críticos, uma Escola que incentiva e valoriza a dimensão investigativa especialmente direcionada para as áreas de especialização dos diferentes cursos, reunir, neste número da revista *Aprender*, um leque tão diversificado de artigos de mestres e mestrandos da ESEP e de professores e investigadores portugueses (da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto) e estrangeiros (da Facultad de Formación del Profesorado – Universidad de Extremadura (Espanha); da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Luterana do Brasil e da Universidade de Caxias do Sul (Brasil)) assume-se claramente como uma estratégia integradora e inclusiva, permitindo um olhar mais amplo e plurifacetado sobre a Literatura Infanto-Juvenil contemporânea, e um incentivo à leitura, um desafio aos leitores de todas as idades que, nesse subsistema intersemiótico, encontram um lugar de afetos que apetece sempre visitar.

Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infanto-juvenil

Maria José D. Martins
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre

Resumo

Neste artigo debatem-se as vantagens e desvantagens de várias estratégias pedagógicas de educação para os valores e o papel que a literatura infanto-juvenil pode desempenhar na educação para os valores nas sociedades democráticas. Salienta-se o papel do desenvolvimento sociomoral e emocional na compreensão dos processos de construção e partilha de valores.

Palavras-chave: valores; desenvolvimento sociomoral; literatura infanto-juvenil.

Abstract

In this article, we debate several benefits and vulnerabilities associated to educative strategies for value education and the role that children and youth literature have in value education in democratic societies. We emphasize the role of socio moral and emotional development has to understand the processes of building and sharing values.

Keywords: values; sociomoral development; children and youth literature.

A narrativa, tal como tem sido habitualmente utilizada nos contos infantis, tem sido tradicionalmente utilizada como uma forma das gerações mais velhas transmitirem valores, atitudes e estilos de vida às gerações mais novas (ver Bettelheim, 1998/1975). Os contos colocavam-se assim ao serviço de uma perspetiva de educação para o carácter que enfatizava a obediência aos mais velhos e a aceitação das normas sociais implícitas ou explícitas de uma determinada comunidade.

O que pretendemos demonstrar com este artigo é a possibilidade de se continuar a utilizar a literatura infanto-juvenil como um meio para estimular a autonomia, o pensamento crítico e a construção de valores próprios articulados e coerentes com a apropriação de valores universais, tais como os veiculados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos ou a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNI-

CEF), mais em consonância com a vida em sociedades democráticas. Esta tarefa requer a mobilização e utilização, quer de contos tradicionais, quer da literatura infanto-juvenil produzida por autores contemporâneos, seja ela ou não propositadamente elaborada com fins pedagógicos, pois o que importa é a capacidade de seleção e escolha das obras face aos objetivos pedagógicos que se estabelecem, por parte dos professores, educadores e animadores que utilizam livros, contos e histórias na sua atividade profissional com crianças e jovens.

Assim, em primeiro lugar clarificam-se e diferenciam-se três grandes abordagens na educação para os valores e para a cidadania, salientando-se as limitações e potencialidades de cada uma delas e, em segundo lugar, propõem-se metodologias de carácter pedagógico que mobilizam os contos infantis na educação para os valores.

Vários autores (e.g., Sprintall e Sprinthall, 1993; Lourenço, 1992; Martins, 1995) sugerem as seguintes três grandes abordagens à educação para os valores:

- A educação do carácter;
- A clarificação de valores e o relativismo cultural;
- A promoção do desenvolvimento sociomoral e sócio-emocional.

A educação do carácter é a perspectiva mais clássica e tradicional, através desta abordagem procura-se inculcar nas crianças e nos jovens um conjunto de valores que foram previamente selecionados pelos adultos como os mais corretos, úteis e necessários à sociedade e às crianças e jovens a educar. Esta abordagem baseia-se no pressuposto de que é necessário transmitir às gerações mais jovens os valores e atitudes dos adultos, ensinando “bons comportamentos e boas atitudes” através de um processo que tem mais de doutrinação do que propriamente de educação. O conto infantil é aqui utilizado, pelas gerações mais velhas, como um instrumento de transmissão dos valores tradicionais de uma comunidade, às gerações mais novas, havendo frequentemente lugar a “uma moral da história” no final de cada conto, enfatizada pelos adultos.

Esta abordagem suscita problemas de vária ordem, nomeadamente: Quais os valores a selecionar para transmitir às novas gerações? Como conciliar a promoção do espírito crítico e da autonomia com o conformismo e a passividade resultantes da aceitação dos valores transmitidos pelos adultos como sendo os melhores? A estas dificuldades acrescem ainda os resultados da investigação sugerindo que as mudanças que decorrem de processos de doutrinação não perduram no tempo, pois não são apropriadas, nem interiorizadas pelos indivíduos (ver Sprinthall e Sprintall, 1993; Lourenço, 1992; Martins, 1995).

Para tentar ultrapassar as limitações da educação do carácter surgiu a abordagem da clarificação de valores e do relativismo cultural, que propõem metodologias pedagógicas que facilitem a construção de valores por parte das próprias crianças e adolescentes. Esta abordagem defende que os professores, educadores ou animadores mantenham a neutralidade, evitando exprimir os seus próprios valores, pressupondo que apenas desse modo

estariam nas condições que lhes permitiriam, quer facilitar a construção e expressão dos valores de cada um dos alunos, quer respeitá-los e aceitá-los a todos de igual modo. A ênfase é pois colocada na construção de valores pessoais únicos por oposição à transmissão de valores comunitários e o papel dos adultos consistiria em criar as condições para que cada criança descobrisse e construísse os seus próprios valores pessoais (ver Rath, Mamin e Simon, citados por Valente, 1984).

O conto infantil poderá aqui ser ou não utilizado pois o que importa é que a criança descubra os seus próprios valores, isso pode conseguir-se por identificação com as personagens das histórias ou completando frases sobre quais são as coisas mais importantes para ela (a atribuição de importância transmite aquilo que se valoriza na vida, em cada momento do desenvolvimento).

Enraizada nas ideias de pluralismo e relativismo cultural a abordagem de clarificação de valores levanta alguns problemas, nomeadamente: Será possível realizar-se um ensino neutro e isento de valores? Serão todos os valores culturais igualmente bons, aceitáveis e desejáveis? A investigação em educação tem revelado que o currículo oculto exerce um papel importante na educação e que mesmo quando os valores não se exprimem ou clarificam verbalmente, por parte das instituições e dos profissionais que nelas trabalham, são transmitidos valores aos alunos através das atitudes, práticas disciplinares e comunicação não verbal dos professores, bem como através das formas organizacionais escolhidas para liderar as escolas. Por outro lado, a aceitação de todos os valores como igualmente bons poderá conduzir-nos à aceitação de práticas culturais enraizadas em comunidades tradicionais ou contemporâneas que defendem valores que atentam muitas vezes contra a integridade física ou psicológica dos indivíduos (Sprintall & Sprinthall, 1993). A este propósito considerem-se como exemplos, respectivamente, o caso da mutilação genital feminina praticada em nome de uma tradição cultural enraizada em algumas comunidades africanas tradicionais, ou a defesa de valores racistas ou que promovem a separação e a não convivência das diferentes etnias, como proposto pelas subculturas dos cabeças

rapadas (*skin heads*) nas sociedades ocidentais contemporâneas.

Torna-se deste modo necessário encontrar abordagens que conciliem a construção de alguns valores pessoais únicos com a partilha de alguns valores universais que respeitem a integridade física e psicológica de cada ser humano.

A compreensão do modo como se processa o desenvolvimento humano, em particular o desenvolvimento sociomoral e sócio-emocional poderão ajudar a delinear estratégias pedagógicas que permitam a construção de valores pessoais únicos em simultâneo com a partilha de valores universais que previnam a violência e permitam uma convivência social saudável, que respeite a integridade física e psicológica e os direitos de todos e de cada um em particular.

Os modelos explicativos do desenvolvimento sociomoral enfatizam quer o papel dos aspectos cognitivos (Piaget, 1932; Kohlberg, 1984), quer dos aspetos afetivo-emocionais no desencadear e manutenção de condutas morais e pró-sociais. (Eisenberg, 2000; Gibbs, 1995). Os aspetos cognitivos implicam: ser capaz de compreender o conflito interpessoal e debater as perspectivas e valores que lhe estão subjacentes; hierarquizar e contrabalançar valores em situação de conflito ou dilema moral (situações em que as regras ou obediência à autoridade entram em conflito com as necessidades e aspirações sociais); descentrar-se socialmente ou assumir o ponto de vista do outro; realizar operações de justiça que ponderem todas as perspectivas num conflito moral; argumentar sobre as melhores alternativas a escolher; e assumir responsabilidade pelas escolhas. Os aspetos afetivo-emocionais envolvem a manifestação de empatia (resposta afetiva emitida em resposta à dor ou necessidade do outro, que desencadeia comportamentos que visam reduzir essa dor ou necessidade); a capacidade de sentir remorso quando se magoa o outro; e colocar-se na pele do outro (Hoffman, 1991; Lourenço, 1992; Martins, 1995).

A empatia desenvolve-se fundamentalmente através dos atos associados ao cuidar (inicialmente entre pais e filhos) e a noção de justiça desenvolve-se fundamentalmente nas relações de reciprocidade que se estabelecem entre iguais (Hoffman, 1991; Martins, 2012).

O desenvolvimento das duas dimensões do desenvolvimento moral atrás descritas conduz na prática à manifestação da ética da justiça e da ética do cuidado. A ética da justiça impele ao cumprimento de regras, ao assumir de responsabilidade pelos seus próprios atos; enquanto que a ética do cuidado conduz a auxiliar o outro e a estabelecer conexões com os outros e relações calorosas (Martins, 2012).

Quer os aspetos cognitivos, quer os aspetos afetivo-emocionais inerentes à moralidade alteram-se em função do processo de desenvolvimento humano, manifestando-se de formas diferentes na criança, no adolescente e no adulto (ver Lourenço, 1992; Martins, 1995; 2009).

Contudo as investigações de Turiel (1983, 1996) trouxeram também um valioso contributo ao diferenciar o conceito de moralidade do conceito de convenção social. Segundo Turiel (1983, 1996) o conceito de moralidade envolve dimensões como os direitos fundamentais, a integridade física e psicológica e o bem-estar dos seres humanos, aspetos que não dependem do contexto social mas são universais e comuns a todos os seres humanos. Em contraste, as convenções sociais são arbitrárias e outras formas de conduta poderiam servir funções similares, as convenções são validadas pelo consenso e sempre relativas ao contexto social, remetem para aspetos como a etiqueta (modos de cumprimentar, vestir e pentear) e são específicos de uma cultura.

Nas suas investigações Turiel (1983, 1996) colocou crianças de várias idades perante histórias que relatavam situações de transgressão moral (bater, roubar) ou de transgressão convencional (não cumprimentar o professor) e verificou que a maioria das crianças fazia a diferenciação entre moralidade e convenções sociais. Verificou-se assim que a tendência das crianças, adolescentes e adultos ia no sentido de avaliar como mais sérias e mais graves as transgressões morais por comparação com as transgressões convencionais; e ainda que as regras morais eram avaliadas como estando menos dependentes de normas sociais e sendo menos modificáveis do que as regras convencionais. Estas últimas seriam vistas como mais permisíveis se não existissem regras a proibi-las e estariam menos sob a jurisdição da autoridade

do que as regras morais. Vários autores apresentaram evidência empírica no sentido de que a distinção entre as dimensões moral e convencional começaria a manifestar-se nas crianças em idade pré-escolar (o que parece indicar que as crianças teriam mais competência moral do que a teoria de Kohlberg faria supor), consolidando-se na adolescência e vida adulta; e, ainda, que essa diferenciação é também efectuada por pessoas oriundas de diferentes países e contextos culturais (Turiel, 1983, 1996; Martins, 2010).

Os estudos conduzidos por diferentes autores (Hoffmann; 1991; Eisenberg, 2000; Gibbs, 1995; Martins, 1998; Tangney, Stuwewig & Mashek, 2007) enfatizam a importância dos processos afetivo-emocionais no domínio do desenvolvimento moral, salientando o papel que a empatia e a culpa desempenham enquanto emoções morais secundárias, auto-conscientes e fundamentais não apenas para o desencadear das condutas morais e pró-sociais (auxiliar, confortar ou partilhar, em situações de conflito em que as regras e autoridade não são salientes), mas sobretudo para a inibição das condutas agressivas.

Como pode ser o conto infantil utilizado para promover o desenvolvimento sociomoral das crianças?

A narrativa, enquanto género literário, e especialmente os contos infantis, revelam-se particularmente adequados para uma educação para os valores. Não apenas no sentido tradicional de transmissão de valores mas sobretudo ao serviço de uma construção pessoal de valores articulada com valores partilhados de carácter mais universal. Os contos permitem planificar debates e representação de papéis em torno de materiais previamente elaborados ou seleccionados pelos professores, educadores ou animadores. A estrutura do conto infantil com histórias estruturalmente próximas da experiência das crianças, mas aparentemente afastadas em conteúdo, revela-se particularmente adequada para trabalhar com crianças até aos 12 anos (Diaz-Aguado, 2000; Martins & Alexandre, 2006).

Segundo Diaz-Aguado (2000, pp. 186-187) o conto infantil permite à criança:

– Assimilar melhor a informação, ao transfor-

mar conceitos abstratos e complexos em informação fácil de compreender e de relacionar com a experiência prévia da criança;

- Recordar melhor a informação veiculada;
- Experimentar e vivenciar as emoções inerentes às situações descritas e representadas no conto;
- Evitar representar os conflitos que efetivamente as crianças estão a viver, permitindo ao mesmo tempo que elas próprias estabeleçam relações entre as suas experiências, as dos colegas e as dos personagens das histórias dos contos;
- Criar um contexto protegido para tratar os conflitos, os sentimentos e as emoções a eles associados e ensaiar soluções possíveis para esses problemas, a partir dos enredos dos contos e dos personagens das histórias;
- Transmitir expectativas positivas sobre as possíveis soluções para os conflitos, dado que o carácter simulado dos contos permite dar um final feliz às histórias.

Assim, a leitura de contos infantis e juvenis, pode ser interrompida nas situações em que se colocam situações de conflito intrapessoal (dilemas) ou de conflito interpessoal aos personagens, seguindo-se o debate com as crianças sobre os possíveis cursos de ação a escolher pelos personagens, a justificação desses cursos de ação e mesmo o completamento oral ou escrito das histórias, por parte de cada criança, seguido novamente de debate relativo às melhores soluções encontradas, antes de ser desvendado o final atribuído pelo autor. Esta estratégia pode complementar-se com a representação dos papéis dos vários personagens, tendo o professor, educador ou animador o cuidado de atribuir a cada criança um papel diferente e distante daquele que corresponde habitualmente ao seu quotidiano, a fim de melhor promover a compreensão da perspectiva do outro, o desenvolvimento da empatia e a compreensão dos sentimentos vividos pelos personagens, associados a determinadas experiências e contextos de vida. Esta estratégia pode ser utilizada com contos tradicionais ou contemporâneos e permite simultaneamente promover a criatividade e competências na língua portuguesa. A escolha das histórias deverá fazer-se em função dos temas e objetivos pedagógicos a alcançar. Por exemplo, são ricos em situações de conflito os temas:

da educação para a igualdade de género, da educação intercultural, da educação para a saúde, e da educação ambiental.

Estas ideias já foram exploradas com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico com a obra literária “A ovelha negra” de Cristina Malaquias, no âmbito de atividades de língua portuguesa articuladas com preocupações de educação intercultural, aceitação da diferença e inclusão social (ver Martins & Alexandre, 2006). A referida obra relata como nuvens brancas descem do céu, transformam-se em ovelhas e começam a pastar, surge então uma ovelha negra e questiona-se “E agora?” A maioria das crianças revelou capacidade para criar enredos e narrativas típicas do conto infantil, pois completou a frase de forma a introduzir um momento inicial de dúvida e interrogação sobre a diferença entre aquela ovelha e as outras, mas encontrando na maioria dos casos formas originais de incluir a ovelha negra e aceitar a diferença (Martins & Alexandre, 2006).

A utilização de contos mais elaborados, complexos e com narrativas ricas em eventos, conflitos e linhas de ação alternativas e variadas permitirá melhor explorar a temática da educação intercultural com crianças e adolescentes (Diaz-Aguado, 2000; Morgado & Pires, 2010).

Assim, a literatura infanto-juvenil permite simultaneamente:

– A transmissão de valores éticos universais, válidos através das várias épocas históricas, como sejam o de se saber lidar e ultrapassar a adversidade e a rivalidade fraternal, e ainda que as aparências pouco dizem sobre o valor intrínseco da personalidade, tal como veiculados no conto tradicional da “Gata Borralheira” (ver Bettelheim, 1998/1975);

– A construção de valores pessoais em harmonia com os valores de sociedades democráticas, através de contos propositadamente construídos para lidar com a heterogeneidade étnica dos grupos de crianças que atualmente frequentam as escolas como é o caso do conto “Queres conhecer os Blues?” proposto por Diaz-Aguado (2000) para trabalhar o tema da educação intercultural (e das relações entre grupos étnicos minoritários com as maiores) no qual uma comunidade de seres humanos extraterrestres de cor azul vinha habitar o

planeta Terra, tendo as suas crianças ido frequentar as escolas da etnia maioritária. No decurso do conto surgem uma série de peripécias, mal-entendidos e conflitos que são matéria de debate, representação e diálogo e que constituem bons materiais pedagógicos para o tema da educação intercultural em ligação com o desenvolvimento de competências de língua portuguesa (Diaz-Aguado, 2000, pp. 183-202).

Em conclusão, os contos permitem articular dimensões cognitivas com dimensões afetivo-emocionais, tais como: compreender e vivenciar conflitos, argumentar sobre ideias e soluções para os mesmos, compreender os outros, viver as emoções dos personagens, desenvolver a empatia. A situação imaginária criada através dos debates e da representação de papéis proporciona um contexto protegido que permite a exploração, a inovação e a implementação de soluções, evitando os riscos inerentes às situações reais. Neste sentido a dramatização de papéis parece cumprir, mesmo em idades posteriores, funções parecidas às do jogo simbólico, cuja principal função reconhecida por Piaget, era a de permitir melhor assimilar situações encaradas como problemáticas (Diaz-Aguado, 2000, p. 185).

A utilização da narrativa está pois envolvida nos processos que conduzem ao desenvolvimento sociomoral e emocional e deve ser utilizada como uma valiosa componente da educação para os valores, conseqüentemente de uma educação para e na cidadania de crianças e adolescentes (Vitz, 1990; Martins & Mogarro, 2010).

Bibliografia

Bettelheim, B. (1998/1975). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.

Diaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.

Gibbs, J. (1995). Sociomoral development: research suggestions from a twenty-year perspective. *Moral Education Forum*, 20, 3, 10-15.

- Hoffman, M. (1991). Empathy, social cognition, moral action. In W. Kurtines & Gewirtz (Eds), *Handbook of moral behaviour and development*. Vol. 1 Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.Pub.
- Kohlberg, L. (1984). *The philosophy of moral development*. Vol I e Vol. II. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Lourenço, O. (1993). *Psicologia do desenvolvimento moral*. Teoria, dados e implicações. Coimbra: Almedina
- Martins, M. J. D. (1995). Desenvolvimento moral e educação para os valores. *Psychologica*, 14, 101-113.
- Martins, M. J. D. (1998). Como promover o desenvolvimento moral? *Aprender*, 21, 108-110.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Novembro.
- Martins, M. J. D. (2010). Contributos da psicologia do desenvolvimento moral para a educação para a cidadania. In L. Almeida; B. Silva; S. Caires (Orgs.).CDROM *Atas do I Seminário Internacional – Contributos da psicologia em contextos educativos*, pp. 230-237. Braga: CIED Universidade do Minho
- Martins, M. J. D. (2012). A ética do cuidado e a ética da justiça na educação. In T. Estrela et al. (Orgs.). CDROM *Atas do XIX Colóquio Internacional da AFIRSE (Association francophone internationale de recherche scientifique en education)* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, M. J. D. & Alexandre, R. (2006). Promoção do desenvolvimento sociomoral em crianças, através da literatura infantil contemporânea. In J. Tavares, A Pereira, Fernandes, C. & Monteiro, S. (Orgs.) *Atas do simpósio internacional – Ativação do desenvolvimento psicológico*. Aveiro: Universidade Aveiro.
- Martins, M. J. D. & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*, 53, 185-202. Disponível em: http://www.rieoei.org/boletin53_1.htm.
- Morgado, M. & Pires, M. N. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil*. Lisboa: Eds. Colibri.
- Piaget, J. (1932/ 1985). *Le Jugement moral chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tangney, J.; Stuewig & Mashek, D. (2007). Moral emotions and moral behaviour. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Turiel, E. (1996). Natureza e fundamentos do raciocínio moral na infância. In J. Changeux (Ed.), *Fundamentos naturais da ética*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- Valente, O. (1984). *A escola e a educação para os valores*. Lisboa: Departamento de educação da faculdade de ciências da Universidade de Lisboa.
- Vitz, P. (1990). The use of stories in moral development. New psychological reasons for an old education method. *American Psychologist*, 45, 6, 709-720.
- UNICEF (1989). A convenção sobre os direitos da criança.

Do sentir e do significar – uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança

Maria João Sousa Pinto dos Santos
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
do Instituto Politécnico de Leiria
m.joao.santos@ipleiria.pt

Resumo

Nesta comunicação, apresentamos um estudo longitudinal realizado com um grupo de crianças desde o pré-escolar até ao 2.º ano de escolaridade do Ensino Básico. Pretende-se perceber a importância do conto infantil enquanto fonte de imagens que a criança pode significar, transformando-as em imagens mentais, que ficam disponíveis para serem usadas, criando circuitos neuronais, valorizando a vertente emocional do conhecimento e da aprendizagem, pela significação promotora do bem-estar e incentivadora da regulação do afeto no desenvolvimento humano.

O estudo pretende contribuir para o conhecimento sobre o conto infantil, como fonte de conhecimento e de vivências emocionais, como organizador das relações interpessoais e como laboratório de experimentação para a elaboração dos afetos, apresentando igualmente pistas para uma reflexão sobre o papel do educador/adulto no desenvolvimento da criança.

A principal conclusão encontrada foi que as crianças deste estudo apresentavam uma elaboração mental (pensamento/resposta) com recurso a uma estratégia de equilíbrio emocional (resposta adaptativa).

Palavras chave: relação; elaboração/pensamento; significação; sentir e afeto.

Abstract

In this communication, we present a longitudinal study made with a group of children from kindergarten to 2nd grade of basic education. We aim to realize the importance of children's tales as a source of images that the child can give a meaning and turn them into mental images, which are available to create neuronal circuits, emphasizing the emotional aspects of knowledge and learning, by the meaning, promoting the well-being and motivate affection regulation in human development. The study aims to contribute to the knowledge about children's tale, as a source of knowledge and emotional experience, as an organizer of interpersonal relationships and as a laboratory experimentation for the development of affections, also showing clues to a reflection on the teacher / adult role in the child development. The main conclusion which found was that the children in this study presented an mental elaboration (thought / response) using a strategy of emotional balancing (adaptive response).

Keywords: relationship; elaboration/thought; meaning; feeling and affection.

Introdução

À semelhança das tendências investigativas mundiais, em Portugal temos assistido a um interesse acrescido pelo papel das histórias para a promoção de competências de literacia e da leitura.

No estudo que aqui apresentamos enveredámos por um outro caminho: o de tentar perceber a importância do conto infantil enquanto fonte de imagens que a criança pode significar, transformando-as em imagens mentais. Neste sentido, as narrativas e, em particular, os contos foram perspetivados como fonte de conhecimento e de vivências emocionais, funcionando como laboratório de experimentação para a elaboração dos afetos.

Este trabalho de investigação encontra os seus pontos de referência, tanto na neuropsicologia como no estudo do desenvolvimento humano precoce (perspetivado nas teorias evolucionista/ sociológica e nas contextuais), que sublinham a importância dos primeiros anos de vida para a aprendizagem da regulação da vida emocional. Assim, concebemos como fonte de imagens passíveis de serem significadas, as contidas nas histórias infantis, que funcionam como estímulos. Estas são fonte de experiências e, porque significadas, de conhecimento, funcionando como um laboratório de experimentação de sentimentos e emoções, que permitem uma memória emocional dos acontecimentos estruturadora da relação da criança com o mundo. Neste sentido, procuramos perceber como um maior número de imagens mentais significadas facilita um tipo de elaboração emocional que conduz à adaptação do sujeito, pelo uso de um pensamento mais elaborado, facilitador de uma resposta mais equilibrada. Deste modo, concebemos os conhecimentos como expressão de um processo de interação complexo, distribuídos pela mente, pelo corpo, pelas atividades, sendo culturalmente organizados.

Perspetivamos, então, esta relação de construção de conhecimento como uma relação de amor entre a criança e contador (educador/adulto) como um fator vital no estímulo e regulação do crescimento mental, destacando a importância do processamento emocional e semântico dando especial

relevo à imaginação criadora como precursor de adaptação. O exercício deste amor objetiva-se na dinâmica do processo educativo (Matos, 2011).

Neste espaço transacional, um espaço com capacidade de *rêverie* onde são apresentadas diversas emoções que facilitam o desenvolvimento interno da criança, pretende-se desenvolver um meio e capacidades que tornem possível às crianças assumir uma gama alargada de experiências afetiva, tanto positivas como negativas, tornando-as ativamente capazes de viver todos os seus estados emocionais e de aceitar com empatia os dos outros (Damásio, A. 2004, Matos, C. 2012 e Music, G.2002).

Assim, este trabalho constou de duas partes distintas: uma de avaliação e outra intitulada “Hora do Conto”. Na primeira, procedeu-se à avaliação das competências cognitivas através do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, das competências linguísticas através do T.I.C.L e da elaboração emocional através do Teste Era Uma Vez... A segunda constituiu fundamentalmente um tempo de leitura de histórias para crianças, seguido de uma narrativa gráfica ou oral, realizada pelas crianças acerca da história escutada.

Deste trabalho narrativo resultou um conjunto muito diversificado de narrativas gráficas, ilustrativas do espaço de partilha de saberes, um espaço de elaboração e fonte de experiências. A sua análise permitiu-nos perceber o grau de elaboração emocional das crianças que ouviram histórias infantis com as características descritas.

Para calcular essa elaboração, procedeu-se à análise das sequências das cenas elaboradas pelas crianças perante a situação que lhes era apresentada e que reportava para episódios da vida quotidiana, uns com características de ansiedade e outro de prazer.

No nosso estudo, como veremos, regista-se uma maturação emocional com recurso mais frequente a uma *Estratégia com Equilíbrio Emocional*, comparativamente às crianças do grupo de referência, que recorrem mais a *Estratégias Adaptativas Operacionais, ou Impossibilidade*. A análise dos resultados obtidos aponta para a necessidade de educadores e professores ajudarem as crianças a sentir

e a lidar com os afetos, nomeadamente a perda e o ataque à autoestima. De modo semelhante, constatamos como as histórias infantis podem ser um espaço de criação e de significação dos afetos. O estudo evidencia igualmente, que é necessário falar de todas as emoções, com o objetivo de estas serem significadas, transformando-se em sentimentos disponíveis para elaborar de forma suportável os desejos através de formas de prazer que vão do brincar até às produções artísticas.

Do sentir e do Significar: O papel da elaboração dos afetos no desenvolvimento infantil.

“A educação correta não precisa de, nem deve, impor limites. (...) Os limites é a realidade que os impõe: vamos percebendo que a realidade nos limita, vamos aprendendo que a realidade resiste aos nossos desejos” (Matos, 2011, p: 20).

Posicionando-nos numa perspetiva sociocultural (Bowlby, 1907-1990) e bio-ecológica (Bronfenbrenner, 1917-2005) do desenvolvimento, partimos da compreensão do modo como as crianças se desenvolvem no contexto social (no qual participam desde o seu nascimento) situando-nos na família e no espaço Jardim de infância/ Escola. Para Vygotsky (1998), não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Esta é uma ideia central para a compreensão dos resultados obtidos neste estudo.

O bebé humano seria o mais perigoso dos seres vivos se não nascesse equipado com uma capacidade extraordinária de ler sinais que lhe permitem reconhecer afetos e ser reconhecido por eles, entrando numa fase muito precoce do desenvolvimento num processo relacional com o outro.

Assim, o bebé humano é antes de tudo um animal responsivo aos sinais que facilitam a compreensão dos afetos. Ele reconhece na direta proporção em que é conhecido por aqueles que, num jogo de sedução, conquistam e se deixam conquistar.

Então, o bebé humano vem ao mundo munido de um programa semiótico de dupla

função: interpretar o que significa amor e a proteção e o que significa ódio e predação, ou seja, quem é objeto de vinculação – humano protetor – e quem é objeto a evitar – humano explorador (Matos, 2011).

Então, desde muito cedo, somos imersos num caldo de emoções e sentimentos. Muito antes de significarmos já somos um significante (damos significado ao signo). Assim, “a capacidade de amar, na espécie humana, cresce exponencialmente em função da empatia – possibilidade de colocar-se no lugar do outro e entrar em ressonância com o seu sentir” (Matos, 2011, p. 70), em função daquilo que Coimbra de Matos designa de “amor original”, sendo esta a primeira relação que o bebé humano estabelece com o seu cuidador. Neste processo de construção amorosa, “durante a infância, a mãe ou a figura que se ocupa das necessidades primárias da criança, tende a funcionar como um regulador externo da sua vida psíquica, ou seja, (...) como um «escudo protetor»” (Music, 2002, p. 65).

O cérebro humano está animado, desde o início da vida, com um conjunto muito alargado de sabedoria. A questão que hoje se coloca é saber como se tornam essas predisposições inatas, esses padrões de funcionamento que moldam a experiência do mundo, que torna cada indivíduo um ser particular, em formas de organização e de resposta a certos acontecimentos exteriores (socialização). Os atuais estudos neurológicos referem um desenvolvimento de determinados circuitos sinápticos em detrimento de outros, sendo estes mapas neuronais, “um programa de ação” (Damásio, 2003), que resulta nas aprendizagens que começam, no humano, muito precocemente e que envolvem uma relação estreita entre o corpo e a mente, entre os estados fisiológicos e as experiências emocionais¹. Uma criança aprende depressa o que experimenta, e se ninguém elabora, interpreta, pensa por ela, parte do que ela experimenta é vivido como angustiante, por impossibilidade de ser significado. Deste modo, uma criança ou desenvolve uma “autoestrada” de vias neuronais em função da ansiedade (se for este

¹“Um sentimento [ou experiência emocional] é o aspeto subjetivo daquilo que é fisicamente observável como reação corporal. O descontrolo, o embaraço, o medo ou a cólera têm as suas contrapartidas físicas” (Music, 2002, p. 72)

o experimentado) ou em função de reações emocionais mais saudáveis (Music, 2002 e Damásio, 2004)².

Estas experiências vividas são guardadas em forma de símbolos. O objeto ou os acontecimentos são substituídos por símbolos, e toda a mente é povoada de imagens mentais, cabendo ao homem ser um ser simbólico. Então, o que guardamos das coisas são imagens, construções e não o próprio objeto. Concebendo que a empatia é sem dúvida uma extensão desta capacidade de representar um objeto, de recriá-lo dentro da criança, falamos de um amentemóvel que, pela construção de narrativas, constrói uma narrativa da sua estória de vida. Os livros são, neste contexto, um espaço privilegiado para a emergência do símbolo, contextualizado como uma imagem capaz de criar outras imagens e, no seu conjunto fundar o conhecimento, que conduz à criatividade e ao pensamento cada vez mais elaborado.

Cada símbolo encerra em si um significado afetivo que resulta da permanente troca entre os desejos internos do sujeito e as regras sociais (o peso do real), ou seja, entre tudo aquilo que está significado em termos de património de imagens sociais, culturais e internas.

Assim, a emoção conduz à cognição sempre que o pensamento transforma um afeto não percetivo numa imagem mental compreensível, conduzindo este movimento dinâmico à criatividade e à imaginação. Pensar é, neste contexto, uma atividade capaz de criar elos associativos entre as imagens, formando uma nova cadeia de imagens e com elas novas respostas e novos conceitos. O pensamento é, então, uma criação do sujeito, que se baseia nas experiências que realiza na relação com os outros (Vygotsky, 2012) na significação que lhe atribui, transformando o conhecimento em imagem mental significada que guarda no imaginário, criando um património de imagens disponível para gerar pensamento sempre que um novo conhecimento necessita de ser entendido (significado). A força dos afetos, aqui evidenciada, enriquece a dimen-

são relacional da vida, resulta da capacidade de poder significar as experiências vividas, de as imaginar, de as criar no ato da partilha, promovendo o desenvolvimento mental e físico do sujeito, num permanente bailado relacional, numa certeza de que toda a vida mental começa e recomeça na relação.

Nesta perspetiva, a relevância do espaço educativo é incontornável, na medida em que pensamos num espaço (família, creche, jardim de infância, escola) que contempla a dimensão emocional, tanto de educadores como de educandos. Deste modo, falamos de relações de afeto, de uma relação que vai do ser amado-amar-se-amar o outro (Matos, 2011), e não somente do reino da cognição. Funcionamos, então, com o afeto e o pensamento, num sistema bi-lógico, onde se conjugam a lógica emocional com a lógica razão. Este funcionamento permite-nos interpretar o que significa amor e proteção e o que significa ódio e predação, ou seja, quem é o objeto de vinculação (humano protetor) e quem é o objeto a evitar (humano explorador) (Matos, 2011).

Neste processo relacional, “educar é facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento. De quê? – Do saber, do saber-fazer e do refletir. A finalidade é, então, o conhecimento, a operacionalização e o crescimento mental (...) é o salto do aprender para o crescer” (Matos, 2011:31). É o reconhecimento da importância deste espaço educativo que está na génese do estudo que agora apresentamos.

Este é um estudo longitudinal realizado com um grupo de crianças desde o ano pré-escolar até ao 2º ano de escolaridade. Procurou-se perceber qual a importância do conto infantil, enquanto fonte de imagens, lugar de experimentação que a criança pode significar, transformando-as em imagens mentais.

Os contos foram, consequentemente, perspetivados como fonte de conhecimento e de vivências emocionais, e como organizadores das relações interpessoais, funcionando como laboratório de experimentação para a elaboração dos afetos.

As narrativas selecionadas apresentam um final fechado e explícito. São narrativas de autores portugueses e, pela linguagem simbólica utilizada, pautam o desenvolvimento interno da criança, facilitando a sua identificação.

² O bebé, que sorri e se depara com um espelho risonho que lhe responde, acredita que esse é um ato bom. A criança negligenciada pode desistir e refugiar-se num mundo à parte (Music, 2002).

As crianças do nosso estudo foram avaliadas num conjunto diverso de competências cognitivas (Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Simões, 2000) e linguísticas (T.I.C.L – Teste de Identificação de competências Linguísticas, Viana, 2004). De igual modo foi avaliada, antes e depois da leitura de histórias, a capacidade de elaboração dos afetos (Teste *Era uma vez...*, Fagulha, 1997)³. Os resultados obtidos no nosso estudo foram comparados com os de outras crianças pertencentes a um estudo realizado na zona de Lisboa e que possuíam muitas similitudes com o nosso grupo.

Este estudo permitiu inferir que, através das narrativas lidas, as crianças tiveram a possibilidade de contactar com uma diversidade de emoções, positivas e negativa, podendo utilizar estratégias emocionais diferenciadas para as en-

frentar: i) *Negação* (traduz-se por movimentos internos que têm a finalidade de impedir a tomada de consciência dos aspetos apresentados (perturbadores); ii) *Impossibilidade* (corresponde a uma elaboração sem resolução adaptativa); iii) *Estratégia Adaptativa Operacional* (traduz um movimento interno de reconhecimento da experiência e da tentativa de resolução dessa situação); iv) *Estratégia com Equilibração Emocional* (traduz, tal como a anterior, um movimento interno de reconhecimento da situação, utilizando a criança, nesta estratégia, a fantasia para equilibrar, de forma criativa e flexível a experiência dolorosa/prazer (Fagulha, in Santos, 2008).

Assim, no gráfico 1, referente à 1ª aplicação do Teste *Era uma Vez*, verificamos que as crianças recorreram preferencialmente à não

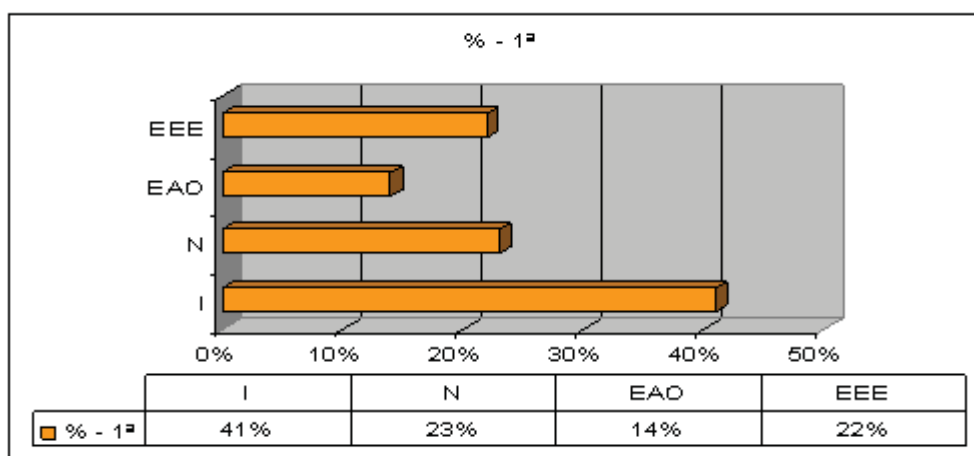


Gráfico 1

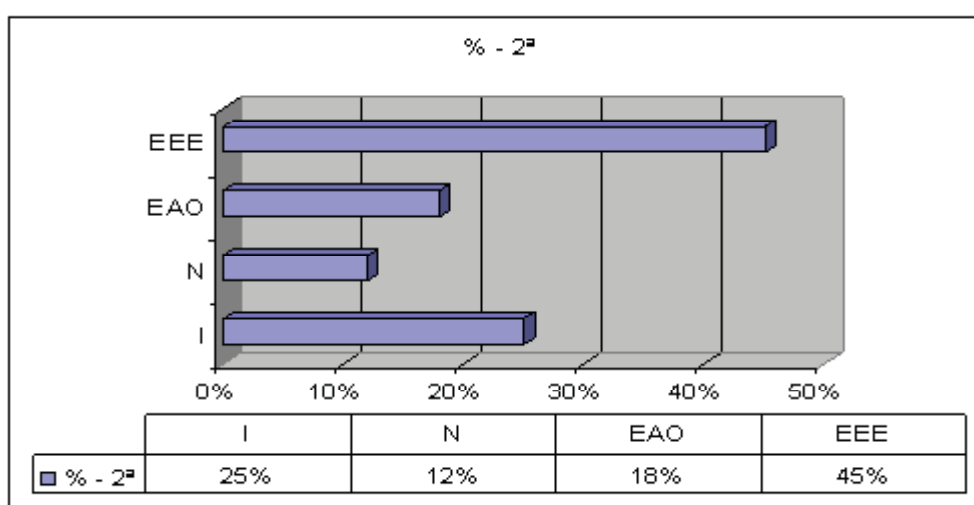


Gráfico 2

³ Complemento de histórias, apresentadas em forma de Banda desenhada, que visa perceber a forma como as crianças lidam com os estados de ansiedade e de prazer. Estas emoções são evo-

lucadas por acontecimentos apresentados nos desenhos que constituem a prova.

elaboração das situações de ansiedade, pelo recurso maioritariamente à Impossibilidade, refletindo uma incapacidade no reconhecimento das situações apresentadas. Esta pode estar associada a uma imaturidade que se consubstancia num ainda reduzido número de imagens significadas e de experiências vivenciadas.

No gráfico 2, referente à segunda aplicação do Teste *Era uma Vez*, verificamos **um aumento da escolha da elaboração** com recurso à estratégia com equilíbrio emocional, revelando as nossas crianças possuir uma maior capacidade de resposta a situações de ansiedade ou de prazer, refletindo uma boa capacidade afetiva para lidar com os seus sentimentos e com as suas emoções, construindo um mundo interno, com base na confiança nos objetos externos.

Estes resultados são, ainda, confirmados quando comparamos as crianças do nosso estudo com as crianças do grupo de referência (um grupo de crianças com características similares mas sem ter sido sujeita à Hora do Conto).

Quando comparadas com o Grupo de referência, as crianças do nosso estudo apresentam maior maturação emocional com recurso a uma Estratégia **com Equilíbrio Emocional**, reflexo da existência de recursos pessoais e do aumento do grau de elaboração, ao longo das histórias, para lidar com situações ansiógenas. Verificámos, então, que as crianças da amostra, sujeitas a escutar e a narrar histórias, apresentavam, em situações de ansiedade, um tipo de elaboração mental que usava por excelência o recurso à fantasia, mas à fantasia viável (Faguhla, 1997). Esta estratégia emocional permitia o reconhecimento da situação de ansiedade e a procura de uma resposta que utilizava o “faz-de-conta” para significar os afetos, conduzindo à sua compreensão, e não uma negação ou impossibilidade de elaboração mental.

Tudo isto implica a ligação que se estabelece entre a memória emocional das imagens (processo cognitivo) e as emoções que temos que expressar sobre os acontecimentos. Assim, guardamos memórias emocionais dos acontecimentos, e são elas que determinam a nossa relação com o mundo, delineando património de imagens, delimitando agrupamentos de afetos e vivências que, no seu conjunto, narram a nossa história.

E esta história fala de pessoas, de relações de confiança ou desconfiança, de amor ou ódio, ligando o passado e o presente, e antecipando o futuro possível. Assim, segundo Damásio (2003), a nossa tomada de decisão não resulta de um rigoroso raciocínio lógico, mas convoca experiências emocionais vividas em situações semelhantes. A nossa tomada de decisão depende, assim, de duas vias complementares: raciocínio e experiências emocionais anteriores. Estas experiências emocionais encontram-se marcadas, no nosso cérebro, e definem o nosso funcionamento mental.

A todo este movimento subjaz a ideia de um sujeito com uma mente dinâmica, capaz de construir novos pensamentos, partindo de experiências significadas pela emoção e pelo sentimento. Mas este não é um movimento unidirecional, construído exclusivamente pela criança. As experiências de significação, as formas de sentir e de se emocionar, dependem da comunicação, da qualidade da relação que se estabelece com os outros, e da gestão que se faz das suas ausências (capacidade de suportar as emoções negativas).

Para concluir...

As principais conclusões do nosso estudo apontam no sentido de que as crianças envolvidas, comparativamente às crianças do grupo de referência, apresentam uma melhor capacidade elaborativa da ansiedade, exibindo com maior frequência a *estratégia de adaptação com equilíbrio emocional*, revelando possuir uma maior capacidade de resposta a situações de ansiedade ou de prazer, refletindo uma boa capacidade afetiva para lidar com os seus sentimentos e com as suas emoções. Estas são crianças que constroem um mundo interno com base na confiança nos objetos externos, sendo esta estratégia mental o seu modo de funcionamento.

As crianças do nosso estudo apresentam recursos pessoais, pelo uso de imagens mentais significadas, guardadas no imaginário, com um maior grau de elaboração, com um tipo de pensamento mais ajustado entre os seus desejos e o real, revelando uma mente com capacidade de tecedura (funcionamento mental) do que se sente e vive, para se poder perceber.

É, ainda possível concluir sobre o papel do educador e do livro, ou seja, do contexto que envolve a criança. Neste sentido, este estudo revela a importância do papel do educador enquanto narrador e enquanto professor. Existe, assim, uma clara clivagem por parte da criança entre o educador, enquanto professor e enquanto contador de histórias, sendo o segundo vivenciado como elemento de transformação e de significação de angústias.

Reforça-se, claramente, a ideia de que existe uma relação unívoca entre a mãe ou o educador que segura o livro e o mundo, que ela representa. Olhando para quem a ensina (a mãe ou o educador), a criança comunica, obedecendo a uma distribuição das relações existente entre este jogo de espelho onde a criança se reconhece no adulto, tal como reconhece o seu urso no livro de imagens” (Santos, 2002, p. 154).

O livro serve, então, como forma de designação do mundo, para o conhecer e reconhecer e principalmente, para o recriar. Ele é o espaço e o tempo mítico das verdades intuitivas. É o reino das fantasias, do imaginário, do fabuloso ou terrífico. Os seres imaginários habitam a mente da criança, ela mesmo imaginando-se na relação vivida. Inicia-se, deste modo, um projeto de ser, de querer ser.

Nesta linha, o livro e a imagem funcionam como “espaço potencial” entre a criança e o mundo, sendo desde sempre um laboratório de experimentação de sentimentos e emoções, funcionando como espaço de estruturação da criança com o mundo.

Assim, o desenvolvimento humano é uma história feita entre o *desejo do outro* e a esperança de ser objeto de desejo.

Reiteramos, então, que a existência de um recurso maior de imagens mentais significadas permite a elaboração de uma estratégia emocional que subentende um funcionamento mental que implique uma simetria entre razão e emoção, entre social e individual, sustentado por elos de relação entre o dentro e o fora. Quem educa deve, por isso, falar à criança de todos os afetos, os bons e os maus, para que esta os conheça, para que esta crie “esquemas de ação”, circuitos neuronais, que fundem um *self*, tão construtivo que lhe permita uma relação equilibrada entre o *dentro e o fora*, entre ela e os outros, numa relação dinâmica

construtora de um ser cognitivo, emocional, social e cultural.

Bibliografia

Teste Era uma vez... (Fagulha, 1997).

GLEITMAN, H. (2002). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DAMÁSIO, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Mira-Sintra: Publicações Europa América.

GOLEMAN, D. (2012). *Inteligência Emocional*, 17ª ed. Maia: Temas e Debates.

LOURENÇO, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo*. Coimbra: Almedina.

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Simões, 2000).

MATOS, C. (2011). *Relação de Qualidade*. Lisboa: Climepsi.

MUSIC, G. (2002). *Afetos e Emoção*. Coimbra: Almedina.

PAPALIA, D. & OLDS, S. (2009). *O Mundo da Criança*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PAPALIA, D. & OLDS, S. (2009). *Desenvolvimento humano*, (10ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Revista Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia psicanalítica, nº 3 (2011). Lisboa: Coisas de Ler.

SANTOS, M. (2002). *Todas as Imagens*. Coimbra: Quarteto.

SANTOS, M. (2008). *O Sentir e o Significar*. Braga: Universidade do Minho.

SOARES, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento*. Braga: Psiquilibrios.

T.I.C.L – *Teste de Identificação de competências Linguísticas* (Viana, 2004).

VICENT, J. (2010). *Viagem Extraordinária ao Centro do Cérebro*. Alfragide: Texto Editores.

VYGOTSKY, L. S(1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Plano Nacional de Leitura: na encruzilhada dos discursos

Maria José Gamboa

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
do Instituto Politécnico de Leiria

Resumo

A relevância social da leitura assim como o investimento político no domínio da promoção leitora, na escola, através da criação do Plano Nacional de Leitura, fazem desta medida política um campo privilegiado para a análise dos modos de receção desenvolvidos pelos professores do ensino básico.

O artigo pretende constituir um contributo para o alargamento do conhecimento sobre os processos de construção escolar da leitura, no âmbito do PNL, apresentando igualmente pistas para a avaliação das possibilidades de desenvolvimento e consecução desta medida política, assim como para a definição de políticas de formação contínua de professores.

Palavras chave: Plano Nacional de Leitura; leitura; leitura escolar; textos.

Abstract

The social crediting of reading, as well as the political investment materialized in the National Reading Plan (PNL), make it a privileged field to analyze the reception modes developed by teachers. This article aims at contributing towards the widening of knowledge about reception processes of school construction. Furthermore, it presents clues concerning the evaluation of the development and consecution of that political measure, as well as the definition of continuing teacher training policies.

Keywords: National Reading Plan; reading; school reading; texts.

O interesse social e político pela literacia, não sendo novo, tem vindo a tornar-se uma prioridade das políticas educativas internacionais e nacionais. Efetivamente, a associação da literacia à noção de desenvolvimento pessoal, social e económico faz com que se redimensione o valor simbólico desta prática, associando-a à construção do futuro das sociedades (Graff & Duffy, 2008). *Consequentemente*, a literacia é revalorizada através de um largo conjunto de discursos de ação política.

A revalorização da literacia, no plano dos discursos, transposta para o campo educativo, traduz-se num excesso que, não raras vezes, esconde a pobreza das práticas (Nóvoa, 1999). Consequentemente, importa ler, nos programas de ação política e na sua receção

contextualizada, modos de desmistificar o pressuposto de que literacia é, por si só, uma panaceia capaz de gerar miraculosamente sociedades mais ricas e desenvolvidas.

Se a efervescência dos discursos políticos em torno da literacia, da leitura e da formação de leitores emerge da consciência histórica e cultural dos seus múltiplos valores, não deixa de ancorar-se, igualmente, na constatação da sua falta, da sua negação, entendidas como limites ao desenvolvimento pessoal e coletivo. Na génese desta efervescência está, pois, um discurso construído em torno dos valores e dos défices de práticas de leitura e da sua utilização em contextos públicos e privados.

O discurso de (não) leitura, construído a nível internacional e nacional, através de in-

strumentos de avaliação, em larga escala (Elley, 1992; Sim-Sim, I. e Ramalho, G. (1993); OCDE, 2001, 2004, 2007), transforma a leitura num problema social e, conseqüentemente, numa tarefa – problema cuja resolução tem vindo progressivamente a ser assumida pelo poder político. O discurso da crise da literacia, da não leitura cria, assim, a necessidade de promoção de práticas de leitura e legítima, de igual modo, uma intervenção política macro-reguladora (Soler, J. & Openshaw, R.2006).

A construção política da escola pública e da leitura em contexto escolar e não escolar em Portugal parece, assim, ancorar-se numa perspetiva de resolução de um problema – os portugueses não leem e, de entre eles, os alunos portugueses evidenciam claras fragilidades leitoras. Para a resolução deste estado deficitário, politicamente assume-se um ideal social e escolar – uma construção de leitores através de uma política de leitura reguladora de práticas que se creem capazes de realizar esse ideal social. De entre os discursos programáticos reguladores de práticas escolares de ensino da leitura, neste artigo, centraremos o nosso foco no Plano Nacional e Leitura (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de Julho).

Efetivamente a nível nacional, a criação do Plano Nacional de Leitura torna explícita a necessidade de criar condições políticas para favorecer a diminuição de níveis de literacia baixos, o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, a promoção do gosto de ler e a criação de hábitos de leitura. Ao nível do discurso, assume-se que estes objetivos são fatores de desenvolvimento social, cultural, económico e político. Politicamente, enfatiza-se, assim, a necessidade de ler, de fazer ler os portugueses que não leem ou leem pouco e de desenvolver competências e hábitos de leitura e de escrita.

Neste processo, a escola, como espaço privilegiado de formação de leitores, surge como um campo de intervenção política. Assim, com o PNL, ainda que a oferta pública de leitura não pareça exclusivamente enquadrada pela escola, a intervenção política tem nela um espaço relevante para a sua promoção.

A construção de uma sociedade leitora através da escola é configurada a partir de medidas políticas de leitura, dos seus textos, dos

seus discursos e dos ideais e valores que neles perpassam. Se estes definem, não raro, prescrevem e validam modos de construir leitores, torna-se fundamental olhar qualquer medida política não como um processo unidirecional, mas negociado e articulado com todos os agentes envolvidos na sua criação e implementação, sob pena de se continuar a acreditar que as transformações desejadas são miticamente construídas por dispositivos regulamentares.

Nesta ordem de ideias, também, os resultados do estudo investigativo que apresentamos, nos pontos seguintes deste artigo, evidenciam a necessidade de um maior envolvimento de todos os agentes escolares e não escolares em ordem à desejada mudança na educação leitora. Assim, neste artigo daremos conta de alguns dados que evidenciam a receção do PNL pela comunidade escolar, procurando, especificamente compreender a sua lógica de receção local num agrupamento de escolas do Ensino Básico¹

1. Os programas “Está na hora da leitura” e “Quantos mais livros melhor”

Os nomes dos programas “Está na Hora da Leitura” e “Quantos mais livros me-

¹ Os dados que apresentamos neste texto decorrem de investigação de doutoramento sobre a construção escolar do PNL e reportam para o ano de 2007- 2008. Pretendemos observar, descrever e problematizar as práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL, num agrupamento de escolas do ensino básico. Foram envolvidos, no estudo, todos os professores do 1.º e 2.º ciclos envolvidos com o PNL (13 docentes); o diretor e o assessor técnico-pedagógico dos órgãos de direção; a professora coordenadora da biblioteca escolar; os coordenadores dos diferentes departamentos disciplinares, assim como os alunos e os pais num total de 205 e 98, respetivamente.

Do ponto de vista metodológico, privilegiámos um olhar quantitativo, através de questionários, e um olhar qualitativo, objetivado em entrevistas. O dispositivo de investigação integra igualmente a recolha de documentos e de materiais pedagógicos, mobilizados no âmbito das práticas de leitura.

Pretendíamos, portanto, compreender os modos de receção e de recriação do PNL, considerando as práticas, os textos, os recursos, os espaços e os tempos mobilizados em práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL. Esta compreensão implicou que considerássemos os horizontes teóricos e metodológicos inscritos nos textos programáticos do PNL, em particular os programas “Está na hora da leitura” direcionado para o 1.º ciclo e “Quantos mais livros melhor”, para o 2.º ciclo de escolaridade, e sobretudo que conhecêssemos os sentidos construídos, contextualmente, em torno das práticas de leitura, quer por professores, quer por alunos e seus encarregados de educação, iluminando-os em função do quadro teórico que sustenta as suas propostas e da investigação no âmbito da formação de leitores.

lhor” são reveladores do forte investimento escolar na disponibilização de tempos letivos de leitura e de recursos, entendidos como fatores determinantes para a formação de leitores. Aposta-se, portanto, na criação da necessidade de ler todos os dias e de ler todos os textos, através de estratégias variadas, destinadas a capitalizar hábitos que se espera serem conducentes à mudança de objetos de leitura e ao desejo de ler durante todo o ciclo de vida do sujeito.

Do ponto de vista conceptual, estes programas, que integram o PNL, estão ancorados numa perspetiva cognitiva e socio-cultural da leitura (Guthrie, J.T. & Anderson, E. (1999); Barré-de, Miniac, C., Brissaud, C. & Rispaill, M. (2004). Apesar de nos textos programáticos do PNL não se assumir explicitamente essa ancoragem, certo é que a leitura é entendida como uma atividade linguística, estratégica de construção de significados feita na consideração da especificidade do leitor e dos seus recursos pessoais, mas também dos recursos textuais e contextuais. O envolvimento dos sujeitos com as literacias é, assim, condicionado pela singularidade do leitor, pela diversidade e qualidade dos textos, dos recursos e pelas oportunidades de participação pessoal e social (Barbero, J. M., 2006).

Particularmente significativo é o silêncio em torno de uma conceptualização de leitura enquanto prática cultural ideologicamente motivada. Não é claro, nestes programas, que toda a produção semiótica, para além de uma faceta representacional, social, pressupõe uma dimensão ideológica (Vasquez V., Muise, M., R.; Adamson, S.; Heffernan, L., Chiola-Nakai, D. e& Shear, J., 2003).

Ainda assim, se parece não haver um discurso de rutura com os discursos anteriores, nomeadamente se considerarmos os Programas de Português, em vigor aquando da implementação desta medida política (DGEBS 1991), na verdade enfatiza-se a importância de abertura da escola à leitura de livros, de textos literários e não literários, propondo-se a multiplicação dos modos de acesso aos textos. Neste domínio, constata-se que as propostas pedagógicas e didáticas apresentadas ao nível deste discurso programático pressupõem uma ancoragem dos protocolos de leitura na especificidade dos textos a ler e na necessidade

de assegurar percursos de leitura de complexidade crescente. O desejado desenvolvimento progressivo do aprendiz leitor parece fazer-se quer pela consideração dos textos propostos, quer da complexidade das tarefas propostas, ainda que esta não seja uma dimensão explícita ao nível do discurso.

Um aspeto particularmente relevante dos textos programáticos do PNL diz respeito à valorização de toda a sociedade como um espaço educativo. Assim, verifica-se o alargamento de contextos promotores do desenvolvimento de competências e de hábitos de leitura, especificamente através da participação da família e de recursos como as bibliotecas escolar e municipal.

Implícito fica pois, ao nível da narrativa política, a ideia de que o envolvimento dos sujeitos com os textos está fortemente condicionado não apenas pela capacidade de monitorização de estratégias de compreensão leitora, mas também pelas oportunidades de participação pessoal e social dentro e fora da escola.

2. Do discurso político às práticas escolares

Os dados do nosso estudo permitem verificar que há uma convergência entre o discurso político de (não) leitura, construído e o discurso de reconhecimento das potencialidades do PNL, sendo claro que a comunidade educativa declara uma adesão aos princípios e às finalidades, defendidas institucionalmente, bem como a algumas propostas sobre modos de agir com os livros. Efetivamente, os professores ao reconhecerem, nesta medida política, um discurso com o qual se identificam parecem indiciar a possibilidade de o assumirem nas suas práticas profissionais.

Um dado claro é reconhecimento das potencialidades inerentes ao PNL, por parte desta comunidade educativa, nomeadamente, o facto de esta medida política ter favorecido o enriquecimento do seu fundo bibliográfico. É evidente, para esta comunidade educativa, que a existência de mais livros na biblioteca escolar constitui uma condição de motivação acrescida para a realização de mais práticas de leitura. Efetivamente, da descrição e interpretação de dados recolhidos junto de professores, alunos

e pais, concluímos que para o agrupamento de escolas, que integrou o nosso estudo, o PNL favoreceu a abertura a mais livros e a mais práticas de leitura na escola.

Os professores reconhecem que o PNL favoreceu não só o conhecimento de um maior número de livros e de géneros textuais, como a sua diversidade nas práticas de leitura orientada e um trabalho sistematizado com livros e não com excertos textuais. Depois da presença onnipotente do manual escolar, o livro parece, assim, ganhar relevo nas práticas de leitura deste agrupamento.

O facto de estas práticas de leitura constituírem uma experiência afetiva e emocional para estes leitores, torna evidente como o PNL abre um horizonte de possibilidades de formação de leitores. De facto, os alunos declaram, maioritariamente, gostar de ler, sendo que o livro faz parte do seu universo de bens afetivos. Os alunos leem mais, leem textos de que gostam e realizam atividades que declaram gostar.

De modo semelhante, encontramos uma relação de vinculação clara com a biblioteca escolar. Este recurso e as pessoas que o dinamizam surgem marcadas por um forte investimento afetivo, por parte de docentes e alunos, afirmando-se, claramente, como motor genesíaco de práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL.

Se a enumeração destes lugares, noutro contexto referidos como zonas de luz, (Gamboa, 2010) evidencia a possibilidade de formação de leitores no âmbito do PNL, é clara também a presença de lugares de sombra, resistências, que podem perigar o horizonte de leituras aberto através desta medida política.

Num quadro de alguma ambivalência, o nosso estudo permitiu conhecer algumas zonas que parecem ensombrar a construção escolar do PNL. Estes lugares são construídos a partir da lógica das mediações e nestas, em particular, o agir dos professores que importa, agora, sistematizar. Neste processo de construção escolar do PNL, constituem zonas de sombra: i) o desenvolvimento de competências de leitura por parte dos alunos; ii) o corpus de leituras; iii) as atividades programadas em torno dos livros; iv) o tipo de regulação dos textos programáticos do PNL.

Assim, se tanto professores como alunos e pais são unânimes na constatação da

existência de alunos mais motivados e de mais leituras, importa destacar que não deixam também de apontar a falta de competências dos seus alunos como um fator perturbador da consecução dos objetivos do PNL. Deste modo, as práticas escolares de leitura parecem, do ponto de vista externo, não estar a criar condições para esse desenvolvimento.

Outro lugar de sombra prende-se com a questão do corpus textual. O que verificámos é que se as listas de livros apresentadas pelo PNL poderiam funcionar como instrumento de orientação face a uma produção editorial mais ou menos lábil, constituindo uma possibilidade de modificação do corpus escolar pela abertura a todos os textos, preconizada pelo PNL, o verificado é a tendência para a homogeneidade. Na verdade, apesar de os professores afirmarem um maior grau de abertura ao conhecimento de outras obras, estes acabam por revelar preferências cristalizadas de leitura, circunscritas ao texto narrativo, e, neste, às histórias de aventura e mistério, assim como à leitura do texto poético.

A análise das práticas de leitura declaradas pelos professores revela, essencialmente, uma concentração de géneros textuais nada consentânea com a diversidade de gostos, necessidades dos alunos e com a função social atribuída hoje à leitura, afastando-se também das propostas do PNL. Este quadro poderá levar-nos a pensar que, estando a ler os mesmos géneros textuais, com predomínio para a narrativa, ignorando também outros textos, poder-se-á estar a ler sempre com os mesmos objetivos, e/ou, no caso do texto literário, poder-se-á estar a ler com objetivos documentalistas e eferentes. Se os géneros lidos encerram protocolos de leitura específicos, então, o professor pode não estar a ensinar a reconhecer as diferentes formas do uso da linguagem, especificamente, as suas dimensões representativas, mas também expressivas, simbólicas e catárticas.

Na mesma linha, o que releva dos objetos declarados é talvez um percurso de leitura feito de “acumulação” em detrimento de um “itinerário de aprendizagem” (Dispy & Dumortier, 2008), isto é, poder-se-á estar a ler não considerando que os géneros determinam em parte constrangimentos e possibilidades de leitura, nem percebendo que permitem o de-

envolvimento de competências de leitura específicas.

A integração de outros textos nas práticas escolares de leitura não parece, assim, acolher junto dos professores um eco favorável, apesar de a escola ser ainda para muitos “o único lugar de contacto com os livros e a leitura” (Dionísio, 2000: 44). Ao não clarificar as multifuncionalidades da leitura, enquanto prática cognitiva, social e cultural, através da não seleção de diferentes textos, e da sua leitura em função das respetivas características e convenções mais ou menos estáveis e dos seus funcionamentos comunicacionais, a escola poderá não estar a criar ambientes de escolarização de leitura adequada (Soares, 1999).

Não cabe no âmbito deste artigo uma questionação exaustiva do lugar dos objetos de leitura na escola e da construção que se faz do leitor a partir deles. No entanto, importa ter presente que o homem social que se quer construir, na escola, não será alheio à valorização política de práticas de leitura utilitárias e de práticas de leitura literária. Neste processo, escolher os objetos a ler não é uma atividade neutra, nem é irrelevante o tipo de questões que orientam essas escolhas. Ter o texto disponível não pode ser a única condição de escolha. Se uma perspetiva sociocultural aconselha a cuidar a escolha, considerando o universo de referências socioculturais, os interesses e motivações dos alunos, não podemos negligenciar os objetivos cognitivos, culturais e estéticos das leituras escolares e, conseqüentemente, os textos lidos e os modos de os ler no sentido de ampliar os seus conhecimentos, construindo a possibilidade de a leitura favorecer um encontro do leitor com os textos e o desejo de o manter, sobretudo se tivermos presente que para alguns alunos a escola é o único lugar potencial de encontro com os textos.

Considerando a importância de a escola construir um leitor cosmopolita (Dionísio, 2004), importa não esquecer a necessidade não só de abrir este espaço à pluralidade dos escritos como interrogar as suas funções, os seus critérios de seleção e os modos adequados de os dar a ler, favorecendo, assim, o acesso a uma matriz cultural, estética numa lógica promotora de uma efetiva igualdade de oportunidades.

Neste sentido, os critérios de seleção de livros, utilizados pelos professores do nosso

estudo, demasiado próximos do campo de interesses imediatos dos alunos, ainda que seja evidente uma preocupação com as suas competências, deixam antever que se silencia a importância de ler textos que, pela sua espessura semiótica, constituindo desafios para os alunos, lhes permitam o alargamento e a transformação do seu horizonte de experiências.

De facto, este é um lugar de sombra alargado pela exclusividade de um modo de textualizar – o texto narrativo – através quer da escolha dos livros lidos, quer das mediações construídas, essencialmente, por meio de fichas de leitura e dos seus questionários.

No mesmo sentido, as práticas de leitura da escola privilegiam a dimensão da descodificação, por relação a outros modos de ler. Efetivamente, verificámos que o frágil investimento em atividades que pressupõem um alargamento do campo da leitura e o silêncio sobre os modos de ensino da compreensão leitora, propostos pelo PNL, não deixam de mostrar como é redutora a conceção de leitura que parece orientar as práticas de leitura. Este dado torna evidente a necessidade da descrição e explicitação do quadro concetual de sustentação do Plano, especificamente quanto a teorias da receção e socioculturais que poderiam, com vantagens, suportar as orientações didáticas apresentadas. A sua não explicitação, assim como o menor investimento dos textos do PNL, nas orientações didáticas apresentadas para os textos que estão na esfera do literário, podem ter contribuído para uma interpretação dos professores que parecem não fazer a distinção entre o que se prevê no Plano e as práticas habituais e antigas, instituindo-se, assim, um pretexto para que muito pouco mude. A análise dos materiais didáticos mobilizados no âmbito deste estudo confirma essa tendência.

De modo semelhante, apesar de os programas do PNL apontarem para a necessidade de uma construção individual e coletiva de significados, não ficam explicitados que movimentos de leitura se esperam dos alunos. Assim, uma clarificação da conceção de leitura permitiria ver que práticas estão em jogo, quando a proposta é a leitura de livros literários.

Neste processo da construção escolar do PNL, não deixa também de ser estranha a forma distanciada como se vive a relação com a comunidade, nomeadamente com a família

e a biblioteca municipal. Efetivamente, se o PNL parece ter aberto um horizonte de possibilidades para uma maior, mas ainda frágil, participação dos pais em atividades de leitura, certo é que a escola, na perspectiva dos pais, parece ainda ser um território dos professores e dos filhos, sendo que, na perspectiva dos professores, os pais ainda não estão disponíveis para práticas mais frequentes.

A relação quase residual com a biblioteca municipal deixa também perceber a resistência em fazer um aproveitamento de toda a vida social como um espaço educativo. Este aspeto não deixa de constituir um desafio para o presente, pois se a escola não cria a necessidade da biblioteca, se não se criam condições para que os jovens leitores tomem consciência da importância de frequentarem um lugar onde podem encontrar aquilo que já esqueceram e também aquilo que ainda não sabem, então, estaremos a adiar a possibilidade de promover um encontro com os livros que perdure para além da ligação intra muros escolares.

As zonas de sombra identificadas ganham espessura quando clarificamos os fatores perturbadores da receção do PNL. Assim, é evidente, no nosso estudo, que a forma como se vive a relação com o tempo dedicado às atividades do PNL é frequentemente tensa e geradora de perturbação. A invocação da falta de tempo para o cumprimento dos programas disciplinares, para a preparação para as provas de avaliação, aspeto que justifica a quase ausência de práticas que pressupõem um conceito alargado de leitura e a forma flutuante como se vive a “hora” diária para leitura, sobretudo no 1.º ciclo de escolaridade, evidenciam como os professores experienciam uma ambivalência entre o desejo de desenvolver competências avaliáveis no currículo e o desejo de promover práticas de dimensão lúdica. Este aspeto profundamente perturbador das opções dos professores, especificamente, na definição de tempos de leitura, nomeadamente as de cariz recreativo, constitui um elemento de resistência particularmente relevante no processo de construção escolar do PNL.

3. Conclusão

Os dados apresentados no âmbito deste estudo evidenciam como o PNL constituiu um

estímulo de mudança, afirmando-se como um horizonte de possibilidades de formação de leitores. Assim, se há evidências que legitimam o investimento político feito, elas não podem, no entanto, silenciar as dimensões sombrias já identificadas, e, por isso, a necessitar de atenção.

De facto, importa reforçar a necessidade de criar contextos de formação ancorados no conhecimento e na problematização dos quadros teóricos e metodológicos propostos para uma formação de leitores fluentes e críticos, salvaguardando assim a possibilidade de o professor se sentir perdido numa pluralidade de discursos em que não se reconhece. Depois do investimento político nacional em recursos físicos e materiais, importa assegurar condições para que nada do conhecimento sobre leitura seja estranho aos educadores. Impõe-se, portanto, repensar modelos de formação e de envolvimento nas políticas de leitura.

A dimensão emancipatória que toda a educação leitora deve pressupor implica, necessariamente, ter presente que legislar e criar medidas políticas de leitura não é tarefa exclusiva da ação política governamental. Pressupõe, consequentemente, criar condições para que os educadores se envolvam e influenciem reflexivamente o sentido dessas medidas. Deste modo, o PNL poderá constituir-se um lugar de encontro para todos os que no campo da educação olham a leitura como uma prática – chave de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Bibliografia

BARBERO, J. Martín (2006). “Lecto-Escrituras en la sociedad de la Información. Un mapa en construcción para viabilizar sus más estratégicos desafíos socioculturales” pp. 1-52. Bogotá: CERLALC.

BARRÉ-DE, Miniac, Cristine, Brisaud, Catherine & Rispaïl, Marielle (dir.), (2004), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d’enseignement de la lecture-écriture*, l’Harmattan: Paris.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2004). “Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita”. Palavras, 25, pp. 67-74.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000), *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*, Coimbra: Livraria Almedina.

DGEBS (1991). *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do ensino aprendizagem*. Ensino Básico Vol. II. Lisboa: Ministério da Educação.

ELLEY, Warwick, B. (1992). *How in the World do Students Read? IEA Study of Reading Literacy* [consultado em setembro de 2009]

GAMBOA, M.J. (2010). *A Construção Escolar do Plano Nacional de Leitura: um estudo num agrupamento de escolas do ensino básico*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Aveiro.

GUTHERIE, J.T. & ANDERSON, E. (1999). “Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers”. In J.T. Guthrie, d.E. Alvermann (Eds), *Engaged Reading: Processes, practices, and policy implications*. New York: Teachers College pres., pp 17-45.

GRAFF, Harvey y Duffy, John (2008). “Literacy Myths” in B.V. Street and N.H. Hornberger (eds) *Encyclopaedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 2: Literacy, Springer Science + Business Media , LLC, pp. 41-52.

NÓVOA, António (1999) “Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun.

OCDE (2001) *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, Paris, OCDE.

OCDE (2004) *Learning for Tomorrow’s World. First Results from PISA 2003*, Paris, OCDE.

OECD (2007) *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow’s World*. Paris, OCDE.

SIM-SIM, Inês. e RAMALHO, Glória (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*, Lisboa: GEP, ME, Lisboa.

SOARES, Magda (1999) “A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil” in Evangelista, Aracy, A.M., Brandão, Heliana, M.B., Machado, Maria Zélia (Org.) *A Escolarização da Leitura Literária. O Jogo do Livro Infantil e Juvenil (pp.17- 58)*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOLER, J. & OPENSHAW, R. (2006). *Literacy Crises and Reading Policies. Children still can’t read!* New York: Routledge.

VASQUEZ, V., MUISE, M., R.; ADAMSON, S. HEFFERNAN, L. CHIOLA-NAKAI, D. & SHEAR, J. (2003) *Getting Beyond “I like the Book” Creating Space for Critical Literacy in K6 Classrooms*. International Reading Association.

O lugar dos livros no jardim de infância

Amélia de Jesus Marchão
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre
ameliamarchao@esep.pt

Resumo:

O livro é um DIREITO da criança.

Qual é o lugar do livro nos modelos curriculares para a Educação de infância?

Vamos considerar os modelos curriculares para a infância, destacando dois deles e, no âmbito da sua apresentação, ainda que sistematizada e em símile, realçar aspetos da organização do espaço e da gestão das atividades e do papel do profissional, considerando o lugar do livro na aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz dos quadros curriculares destacados.

Palavras-chave: educação de infância; currículo; livros.

Abstract:

The book is a RIGHT of the child.

What is the place of books in the curricular models for the childhood education? We are going to consider two curricular models for the childhood education in its presentation, yet systematic and simile, to enhance aspects of space organization and management of activities and the role of professional, considering the place of books in learning and child development in accordance with the highlighted curricular frames.

Keywords: childhood education; curriculum; books.

*“Um livro, riacho, torrente e rio,
Umás páginas, em cascata,
Umás ideias, em rodopio,
Uns adultos, empolgados,
Umás crianças, encantadas,
E um desejo, ultrapassado,
Como a foz de um mar, imenso”*
(Rigolet, 2006, p. 6).

Nos últimos anos tem crescido a preocupação e a investigação sobre a educação de infância, particularizando-se essa preocupação e investigação, sobretudo, com a qualidade dos contextos e das práticas educativas desenvolvidas com as crianças mais novas. Esta preocupação crescente e os processos de investigação desenvolvidos confirmam que contextos de qualidade e práticas educativas que enfocam a criança têm efeitos duradouros na pessoa em que a criança se transforma e, por

consequência, nos contextos onde se opera a cidadania plena. Deste modo, quando se trata de investigar a qualidade dos contextos estão presentes os sujeitos e as suas interações em contexto e também os recursos, os materiais e o modo como são utilizados pelas crianças e pelos adultos.

Estas linhas de preocupação e de investigação têm, como atrás dissemos, salientado a importância da qualidade dos contextos e das práticas educativas que aí ocorrem e, é nesse âmbito que gostaríamos de nos centrar, inscrevendo aí os objetivos desta intervenção – refletir o lugar dos livros na organização e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, tendo como pano de fundo as pedagogias da infância.

Sabemos que ensinar e fazer aprender são processos associados, complexos e que

dada a responsabilidade social que o jardim de infância e a escola vêm assumindo, e os alicerces socioconstrutivistas e interdisciplinares que devem fundamentar o processo de ensino, ditam que os contextos educativos, no seu dia a dia, devam privilegiar a organização de experiências e oportunidades de construção de significados, conhecimentos e competências, ao invés da transmissão de verdades estabelecidas. Associado ao processo de ensinar (embora não dissociando este processo da aprendizagem) estão os modos de ensinar (e de fazer aprender), os procedimentos, as estratégias, os recursos e os resultados da investigação sobre o desempenho, bem como os saberes práticos dos/das educador(as), que num espectro mais lato não devem desprender-se das pedagogias da infância.

Baseados nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e nas teorias sociais, os modelos de ensino constituem-se como orientadores para pensar, estruturar, planear, pôr em prática e avaliar o processo de ensino, no âmbito do qual o conhecimento prático da educadora/do educador não pode deixar de emergir e de o influenciar. Trata-se, assim, de um plano geral de organização da intervenção educativa que se traduz num auxiliar de aprendizagem de determinados conhecimentos, atitudes ou competências, que deve ser utilizado pelas educadoras e pelos educadores em função do conhecimento que têm sobre o contexto onde ocorre a sua ação bem como das crianças a quem essa ação se destina (Marchão, 2012)¹. Nesse sentido, podemos entender que uma educadora/um educador deverá conhecer diferentes formas de estruturar, planear e fazer, para selecionar ou articular o(s) modelo(s) curricular(es) em função de determinado objetivo, contexto e crianças, devendo o rigor de tal tarefa, assentar na sua atividade fundamentada e crítica.

Quando, pela literatura específica, desenvolvemos uma viagem reflexiva identificamos diferentes formas de abordar os processos de ensino e que aqui ilustramos apenas com uma simples símile: por

¹ Salienta a propósito a mesma autora (2010, 2012) que um modelo pode entender-se ora como uma construção teórica (se derivado de um processo de investigação), ora como uma construção prática (se derivado de uma ação delineada e exercida num dado contexto educativo/ensino).

exemplo, Joyce & Weil (1980) apresentam-nos os modelos de ensino através de *famílias* (information-processing models; personal models; social interaction models; behavioral models); Joyce, Calhoun & Hopkins (1997) categorizam os modelos de forma semelhante (information-processing models; social models; personal models; behavioral models); Barreira & Moreira (2004) identificam três grupos de modelos (modelo expositivo; modelo behaviorista; modelo socioconstrutivista); Oliveira-Formosinho (2007), mais situada na educação de infância, e ao discutir a pedagogia para esta área, identifica “o modo de fazer pedagógico transmissivo” e o “modo de fazer pedagógico participativo”.

“Ao primeiro modo de fazer pedagógico, refere-se a autora, como aquele que ignora o direito da criança em ser vista como competente e a ter espaço de participação. A autora compara/distingue estes dois modos de fazer pedagógico, primeiro no processo de ensino-aprendizagem, incluindo os objetivos, os conteúdos, os métodos e os materiais; segundo, no âmbito da relação pedagógica e do papel dos seus diferentes intervenientes” (Marchão, 2012, p. 60).

No âmbito da pedagogia transmissiva para a educação de infância, de que lamentavelmente ainda encontramos muitos exemplos, assistimos, por via da transmissão, à passagem de um determinado património cultural de geração em geração, de indivíduo a indivíduo com um sentido acrítico. Neste sentido, o adulto seleciona um conjunto de saberes essenciais e imutáveis, que, sob o seu olhar, considera serem fundamentais para que a criança seja educada e transmite-os enquanto elo de ligação entre esses patrimónios e a criança, usando um rumo transmissivo em que a criança é mera recetora.

Este adulto/educador vale-se, na sua ação diária, de materiais estruturados e apropriados à função transmissiva e recorre, quase sempre, a manuais, a fichas e cadernos de exercícios pré-escolares adquiridos no mercado, utilizando-os como principais atividades. Centrando em si a iniciativa, é o adulto que prescreve os objetivos e as tarefas e age verificando, corrigindo, reforçando, avaliando. A sua ação acrítica, reprodutora e transmissiva tende a anular a iniciativa da criança e a anular a sua capacidade de usar o pensamento de ordem superior ou inteligente,

sendo-lhe negados direitos de participação e de decisão necessários à construção da sua identidade e cidadania. O livro surge como um material com um sentido unilateral, como “manual de ensino”, e muitas vezes associado a estereótipos e a ‘tempos determinados’.

Como salientam Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011, p. 100)

“este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças, cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade”.

Os seus objetivos acentuam uma visão pré-académica ou escolarizada e, como as autoras antes citadas referem, visam uma aceleração das aprendizagens da criança e uma compensação dos défices que se entendem como obstáculos à escolarização da criança. Acentuam-se, por isso, objetivos na ordem da compensação e da escolarização (Oliveira-Formosinho & Formosinho, *op. cit.*). O ponto de partida e de chegada é o objetivo, ou seja, o que se pretende que a criança aprenda, sendo este definido a longo, a médio e a curto prazo e, correspondendo, a uma orientação curricular do tipo instrumental, de cariz taylorista, em que o processo de ensino e de aprendizagem radica num conjunto de técnicas, de meios e de respostas normalizadas, uniformes e homogeneizadas, no que aos saberes e à cultura padrão diz respeito.

Na senda de tais modos de fazer pedagogia, assistimos, pois, a uma desvalorização das histórias de vida e da iniciativa da criança, dos saberes de que ela é portadora, e das suas já muitas competências, para afirmar quase em exclusivo o uso da memorização de conteúdos transmitidos num sentido unidirecional e no desenvolvimento de atividades apenas da iniciativa do adulto que, muitas vezes, se traduzem em rotina enfadonha e aniquilante de envolvimento e de *empowerment*. A crença de que as crianças, por serem pequenas, não sabem negociar, não sabem optar, ou não são capazes de exprimir claramente as suas escolhas e desejos, é o lema do adulto que alimenta uma prática rotineira “*uma espécie de statu quo desprovido dos conceitos atuais de pedagogia ativa, que, no entanto, estes mesmos adultos defendem*

ao nível dos princípios que propõe!” (Rigolet, 2006, p. 12).

Ao invés, as pedagogias participativas têm como objetivo o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, *op. cit.*). Acredita-se na competência da criança e que a mesma deve ter liberdade para participar plenamente do contexto onde vive diariamente. Nas palavras dos autores, acredita-se que a criança tem agência, inteligência e sensibilidade e a motivação para a aprendizagem resulta do interesse intrínseco da tarefa e das suas próprias motivações e interesses.

De forma oposta à pedagogia transmissiva, a pedagogia da participação pensa os intervenientes (crianças e adultos) como seres ativos que constroem o conhecimento participando no processo educativo. Pensa-os como seres competentes e “*com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura a que chamamos educação*” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19) e é por isso que o processo de escuta e o diálogo e a negociação se tornam a base da planificação da educadora/do educador com as crianças. Este modo de entender a planificação, como salienta Rigolet (2006), permite que as crianças, com a ajuda do adulto, em diálogo, tomem decisões, façam opções, selecionem materiais e recursos, repartam tarefas e responsabilidades, registem e sistematizem informação e criem referências e interações com a escrita.

A pedagogia da participação torna-se, assim, complexa mas desafiante e o quotidiano pedagógico constrói-se em contextos e ambientes ricos mas também complexos e em que se geram múltiplas possibilidades de construir conhecimentos e onde as múltiplas interações assumem diferentes direções, mas onde o processo de escuta permite que a criança cresça na sua autonomia, na sua individualidade e no seio do grupo.

Surge, por isso, a necessidade de construir contextos de desenvolvimento e de aprendizagem que permitam a manifestação do pensamento e das ideias e onde as atividades surjam para desafiar a iniciativa das crianças e o seu empenhamento intenso pois, tal como a investigação na educação de infância nos vem dizendo, a criança para construir conhecimento

“necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 22).

A responsividade desse contexto, físico e social, diz respeito ao espaço, à arquitetura, mas também aos materiais e recursos e aos intervenientes; sobretudo diz respeito às oportunidades criadas através de estratégias diferenciadoras, mas promotoras de igualdade e de equidade, e que permitem que cada criança e adulto deem o melhor de si, mostrem as suas capacidades e competências e se impliquem de forma criativa e dinâmica, ativa e transdisciplinar. Nesse contexto, a criança é vista como pessoa com agência, “*não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da comunidade*” (op. cit., p. 27).

A centragem “no aprender” atribui um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração da educadora/do educador, exigindo desta a plasticidade necessária para responder à heterogeneidade dos grupos de crianças em espaço dialógico de ensino e de aprendizagem e, assim, correspondendo às necessidades das crianças, ou seja, colocando-lhes desafios nas diferentes áreas de competência: pessoal, social, cognitiva e motora.

Enquadrados nestas formas de ver, estruturar e fazer pedagogia, estão alguns modelos curriculares praticados em Portugal, dos quais iremos, nomear dois: o **Modelo High-Scope**, importado dos Estados Unidos e com uma base construtivista, evoluindo na atualidade em articulação com perspetivas socioconstrutivistas; e o **Modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa** para a educação pré-escolar, com bases socioconstrutivistas. Vamos então, no âmbito destes dois modelos situar o livro, realçando aspetos da organização do espaço e da gestão das atividades e do papel do profissional, considerando o lugar do livro na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O currículo **High-Scope** assenta na ação e na reflexão sobre a ação a vários níveis: o nível da criança, o nível da educadora/do educador e da implicação destes na construção da ação educativa, centrando-se no desenvol-

vimento intelectual da criança; a opção pela aprendizagem ativa; o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento como finalidade da educação; o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão; a criação de experiências-chave; e a concetualização do papel do adulto como menos diretivo e mais autonomizante da ação da criança (Hohmann & Weikart, 1997).

Atualmente, e decorrente da evolução do modelo, as iniciativas e as decisões cabem à criança e à educadora/ao educador, mas a ação do adulto nunca pode ser intrusiva à atividade da criança; não pode dirigi-la ou paralisá-la (Formosinho, 1996). Então, qual o papel da educadora/do educador no âmbito deste modelo? A sua grande atividade é anterior à atividade da criança – prepara-lhe o espaço e os materiais e os recursos bem como as experiências, permitindo que a criança tenha atividade autoiniciada. Quando a criança está em atividade, ao adulto compete-lhe observar e apoiar e, posteriormente, analisar o que observou e preparar novas propostas para a criança.

Neste quadro, a criança não é um mero recetor de informação e é necessário criar-lhe espaços de atividade autoiniciada e apoiada; é preciso criar-lhe oportunidades de experimentar com a realidade, de começar a pensar, construindo conhecimento. Objetiva-se, assim, a autonomia da criança, máxima do modelo curricular e, para isso são pensados: o ambiente físico; a rotina diária; a interação adulto-criança; e a interação adulto-adulto.

Mas onde ficam os livros? Qual é o seu lugar no modelo High-Scope?

As salas das educadoras/dos educadores que seguem este modelo estão organizadas em áreas diferenciadas de atividade o que permite diferentes aprendizagens curriculares. São essas áreas: casa; brinquedos; construção; música e movimento; arte; **livros e escrita**. Como nos diz Oliveira-Formosinho (1996), a organização em áreas é indispensável para a vida em grupo e produz diferentes mensagens pedagógicas quotidianas e vivências e experiências em pluralidade – experiências de papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação. Ainda a mesma autora salienta que a criança que vai para a área da escrita e dos livros realiza aprendizagens na emergência da literacia.

Nesta área as crianças observam e leem livros, “*simulam leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira*” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 202). Aí podem ver livros e revistas sozinhas, com os amigos ou com um adulto que concordou em lhes ler em voz alta. As crianças podem representar ou recontar com as suas próprias palavras.

Esta área, designada de ‘área da leitura e da escrita’, deve localizar-se próxima de áreas de atividades artísticas para que as crianças possam usar, sempre que entendam, diferentes materiais de escrita. Deve ficar longe das áreas de atividades de brincadeiras enérgicas e deve ser pensada para que as crianças se sentem junto de uma boa janela. Nela devem ser integradas prateleiras baixas, expondo os livros pela capa e não pela lombada – livros comerciais, feitos pelas crianças, pelos adultos, revistas, álbuns de fotografias, apoios de histórias e materiais de escrita. São livros com ilustrações; são histórias e imagens mostrando pessoas de todas as raças, idades e capacidades; são histórias e livros de introdução à leitura; são histórias e imagens que reflitam experiências de famílias monoparentais e bi-parentais, intactas e alargadas.

No modelo curricular High-Scope entende-se que a “*literacia desenvolve-se de uma forma natural em sítios nos quais ler seja uma experiência agradável e próxima do ambiente familiar. Os materiais de escrever devem também estar disponíveis*” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 204).

As experiências-chave relacionadas com esta área de interesse são, por exemplo: falar com os outros sobre experiências com significado pessoal; descrever objetos, acontecimentos, e relações; tirar prazer da linguagem – ouvir histórias e poemas, inventar histórias e poemas, inventar histórias e versos; escrever de várias formas – desenhar, garatujar, fazer as formas das letras, inventar ortografias, formas convencionais; ler de várias formas – ler livros de histórias, sinais e símbolos, a sua própria escrita; ditar histórias.

Em síntese, no modelo curricular High-Scope assume-se que: a função principal da linguagem é a de permitir a comunicação entre as pessoas; a linguagem e a literacia

das crianças desenvolvem-se e não se pratica o “*ensino formal que leve as crianças a falar, ouvir, escrever ou ler*”, antes a “*linguagem e a literacia assumem-se como o resultado natural de um processo de maturação e de envolvimento ativo da criança no ambiente*” (*op. cit.*, p. 525); a linguagem e a literacia desenvolvem-se por intermédio de interações; e os ambientes valorizadores da linguagem e da literacia são ativos e barulhentos –

“um local onde se espere que as crianças estejam caladas e só quase exclusivamente os adultos falem, é não apenas inibidor do desenvolvimento da linguagem das crianças, mas também lhes retira a possibilidade de exercerem a necessidade intrínseca de comunicar” (*op. cit.*, p. 526).

Passando agora a considerar o lugar dos livros no ambiente da **Escola Moderna Portuguesa para a educação pré-escolar**, começamos por considerar as origens socioconstrutivistas deste modelo, derivadas da influência de Vigotsky e de Bruner, e o entendimento do espaço educativo como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Como diz Sérgio Niza (1996, p. 141)

“(…) os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural”.

O contexto educativo é, assim, uma comunidade de partilha de experiências culturais e da vida real de cada um, bem como dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas que decorrem de três finalidades formativas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1996).

Na prática deste modelo, organiza-se um sistema interativo de cooperação através do qual se constrói o conhecimento e, nesta perspetiva, a criança não pode ser encarada como um ser distante da sua família, da sua comunidade ou até do seu país e do seu tempo, sendo similarmemente, parte integrante de um grupo que inclui outras crianças diferentes de si. Ela é

ativa, competente, construtora e dinamizadora do seu próprio desenvolvimento. Também as educadoras/os educadores são ativos e provocam o conhecimento e o desenvolvimento da criança, organizando os processos de ensino e de aprendizagem. Compete-lhe aceitar a criança, ouvi-la, valorizá-la e ajudá-la a integrar um grupo valorizando o individual num contexto coletivo.

A organização heterogénea dos grupos, de uma forma vertical, assume-se como um dos pressupostos do modelo, entendendo que esta é uma das vias para a garantia do direito à diferença e uma das vias para a interajuda e colaboração nas situações de aprendizagem e desenvolvimento. À organização vertical junta-se o princípio da livre expressão e valorização pública das experiências de vida, opiniões e ideias e o *“tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interação (...)”* (Niza, op. cit., p.146).

Na sala de atividades podemos identificar seis áreas básicas, distribuídas à volta da sala e de uma área central com diversas funções mas destinada ao trabalho coletivo. As áreas podem designar-se também por *oficinas* ou *atelês*. São: o laboratório de ciências e experiências; a carpintaria e construções; as atividades plásticas e outras expressões artísticas; os brinquedos, jogos e *‘faz de conta’*; a **biblioteca e documentação**; a oficina de escrita e reprodução.

A biblioteca é um pequeno centro de documentação. Nela deve existir um tapete com almofadas onde as crianças se podem sentar para consultar documentos, livros e revistas, trabalhos produzidos no âmbito de atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças ou por crianças correspondentes de outros jardins de infância ou escolas. Os documentos e os livros da biblioteca são usados como fonte de suporte e pesquisa para diferentes projetos do grupo e da educadora/do educador. Também é suporte para a área da escrita onde as crianças produzem e enunciam textos passados à escrita pelo adulto e onde as crianças fazem diferentes tentativas de pré-escrita e escrita. O ambiente geral deve ser agradável, estimulante e favorecedor da comunicação das crianças quer na vertente da oralidade, quer na vertente da reprodução escrita, ou na vertente da expressão

por outras vias de comunicação – desenho, pintura,...

Sempre o livro está acessível à curiosidade da criança, à sua necessidade de construir e reconstruir, e a biblioteca deve ser um território de emoções em que os sentidos e as inteligências, o tátil e o espiritual se fundem verdadeiramente (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Na biblioteca a criança sente-se acolhida e é convidada a pensar, a sentir, *“para ler e escrever”*, para procurar informações para as suas atividades e para os seus projetos.

Crianças e adultos podem planificar e organizar a biblioteca e o seu funcionamento; podem escolher o local onde a mesma se irá situar, podem escolher os livros, escolher o mobiliário, tratar os livros (registá-los, selecioná-los por assunto, codificá-los, catalogar as prateleiras/expositores), criar normas e regras de funcionamento da biblioteca e de utilização dos livros (Marchão, 1991). Entre muitos outros, a biblioteca é um espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade.

Em compêndio, e na congregação do lugar do livro nos dois modelos curriculares sumariamente apresentados, afirmamos que *“quando a escola cria o prazer do livro, ele faz-nos companhia nos sítios para onde vamos”* (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011), por isso as crianças precisam de ter o prazer de ouvir histórias e de consultar enciclopédias; de inventar histórias e textos e de pedir à educadora/ao educador que as escreva; de as ilustrar e de as expor na biblioteca ou nas paredes da sala. Esse prazer deve resultar das interações que se criam na sala e que tratam a *“escrita como um bem precioso”* e que *“criam andaimos para que a criança possa ser um leitor e um escritor”* (op. cit., p. 45). Resulta também do critério da quantidade, da qualidade e da representatividade do material escrito que existe na sala e a que a criança pode aceder livremente (ou através da voz do adulto) e que, como sabemos, pode pré-estimular hábitos de leitura.

Na fase pré-escolar as crianças adquirem a literacia principalmente através da exploração por si próprias e através do apoio dos adultos e não através de práticas de ensino

direto ou transmissivo. Estimular o interesse das crianças, como é apanágio nos modelos curriculares enunciados, não é esperar que as crianças demonstrem aptidão para a leitura, é antes apoiar a sua literacia emergente. É aceitar que a literacia emerge antes de a criança ser formalmente ensinada a ler; é aceitar que a literacia se define como um ato total de leitura e não meramente como descodificação; é dar relevo ao ponto de vista da criança e ao seu envolvimento ativo com os constructos da literacia emergente; é relevar o contexto social de aprendizagem da literacia.

Por estes motivos, as educadoras e os educadores precisam de criar oportunidades para as crianças explorarem atividades e acontecimentos de literacia, inserindo-as nas atividades do quotidiano numa perspetiva curricular transversal e global, apoiando a criança e guiando-a em novas atividades para que esta construa a sua autonomia como aprendiz. Os adultos sabem que os livros, as histórias e as conversas entusiasma as crianças na fase pré-escolar e através delas a “criança desenvolve-se como um pensador e um falante, de forma interativa” (Roldão, 1994, p. 139).

O livro não deve apenas ser introduzido na sala pela educadora/pelo educador apenas para ilustrar ou para motivar para um conteúdo, para um tema ou projeto. O livro deve sempre estar lá, deve ser possível aceder-lhe diariamente como mais um recurso educativo-pedagógico a que a criança tem direito. O livro é, por isso, um DIREITO com uma dimensão cognitiva e social ativa. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança ficarão muito pobres se apenas a educadora/o educador tiver o direito de escolher o livro que vai ler, se apenas a educadora/o educador levar o livro de casa e se for esta/este a determinar a hora e o local em que vai ler e as crianças vão ouvir. Não chega apenas ouvir ler dessa maneira, não chega apenas responder às questões que depois a educadora ou o educador lhe coloca sobre o livro que acabou de ler.

Sobre estas questões a colocar pelo adulto, importa considerar que o questionamento é uma estratégia de ensino amplamente utilizada e que consiste na sequência de questões expressamente concebidas, “visando determinado(s) objetivo(s)/competência(s) de

aprendizagem” (Vieira & Vieira 2005, p. 45). Também o questionamento encoraja e desafia o pensamento e, por isso, a criança tem necessidade de se expressar e de descrever aquilo que vê, que ouve e em que pensa; a criança precisa de se habituar a que lhe façam perguntas e necessita de tempo para pensar e refletir as suas respostas.

Porém, descobrir um livro ou ouvir ler um livro é um momento que “pode ser único” e, rotineiramente, não precisa de ser sempre seguido pelas questões colocadas por um adulto. Elas são importantes em determinados momentos, no seguimento de um determinado projeto, mas o adulto também deve deixar espaço para a exploração e leitura de um livro apenas pelo prazer ou gosto “de ouvir, de ver, de imaginar, de viver e de sonhar”, de ludicamente “ser, estar e aprender”.

O livro, na senda dos modelos sustentados nas pedagogias participativas, está lá na sala, está lá num local devidamente organizado, destacado e de livre acesso. Está lá para ser escolhido, folheado, “lido” pelas crianças quando, na emergência entre o tempo de brincar-trabalhar-avaliar, o livro permite descobrir o mundo, os sentimentos e as emoções e, nesses momentos, a criança sozinha, com os pares ou com o apoio da educadora, o descobre e com ele sonha e fica mais rica (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

A interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser e o trabalho da educadora/do educador é apoiá-la nessa descoberta e, como já antes dissemos (Marchão, 1991), o gostar de um livro depende da sua forma, do seu colorido, do seu conteúdo (texto e imagem), da oportunidade que a criança tem para o explorar, do incentivo dado pelo adulto e da oportunidade que o mesmo adulto dá à criança para caminhar através dele.

Deixamos dois exemplos do uso do livro na sala do jardim de infância, quer por excertos das narrativas de práticas quer pelas análises meta reflexivas desenvolvidas e explanadas em Marchão (2010, 2012):

“Como a educadora nos informou, as histórias e os livros fazem parte das experiências educativas que proporciona ao grupo. O livro eleito pela educadora narra a história do ‘Dragão das mil flores’, uma história divertida que evidencia a

imaginação e, ao mesmo tempo, releva a questão das diferenças entre as pessoas (neste caso, os dragões).

(...)² As crianças, na sua maioria, deixaram-se envolver pela ‘magia’ da história que a educadora leu de forma ritmada e expressiva, ao mesmo tempo que permitia a observação das ilustrações do livro. (...) Após ter lido a história, a educadora Madalena provocou um momento de interacção verbal com as crianças baseado no questionamento. Foi o momento do dia em que a educadora recorreu a esta estratégia com maior insistência. Citando Vieira & Vieira (2005, p. 57), “*é, pois, difícil, encontrar no acto educativo situações que não envolvam o questionamento, dadas as múltiplas finalidades (...) que as questões possuem*”.

Este momento, objectivado mais no recordar da história do que na sua compreensão, desenvolveu-se num sentido unidireccional – questão colocada pela educadora/resposta da(s) criança(s) – e centrou-se, basicamente no conteúdo da história. Podemos afirmar que, numa primeira parte, as questões se centraram no recordar da história e não permitiram que o pensamento da criança fosse para além dessa ‘realidade’. Foram, sobretudo, utilizadas questões do tipo convergente que não solicitaram capacidades de pensamento muito elaboradas. Os autores antes citados salientam que a investigação desenvolvida em sala de aula tem mostrado que as questões são, muitas vezes, utilizadas pelos professores apenas com o intuito de recordar Exceptua-se desta lógica, o momento em que as crianças, ao observarem as ilustrações do livro, perguntam “*Qual é que é a mãe?*”. Neste caso, a educadora Madalena incentivou as crianças a pensar e a encontrar uma resposta assente entre o observável e o racional – “*Penso que deve ser! Porquê, (...) porque é que vocês dizem que é a mãe? Porquê? (...) Porque é que vocês acham?*” (...)” (Excerto da análise da narrativa “O Dragãozinho, e muitos ... cheiros – 28-03-2007. Marchão, 2012, p. 218-220)

[...] ³ A educadora Matilde desloca-se depois até à área da biblioteca e pergunta ao Rodrigo, ao Alexandre e ao João Filipe se querem que ela leia um livro. Senta-se num dos sofás e conversa com as crianças. O Rodrigo diz-lhe que tem um livro mas que é em espanhol. A educadora sugere-lhe que o pode trazer, pois ela lê o livro em espanhol.

A Mariana e a Carolina sentam-se também junto da educadora. O Rodrigo esclarece que o livro tem uma bruxa e uma princesa e uma maçã. A educadora questiona: “*A bruxa tem uma maçã? (...) E dá à princesa?*” O menino confirma e a educadora pergunta: “*Então não é a Branca de Neve? (...) Ah!*” O menino diz que sim e que a princesa comeu a maçã. A educadora questiona: “*E depois?*” O Rodrigo responde: “*Os anões!*” A educadora insiste:

“*Tem anões, essa história?*” O Rodrigo diz que sim. A educadora torna a questionar: “*E depois o que é que acontece?*” O João Filipe intervém: “*E depois ela pensava que lhe tinham feito muito mal!*” A educadora corrige: “*Que lhe tinham feito mal. (...) Mas?*” O menino continua: “*Mas ela tinha desmaiado.*” [...]

O João Filipe intervém de novo e solicita que a Matilde leia a história do livro que tem na mão. Desde que se sentou que ela está com um livro na mão. [...]

A educadora Matilde lê: “*O primeiro é o número um de que vos vamos falar...*” Algumas palavras não lê e aponta para as ilustrações do livro. As crianças estão atentas, entusiasmadas e identificam as imagens e os números. O Rodrigo interrompe de novo para falar do pato que tem em casa. [...]

A educadora retoma depois a leitura do livro; agora é a página do número três.

O Alexandre e o Rodrigo estão muito atentos.

A educadora lê e continua a incentivá-los a “ler” as imagens e incentiva-os a observarem bem, a verem e a pensarem. [...]

(Excerto da narrativa da sala da Matilde “Na biblioteca... conversas e livros – 3-05-2007. Marchão, 2012, p. 376-377)

“Após a escolha individual de cada criança e a sua distribuição pelas diferentes áreas da sala, a educadora Matilde assume o estatuto de supervisora/gestora do ambiente da sala e, sobretudo, continua a assumir, nas diferentes áreas, interacções educativo-pedagógicas centradas na relação com a criança ou com pequenos grupos.

A sua ‘viagem’ leva-a neste momento até à área da Biblioteca onde está um pequeno grupo de crianças. Quase sem se fazer notar, a educadora chega à Biblioteca onde estão o Rodrigo, o João Filipe e o Alexandre, que folheiam alguns livros e conversam. A educadora Matilde senta-se no ‘sofá’ da Biblioteca e pergunta, depois, aos meninos, se querem que ela leia um livro.

Porém, antes da escolha do livro (feita pelas crianças) as interacções verbais e não verbais continuam a suceder-se de forma espontânea e muito activa, assumindo a direcção criança-educadora. O Rodrigo, naturalmente, estabelece com a educadora Matilde um diálogo que tem como centro um dos livros que tem em casa e que está escrito em língua espanhola, os caracóis que o Rodrigo vai comer e de que muito gosta, ou o pato e a pata. Tal diálogo estende-se também à participação do João Filipe, ‘companheiro’ sempre próximo do Rodrigo.

O entusiasmo dos meninos é alimentado pelas constantes questões, afirmações e exclamações da educadora Matilde, tal qual ‘*andaimos*’ que estimulam e incentivam a participação das

² Os parênteses curvos são usados para significar que passou algum tempo, que há um ‘compasso de espera’.

³ Os parênteses retos são usados para omitir excertos da narrativa.

crianças, através da articulação clara entre as suas competências intelectuais, a linguagem e a relação de proximidade com as suas vivências familiares e sociais. Ajuda a elicitar as ideias das crianças, apoia o seu desenvolvimento conceptual e reforça a sua compreensão (Vieira & Vieira, 2005).

O livro escolhido pelas crianças tem como conteúdo principal a numeração. A educadora, calmamente, procede à leitura de cada página e oferece às crianças a possibilidade de uma 'leitura' de cada imagem sempre associada a um dos números.

As crianças mostram-se atentas e entusiasmadas. Esta 'leitura' interactiva, incentivada pela educadora, agiliza a capacidade pensante de cada criança, ao descrever cada imagem e associar o texto ao número. A educadora leva as crianças a observar cada página, a pensar e a expressar esse pensamento através da linguagem. Apesar do entusiasmo e interacção estabelecida com o livro, o Rodrigo volta a introduzir um novo tema de conversa que, mais uma vez, a educadora Matilde estimula e acarinha (...). Tal estimulação permite o pensamento da criança, o seu raciocínio e estabelecimento de algumas hipóteses que a criança vai considerando e eliminando ou às quais coloca alternativas. (...)

A acção desenvolvida pela educadora Matilde tem as suas raízes nas concepções de aprendizagem construtivistas que reconhecem o envolvimento das crianças no desenvolvimento das suas próprias estruturas mentais à medida que incorporam novas experiências, pois tal como Piaget afirmou "a reciprocidade nas relações entre pares fornece as bases para entender pontos de vista diferentes e para a descentração" (Siraj-Blatchford, 2004a, p. 16, numa alusão a Piaget). No entanto, a educadora, mais do que apoiar, age na zona de desenvolvimento próximo da criança e assume que a 'fala da infância' não é algo pessoal ou egocêntrico, antes é social e comunicativa e influi no modo como as crianças aprendem, pensam e entendem (Wood, 2003). Ou seja, apoiar e agir em interacção falante é um contributo para a estruturação dos processos mentais superiores que incluem a capacidade de planear, decidir, avaliar e também memorizar e raciocinar. [...]"

(Excerto da análise da narrativa da sala da Matilde "Na biblioteca...conversas e livros – 3-05-2007. Marchão, p. 377-378)

Bibliografia

BARREIRA, A. & MOREIRA, M. (2004). *Pedagogia das Competências. Da teoria à prática*. Porto, Edições Asa.

HOHMANN, M. & WEIKART, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa, Fundação C. Gulbenkian.

JOYCE, B. & Weil, W. (1980). *Models of Teaching*. New Jersey, Prentice/Hall International Editions.

JOYCE, B., CALHOUN, E. & HOPKINS, D. (1997). *Models of Learning – tools for teaching*. Buckingham, Open University Press.

MARCHÃO, A. (1991). Como Organizar a 'Zona da Biblioteca' no Jardim de Infância. *Revista Aprender* nº 13, Escola Superior de Educação de Portalegre (pp. 88-90). (Em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/91-revista-aprender-n-13>)

MARCHÃO, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar*. Aveiro, Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

MARCHÃO, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa, Edições Colibri.

MARCHÃO, A. (2012). *O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância*. Conferência proferida nas Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil. Portalegre. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre (4 de maio de 2012). (Em <http://comun.rcaap.pt/handle/123456789/2540>).

NIZA, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto, Porto Editora (pp.137-159).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & ANDRADE, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Porto Editora (pp. 9-69).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Porto Editora (pp. 97-117).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. & PINAZZA, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre, Artmed (pp.13-36).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto, Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Porto Editora.

RIGOLET, S. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um projeto transdisciplinar*. Porto, Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança. Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

SPODECK, B. & BROWN, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma perspetiva histórica. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto, Porto Editora (pp. 13-50).

VIEIRA, R. & VIEIRA, C. (2005). *Estratégias de Ensino /Aprendizagem*. Lisboa, Instituto Piaget.

Amor como em casa: o lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil contemporânea

Teresa Mendes
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre
teresa.mendes@esep.pt

Resumo

Este artigo pretende demonstrar que a literatura infantil contemporânea é um lugar de afetos, onde moram as palavras e as imagens criando uma atmosfera poética que contribui para a formação estético-literária das crianças (pré)leitoras, um lugar repleto de sentidos que crianças e potenciais leitores adultos vão (re)construindo com a sua particular forma de ver e de sentir. Pretende-se igualmente demonstrar que, apesar de ainda predominar a visão nostálgica e conservadora da família, a literatura infantil apresenta igualmente novos modelos familiares, incorporando temas tradicionalmente considerados tabu, como a homossexualidade, o divórcio e a adoção, com naturalidade e sem falsos moralismos, no respeito pela inteligência e pela sensibilidade do público infantil.

Palavras-chave: Literatura infantil; afetos; família.

Abstract

This article aims to demonstrate that the contemporary children's literature, which is a place of affection, a place where words and images create a poetic atmosphere that contributes to the formation of aesthetic-literary children (pre) readers, a place full of meanings that children and potential adult readers will (re) build, with their particular way of seeing and feeling. It is also intended to demonstrate that, although still dominates the nostalgic and conservative vision of family, children's literature also presents new family models, incorporating themes traditionally considered taboo as homosexuality, divorce and adoption, naturally and without false moralism, in the respect for the intelligence and sensitivity of children.

Key-words: Children's literature; affection; family.

Pedi de empréstimo as palavras ao saudoso Manuel António Pina para o título do meu artigo porque a Literatura Infantil é, para mim, um lugar de afetos onde me sinto verdadeiramente em casa, um lugar a que cheguei pela mão da Isabel Vila Maior, andava eu ainda à procura do meu rumo em termos profissionais.

Foi nesse lugar fascinante que redescobri os clássicos – o *Peter Pan*, o *Pinóquio*, a *Alice*, o *Príncipezinho* e tantos outros –, que deixara num passado longínquo e de onde regressaram rejuvenescidos, como se o tempo

os tivesse indelevelmente preservado e os trouxesse intactos até mim graças ao poder reconstrutor da memória e à magia da leitura.

Foi nesse lugar que descobri grandes autores que não conhecia, distraída que andava por outros caminhos da leitura. Hoje sei, como de imediato intuí quando os li pela primeira vez, que não seria a mesma pessoa se não tivesse lido António Torrado, Maria Alberta Menéres, Álvaro Magalhães, Manuel António Pina, Alexandre Honrado, Alice Vieira, Matilde Rosa Araújo, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Sophia e tantos outros.

Nos seus textos encontrei um *admirável mundo novo* que até então me era desconhecido, e que, na minha ingenuidade, considerava apenas para crianças. Não era. Porque essa literatura, durante tanto tempo marginalizada e subalternizada relativamente à sua congénere para adultos, como fui percebendo à medida que a descobria, e que nela me embrenhava apaixonadamente, não seduz apenas o leitor infantil: nela, o adulto reencontra a criança que já foi e reaprende a ler o mundo com os olhos virginais de espanto, com a inocência de quem se atreve a despir a pele de gente crescida e entra numa outra dimensão: a do afeto e da ternura.

E, fosse pelo riso, fosse pelas lágrimas, o certo é que os textos do António, da Luísa, da outra Luísa, da Matilde, da Alice, do Álvaro, da Sophia – assim os trato, pelo nome sem apelido, porque é assim que trato os amigos – criaram sempre em mim um impacto emocional que nunca escondi.

Vezes sem conta chorei nas minhas aulas de Literatura Infantil com os textos da Matilde, em especial com “A fita vermelha”, esse magnífico conto que nos fala de uma perda irreparável e da tristeza profunda que a morte de uma aluna provocou na sua professora, a braços com um sentimento de culpa que atravessa os tempos e continuamente se faz presente pela via da rememoração e da saudade. Um texto que nos ensina que “o amor dos outros se não adia” e que não devemos adiar os nossos gestos.

Ou com os textos do Álvaro Magalhães, em especial com o extraordinário conto intitulado “Onde está a felicidade”, um conto que nos leva a acompanhar o percurso existencial e de deambulação do Sr. Pascoal em busca da felicidade, mostrando-nos que ela, afinal, está bem perto de nós, num lugar que muitas vezes abandonamos para procurar o que, sem o ver, já havíamos encontrado.

Estes e muitos outros textos, imbuídos de uma profunda carga filosófica e de um sentido estético evidente, ficam poeticamente em nós, ecoando, e voltam repetidamente como só voltam as coisas que verdadeiramente amamos, porque, em boa verdade, nunca de nós chegamos a partir.

Pensar, portanto, como alguns ainda pensam, que a Literatura Infantil é um

território árido e desprovido de ambivalências, de múltiplos sentidos, um lugar por onde passam apenas personagens destituídas de complexidade e densidade psicológica, onde apenas se dá a conhecer à criança um mundo cor de rosa e irreal, em pinceladas de folclore, no sentido pejorativo do termo, onde tudo é óbvio e miniatural, onde os temas tabu são proibidos, onde não há lugar para a reflexão nem para a imaginação, onde a linguagem é simplista e stupidificante porque, supostamente, é a única que as crianças podem entender, um lugar que se destina apenas a ser habitado por quem ainda não cresceu, é ter deste património riquíssimo uma visão redutora e deformada. É confundir Literatura Infantil com livros para crianças (e tantos há sem qualidade, convém não esquecer) e meter tudo dentro do mesmo saco, como metaforicamente refere Álvaro Magalhães (2002: 211).

Ora, ao contrário dos livros para crianças destituídos de uma dupla dimensão (estético-literária e imaginante), livros que Álvaro Magalhães, ironicamente, considera «literaturazinha para crianças» por serem “os livros dos inhos (...), das adjetivações solenes, das poetizações primárias, dos lugares-comuns, das estrelas tremeluzindo nas superfícies dos lagos e das asas do sonho que tudo resolvem, encobrindo a incapacidade argumental” (2002: 211), a Literatura Infantil contemporânea é um lugar de afetos, onde as palavras, usadas de forma poética e plurissignificativa, são frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes, estimulando a capacidade inferencial da criança que assim é desafiada a preencher os vazios discursivos propositadamente deixados em suspenso.

Ora, a participação ativa da criança neste dinâmico processo hermenêutico de interpretação do lido afigura-se-me imprescindível para estabelecer os alicerces de uma verdadeira competência leitora que facilitará a entrada gradual na literatura adulta, porque a criança, que intuitivamente (ou conduzida pela mão do adulto-mediador) se apropria das regras do policódigo literário, aprende a desautomatizar o seu olhar e a penetrar na estrutura profunda do texto, percorrendo os trilhos que lhe são propostos ou insinuados. É dessa forma que pessoaliza a significação textual, construindo uma pluralidade de

leituras que se revelará determinante na sua formação literária de ser em crescimento.

Mas falar de Literatura Infantil é também falar de ilustração e eu, leitora ávida e compulsiva dos livros para crianças, descobri que eles são, cada vez mais, objetos estéticos de grande qualidade, em especial os álbuns ilustrados, que revolucionaram, nas últimas décadas o universo dos livros especialmente endereçados aos pré-leitores e aos leitores iniciais. Objetos riquíssimos, que conjugam em perfeita sintonia a arte da palavra e a arte visual, numa simbiose perfeita entre texto e imagem, nos álbuns ilustrados a relação dialogal e a fusão intersemiótica entre as duas linguagens – verbal e pictórica – potenciam a instauração de uma atmosfera poética de verdadeira pregnância significativa que se afigura imprescindível na formação estético-literária do jovem (pré)leitor, auxiliando-o a compreender as potencialidades e as virtualidades da linguagem literária e a aceder mais facilmente ao universo simbólico da representatividade plástica.

Dáí que o meu deslumbramento pela ilustração tivesse sido uma inevitabilidade e rapidamente fiquei rendida à arte da Teresa Lima, do André Letria, da Danuta, do João Caetano, do Júlio Vanzenler, do António Modesto, da Manuela Bacelar, da Natália Córias, da Cristina Valadas, do Gémeo Luís, do Paulo Galindro, só para dar alguns exemplos de grande ilustradores portugueses que, ampliando os sentidos dos textos que foram convidados a ilustrar, através da sua particular expressão artística e de uma retórica visual que inclui o recurso a uma composição plástica sugestiva e apelativa, a uma iconografia simbólica e a uma paleta de cores que traduz a mensagem e os sentidos veiculados pelo texto escrito, fizeram dos livros para crianças verdadeiras obras de arte.

No domínio dos álbuns ilustrados, muito deles traduzidos e editados por grandes editoras como a Kalandraka, a Bruáa, o Planeta Tangerina, a OQO, só para dar alguns exemplos, encontrei obras que me marcaram profundamente enquanto leitora. Obras que, ora recorrendo ao registo humorístico ora ao poético-filosófico, nos dão a conhecer uma visão alegórica do mundo e da condição humana, abordando temas pouco habituais

e veiculando valores de uma forma subtil e comovente.

Álbuns como *Eu espero*, *A Grande Questão*, *O Livro Negro das Cores*, *O Livro da Avó*, *Frederico*, *O Ponto*, *Flicts*, *O Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo*, *Quando a Mãe Grita...* e tantos tantos outros, encheram-me de sim. Não há outra forma de o dizer. Alguns, porventura mais cétricos, acharão difíceis e contraproducentes esses livros em que a complexidade do discurso e a dimensão artística das ilustrações poderão revelar-se ininteligíveis para os seus potenciais recetores infantis. Tenho, contudo, para mim a convicção de que a criança, mesmo não compreendendo na plenitude os sentidos implícitos do discurso verbal e o simbolismo das ilustrações, facilmente se deixará deslumbrar pelas sonoridades, pelos ritmos melódicos, pelas combinações lexicais inusitadas, pela metaforização do real, isto é, pelas virtualidades e potencialidades do discurso literário, como diria Aguiar e Silva, e pela riqueza expressiva e simbólica das imagens.

Defendo por isso que a relação dialogal entre texto e imagem permite a criação de uma atmosfera poética que seduz e provoca deslumbramento, estimulando a sensibilidade, a capacidade imaginativa e hermenêutica da criança (pré)leitora, cabendo ao adulto-mediador a tarefa de a ajudar a focalizar o olhar e a entrar sem receio pelos bosques da ficção.

Nesse mundo ainda por descobrir, a criança, muito provavelmente, descortinará caminhos que a conduzirão à consciencialização e valorização de si e da sua relação com os outros, num percurso indagador de tipo iniciático que a fará procurar nos textos e nas ilustrações que se oferecem ao olhar um sentido, ou vários, para o seu existir. Nos livros encontrará novas formas de ler o mundo, personagens que, como ela, se inquietam, se questionam, duvidam, que sofrem e se enternecem, que se zangam, amuam, que se perdem dentro do seu labirinto interior, mas que no final encontram sempre a sua casa, pois, como diria Saramago, “chegamos sempre onde nos esperam”.

É pela via da afetividade que os livros encontram os seus leitores e que os leitores se encontram nos livros. Seja pela emoção estética, seja pela identificação projetiva, seja pela capacidade de entrar num mundo paralelo onde, como diria Ruy Belo, “tudo é possível”.

Não há soluções mágicas para formar leitores competentes e críticos, leitores seduzidos, deslumbrados, apaixonados pelo ato de ler, que se deixam cativar e que fazem da leitura um ritual, como nos ensinou Saint-Exupéry a propósito do amor. Ora, o amor aos livros nasce de um imperativo pessoal de querer Mais, de querer ver mais além. Por isso, as crianças não se contentarão com esses livros empobrecedores que, maquilhando-se com uma ilusória capa de cetim, escondem a pobreza do discurso e das imagens, meramente decorativas e destituídas de uma dimensão simbólica. As crianças querem Mais, esperam Mais dos livros. Merecem o melhor. Evoco aqui as palavras de Lúcia Pimentel Góes que, nos anos 70 do século passado, já defendia *que uma criança, precisamente porque é uma criança, merece que os livros que lhe são destinados sejam verdadeiras obras de arte*. No respeito pela sua inteligência, eu diria.

Mas o amor, já o sabemos, tem de ser regado todos os dias, tem de ser alimentado, fertilizado, estimulado. A Hora do Conto é, no jardim de infância, o momento ideal para estimular esse amor e despertar nos mais novos o prazer da leitura, devendo tornar-se um ritual, um momento mágico onde todos se silenciam para escutar, para saborear as palavras, para sentir no corpo e na alma o estremecimento que a leitura apaixonada proporciona. Esse amor deverá ser cultivado ao longo da vida e a escola não se pode demitir dessa função. Em qualquer nível de escolaridade. Também já o sabemos.

E esse amor vive-se, transmite-se, cultiva-se pela pedagogia do deslumbramento a que se refere Luísa Dacosta:

“(…) deslumbramento pela palavra literária, acompanhada da necessidade de criação de olhos interiores, já que essa palavra exige que não percamos o nosso olhar lúdico da infância, um olhar humanizado que nos irmane a todos, um imaginativo que nos dê asas, um olhar sensível, atento às pequenas coisas que passam despercebidas, e o olhar transformacional dos poetas, que não veem as borboletas a voar duas a duas mas um voo dobrado pelo espelho do ar (...)” (Dacosta, 2002: 206).

Regresso atrás. Retrocedo caminho. O adulto também se perde, às vezes, quando

se apaixona, quando fala apaixonadamente do que ama. E é preciso retomar outra direção, fazer novas opções. Recuo então, neste processo labiríntico de me perder para me encontrar, ao título que escolhi, ou que me escolheu, para falar do que me apaixona: a Literatura Infantil.

O subtítulo causará estranheza, por certo, pelo recurso à forma parentética a aconchegar a copulativa. A leitura é ambígua, porque ambivalente, provocatória. No fundo, pretendi demonstrar que a Literatura Infantil contemporânea continua a privilegiar a visão nostálgica da família clássica, apresentada, como nos diz Fernando Fraga de Azevedo, “como o reduto da proteção e do cuidado, o calor que garante a continuidade e a segurança, em oposição aos lugares inóspitos do mundo onde reinam a insegurança e o sofrimento” (Azevedo, 2011: 4-5).

Essa visão da família continua ainda a revelar-se bastante conservadora nos livros para crianças, mas vão surgindo, na cena editorial, obras que arriscam outra forma de ler o mundo. Assumindo-se como superfície refratária do real, a Literatura Infantil apresenta já diversos modelos de família que se coadunam com a atual realidade histórica e social: famílias monoparentais, desestruturadas, reconstruídas, famílias fundadas no amor homossexual, famílias adotantes, famílias multiculturais, ... famílias.

Temas como o abandono, o divórcio, a adoção, mas também os desencontros intrafamiliares e intergeracionais, a morte, a saudade de quem já partiu, de quem habita já o espaço de todos os silêncios, surgem intimamente associados a estas novas representações da família, dando à criança uma outra visão do mundo que a rodeia. Tudo sem falsos moralismos e no respeito pela inteligência do ser em construção. O respeito, sempre o respeito pela criança. E o amor. Naturalmente.

Destaco aqui, a título meramente exemplificativo, alguns livros, cuja leitura recomendo vivamente: não apenas pela mensagem, e por se poderem instituir como instrumentos pedagógicos para utilizar em contexto educativo, mas sobretudo pela subtileza e pela forma poética que todos, de uma forma ou de outra, deixam transparecer. Obra onde, como assinala Fraga de Azevedo,

“(…) se reforça a necessidade de uma visão positiva, globalmente inclusiva e dialogante acerca do outro e da sua receção numa nova conceção de família, a qual, não sendo rigorosamente igual ao do modelo predominante, é, também ele, um espaço onde a afetividade se constrói e os laços familiares se aproximam e germinam” (Azevedo, 2011: 5).

Refiro-me a livros como:

- **O Livro de Pedro** – uma obra que aborda, com subtileza e naturalidade, o tema da homossexualidade, dando uma visão positiva deste modelo familiar não convencional. Nele se narra, em registo autobiográfico e retrospectivo, a infância de uma menina, agora mulher e prestes a ser mãe, junto dos seus pais adotivos – Pedro e Paulo. A criança viveu uma infância tranquila, rodeada de afetos e em harmonia, tendo-se tornado numa mulher equilibrada e feliz. A arquitetura narrativa, sustentada pelo procedimento de *myse en abîme*, e o registo poético-metafórico, conferem à obra uma dimensão literária que se conjuga com uma forte vertente pedagógica, na medida em que se procura desfazer o preconceito normalmente associado às famílias homossexuais.

- **Ser Diferente é bom** – uma obra que tem como tema a diversidade de modelos de parentalidade, tendo como pano de fundo o multiculturalismo. Pedro, Maria e Ion (um menino romeno) são três amigos que convivem pacificamente com as suas diferenças individuais, culturais e sociais (também aqui a menina é criada por um casal homossexual). Esta é uma obra que, como sublinha Fraga de Azevedo, “apresenta dois modelos de parentalidade, assumindo-os como não detentores de qualquer marca de alteridade sob o ponto de vista simbólico” (2011: 6). Trata-se, no fundo, de uma obra que procura apelar, subtil e implicitamente, à consciencialização e à aceitação das diferenças.

- **Tanto! Tanto!** – uma obra que nos apresenta uma família negra onde o clima de afeto é uma constante. Mãe e filho vão recebendo em sua casa os vários elementos da família que, ao chegarem, demonstram, por palavra e gestos, todo o amor que sentem pelo bebé. Tudo num registo enternecedor, dando-nos uma visão positiva desta família, com as suas particulari-

dades culturais, numa clara intenção de apelar à aceitação das diferenças e de combater preconceitos étnico-raciais.

- **Os meus pais estão separados mas não de mim** e **Os meus pais separaram-se** – duas obras fundamentais sobre o divórcio, a primeira da autoria de Inês Borges e a segunda de Paula Pato, que procuram apaziguar o sofrimento que a separação dos pais provoca nas crianças, demonstrando-lhes que o amor dos pais pelos filhos é incondicional, imaculado e para sempre.

- **Grávida no Coração** e **Filhos do Coração** – duas obras que abordam, em registos diferentes, o tema da adoção, demonstrando que o amor pelos filhos não se restringe aos vínculos de sangue. Ambas demonstram à criança adotada que os pais a amam incondicionalmente, tranquilizando as suas angústias e os seus receios de não ser amada.

Estes são apenas alguns exemplos de obras que, associando o registo poético à mensagem positiva que pretendem transmitir, se instituem como preciosos instrumentos pedagógicos de que o adulto-mediador se pode socorrer para estimular o diálogo sobre as diversas conceções de família.

Outros há em que se dá a conhecer à criança a perspetiva dos adultos – como sucede em **Coração de Mãe**, **As Caras da Mãe** ou **Quando a Mãe Grita** – obras que demonstram à criança que, neste caso, as mães podem sentir-se por vezes infelizes, tristes, angustiadas, podem errar, gritar sem razão, mas o amor que as une aos filhos é incondicional e absoluto. Ou livros em que se fala da morte, da saudade dos que já partiram, livros como **O Livro da Avó, já** aqui invocado, ou **Um Avô Inesquecível**, livros que causam um impacto emocional fortíssimo junto dos leitores (de qualquer idade), também devido à expressividade e à riqueza plástica das ilustrações.

É com estes e muitos outros livros para crianças que me sinto em casa. Tenho-os por todo o lado. Trago-os comigo por onde quer que eu vá. Forram as paredes da minha casa, dessa casa que existe dentro de mim e que fui construindo ao longo dos anos. Uma casa sem portas, onde entram todos os amigos e por

lá permanecem. Sem dia nem hora. Por isso, quando, esquecida de mim, me afasto temporariamente para procurar outros caminhos, os livros vêm até mim, por um mero acaso, ou pela mão de um amigo, que me devolve a casa. Uma casa aonde, afinal, sempre regresso. Ao lugar do Amor.

Bibliografia

Azevedo, F. (2011). *Casaram-se e foram felizes para sempre! Os papéis masculino e feminino na literatura infantil contemporânea*. Disponível em <http://www.ibbycompostela2010.org/comunicaciones1>;

Dacosta, L. (2002). *Leitura e pedagogia do deslumbramento*. Mesquita, A. (coord.). ***Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil***. Porto: ASA, pp. 199 – 210;

Magalhães, A. (2002). *Um saco, dois sacos, quatro sacos de livros*. Mesquita, A. (coord.). ***Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil***. Porto: ASA, pp. 211 – 214.

Família, mulher e género na Literatura Infantil:

Uma leitura de *O livro dos Porquinhos*, de Anthony Browne, e *A família C*, de Pep Bruno e Mariona Cabassa

Carla M. Guerra Baptista*
carlabaptista05@hotmail.com

Resumo

O presente artigo pretende problematizar a forma como os conceitos de família, de mulher e de género surgem abordados na literatura infantil contemporânea, em particular nos álbuns narrativos para a infância *O livro dos Porquinhos*, da autoria do conceituado autor e ilustrador inglês Anthony Browne, e *A família C*, de Pep Bruno e Mariona Cabassa, uma obra que o júri do III Prémio Internacional Compostela para Álbuns Ilustrados definiu como “imaginativa, original e moderna”, sendo-lhe atribuído esse mesmo prémio no ano de 2010. Através de uma abordagem claramente metafórica e alegórica, estes dois álbuns apelam à consciência cívica dos potenciais leitores infantis (e adultos), despertando o seu espírito crítico e reflexivo e inculcando valores de uma forma subtil e simultaneamente humorística.

Palavras-chave: literatura infantil; família; mulher; género; estereótipos.

Abstract

This present article aims to problematize the way concepts like family, woman and gender appear in contemporary children’s literature, in particular in narrative albums for childhood. *Piggybook*, written by the famous author and illustrator Anthony Browne, and *The C Family*, by Pep Bruno and Mariona Cabassa, a masterpiece defined as “imaginative, original and modern” by the jury of the III Compostela International Prize, and given this very same prize in 2010. Through a clearly metaphorical and allegorical approach, these two albums appeal to the civic consciousness of the potential child readers (and adults), awakening their critical and reflective spirit and inculcating values in a subtle and simultaneously humorous way.

Keywords: Children’s literature; family; woman; gender; stereotypes.

Família, mulher e género

A palavra família evoca em nós espontaneamente a representação simbólica e mental de um grupo de pessoas em que existe uma mãe, um pai e as crianças. Este é um modelo de família que é aceite social-

mente, sendo reflexo do nosso passado, da organização da nossa sociedade, do processo de socialização que nos faz como somos, das nossas convicções e dos valores que temos (Silva, 2001).

Ora, atualmente, a família, como defende Ângelo (2003), “é um grupo auto-identificado de dois ou mais indivíduos, cuja associação é caracterizada por termos especiais, que podem ou não estar relacionados a linhas de sangue ou legais mas, que funcio-

* Licenciada em Serviço Social; Mestranda em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco na Escola Superior de Educação de Portalegre; Diretora Técnica e Assistente Social no Núcleo de Atendimento às Vítimas de Violência Doméstica do Distrito de Portalegre.

nam de modo a se considerarem uma família” (Ângelo, 2003:20).

Outrora, a separação de tarefas entre marido e mulher estava bem definida no seio da família, sendo que às mulheres se atribuíam as ocupações domésticas e a gestão familiar, enquanto que os homens se dedicavam a outro tipo de ocupações. As mulheres estavam, como os restantes membros da família, subordinadas à autoridade do chefe de família, autoridade que não era apenas ao nível financeiro mas também moral, aí se incluindo o direito de usar a força. Segundo Dias (2004:286), o papel da mulher na família resumia-se, até há algumas décadas atrás, à criação e guarda dos filhos, à manutenção da casa e à gestão do orçamento e das despesas domésticas.

A Constituição da República Portuguesa (CRP), a partir de 1976, representa um passo fundamental no progresso do estatuto da mulher. Foi neste período que se legislaram alguns aspetos relevantes para a igualdade dos cidadãos, independentemente do seu género, destacando-se o princípio da Igualdade (art. 13.º da CRP); o direito ao trabalho (art. 58.º da CRP) e o direito ao ensino (art. 74.º da CRP). Daí que, atualmente, as mulheres tenham os mesmos direitos do que os homens, tendo-se registado uma significativa mudança de mentalidades no que diz respeito ao seu estatuto e à sua condição social, o que provocou uma alteração profunda também ao nível da própria estrutura familiar.

No que diz respeito ao conceito de género, este tem tido uma grande influência nos movimentos feministas e na luta das mulheres pela sua emancipação. Estudar a categoria género permite-nos compreender melhor as relações de submissão e de dominação que existem entre mulheres e homens. A desigual distribuição de poderes entre sexos influencia a forma como mulheres e homens desenvolvem as suas capacidades pessoais, profissionais e sociais.

O género é uma construção social do masculino e do feminino. É a representação do sexo biológico, determinada pela ideia das tarefas, funções e papéis atribuídos às mulheres e aos homens na sociedade e na vida pública e privada. É uma definição de feminilidade e masculinidade que é específica de cada cultura e por isso varia no tempo e no espaço. Ainda

assim, como estipula a CRP, o ser humano tem de igual modo os mesmos direitos e deveres independentemente do sexo.

O género (sexo) constitui uma categoria social fundamental e a criança desenvolve, desde muito cedo, conhecimentos sobre si própria, através das suas interações com o seu ambiente social. É uma construção histórica e social, formada a partir dos significados e das evoluções que decorreram ao longo de diferentes épocas, associadas ao facto de se ser homem ou mulher, e que pode variar de umas culturas para outras.

Alguns autores entendem o conceito de género não como uma essência natural e universal, nem como uma mera diferenciação de papéis sociais assumidos por homens e mulheres, mas como algo dependente das condições históricas e culturais de um determinado período. Esta diferença tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção e exercício de cidadania a homens e mulheres. Apesar da transformação dos costumes e valores que tem ocorrido nas últimas décadas, ainda existe muita discriminação.

Como defendem os especialistas nesta área, a literatura infantil tem um papel importante na formação da personalidade infantil e na transmissão (ou na refutação) de modelos e de estereótipos sociais, como os de família e de género. Se, até há algumas décadas atrás, o modelo de família difundido era o da família tradicional, com as tradicionais representações de género que lhe estavam associadas, hoje em dia já não é assim, como iremos ver nas obras *O livro dos Porquinhos* e *A Família C*, em que o propósito é justamente a desconstrução do estereótipo e a representação de novos modelos familiares.

Análise dos álbuns narrativos

O meu encontro com os livros selecionados para análise foi casual, mas, a meu ver, tratou-se de encontro feliz, ou pelo menos bem-sucedido. Na verdade, possuindo uma licenciatura em Serviço Social, e desempenhando, de alguns anos a esta parte, funções num serviço dirigido a Vítimas de Violência Doméstica, lido diariamente com famílias

desestruturadas e com problemas psicossociais de grande complexidade, problemas que afetam necessariamente as crianças, e por vezes de forma irreversível. Ter encontrado estes dois álbuns faz-me acreditar que outras áreas para além das que se relacionam diretamente com a intervenção social – neste caso concreto a literatura infantil – se preocupam em desconstruir estereótipos no que aos conceitos de família e género diz respeito, transmitindo valores positivos às novas gerações, o que, a meu ver, pode acarretar benefícios enormes ao nível da mudança de mentalidades. O tempo o dirá.

As obras em estudo, apesar de pretenderem dar uma visão atualizada da família contemporânea, fazem-no em perspetivas diferentes. Na verdade, enquanto que no álbum *O livro dos Porquinhos* se sublinha a alteração de mentalidades e de papéis no que diz respeito ao núcleo familiar, registando-se uma mudança de atitude nas personagens masculinas e feminina ao longo da obra e uma progressiva consciencialização da importância da divisão de tarefas e do espírito de entreajuda, em *A Família C* surge retratada desde o início uma família moderna, sem preconceitos e estereótipos, uma família que, através da arte circense, consegue converter a monotonia do quotidiano e dos dias cinzentos numa vida cheia de cor e entusiasmo.

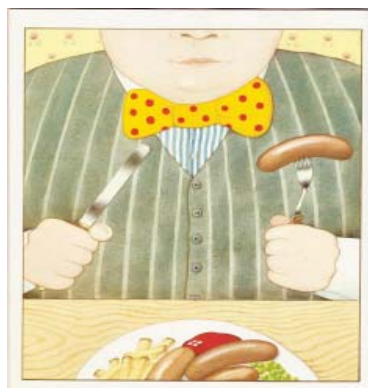
Os dois álbuns aqui em análise, ambos editados pela editora Kalandraka, para além de serem dois excelentes exemplos de livros de qualidade estético-literária, são igualmente duas obras que veiculam valores de forma subtil e humorística a partir do tema Família.

N' *O livro dos Porquinhos* surge uma associação direta aos estereótipos de género no seio familiar, com uma mulher que inicialmente, de forma passiva, submissa, resignada e silenciosa, assume todas as tarefas domésticas e satisfaz todas as exigências do marido e dos filhos, mas que, em determinada altura, adota uma outra postura: abandona temporariamente o lar deixando o marido e os filhos perfeitamente perdidos e desorientados. No entanto, essa decisão terá efeitos muito positivos na família, uma vez que todos passam a dar valor à Mulher e reconhecem a importância da divisão de tarefas. Por sua vez, n' *A Família C*, surge representada uma família contemporânea, que

evidencia a igualdade entre homem e mulher, levando até ao exagero, de forma humorística, a inversão dos papéis de género. Ao longo de todo o livro, as ilustrações agregam a colagem a outras técnicas, entrando em rutura com as palavras, mostrando uma família de artistas do circo envolvida em malabarismos do dia-a-dia. O truque resulta em perplexidade repleta de humor e fantasia através de um texto simples e condensado.

Também no álbum *O livro dos Porquinhos*, ao lado de um texto simples e condensado, as ilustrações, amplamente coloridas e pormenorizadas, ampliam os seus sentidos e exploram uma série de metáforas associadas às diversas situações e comportamentos das personagens – atente-se, por exemplo, nos contrastes de luzes e sombras a distinguirem e a colocarem em oposição os diferentes papéis desempenhados pelo pai e pela mãe ou, ainda, em pequenos detalhes, como as diversas representações pictóricas da figura suína, a preencherem as páginas e a funcionarem, simultaneamente, como chamadas de atenção ao leitor.

Esta obra narra uma aventura extraordinária da família do “Sr. Porcino e dos seus dois filhos, Miguel e Pedro, numa boa casa com um belo jardim, e um bom carro numa garagem. Dentro da casa estava a sua mulher.” Pode-se constatar logo no começo do texto que a figura feminina é desvalorizada e omitida, como se de uma empregada se tratasse, tanto que não entra na imagem principal, vê-se apenas a casa em fundo da família Porcino. Além disso, também se verifica ao longo de todo o álbum a representação pictórica da personagem masculina em tamanho superior em relação à figura feminina, uma representação muitas vezes desproporcional, saindo do campo visual do leitor.

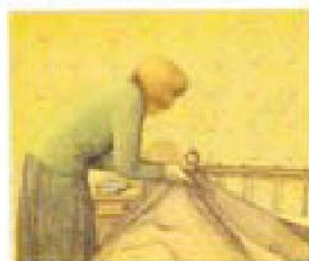




Todas as manhãs, o Sr. Porcino e os seus dois filhos, antes de saírem para o “importantíssimo trabalho” e para a “importantíssima” escola repetiam: “Despacha-te com o pequeno-almoço, querida!”; “Despacha-te com o pequeno-almoço, mãe!” Depois de todos saírem de casa, a Sra. Porcino realiza as tradicionais tarefas domésticas (lavar a loiça, fazer as camas, aspirar o chão) e depois é que ia para o trabalho, sendo aqui vislumbrada a dupla jornada de trabalho a que as mulheres estão sujeitas, e que, na maioria das vezes, não é reconhecida pelo sexo oposto, pois são tarefas associadas socialmente ao papel da mulher.



fazta as camas...



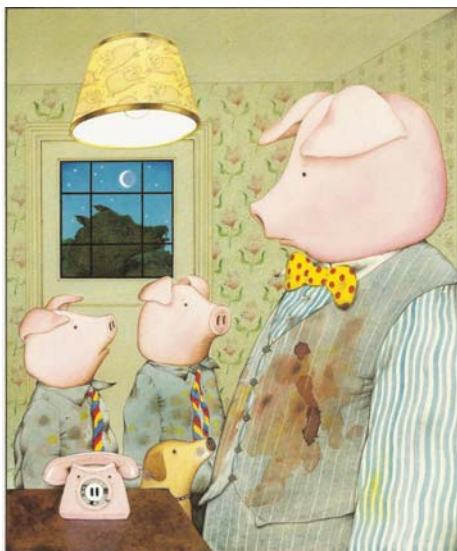
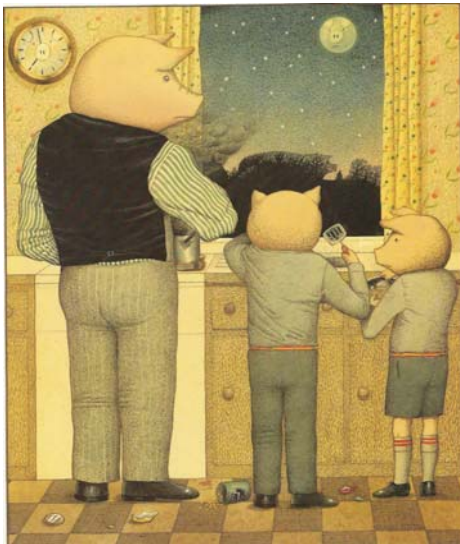
e depois ia para o trabalho.



As imagens são aqui utilizadas como uma linguagem poderosa, explorando a representação da linguagem física da Sra. Porcina, para sugerir a apatia, a tristeza, o sentimento de humilhação da personagem, optando mesmo por não definir os seus traços faciais, ocultando praticamente o rosto da vista do leitor no início da narrativa, o que reforça o impacto dramático da mensagem e gera rutura com o estatuto de vida desta família apresentado no texto verbal. Sra. Porcino não tem identidade, é uma personagem anónima que só tem sentido pelo seu papel de mãe e esposa. Observamos que esta personagem repete constantemente as mesmas tarefas ao longo da semana, quer ao almoço, quer na hora do lanche, quer ao jantar, enquanto que Sr. Porcino e seus filhos ficam a ver televisão, descansam no sofá descontraídos, não parando estes de fazer pedidos à mãe, não ajudando em qualquer tarefa doméstica, seguindo o exemplo do pai.

Um dia, a mãe decide abandonar o lar e deixar a família entregue a si mesma. Desde então, pai e filhos “tinham de preparar a sua própria comida. Demoraram horas. E ainda por cima estava horrível.” Era assim todos os dias. Tentaram tomar conta deles próprios mas não o conseguiram, pois nunca tinham feito tais tarefas. Aos poucos, a casa transformou-se numa “pocilga” e eles, progressivamente, transformaram-se em porcos, apercebendo-se finalmente do papel preponderante da mãe/mulher nas suas vidas.

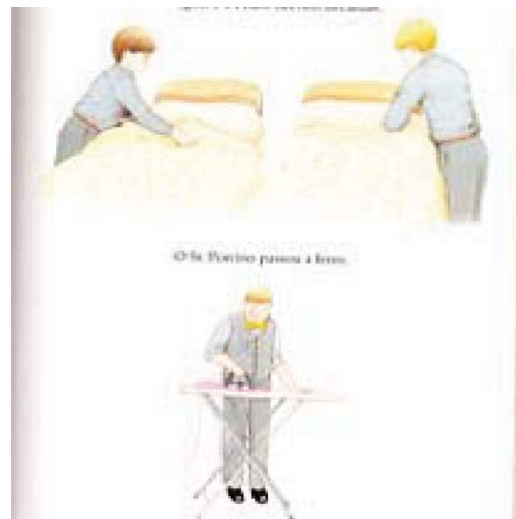
A partir deste momento, a componente pictórica preponderante é a da figura suína. Através do antropomorfismo, as personagens masculinas transformaram-se em suínos. As ilustrações acompanham o texto, com tonalidades menos acentuadas, mostrando o desalento e a tristeza pelo facto de a Sra. Porcino ter saído de casa por tempo indeterminado.

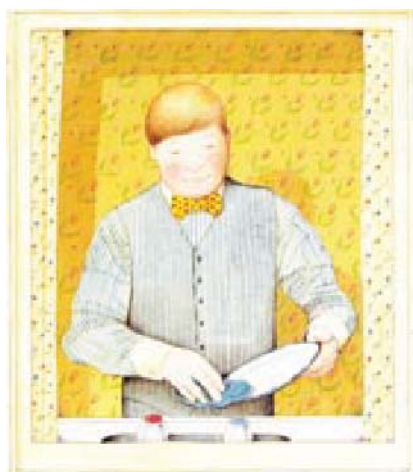


Algum tempo depois, os três elementos masculinos desta família decidem que vão “ter de dar uma volta e procurar alguns restos”. É precisamente nesse instante que a Sra. Porcino entra pela porta, em jeito de “aparição”, como se de uma santa se tratasse. Pai e filhos suplicam, com ar de arrependimento e de submissão, que volte para o lar.



Podemos observar agora que, na ilustração, Sra. Porcino já mostra de frente o rosto ao leitor e às personagens deste mundo ficcional e a sua postura corporal é bem diferente da inicial, o que sinaliza que esta saída estratégica permitiu a valorização do seu eu. Ao contrário do que sucedia anteriormente, as personagens masculinas, marido e filhos, são retratadas de forma humilhante em relação à figura feminina, pois estão de costas para os leitores, numa posição de subserviência. A partir deste momento, tal como é visível também na componente pictórica, todos ajudam nas tarefas domésticas: o Sr. Porcino lava a loiça, passa a ferro, os filhos fazem as camas e todos ajudam na cozinha.





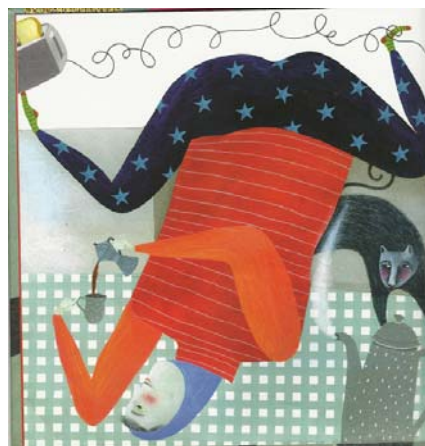
As tarefas domésticas, agora, competem a todos e a Mulher também se dedica a outras do seu interesse. O narrador informa-nos que “Ela consertou o carro”, o que pode porventura ainda provocar uma certa perplexidade no leitor, pois esta atividade é normalmente associada ao género masculino.



Estas mudanças beneficiaram toda a família: no final da história, sente-se maior união e respeito entre todos e, sobretudo, que a Sra. Porcino recuperou a sua dignidade e a vontade de sorrir, tendo conseguido impor-se e fazer-se respeitar como Mulher e como Pessoa.

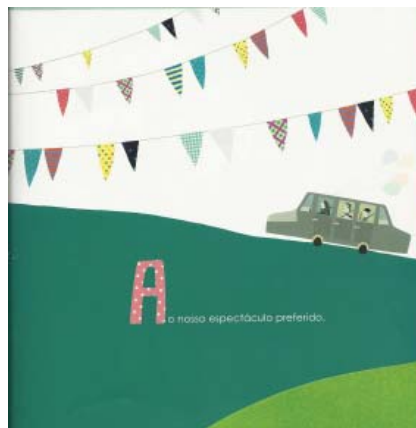
Esta organização familiar difere em tudo da família retratada no álbum narrativo *A Família C*, em que todos ajudam nas tarefas antes de sair de casa, encontrando-se aqui, de forma humorística, a inversão de papéis e o assumir de atividades diferenciadas associadas ao género dentro do seio familiar, pois “todas as manhãs o meu pai faz o pequeno almoço... Enquanto a minha mãe lê o jornal”. Através da primeira imagem, verificamos que a personagem do pai está ao contrário, corroborando a ideia da inversão de papéis. Através das imagens humorísticas, vemos uma família C como

personagens de circo e detentoras de uma grande imaginação; uma família que, sem rede e sem truques, quebra com a monotonia do dia-a-dia e enche de cor até os dias mais cinzentos em que tudo acontece igual.



Enquanto todas as mudanças relativamente ao género e aos papéis sociais aconteciam na família Porcino, n’*A Família C* tudo parecia igual. Depois de todas estas práticas estarem incutidas naturalmente nesta família, através da arte circense, foi-se dando cor a uma mãe e mulher que usa bigode e exerce, segundo os estereótipos, uma profissão associada quase exclusivamente ao sexo masculino, o de médica (não obstante não haver nenhuma indicação explícita no texto verbal) e um pai que é alfaiate.

Depois de um dia de azáfama, de trabalho e escola, toda a família lancha e rapidamente se prepara para o seu espetáculo preferido, o Circo, sendo a mulher a conduzir o carro, o que não deixa de ser produtivo no contexto da obra e do tema abordado.



Porque o circo é muito mais do que uma tenda cheia de artistas insólitos e de animais habilidosos; porque o circo é um espaço onde se cruzam realidade e irrealidade, um lugar neste mundo que pertence a outro mundo – o da ficção e da magia -, *A Família C* é uma família que adora o ambiente circense e o quanto ele simboliza de possível e impossível. E esse amor pela fantasia, esse jogo de realidade-irreal, é que lhe permite que a rotina cinzenta dos seus dias se encha de ilusão e fantasia. *A Família C* leva uma vida “normal”, mas impregnada de cor e de possibilidades, graças a esse caudal de engenho que lhe permite viver assim o sonho dos dias gloriosos, em que fazer o pequeno-almoço ou sair para o trabalho pode culminar numa aventura, sendo um escape da verdadeira realidade.

Conclusão

Em síntese, diria que tanto *A Família C* como *O livro dos Porquinhos* são perfeitamente adequados a um público mais novo. São álbuns que procuram quebrar estereótipos e favorecer valores sociais não discriminatórios, facultando aos seus leitores uma visão mais ampla da realidade e iniciando-os numa educação para a cidadania baseada na igualdade, na colaboração e no conceito de família. Apesar da simplicidade do texto verbal, em ambos os álbuns, as ilustrações são muito ricas e humorísticas, cativando o potencial leitor infantil das obras (e o adulto, naturalmente).

Sabemos todos que a infância é um dos momentos marcantes do desenvolvimento pessoal e social de qualquer ser humano, e que a assimilação de regras sociais contribui para

a definição da sua personalidade. Ora, já sabemos que boa parte dessas regras sociais estão inscritas na literatura, particularmente, na que destinamos aos mais jovens, que são seres em formação. É, pois, fundamental uma intervenção adequada no sentido de que futuramente estes seres humanos respeitem e valorizem os seus semelhantes – homens e mulheres.

Será primordial que tenhamos em pensamento que educar também é mostrar e transmitir valores que ajudarão as crianças a tornarem-se seres sensíveis, solidários, responsáveis, autónomos e independentes... Tarefa complexa numa sociedade que se encontra a braços com uma crise de valores e referências familiares e, a par destes, a falta de heróis e heroínas que sirvam de modelos. Complexa, sim, mas não impossível.

Bibliografia

Dias, I. (2004). *Violência na Família – Uma abordagem Sociológica*. Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento.

Mergulhão, T. (2006). Literatura para crianças: contributos para uma (re)definição, In *A Criança, a Língua, o Imaginário e o Texto Literário. Centro e Margens para Crianças e Jovens. Actas do II Congresso Internacional*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

PAZ, Olegário & Moniz, António (1997) *Dicionário breve de termos literários*, Lisboa: Editorial Presença, 107, in <http://www.edtl.com.pt/>, consultado em 27/01/2012.

Silva, L. (org) (2001). *Acção social na área da família*. Universidade Aberta. Lisboa, 16-31.

Wernet, M. & Ângelo, M. (2003). Mobilizando-se para a família: dando um novo sentido à família e ao cuidar. *Revista de Enfermagem USP* 37, 19-25.

http://olhandoacor.web.simplesnet.pt/significado_das_cores.htm, consultado em 29/01/2012.

<http://gestor.pt/a-psicologia-e-significado-das-cores/>, consultado em 29/01/2012.

Gosto de Ti – a expressão do afeto nos livros para crianças

Lucília Carrilho*

Resumo

Neste artigo pretende demonstrar-se que a expressão do afeto está presente em vários álbuns para a infância, incidindo a nossa análise em dois livros intitulados *Gosto de Ti* com o propósito de se proceder a uma reflexão sobre a forma como ambos abordam a temática dos afetos, no texto verbal e nas ilustrações.

Palavras-chave: álbuns ilustrados; infância; afetos.

Abstract

This article argues that the expression of affection is present in several albums for children. Our analysis focus on two books entitled *I Love You* with the purpose to engage a reflection on how both verbal text and illustrations express the thematic of the affection.

Keywords: illustrated albums; childhood; affections.

“São os afectos e os sentimentos que dão cor à vida” (Cabral, H. 2010)

As obras que serão objeto de apreciação neste artigo, ambas com o título *Gosto de Ti*, da autoria de Fernanda Serrano, a primeira, e de Bénédicte Carboneill, a segunda, tematizam e desmontam, do ponto de vista discursivo, a relação afetiva que se estabelece entre o sujeito textual criança e diversas representações da alteridade.

A opção por estas duas obras não incidiu prioritariamente em critérios estético-literários, uma vez que, apesar de serem livros apelativos para as crianças, não possuem, a meu ver, a dimensão literária que as permite integrar no paradigma da literatura infantil. Mas, e porque defendo que os gostos das crianças não podem ser totalmente ignorados neste processo fascinante de contacto com o livro desde tenra idade, embora, naturalmente, o adulto mediador deva promover o contacto com o livro de qualidade de forma a

desenvolver na criança a sua sensibilidade estética e a reflexão sobre o mundo e o poder da linguagem – verbal e icónica -, decidi abordá-los na perspetiva do eventual impacto emocional que os livros provocam no público infantil, em particular nos pré-leitores.

Assim sendo, foi meu propósito inicial desenvolver um trabalho prático com crianças em idade pré-escolar a partir da obra de Fernanda Serrano, de modo a compreender, por um lado, a receptividade das crianças à obra, e, por outro, as suas conceções sobre a figura materna e a relação afetiva que cada criança estabelece com a sua própria mãe. No fundo, pretendi utilizar o livro como pretexto para desenvolver em cada criança a sua capacidade reflexiva e argumentativa, recorrendo à sua experiência vivencial e emotiva.

Como os estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento demonstram, em particular os realizados por John Bowlby, no que diz respeito ao processo de vinculação na

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

infância, a mãe (ou o seu substituto) é a pessoa com quem a criança estabelece a primeira relação afetiva de proximidade, desempenhando um papel crucial na satisfação das necessidades fisiológicas e afetivas da criança. Na verdade, o processo de vinculação assenta nessa relação de interdependência mútua entre mãe e filho que pode ser considerada a primeira aprendizagem psicossocial da criança.

Nesse sentido, como refere Gabriela Portugal (1998: 49),

(...) a relação que se estabelece entre mãe e filho, a partir do nascimento, é sem dúvida o aspecto psicológico mais importante da vida do bebé. Não só porque facilita os primeiros modelos de experiência através dos quais se modela o mundo relacional interior mas também porque através da relação com a mãe aprende a distinguir-se a si mesmo do mundo exterior e a adquirir uma individualidade própria.

Assim, neste processo de vinculação, a relação afetiva gerada entre criança e a mãe (ou cuidador), onde toda a gestualidade da ternura – que inclui o tocar, o abraçar, o beijar, o acariciar – é demonstrativa do amor incondicional pela criança (e desta pela mãe ou cuidador), é determinante no processo de desenvolvimento global e harmonioso do ser em crescimento.

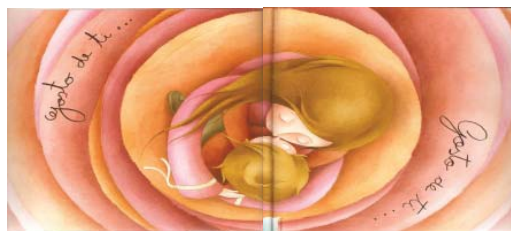
Desta forma se percebe a importância dos afetos em qualquer idade, mas muito particularmente durante a infância, porque é então que se estabelecem os alicerces da personalidade de cada ser humano e das estruturas emocionais que irão condicionar a sua conduta social ao longo da vida. Dependendo da relação afetiva que as crianças mantêm com aqueles que lhe são mais próximos, assim será a sua forma de se relacionarem com os outros: criando laços, como nos ensinou Saint Exupéry, no seu *Príncipezinho* (se as relações precocemente estabelecidas com as figuras de vinculação forem positivas), ou adotando uma atitude mais reservada e contida, por vezes até agressiva (se o não forem).

Os livros para crianças aqui abordados enfatizam precisamente essa dimensão afetiva que se estabelece entre a criança e a sua progenitora, ou outras representações da alteridade, de uma forma (se não literária pelo menos) comovente.

Assim, a obra de Fernanda Serrano trata a temática dos afetos quer na perspetiva do filho quer na da mãe. Aliás, a originalidade deste livro (que passa também pela existência de duas capas ao invés do modelo tradicional, que possui uma contracapa a fechar o livro) consiste no facto de essas duas perspetivas serem apresentadas de modo a possibilitar duas leituras: a da mãe e a do filho.

Essa leitura dual inicia-se ao nível do paratexto, porque numa das capas o protagonismo visual é concedido à figura materna, embora o filho também surja parcialmente representado, e na segunda capa (que, para ser lida, implica que haja da parte do leitor o movimento de a virar ao contrário), o protagonismo visual é concedido ao filho. A estratégia, aliada ao título do livro, permite antecipar o conteúdo e a criança, tal como pude verificar na prática, facilmente prevê que há dois pontos de vista neste livro: o da mãe que gosta do filho e o do filho que gosta da mãe.

A leitura do livro, que é composto por uma sucessão de frases que a mãe diz ao filho e que o filho diz à mãe, também acompanha esse movimento giratório que acontece quando se pega no objeto e se o manuseia. A leitura da primeira parte obedece à direccionalidade habitual na leitura de qualquer livro na cultura ocidental – da esquerda para a direita –, mas, chegando ao ponto nevrálgico do livro, em que surge plasticamente representado um abraço entre mãe e filho, em círculos coloridos que simbolizam a união, o carinho e o amor absoluto, é necessário virar o livro ao contrário para se poder ler as frases do filho em relação à mãe.



Do ponto de vista discursivo e estilístico, as frases, tendencialmente curtas, obedecem a uma estrutura repetitiva que reforça a ideia do afeto, mas são, em rigor, desprovidas de artificialismos de linguagem e de uma dimensão metafórica realmente produtiva do ponto de vista semântico. De realçar

apenas a entrada de cada frase pela anáfora “Gosto de ti”, que culmina no ponto de exclamação, de forma a reforçar a intensidade do afeto transmitido pelo discurso verbal.



Além disso, o vocabulário é demasiado redutor e simplista, abusando de diminutivos que, utilizados desta forma, podem provocar desgaste no momento da leitura.



Ainda assim, é um livro de que as crianças pré-leitoras geralmente gostam, por nele poderem ver projetadas as suas emoções e as suas vivências e porque as ilustrações, muito apelativas e recorrendo a uma paleta de cores suaves, criam uma atmosfera encantatória em todo o livro. É certo que dificilmente o consideramos uma obra de arte, mas, na minha opinião, não podemos desvalorizar os gostos das crianças, sob o risco de podermos perder eventuais futuros leitores. Devemos, sim, como defende Teresa Mergulhão, oferecer-lhes alternativas semântica e esteticamente congruentes para que a criança vá desenvolvendo a sua sensibilidade artística, ajudando-a dessa forma a educar o olhar.

Já a obra de Bénédicte Carboneli, baseada também na temática dos afetos, apresenta traços muito diferentes da de Fernanda Serrano. Rosa, a protagonista des-

ta história, é uma menina com dúvidas em relação ao significado da palavra Gostar. O diálogo apresentado no livro desenvolve-se em torno da questão: como se mede o amor?



“A menina julgava ter compreendido, mas, (...) – Que se passa, meu botãozinho de rosa? – pergunta afectuosa a mãe. – Diz-me, mamã, tu gostas de mim? – Mas é claro que sim! Que pergunta!”

A confusão de Rosa surge após o seu amigo Hugo lhe confessar: “Gosto mais de ti do que qualquer outra pessoa!”. Rosa fica surpreendida e confusa, questionando-se: “Como é que ele sabia isso?”. Após um percurso indagador que a leva a questionar várias pessoas, Rosa chega à conclusão que “O amor é tudo o que temos no coração para aqueles de quem mais gostamos.”

Tal como na obra de Fernanda Serrano, no livro de Bénédicte Carboneli descreve-se de forma carinhosa a temática dos afetos, num clima harmonioso, num encadeamento pergunta/resposta ao longo de toda a narrativa, utilizando-se termos como: carinho; filhinha querida; colo; abraçando-a; beijinhos; cócegas, etc.

No que diz respeito aos modos de expressão literária mais recorrentes nesta obra, regista-se uma clara incidência no diálogo, onde predomina a interrogação, que vai cruzando a narração propriamente dita.





Assim, estas duas obras, dirigidas preferencialmente a um público pré-leitor, têm em comum o tema – visível logo aquando da leitura do título –, sendo claro que ambas valorizam a demonstração do afeto entre crianças e adultos e entre crianças e os seus pares. Se a obra de Fernanda Serrano é mais simples (eu diria infantilizante) do que a de Bénédicte Carboneli, o certo é que, em ambas, a criança pré-leitora poderá encontrar, por um lado, ecos da sua própria existência e das relações que estabelece (ou que gostaria de estabelecer com os outros), e, por outro lado, respostas possíveis para dúvidas naturais relativamente às diversas formas de se gostar dos outros. Nesse sentido, a obra de Carboneli possui uma dimensão claramente pedagógica.

A obra de Fernanda Serrano, escolhida por ter sido aquela em que houve maior adesão inicial por parte do grupo de 16 crianças com quem trabalhei diretamente (com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos, a frequentar a Educação Pré-Escolar), serviu de base a um trabalho prático que tinha como objetivos testar empiricamente a receptividade das crianças à obra selecionada, verificar quais as suas conceções sobre a Mãe e estimular nas crianças a verbalização do afeto como uma das formas de desenvolver a sua expressão oral.

As atividades implementadas foram:

- Hora do conto (pré-leitura/leitura expressiva e pós-leitura, com a exploração da história);
- Actividade de expressão plástica (desenho a caneta de feltro em papel colorido).

A hora do conto teve boa aceitação por parte das crianças, que se mostraram atentas e bastante participativas. À medida que ia sendo explorada a história, muitas quiseram contribuir com o seu relato pessoal, centrado na sua for-

ma de gostar da mãe. As frases proferidas pelas crianças foram registadas em quadros.

Para a atividade de expressão plástica, foi solicitado às crianças que desenhassem a forma como gostam da mãe. Também nesta tarefa todas as crianças se mostraram muito participativas. Todas desenvolveram o seu trabalho com gosto e dedicação. À medida que cada criança terminava o seu desenho, foi desenvolvida a interpretação do mesmo através da explicação dada por cada uma.

Os desenhos desenvolvidos pelas crianças, bem como a sua interpretação, revelaram grande originalidade e criatividade, pelo que os materiais produzidos foram reunidos num «suporte de leitura», a que se deu o título do livro que serviu de base a esta atividade: *Gosto de Ti*.



Imagens do «Suporte de leitura»

Em jeito de conclusão, gostaria de sublinhar a importância que os livros têm na transmissão de afetos e de valores. Se é certo que o principal objetivo de um livro para crianças (como, aliás, o é também para adultos) é o de proporcionar o prazer de ler e a fruição estética, não deixa de ser verdade que muitos livros para crianças (inseridos ou não no paradigma da literatura infantil) são um veículo privilegiado de modelização do mundo, como defendia Aguiar e Silva na sua “Nótula sobre o conceito de literatura infantil”. Nessa medida, os livros em geral e a Literatura Infantil em particular têm um papel relevante no crescimento intelectual, psicoafetivo e relacional da criança.

Concretamente no que ao trabalho prático diz respeito, foi gratificante a forma como as crianças participaram nas atividades desenvolvidas, envolvendo-se e partilhando abertamente e de forma espontânea com o grupo as suas emoções e as suas conceções sobre a Mãe e as diferentes formas de se gostar.

Bibliografia

Aguiar e Silva, V. M. (1981). “Nótula Sobre o Conceito de Literatura Infantil”. Sá, D. G.(coord). A Literatura Infantil em Portugal. Acheegas para a sua história. Braga: Editorial Franciscana, pp. 1-4;

Cabral, H. (2010). *Nós de Amor*. Lisboa. Clube do Autor;

Mergulhão, T. (2006). “Literatura para crianças: contributos para uma (re)definição”. A Criança, a Língua, o Imaginário e o Texto Literário. Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens. Actas do II Congresso Internacional. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança;

Montagner, H. (1993). *A Vinculação. A Aurora da Ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Princesas de ontem e de hoje: feminilidade e desconstrução dos estereótipos

Joana Isabel Dias Romeiro Valente*
joanaromeirovalente2@sapo.pt

Resumo

Os contos tradicionais, mais conhecidos por contos de fadas, deram a conhecer ao mundo princesas que ainda hoje povoam o imaginário coletivo da humanidade e que são imediatamente reconhecidas pelos seus atributos de feminilidade: beleza, elegância, doçura, passividade, obediência, recato, discrição, emotividade, vulnerabilidade, bondade, inocência, perícia na execução das tarefas domésticas, entre outros. No entanto, nos últimos anos tem-se verificado uma evolução da feminilidade e uma desconstrução de estereótipos. Através de uma análise de quatro contos da literatura infanto-juvenil de duas épocas distintas é feita uma análise dessa evolução.

Palavras-chave: Princesas; contos de fadas; feminilidade.

Abstract

Traditional tales, best known as fairy tales, made known to the world princesses who still populate the collective imagination of mankind and which are immediately recognized by their attributes of womanhood: beauty, elegance, sweetness, passivity, obedience, modesty, discretion, emotionality, vulnerability, kindness, innocence, expertise in carrying out chores, among others. However, in recent years there has been an evolution of femininity and a deconstruction of stereotypes. Through an analysis of four tales of children's literature, in two distinct eras, is done one analysis of this evolution.

Keywords: Princesses; fairy tales; femininity.

Os contos tradicionais de vertente maravilhosa, mais conhecidos por contos de fadas, maioritariamente difundidos por Charles Perrault, no século XVII, e pelos irmãos Grimm, no século XIX, deram a conhecer ao mundo princesas que ainda hoje povoam o imaginário coletivo da humanidade e que são imediatamente reconhecidas pelos seus atributos de feminilidade: beleza, elegância, doçura, passividade, obediência, recato, discrição, emotividade, vulnerabilidade, bondade, inocência, perícia na execução das tarefas domésticas, entre outros. Tais atributos contrastam com os que surgem associados à masculinidade, uma vez que os príncipes das histórias tradicionais

são quase sempre guerreiros fortes e corajosos, competitivos, lutadores e racionais. Tais atributos eram os que, à época, eram socialmente exigidos ao homem e à mulher, numa sociedade fortemente codificada e estratificada, e a literatura, funcionando como reflexo da realidade histórico-factual, incorporou essas representações sociais de género, elevando-as à categoria de símbolo.

Nessa literatura tradicional, a de vertente maravilhosa mas também a de origem popular, as princesas viviam, invariavelmente, confinadas ao espaço restrito do palácio, enclausuradas e vítimas, muitas vezes, da inveja e da maldade dos outros – frequentes vezes a madrasta e a bruxa, que, sendo mulheres adultas, representam o oposto do ideal petrar-

* Mestre em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação de Portalegre

quista da jovem bela, de pele clara e longos cabelos (quase sempre louros), que representa o Bem e se institui como figura exemplar nestes contos de claro teor moralizante.

Tal como era apanágio na altura, à mulher estava destinado o casamento, e as princesas eram, nos contos, como na vida, figuras passivas e pacientes que aguardavam serenamente o seu príncipe encantado, que viria, como é sabido, no seu cavalo branco para as salvar e viverem felizes para sempre. Nos contos de Perrault e Grimm, hoje pertença inquestionável do património da Humanidade, princesas, como a Bela Adormecida, a Gata Borralheira, Branca de Neve e tantas outras, são configuradas como personagens com pouca densidade psicológica – seres esmagados pelas convenções sociais que não tinham outra perspectiva de vida a não ser o casamento, não tendo outros sonhos, outras ambições, outro querer. Não há espaço para a afirmação da sua identidade, para fazer valer as suas convicções, as suas preocupações, porque, no fundo, elas só existiam literariamente para passarem a imagem da mulher perfeita, aos olhos de uma sociedade que assumidamente lhes negava o direito à afirmação da sua identidade e que, por isso, as desumanizava.

Mas, é um facto, essas representações do feminino haveriam de perdurar até aos dias de hoje, em parte muito pela culpa da Disney, que difundiu até à exaustão esse modelo arquetípico de princesa bela, bondosa e angelical, no qual várias gerações de crianças por todo o mundo se haveriam de projetar.

A evolução dos tempos provocou, no entanto, uma significativa alteração nas mentalidades e nos costumes, e a literatura infantil acompanhou essa transformação. Assim, as princesas que hoje habitam este mundo encantado dos livros para crianças já não possuem os mesmos atributos e as mesmas aspirações das de outrora. Para confirmar esta evolução, analisaremos, de seguida, quatro histórias que nos dão diferentes representações de princesas, as primeiras duas mais de acordo com o modelo tradicional – *O Rouxinol Encantado*, de Fernando Pires de Lima, e *A Princesa Rã*, de Annie Dalton – e as últimas duas – *A Princesa que Bocejava a Toda a Hora*, de Carmen Gil, e *A Princesa que Queria ser Rei*, de Sara Monteiro –, que

desconstroem parodisticamente esses arquétipos tradicionais de feminilidade e de conduta, dando-nos a conhecer as novas princesas da contemporaneidade.



Figura 1 – Ilustração da história “O Rouxinol Encantado”, de Fernando Pires de Lima

Assim, *O Rouxinol Encantado* é uma história inserida numa coletânea de contos de princesas, que se presume ter sido escrita entre as décadas 40 e 50 do século XX.

Esta história tem uma visão bastante tradicional do papel da princesa, sendo uma princesa “linda como os amores”, como nos diz o narrador heterodiegético: “Havia um rei que tinha uma filha chamada Maria Bonita e, de facto, era linda como os amores.” (13).

Desta princesa não conhecemos nenhuma ocupação específica, mas o mais provável é que não tivesse nenhuma. Da sua rotina apenas sabemos que passeava pelo jardim do palácio quando “ficou maravilhada com o canto dum rouxinol” (13), a tal ponto que “não havia forças que a tirassem do jardim” (13). Quando o rouxinol lhe dirige a palavra, pergunta-lhe se a princesa prefere “uma velhice agradável e ruim mocidade, ou se boa mocidade e ruim velhice” (14). A questão, de profundo sentido filosófico, deixa a princesa atrapalhada e sem resposta, como se pode ler intratextualmente: “a princesa ficou tão atrapalhada que não soube responder” (15). Por isso, e como, à semelhança das princesas tradicionais, não possui densidade psicológica nem espírito crítico-reflexivo, a princesa procura orientação junto da figura paterna, sublinhando-se assim a sua obediência e a dependência dos pais, duas características das princesas tradicionais.

Depois de ter consultado o pai, a princesa respondeu ao rouxinol que preferia “ruim mocidade e boa velhice” (15) e foi transportada pelo rouxinol até um “monte distante” (15),

“num lugar totalmente desconhecido” (15). A princesa andou e andou, mas, ao anoitecer, dirigiu-se a um armazém de vinhos e “pediu licença para dormir ali, pois tinha medo de seguir viagem” (16). Como o seu pedido não foi aceite, “a princesa pôs-se a chorar” (16), revelando a sua fragilidade emocional. O “mais velho dos homens teve pena dela e convenceu os colegas a deixarem-na ficar” (16). A princesa revela-se como «vítima indefesa» que precisa de auxílio, muito sensível e sentimental.

Durante a noite, aparece o rouxinol, que rebenta as torneiras das pipas de vinho deixando a princesa em apuros porque os homens, ao amanhecer, “ficaram furiosos e quiseram bater na princesa” (17). Na segunda noite, a princesa foi pedir abrigo numa loja de fazendas onde não foi bem recebida. No entanto, “tanto instou, que os donos acabaram por permitir que ela pernoitasse na loja” (17). Mais uma vez o rouxinol aparece e deixa a princesa numa situação complicada, uma vez que rasga todos os tecidos da loja. Os proprietários da loja “expulsaram a pobre princesa e disseram-lhe que nunca mais lhes aparecesse” (19).

Cansada de tanta desavença, na terceira noite a princesa decide dormir numa gruta, mas “o rouxinol perseguia-a implacavelmente” (19). Ordena-lhe então que o siga e ela, “cheia de medo, não teve outro remédio senão obedecer” (20). Mais uma vez está presente a ideia pré-concebida de princesa obediente. O rouxinol condu-la para um palácio que se encontra no interior da gruta onde a instalou “num magnífico aposento e tratou-a o melhor possível” (20).

Passados alguns dias, há um baile onde aparece um príncipe extremamente belo que se dirige à princesa e lhe revela ser o rouxinol que estava encantado e que “só poderia quebrar o encanto quando aparecesse uma linda princesa fiel e sofredora” (24). Aqui os papéis invertem-se, passando o príncipe a ser a «vítima» que foi salva pela princesa. No entanto, esta nunca deixa de ser bondosa, “sofredora”, “fiel” e “linda” (24). No final há o tradicional final feliz: “Pouco tempo depois casavam-se e foram muito felizes. Os pais, reis poderosos, ficaram contentíssimos com o casamento e fizeram uma aliança entre as duas nações.” (24).

Ou seja, os atributos desta princesa – beleza, bondade, delicadeza, boa educação,

obediência e espírito de sacrifício – permitem configurar esta personagem como uma figura arquetípica e convencional dos tradicionais contos de fadas, sendo apenas de registar o facto de, ao contrário do que sucede noutras histórias de princesas e de fadas, neste caso ser a princesa a salvar o príncipe do feitiço que lhe tinha sido lançado.

Na obra *A Princesa Raio de Luz e outras Histórias de Princesas*, onde se inclui a história “A Princesa Rã”, aqui em análise, continuamos a encontrar uma princesa estereotipada, típica dos contos tradicionais maravilhosos. A história começa com a apresentação das personagens – três príncipes do norte da Europa –, sendo que “o mais corajoso era o mais novo, o príncipe Ivan”.



Figura 2 – Ilustração da história “A princesa Rã”, de Annie Dalton

O rei, que “queria ter netos antes de morrer”, ordenou aos seus filhos que disparassem uma flecha e procurassem a sua noiva no local onde esta caísse. Os príncipes não compreenderam a ordem do pai, mas, também eles obedientes, não ousaram “retorquir com medo que o mundo acabasse”. Quando o príncipe Ivan encontrou a sua flecha, esta estava na boca de uma rã, num pântano lamacento. Perante a ameaça de não sair do pântano com vida, Ivan “prometeu à rã que casaria com ela”. Embora tivesse ficado intrigado quando vislumbrou “uma sábia expressão nos seus olhos de rã”, acabou por se conformar com o seu fado: “se for esse o meu destino, algo de bom vai acontecer”.

Cada príncipe encontrou a sua noiva, mas o rei quis pôr à prova as suas três noras.

Primeiro, pediu aos filhos que lhe trouxessem uma camisa costurada pelas esposas. A Princesa Rã, embora fosse a que tinha menos condições de elaborar a camisa, recorreu à magia e fez a camisa mais bela. Depois, o rei quis saber qual era a nora mais inteligente e disse aos filhos que lhe trouxessem pão feito pelas suas esposas. Ou seja, para além de terem de saber costurar, as noras do rei teriam igualmente de saber cozinhar, duas tarefas socialmente atribuídas a uma boa dona de casa. Na verdade, na literatura, como na vida, as princesas eram tradicionalmente avaliadas pelos seus dotes domésticos e não pelos conhecimentos que detinham. Uma boa princesa teria de tentar manter o bem-estar na sua família e confirmamos esse aspeto quando, na história, o príncipe chega a casa preocupado, zangado ou triste e a Princesa Rã lhe diz: “vai para a cama e descansa e talvez amanhã estejas melhor”.

A última tarefa pedida pelo rei era a confeção de um tapete tecido com ouro e prata porque, segundo ele, “as princesas devem ser capazes de tecer em prata e ouro”. Depois das três tarefas, em que a Princesa Rã teve sempre a aprovação régia, foi organizada uma festa. O Príncipe Ivan estava preocupado, pois não queria que o pai soubesse que a sua esposa era uma rã. No entanto, nessa noite, a rã transformou-se “numa princesa tão linda que por momentos a lua se escondeu atrás duma nuvem”. Uma bruxa má tinha transformado a princesa em rã e o amor do príncipe por ela havia quebrado o encanto. Ao contrário do que sucedia na história anteriormente analisada, mas à semelhança das histórias tradicionais maravilhosas, encontramos aqui uma situação onde a princesa é «vítima» de uma personagem maléfica e é salva pelo príncipe e pelo seu amor.

Esta história obedece à estrutura clássica dos contos de fadas, dando-nos a conhecer personagens configuradas de forma extremamente estereotipada e conservadora. A princesa tem de ser uma dona de casa exemplar e tem de saber manter um bom ambiente dentro de casa. As ilustrações da obra refletem também essa ideia, uma vez que são reproduções pictóricas de bordados representando, figurativamente, o cenário e as personagens deste conto, filiado na matriz tradicional dos contos de fadas.

Numa lógica completamente inversa, encontramos os dois últimos livros aqui em

análise – *A Princesa que Bocejava a Toda a Hora*, de Carmen Gil, e *A Princesa que Queria ser Rei*, de Sara Monteiro – duas obras que desconstróem, pelo humor, o estereótipo da princesa bela, obediente, passiva, vulnerável e frágil dos contos tradicionais.

Assim, no primeiro caso, isto é, em *A Princesa que Bocejava a Toda a Hora*, a princesa, nada convencional, boceja a toda a hora, causando uma enorme preocupação junto de quem a rodeava, mas do pai em particular. Na verdade, o rei “passava o dia a percorrer de cá para lá e de lá para cá, o quarto real” à procura de uma solução para o problema da sua filha.

E, “Como os bocejos são muito contagiosos”, como refere o narrador, “o palácio inteiro andava com a boca aberta: o rei bocejava, a rainha bocejava, os ministros bocejavam... até o gato e o cão do jardineiro bocejavam!”. O cómico de situação, associado à estratégia discursiva da enumeração, e a repetição deste segmento textual ao longo do livro, imprime ao texto um tom humorístico e um ritmo que permitem captar o interesse do leitor infantil, que assim se diverte ao ler ou ouvir ler a história.

Não identificando a causa dos bocejos da princesa, o rei desdobra-se em tentativas diversas de solucionar o problema da filha. Assim, perante a possibilidade de tantos bocejos serem devido a fome, o rei “mandou trazer os manjares mais requintados de países longínquos”: “gelado de Itália, arroz da China, cacau do Brasil, peixe cru do Japão, gafanhotos fritos da Tailândia...”. No entanto, como se pode ler intratextualmente, “a princesa comeu até se fartar, mas não deixou de bocejar”.



Figura 3 – Ilustração da história “A Princesa que Bocejava a Toda a Hora”, de Carmen Gil

Perante a hipótese de a princesa bocejar de sono, o rei mandou preparar um quarto para a princesa com todas as comodidades, “com colchão de penas, lençóis de cetim”, perfumado com “pétalas de rosa” e com “o melhor trocador (...) para embalar a princesa com doces canções”. Toda esta azáfama circula em volta da princesa com o intuito de a servir e de lhe proporcionar bem-estar, mas nem assim a princesa parou de bocejar.

Pensando que poderia ser aborrecimento a causa dos bocejos da princesa, o rei mandou vir “de um reino distante uma elefanta que contava anedotas que faziam rir”. Este elemento do imaginário dá um toque mágico à história. A “elefanta” amarela, enquanto elemento fantástico na história, transpõe-nos para o mundo do surreal, do insólito e do hilariante. A própria cor da “elefanta”, o amarelo, simboliza a alegria, o riso, a brincadeira. Este elemento é utilizado para tentar animar a princesa mas sem efeito... “a princesa continuava a bocejar”. “Vieram médicos e curandeiros de todos os lados” para tentar ajudar a princesa mas nada surtiu efeito e a “princesa continuava a bocejar”.

Um certo dia, a passear pelo jardim do palácio, encontrou-se com o “filho de um dos criados do palácio”, que se tentou aproximar dela, mas ficou tão atrapalhado que caiu na fonte real. Esta situação fez com que a princesa risse muito sem bocejar durante muito tempo. Foi o suficiente para quebrar o gelo. Ele levou-a a “divertir-se com as brincadeiras que sempre lhe tinham sido proibidas”. A partir daí “tornaram-se amigos” e a princesa não mais bocejou, o que significa que a amizade se sobrepõe a tudo o resto, pois, tal como nos diz o narrador, no final do texto, “nem as bolas de gelado da Itália, nem os colchões de penas, nem as elefantas amarelas alegram tanto o coração das princesas como um bom amigo”.

Este livro encantador revela-nos uma princesa não convencional, uma menina em tudo semelhante às crianças de carne e osso que apenas querem brincar e crescer livremente, transmitindo ao pequeno leitor (e ao adulto) a mensagem do valor inestimável da amizade.

As ilustrações evidenciam essa mesma dimensão não estereotipada da princesa que bocejava a toda a hora. As formas arredondadas, os corpos disformes, o pescoço exagera-

damente comprido são estratégias pictóricas que contribuem para a criação de personagens que apresentam um “ar grotesco e invulgar” (Mergulhão, 2011:8). Estas figuras criam no leitor “um efeito plástico inusitado e desconcertante, desafiando a capacidade interpretativa do leitor” (Mergulhão, 2011:8). As cores e as tonalidades utilizadas são as que convencionalmente se associam à feminilidade, com particular destaque para o cor-de-rosa, com predomínio de tons suaves e claros e com motivos florais que nos remetem para o universo feminino (cf. Mergulhão, 2011:9).

Em síntese, como defende Teresa Mergulhão (2011:2-3):

[esta obra] concilia o registo lúdico e o tom poético, instituindo-se como um verdadeiro hino à amizade. Na verdade, através de uma linguagem simultaneamente humorística e metafórica, imbuída de uma duplicidade semântica evidente, sublinha-se e enaltece-se o valor da amizade e dos afetos ao mesmo tempo que se relativiza a importância de tudo o que é acessório e efémero na sociedade atual, uma sociedade fortemente alicerçada no consumismo e no materialismo desregrado.

Relativamente à obra *A Princesa que queria ser Rei*, assistimos à total subversão do papel tradicionalmente atribuído à mulher nas histórias de vertente maravilhosa: “a mulher fisicamente bela segundo determinados padrões, mas a quem está reservado um papel passivo e essencialmente doméstico” (Azevedo, 2011).

Na verdade, como afirma Fernando Fraga de Azevedo (2011),

A jovem princesa, seduzida pela diversidade do exterior, metaforicamente representado pelas flores, campos, animais e pelo sol que se derrama sobre todas as coisas, recusa permanece dentro da clausura e sob o olhar atento da progenitora. Ela assume explicitamente uma ação, interpelando as outras crianças, ajudando as pessoas e manifestando uma capacidade que se revela desarticuladora do statu quo vigente, ao ponto de quere ver reconhecido pelos outros o poder, independentemente das vias usuais de acesso a ele (o casamento com o príncipe). Mas esta obra mostra-nos também o ponto de vista da princesa que se sente discriminada pelos adultos que a rodeiam, precisamente por assumir um comportamento e um pensamento críticos próprios. (Azevedo, 2011: 3)

Na verdade, neste livro deparamo-nos com a desconstrução total do estereótipo de

princesa. Encontramos uma princesa que “não, não era bem a filha que de que os pais estavam à espera, longe disso”, pois não era uma princesa nada feminina. Esta princesa é peluda, mandona, não gosta de príncipes, não obedece aos pais... Quando ela nasceu, “já era diferente de todas as outras crianças” e a perplexidade da rainha foi tal “que nem se lembrou de chorar”.

Através da sátira e do humor, esta obra critica fortemente os modelos arquetípicos das princesas tradicionais. Diz-nos o narrador intrusivo que,

(...) em vez de ficar quieta junto de sua mãe, como as princesas deveriam fazer, aprendendo a bordar, a tocar piano e a lançar a cabecinha na direção da janela, suspirando de tédio perante a vida que o destino lhe reservara, desde cedo revelou dotes incríveis para não estar quieta e nunca se encontrar ao lado da mãe, nem de seu pai, nem de ninguém conhecido.

Esta frase é uma crítica clara ao papel que era suposto ser interpretado pelas princesas, comparando-o com o papel que esta princesa em especial criou para si, distanciando-se do modelo feminino de futilidade representado pela figura materna, cuja “única distração eram as (...) flores que ela cuidava com esmero”.

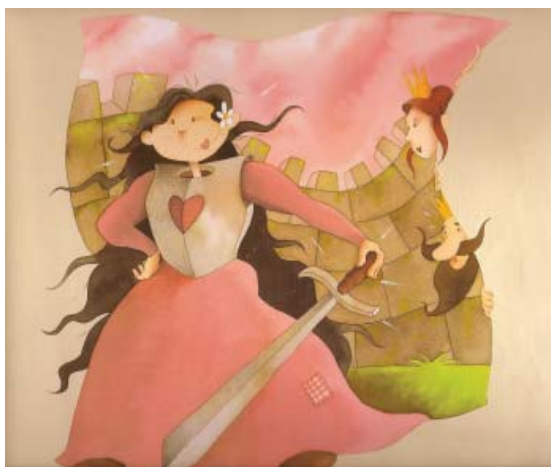


Figura 4 – Ilustração da história “A Princesa que queria ser Rei”, de Sara Monteiro

A princesa passava muito tempo fora do palácio, contactava com os camponeses, percebia os seus problemas e tentava ajudá-los: “Injustiça que visse, entrava com o cavalo adentro da casa paterna e ordenava a alguém que fosse remediar os estragos”.

A princesa dava tantas ordens que um dia o rei lhe disse que era ele quem mandava,

mas a princesa, ao invés de se manter passiva e obediente, como seria «normal» numa princesa tradicional, respondeu: “Não mandas lá muito bem, papá. Eu mando melhor que tu.”, numa clara afirmação da sua identidade (feminina), o que seria impensável nos tradicionais contos de fadas, até pela forma de certo modo irreverente como a princesa enfrenta o poder paterno.

A reflexão sobre o que é ou não um atributo de feminilidade surge frequentemente no texto a partir de uma focalização interna e/ou omnisciente: “Era convencida, não era humilde, o que também não é feminino. Não era dócil, reflectia o pai, não se queria submeter.”

Ao contrário das princesas tradicionais, esta princesa não tinha como projeto de vida o casamento, tal como refere o narrador omnisciente quando afirma que a rainha “sabia bem que ela não queria casar-se”, mas, ainda assim, não era feliz. Sentia-se oprimida, excluída. Na aldeia chamavam-lhe «Princesa Cavalona». Só as crianças e os idosos gostavam dela e as meninas nem era por muito tempo. Além disso, os pais das outras crianças “não gostavam muito que as filhas tivessem uma princesa daquela natureza por modelo e recebavam a sua influência”.

Quando fez 17 anos, a princesa voltou a abordar o pai: queria governar o reino. Depois de uma longa discussão, o rei disse: “Prova-me que és tão boa como um homem e eu mudo a lei e dou-te o trono.” A princesa não se deixou intimidar... “Vou provar-te que sou melhor do que qualquer homem”, disse ela. E saiu do palácio durante anos.

Nesses anos que passaram, os reis sentiram muito a sua falta. E durante esses anos o reino foi invadido. O rei não conseguia fazer face às invasões inimigas e aliou-se a um cavaleiro misterioso que, com o seu exército, restituiu a independência ao reino. Esse cavaleiro misterioso era a princesa. Quando chegou ao palácio para reclamar o trono, estava toda a Corte à sua espera. Quando a viram, passados tantos anos, o espanto foi geral: “era belíssima (...) e sempre fora assim. Ele [o Rei] é que se deixara influenciar por ideias feitas”. Além disso, conseguiu provar que era melhor que um homem. Não só tinha vencido a batalha como tinha tido um filho, o que seria impensável nos contos tradicionais, uma vez que não tinha casado.

Com o regresso da princesa, o rei compreendeu, enfim, “o quanto ela devia ter sofrido” por ser diferente e, no final, a princesa que todos detestavam sentiu-se “melhor do que qualquer mulher porque tinha provado ser como um homem; e melhor que qualquer homem porque era mulher”. A valorização da mulher surge assim nesta obra, demonstrando que os papéis socialmente atribuídos ao homem e à mulher já não fazem sentido nos dias de hoje.

Concluindo:

Se, nos contos de fadas tradicionais, as princesas assumiam o papel e os comportamentos que lhe eram socialmente exigidos, tendo de ser sensíveis, meigas, educadas e prendadas, as princesas que atualmente surgem nos livros para crianças desconstruem e subvertem totalmente os estereótipos da feminilidade, dando a conhecer personagens mais humanizadas, com maior densidade psicológica e adotando comportamentos tradicionalmente associados ao homem.

Estas novas princesas bocejam, lutam, contestam, discutem com os pais, reivindicam tronos e provam ser melhores que os homens, como sucede nos últimos dois livros aqui apresentados.

O conceito de feminilidade está em mudança e os livros para crianças ajudam a perceber que, mais importante do que aquilo que os outros esperam de nós, e das meninas em particular, o que importa é que cada ser humano se afirme na sua individualidade. Ora, este apelo à afirmação da identidade individual é imprescindível para a formação psicossocial e moral da criança leitora.

Bibliografia

Azevedo, F. (2010). Casaram-se e viveram felizes para sempre! Os papéis masculino e feminino na literatura infantil contemporânea. In *Universidade do Minho*. Acedido a 7/2/ 2011 em http://www.ibbycompostela2010.org/descarregas/9/9_IBBY2010_1.pdf

Botton, A. & Strey, M. N. (2010). A Literatura Infantil além da Inocência: Discursos que Formatam e Reproduzem as Diferenças de Género. In *Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul*. Acedido a 7 de Fevereiro de 2011 em http://www.edipucrs.com.br/Vmostra/V_

MOSTRA_PDF/Psicologia/82534-ANDRESSABOTTON.pdf

Dalton, A. (2000). *A Princesa Raio de Luz e Outras Histórias de Princesas*. Porto: Civilização Editora.

Gil, C. (2006). *A Princesa que Bocejava a Toda a Hora*. Pontevedra: OQO Editora.

Lima, F. C. P. (s.d.). *O Rouxinol Encantado e Outros Contos para Crianças*. Porto: Editorial Infantil Majora.

Mergulhão, T. (2011). Atmosfera Poética no Álbum para Crianças: o Legível, o Visível e o Inefável. *Atas do 8º Congresso Nacional (6º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga – Universidade do Minho

Monteiro, S. (2007). *A Princesa que Queria Ser Rei*. Porto: Editora Âmbar.

Santos, C. C. S. & Souza, R. J. (2008). Intertextualidade e Protagonismo Feminino: Exemplos na Literatura Infantil. *Universidade de São Paulo*. Acedido a 7/2/2011 em http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/047/RENATA_SOUZA.pdf

A poesia de mãos dadas com a conversa – diferentes olhares expostos pela mão de todos os poetas

Carla Dionísio Figueiras*

Resumo

A escola é a conjugação em todos os tempos e modos do verbo viver; por isso vivemos na escola o tempo e o modo da conversa através e sobre a poesia. Através e sobre o mundo. Porque a poesia, quando levada para a escola e conversada em jeito de partilha, abraça os alunos às palavras. Abraça os alunos à literatura.

Deste modo, pretende-se, com o presente artigo, problematizar essa relação dialógica entre a poesia e a conversa, demonstrando que tal relação é imprescindível em qualquer ciclo do ensino básico (e não só) para que os alunos sejam amantes da literatura.

Palavras-chave: Literatura; poesia; escola.

Abstract

School is a conjunction in all times and modes of the verb to live, so we live in school the time and mode of the conversation through and about poetry. Through and about the world. Because when poetry is brought to school and talked in a way of sharing, it embraces students to the words. It embraces students to literature.

Thus, it is intended with this article to discuss that dialogical relationship between poetry and conversation, demonstrating that such relationship is crucial in any cycle of elementary teaching (and not only) so that students can be lovers of literature.

Keywords: literature; poetry; school.

Interessa-me, primeiramente, explicar o longo título deste artigo, sendo que, com tal explicação, digo mais de metade do que tenho a dizer. “A poesia de mãos dadas com a conversa”... Esta expressão, à partida, não tem muito para explicar ou não necessita de grande destaque a nível de interpretação; porém, torna-se evidente que, seja qual for a relação – da poesia com a conversa ou da conversa com a poesia –, o afecto predomina como sentimento maior. Talvez daí a expressão “de mãos dadas”, neste título, possa evidenciar a sua relação. A poesia mostra-se lado a lado com a conversa, dando-se à poesia o mesmo valor que à conversa, dando-se à conversa a mesma

atenção que à poesia, ou seja, dando-se-lhes o respeito que merecem.

Todos nós tendemos a esquecer o valor, a atenção e o respeito quer pela poesia, quer pela conversa. Porque é mais simples falar do concreto, daquilo que todos somos capazes de ver, de comer e de mexer, e hoje nós só queremos coisas simples, quando falamos de sonhos, de sentimentos, de nós... Quando alguém insiste em saber dos nossos sonhos, dos sentimentos, de nós, lá nos sai o ideal de casa que gostaríamos de ter, o idílico amor pela nossa mãe e a identidade que não somos, mas vamos ser.

Não nos conhecemos. Desconhecemos os sonhos e os sentimentos, aparentemente porque não conseguimos falar sobre

* Mestre em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação de Portalegre.

isso. Parece-me que temos medo da conversa intimista, da conversa quase que solitária, da conversa que nos põe a nu. Temos muito medo que os outros nos conheçam e por isso fingimos que não nos conhecemos.

A poesia e a conversa têm muito mais a ver connosco do que o que nós imaginamos. É com elas que nos construímos, que nos instruímos, que nos destruimos, que nos reconstruímos, é com elas que o que somos se faz, se desfaz, se refaz e, sem ser perfeito, é o nosso caminho: a nossa poesia que se alimenta na conversa interior, exterior, anterior, ulterior. Somos nós naquilo que de melhor soubermos ser.

A conversa não se cinge ao diálogo sobre as unhas, os jogos ou o actual estado da nação. A conversa expande-se, ou deveria expandir-se, num monólogo a dois, numa coisa que guardamos só para nós, mas que conseguimos dar também ao outro. A conversa não é só daquele que fala muito, nem daquele que fala bem, a conversa é poesia e poesia todo o poeta tem.

Segue-se então a questão: Quem são os poetas? Aqueles do subtítulo que expõem, pela mão, os diferentes olhares. Como disseram os meus alunos: “Os poetas somos nós, todos nós mesmo.”. E se dúvidas houvesse, com a convicção com que me disseram isto, garanto-vos que não só acreditei, como acredito e depois de vos dar a ler os textos deles, acredito, vou fazer-vos acreditar também. Porém, o que eu queria mesmo, se é que me dão a liberdade de ter essa pretensão, era que todos interiorizassem que também são poetas, porque o poeta não é só o que escreve poesia: ser poeta é bem mais alto, bem maior, é muito mais do que isso.

É esta pretensão, esta avidez, este querer, esta exigência que me levava (e levará) todos os dias, nas aulas de língua portuguesa, a dar o tempo e o espaço aos meus alunos para acreditarem neles enquanto poetas e na poesia enquanto verdade. Um tempo e um espaço em que o que é ser humano se esbatia na poesia, em que a verdade vinha de dentro do peito, em que o respeito se traduziu em cumplicidade.

Precisamente com conversa, com conversa de mãos dadas com poesia, com a poesia quase como pretexto para a formação de cidadãos críticos e conscientes, para a formação

de gentes com alma e coração, para a formação de leitores competentes com gosto literário, para a formação de um respeito pela inteligência do outro, para a formação de um divertimento com sentido, de um ambiente de trabalho produtivo e divertido. Afinal as crianças só têm mais de metade do mundo para provar o que são, o que as individualiza. Cabe-nos a nós levá-las de mãos dadas pelos caminhos de um mundo real.

Nas aulas de Língua Portuguesa, leccionadas quer ao 1º quer ao 2º ciclo, não escondi as coisas “feias” deste real mundo. Elas (as crianças) conhecem-nas provavelmente bem melhor do que eu. Falámos do que as aflige, do que nos aflige, do que as envergonha, do que nos envergonha, do que as comove, do que nos comove, do que as alegra, do que nos alegra, do que as revolta, do que nos revolta. Falámos delas. No fundo, falámos de todos nós: falámos da morte, do adeus, da saudade, do amor, da amizade, da poesia, da separação, do namoro, de relações, de relações, do sorriso e da palavra.

Falámos, conversámos sobre o mundo real, sobre os diferentes olhares que os alunos têm do mundo real, sobre os diferentes olhares que os poetas, naquelas salas, têm do mundo real. E eles expunham os seus diferentes olhares, expunham o seu mundo real na realidade do seu mundo, expunham-se no papel, pela sua mão. Ao princípio reticentes, renitentes e receosos, escreviam poesia com rima, porque lhes sabia mais a poesia; depois deixaram de se preocupar com a rima, com o emparelhamento e o cruzamento, deixaram que o lápis fizesse moza na folha, deixaram que a folha fizesse frente ao lápis, e dos dois, naquela luta corpo a corpo, deixaram que se gerasse versos sem medo, sem pudor, sem dúvidas. E, sem querer, a poesia fluía na sala de aula, a poesia escrevia-se, conversava-se, lia-se, fruía-se num bálsamo de sentimentos contraditórios, como nós, diria Manuel Alegre.

Fazia-se da sala de aula uma janela virada para o mundo, o real mundo em que vivemos. Traduzíamos esse mundo em verso, trocávamos esse verso pela palavra e guardávamos essa palavra no sítio em que se guardam as coisas preciosas.

Dei especial relevância, como tento dar sempre, à forma como a poesia chega aos

alunos, aliás a todas as pessoas. Interessa-me desconstruir, senão mesmo destruir, a ideia de que a poesia é fruto da inspiração de seres superiores (como também interessa ao José António Franco); por isso, a poesia chegou aos alunos como poesia e não como fruto da inspiração de seres superiores, chegou aos alunos pelos versos de poetas da nossa praça, desde O'Neill ao Saramago, passando pelo Namora, pela Florbela, pelo Belo, pela Sophia, entre outros, chegou aos alunos poesia e não textos agrafados no pedestal, chegaram aos alunos textos que qualquer um deles podia não amar, não apreciar, não abraçar, chegaram aos alunos textos para que se lesse poesia, para que se conversasse poesia, para que se escrevesse poesia.

A poesia nunca chegou aos alunos servida em teorias macabúzias de repetidas interpretações chapa cinco que congregam em si só a verdade, teorias limitativas e simplistas de seres que não gostam de poesia. A poesia nunca chegou aos alunos de bandeja com copo de cristal, talher de prata e refeição gourmet, em que, por falta de hábito, a sensação de inibição e de desconforto nos leva a rejeitar tal requinte.

Talvez por isso os alunos tenham lido poesia: deixando os versos demorarem-se-lhes na boca, as palavras tocarem-lhes na pele e a sua voz ecoar em nós; talvez por isso tenham conversado poesia: deixando as interpretações literais para as portas, mergulhando a fundo nos versos, dando sentido às palavras e discutindo os diferentes olhares; talvez por isso tenham escrito poesia: deixando que o medo da folha em branco se atirasse pela janela, que o lápis traduzisse os seus sentimentos em palavras e os versos se juntassem, aconchegados, num poema. E depois, no final, orgulhosos do seu trabalho, a maioria queria lê-lo, partilhar com os seus colegas o seu poema, os seus versos, o seu diferente olhar.

Era uma sequência inevitável. A partilha é um dos elementos, senão mesmo o elemento, fundamental da conversa de que falava lá atrás e também, naturalmente, da poesia, das relações, da vida. Os textos foram partilhados, lidos com entusiasmo, com direito a palmas silenciosas em língua gestual e comentários monossilábicos em sussurro, por parte da plateia... Eu, extasiada com os textos, também

fiz parte dessa plateia monossilábica de sussurros. É! As crianças são capazes de escrever! Afinal eles disseram-me: “Os poetas somos nós, todos nós mesmo.”.

Assume-se então a sublimidade fundamental da conversa em todas as salas de aula, em todas as janelas viradas para o mundo real, até mesmo no mundo real. Precisa-se que o verbo “conversar” seja conjugado em todos os tempos, em todas as pessoas do plural e do singular, em todas as vozes interiores e outras. A conversa perde-se na palavra partilha. Talvez por isso eu não as consiga dissociar. Conversar a poesia, partilhar a poesia, conversar a vida, partilhar a vida e o que somos porque a poesia é aquilo que nos põe a nu, que nos leva a conhecer as entranhas e os recônditos, a distinguir o que somos da tal identidade que queremos ser, a descobrir nas palavras do outro o que sentimos em nós, a crescer aprendendo a viver e todos os dias ir dando conta de que ainda não se sabe nada, porque amanhã também valerá a pena.

Acabo de perceber que me parece que expliquei o título todo.

Ofereço-vos, agora, alguns textos dos meus alunos.

Catarina N. – 3º ano **Carta para Rosa, minha avó**

És simpática e amável, só és um pouco chata em relação à comida.

Acho que tens mais de cinquenta anos de idade.

Tu, avó, gostas de animais e de flores, tens um quintal cheio delas.

És bonita e sabes muitas coisas, não sabes ler e és sensível a muitas coisas porque tens um coração de ouro.

Gostas de fazer muitas férias, nas férias do verão vou eu, tu e o avô passar férias à Costa da Caparica.

Conheces muitas pessoas e gostas de ir ao café conversar e passar o tempo.

Não gostas que te chamem velha, mesmo que sejas, isso não me importa, porque o que está dentro de ti é que interessa.

Tens um nome muito bonito, Rosa é um nome lindo!

Tens uns lindos olhos castanhos e eu adoro-te e vou amar-te para sempre, assinado da tua neta Catarina.

Mariana C. – 3ºano

Carta para Maria José, minha avó

Tens 80 anos. Eu acho que foste a rapariga mais bela do teu tempo. Sabes ler. És trabalhadora, apesar de já estares reformada trabalhas muito na cozinha. Adoras fazer comida, parece que só sabes fazer comida. És simpática e querida. Sabes muita coisa, mas também não sabes tudo. Tens algum vocabulário. Tens os olhos castanhos.

Tantos anos de vida, tantas noites mal dormidas. Mas o que importa é que ainda vives. Se calhar não dissemos tudo uma à outra.

Sempre gostei muito de ti e nunca te esquecerei, mesmo quando morreres, tu estarás sempre no meu coração. O mundo é tão bonito e eu tenho tanto pena que tu morras.

Tu és tão calada, queria perceber os mistérios que vão na tua cabeça. Já és velha, mas mesmo assim gosto muito de ti.

Francisco C. e João P. – 3º ano

Bom é ser criança

Bom é ser criança
podemos brincar
e em sonhos viajar
com muita esperança

Ser criança é um prazer
Temos de trabalhar
Para a adultos chegar
E também para aprender

Tantas vidas vividas
E tantas histórias lidas
Quanto já aprendi?

Não sei bem
Nem perguntem a ninguém
Já nem me lembro de tudo o que vivi.

Pedro B. – 5º ano

A poesia fala-nos
Que faz de tudo, do nada,
Para as coisas fracas
Se tornarem um poema.

E que todas as coisas no mundo têm poesia.

Fala-nos também de segredos
Que não conseguimos contar
Que ficam só para nós.

Laura P. – 5ºano

Para mim a saudade és tu
É de ti que eu tenho saudades
Foste tu que me fizeste assim
Com saudades tuas.
As minhas saudades vão para o papel.
Às vezes elas voam num pincel e
Caem na tua tela.
Fiquei à tua espera
De pé, à janela
E tu não voltaste
Fiquei, mas nada.
Tenho saudades de ti...
Só tu tens a borracha mágica
Que apaga as minhas saudades.
As minhas saudades são todas tuas.
Volta, porque sem ti
Sou só um monte de saudades.

Marília M. – 5º ano

A saudade não é mágoa,
não é tristeza,
a saudade é apenas uma alegria
que fica gravada no nosso coração.
Para mim a saudade é de alguém que nos fez bem
Mas que infelizmente partiu.
A saudade vive-se só com amor
Nem sequer penso vivê-la com dor.
A saudade é a memória a lembrar
Todos os momentos bons da vida.
A saudade está no coração
Seja Inverno seja Verão
Eu amo a saudade com todo o meu coração
Em qualquer estação com toda a paixão
Vivo sem mágoa a saudade.

Dúvidas não há, parece-me, quanto à existência de poesia nestes textos em verso, dúvidas não me parece que haja quanto à beleza que transcende estas palavras, dúvidas não quero que haja quanto à verdade de que toda e qualquer criança pode escrever poesia assim: é só darem-lhes poemas a beber, conversarem à mesa como se conversa à toa, pedirem-lhes um poema, e cuidem-se, até em guardanapos elas vão escrever.

O valor imaterial dos presentes: Uma leitura de *A Festa de Anos*, de Luísa Ducla Soares, e de *Um Presente Diferente*, de Marta Azcona

Maria Beatriz de Azeredo Costa*

Resumo

O presente artigo pretende demonstrar que os livros para crianças detêm uma inegável importância na construção da personalidade infantil, em particular no que à aquisição da consciência cívica e relacional diz respeito. Essa reflexão parte da análise de dois álbuns narrativos para crianças de grande qualidade estética e literária – *A festa de anos*, de Luísa Ducla Soares e *Um presente diferente*, de Marta Azcona –, que incidem no tema do valor imaterial dos presentes.

Palavras-Chave: Literatura infantil; valores; presentes

Abstract

This article aims to demonstrate that children's books hold an undeniable importance in the construction of the child's personality, specially which concerns the acquisition of civic consciousness. This reflection focus in the narrative analysis of two albums for children of high aesthetic and literary quality – *The Birthday Party*, by Luisa Ducla Soares, and *A Different Gift*, by Marta Azcona – that focus on the theme of immaterial value of gifts.

Keywords: Children's literature, values, gifts

Nos últimos anos, a literatura infanto-juvenil ganhou um estatuto e uma condição que lhe eram negados no passado, sendo hoje consensual que este subsistema literário possui um papel decisivo na formação estética, intelectual, psicoemotiva e social das crianças. Tanto nas escolas como no contexto familiar, regista-se uma crescente preocupação em proporcionar à criança, o mais cedo possível, o contacto com os livros, sendo de assinalar que se tem assistido, nos últimos tempos, a um aumento significativo, no mercado editorial português e internacional, de livros de grande qualidade estética, atestando uma dinâmica impossível de ignorar e facilitando, em absoluto, a tarefa do adulto-mediador, que assim tem ao seu dispor uma

vasta panóplia de livros em que a dimensão artística e a preocupação na inculcação de valores e na educação para a cidadania estão presentes.

Com efeito, educar para novos valores, numa sociedade que, por vezes, se apresenta desgastada e parece esquecer a noção de aceitação da diferença (cf. Abreu, 2010), tem sido uma das preocupações de quem escreve para crianças, mas, ao contrário do que sucedia outrora, as mensagens são atualmente veiculadas nos livros de uma forma subtil, seja através de um registo mais poético-filosófico seja através do humor.

A valorização das diferenças individuais e do respeito pelo outro surge como um dos aspetos mais declinados nos livros para crianças (pré)leitoras, como é o caso das duas obras aqui em análise.

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

No que diz respeito ao primeiro livro – *A Festa de Anos* –, da consagrada escritora portuguesa Luísa Ducla Soares, ilustrado por Chico e publicado em 2004, a visualização da capa permite-nos desde logo perceber que a festa de anos é referente à avestruz, tanto pelo enorme local de destaque que esta personagem aí ocupa, como pela descrição da contracapa: “a avestruz fazia anos. Resolveu dar uma festa, convidar os amigos. Cada amigo com os seus gostos, aparentemente inconciliáveis. Mas a amizade tudo ultrapassa. Ah! Como é bom ter amigos!”



Estas ilustrações, de traços simples e de cores muito apelativas, prendem facilmente a atenção das crianças e permitem o reconhecimento da situação e das personagens intervenientes na história.

Ao abrir o livro, percebemos que este livro narra a história da avestruz Catrapus que, tal como o título indica, pretende festejar o seu

aniversário junto dos seus amigos: a gatita Tita, o cão Sultão, o rapaz Tomás e a foca Pinoca. A este respeito, refira-se o jogo de sonoridades empregue pela autora na atribuição dos nomes escolhidos para as personagens que integram a história, o que confere à narrativa uma certa comicidade.

Esta narrativa desenrola-se em torno do episódio da festa de aniversário – desde a sua preparação, passando pela entrega de convites feitos em folhas de árvores, até ao lanche especial que a avestruz confeccionou à sua imagem e ao seu gosto, mas em nada apropriado aos seus convidados. A respeito da preparação do lanche, é notória a vontade da avestruz em ter tudo perfeito, mas de acordo com as suas preferências gastronómicas e sem atender aos gostos de cada convidado.

Contudo, não se trata aqui de uma atitude de egoísmo, como muito provavelmente o potencial leitor infantil desta obra depreenderá aquando da leitura, mas sim de uma incapacidade de a avestruz se colocar na perspetiva do Outro e de se descentrar de si própria, confeccionando por isso um bolo que, como fica subentendido pelos não-ditos, é o melhor que, do seu ponto de vista, poderia oferecer aos seus amigos porque tem os ingredientes que ela mais aprecia – bolo de farinha crua, chaves, parafusos e berlindes.

O grau de satisfação desta aniversariante, que se desdobra em “mimos” para com os seus amigos, é evidente aliás na ilustração, em que a personagem surge com uma expressão de extrema felicidade – e com um olhar de gula – ao contemplar o “pitéu” que segura nas mãos e que, com tanta dedicação, preparou para os seus amigos.



O mesmo sucede, aliás, com os seus amigos, que, incapazes de perceberem que a avestruz não tem os mesmos gostos que eles, lhe oferecem presentes de acordo com as suas preferências e, portanto, inapropriados para a aniversariante. É o caso do cão Sultão, que lhe oferece “um osso dos maiores, ótimo para roer”; do rapaz Tomás, que lhe oferece um ovo de chocolate que ele presume ser saboroso; da gatita Tita, que o presenteia com um novelo de lã cor-de-rosa por ser macio, fofinho e bom para jogar à bola; e da foca Pinoca, que lhe oferece umas barbatanas, com o intuito de a avestruz nadar melhor.

Apesar de nenhum destes presentes ser o mais indicado para a avestruz, ela todos aceita com sincero agrado, encontrando para todos uma utilidade, a saber: a) no caso do osso, decide que ele “é muito bom para meter medo a certos malandros que [lhe] querem arrancar penas para fazerem chapéus” (o que evidencia a intenção autoral de criticar certos comportamentos humanos que denotam desrespeito pelos animais); b) no caso do ovo de chocolate, a avestruz, que fica encantada com a sua “casca maravilhosa”, que “parece prata”, resolve “chocá-lo para ver que bicho nasce”, como se pode ler no texto, uma vez que não tem dentes nem quer “estragar um ovo assim”; c) no que diz respeito ao novelo de lã cor-de-rosa que a gatita Tita lhe oferece, a Catrapus, “entusiasmada”, decide que o fio servirá para forrar o seu ninho; d) por fim, resolve que as barbatanas servirão para enxotar as moscas, já que “tomar banho não é a [sua] especialidade”.

Conforme se pode verificar, os diversos presentes trazidos pelos amigos da Catrapus foram todos apropriados para eles próprios e não para a sua amiga. O mesmo se sucedeu com o lanche preparado pela Catrapus, do qual os amigos apenas puderam beber a “água fresquinha do alguidar”, não lhes restando alternativa a não ser sonhar com o lanche que gostariam realmente de degustar: “O cão sonhava com bifés, o Tomás com gelados, a gata e a foca com peixe fresco”.



No entanto, e como se refere na contracapa, “a amizade tudo ultrapassa” e a festa culmina com todas as personagens a dançarem ao som do chilrear dos pássaros: “o Tomás dançava com a foca, o cão com a gata, a avestruz saracoteava no meio da passarada”.

Nesta passagem, é clara a aceitação da diferença, nomeadamente pela união ente o cão e a gata, personagens por norma antagónicas, que, neste caso, como se pode observar na imagem, emanam uma enorme alegria por estarem juntas.



No final da narrativa, quando todos os convidados se despedem, “com a barriga a dar horas”, como refere o narrador omnisciente, o monólogo da avestruz assume-se como mensagem intencionalmente endereçada ao recetor infantil desta obra: “Ah! Como é bom ter amigos! A festa estava tão divertida que até nos esquecemos do delicioso banquete”. O

discurso da avestruz, que traduz a sua incapacidade de, uma vez mais, se colocar na perspectiva do Outro, é sentido pelo leitor como a manifestação de uma certa ingenuidade (ou inocência) desta personagem, a quem tudo é desculpado porque tudo deu com o coração.

No fundo, o mais importante para estas personagens não foi o facto de não terem comida saborosa na festa de anos da Catrapus, mas sim o poderem estar juntos, divertindo-se num ambiente de total descontração e amizade, percebendo-se assim, claramente, o propósito pedagógico da obra, subtilmente veiculado através do humor e da ternura.

No que diz respeito ao segundo livro aqui em análise – *Um Presente Diferente*, de Marta Azcona, com ilustrações de Rosa Osuna e publicado em 2005, tal como sucede no livro de Luísa Ducla Soares, a trama narrativa desenrola-se à volta da festa de aniversário da personagem central e enfatiza a importância de um presente inesperado mas muito útil.

Relativamente à capa, é perceptível a expectativa que o momento da abertura do *presente diferente*, como é anunciado no título, provoca naquelas que o leitor presume, antecipadamente, serem as duas personagens principais desta obra: a de quem oferece – curioso para ver a reação do Outro –, e a de quem recebe, ansioso para saber o que contém o embrulho. A expressão facial das duas personagens, bem como a sua postura, sinalizam justamente esse estado emotivo que as atinge, aguçando a curiosidade do leitor infantil e convidando-o implicitamente a descobrir, dentro do livro, qual será de facto o presente.



A história passa-se no dia de anos do Marcelo, que convida o seu amigo Tristão para lanchar em sua casa. Tudo começa com um pequeno embrulho que Tristão oferece ao amigo. Nesse momento, como se pode ver na imagem, paira a hesitação e a alegria, visíveis no rosto e na postura corporal das personagens.

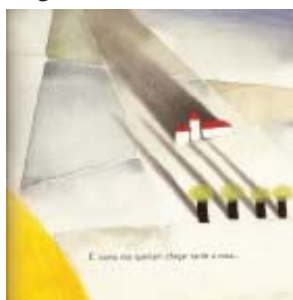


No entanto, esta alegria depressa se transforma em decepção porque Marcelo esperava receber um pão e não entendeu qual poderia ser a utilidade de um pedaço de pano que sobrava das cortinas da cozinha do amigo: “Preferia um pão mas...”. A adversativa, seguida das reticências que instalam o silêncio na página possibilitando ao leitor preencher os vazios deixados em suspenso, deixam contudo antever uma certa resignação e, no momento seguinte, Marcelo, já esquecido do presente, convida o amigo “para beber um chá e comer uns pastelinhos de nata”, sendo este o momento que inicia a aventura dos dois amigos, e na qual Marcelo se apercebe das inúmeras utilidades que um simples pedaço de pano pode ter.

Desta forma, aquando do lanche, o pedaço de pano serve para se limparem; na hora de darem um passeio, o pano tem a função de protegê-los do sol e do calor; em seguida, serve como vela para navegarem pelo rio ao sabor do vento; do topo de uma montanha, o pano abriga os seus frágeis ouvidos do vento, que soprava muito forte, e, no regresso a casa, o pano permite-lhes voar e escapar aos perigos noturnos.

Curioso é verificar que a ilustração, assumindo a sua função interpretativa, inclui elementos pictóricos não referidos no texto verbal, como é o caso do cão que sempre acompanha os dois amigos, o que permite ao leitor construir outros sentidos possíveis para esta história. Para além disso, em todas estas situações vividas pelos dois amigos, as

ilustrações completam o texto (que termina sempre com reticências), permitindo ao leitor soltar a sua imaginação, como se pode ver na seguinte imagem:



Nas ilustrações está também subjacente a sensação de movimento, fazendo interligação com o texto, como por exemplo, na seguinte passagem: “ (...) subiram a uma montanha onde o vento soprava muito forte.”



No final do intenso dia recheado de aventura, Marcelo acaba por entender a importância do presente, passando agora a dar mais valor a objetos aparentemente mais insignificantes e diferentes, pois estes podem transformar-se em brinquedos inesperados, mas o que está implícito (e, a meu ver, totalmente ao alcance do leitor) é que não é o valor material dos presentes que conta mas sim o afeto com que eles são oferecidos; é, em suma, o seu valor imaterial.

Encontra-se aqui espelhada a problemática do materialismo e do consumismo que está instituída na nossa sociedade, provando que a amizade surge em detrimento de todos esses valores e, aliada a uma imaginação fértil, é capaz de os combater.

De referir que ao longo da história se assiste, na componente pictórica do livro, à presença de uma personagem misteriosa alheia à narrativa que segue os dois amigos nas suas aventuras. No final, aparece com uma tesoura na mão e recorta um pedaço de pano que se encontrava no estendal, fugindo de repente.



Esta personagem pode ser interpretada como alguém que também anseia por esta simplicidade de valores e que busca a amizade pura e verdadeira, que não é possível obter nos mais diversificados brinquedos de cariz tecnológico e moderno a que todas as crianças têm acesso. Provavelmente julgando que o pano é mágico, esta personagem enigmática apodera-se assim de um pedaço, possivelmente na expectativa de encontrar o que não encontra em mais nada.

Esta liberdade interpretativa que é permitida ao leitor só é possível porque as ilustrações são altamente plurissignificativas, desafiando continuamente a imaginação do recetor infantil (e adulto) desta obra.

Em síntese, ambos os livros abordam o tema da diferença e da educação para os valores. Os conceitos de diferença e de igualdade têm uma grande importância na nossa sociedade, pois são eles que determinam, por um lado, a aceitação e, por outro lado, a rejeição. A família e a escola são duas estruturas de socialização importantes para essa transmissão de valores, mas também os livros que falam da diferença assumem uma função importante, pois confrontam as crianças com esta problemática da diferença e ajudam-nas a ultrapassar e a construir o seu mundo interior.

Ambos os livros têm como mensagem o valor imaterial dos presentes, a presença e proximidade do outro, de quem nos quer bem e

por perto, e a grande importância da amizade, porque o valor das coisas não está na importância que têm mas sim na importância que se lhes dá.

Deste modo, a linguagem simples, o texto curto, as ilustrações apelativas dos dois livros aqui analisados – *A Festa de Anos*, de Luísa Ducla Soares, e *Um presente diferente, de Marta Azcona* – são características que permitem cativar as crianças leitoras e transportá-las para um mundo repleto de imaginação. A este facto junta-se igualmente a possibilidade de os leitores refletirem sobre a aceitação da diferença e a educação para os valores.

É importante não esquecer que comportamento gera comportamento e que as crianças tendem a reproduzir os padrões comportamentais dos adultos. Estes pequenos leitores serão os adultos de amanhã, por isso cabe-nos, no meio deste turbilhão de informações disponibilizadas pela atual sociedade moderna, individualista e consumista, saber filtrar o que realmente importa considerar.

Finalizo, se me permitem, com uma reflexão pessoal: qual é a melhor parte quando se recebe um presente? São aqueles instantes mágicos, dois, três segundos antes de se desembrulhar. São momentos intensos em que se misturam a magia e a curiosidade e todos nós, por breves momentos, voltamos a ser crianças.

É desta magia que são feitos os livros de qualidade – sejam eles para crianças e jovens ou para adultos.

Bibliografia

Abreu, J. (2010) *A aceitação da diferença e a educação para os valores em Luísa Ducla Soares*. [Dissertação de mestrado em Literatura Portuguesa: Especialização em Literatura Infanto-Juvenil]. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;

Benjamin, W. (1984). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. Ed.. São Paulo: Brasiliense;

Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora;

Gomes, J. A. (1991). *Literatura para Crianças e Jovens: alguns percursos*. Lisboa: Editorial Caminho;

Joly, M. (s/d). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições Setenta;

Meireles, C. (1951). *Problemas da literatura infantil*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial;

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

Silva, S. R. da (2003). *Das palavras às ilustrações: Uma leitura de O Nabo Gigante e de O João e o Feijoeiro Mágico*. In *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude], n.º 12, Novembro de 2003, pp. 7 – 16

Sites Consultados

Literatura para crianças e desenvolvimento social: http://www.eselx.ipl.pt/curso_bibliotecas/infanto_juvenil/tema3.htm. Acedido a 6 de Janeiro de 2012.

Literatura infantil: [http://www.infopedia.pt/\\$literatura-infantil](http://www.infopedia.pt/$literatura-infantil). Acedido a 7 de Janeiro de 2012.

Tesouro Poético da Infância: [http://www.infopedia.pt/\\$tesouro-poetico-da-infancia](http://www.infopedia.pt/$tesouro-poetico-da-infancia). Acedido a 7 de Janeiro de 2012.

Uma leitura de...

O Sapo Apaixonado e Elmer e Rosa

Marli Isabel Guisadas da Silva*

Resumo

O presente artigo procura analisar a forma como o tema da aceitação e valorização da(s) diferença(s) surge em dois álbuns narrativos para crianças – *O Sapo Apaixonado*, de Max Velthuijs, e *Elmer e Rosa*, de David McKee, ambos editados pela editora Caminho.

Palavras-chave: álbuns narrativos; aceitação/valorização das diferenças.

Abstract

This paper analyzes how the theme of acceptance and appreciation of difference(s) appears on two narrative albums for children – *Frog in Love* by Max Velthuijs, and *Elmer and Rose* by David McKee.

Keywords: narrative albums; acceptance / appreciation of differences.

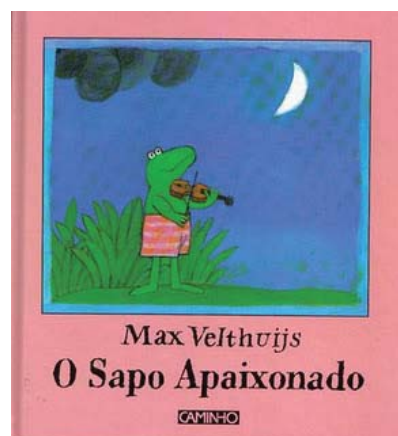
*“Quanto mais diferente de mim alguém é mais real me parece,
porque menos depende da minha subjectividade.”*
Fernando Pessoa

Sabendo que a discriminação começa a fazer-se sentir desde tenra idade, podendo causar problemas psicológicos, comportamentais e relacionais no ser em crescimento, muitas vezes os pais e outros agentes educativos encontram nos livros, e sobretudo nos que integram o paradigma da literatura infantil, um instrumento pedagógico fundamental para apelarem ao respeito pelo outro e à aceitação e valorização das diferenças individuais.

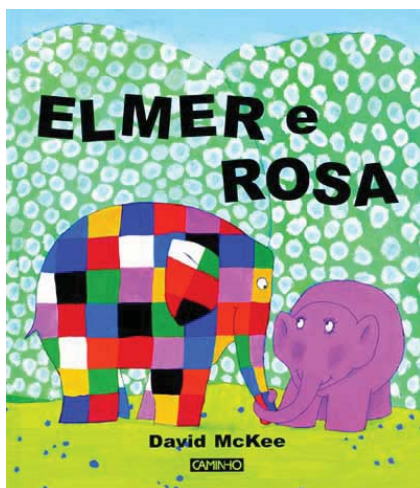
É certo que a função primordial da literatura infantil é a de suscitar o prazer de ler e, conseqüentemente, estimular a sensibilidade artística e a capacidade imaginativa dos jovens (pré-)leitores, dada a dimensão estética e literária deste subsistema literário específico. Mas também não deixa de ser uma evidência que muitos livros para crianças veiculam valores de uma forma subtil, desafiando implicitamente o pequeno leitor a adotar uma perspectiva crítica e reflexiva sobre si e sobre o mundo que o rodeia.

Precisamente nesse sentido, os álbuns aqui em análise abordam literariamente o tema

da Diferença, apelando, de forma subtil e tenente, ao respeito e à aceitação do Outro, embora em perspectivas diferentes. Com efeito, em *O Sapo Apaixonado* a questão da Diferença surge associada ao tema do Amor, “uma temática ainda relativamente rara no universo literário vocacionado para os mais novos” (Silva, 2010), sublinhando que o amor entre um sapo e uma pata afinal é possível, porque “o amor não conhece barreiras”. Já em *Elmer e Rosa*, é a amizade entre seres da mesma espécie, mas em tudo o resto diferentes, que dá o mote a toda a história.



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



Resumidamente, *O Sapo Apaixonado* é uma obra que retrata a história de um sapo preocupado com a sua saúde, devido a uma série de sensações estranhas, como por exemplo ter vontade de rir e de chorar, ficar com calor e outras vezes com frio. Por isso, procura o seu amigo Porquinho, que lhe chama a atenção para o facto de poder estar constipado. Não satisfeito com a justificação do amigo, procura então a Lebre e esta, após algumas pesquisas nos seus livros, chega à conclusão que o Sapo está apaixonado, deixando o Sapo eufórico com a revelação: “Apaixonado? – Ena pá! Estou apaixonado!”

O Sapo encontra novamente o amigo Porquinho, que percebe de imediato que está melhor desde a última vez que se encontraram. Assumindo uma postura conservadora e discriminatória, o Porquinho diz-lhe que não se poderá apaixonar por uma pata, uma vez que ele é verde e a pata branca, o que evidencia uma mentalidade xenófoba e racista.

Mas o Sapo não dá qualquer importância a esse facto, começando a fazer surpresas à sua amada, sem contudo se identificar, devido à sua timidez. Decide, então, fazer algo que impressione realmente a Pata: bater o recorde do mundo de salto em altura.



Treinou bastante e praticou dias inteiros, na tentativa de impressionar a sua amada, como se refere intratextualmente, num registo claramente hiperbolizado: “O Sapo começou logo a treinar. Praticou salto em altura durante dias a fio. Saltava cada vez mais alto, até às nuvens. Nunca nenhum sapo do mundo tinha saltado tão alto.” Os amigos, ao verem os treinos do Sapo, ficaram preocupados, sem perceber o que estava a acontecer.



Foi então que a Pata, no momento em que o sapo, ao dar “o salto mais alto da história”, se estatelou no chão, correu a socorrê-lo, levando-o para sua casa e cuidando dele com carinho.

É na sequência dos cuidados prestados pela Pata ao Sapo que acabam por se declarar um ao outro, sendo contudo a iniciativa da Pata, o que é sentido como uma forma de evidenciar a alteração de mentalidades e de atitudes face ao enamoramento.

Ao longo da obra, evocam-se as sensações, as dúvidas e os dilemas que, numa primeira fase do enamoramento, são experienciados por quem ama, seja através do discurso de primeira pessoa (“Tenho vontade de rir e de chorar ao mesmo tempo” e “E aqui dentro de mim tenho uma coisa que faz tum-tum.”), seja através da voz do narrador heterodiegético, como é visível nos seguintes segmentos textuais: “Pobre Sapo! Perdeu o apetite e à noite não conseguia dormir”; e “A Pata andava muito contente com todos aqueles belos presentes.”

Muito provavelmente, o pequeno leitor (ou o leitor adulto) poderá projetar-se no lido e aí ver reproduzidas as sensações que ele próprio poderá eventualmente estar a sentir

(ou já ter sentido), encontrando nessa projeção identificativa algum conforto, uma vez que vê como natural todo esse processo de enamoramento.

Em relação à ilustração, as imagens são muito apelativas e carregadas de simbolismo, possuindo regra geral cores vivas e muito expressivas. Para além disso, introduzem pormenores que não existem no texto verbal e que ajudam o leitor a ampliar sentidos e a compreender mais facilmente a história, devido a esta relação de complementaridade entre texto e imagem.

A ilustração adquire, portanto, nesta obra, uma função simultaneamente interpretativa e complementar do texto verbal, acrescentando-o, recriando-o, dando-lhe luz própria (Mergulhão, 2008).

Em relação à capa, de imediato nos pode dar a ideia de uma história de amor, uma vez que o Sapo olha para a lua e toca violino com ar apaixonado, como que à espera de ver a sua amada surgir. Contrastando com as cores vivas que surgem no interior do livro, as guardas, de cores suaves e amenas, possuem uma iconografia simbólica (estrelas, luas, corações, setas, flores, nuvens) que nos remete claramente para a esfera do sentimento e da paixão.



No final da história, é-nos apresentada a imagem do Sapo e da Pata envoltos num abraço ternurento e com uma expressão facial de profunda felicidade. Esse abraço anuncia e simboliza um final feliz, de harmonia, de cumplicidade e de um amor “sem barreiras”, como se refere no interior do texto.



Esta obra é muito rica, não só pela delicadeza e simplicidade das palavras, como também pela beleza das imagens, que nos deliciam a cada página. Mas é-o igualmente pelos valores transmitidos – a amizade, o amor, a partilha, a cumplicidade – e pela abordagem ao tema, uma abordagem simultaneamente terna e humorística.

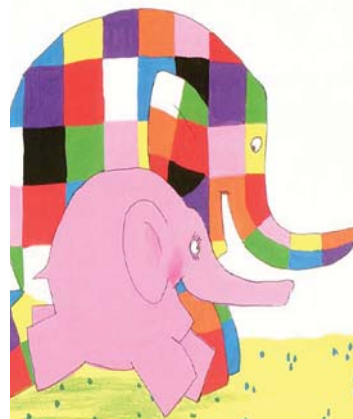


Por outro lado, *Elmer e Rosa*, do autor e ilustrador David McKee, retrata a amizade entre dois seres da mesma espécie, mas fisicamente diferentes.

Apesar das diferenças entre os dois livros, podemos constatar que, em *Elmer e Rosa*, a questão das diferenças entre animais da mesma espécie surge representada praticamente ao longo de toda a obra.

Elmer, já conhecido em outras obras, é um elefante às cores, totalmente diferente dos outros elefantes, cinzentos, pesados, lentos. Por sua vez, Alber, seu primo, é também ele diferente, sendo um elefante aos quadrados pretos e brancos.

Nesta história, está também patente a amizade que nasce entre Elmer e Rosa – um elefante fêmea, mas cor-de-rosa. Para além da cor, e do facto de ser fisicamente muito mais pequena do que Elmer, Rosa tem a particularidade de corar “com muita facilidade”, o que é altamente simbólico no contexto desta obra.



Segundo Rosa, o facto de ser cor-de-rosa e de apenas ter visto elefantes cor-de-rosa na sua manada faz com que todas as espécies sejam “esquisitas”, pois não são iguais àquela a que pertence. A este propósito, importa salientar que, apesar de a história se referir a animais da mesma espécie, todos são diferentes: Elmer é um elefante às cores, o seu primo Alber é um elefante preto e branco e o avô Eldo é um elefante amarelo. Tal facto é revelador das características individuais de cada um, com o nítido propósito de se demonstrar às crianças que *somos todos diferentes*, mas, no fundo, *somos todos iguais*.



Outro valor transmitido no livro é a entreajuda, uma vez que Elmer e Alber ajudam Rosa a encontrar a sua manada, quando ela se perdeu do grupo. A entreajuda, a partilha e a proteção oferecidas a Rosa demonstram a amizade sincera estabelecida entre os três animais, e essa mensagem, no contexto desta obra e tendo em conta o seu potencial recetor infantil, parece-me fundamental.

No final da obra, é perceptível, através do diálogo entre Elmer, Alber e o avô Eldo, que o mais importante não é a cor, mas sim o facto de se conviver com as diferenças: “Provavelmente são todos simpáticos, quer sejam únicos quer não”, como diz Elmer. Esta é a principal mensagem da história: a amizade pode nascer também ela das diferenças.

Relativamente à ilustração, e à semelhança da obra anterior, as cores vivas e o contraste das mesmas conferem à obra uma enorme beleza plástica, aliada à do discurso verbal, facilitando, a meu ver, a imediata adesão da criança (pré-)leitora ao objeto artístico que é convidada a olhar.

Em suma, penso serem duas obras de grande qualidade estético-literária que poderão, junto dos mais novos, contribuir para o “fomento da sua competência lecto-literária,

designadamente da capacidade de inferir informação não explícita, bem como para a promoção do gosto estético e do prazer de uma leitura autónoma” (Silva, 2007), mas são igualmente duas obras que, num registo sensível, ternurento e por vezes humorístico, transmitem valores e apelam à aceitação e valorização das diferenças, o que me parece extremamente pertinente, sobretudo numa época cada vez mais pautada pela miscigenação e pelo multiculturalismo.

Ora, sendo difícil tentar desconstruir preconceitos e estereótipos quando estes já estão bastante enraizados no tecido social, parece-me crucial ajudar a criança, desde tenra idade, a perceber que o respeito pelo outro é fundamental para conseguirmos viver em sociedade. Aceitar o outro como ele é faz com que tenhamos também nós a possibilidade de sermos aceites tal como somos, com os nossos defeitos e qualidades, no fundo com as nossas próprias diferenças.

Parece-me que, no caso destes dois livros, *tal missão pode ser possível!*

Bibliografia

Mergulhão, T. (2008) *Relação texto-imagem no livro para crianças: uma leitura de Bernardo Faz Birra e de Quando a Mãe Grita...* in www.casadaleitura.org, consultado em 20/11/2011.

Silva, S. R. (2007) *Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: Aspectos do álbum narrativo para a infância*. In www.casadaleitura.org, consultado em 20/11/2011.

Saberá a lua a Flicts?!

Uma leitura de *A que sabe a lua?*, de Michael Grejniec, e *Flicts*, de Ziraldo Pinto

Lídia Alfaia Rolim*

Resumo

O presente artigo tem como propósito analisar duas obras para crianças – *A que sabe a lua?*, de Michael Grejniec, e *Flicts*, de Ziraldo Alves Pinto – que abordam temas como a busca da identidade, a relação com o Outro e a aceitação das diferenças.

Palavras-chave: Literatura Infantil; identidade; diferenças.

Abstract

This article aims to analyze two books for children – *A Taste of the Moon*, by Michael Grejniec, and *Flicts*, by Ziraldo Alves Pinto – covering topics such as the search for identity, the relationship with the Other and the acceptance of differences.

Keywords: Children's Literature; identity; differences.

Introdução

Os livros aqui em análise atraíram-me pela sua história e pelas ilustrações. Como trabalho com crianças de diferentes faixas etárias, verifico que, cada vez mais, há a necessidade de trabalharmos valores comportamentais e morais e dar grande enfoque à mensagem de que todos precisamos uns dos outros e ninguém é melhor que ninguém. É de máxima importância que as crianças entendam isso, para que se tornem adultos com mais consciência cívica, com valores e respeito pelos outros, valores esses que tendem a diluir-se na sociedade materialista em que vivemos.

O primeiro dos livros aqui em análise, *A que sabe a lua?*, remete-nos para a temática da entreatjada e da solidariedade, uma vez que todos os animais se unem com o mesmo objetivo: alcançar a lua e perceber qual o seu sabor, enquanto *Flicts* conta a história de uma rara cor, que também tenta alcançar o seu objetivo: encontrar o seu lugar no mundo. A análise a

efetuar doravante demonstrará, contudo, que, apesar das diferenças entre os dois livros selecionados, aspetos há em comum, nomeadamente o elogio da diferença.

A que sabe a lua?

Escrito e ilustrado por Michael Grejniec em 1993, o livro *A que sabe a lua?* sublinha a importância do espírito de entreatjada, de união, partilha e solidariedade, veiculando valores de uma forma subtil e simultaneamente humorística. O título, apresentado sob a forma de uma pergunta, estimula a curiosidade e a capacidade imaginativa do leitor, desafiando-o a formular, por antecipação, hipóteses explicativas que poderão ou não ser confirmadas aquando da leitura propriamente dita.

A antecipação da leitura faz-se também pela observação dos elementos paratextuais presentes na capa e na contracapa do livro. Para além do título, as ilustrações incitam o leitor a descobrir sentidos possíveis para esta história e, por certo, despertarão o seu interesse pela leitura.

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

Na verdade, na capa vislumbramos uma grande lua cheia docemente sorrindo. Esta imagem ocupa quase toda a capa, sobressaindo cintilante de um fundo escuro (passando a pequena girafa que aparece no canto do livro um pouco despercebida). Por sua vez, na contracapa, surge uma lua em quarto minguante com um ar triste. A capa e contracapa mostram não só a diferença de estado de espírito da lua no início e no final da história como também o tempo decorrido. Na folha de rosto, observamos uma sobreposição das imagens da capa e contracapa: as duas luas, com sentimentos e cores diferentes (uma lua em quarto minguante, triste, de cores claras, sobrepondo-se a uma lua cheia sorridente em cores escuras).

A narrativa, em jeito de fábula, coloca em cena vários animais que têm a mesma curiosidade por satisfazer: descobrir a que sabe a lua. Mas a lua está tão longe que parece inalcançável: os animais bem *“esticavam e estendiam os pescoços, as pernas e os braços (...) mas era tudo em vão, e nem o maior dos animais era capaz de tocá-la”*.

É então que aparece a pequena tartaruga, destemida. Não se resignando a ficar só pelos sonhos, e determinada a concretizá-los, toma a iniciativa de começar a escalar *“a montanha mais alta para chegar à lua”*. Esta grandeza da montanha contrasta com a pequenez da tartaruga, parecendo esmagá-la, mas a tartaruga não desiste e, percebendo que não conseguia, sozinha, alcançar o seu objetivo (apesar do seu esforço individual), decidiu pedir ajuda.

Através da estrutura cumulativa e paralelística, assiste-se então à entrada em cena de diversos animais (os maiores, os mais fortes e/ou os mais astutos da floresta) – o elefante, a girafa, a zebra, o leão, a raposa, o macaco e o rato – que, um a um, e num verdadeiro trabalho de equipa, vão subindo para as costas uns dos outros e formando uma pirâmide com o intuito de alcançarem a lua, apoiando-se todos na forte carapaça da tartaruga.

Curioso é assinalar que a pirâmide, que tem na base a forte tartaruga, começa a formar-se com os animais mais fortes da selva, verificando-se que, à medida que se vão aproximando da lua, os animais são cada vez mais pequenos, mais ágeis e astutos. Da mesma forma, à medida que o número de personagens aumenta, aumenta também o ritmo da leitura,

e a curiosidade do leitor, pois nunca sabemos quem vai conseguir concretizar o objetivo comum.

Os animais mostram-se sempre motivados na sua escalada em direção à lua. Apesar de não terem certezas quanto ao sucesso da sua estratégia coletiva, incentivam os outros a juntarem-se ao grupo, porque só assim haverá maiores probabilidades de conseguirem atingir o seu objetivo, tal como é visível nas seguintes frases: *“Sobe para as minhas costas, assim talvez cheguemos à Lua”*; *“Se subires para as minhas costas, é provável que nos aproximemos dela.”*

Depois de sucessivas tentativas, falhadas, para alcançarem a lua, chamam por fim o rato, que é o último animal a subir a pirâmide e a tentar a sua sorte – um animal aparentemente insignificante e sem préstimo devido ao seu tamanho. Comparativamente aos outros animais, o rato é o mais pequeno de todos, mas também o mais ágil e o mais astuto. A lua, que até então tinha recuado a cada investida dos animais que a foram tentando alcançar, desta vez subestimou o ratinho e pensou: *“Um animal tão pequeno, certamente não poderá alcançar-me”*. Por isso mesmo, ficou impávida e serena, julgando, como se presume, que não valeria a pena o esforço de se mexer por tão pouco. Mas essa atitude de desconsideração por um ser pequeno em tamanho (mas grande em determinação e astúcia) acaba por ter um efeito contrário ao que ela supunha e o rato consegue, por fim, arrancar-lhe um pedaço, que irá posteriormente partilhar com todos os outros animais, revelando nesse gesto o seu altruísmo, naquele que é sentido como um forte apelo à capacidade reflexiva da criança leitora.

Relativamente à intervenção do ratinho, a mensagem parece apontar em duas direções: por um lado, apela ao espírito de união, de entreajuda e de partilha, fazendo valer a máxima que *“a união faz a força”*; por outro, mostra claramente à criança leitora que os mais pequenos têm as mesmas (ou mais) capacidades que os mais crescidos e que é preciso acreditar em si, na sua força, no seu valor, e seguir, com determinação e coragem, o seu caminho, em busca dos seus sonhos e dos seus objetivos de vida.

Percebe-se, no final, quando todos os animais saboreiam o pedaço da lua que lhes

coube, que afinal a lua tem um sabor especial: sabe exatamente àquilo de que cada um dos animais mais gosta, como é assinalado pelo narrador onisciente. Tal estratégia desafia o leitor a completar a narrativa, imaginando ele próprio a que saberá a lua. Para além disso, o facto de os animais nessa noite dormirem todos “muito juntos”, depois do esforço e do trabalho de equipa, dá à criança leitora a certeza que o trabalho de equipa compensa, porque todos se unem para atingir o mesmo fim, sendo o resultado sempre positivo, porque assim se reforçam os laços de amizade entre todos os membros do grupo.

A terminar a narrativa, surge, inesperadamente, uma nova personagem – o peixe –, que afirma: “*Esta é boa! Tanto esforço para chegar à lua, lá em cima no céu, tão longe... Acaso não vêem que aqui na água há outra tão perto?*”. A sua intervenção tem, a meu ver, duas leituras: por um lado, demonstra que nem sempre olhamos para aquilo que está perto de nós, mais preocupados que estamos em alcançar o que está distante; por outro, pode ser entendido como o discurso de quem, não vendo mais longe, não tendo outros horizontes, não é capaz de sonhar, de se juntar ao grupo, julgando-se mais inteligente que os outros – a quem critica a ousadia de quererem alcançar o que (apenas para si) é inalcançável.

Seja como for, o peixe é a voz dissonante nesta história, é o único que não se integra, que se autoexclui do grupo e que, por isso mesmo, não sentirá a alegria de alcançar um sonho e de o partilhar com os amigos, limitando-se a ver as coisas do avesso, na superfície espelhada de um lago, e não a verdadeira essência das coisas.

Flicts

Apesar de ser um livro escrito em 1969 (há mais de 40 anos), o livro veicula uma mensagem muito atual. *Flicts* conta a história de uma cor feia, rara e triste, que procura encaixar-se no mundo das cores, encontrar amigos, um lugar para viver, no fundo, o sentido da sua própria existência.

A história começa com o tradicional *incipit* “Era uma vez”, que possibilita ao leitor a entrada no mundo ficcional: “*Era uma vez uma cor muito rara e muito triste que se chamava Flicts*”. A apresentação da personagem enfatiza a sua condição de ser diferente e a infelicidade que essa constatação provoca em si, como se presume pelos não-ditos.

Na verdade, o texto evoca o sentimento de angústia e tristeza que a solidão provoca em qualquer ser humano, aqui simbolicamente personificado na cor Flicts – um ser diferente que se apresenta como único no seu trajeto doloroso, sofrido e solitário em busca de si e que vive a angústia de não se encontrar, de não encontrar um lugar para si neste mundo, de não se reconhecer em nada, de não ser aceite nem entendido por ninguém. O receio de abandono que esta cor experiencia é, precisamente, “traduzido pelo sentimento de não-pertença a um grupo, de rejeição, de exclusão causada pelas diferenças”, como refere Adriana de Castro (2008: 81).

Ao contrário de Flicts, uma cor estranha e diferente de todas as outras, cada cor tem um atributo, atributo esse que a Flicts é negado, pois, como se refere intratextualmente, ele “*não tinha a força do vermelho*”, “*não tinha a imensa luz do amarelo*”, “*nem a paz que o azul tem*”. Flicts “*era apenas frágil e feio e aflito*”. “*Não existe no mundo nada que seja Flicts (...)* *nem a sua solidão*”. Nem a sua própria solidão, que é triste, pode ser flicts.

Flicts não tinha lugar no mundo, nem na caixa de lápis de cor, nem no colorido da primavera, nem no arco-íris, nem nas cores das bandeiras. Flicts é rejeitado por todas as cores, tal como a própria ilustração insinua, pois aparece sempre à parte, longe das outras.

As outras cores ora se unem entre si (“*as sete cores deram as mãos e à roda voltaram e voltaram a girar, a girar girar girar...*”), excluindo Flicts do grupo, ora o enfrentam, com os seus discursos imperativos marcados invariavelmente pela negação, discriminando-o e ordenando-lhe que se afaste sempre que ele se aproxima e lhes pede para ficar, para ser uma delas, tal como é visível nas seguintes passagens da obra:

E o pobre Flicts procura alguém para ser seu par um companheiro um amigo um irmão complementar em cada praça e jardim em cada rua e esquina: “Eu posso ser seu amigo?”



“Não”
avisa o
Vermelho

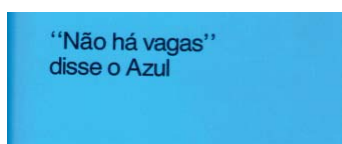


“Espera”
o Amarelo diz



“Vai emtóra”
lhe manca o
Verde

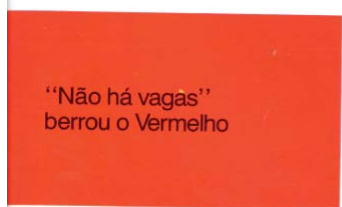
e mais uma vez sozinho o pobre Flicts se vai



“Não há vagas”
disse o Azul



“Não há vagas”
sussurrou o Branco



“Não há vagas”
berrou o Vermelho

Mas
existem mil
bandeiras
trabalho
para tanta
cor
e
o Flicts
correu
mundo
em busca
do seu
lugar

e
o Flicts
correu
mundo:

Já que não consegue arranjar amigos, que não se integra em nenhum grupo de cores, tenta a sua sorte no trabalho. “o Flicts não se emendava (emendar-se porquê?)”. Flicts tem uma atitude bastante persistente, não desistindo com facilidade. Mas porque é que ele haveria de se emendar, se ele apenas queria ter um lugar no mundo, tal como toda a gente?

Viaja pelo mundo todo à procura de uma bandeira ou faixa para trabalhar “pelos países mais bonitos, pelas terras mais distantes, pelas terras mais antigas, pelos países mais jovens”, mas em nenhuma parte do mundo encontrou o seu lugar. Não havia lugar para si em nenhuma estrela, nem faixa de nenhuma bandeira, pois “nada no mundo é Flicts ou pelo menos quer ser”. Flicts sente-se novamente triste: não serve para nada, ninguém lhe dá valor.

Ganha nova esperança quando se lembra do mar, ficando agitado, tal como o mar; mas, no mar “para o pobre do Flicts suas cores não dão lugar”. Mais uma vez, ganha forças e procura, em todas as praças, jardins, ruas e esquinas arranjar um amigo, um companheiro, um irmão (“posso ser teu amigo?”), mas todos lhe negam a amizade, e em pequenas letras que transmitem a tristeza de Flicts se pode ler “e mais uma vez sozinho o pobre Flicts se vai”.

Até que, por fim, em caracteres de grandes dimensões, ocupando as duas páginas do livro, se pode ler: “Um dia o Flicts parou (...) e parou de procurar”.



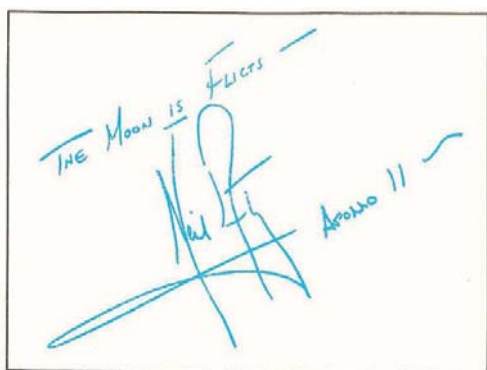
Tal como refere Cristina Vasques (2008), “A barra de cor flicts que estanca o verso parece mostrar que o próprio Flicts foi forçado a parar, por encontrar um obstáculo intransponível”. Esse obstáculo intransponível, que imediatamente associamos à constatação do sujeito da inoperância do seu esforço para ser aceite pelos outros, não o leva contudo a desistir e Flicts parte agora em busca de um outro mundo onde possa enfim encontrar-se e encontrar a sua casa.

Tal como um balão, Flicts vai “subindo subindo (...) e foi-se sumindo sumindo”, até que desapareceu, como se fosse em direção ao céu, para bem perto da lua. Surge uma página em branco, uma página que simbolicamente traduz a paz e o silêncio que Flicts encontra nesse lugar distante, nesse lugar que é capaz de ser azul nos dias claros de sol, vermelho nas tardes de Outono e amarelo nas noites de lua cheia. Como refere Adriana de Castro (2008: 84),

Flicts agora não era mais a antítese das cores, como no início da narrativa, mas sim a síntese. Reunia em si a força do vermelho, a luminosidade do amarelo e a paz do azul. Tudo unificado e integrado numa única cor: flicts.

Só na lua, e porque a lua é flicts, como só os astronautas sabem, como se pode ler intratextualmente, Flicts encontra o sentido da sua existência. Não o lugar neste mundo pequenino e medíocre em que vivemos, tal como metaforicamente é insinuado no texto e na imagem, mas num mundo despovoado, onde só aqueles que voam mais alto e que veem mais longe podem morar.

A estratégia de incluir, no final do livro, a mensagem que Neil Armstrong, precisamente o primeiro homem a pisar a lua, escreveu a Ziraldo quando este lhe contou a história do Flicts, confirma a ideia de que só os astronautas sabem a verdade, porque de facto estiveram lá.



Quando Neil Armstrong —o primeiro homem que pisou na Lua— veio ao Rio de Janeiro, contou-lhe a história de Flicts e ele me confirmou que a Lua era, realmente, FLICTS. (Ziraldo)

Desta forma poética se faz o elogio da singularidade e da diferença, numa obra em que texto e imagem se articulam e se interpenetram numa simbiose perfeita. Na realidade, o ritmo e musicalidade do texto, a riqueza discursiva e estilística que o enformam e as ilustrações abstratas (fazendo uso de formas geométricas e da abundância da cor, claramente influenciadas pelo cubismo) permitem configurar esta obra como um longo poema em prosa, uma obra revolucionária e vanguardista que, apesar de ter sido publicada em 1969, precisamente no ano em que o Homem foi à lua, continua a ser uma referência no panorama da literatura infantil universal.

Conclusão

Em síntese, estes dois magníficos livros veiculam valores sociomoraes de uma forma poética, apelando à consciência cívica da criança, sendo por isso excelentes instrumentos que, para além de suscitarem o prazer

de ler (objetivo maior da literatura), poderão igualmente ser usados em contextos educativos diferenciados pelo adulto-mediador para facilitar a reflexão sobre o respeito pela diferença, o egoísmo, a exclusão, a discriminação, a união, a solidariedade, a partilha.

A relação intersemiótica entre texto e imagem é evidente nas duas obras, mas enquanto em *A que sabe a lua?* a ilustração, figurativa e humorística, permite à criança leitora construir a sua própria narrativa visual, em *Flicts* é necessário o texto para se compreender o simbolismo da ilustração, marcada pela abstração e pelo predomínio das formas geométrica e da abundância da cor.

Nas duas histórias as personagens têm um sonho, um objetivo, mas enquanto em *A que sabe a lua?* o objetivo, comum a todos os animais, é alcançar a lua e descobrir o seu sabor, em *Flicts*, o objetivo da personagem central é encontrar o seu lugar no mundo. O objetivo é alcançado em ambas as histórias, mas houve um longo percurso a percorrer, um percurso de esforço, persistência e determinação, mas um percurso doloroso que, no caso de *Flicts*, é um igualmente sofrido e solitário.

Assim, pelas mensagens subtilmente veiculadas, mas também, e sobretudo, pela riqueza do texto e das imagens – que permitem a captação do interesse do potencial recetor infantil (e adulto) destas obras – considero que se trata de dois livros de grande qualidade estético-literária que as crianças merecem conhecer.

Bibliografia

Castro, A. (2008). *Ziraldo em diálogo com os Clássicos*. Juiz de Fora: CESJF.

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.

Representações da Escola na Literatura Juvenil em Portugal – da Ditadura à Democracia

Isabel Vila Maior
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre

0. Introdução

A nossa pesquisa partiu de um **conceito operatório polémico, o de representação**, conceito que funda a teorização sobre o fenómeno literário, desde Platão e Aristóteles até às posições contemporâneas muitas vezes irredutíveis sobre a autonomia do literário, alimentando a controvérsia entre os que consideram o fenómeno literário como *imago litteraturae* e os que o vêem como *imago mundi*¹.

Sendo a literatura um dos «meios de representação publicamente acessíveis inventados pelo homem», «não valendo por eles mesmos» mas sendo «a propósito de outra coisa»², a memória que cada um de nós guarda da sua experiência de leitor leva-nos a dizer que a ideia que fazemos do “real” passa inevitavelmente pelos livros que lemos, com particular relevo para a ficção narrativa, pois esta **remete para o humano, para a experiência existencial e social**, razão pela qual re-presenta essa experiência, que não é tal e qual, uma vez que **a textualização opera a mediação entre o factual ou o imaginário e a sua representação**. A narrativa de ficção não é por isso o “reflexo do mundo” da *episteme* realista, mas «uma espécie de **recomposição do mundo, operada pelo leitor, a partir duma certa quantidade de informação, habilmente repartida entre autor,**

narrador e personagem»³. **O extratextual não se projecta na narrativa como num espelho.** A relação faz-se em termos de miragem, não na sua concepção científica de imagem invertida em certas condições físicas, mas no sentido de **projectão recomposta dos realia, de acordo com as condições do contexto histórico e social, das convenções literárias e das motivações daquele que as transmite ou recebe.**

No caso da literatura para crianças e jovens, esta constituiu sempre, de maneira mais ou menos subtil, um campo privilegiado para a construção de modelos do mundo. Criar um mundo coerente e apresentá-lo a leitores em formação remete para uma passagem de testemunho em que é fácil ceder à tentação de imprimir no espírito dos mais novos uma marca mais vigorosa do que seria desejável. Entre a inculcação ideológica e a sugestão, entre o exemplo recomendado como via de sentido único e a apresentação de opções diversificadas, os caminhos são múltiplos, manifestados por estratégias narrativas e discursivas igualmente variáveis no seu grau de autoritarismo e na sua complexidade. Os que contactam profissionalmente com os jovens acreditam firmemente na importância da literatura na sua formação, mesmo quando se colocam numa perspectiva oposta ao *docere et delectare*.

Este artigo **debruçar-se-á sobre a chamada literatura juvenil, que tem como público alvo os pré-adolescentes e os**

¹ Cf. Jean Bessière, *Littérature et représentation*, in Marc Angenot et alii (dir.), *Théorie littéraire. Problèmes et perspectives*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989, p. 319-324.

² J.-M. Schaeffer, *Pourquoi la fiction?* Paris: Editions du Seuil, 1999, p. 104-105.

³ Oscar Tacca, *As Vozes do romance*. Coimbra: Livraria Almedina, 1983, p. 18. Tradução portuguesa de *Las Voces de la novela*. Madrid: Editorial Gredos, 1978, 2ª edição revista e aumentada. A metáfora da miragem provém da mesma fonte, p. 14.

adolescentes. O ecletismo metodológico caracterizou uma abordagem que quisemos o mais perto possível do texto mas igualmente atenta ao contexto, num cruzamento característico do próprio campo da literatura juvenil, em que se cruzam literatura, psicologia, história e pedagogia.

Centrámo-nos no romance, forma caracterizada por uma vocação que convinha aos nossos propósitos, pois este é “[p]articu- larmente talhado para modelizar, em registo ficcional, os conflitos, as tensões e o devir do Homem inscrito na História e na Sociedade [...]”.⁴ Aberto e flexível nas suas convenções genéricas, o romance, do ponto de vista da recepção, parece também ser o género mais adequado para responder às necessidades de um público específico que já ultrapassou a idade dos contos e que procura talvez na leitura da ficção respostas que preencheriam as lacunas da sua falta de experiência.

O nosso estudo concebeu o projec- to de analisar **se, como e até que ponto** as mudanças políticas e sociais decorrentes da democratização do país teriam tido implicações na evolução do romance juvenil português, nas suas representações e nas suas estratégias narrativas. Para chegar a conclusões fiáveis e para melhor compreender o presente, foi necessário abordar os romances anteriores, escritos e publicados desde o início do século XX e particularmente durante o Estado Novo, no propósito de levantar as suas **característi- cas fundamentais** e de **comparar** a produção romanescas de dois períodos históricos em oposição.

Considerámos a representação da escola na literatura juvenil portuguesa, com o seguinte plano:

1. O romance juvenil durante o Estado Novo (1926-1974): os percursores; o ideário do regime; literatura anexada; narrativas contra a corrente.
2. O período democrático – de 1974 até 2000: as séries; o romance de ambiente rural; o romance urbano; a caminho do fim do século.
3. Em jeito de conclusão.

⁴ Carlos Reis e Ana Cristina Macário Lopes, *Dicionário de Narratologia*. 4ª edição revista e aumentada. Coimbra: Livraria Almedina, 1994, p.356.

1. O Romance Juvenil durante o estado Novo (1926- 1974)

Os percursores

Para o regime de Salazar, é longe das cidades, numa sociedade rural parada no tempo, que a felicidade está ao alcance do «bom povo português», que vivia no campo, na simplicidade e na ignorância.

Também a literatura juvenil do salaza- rismo se faz eco desta **valorização do rura- lismo, a par da mística do chefe e do papel das elites**, aliás no prolongamento da litera- tura juvenil escrita e publicada nos primórdios do século XX, de que é exemplo acabado a obra de Mota Prego, publicada entre 1909 e 1913⁵ e reeditada pelo menos até 1945⁶, pois promove uma representação negativa do universo urbano, em oposição a uma visão salvífica do universo rural. O elogio do trabalho e da família, e sobretudo o respeito pela hierarquia e a desvalorização da mobilidade social, contribuíram certamente para esta recepção prolongada no tempo, apesar de alguns aspectos pouco gratos à ideologia do Estado Novo, como a frequência da escola pelas raparigas ou a valorização do cooperativismo.

Com objectivos claramente didácti- cos, as obras de Mota Prego recorrem a uma intriga simplista e uniforme. Não há intriga amorosa e o *pathos* romanescos está ausente destes romances didácticos recheados de longos textos expositivos e de abundantes ilustrações técnicas. Integrados na colecção *Bibliotheca dos meus filhos*, fazem parte da chamada literatura de combate⁷ da Primeira República (1910-1926), no presente caso testemunhando os seus esforços para a criação de uma elite campesina que fizesse o país sair dum atraso centenário através da substituição de uma aristocracia decadente. Em *O Pomar do Adrião*

⁵ *A Horta do Tomé e A Quinta do Diabo*, 1909; *O Padre Roque*, 1911; *A Leitaria da Rosalina e Os Netos do Nicolau*, 1912; *O Pomar do Adrião e A Lagoa de Donim*, 1913.

⁶ A 3ª edição de *A Horta do Tomé* é de 1930 (Marques Jun- ior, “Algumas Acheegas para uma Bibliografia Infantil”, in *Anais das Bibliotecas e Arquivos*, Volume XIV, 1939; nos 55 e 56, p.65), a 8ª edição de *A Quinta do Diabo* de 1932 (idem, p.71), a 2ª edição de *O Padre Roque* e de *A Leitaria da Rosalina* respectivamente de 1942 e 1945.

⁷ E.L. [Ester de Lemos], *Literatura infantil em Portugal*, in Jacinto do Prado Coelho (dir.). *Dicionário de Literatura*, 1º volume. Porto: Livraria Figueirinhas, 1969, p.470

(1913), por exemplo, através do discurso do narrador e do ponto de vista das personagens, a idealização da vida no campo estrutura a narrativa, que faz a apologia do trabalho produtivo e esclarecido – trabalho da terra e criação de gado para os homens, trabalho doméstico, tecelagem e costura para as mulheres – e da instrução, esta enquadrada em limites precisos. Quadros idealizados da vida na aldeia funcionam como provas da bondade da filosofia de vida que atravessa a obra, sintetizada por uma das suas vozes de autoridade: «Olhar para muito longe, para quê? Bem feliz é o grilo que passa o dia a cantar à entrada da sua toca; bem pequeno é o mundo para ele e no entanto basta-lhe. Felizes os que num pequeno canto de terra podem viver com alegria, sem aspirações desproporcionadas, praticando o bem, e conservando a consciência pura». (p.177)⁸.

A família representa o centro à roda do qual a vida se organiza e os adultos são as figuras da autoridade, mesmo que os jovens, mais instruídos, vejam mais longe.

Em *O Padre Roque (apicultura)* (1911), a educação é o tema principal, manifestado na criação de um instituto que ministra o ensino pré-escolar, básico e profissional aos habitantes de uma miserável aldeia de contrabandistas, desenvolvendo a tese de que a prática da virtude só é possível com o melhoramento das condições de vida (p. 105 e 195).

A inteligência, uma vontade firme e uma educação orientada pelas elites parecem ser as únicas hipóteses de fazer sair o povo – e o país – de dificuldades que parecem à primeira vista inultrapassáveis. Esta será igualmente a tese de Virgínia de Castro e Almeida, em *Terra Bendita* (1907), *Trabalho Bendito* (1908) e *Capital Bendito* (1910), romances (muito mais conseguidos do ponto de vista literário do que os romances de Mota Prego) em que a autora dará forma à sua ideologia política e social. Nestes romances utópicos de Virgínia de Castro e Almeida, a elite que conduzirá os homens no caminho do progresso é composta por jovens intelectuais de proveniência aristocrática educados no estrangeiro, por grandes proprietários e por políticos progressistas, enquanto que na obra de Mota Prego, apesar da presença de algumas figuras tutelares de

classes superiores, a tónica é posta nas qualidades de inteligência e de vontade dos próprios camponeses, ainda que sob a égide da Escola e da Igreja. Em ambos os autores, os jovens serão os fautores da mudança, tanto os rapazes como as raparigas.

O campo será ainda o cenário conveniente à ficcionalização do papel das elites junto dos camponeses no pequeno romance de Maria O'Neill *Os Bonecos de Joaquina* (1922), em que a elite financeira (neste caso estrangeira, apesar da sua longínqua origem portuguesa), transforma uma pobre aldeia dos arredores de Lisboa numa sociedade ideal. Os « bonecos » de Joaquina, a pequena milionária americana, são doze crianças da aldeia escolhidas segundo os conselhos do Prior, meninos e meninas cuja educação ela supervisiona e financia, enquanto o pai, igualmente apoiado pelo pároco, se encarrega de dotar a povoação das instituições necessárias ao seu desenvolvimento harmonioso e de nela albergar religiosos e aristocratas que a República perseguia.

O ideário do regime

Nos anos 50 e 60 do século XX e até à implantação do regime democrático em 1974, Odette de Saint-Maurice (1918-1993) foi a romancista para adolescentes do regime⁹. Os seus últimos livros foram publicados entre 1976 e 1981 e o conjunto da sua obra destinada ao público juvenil foi reeditado nos anos 90.

O facto de a acção se passar em Portugal, de representar a vida escolar, familiar e sentimental de adolescentes dos dois sexos que frequentavam o secundário e de veicular valores que eram igualmente do agrado dos prescritores da chamada literatura juvenil, explicam em boa parte o êxito desta série, pois de uma série se trata.

O objectivo moralizador, a apologia do salazarismo e um catolicismo conservador

⁹ Garcia Barreto, *Literatura para Crianças e Jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras, 1998, p.219; Florence Blockeel, *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*. Lisboa: Caminho, Coleção Universitária, 2002, p. 52-53. Odette de Saint-Maurice é o autor mais citado no inquérito de José Tengarrinha, com 94 referências, apenas ultrapassada pelos autores canónicos (José Tengarrinha, *A Novela e o Leitor Português. Estudo de Sociologia da Leitura*. Lisboa: Prelo, 1973, p. 102).

⁸ Ortografia actualizada.

constituem os sustentáculos da obra. Os princípios do Estado Novo – Deus, Pátria, Família, Trabalho, Autoridade – concretizam-se nas acções que constituem a intriga, nas intervenções de um narrador autoritário e em personagens modelo ou anti-modelo.

Se as tramas narrativas têm como núcleo a vida familiar, a escola é igualmente « a grande família» (*Um Rapaz às Direitas*, p.168). A acção dos quatro primeiros volumes desenrola-se em ambiente escolar e alguns romances posteriores homenagearão alguns dos professores que integravam o elenco das suas personagens (*Setembro, que Grande Mês!*, passim, Rita, p.26 e *A Ilha dos Pêssegos*, p.99-103). Mas é a acção educativa da família que é posta em destaque, excepto quando a autoridade paterna é deficitária. Em *Um Rapaz às Direitas*, cada capítulo é a representação de uma conduta que é necessário admoestar, punir ou louvar, proporcionando ao protagonista o ensejo de espalhar sobre os seus colegas os bons princípios recebidos em casa. A cerimónia do final do ano lectivo, na presença das famílias dos alunos, associa as três manifestações da autoridade, familiar, escolar e política:

“Uma série de cadeiras de espaldar alto, em fila por detrás da mesa, esperavam o Sr.Ministro, o Director e os Professores. Na parede, ao fundo, a bandeira portuguesa, entre os retratos dos Chefes da Nação, punha a nota alacre de uma sincera afirmação de orgulho nacional, como gritando bem alto TUDO POR AMOR DA NOSSA PÁTRIA.// [...] Nas fotografias dos Senhores Presidentes parecia reflectir-se, naquele ambiente, uma infinita tranquilidade, como se tudo confiassem da mocidade onde estava o futuro da raça. Da mocidade que se dirigia valerosa e radiante para o dia de amanhã ! » (*Um Rapaz às Direitas*, p.93-94).

A acção de *Colégio de Verão* passa-se num colégio alemão transformado em colónia de férias e desenvolve a mística do chefe, pois termos como *Reichvater* ou *gauleiter* têm ressonâncias que a apologia da paz e de um entendimento multicultural e mesmo multiracial não apagam facilmente.

Com *Sou uma Rapariga do Liceu* (1965) a série torna-se um verdadeiro tratado de educação da juventude e sobretudo das raparigas. Este romance apresenta simultaneamente um quadro idealizado da vida num grande liceu feminino de Lisboa¹⁰ e a vida de

uma menina exemplar, proveniente de uma família igualmente exemplar, que já tinha dado o « rapaz às direitas ». Retratos positivos de professoras, uma reitora ao mesmo tempo firme e compreensiva, colegas mais ou menos perfeitas, actividades sociais de uma juventude de meios socialmente prestigiados, concorrem com sequências referentes à vida amorosa das alunas e à vida interior da narradora-protagonista

O que torna os romances de Odette de Saint-Maurice tão interessantes do ponto de vista das representações é sobretudo a referência explícita ao tempo histórico da sua produção. Não é necessário ler nas entrelinhas, fazer inferências, avançar hipóteses. A ascensão social pela instrução, por exemplo, é encarnada pela personagem do colega do « rapaz às direitas », filho da hortaliçeira da esquina e representado positivamente no início da série. No seu último volume, posterior a 1974, esta personagem é um oportunista que terminou os seus estudos não se sabe bem como (p.256), professor da Faculdade de Direito por via administrativa. *Marta* (1978), penúltimo volume da série cuja acção se passa entre Setembro e Dezembro de 1974, glosa o motivo do mundo às avessas: a loucura (p.25), o roubo (p.37 e passim), o crime, o incumprimento dos deveres, a delação (p.58), a prisão dos inocentes, a calúnia (p.68-71), o oportunismo (p.58 e passim), o caos na educação¹¹ e nos *media*, a miséria para os ricos de outrora (p.132), são malefícios da responsabilidade dos “paladinos de Lúcifer” (p.95), os instauradores do regime democrático.

Literatura anexada

Particularmente interessante no que respeita à representação da mulher, *Maria da Lua – História de uma Casa*, de Fernanda de Castro, publicado em 1945¹² na colecção “Contemporâneos,”¹³ entrou tarde na li-

¹⁰ O liceu será identificado vários romances depois, quando a personagem-autora lamenta que a Revolução de 1974 tenha mudado o « querido Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho” (*Inês*, 64-65). Recorde-se que o liceu em causa tinha sido dirigido pela elite feminina do salazarismo.

¹¹ Nos manuais escolares, os escritores portugueses são substituídos por Marx, Staline, Fidel Castro e Sartre (p.103)...

¹² Fernanda de Castro. *Maria da Lua – História de uma Casa*. Porto: Livraria Tavares Martins, colecção “Contemporâneos”, 1945.

teratura juvenil. Não tendo sido escrito nem publicado para este público específico, o romance integrou em 1969 a lista de livros aconselhados pela *Mocidade Portuguesa Feminina*¹⁴. Centrada sobre a personagem de uma adolescente ingénua e sonhadora e simultaneamente sobre a de uma mulher de cerca de cinquenta anos, a tia celibatária que dirige a casa e os negócios da família com mão de ferro, o romance cria igualmente a atmosfera familiar e social de uma família aristocrática arruinada, obrigada a vender o velho solar a um novo-rico, o merceeiro da terra.

Um episódio ligado à representação da escola concretiza a oposição entre estes dois mundos. A reprovação no exame da Instrução Primária da sua sobrinha mais velha suscita a « cólera fria, terrível » da personagem da tia, que exclama, « com uma voz branca, martelando as sílabas : « – Ficou mal. A neta do Chefe da Casa Militar do Senhor D. João VI ficou mal. A filha da Gertudes Capelista ficou distinta! » E continua « [...] E para isto gastou meu pai rios de dinheiro com a restauração da igreja e as obras do cais! Jacobinos! Pedreiros-livres! Ah, queriam a república? Pois aí a têm ! Que lhes faça bom proveito! [...] E a tia Emiliania, apoplética, continuava a clamar, a vociferar: – Jacobinos! Pedreiros-livres! Para isto se arruinou meu pai! Já não há vergonha, já não há respeito neste mundo! » (p.152-153).

Se o romance terminasse poucas páginas após esta cena, a tirada da personagem poderia apenas acentuar a sua caracterização. Mas a personagem é « reabilitada » pelos seus esforços para sobreviver e fazer sobreviver a família em tempo de crise, pela sua fidelidade aos valores familiares e por um reflorescimento afectivo que a humaniza. Em *Maria da Lua*, uma certa audácia no tratamento da sexualidade feminina corre a par da nostalgia de um mundo que desaparece, o que no fim de contas pode também estar de acordo com o tempo histórico em que esta obra entrou na literatura juvenil portuguesa, o da « primavera marcelista ».

¹³ Dirigida por seu marido, António Ferro, que presidia ao *Secretariado de Propaganda Nacional* desde a sua criação em 1933 e autor de *Salazar, o homem e a sua obra*.

¹⁴ Ler para Crescer, s/d [Depósito Legal 5.11.1969].

Narrativas contra a corrente

Nos anos 50, um livro escrito na prisão por Henrique Galvão, personalidade controversa que tinha apoiado o regime mas que se tinha tornado seu adversário, desenvolvia uma intriga centrada sobre o nascimento e o apogeu de um ditador. Terceiro volume de uma trilogia intitulada *Romance dos Bichos do Mato*, *Vagô* conta a vida paralela de dois animais – uma cria de tigre e uma cria de homem – desde o nascimento até que os seus destinos se cumpram: « Vagô era então o Senhor todo poderoso da Selva como o Homem era o Dono todo poderoso da Cidade » (p. 257). Parece tratar-se à primeira vista da antítese campo-cidade em clave exótica, como já acontecia nos dois primeiros volumes da trilogia. Mas *Vagô* é uma alegoria bastante mais complexa. A sua publicação, sob a capa protectora de uma trilogia dedicada aos mais novos, foi provavelmente um subterfúgio para fazer passar despercebida uma narrativa cujo objectivo era claramente político. Mas a Censura não se deixou enganar, pois, exceptuando « 24 exemplares que o autor conseguiu oferecer a pessoas amigas, a edição, pronta a circular, foi totalmente destruída nas instalações da própria casa impressora¹⁵ ». A obra foi reeditada em Junho de 1974, dois meses depois da queda do regime.

Vejamos como é representada a escola nesta obra tão peculiar que errou o seu alvo:

« Os outros moços, seus companheiros sob os tectos do Templo, continuavam a folgar e a rir, desatentos e inconscientes [...]. Os olhos deles olhavam mas não viam – e os seus cérebros, como os seus estômagos, por enquanto, só arrecadavam e digeriam as noções convencionais que os Mestres, a horas certas, lhes forneciam. [...] Eles próprios [os Mestres], por demais enfronhados nas convenções e fórmulas em que as verdades transitórias da vida cristalizam, arumadas em livros como amostras em frascos – se tinham despercebido do mecanismo que todos os dias renova e cria outras verdades. » (p. 137-138).

Esta visão disfórica de uma educação convencional e cristalizada é também veiculada por outra narrativa contra a corrente, *As Aventuras de João sem Medo*, de José Gomes Ferreira (1900-1985), nome grande do neo-realismo português. Publicada primeiro sob

¹⁵ Nota do editor, Junho – 1974

pseudónimo numa publicação periódica para crianças muito popular, *O Senhor Doutor* (1933-1937), a narrativa foi editada em livro em 1963, com alterações significativas que acentuaram a visão crítica deste «**panfleto em forma de romance**», subtítulo deste livro que tem na sua reformulação uma «double adresse», confirmada pelo próprio autor na sua «Nota Final da 2ª Edição» (1973). Folhetim e livro abalaram, com um intervalo de 30 anos, o cinzentismo dominante na literatura juvenil do regime. No capítulo VII da reformulação de 1963 («Na Cidade da Confusão»), tratamento carnavalesco do tópico do mundo às avessas,

«[o]s governantes, os professores e o escol intelectual, cuidadosamente escolhidos entre as pessoas mais insignificantes da Cidade, pugnavam com denodo pela mumificação do Disparate de pernas para o ar. [...] Esta estupidez, preceituada como uma das mais galhardas manifestações da alma da Raça, cultivava-se desde a infância com esmeros maternais. As Escolas, onde os mestres se seleccionavam não pela ciência demonstrada mas pela maneira de trajar e de fazer o nó da gravata, incumbiam-se de torcer os meninos até à incapacidade perfeita. Ensinavam-lhes de propósito coisas sem significação, palavras vazias, matérias inoperantes, sempre com mais de duzentos anos, pelo menos, e que, conservadas em álcool, graças ao seu desuso em cabeças vivas serviam para simulações de sistemas geniais recentes.// Também se chamavam ursos aos raros estudiosos. E, por severa determinação legal, só os incompetentes comprovados, com mais de 80% de erros ortográficos nas provas escritas e total inépcia para acertar nas contas de dividir, podiam ocupar os cargos cimeiros da Cidade da Confusão.» (17ª ed., 1991 : 85-86).

Os episódios do folhetim dos anos 30 contrariam o nacionalismo de regra na altura e a sua reformulação em 1963 ombreia, na visão crítica que não no género narrativo ou no estilo, com outro nome do neo-realismo português, Alves Redol, em *Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos* (1962), romance em que a antítese campo-cidade toma a forma da luta de classes, remetendo ainda para um outro tema caro ao realismo social, o da Infância como paraíso, como tempo da liberdade, da brincadeira e também das aprendizagens e dos sonhos. Embora o protagonista, filho e neto de camponeses em unísono com a paisagem, e as outras personagens do seu círculo familiar reconheçam implicitamente a importância da frequência da escola, a sua representação é

claramente negativa. A professora não consegue arranjar « qualquer forma de suscitar o interesse da criançalha » (p.34), a memorização é a base da aprendizagem e a palmatória impõe a lei (p.27)¹⁶. As verdadeiras figuras de autoridade e os verdadeiros mestres são o pai, que lhe ensina muitas coisas, e a avó, depositária de uma cultura rural que é um “ livro vivo de toda a sabedoria das coisas que importam numa aldeia de camponeses » (p.55), e como tal respeitada.

Constantino, guardador de vacas e de sonhos entrou oficialmente na literatura juvenil portuguesa nos primórdios da implantação do regime democrático, ao integrar a lista de livros do programa de Português do 7º ano de escolaridade, a par de outro romance neo-realista, *Esteiros* (1941), de Soeiro Pereira Gomes, cuja acção se desenrola na mesma região de Portugal nos anos 40 do século XX. Dedicado aos « homens que nunca foram meninos » e protagonizado por um grupo de crianças de cerca de doze anos, *Esteiros* faz a denúncia de uma sociedade injusta em que os pobres vivem e morrem na miséria, sem que os desejos mais caros dos que que trabalham duramente sejam jamais cumpridos. No universo do romance, frequentar a escola é a porta de saída para uma vida digna, abandoná-la é a certeza de que essa dignidade básica é inalcançável¹⁷.

2. O PERÍODO DEMOCRÁTICO – DE 1974 ATÉ 2000:

As séries

Na literatura juvenil portuguesa contemporânea as séries são campeãs de vendas e gozam de uma recepção invulgar. A pioneira é a série *Uma Aventura*, da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, começada a publicar em 1982. A sua importância não decorre apenas de ser a primeira, mas de ter dado início a uma verdadeira proliferação deste subgénero

¹⁶ As citações provêm da 19ª edição, Lisboa: Editorial Caminho, 1990.

¹⁷ Cf. Justino Magalhães e Violante Florêncio. *Retratos do passado: o universo dos desejos, reais e ficcionais, das crianças portuguesas de há cinquenta anos*, in *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância, Janeiro 2000/Proceedings of the International Congress Childhood Social and Cultural Worlds*, January 2000, II volume, Braga: Instituto de Estudos da Criança-Universidade do Minho, 2000, p. 57-70.

narrativo paraliterário e de ter demonstrado aos editores que os autores nacionais vendiam bem. Não há hoje editora que se dedique à área juvenil que não publique a sua série.

Os protagonistas de *Uma Aventura* são alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, como aliás os seus leitores preferenciais, de origem social, ambiente familiar e desempenho escolar diversificados. O que os une é a frequência da mesma escola, que é o local da constituição do grupo e do início de muitas aventuras. Para exemplificar os contornos da representação da escola nesta obra tão vasta, escolhemos dois volumes, *Uma Aventura na Escola* (1984) e *Uma Aventura em França* (1991).

A questão da disciplina na sala de aula, a distinção entre bons e maus professores e, em geral, o ambiente escolar, desempenham um papel importante na primeira parte da série, que corresponde ao projecto inicial das suas autoras – pôr a ler os alunos da escola de massas. No oitavo volume, *Uma Aventura na Escola*, são esboçados vários retratos de professores. **Tratar os alunos com respeito e amizade, não acusar sem provas, não encorajar a delação, ter um olhar transparente, deixar os alunos desabafar nos momentos de tensão, ser paciente e não se furtar ao debate de problemas, são as características do bom professor.** Há apenas dois retratos desfavoráveis de docentes : um engenheiro, que está no ensino enquanto não arranja emprego compatível, e um outro professor, esquelético, de pele esverdeada e voz desagradável, detestado pelos alunos, a quem trata como inimigos logo no primeiro dia de aulas (p.13-14). Uma boa formação profissional, a preparação cuidada das aulas e a cultura caracterizam igualmente o bom professor, que pode adiar a resposta a questões postas pelos seus alunos sem que isso afecte o seu prestígio. A direcção da escola é esforçada, mas a gestão pedagógica é problemática, por causa dos alunos repetentes e dos professores que não sabem interessá-los. Mas, no primeiro dia de aulas, alunos, professores e auxiliares reencontram-se com alegria (8, p.9).

O pessoal auxiliar é também representado, tanto no texto como em ilustrações que acentuam a sua proveniência popular e/ou rural (4, p.13; 8, p.55 e 79). Como para os

professores, profissionalismo, compreensão e autoridade são os elementos de uma representação positiva.

Em *Uma Aventura em França* (1991) a visita de uma turma ao Liceu Molière, em Paris, é o ensejo para uma comparação entre o ensino em Portugal e em França. A monumentalidade do edifício, que é também acolhedor, a solenidade das figuras do reitor e vice-reitor, a disciplina mantida pelos professores nas salas e nas actividades extra-curriculares causam a admiração e intimidam do alunos portugueses: «A escola francesa é mais solene – balbuciou Pedro» (p. 37). Mas na sala de aula os jovens portugueses constataam que as diferenças são mais aparentes que reais, pois há alunos que fazem de conta que estão com atenção e há bilhetinhos circulando clandestinamente. (p. 33).

Se o **retrato dos professores é idealizado** (não estaremos perante um repositório de « conselhos » aos docentes?), o **espaço da escola é representado disforicamente**: o refeitório é barulhento (8, p.147; 14, p.60-61), opátio é por vezes o lugar de tensões que acabam mal, como na abertura da série, o edifício está em mau estado (3, p.8-9; 19, p. 32), situado num bairro problemático e muitas vezes assaltado, e toda a gente gosta da escola quando ela não funciona (3: 8-9, *incipit*; 19: 24).

A escola representada é a do tempo vivido pelos seus leitores, pois há raras referências à escola de outrora. Se o desencanto das autoras contra a ausência de referências culturais da escola contemporânea está na origem da série, tal não se materializa nem nos comentários do narrador nem nos diálogos das personagens, o que nos parece ser uma estratégia narrativa avisada, pois o contrário poderia afastar os aprendizes de leitores. Podemos concluir que, apesar de alguns aspectos negativos, **a representação da escola, sobretudo dos professores, é positiva, mormente quanto às relações humanas e à pedagogia.** É significativo que em *Uma Aventura na Escola* não haja «maus ». Também não há malfetoria em *Uma Aventura na Terra e no Mar* (15º volume, 1986), que se passa durante uma competição desportiva que reúne alunos de todo o país. Estamos portanto perante

narrativas que pretendem reconciliar o leitor com a instituição, ainda que à primeira vista a abordagem não pareça edulcorada, dada a abundância de discussões entre os alunos, na aula e fora dela. Mas uma leitura mais atenta permite detectar uma representação optimista, longe da emergência da violência e da insatisfação da escola de hoje. Corresponderá esse desfasamento ao quase abandono do tema na 2ª parte da série, iniciada em 1990? Sem pretender entrar na história da instituição escolar em Portugal, muitas coisas mudaram desde 1982.

Uma outra série de grande êxito, *O Clube das Chaves* (1989-1999), é também da autoria de duas professoras, Maria Teresa Maia González e Maria do Rosário Pedreira, que declaram, no verso da página de guarda e na contracapa, que **escrever é uma extensão da sua actividade profissional**. Numa série em que as personagens não correm perigo e em que não há sequer malfeitoria, o didactismo e os objectivos moralizadores são evidentes. As autoras cumprem a sua missão educativa através de uma certa concepção de infância e juventude e de educação que subjaz aos vinte e um volumes: o percurso dos jovens deve ser atentamente seguido pelos adultos, pois as crianças e os jovens são imperfeitos e só uma boa educação contribui para os tornar melhores, com a ajuda da religião e da escola. Mas essa educação não deve ser repressiva e deve saber ultrapassar com cautela alguns tabus do passado

Com propósitos igualmente didácticos, mas noutra direcção, uma outra série, esta bem mais breve, instaura a **escola como o lugar da solidariedade**. Publicados em 1996, *L. A. & Cª e SIDA na escola* e *L. A. & Cª* e o clandestino põem em destaque problemas da sociedade contemporânea num contexto nacional. A intolerância, o racismo, a guerra e a falta de liberdade (*L. A. & Cª no meio da revolução*) são condenados em narrativas «using the Enid Blyton format¹⁸» e exemplificam, uma vez mais, o didactismo das séries portuguesas.

Triângulo Jota, uma outra série de sucesso, esta destinada a um público um pouco mais velho, escapa ao didactismo de regra. No que respeita à escola, a representação é escassa e quase sempre pouco favorável. **A vida escolar é sobretudo entediante**, mesmo

quando ultrapassa os muros da escola, e os interesses culturais dos alunos e dos professores parecem incompatíveis. No 5º volume, uma visita de estudo a Lisboa desperta o entusiasmo apenas da professora que acompanha os alunos. Um deles tira mesmo do bolso um mapa de Lisboa da sua autoria, com a indicação dos lugares onde poderiam divertir-se. Para cúmulo, o mapa é comparado ao dos navegadores portugueses exaltados pela professora, o que reforça, pela distanciação irónica, o contraste entre um passado heróico e um presente que o não é. O *assassino leitor* do título do 11º volume é um escritor falhado mas um bom professor. Esta personagem será a figura do «Grande Traidor¹⁹» da série, pois é protegido de suspeita não só pelo lugar institucional que ocupa no mundo representado, como pelas características que lhe granjeiam a confiança e o respeito dos seus alunos.

Uma série muito posterior, começada em 1996, a colecção *Profissão: Adolescente*, da autoria de Maria Teresa Maia González, co-autora da série *O Clube das Chaves*, tem intenções claramente pedagógicas e moralizadoras, bem como um duplo alvo, «os jovens portugueses e os seus educadores», como declara a autora no peritexto inscrito na badana de cada volume, que promete igualmente uma «leitura fácil e fascinante». Os protagonistas são adolescentes de ambos os sexos, em conflito com o seu ambiente e consigo próprios. Os temas são na sua maioria audaciosos embora, na nossa opinião, as representações sociais sejam conservadoras. A crise da família tradicional é representada como a origem de quase todos os problemas que afectam a sociedade em geral e os jovens em particular. Os pais raramente são representados favoravelmente, ao contrário dos professores, pois se alguns são aborrecidos ou pouco apreciados pelos alunos, a maioria é compreensiva e competente.

Os **alunos são representados de maneira disfórica** em *Inês e o Ministro da Educação* (2001), 17º volume da série. Inês, filha do Ministro da Educação, que sofre por

¹⁸ Books & Company. *Portuguese Books for Children*. Ministério da Cultura, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, s/d [1996], p.22.

¹⁹ Pierre Bayard. *Qui a tué Roger Ackroyd?*. Paris: les Editions de Minuit, 1998, p.40.

ver o seu pai criticado por todos e por se ver ostracizada pelos colegas, é raptada por três péssimos alunos, dirigentes associativos e militantes de um partido de esquerda com assento parlamentar. A representação eufórica dos professores ganha contornos hiperbólicos em *O Tiago está a pensar...* (1998). O protagonista tem uma relação privilegiada com uma professora de filosofia sua vizinha, única adulta que responde às perguntas do adolescente, crítico impiedoso da família, dos professores e dos colegas. A professora de filosofia estabelece um diálogo sincero com o seu jovem vizinho, demonstra-lhe que ele não tem sempre razão e guia-o no labirinto das suas interrogações.

Não estaremos perante um caso de meta-ficção? Não é talvez indiferente que a professora se chame Teresa, como a autora empírica. Não poderíamos substituir «professora de filosofia» por «autora» e «Tiago» por leitor? Cabe à autora a tarefa de guiar o seu jovem público no caminho da maturidade num mundo muito complexo.

O romance de ambiente rural

O romance de ambiente rural é representado pela obra de António Mota, autor que se situa ao arremão da tendência geral, que privilegia cenários e personagens urbanos. Interpretada no seu conjunto, a obra representa as condições de vida no Portugal rural ao longo da quase totalidade do século XX. Todas as obras consideradas são narrativas na primeira pessoa, centradas sobre a infância e os primeiros anos da adolescência dum protagonista, masculino na maior parte dos casos²⁰, vivendo no campo e frequentando o 5º e 6º anos de escolaridade, quase sempre numa vila relativamente próxima. Em muitas destas obras, as recordações de infância de uma personagem mais velha são pelo menos tão importantes como os acontecimentos contados pelo jovem protagonista. Esta combinação entre duas narrativas põe em relevo o contraste entre um presente situado entre os anos 60 e os anos 90 do século XX, e um passado anterior de uma e mais frequentemente de duas gerações. Há portanto uma comparação permanente entre dois tempos, e, em termos de re-

cepção, o jovem leitor poderá comparar o que é contado com a sua experiência pessoal e com o seu tempo histórico.

Privilegiando uma cultura fundada na oralidade, a cultura do escrito não é por isso desprezada, bem pelo contrário. «Ler, é dar de comer ao espírito», diz uma figura de autoridade, um sapateiro que é também um grande contador de histórias e que representa a aliança entre a cultura da oralidade e a cultura do escrito, assim como o papel simbólico da leitura e da criação literária como meios de acesso à sabedoria, à independência de espírito e à coragem cívica (*Os Sonhadores*, 1991). Estamos perante uma diferença considerável no que diz respeito à representação do universo rural nos romances juvenis anteriores à implantação do regime democrático, em que saber ler era por vezes representado como uma competência útil, mas quase nunca como uma fonte de prazer. E o jovem camponês precisava sempre de um guia pertencente à elite, ao invés do que acontece nos romances de António Mota.

Ir à escola e prosseguir os estudos é apresentado como a esperança de ultrapassar o destino reservado àqueles que nasceram no mundo rural e que não são ricos. Por isso, e provavelmente porque a obra de António Mota se dirige a um público que frequenta também a escola, a sua representação adquire um relevo considerável. No tempo dos avós, raros eram os que iam à escola e algumas personagens evocam esse período com saudade, apesar do receio de um caminho difícil, das partidas dos colegas mais experientes e dos acessos de mau humor do professor (*Pardinhas*, p.15 e passim). Só o cheiro do giz e da ardósia distinguia o edifício da escola das casas rudes da aldeia. Os alunos soletravam em voz alta e em coro as lições: “Por-tu-gal-fica-si-tu-a-do-a su-do-este-da-Eu-ro-pa-na-Pe-nín-su-la I-bé-ri-ca junto ao Oceano Atlântico [...]” (p.55), ou enchiam de garatujas as ardósias. Embora a representação da escola seja positiva, o abandono escolar, quer dos protagonistas quer das personagens secundárias, é uma mola recorrente da intriga. No tempo dos avós, esse abandono verifica-se depois de um ou dois anos de escolaridade (*O Rapaz de Louredo*, 1985 e *Pardinhas*, 1988) e atinge sobretudo as raparigas (*Cortei as Tranças*, p.97). Num tempo histórico mais recente, esse abandono tem lugar no fim do 2º ciclo

²⁰ As exceções são *Cortei as Tranças* e *Os Heróis do 6ºF*.

(Pedro Alecrim, 1988, *Cortei as tranças*, 1990, *Os Heróis do 6ºF*, 1996) e só num dos romances depois de completado o 9º ano (*Os Sonhadores*, 1991).

Frequentar uma escola longe de casa, ajudar os pais nas tarefas do campo, trabalhar fora de casa para ajudar a família, são as causas externas do abandono. Mas este pode advir do facto de as personagens não se sentirem implicadas na vida escolar. Assim, a obra de António Mota faz também o processo do ensino, qualquer que seja a sua época. Já referimos os alunos que soletravam em coro as lições, cena que se passa provavelmente nos anos 20-30 do século XX. O ensino no tempo do Estado Novo é representado com mais pormenor, sobretudo em *A Terra do anjo azul* (1994). O exame da 4ª classe, para a maior parte dos alunos o fim da escolaridade, era uma meta que poucos atingiam. Verdadeiro rito de passagem, realizava-se na vila mais próxima. O/A professor/a sentia-se igualmente submetido/a a exame e os resultados testemunham um ensino alicerçado no trabalho, na memória e na inculcação ideológica:

«Mas a grande batalha tinha de ser vencida a fezozes inimigos que davam pelo nome de problemas. [...] Não era nada fácil, mas à força de tanto repetir lá nos íamos preparando e ganhando confiança [...]./ Ai de nós, que sabíamos na ponta da língua todos os rios afluentes de Portugal, insular e ultramarino, províncias e capitais de distrito, que sabíamos em que sítio do mapa os comboios paravam, embora nunca tivéssemos visto o fumo do comboio. / Ai de nós, fartos de repetir que depois de D. Afonso Henriques, filho de D. Teresa e Henrique de Borgonha, governou D. Sancho primeiro; depois D. Afonso II, depois D. Sancho II, depois D. dom Afonso III, depois já não houve mais Sanchos. [...]/ Depois do primeiro Pedro veio D. Fernando, e depois dele ter morrido acabou-se a primeira dinastia. Depois começou a segunda, depois veio a terceira, depois a quarta, depois a implantação da República em mil novecentos e dez, e a revolução de vinte e oito de Maio de mil novecentos e vinte e seis, e agora quem zelava pelo bem da nação era sua Excelência, o senhor Professor Doutor António de Oliveira Salazar, que estava à nossa frente, metido no retrato encaixilhado pendurado numa das quatro paredes da escola. » (*A Terra do Anjo Azul*, pp.72-74).

A criatividade era banida deste ensino estereotipado, mesmo quando os assuntos estavam intimamente ligados à experiência de vida dos alunos:

“Eu escrevi algumas linhas sobre a cabra. Disse que era um animal mamífero e herbívoro, vírgula, e que dava carne e fornecia leite para a nossa alimentação, ponto final. [...] Eu gosto muito das cabras, ponto final. Calhou falar da cabra, se escrevesse sobre a ovelha dizia a mesma coisa, e acrescentava que a sua lã era muito importante para a indústria dos lanifícios, vírgula, e o leite também era muito importante para a indústria dos lacticínios, ponto final. Eu gosto muito das ovelhas, ponto final. ” (idem, p.38).

O divórcio entre a escola e a vida das crianças do campo, a dificuldade que estas tinham em compreender uma linguagem dirigida a todos e a ninguém e em interessar-se por conhecimentos cuja utilidade tinham dificuldade em perceber ou ainda a falta de vocação de alguns professores, emergem também da representação da escola de um tempo mais recente, o da “primavera marcelista” (*Pedro Alecrim*, p.37).

Para as crianças das pequenas aldeias isoladas, a escola pode contudo representar o contacto possível com outros mundos. A representação da escola dos anos 90 é um pouco mais optimista. O acesso à escola nem sempre é fácil, porque muitas escolas rurais fecham por falta de alunos e a escola mais próxima é muitas vezes numa outra aldeia, os caminhos são maus, os transportes também, os edifícios escolares nem sempre estão em bom estado e os professores vivem longe, o que pode pôr em perigo a sua vida familiar.

Mas a escola mexe, como em *Os Heróis do 6ºF*, cuja acção se passa em 1994: para comprar um novo aparelho de vídeo, a escola edita e vende postais (p.20); os trabalhos dos alunos são afixados em quadros de cortiça, embora em mau estado (p.21), e estão relacionados com a realidade dos alunos – a recolha de receitas da cozinha tradicional (pp.72-73) ou a entrevista, em cassette-audio, aos velhos da aldeia, a publicar no jornal da escola (p.77 e 88). Mas, apesar desta renovação pedagógica, a visita de estudo é o dia mais feliz da vida escolar da narradora-protagonista...

Os professores já não metem medo. Podem mesmo ter um ar muito pouco convencional, o que não impede que sejam respeitados pelos alunos. Estamos bem longe daquele professor que se servia frequentemente da palmatória (*Pardinhas*), do que se mostrava indulgente quando vinha da casa da amante e intra-

tável quando vinha da sua própria casa (idem) ou daquele que lançava os tamancos à carteiras dos alunos (*O Rapaz de Louredo*, p.16). O professor pode mesmo tornar-se um objecto de desejo não confessado, na perspectiva duma narradora adolescente dos anos 90, que só descreve os seus professores do sexo masculino (*Os Heróis do 6ºF*). Em resumo, pode dizer-se que a representação dos professores é favorável, apesar de algumas excepções que, por isso mesmo, não a tornam maniqueísta.

Neste mundo reconstruído pela memória, o passado não é evocado de acordo com o estereótipo «dos bons velhos tempos», ainda que algumas personagens e alguns episódios desse passado sejam representados de maneira eufórica. Mas nem o presente nem o passado recente são ainda o tempo da esperança. A vida continua a ser difícil neste mundo em vias de extinção, por vezes retratado com precisão etnográfica, numa obra que parece cumprir um dever de memória.

O romance urbano

Em 1979, Alice Vieira publica *Rosa, Minha Irmã Rosa*, primeiro volume da trilogia que a autora consagra à personagem da pequena Mariana. A voz de um narrador autoritário, característica dos romances juvenis publicados durante o período salazarista, é substituída pela voz da protagonista, processo que caracteriza a literatura juvenil contemporânea. *Sou uma Rapariga do Liceu* já o fazia, mas a narradora era uma «menina exemplar», sempre de acordo com as figuras de autoridade, sempre portanto de acordo com doxa²¹. A representação da escola é favorável no 1º volume. Mas em *Lote 12, 2º Frente*, a sequência narrativa do primeiro dia de aulas numa nova escola (p.35-38), situada num bairro recém-construído, provoca subtilmente a representação de um novo contexto social – alunos e pais que se empurram, que gritam, que discutem, mães que prometem bofetadas aos filhos, uma mãe que defende as virtudes educativas dos tabefes e que declara que o filho sai ao pai quando este regressa da taberna, uma professora pouco simpática ao encarar no átrio com o bobo da turma, cena que marca a **entrada da escola de massas na literatura juvenil portuguesa**. Neste segundo volume, a heroína entra numa

nova etapa da sua vida. O espaço doméstico do 1º volume abre-se para o exterior e a escola torna-se o espaço privilegiado da realidade que a rodeia. Através da personagem de um colega de turma, é encenada a representação da **incoerência** entre a solidariedade e a compreensão manifestadas no discurso oficial sobre a escola e a **realidade das crianças das classes desfavorecidas**, com especial relevância para as causas sociais do insucesso e do abandono escolar (p.55) e para o fosso entre o mundo dos alunos e o dos professores.

A representação da escola não é um tema maior na obra posterior da autora, mais virada para a representação da complexidade dos laços familiares das suas personagens femininas. Mas em *Águas de Verão* (1985), o tema da família entrecruza-se com outros temas e motivos ligados à representação de um tempo histórico determinado, apogeu do autoritarismo do regime de Salazar. Uma mestra «que nunca teve doze anos» ensina à pequena protagonista os mesmos rios e seus afluentes, as mesmas linhas férreas e as mesmas serras que encontramos nos livros de António Mota. Mas, ao contrário do que acontecia aos alunos da escola rural, não há palmatoadas e as ilustrações do livro de História exibem «artísticos bigodes» e outros antídotos contra o tédio (p.12).

As referências a instituições de ensino público são aqui restritas a um orfanato feminino. Esta infância diferente constitui a hipérbole do autoritarismo vigente e confirma um percurso de leitura configurando uma ambiência social correlata da ditadura política. A evocação das meninas do asilo constitui um *leitmotiv* de *Águas de Verão*, ao nível do texto como ao nível da ilustração, realçando assim essa obsessão autoritária da uniformização, que parece ser o tema central do romance.

Úrsula, a Maior (1988) conta a história de uma educação pelos pares. Poderíamos dizer que uma adolescente educada por pais semelhantes aos de *Águas de Verão* se transforma, pela acção de uma «Mariana», na adolescente dos novos tempos. Partindo do seu solar na província e de uma família cheia de

²¹ Hans-Heino Ewers, *La Littérature moderne pour enfants*, in BECCHI, Egle et JULIA, Dominique (dir.) *Histoire de l'Enfance en Occident du XVIIIe à nos Jours*, Tome 2. Paris: Seuil, 1998, p. 434-459, p.440.

preconceitos de classe e suspeita de simpatias nazis, Úrsula pode regressar a casa depois de ter realizado aprendizagens fundamentais no seio de uma família disfuncional, em «quatro assoalhadas com vista para o beco». (p.14). Uma vez mais, o tema da família e o seu corolário, a educação, estão em primeiro plano.

A Caminho do fim do Século

Os romances urbanos da década de 90 do século XX contrariam o optimismo que atravessa a maior parte da obra de Alice Vieira, pois representam uma realidade cada vez mais sombria. A escola de massas debate-se com problemas de violência e droga, os alunos que a frequentam estão cada vez mais entregues a si próprios, qualquer que seja a sua proveniência social.

Em *A Minha vida não é nada disto*²², de Alexandre Honrado, o *incipit* define imediatamente os fios que tecem a intriga – uma jovem drogada que metem numa ambulância, a sensação de impotência dos colegas que assistem à cena, um narrador que toma uma decisão importante e a caracterização do cenário onde se vai desenrolar a maior parte da acção – a escola, uma escola urbana de finais do século XX, cenário de guerra, sangue, mortos, feridos e sonhos desfeitos, mas também de amor e fantasia, nas palavras do narrador-protagonista. Escrever é a opção do jovem narrador para lutar contra o caos que o rodeia, luta que se desenvolve em duas frentes : através da escrita de uma espécie de «jornal de bordo» dessa luta (p.118-119) e através da criação de um jornal escolar, cujo título, «De Olhos Abertos», é já um programa. Programa arriscado, pois o seu autor e os seus companheiros são ameaçados pelas autoridades escolares, que não gostam de ver publicitados os males da escola, pelos *skinheads* e pelos traficantes de droga.

A narrativa propõe um novo herói adolescente – o que não pratica uma política de avestruz, que denuncia, que contribui para a resolução de problemas e cujo lema é “Agir! Agir! Agir!” (p.137). A escola, afectada por uma conotação negativa no início, torna-se num lugar onde se pode viver e onde a regeneração é possível. *Lágrimas Quebradas* (2001) e *É Preciso Amar Devagar* (2001), do mesmo autor, são os primeiros volumes de uma série de cariz

social, cujas personagens frequentam uma escola situada junto de um bairro da lata, mercado de droga. Apesar do ambiente sombrio, ainda há personagens que se salvam.

Em *Cinco Tempos, Quatro Intervalos* (1999) e *Como Outro Qualquer* (2001), de Ana Saldanha, narrativas que desenvolvem o tema do abandono afectivo das crianças de meios sociais privilegiados, a uma representação da família claramente pouco favorável contrapõe-se a da escola como um espaço de segurança, vigiado pelas auxiliares de educação que, se não têm provavelmente a formação requerida, são simpáticas e ocupam-se das crianças como podem e sabem.

Família e escola são pintadas a negro num romance de 1999, *Tal Pai...*²³, em que o filho dum *serial killer* é quase violado pelo porteiro da escola, num gabinete situado perto do conselho directivo, que não dá por nada. O rapazito será tentado a fazer do porteiro a vítima que o seu pai lhe exige, para o ilibar a ele das suspeitas que o mantêm na prisão. Só o amor de uma colega o protege, numa solução individualista que caracteriza alguns dos romances juvenis deste fim de século.

3. Em jeito de conclusão

Os romances juvenis posteriores a 1974 representam maioritariamente personagens da pequena e média burguesia, jovens escolarizados cujos pais trabalham, isto é, personagens que correspondem ao seu público-alvo, os alunos da escola de massas. No que respeita à vida quotidiana, o ambiente é cada vez mais sombrio, à medida que se aproxima o fim do século XX. Com uma diferença de cerca de vinte anos em relação ao resto da Europa, a cena editorial dos anos 90 representa uma juventude a braços com problemas e situações difíceis, quer se trate do abandono afectivo da obra de Alice Vieira ou de Ana Saldanha, ou dos problemas sociais tratados, entre outros, por Alexandre Honrado.

Bem pelo contrário, uma visão cor-de-rosa fundava a literatura juvenil

²² *A Minha Vida Não É Nada Disto..* Lisboa: Terramar, colecção “Rosa dos Ventos”, 1997.

²³ Ricardo Lopes Moura , *Tal Pai...* Lisboa: Publicações Dom Quixote, colecção *Minoria Absoluta*, 1999.

anterior à implantação do regime democrático, não havendo solução de continuidade nas grandes linhas axiológicas subjacentes aos romances para jovens escritos entre o início do século XX e o fim do salazarismo. É interessante constatar que os mesmos motivos – o velho solar no qual são preservadas as verdadeiras tradições portuguesas, a aldeia branca e florida, a exaltação da vida rural, símbolo da fidelidade aos valores que a cidade ameaça, o sonho de uma paz social que só pode ter lugar no campo, *locus amenus* onde se revelavam as mais altas virtudes e se purificavam as personagens que a cidade tinha corrompido – atravessam a literatura juvenil portuguesa até 1974. Encontramo-los nas obras de Virgínia de Castro e Almeida, Maria O’Neill ou Maria Paula de Azevedo (*Alvoradas*, 1923) antes da subida ao poder de Salazar em 1926, e caracterizam depois a grande maioria da literatura para um público juvenil durante a vigência do regime, entrelaçados com outros temas e motivos e sempre postos ao serviço da inculcação ideológica, sobretudo no que diz respeito à educação das raparigas e ao papel da família. As elites velavam sobre o «bom povo português» e era apenas necessário seguir o caminho que elas apontavam. A mobilidade social era afectada por uma conotação negativa, e por isso a escola que estava ao alcance do povo limitava-se à instrução primária e por vezes a um ensino profissionalizante. As personagens adultas, cujo exemplo mais acabado era o pai, manifestação da mística do chefe, fundamento e fermento dos regimes autoritários, servem de exemplo e os que se não regem pela doxa são os contra-exemplos necessários. Esta visão maniqueísta revela-se em hipérbole nas séries, subgénero paraliterário por excelência. Os adultos exemplares pertencem geralmente às elites, às aristocráticas ou às de extracção universitária. Curioso é verificar que o herói infantil ou juvenil independente e aventureiro, característico de tantos romances dedicados a este público, não existe, ou, quando existe, cai imediatamente sob a alçada de um pai protector.

A autoridade paterna é posta em causa nos romances contemporâneos, sobretudo a partir da década de 90, e a voz de um narrador autoritário é substituída pelas vozes de narradores juvenis que, apesar das crises que atravessam, encontram muitas vezes na instituição escolar a amizade, o amor e a coragem.

Respondendo à questão inicial – se, como e até que ponto as mudanças políticas e sociais decorrentes da democratização do país teriam implicações na evolução da literatura juvenil portuguesa, nas suas representações e nas suas estratégias narrativas – podemos responder que muita coisa mudou e alguma de forma bem visível e por vezes radical.

Nota: O artigo não se rege pela nova ortografia por vontade expressa da autora.

Literatura para a Infância e valores: algumas notas

José António Gomes
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico do Porto

1.

No seu pequeno grande livro *Para que Serve a Literatura?*, um dos mais reputados teorizadores contemporâneos, Antoine Compagnon, reflete sobre o poder da literatura e sobre o modo como este foi encarado ao longo da História. Passa assim em revista a definição aristotélica clássica – «o seu contributo para uma vida boa» – desenvolvida mais tarde na conceção horaciana segundo a qual a literatura instruiria deleitando (Compagnon, 2010: 28-29). Refere, em seguida, a mudança verificada no século das Luzes e prosseguida no Romantismo: a literatura já não seria «um meio para instruir deleitando, mas sim um remédio» (idem: 31). E termina a sua síntese, mencionando o poder de reparação da língua que, desde Mallarmé e passando pelas vanguardas artísticas e teóricas do século XX, tem sido atribuído à literatura (idem: 34-38). A parte final da obra é uma lúcida e atualizada reflexão sobre o tema, que aponta pistas para uma defesa da literatura e para a reivindicação da importância do seu ensino – ou não correspondesse o texto de Compagnon, editado inicialmente em França em 2007, à lição inaugural do autor no Collège de France.

Também a literatura para a infância e a juventude constitui um território onde estes poderes naturalmente se manifestam. E a educação literária que hoje se preconiza implica, como não poderia deixar de ser, a consciência de que um dos valores da literatura reside justamente neste seu multifacetado potencial formativo.

Interessa-me, no entanto, e em primeiro lugar, focalizar a definição do poder da literatura, tal como ele é encarado no século XVIII

e aprofundado no século XIX – não obstante os extremados debates teóricos sobre a criação artística que ao longo desse período tiveram lugar e que Compagnon (31-34) sumaria no seu texto. E isto porque, na época em causa, se assiste precisamente ao nascimento e evolução daquilo a que hoje chamamos literatura para crianças e jovens. Regressemos às palavras do autor de *Le Démon de la Théorie*: com as Luzes testemunha-se a ideia de que a literatura «enquanto instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, enquanto experiência da autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo, valores esses, das Luzes, que presidiram à fundação da escola republicana» (idem: 31). Não será também por esta razão – e por outras, designadamente de ordem socioeconómica, política e cultural – que na Europa começam a surgir, com o Iluminismo, obras intencionalmente dirigidas a um público infantil e juvenil?

2.

Não podendo deter-me aqui na definição do conceito de valor, nem nas múltiplas abordagens da questão que nos são propostas sobretudo pela filosofia, mas também pela antropologia, pelas ciências da educação e por outras áreas do saber, lembrarei, apenas, que o problema dos valores foi sempre um tópico presente nos debates sobre a escrita para a infância¹, desde que, ainda no século XVIII, e nomeadamente em Portugal, este ou aquele pedagogo (por exemplo, Martinho de Mendonça de Pina e Proença, em *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre* (1734))

¹ A este propósito e sobre a temática que nos ocupa neste artigo, leia-se Sarto, 1994.

discorria sobre as leituras mais adequadas para a criança, enquanto ser humano em formação. Alguns (que não Rousseau) haveriam de concluir que a fábula seria o texto ideal, pelas suas características intrínsecas, quer formais e estruturais quer de ordem semântico-pragmática (e é aqui que, do ponto de vista literário, se situa em parte a questão dos valores). Talvez por isso, a fábula tornou-se a literatura para crianças, por excelência, do século das Luzes, tendo cedido lugar, no Romantismo, ao conto de fadas – nomeadamente por efeito da publicação, por Jacob e Wilhelm Grimm, em 1812, de *Kinder und Hausmärchen* (a que se seguiriam várias reedições aumentadas) – e, posteriormente, a outros géneros narrativos.

Vejamos, assim, alguns exemplos, um pouco ao acaso, de como os valores sempre estiveram no cerne quer da criação literária para os mais novos quer das discussões que a mesma suscitou.

Haverá clássico da literatura europeia para a infância que explicita melhor – e de forma mais divertida, diga-se de passagem – os valores implicados na socialização e na maturação dos «rapazes» do que *As Aventuras de Pinóquio* (1883), de Carlo Collodi? Aspeto que importa no entanto matizar, considerando outro tipo de valores, habitualmente esquecidos, sempre que se fala de literatura e valores. Por exemplo os mais intrinsecamente literários: o valor estilístico da prosa de Collodi e a excelência dos seus diálogos; o uso genial que faz do cómico de situações, de carácter e de linguagem; a qualidade imaginativa da sua arquitetura diegética e da construção das personagens; ou ainda o desafiador diálogo intertextual com a mitologia, a Bíblia, o conto de fadas tradicional, para apenas mencionar alguns traços.

Haverá, por outro lado, textos portugueses que de modo mais fundo reflitam sobre os valores na literatura para crianças do que a resposta a um Inquérito e a Entrevista ao autor que compõem a «Marginália» presente em várias edições do *Romance da Raposa* (1924), de Aquilino Ribeiro? Mas se, seguindo outra via, nos voltássemos para essa festa da língua que é a escrita aquiliniana, para a sua qualidade estilística, para a riqueza da sua rede intertextual ou para a excelência e finura do seu cómico – para apenas mencionar três pontos –,

não descobriríamos aqui outro tipo de valores, repito, mais intrinsecamente literários?

E como não lembrar os artigos de Alice Gomes, no velho *O Jornal da Educação*, sobre leituras que considerava adequadas ou não ao público infantil, mostrando-se, por exemplo, refratária, nos anos setenta/oitenta, à leitura psicanalítica dos contos de fadas, proposta por Bettelheim, e abjurando o uso de alguns deles pelo seu cariz «violento» e «sangrento»?

Não resisto, por outro lado, a recordar como em certos livros de Ana de Castro Osório, de Virgínia de Castro e Almeida ou de Emília Sousa Costa se deteta uma tendência, por vezes subliminar, para a menorização das personagens africanas (um contra-valor, diríamos hoje), não obstante poderem estar imbuídos de valores, digamos assim, positivos, a começar pelos mais propriamente literários (por exemplo, a qualidade de escrita de uma Ana de Castro Osório). Que fazer, hoje, perante estes livros?

O que me leva a outra questão: o relativismo de certos valores. Aceitaremos nos dias que correm como valor legítimo, transmissível aos leitores mais novos, a apologia acrítica dos heróis nacionais e de Portugal como grande nação imperial e colonizadora que descobrimos em certos textos para crianças publicados entre a década de trinta do século XX e o 25 de Abril de 1974 – textos em clara consonância com o aparelho de propaganda e de intoxicação ideológica do Estado Novo? Um caso menos distante no tempo: a co-adoção por casais homossexuais, recentemente aprovada pelo Parlamento português, veio dar força de lei a valores de algum modo tematizados no álbum narrativo *O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8)* (2008), de Manuela Bacelar. Quantos leitores adultos, porém, à luz das suas convicções religiosas ou políticas, não continuam a encará-los como contra-valores?

Trata-se de questões controversas que não pretendo dirimir nestas notas, mas tão só levantar. Certo é que não existe livro infantil que não configure um discurso ideológico, por muito incómodo que isso seja para o seu autor, para os seus leitores e para a própria crítica literária. E os valores que nesse livro, consciente ou inconscientemente, se exprimem são parte integrante de um construto estético assente na inter-relação entre os diferentes có-

digos que constituem aquilo a que chamamos o policódigo literário. Sendo um deles o código semântico-pragmático, é sobretudo, mas não em exclusivo, no quadro deste código que importa colocar a questão dos valores na literatura para a infância e a juventude.

3.

Alguns exemplos mais da presença forte de certos valores na escrita para crianças e jovens. A ajuda desinteressada aos que dela necessitam, a compaixão e a rejeição de uma atitude egocêntrica não serão as imagens axiológicas de marca de *A Fada Oriana* (1958) e de *A Noite de Natal* (1960), de Sophia de Mello Breyner Andresen? A defesa das árvores e de um ambiente saudável não será o principal valor tematizado em *Beatriz e o Plátano* (1976), de Ilse Losa, a par da apologia de uma cidadania interventiva e empenhada no bem-estar não apenas individual, mas também da comunidade? *Rosa Bianca* (1985), de Roberto Innocenti, não configura, no limite, uma defesa radical da paz e uma condenação absoluta da guerra, do Holocausto e da perseguição étnica? *Não celebra O Pajem não se Cala* (1981), de António Torrado, o valor da livre-expressão e da crítica frontal, bem como o direito à revolta em relação a governantes hipócritas e desacreditados, a ponto de os destituir do poder? *Sonhos na Palma da Mão* (1990), de Luísa Dacosta, não será uma das mais tocantes exaltações do amor (maternal, filial e por um/a companheiro/a) na literatura portuguesa para a infância das últimas décadas? Não constitui o valor da liberdade o eixo estruturante de *O Tesouro* (1993), de Manuel António Pina? Porque lemos ou damos a ler aos mais novos *O Sapo e o Estranho* (ed. portuguesa, 1999), de Max Velthuijs, senão para evidenciar os malefícios do preconceito em relação ao «diferente», enfatizando a importância do conhecimento do «estranho» e da aceitação ativa da diversidade cultural e étnica? A abertura ao outro e o abandono de uma atitude egocêntrica não será uma questão nuclear no álbum infantil para os mais pequenos, *Eu Só Só Eu* (2011), de Ana Saldanha e Yara Kono? Não se encontram imbuídos de valores generosos os poemas e contos de Luísa Ducla Soares dirigidos à infância?

Creio ter apontado exemplos suficientes do relevo da dimensão axiológica na literatura para a infância e a juventude e do peso que ela tem na leitura, do ponto de vista semântico-pragmático. E difícil seria não concluir sobre a importância de que esta produção literária e artística se reveste numa educação com valores e para os valores, no quadro de uma sociedade livre e democrática, em que a justiça social, a solidariedade e a decência sejam princípios inalienáveis.

Seria, contudo, incorreto dissociar esta dimensão axiológica de outra ordem de valores primacial: os de natureza técnica e estética, sem os quais a literatura não passaria de um mero discurso de teor moralizante, religioso ou político, ainda que bem-intencionado. Ora, esses outros valores não podemos nem devemos secundarizá-los, quando o nosso objeto de fruição, de estudo e de promoção é, em primeira instância, um objeto estético, neste caso, o texto literário, por um lado, e, por outro, a ilustração de qualidade. Mas este, obviamente, é assunto para outro artigo.

Bibliografia

COMPAGNON, Antoine (2010). *Para que Serve a Literatura?*. Porto: Deriva.

SARTO, Monserrat (1994). «Valores en la literatura infantil y juvenil», *Vela Mayor – Revista de Anaya Educación*, año 1, n.º 2, pp. 65-71.

Algunos autores y títulos representativos de la última literatura infantil y juvenil en Extremadura

José Soto Vázquez
Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Extremadura
jsoto@unex.es

Resumen

La literatura infantil y juvenil atraviesa uno de sus mejores momentos en Extremadura. Son cada vez más numerosas las iniciativas que la consideran primordial en los planes de fomento de la lectura y actividades del mundo académico, donde tienen cabida los libros para niños o jóvenes, junto a toda una serie de disciplinas, procesos y agentes relacionados con la dimensión literaria de este apasionante fenómeno. Ya en el año 2010 publicábamos un *Glosario de literatura infantil y juvenil. Algunas aportaciones desde Extremadura* en el que incluíamos algunos de los nombres más representativos desde sus orígenes hasta la actualidad. En este mismo sentido, este artículo supone una ampliación al género literario, que se encuentra necesitado de trabajos más amplios que nos ayuden a conocer este fascinante proceso creativo en expansión en esta región.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil; Extremadura; autores recientes

Resumo

A literatura infantil e juvenil vive um dos melhores momentos de sempre na comunidade a estremadura. São cada vez mais numerosas as iniciativas que a consideram primordial nos planos de fomento da leitura e as atividades do âmbito académico onde os livros para crianças e jovens têm cabimento, junto com toda a sorte de disciplinas, processos e agentes relacionados com a dimensão literária deste apaixonante fenómeno. Já em 2010 foi publicado por nós o *Glosario de literatura infantil y juvenil. Algunas aportaciones desde Extremadura*, no qual se incluíam alguns dos seus nomes mais representativos desde as origens à atualidade. Neste sentido, este artigo supõe um alargamento ao género literário, pois pensamos que este precisa de trabalhos mais aprofundados que nos ajudem a conhecer este fascinante processo criativo em crescimento nesta região.

Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil; Estremadura; autores recentes

Abstract

Children's literature passes through one of its finest moments in Extremadura. An increasing number of initiatives consider it essential in reading promotion plans and activities of the academic world, where books for children and youth find their place, together with a wide range of disciplines, processes and agents related to the literary dimension of this fascinating phenomenon. In 2010 we published a *Glosario de literatura infantil y juvenil. Algunas aportaciones desde Extremadura* (*Glossary of children's literature. Some contributions from Extremadura*), in which we included some of the most representative names, from its origins to the present. In this same sense, this paper is an extension of the literary genre, which needs more studies in order to help us to get to know this fascinating and expanding creative process in this region.

Keywords: Children's literature; Extremadura; recent authors

Introducción

El estudio de la literatura folklórica, infantil y juvenil en Extremadura ha contado con nombres de primera fila que han ofrecido a los investigadores posteriores un corpus de trabajo que ha enriquecido el acervo literario de la cultura hispánica.

A la recopilación de la literatura popular del siglo XIX se dedicaron autores como Matías Ramón Martínez (1883; 1884) o Sergio Hernández de Soto (1884; 1886). Esta empresa la retomaron en el siglo XX Marciano Curiel Merchán (1944), Aurelio M. Espinosa (1946-1947), Moisés Marcos de Sande (1947), Pedro Montero Montero (1988) o Juan Rodríguez Pastor (1997; 2000; 2001; 2002; 2003). Y, en menor medida, otro conjunto de compiladores entre los que se distinguen las aportaciones de Luis Romero y Espinosa (1884), Rafael García Plata de Osma (1902) o Valeriano Gutiérrez Macías.

A ellos debe sumarse el esfuerzo de profesionales que ha florecido en los últimos años en los que predomina la intencionalidad científica de análisis y catalogación, no ya recopiladora, que viene a prestigiar la narrativa extremeña en su conjunto. Si bien sería un listado más amplio del que apuntamos a continuación, destacan en este sentido las contribuciones de Eloy Martos Núñez (1988; 1995; 1997; 2000), Enrique Barcia Mendo (1998; 2002; 2004), Manuel Simón Viola Morato (2000), Miguel Ángel Lama y Luis Sáez Delgado (2003), Carmen Fernández-Daza Álvarez (2003), José Soto Vázquez (2008) o Julio Jiménez Sánchez (2011).

Por nuestra parte, Enrique Barcia y yo mismo presentamos el 25 de octubre de 2010 en Mérida un *Glosario de literatura infantil y juvenil: algunas aportaciones desde Extremadura* que se enmarcaba dentro de las actividades programadas para la celebración del Día de la Biblioteca, que este año se celebraba en Extremadura. Por razones de espacio y tiempo, el libro no estaba completo, de manera que en este trabajo queremos agregar a algunos autores y obras que en su día no fueron incluidos, junto con nuevas incorporaciones que han aparecido en los últimos días, de manera que se tenga un conjunto más amplio de títulos que ayuden a elaborar la historia de la literatura

infantil y juvenil en la región y, por ende, en las letras hispánicas. Cabe mencionar que no se cierra el conjunto con esta nueva entrega, pero entendemos que ayudará a ampliar el catálogo de aportaciones que desde Extremadura, en los últimos años con mayor profusión, se hace a la consolidación de un género que gana lectores cada día.

Antonio Rodríguez Moñino (Calzadilla de los Barros, 1910-Madrid, 1970)

En noviembre de 2010 se conmemoraba el centenario del nacimiento del bibliófilo Antonio Rodríguez Moñino en la Biblioteca Pública de Cáceres que lleva su nombre y conserva parte de sus fondos bibliográficos. La celebración del simposio “Antonio Rodríguez Moñino en la Cultura Española” fue el marco en el que se dio a conocer *Los tesoros escondidos: pelos y señales para encontrarlos según un curioso manuscrito de 1601* (Diputación Provincial de Badajoz, Badajoz, 2010), reedición del texto de 1942. En esta ocasión se prefirió la adaptación ilustrada para un público infantil-juvenil, a cargo de la Diputación Provincial de Badajoz. Esta edición se elaboró según un curioso manuscrito de 1601 que editó Antonio Rodríguez Moñino en 1941 en la *Revista de Estudios Extremeños*, donde se reflexiona sobre las leyendas y mitos que prácticamente en cada pueblo de España se conservan acerca de los tesoros escondidos y su imposible recuperación.

María Victoria Moreno Márquez (Valencia de Alcántara, 1941-Pontevedra, 2005)

Aunque extremeña de nacimiento, su figura, junto a la de Xosé Antonio Perozo, simbolizan las huellas de la literatura infantil extremeña arraigada en la cultura gallega. Prueba de ello es su inclusión en 1973 en la antología *Os novísimos da poesía galega*. Tras estudiar el bachillerato en la ciudad de Cáceres se licenció en Filología Románica en la Universidad Complutense, para después ejercer como profesora en la comunidad gallega hasta su repentina muerte. Ha merecido premios

internacionales como el “Board on Books for Young People” por *Anagnóris* (1990) y el “White Raven” del Centro Internacional de Lectura de Munich por *Guadellas de seda e liño* (2001). Y se la incluyó en la lista de honor de IBBY desde 1990. Junto a su faceta creadora tuvo una amplia trayectoria en la gestión editorial al frente durante un tiempo de la Colección “Árbore” de la Editorial Galaxia, o su dedicación a la edición de libros de textos sobre la literatura gallega del siglo XX.

Aunque es natural de Extremadura se estudia como autora gallega por la crítica literaria. Ha cultivado, en especial, el género lírico, del que son emblemáticos los siguientes títulos:

- *Leonardo y los fontaneros* (SM, Colección “El Barco de Vapor”, nº 46, Madrid, 1994).
- *¿Sopitas con canela?* (SM, Colección “Serie Blanca”, nº 62, Madrid, 1996).
- *Natalia* (Tandem Edicions, Colección “La Moto”, Valencia, 1997).
- *Diario da luz e a sombra* (Xerais, Vigo, 2004).
- *Eu conto, ti cantas...* (Xerais, Vigo, 2005), ilustrado por Manuel Uhía. Reúne tres poemas de animales.
- *Elexías de luz* (Xerais, Vigo, 2006), ha sido un título póstumo, bajo la supervisión de Xavier Senín.
- *Mar adiante* (Xerais, Vigo, 2009) fue su primera novela, editada en 1973, pero se reeditó póstumamente en 2009, y es una de las precursoras de la novela infantil en lengua gallega.

Manuel López Gallego (Camelle, 1960)

Vecino de Villafranca de los Barros, se licenció en Filología Hispánica por la UEX. Aunque de origen gallego, actualmente trabaja como profesor de Educación Secundaria en el IES “Arroyo Harnina” de Almendralejo, y ha mantenido una amplia vinculación con

Villanueva de la Serena, localidad habitual de residencia en su infancia, según palabras del propio autor en las entrevistas concedidas. Su dedicación profesional con adolescentes ha sido la vía por la que este narrador de raza decidiera iniciarse en la narrativa juvenil, con bastante éxito y acierto.

Ha publicado diversos libros de narrativa: *La puerta del palacio*, premio de la Asociación de la prensa de Badajoz; El equilibrista (Diputación Provincial de Badajoz, Badajoz, 2001). También cuenta con producción en literatura de viajes: *Estaciones del Sur* (Del Oeste Ediciones, Badajoz, 2005) o *El río del lobo: un viaje a Guadalupe* (Editora Regional de Extremadura, Badajoz, 2009).

El alma del bosque (Everest, 2007) fue su primera incursión en la literatura juvenil, fue vencedora del premio “Leer es vivir” (2006) en categoría juvenil. Fruto de ese galardón es la entrevista que puede leerse en Primeras noticias. Revista de literatura, nº 227, 2007, págs. 83-86

Para concluir, podemos añadir que ha conseguido el premio de novela juvenil “Villa de Pozuelo” con el relato *La manzana de Marco Polo* que aparecerá editada igualmente en Everest en marzo de 2011.

Carmela Trujillo (Talayuela, 1966)

Aunque natural de Extremadura, reside en Sabadell desde hace años, donde ha compuesto casi toda su producción. Con una formación universitaria en Filosofía y Ciencias de la Educación, de la que se ha valido para su creación, sus textos han conseguido diferentes galardones: *Cuatro variaciones de un mismo tema en el paseo marítimo* (Sitges, 2001); *Cuatro estaciones en un año* (Sabadell, 2002); *Arrepentimiento* (Barcelona, 2003); *¿Te apetece un café?* (Sabadell, 2004); *¿Qué te parece?* (Barcelona, 2004); Tijeras (Bilbao, 2005) o Talla especial (Toledo, 2005).

El relato *Pilas orientales* ha ganado el segundo premio del “VII Certamen de relatos breves sobre la mujer «Conta’m Dona» de Catarroja” (Valencia, 2007). Consiguió el “XIX certamen de narrativa «Ciudad de Algeciras»” con *Clic-foto* (2005). Ganó el “I Premio de relatos de terror «El espejo roto»” (2006), con *Lugares y momentos inoportunos*, publicado en

El espejo roto (Jirones de Azul, 2007). Y también *Esto no puede seguir así* (Anaya, 2007, Colección “El duende verde”), ilustrado por Nivio López Vigil, traducido un año después al catalán en la misma editorial: *Aixó no pot continuar així*.

En el 2010 fue finalista del “Concurso Internacional de Literatura Juvenil «Libresa»” celebrado en Quito, Ecuador.

Su última obra conocida es *Cuando las vacas toman el té de las cinco* (Ediciones San Pablo, en La brújula. Serie azul, nº 15, 2011), ilustrada por el también cacereño Andrés Guerrero Sánchez.

María del Pilar López Ávila (Cartagena, 1969)

Natural de Cáceres se formó en Veterinaria, donde obtuvo el grado de doctora por la Universidad de Extremadura. Tras su paso como profesora de Biología y Geología en el IES “Jalama” de Moraleja, esta docente cacereña ejerce en el IES “Santa Lucía del Trampal” de Alcuéscar, donde ha sido galardonada con el tercer premio “Joaquín Sama” a la Innovación Educativa, 2010, por el trabajo “Aprovechamiento de materiales de desecho”. Tiene una amplia trayectoria en la revista *V.O.* de la Asociación Rebross sobre cine e igualmente ha escrito en *Norba Filatélica*. Con esta breve presentación, pasamos a mencionar sus títulos principales o conocidos:

- En 1991 recibió el primer premio del “Certamen extremeño de cuentos” de la campaña Cultura Joven, con el relato *Un trostimoche en apuros*.

- La leyenda del pájaro de ceniza (Consejería de Agricultura de la Junta de Extremadura, Colección “Medio Ambiente”, Mérida, 2002). El relato fue ganador del concurso “El Medio Ambiente Cuenta”, convocado por la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Extremadura entre 1996-2007. Su cuento fue premiado en 2001, y se completó con ilustraciones de Pura Martínez Llarena.

- *La eñe que perdió el moño* (Asociación Cultural “Tertulia Goya”, Santander, 2005), incluido en *X Concurso Nacional de Cuentos Infantiles*, volumen IV.

- *El beso que dio la vuelta al mundo* (Fundación Fernando Villalón, Morón de la Frontera, 2007). Obtuvo el “XV Certamen del Libro Infantil «Ciudad de Morón»”.

- *Luna Lunera, ¡quién alcanzarte pudiera!* (Asociación Cultural “Norbanova”, Cáceres, 2009), con ilustraciones de María Adela Cornejo Martínez. La ilustradora es fundadora junto a su marido, Jesús María Gómez y Flores, de la Editorial Norbanova, cuya primera publicación infantil y juvenil ha sido este librito. Dirigido a niños de 7 a 10 años, según apuntan autora e ilustradora en sus entrevistas, la obra se compone de dos relatos: “¿Dónde vas Yulietta?” y “Para Mariquina que vive en la luna”, que tiene su génesis en los relatos que la autora escribe anualmente para una sobrina que vive en Salamanca. Ventolera Ventolín y Mariquina son los personajes centrales de estas aventuras que han sido acogidas con gusto por crítica y público.

- *Las divertidas aventuras de las letras*. “*Cuentos de la A a la Z*” (Bruño, Madrid, 2010), con ilustraciones de María Luisa Torcida. Se trata de veintinueve pequeños cuentos protagonizados por las letras del alfabeto. En ellos los niños se acercan a los sonidos que esconden las letras y las aventuras que les aguardan con un lenguaje claro y conciso del gusto del joven lector. Está recomendado para niños entre 0 y 6 años, etapa infantil del sistema educativo actual.

Agustín Flores Mateo

Poco conocemos de Flores Mateos, quien recientemente ha escrito e ilustrado el cómic *Historia de las Hurdes* (Asamblea de Extremadura, Mancomunidad de las Hurdes, 2011), en una edición de 1000 ejemplares. Se trata de un cómic con claros tintes históricos que rememora los principales hechos acontecidos en la Comarca. Se consta de veinte páginas a color que se distribuye en la red en formato PDF, disponible en el apartado de biblioteca de la página web de la Mancomunidad de las Hurdes:

<http://www.centrodocumentacionhurdes.com/comic/Default.html>

Gran parte de la documentación de la obra ha sido realizada por el investigador hurgano Luciano Fernández Gómez, de la que se ha escogido para su publicación los inicios en la Era del Bronce, pasando por la romanización del entorno, las fortificaciones árabes, cristianas... o las visitas de insignes personajes como Gregorio Marañón, el rey Alfonso XIII, el director de cine Luis Buñuel, quien dejó su impronta en el documental *Tierra sin pan* (1933) o el monarca Juan Carlos I. Destaca por encima de los acontecimientos humanos la riqueza natural y paisajística de una comarca de leyendas que pulula por las páginas del relato.

Fernando Alcalá Suárez (Cáceres, 1980)

Estudió Filología Inglesa en la Universidad de Extremadura, en la que trabajó en la Oficina de Relaciones Internacionales. Tras su paso como becario por la Universidad aprobó las oposiciones al cuerpo de profesores de Secundaria de la Consejería de Educación de Extremadura, en el que ejerce como docente en el IES “Mario Roso de Luna” de Logrosán. Según se define el propio autor, se incluye en la narrativa juvenil fantástica contemporánea. Su producción artística se encuentra reunida en los siguientes proyectos:

- *CarPa*, novela galardonada con una beca a la creación literaria por la Junta de Extremadura (2006).
- *Equilátero*, beca a la creación literaria por la Junta de Extremadura (2008).
- Vencedor en el “VII Certamen Ibérico «Jóvenes Artistas» de Cáceres” por el cuento *Un tonto de Capirote*.
- *Ne obliviscaris* (Edelvives, Colección “Alandar”, Zaragoza, 2010). Al estilo policíaco, los jóvenes del internado Dumas en la Isla de Bran han de resolver los misteriosos hechos que suceden en el colegio antes de la llegada de la luna llena.

Al igual que numerosos escritores actuales de literatura infantil y juvenil en

Extremadura dispone de una página web y un blog en el que el lector puede mantener actualizada la información sobre su trabajo e interactuar con el autor: <http://alcalasuarez.com/>

No ajenos a la posibilidad de difusión que ofrece internet son igualmente visitables las páginas de otros escritores extremeños de literatura infantil y juvenil que reflejamos a continuación:

Antonio de la Fuente Arjona
http://delafuentearjona.viadomus.com/component?option=com_frontpage/Itemid,99/

Beatriz Osés García
<http://www.beatrizoses.com/>

Antonio A. Gómez Yebra
<http://gomezyebra.es/>

Rosa M^a Lencero Cerezo
<http://www.dialectus.com/indices/creacionliteraria/>

Lucía González Lavado
<http://luciaglez.com/>

Antonio Jesús González Prado
<http://losviajesdelucasventura.blogspot.com/>

Virginia Pérez de la Puente
<http://virginiaperezdelapuate.com/>

Manuel López Gallego
<http://manuellopezgallego.blogspot.com>

No podemos acabar estas líneas sin incluir a dos cuentacuentos orales que están dejando su impronta en la narración tradicional, ya que contribuyen a mantener vivo el difícil oficio de cuentacuentos:

Patxidifuso (Logroño)

Formado como maestro se afincó en Cáceres desde hace años, donde realiza una amplia labor como ilustrador, cuentacuentos y gestor cultural. Destaca tanto su capacidad para la narración oral, campo en el que ha organizado numerosas actividades en la ciudad, como por la frescura que imprime a sus dibujos, que han visto la luz en trabajos individuales o de conjunto, como se aprecia en el calendario de 2011 que ha efectuado para la ONGD “Malinche” en Nicaragua. Además, como gestor cultural ha sido uno de los organizadores en Cáceres de las sesiones *Cuentos de todos los tamaños* y *Cuentos con té*.

Tanto su producción como la evolución de sus actividades es subida a la red por el autor en su blog <http://patxidifuso.blogspot.com/>

María del Mar del Pozo González (San Vicente de Alcántara)

Cuentacuentos conocida como Mario-la, de padre extremeño y madre gallega. Realizó estudios de Violoncello en el Conservatorio de Badajoz, conocimientos de los que suele acompañarse en sus recitaciones y actuaciones. Aunque no conocemos ninguna publicación en papel tiene un dilatado currículum como organizadora de cuentacuentos en los campamentos saharauis de Tindouf, en los planes de fomento de la lectura de Extremadura, a nivel nacional e internacional, y es miembro de la *International Storytelling Network*.

Bibliografía

- Barcia Mendo, Enrique (Coord.). *Cuentos y leyendas de España y Portugal. Contos e lendas de Espanha e Portugal: I seminário internacional*, Editora Regional de Extremadura, Mérida, 1998.
- Barcia Mendo, Enrique. *Romances populares: recogidos de Extremadura*, Cición Ediciones, 2002.
- Barcia Mendo, Enrique (Coord.). *La tradición oral en Extremadura. Utilización didáctica de los materiales*, Consejería de Educación Ciencia y Tecnología, Badajoz, 2004.
- Barcia Mendo, Enrique y Soto Vázquez, José. *Glosario de literatura infantil y juvenil. Algunas aportaciones desde Extremadura*, Consejería de Cultura y Turismo, Badajoz, 2010.
- Barcia Mendo, Enrique; Alcalá Caldera, Javier y Rasero Machacón, José. *La leyenda de San Jorge*, Cáceres: tradición, historia, mitología, Ayuntamiento de Cáceres, Cáceres, 1998.
- Curiel Merchán, Marciano. *Cuentos extremeños*, CSIC, Madrid, 1944.

- Espinosa, Aurelio M. *Cuentos populares recogidos de la tradición oral de España*, tres volúmenes, CSIC, Madrid, 1946-1947.
- Fernández-Daza Álvarez, Carmen. *Cuentos Extremeños*, Castalia, Madrid, 2003.
- García Plata de Osma, Rafael. “Rimas infantiles”, *Revista de Extremadura*, T. IV, 1902, págs. 124-130; 361-367 y Tomo V, 1903, págs. 61-69; 494-504.
- Hernández de Soto, Sergio. *Cuentos populares extremeños*, Biblioteca de las Tradiciones Populares Españolas, Tomo X, Madrid, 1886.
- Hernández de Soto, Sergio. *Juegos infantiles de Extremadura*, Biblioteca de las Tradiciones Populares Españolas, Tomos II y III, 1884.
- Jiménez Sánchez, Julio. “Literatura infantil y juvenil en Extremadura (Guía de autores y autoras”, *Tejuelo*, Monográfico nº 5, 2011 [<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/monografias/mon05.pdf>].
- Lama Hernández, Miguel Ángel y Sáez Delgado, Luis. *Literatura en Extremadura, Siglo XX: antología didáctica de textos*, Del Oeste Ediciones, Badajoz, 2003.
- Marcos de Sande, Moisés. “Cuentos extremeños”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, III, CSIC, Madrid, 1947, págs. 86-95.
- Martos Núñez, Eloy. *La poética del patetismo: análisis de los cuentos extremeños*, Editora Regional de Extremadura, Mérida, 1988.
- Martos Núñez, Eloy. *Álbum de cuentos y leyendas tradicionales de Extremadura*, Consejería de Cultura de Extremadura, Badajoz, 1995.
- Martos Núñez, Eloy y Sousa, V. M. (Coords.), *La casa encantada. Estudios sobre cuentos, mitos y leyendas de España y Portugal*, Editora Regional de Extremadura, Mérida, 1997.

- Martos Núñez, Eloy. *Historia crítica de la literatura infantil e ilustración ibéricas: actas del II Congreso de literatura infantil y juvenil*, Editora Regional de Extremadura, Badajoz, 2000.
- Montero Montero, Pedro. *Los cuentos populares extremeños en la escuela*, ICE de la Universidad de Extremadura, 1988.
- Ramón Martínez, Matías. *El lenguaje vulgar extremeño*, Biblioteca de las Tradiciones Populares, 1883.
- Ramón Martínez, Matías. *Los Apuntes para el mapa topográfico tradicional de Burguillos*, Biblioteca de las Tradiciones Populares, 1884.
- Rodríguez Pastor, Juan. *Cuentos extremeños maravillosos y de encantamiento*, Diputación Provincial de Badajoz, Badajoz, 1997.
- Rodríguez Pastor, Juan. *Cuentos extremeños de animales*, Diputación Provincial de Badajoz, Badajoz, 2000.
- Rodríguez Pastor, Juan. *Cuentos extremeños obscenos y anticlericales*, Diputación Provincial de Badajoz, Badajoz, 2001.
- Rodríguez Pastor, Juan. *Cuentos extremeños de costumbres*, Diputación Provincial de Badajoz, Badajoz, 2002.
- Rodríguez Pastor, Juan. *Acertijos extremeños*, Diputación Provincial de Badajoz, Badajoz, 2003.
- Romero y Espinosa, Luis. *Calendario popular para 1885*, Imprenta “El Eco”, Fregenal de la Sierra, 1884.
- Soto Vázquez, José y Gordillo Luna, Juan Manuel. *Los cuentos infantiles de Ezequiel Fernández Santana*, Fundación Maimona, Los Santos de Maimona, 2008.
- Viola Morato, Manuel Simón. *Narrativa corta en Extremadura*, Diputación Provincial de Badajoz, Badajoz, 2000.

Os deficientes na Literatura Infantil – tendências e representações

Edgar Kirchof

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

Iara Tatiana Bonin

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

Rosa Maria Hessel Silveira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Resumo

O artigo discute a articulação tradicional entre literatura para crianças e pedagogia, a partir da análise de 27 obras infantis publicadas no Brasil nos anos 2000, as quais apresentam personagens com deficiências: surdos, cegos e cadeirantes. A análise permitiu identificar duas tendências principais: a tematização da deficiência como o nó narrativo das histórias, de um lado, e a utilização de personagens deficientes em enredos que focalizam outras questões, de outro lado. Nos livros alinhados com a primeira tendência, predomina a retórica da compensação e da superação. Já na segunda, há um investimento estético cuidadoso para inserir a temática de forma sutil e não diretiva, mais aberta à polissemia. No caso das obras sobre surdos, algumas adotam uma visão clínica e outras incorporam a concepção atual de cultura surda. Observa-se, assim, que, apesar da intencionalidade pedagógica dominante na maioria dessas obras, algumas fogem a tal padrão, mobilizando o leitor para cooperar ativamente com a construção de diferentes interpretações para o texto verbal e as imagens.

Palavras-chave: literatura infantil; diferença; deficiência.

Abstract

The present article discusses the traditional link between pedagogy and children's fiction. It analyses 27 children's books published in Brazil in the 2000s, which feature characters with disabilities: deaf, blind and people in wheelchairs. The analyses point to the existence of two main trends. On the one hand, several narratives incorporate disability as their main conflict. Other stories place disabled characters in scenarios that don't primarily focus on disability. The stories aligned with the first tendency are framed by a kind of rhetoric that persuades the reader to believe it is possible to overcome or to compensate for disability. Books aligned with the second trend show an investment in more aesthetic and literary structures and are rather polysemic. Books dealing with deaf characters are split between those that adopt a clinical point of view and those under the influence of deaf culture. One of the conclusions is that the remarkable amount of stories approaching the issue of disability is linked to increase of current discourses about inclusion. On the other hand, despite the pedagogical intentionality in most of these works, some of them are able to mobilize the reader to actively cooperate with the construction of different interpretations of the verbal text and the images.

Keywords: children's fiction; disabilities; difference.

Introdução

Ainda que não constitua novidade no campo da crítica da literatura infantil, julgamos necessário apontar, como pano de fundo para a análise que aqui encetamos, a estreita relação existente entre tal literatura e o campo pedagógico e, de maneira alargada, entre as concepções de infância e os livros endereçados às crianças. Múltiplas foram – e ainda são – as formas que essa articulação literatura-pedagogia tomou (e toma); apenas para citar a mais evidente, lembremos como os livros para crianças já foram veículo de inúmeros ensinamentos que se conectavam com o ideal de sujeito que as gerações mais velhas delineavam para ser atingido pelas crianças. Lições de nacionalismo, de civilidade, de moralidade, de religiosidade, para citar apenas algumas, já estiveram estampadas, às vezes de forma intencional, nas páginas dos livros infantis de diferentes décadas e séculos. Efetivamente, foi apenas a partir da década de 1970 que o campo da crítica literária passou a se ocupar das questões ligadas a tal vínculo, enfatizando os prejuízos que tal compromisso traria ao valor estético das obras (ver, a este respeito, Zilberman, 1987)

Sobre tal tópico, Cademartori (2009, p. 48) adverte-nos de que, se em décadas mais recentes “foi repellido o pedagogismo à moda antiga, bem menos fácil é conseguir escapar das nossas idealizações do que seja infância, assim como do viés do que se passou a chamar de ‘politicamente correto’”. Sem dúvida, uma das formas mais evidentes da articulação entre a literatura para crianças e a pedagogia reside na abordagem, em obras dirigidas para crianças, de temáticas que integram o currículo escolar. Nesse sentido, se a temática das *diferenças* tem penetrado com intensidade no âmbito educacional, em especial na última década, ecoando tanto as lutas de grupos antes discriminados quanto as mudanças políticas e decisões legais recentes, tal penetração também teve significativo impacto na produção de obras infantis sobre a diferença, frequentemente conjugada com políticas de inclusão ou de respeito à diversidade (KIRCHOF & SILVEIRA, 2008). Pinsent (1997), há mais de quinze anos, publicava uma obra em que analisava as políticas de igualdade na literatura

para crianças, detendo-se na análise de preconceitos de etnia, gênero, idade e deficiência em alguns desses livros; sua obra, especificamente, se dedica a publicações dos Estados Unidos e da Inglaterra, em que, s.m.j., o florescimento de tais temáticas parece ter sido anterior ao incremento das mesmas no caso brasileiro e, quiçá, no português.

Tem-se, pois, no panorama brasileiro, desde meados da década de 1990 e se expandindo nos anos 2000, a abordagem de temáticas ligadas às diferenças, como etnia, deficiência física e mental, gênero, orientação sexual, velhice, obesidade, em livros para crianças, considerando o tradicional apreço – entre os professores – pela abordagem de temas “difíceis” através de produtos culturais de “entretenimento”, como livros de literatura infantil, filmes, desenhos animados etc.

Em relação a tal temática, cabe destacar, de forma breve, as bases que sustentam o entendimento das “diferenças” neste trabalho. Inspirando-nos nos textos de Hall (2000) e de Woodward (2000), entendemos que as diferenças não constituem marcas essenciais, atemporais e naturais dos sujeitos, mas, sim, efeitos de determinadas formas de representar a materialidade, de ordenar e produzir hierarquias sociais. Neste sentido, identidades e diferenças são produzidas pela linguagem e pela representação, resultando da intersecção de diferentes componentes, entre os quais a materialidade. Por outro lado, são também interdependentes, considerando que a definição de uma identidade implica a marcação da diferença (ou daquilo que ela, identidade, não é). Efetivamente, trata-se de classificar, distinguir, estabelecer critérios, esboçar perfis desejáveis, num exercício de poder no qual se define o “normal” e o “desviante”, a “completude” e a “falha”, tomando como base critérios apresentados como autoevidentes e naturais.

Por outro lado, cabe lembrar que as diferenças que são abordadas para os pequenos leitores são aquelas negativamente marcadas e, nesse sentido, compreende-se a multiplicação de obras sobre as deficiências. Sua abordagem se baseia no entendimento de que as crianças carecem de maior conhecimento, de melhor compreensão, e de atitudes de tolerância e de respeito em relação a esses diferentes. A

literatura estaria, então, cumprindo sua tradicional função pedagógica, o que restará evidente, como logo adiante veremos.

É a partir dessas considerações iniciais que se organiza esta reflexão, cujo objetivo é analisar as representações do “outro deficiente” em obras de literatura infantil de autores brasileiros, ou traduzidas no Brasil, publicadas na última década. Foram escolhidas, para análise, vinte e sete obras: nove delas apresentam personagens cadeirantes ou com dificuldades de locomoção, oito focalizam a questão da cegueira ou deficiência visual e dez tematizam a surdez. Todos os livros foram publicados entre 2001 e 2012, tendo sido editados por 20 diferentes casas editoras.

Tendências representacionais

No conjunto das 27 obras selecionadas, que julgamos representativas das tendências editoriais dominantes na literatura infantil, observam-se duas tendências quanto à forma de abordagem da temática e ao envolvimento do leitor. Na primeira delas, as narrativas são construídas de forma um tanto linear, com intuito pedagógico evidente, tomando a deficiência como o próprio nó narrativo e utilizando um esquema narrativo bastante previsível, com soluções harmônicas para os conflitos, advindas da retórica de tolerância para com a diversidade. Muitas dessas obras refletem uma pedagogia conforme a qual é possível ser feliz, mesmo sendo deficiente.

Já na segunda tendência, escapa-se de uma apresentação direta da deficiência, não mais tomada como o problema central da narrativa, ainda que o protagonista seja deficiente. Algumas dessas obras apresentam um investimento estético e poético cuidadoso, com narrativas que não utilizam esquemas e fórmulas narrativas previsíveis e, em tese, abrem-se à polissemia e acabam por possibilitar ao leitor uma experiência interpretativa mais ampla e menos diretiva.

Marcar a deficiência para produzir a adesão do leitor

A maioria dos livros examinados (22 do total de 27 obras) vincula-se à primeira

tendência. Neles, a deficiência é diretamente tematizada, e é o fato de ser o protagonista cadeirante, surdo ou cego que desencadeia as ações da trama. Neste caso, os próprios títulos das obras muitas vezes já evidenciam a temática: *Olhos de ver*; *Rodrigo enxerga tudo*; *Dorina viu*; *Nós, os cegos, enxergamos longe*; *Vendo sem enxergar* (no caso dos cegos); *Rodas, pra que te quero*; *Rodas gigantes*; *Meus pés são a cadeira de rodas* (no caso dos cadeirantes); *Daniel no mundo do silêncio*; *Clara, a ovelhinha que falava por sinais*; *Óculos de ouvido* (no caso dos surdos).

Em tais histórias, geralmente apresentam-se as angústias e dificuldades dos protagonistas, geradas pela discriminação de outras personagens ou pela impossibilidade de participar de certas atividades, jogos ou brincadeiras, pela dificuldade de ler e escrever de forma convencional, em especial no ambiente escolar regular etc. As dificuldades experimentadas pelos protagonistas (detalhadamente descritas ou apenas referidas) invariavelmente se direcionam a uma identificação mobilizada ora pela piedade, ora pela exibição de uma injustiça a ser corrigida, o que potencialmente promove a adesão do leitor a certas políticas de inclusão social e/ou a certas demandas particulares dos deficientes.

A opção por posicionar a deficiência no centro do conflito narrativo implica a composição inicial de um protagonista marcado pela “falta” de algo, pela “carência” em relação aos demais personagens. Contudo, no desenvolvimento da ação, o protagonista vai sendo caracterizado positivamente, sendo os problemas solucionados pela criação de estruturas e de práticas específicas (rampas de acesso, uso de Libras, adoção de braile), bem como pelo desenvolvimento de atitudes tolerantes e respeitadas. Em algumas destas obras, pode ocorrer um apagamento (ou minimização) das possíveis consequências advindas da deficiência, e aquilo que seria visto como desvantagem (as consequências da deficiência) passa a ser transformado em vantagem (a superação).

Assim, em *Olhos de ver*, narrado por um amigo do protagonista cego, a descrição das habilidades de Rafael é entremeada por avaliações positivas. “É o queridinho da professora de Redação, porque escreve umas peças de teatro bem legais”; “É incrível este moleque!

Você precisa ver as esculturas de argila que ele faz. Só tira 10 em Artes!"; "Rafael é muito divertido, muito inteligente e muitas outras coisas muito legais"; "Ele é um ótimo goleiro quando a turma se reúne pra jogar futebol". Também se faz referência a outra dimensão constante nos livros com protagonistas cegos: "Como ele não usa os olhos, tem ouvidos superatentos, conhece todo mundo pela voz, pela respiração ou até pelo cheiro!!!". Já em *Rodrigo enxerga tudo*, novamente temos um narrador criança que apresenta o seu amigo cego, e este dá detalhadas lições de como vê "as coisas de um outro modo" e de como resolve os vários problemas de seu cotidiano.

A amizade é um dos fortes "antídotos" contra a discriminação e, em muitas histórias, colabora para superar a exclusão dos personagens deficientes. Em *Um amigo especial*, apresenta-se a amizade entre Júlio e Mauro, este, um menino cego que é convidado para visitar a Fazenda Cocoricó, onde se integra com facilidade às brincadeiras do grupo. Na obra, a questão da compensação não é tão enfatizada quanto a facilidade gerada pela integração do menino cego no grupo de brincadeiras e sua possibilidade de "ensinar"; assim, Júlio escreve em seu diário: "Sabe, diário, é tão legal o jeito do Mauro escrever! Ele vai fazendo furinhos no papel. [...] A gente brinca muito e eu aprendo várias coisas com ele. Apreendi até a escrever meu nome em Braille, a escrita dos cegos". Este é também o caso de *Aninha, me conta uma história*, em que um narrador ouvinte, menino amigo de Aninha, a menina surda, expressa lembranças de momentos agradáveis de convívio e de aprendizagem com a amiga: "Não esqueço de Aninha, sabe. Não esqueço, porque ela me ensinou a falar também com as mãos".

Já em *Meus pés são a cadeira de rodas*, o principal conflito sucede no dia em que Maria, a personagem cadeirante, sai pela primeira vez para fazer compras. Além dos empecilhos físicos, o que realmente incomoda a personagem é a reação das demais pessoas, que não param de observá-la e/ou procuram realizar todas as tarefas por ela. O conflito é resolvido quando Maria se torna amiga de Jonas, um menino gordo, que também se sente discriminado: "Mas você usa uma cadeira de rodas. E eu sou mais gordo que os outros. Você e eu temos

algo especial". A compensação da deficiência ocorre, nessa história, através da conquista de uma nova amizade – no caso, a amizade com uma personagem também caracterizada por uma diferença.

O desfecho da maioria destas obras é predominantemente positivo e harmônico, sendo as angústias do conflito (gerado pela deficiência) superadas. Exemplo disso está na obra *O muro*, na qual o protagonista apresenta uma visão bastante melancólica, motivada pela angústia resultante da visão de sua cadeira de rodas como um limite. A superação decorre do enfrentamento da própria condição pelo personagem, que busca novas possibilidades e se torna mais otimista. O enfrentamento da própria condição também aciona a superação do conflito narrativo em *Dorina viu*, em que a personagem, após tornar-se cega, descobre as possibilidades da "visão dos dedos".

Também é frequente, em tais obras, o uso de estratégias compensatórias: se a personagem não pode se locomover como os demais, possui outras habilidades, como inteligência, dedicação ao estudo etc., numa espécie de busca de equilíbrio de "atributos". Se o protagonista é cego, pode ser caracterizado como muito divertido, muito inteligente. Assim, a cada limitação motivada pela deficiência, enfatizam-se qualidades positivas das personagens deficientes – físicas, morais ou intelectuais – ou acontecimentos positivos que lhes permitem superar a limitação de forma extremamente simples, tornando possível a manutenção de um mundo feliz e idealizado.

Exemplificando a estratégia de compensação, temos, na obra *Vendo sem enxergar*, um protagonista capaz de perceber elementos muito mais complexos que os meninos videntes. Tônico, o menino cego, acompanhado pelo amigo, vai descrevendo o que vê, enquanto caminha: "O Sol ainda está forte... mas a luz dele já está meio amarelada. Daqui a pouco, no fim da tarde, fica mais amarelo. [...] Tem uma estrada, lá longe, com caminhões e automóveis passando. Mas tem, também, um avião, bem no alto. Quase não dá pra você ver." O amigo, em certo momento, questiona: "E como você sabe tudo isso se é cego, Tônico?" E Tônico responde: "Sei muito mais, Zé. Nem dá tempo de falar tudo o que vou percebendo". Seguem outras lições

diversificadas que transformam o menino cego no professor do menino que enxerga.

Já *Dorina viu* traz uma versão para crianças da história da vida de uma conhecida e atuante professora cega brasileira, professora Dorina de Gouvêa Nowill. Novamente, a compensação da perda mencionada no episódio em que “um dia, Dorina acordou e não viu mais nada! Seu mundo ficou escuro...” se concentra na descrição de “outras formas de visão”: “A menina descobriu que os dedos também veem e que podemos ler o mundo com eles. [...] Então ela percebeu que os dedinhos enxergam mais do que os olhos, sabe por quê? Porque com eles a gente pode sentir”.

Já em *Nós, os cegos*, enxergamos longe, o protagonista cego, único personagem deficiente adulto no conjunto de obras analisadas, é um autêntico herói acompanhado por uma cadela-guia; numa época de grandes compras e movimento na cidade, encontra uma menininha perdida, chorando, e, depois de várias peripécias – durante as quais tem oportunidade de ensinar à garotinha muitas coisas sobre sua forma de “enxergar” e agir no cotidiano – consegue devolvê-la a seus pais.

Em *Júlia e seus amigos*, o conflito se caracteriza pela inserção de Júlia, a personagem principal cadeirante, em uma escola regular que passará a frequentar pela primeira vez. A personagem paraplégica é caracterizada desde o início como uma grande leitora e sua deficiência é como que compensada por sua intelectualidade. Ressalte-se que, na escola, é justamente por sua inteligência e esperteza que Júlia consegue conquistar a amizade da turma.

Rodas gigantes também serve para exemplificar a estratégia de compensação da suposta carência do deficiente, pois Caio, o personagem cadeirante, é descrito como um grande praticante de esportes: “Na piscina, parece um peixe. Nunca vi braçadas tão fortes!”. Em seguida, destaca-se também sua habilidade com esportes não aquáticos. Por fim, como se não bastassem os atributos esportivos, Caio também possui inteligência privilegiada: “Caio é o sucesso nas rodas de bate-papo, falando difícil as palavras que aprende nos dicionários”.

No livro *Dognaldo e sua nova situação*, a personagem principal, Dognaldo, é um cãozinho muito feliz que vive no mundo perfeito

chamado *Doglândia*. O conflito da narrativa se dá quando Dognaldo sofre um atropelamento e é hospitalizado. Curiosamente, nessa narrativa, a resolução positiva se dá justamente quando se descobre que Dognaldo está paraplégico: ao menos, ele sobreviveu. A vida de Dognaldo, do ponto de vista do narrador onisciente, não sofre qualquer alteração em função de sua nova condição: “Dognaldo não deixou de fazer o que gostava e continuou a empinar pipas, mas agora sentado na sua cadeira de rodas”. Ou seja, o conflito foi resolvido com a cadeira de rodas, e Dognaldo poderá continuar vivendo como se nada houvesse acontecido. É o mesmo tipo de lógica da obra *O problema da centopeia Zilá*. A deficiência que a personagem possui em uma de suas cem pernas é resolvida facilmente com a compra de um sapato especial. Daí em diante, a vida de Zilá fica ainda mais interessante, pois, na própria loja em que realiza a compra do sapato, já começa um romance com o vendedor.

A “celebração das diferenças” aparece de forma muito clara em um livro como *Júlia e seus amigos*, em que, na conclusão, o narrador afirma que todas as personagens “sabiam que as pessoas são diferentes e que cada um tem um talento especial”. No livro *O campeão* esse aspecto também é muito nítido. O principal conflito gravita em torno do fato de Danilo, o protagonista, querer brincar de bola, pega-pega e outros jogos infantis, mas não poder fazê-lo por ser paraplégico. No entanto, Danilo consegue vencer uma corrida quando seus colegas tentam correr com os pés tortos. Assim sendo, a diferença é superada quando se estende a todos os demais personagens: se todos têm os pés tortos, então ninguém é diferente! Todos se tornam iguais, já que todos são “diferentes”.

Já a obra *Rodas, para que te quero* apresenta a aceitação das diferenças como solução direta do conflito, operando o apagamento das condições desiguais de acesso a recursos e a bens culturais. A personagem principal, Tchela, embora paraplégica, vive uma vida absolutamente normal, sem ser discriminada por nenhum amigo ou familiar e sem sofrer limitações significativas em sua vida cotidiana por não poder andar. Essa estratégia de resolução é explicitada no fim da história, quando a mãe de Tchela conversa com uma professora para conseguir uma vaga em uma escola especial.

Quando a professora profere palavras de piedade (“que sofrimento a pobrezinha deve ter passado”) ao se referir a Tchela, sua mãe enuncia uma espécie de “discurso da integração”, com tons pedagógicos, no qual afirma que a infelicidade de uma criança pode vir de “abandono”, “maus-tratos”, “desinteresse”, “fome”, mas jamais de uma deficiência, já que “com carinho, brinqueado, amor, comida, qualquer criança é feliz”.

Na medida em que tomamos também para análise um conjunto de obras que focalizam o surdo e a surdez, é necessária uma breve consideração sobre a vinculação de tais produções a dois modos de abordagem específicos: de um lado, há um modelo clínico de abordagem da surdez, também nomeado como “ouvintista” e, de outro, um modelo antropológico ou “culturalista”, em que a comunidade surda é entendida como partilhando uma cultura, a “cultura surda”; trata-se esta última, de uma visão mais recente que se expandiu no Brasil nos últimos quinze anos. Na primeira forma de abordagem (ouvintista), os sujeitos surdos são vistos como deficientes, para quem faltam a audição, a fala e até a linguagem, de maneira geral; então, sua deficiência deve ser corrigida por meio de aparatos médicos e/ou eletrônicos (aparelhos de surdez, implantes cocleares, p.ex.), ou através de determinadas aprendizagens: o “deficiente auditivo” (nomeação preferencial deste modelo) deve aprender a fazer leitura labial para se adaptar ao mundo ouvinte, a suas condições e regras, e, de preferência, oralizar-se. Na segunda forma de abordagem, entende-se que a “experiência visual está relacionada com a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar e de conhecer o mundo”, não sendo a cultura surda algo “localizado, fechado, demarcado”, mas, sim, “algo híbrido, fronteiro”, considerando que todas as culturas estão envolvidas entre si (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 19) Também se costuma apontar as línguas gestuais – no caso brasileiro, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – como o principal marcador identitário da cultura surda.

É importante registrar que encontra-se, nos livros com personagens surdos em análise, uma certa alternância entre essas duas visões, com uma predominância do reconhecimento da

legitimidade das Línguas de Sinais, ainda que haja ambivalências e apropriações equivocadas do que seria efetivamente a cultura surda.

Entre as obras que trazem protagonistas surdos e tal diferença constitui o nó central da trama, encontramos *Clara, a ovelhinha que falava por sinais*. Malgrado o título, que valoriza a língua de sinais, verifica-se de partida a presença de marcadores de uma visão clínica de surdez: o “aparelhinho no ouvido” (presente na ilustração e citado no texto escrito) e a denominação da escola à qual Clara é levada: “Instituto Ovelha – aprendizado para portadores de deficiência auditiva”. A falta também é acentuada em passagens do texto: “E mesmo sendo tão diferentes por fora [as ovelhinhas que frequentavam a escola], todas tinham uma coisa em comum. É que elas não podiam ouvir ou então ouviam muito pouquinho”; “Até as ovelhinhas da vizinhança que ouviam bem vinham brincar com Clara. Muitas brincadeiras podem ser feitas sem falar”. No desfecho da narrativa, pautada pela ênfase ao amor e à amizade, também utiliza-se a estratégia compensatória. “Tia Lú chorou de emoção e pensou: ‘Essa ovelhinha inteligente e querida vai longe’”. Em breves palavras, a obra, com grande apelo pedagógico e formativo, lança mão de um esquema simples e repetitivo.

Já em *Óculos de ouvido*, encontramos uma narrativa em 1ª pessoa, de um menino surdo, sobre fatos de sua vida, e é possível identificar a predominância de uma visão clínica: a referência ao uso da prótese auditiva (que dá, inclusive, nome ao livro, através da metáfora “óculos de ouvido”) e ao trabalho constante de fonoaudiologia – aliada ao esforço de justificar o uso de Libras e de marcar o lado positivo da escola inclusiva, em que convivem surdos e ouvintes, através de passagens pacificadoras como: “Começamos a brincar (...) Acho que a brincadeira não tem língua. Então, através das brincadeiras e atividades que a professora Adriana fazia, fomos ficando amigos e aprendendo juntos”.

Outro título que coloca a surdez como nó narrativo é *O silêncio de Júlia*, e é preciso atentar para o uso da palavra “silêncio” no título (frequente em muitos títulos de filmes com personagens surdas) e para a ênfase no uso dos instrumentos musicais, que serviriam como ponte para a amizade entre a personagem

Júlia, a menina surda, e André, o menino ouvinte. Observe-se, entretanto, que no livro – o qual apresenta uma interessante exploração de recursos de literariedade, fugindo ao pedagogismo explícito e às descrições compensatórias – há uma valorização dos sinais como forma de comunicação entre as duas crianças, alinhando-se, pois, a uma visão cultural da surdez.

O livro com publicação mais recuada dentre o conjunto dos que têm protagonistas surdos, *Tibi e Joca, uma história de dois mundos*, tem um desenho bastante original, na medida em que utiliza principalmente imagens e poucas palavras (a justificativa viria de que, conforme o paratexto da contracapa, o livro deveria ser “facilmente compreendido por crianças surdas e ouvintes”). A narrativa, em primeira pessoa, traz a trajetória de um menino surdo de pais ouvintes, iniciando com a expressão “Nasci”. O estabelecimento do nó narrativo se dá com a cena que segue, marcada pela expressão “Mas...”, em que sons estridentes são representados, irritando os ouvintes, enquanto o menino é indiferente a eles. A partir do diagnóstico médico – “surdo” – seguem-se cenas que expressam culpa e tristeza dos pais e, por fim, uma crescente solidão do protagonista, num mundo dominado por ouvintes. Nestas primeiras páginas, um personagem aparece discretamente nas cenas, podendo ser identificado como sendo um surdo usuário de língua de sinais; já na sequência, ele assume um lugar mais central, conduzindo o protagonista a uma saída para a implacável solidão, através da inserção em uma comunidade surda, na qual ele aprende a se comunicar pela língua de sinais. Os pais de Joca são deslocados, então, para a condição de “outros”, pois têm dificuldades de acompanhar o dinamismo deste mundo movido por sinalizações. Ao final, contudo, promove-se uma espécie de “encontro de mundos” – o dos ouvintes e o dos surdos – no qual o amor seria a força capaz de unir os diferentes.

Já na história trazida em *Daniel no mundo do silêncio*, novamente as dificuldades sociais de um protagonista surdo são focalizadas – e a questão da sua carência é também sublinhada pela palavra “silêncio” no título. O enredo apresenta as angústias de Daniel, os obstáculos encontrados na sua relação com as crianças ouvintes, em especial na sala de aula in-

clusiva, para encaminhar um desfecho em que a amizade com uma menina ouvinte, a troca e os ensinamentos mútuos – de Língua de Sinais, por parte de Daniel – sinalizam para a superação dos problemas. Observe-se que o livro tem um viés informativo bastante acentuado que pontua os momentos narrativos, ensinando a seus leitores, por exemplo, que “é muito comum os surdos compensarem a falta de audição desenvolvendo outro sentido, como a visão.”

Em *Mãos tagarelas bocas sorridentes*, temos não propriamente uma narrativa mas uma apresentação positiva e amena de uma família de surdos, sem que haja um conflito central em jogo. Situado dentro da visão cultural da surdez, o livro, com poucas palavras e com ilustrações com personagens sorridentes e muitos corações pontuando as cenas, traz uma visão pacificadora e, de certa forma, ingênua da cultura surda.

Já em *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*, o conflito central da narrativa é o mistério que a menina surda deve resolver: por que todos mexem a boca sem parar e, com tais movimentos, conseguem “fazer coisas”? Nessa narrativa, bastante original, já que o narrador tem sucesso em representar o ponto de vista da criança surda, o desfecho é positivo: a protagonista se descobre surda ao conhecer outros surdos, seguindo-se outras ações sociais politicamente corretas em relação aos surdos e, ao final, a trama culmina com declarações mútuas de amor da menina e seus familiares.

Por fim, *Aninha, me conta uma história*, que tem como subtítulo *Compreendendo a deficiência auditiva*, tem como narrador um menino ouvinte que confessa sua saudade de Aninha, sua colega de aula, “menina esperta”, que “não ouve”, que “contava com as mãos”, que “diz sol”, diz “chuva”, e que o ensinou a “falar também com as mãos”. Ainda que o livro pague seu tributo ao discurso da compensação, o tom coloquial do monólogo do menino confere-lhe uma autenticidade narrativa que está ausente dos demais livros, em que uma voz adulta sói ensinar sobre a diferença e a tolerância.

Findo esse percurso pelas vinte e duas obras cujo conflito narrativo emerge da própria deficiência – visual, de locomoção, surdez,

sintetizamos tal sobrevoos pela ênfase ao predomínio, nelas, de uma retórica de aceitação, de tolerância, de compreensão para com as diferenças, geralmente pensada a partir da noção de diversidade. Por vezes, lançando mão de uma visão pacificada e celebratória das deficiências, vistas como fatos do mundo natural e não como criaturas da linguagem e da representação, as obras se alinham a um olhar multiculturalista que pressupõe que a diversidade cultural é uma condição “natural” da existência humana e, portanto, tudo o que temos a fazer é aprender a aceitar e/ou a tolerar os que são diferentes de nós.

A deficiência em segundo plano

Do conjunto de livros considerados neste artigo, cinco não vinculam diretamente o conflito central à deficiência e sim a outras temáticas, outros problemas, com os quais os personagens, incluindo-se aí os deficientes, estão envolvidos. Em três deles, a temática é sutilmente referida, e se observa o uso de recursos variados, sem a pretensão de ensinar o leitor a “lidar” com a deficiência. Assim, o leitor tem a possibilidade de cooperar mais diretamente com o texto, estabelecendo outras conexões, outras possibilidades interpretativas que não necessariamente vinculam deficiência a uma suposta carência, deformidade, incompletude. Antes, o que ocorre é uma mobilização do leitor para que reflita sobre diferentes possibilidades de ver, de sentir, de interagir, desde a perspectiva de um personagem cego, cadeirante ou surdo.

Assim, o livro *O menino e a foca*, de Michael Foreman, constrói uma narrativa com forte apelo lírico, na perspectiva de um menino paraplégico. A história inicia com o encontro do menino e seu avô com uma foca que acabara de dar à luz um filhote, quando eles passeavam em uma praia rochosa em busca de mariscos. O desenvolvimento da história segue os encontros e desencontros do menino com a foca e seu filhote, ao longo das estações do ano. Nesta obra o protagonista é paraplégico, mas este fato não constitui o conflito narrativo nem desencadeia as ações do enredo; efetivamente, trata-se de uma obra sobre a passagem do tempo, marcada pelas estações do ano e pelos ciclos da vida (infância, crescimento, velhice,

morte), em que, casualmente, o protagonista é um menino deficiente.

Outro exemplo de obra que foge de esquemas preconcebidos e intenções declaradamente pedagógicas ao abordar a temática da deficiência é *O livro negro das cores*. Não existe qualquer enunciado explícito, no texto verbal, informando o leitor de que Tomás, o protagonista, é cego, tampouco as imagens fazem menção direta à cegueira. O enredo se desenvolve com a tentativa de definir as cores a partir de relações sinestésicas. A temática é apenas insinuada quando o narrador afirma, já no início da história, que, “segundo Tomás, o amarelo tem gostinho de mostarda, mas é macio como as penas dos pintinhos”. Este esforço para definir as cores por sensações e analogias, articulado a outros elementos estéticos, tais como a prevalência da cor preta nas páginas da obra, a grafia de textos e ilustrações em alto relevo, a escrita em Braille em todas as páginas contribuem para que o leitor relacione a história com a temática da cegueira.

Ainda analisando uma obra que focaliza um personagem cego, registre-se que o livro *O perfume do mar* é dirigido a um leitor um pouco mais maduro e consiste em texto que se abre a três vozes: a de Toninho, o menino protagonista cego, falando principalmente de seus sentimentos, de sua relação com amigas, mãe, pai, cachorro, e de outras experiências importantes, como conhecer o mar; a voz da mãe, que fala sobre a educação do filho, e a voz do pai, que fala principalmente sobre a relação de amizade entre pai e filho. Fugindo ao padrão da lógica compensatória de apresentação dos protagonistas deficientes, o livro focaliza principalmente o relacionamento do menino com a família, sem abordar as questões mais amplas de enfrentamento social, e sem atribuir ao menino cego poderes extraordinários.

Nos dois livros restantes em que a deficiência não é o desencadeador da trama – ambos sobre personagens surdos – a “diferença” do protagonista (ou de um personagem), entretanto, é um elemento importante na caracterização do personagem e de certa forma paira sobre as ações. Assim, em *As luvas mágicas de Papai Noel*, tematiza-se, com apelo a um elemento mágico – luvas que “ensinam” as Línguas de Sinais – a importância desse marcador central do que vem sendo caracte-

rizado como cultura surda: a língua gestual. De qualquer forma, a problemática central, embora relacionada ao mundo dos surdos, não incide sobre a solidão, o sofrimento, as dificuldades ou, de maneira singela, as carências do surdo. Inclusive, o protagonista – o Papai Noel – não é surdo. Também a história de *Mingau e o pinheiro torto*, narrada em 1ª pessoa por um menino surdo, chamado André, valoriza a língua de sinais e estabelece uma clara vinculação com uma perspectiva antropológica da surdez, mas, efetivamente, a surdez não é colocada como nó narrativo. Entretanto, em todas as peripécias do protagonista – na aceitação do gato de três patas, na escolha de um pinheiro torto, por exemplo – ela é relembrada. Além disso, o próprio narrador-personagem, que também é o narrador, produz uma fala compensatória: “... eu não sei ler boca de gato, mas acho que o fato de não ouvir me deixa mais sensível para as coisas que acontecem à minha volta”. Aliás, o próprio desenrolar do enredo, em que o menino surdo e seu gato de três pernas protegem a si mesmos e a outras crianças de um ladrão que invade o quintal da casa onde estão, parece confirmar essa tendência compensatória, segundo a qual personagens consideradas deficientes devem ter virtudes ou poderes extraordinários. Neste sentido, a obra não tem o potencial e a abertura à leitura polissêmica das três primeiras citadas nessa seção.

Palavras finais

Em termos muito resumidos e simplificados, nas obras aqui analisadas foi possível detectar duas tendências principais quanto ao tratamento composicional conferido às narrativas infantis sobre a deficiência: por um lado, algumas obras constroem enredos que mobilizam o leitor para que realize a leitura de modo a cooperar ativamente com a construção de diferentes interpretações para o texto verbal e as imagens. Por outro lado, a maior parte das obras analisadas está imbuída de uma intencionalidade pedagógica bastante explícita, construindo mensagens relativamente simples a partir de esquemas narrativos previsíveis e repetitivos. Muitas dessas obras revelam uma pedagogia segundo a qual é possível ser feliz mesmo sendo deficiente, se houver a determinação de superar os limites impostos pela

deficiência. Essa necessidade de superação ou apagamento da diferença, imposta pela retórica da compensação e presente em muitas das obras analisadas, corre o risco de legitimar a visão do deficiente como um ser anormal que é necessário corrigir, sendo que essa “correção” se daria, nas narrativas, a partir do esforço por parte dos protagonistas para superar as limitações impostas pela condição da deficiência.

Por fim, ainda que não tenha sido feita uma exaustiva busca empírica sobre a penetração desses livros no espaço pedagógico, vários indícios apontam para sua popularidade e larga utilização nas escolas brasileiras. Ou seja: além de seu poder pedagógico no circuito cultural mais amplo, essas obras (ou grande parte delas) circulam, sim, nas salas de aula brasileiras, sendo “trabalhadas” por professores e constituindo mais uma peça – importante, sem sombra de dúvida – das políticas de inclusão. Elas acabam por ensinar que o “diferente deficiente” é, de certa forma, excepcional em sua superação, superação que ocorre num mundo ficcional onde os preconceitos e as dificuldades são por vezes minimizados e atenuados, quando não deixam, simplesmente, de existir.

Nossa leitura de tais livros pretendeu, justamente, contribuir para uma análise mais aguda dessas obras e de tantas outras que tematizam a deficiência e, como consequência, possibilitar uma seleção mais adequada de títulos e/ou um trabalho mais crítico em relação aos títulos disponíveis para o professor e para os pequenos leitores, não apenas no território brasileiro (e lembre-se que alguns deles são traduções de originais que circulam em vários países).

Bibliografia

CADEMARTORI, Lígia. *O professor e a literatura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: ____ (Orgs.) *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ulbra, 2011.

KIRCHOF, Edgar R.; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Professoras moralizadoras, normalizadoras ou ausentes –

a literatura infantil retratando as diferenças. *Anuário de Literatura*. V. 13, n. 2, 2008. Florianópolis, Santa Catarina, UFSC, p. 57-76. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/7358/8406>

PINSENT, Pat. *Children's Literature and the politics of equality*. Londres: David Fulton Publishers, Roehampton Institute London, 1997.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: CADEMARTORI, Lígia.; ZILBERMAN, Regina (orgs.) *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

Obras infantis citadas

1. ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *Mingau e o pinheiro torto*. Ilustrações: Sabrina Eras. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

2. BERNARDI Jr., Hermes. *Aninha me conta uma história*. Ilustrações: Monika Papescu. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2012.

3. BISOL, Cláudia. *Tibi e Joca: uma história de dois mundos*. Ilustrações: Marco Cena. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

4. BRAZ, Júlio Emílio. *O muro*. São Paulo: Paulinas, 2003.

5. CAMPOS, Carmem Lucia. *O campeão*. Ilustrações: Cecília Esteves. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

6. CARNEIRO, Angela; CÁLAMO, Marcela. *Rodas, pra que te quero*. Ilustrações: Laurent Cardon. São Paulo: Ática, 2006.

7. CARRASCO, Walcyr. *Daniel no mundo do silêncio*. Ilustrações de Cris Eich. São Paulo: Ática, 2011.

8. CHARAN FILHO, Markiano. *Rodrigo enxerga tudo*. Ilustrações: Valeriano. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006.

9. CORAN, Pierre; FLORIAN, Mélanie. *O silêncio de Júlia*. Tradução: Heloísa Prieto. São Paulo: FTD, 2011.

10. COTES, Cláudia. *Dorina viu*. Ilustrações: Dimaz Restivo. São Paulo: Paulinas, 2006.

11. COTTIN, Menena; FARÍA, Rosana. *O livro negro das cores*. Pallas: Rio de Janeiro, 2010.

12. CRESPO, Lia. *Júlia e seus amigos*. Ilustrações: Muri-lo. São Paulo: Nova Alexandria, 2005.

13. FOREMAN, Michael. *O menino e a foca*. São Paulo: Ática, 2002.

14. GOUVEIA, Luis Augusto. *Rodas gigantes*. Salvador: Fala Menino, 2003.

15. GOUVEIA, Luis Augusto. *Olhos de ver*. Salvador: Fala Menino, 2003.

16. HONORA, Márcia. *Dognaldo e sua nova situação*. Ilustrações: Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

17. HONORA, Márcia. *O problema da centopéia Zilé*. Ilustrações: Index Art & Studio. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

18. HUAINIGG, Franz-Joseph. *Meus pés são a cadeira de rodas*. Ilustrações: Verena Ballhaus. São Paulo: Scipione, 2005.

19. HUAINIGG, Franz-Joseph. *Nós, os cegos, enxergamos longe*. Ilustrações: Verena Ballhaus. São Paulo: Scipione, 2005.

20. KLEIN, Cristina. *Clara, a ovelhinha que falava por sinais*. Blumenau: Blu Editora, 2011.

21. KLEIN, Alessandra Franzen; MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *As luvas mágicas de Papai Noel*. Ilustrações: Gisele Federizzi Barcellos. Porto Alegre: Editora Cassol, 2012.

22. OLIVEIRA, Maria M. A. Amin A. de; CARVALHO, Ozana O. Vera V. Giorgini G. de; OLIVEIRA, Maria M. Lúcia L. Mansur M. Bomfim B. de. *Um mistério a resolver – o mundo das bocas mexedeiras*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

23. PAULA, Liana L. Salmeron S. Botelho B. de. *Óculos de ouvido*. Ilustrações: Juliane Assis. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

24. PEDERIVA, Cristiane. *Um amigo especial*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2006.

25. RIBEIRO, Jonas. *O perfume do mar*. Ilustrações: Márcia Széliga. São Paulo: Editora Salesiana, 2006.

26. RIBEIRO, Jonas. *Mãos tagarelas, bocas sorridentes*. Juiz de Fora: Franco Editora, 2006.

27. SOUSA, Maurício de. *Vendo sem enxergar...* Ilustrações: Anderson Mahanski. São Paulo: Globo, 2009.

Temas transversais em textos literários: um olhar sobre a revista *Ciência hoje das crianças* de 2011

Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul (UCS)
flaviaramospesquisa@gmail.com

Lovani Volmer
Universidade Feevale
lovaniv@feevale.br

Melina Sauer Giacomini
Universidade de Caxias do Sul (UCS)
msauer@ucs.br

Resumo

À escola cabe, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a formação integral dos alunos. O documento prevê o trabalho com temas transversais, um conjunto de assuntos que devem ser trabalhados na escola, porque expressam valores e conceitos de cidadania, bem como são temáticas de abrangência e urgência para a sociedade brasileira atual. Com base nisso, analisamos duas seções da revista infantojuvenil *Ciência hoje das crianças* de 2011, "Baú de histórias" e "Poesia e companhia", as quais apresentam textos literários, no intuito de averiguar a possibilidade de se trabalhar temas transversais a partir desses textos. Percebeu-se que essa proposta é viável, ou seja, o texto literário, além de promover a reflexão crítica e colocar o aluno em contato com aqueles direitos que, consoante Candido (1995), são imensuráveis, alimentam a alma, e pode ser uma ferramenta para adentrar na temática transversal, propiciando a formação de um leitor competente.

Palavras-chave: temas transversais; revista *Ciência hoje das crianças*; literatura

Abstract

According to the National Curriculum Parameters (PCNs), the integral formation of students is the schools' responsibility. The document foresees the work with tranverse themes, a set of issues that must be worked out in school because they express values and concepts of citizenship. Besides that, they represent comprehensive and urgent themes to the Brazilian society nowadays. Based on this, we have analyzed two sections of the 2011 *Children's Today's Science* magazine, "History trunk" and "Poetry and company", which present literary texts in order to investigate the possibility of working transverse themes from these texts. It was felt that this proposal is viable. In other words, the literary text, besides promoting critical thinking and putting the student in touch with those rights that, as Candido (1995) says, are immeasurable, feed the soul, and may be a tool to enter the transverse theme, thus providing the formation of a competent reader.

Keywords: transverse themes; magazine *Children's Today Science* [*Ciência hoje das crianças*]; literature

Introdução

Nas sociedades modernas, embora ainda não universalizada, a educação consolidou-se como um direito social, especialmente a escolar, que, no Brasil, é requisito básico para

o exercício da cidadania e as práticas sociais. Atualmente, a educação brasileira é normatizada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9.394/96) e pelo Plano Nacional de Educação para 2001-

2010. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que apresentam os objetivos do ensino brasileiro, consideram que os temas transversais são assuntos que devem ser trabalhados no ambiente escolar, uma vez que expressam valores e conceitos de cidadania, bem como são temáticas de abrangência e urgência para a sociedade brasileira atual (BRASIL, 1998).

À escola cabe, pois, a formação integral dos alunos, ou seja, possibilitar não apenas o acesso a conhecimentos científicos, mas também promover a reflexão crítica, colocar o aluno em contato com aqueles direitos que, consoante Candido (1995), são imensuráveis, alimentam a alma, como a Literatura, por exemplo. Nesse sentido, a partir da análise dos textos literários apresentados na *Ciência hoje das crianças*, revista de cunho científico voltada para o público infanto-juvenil, este artigo propõe-se a analisar temas transversais na literatura, restringindo-se a duas seções da revista CHC – “Poesia e companhia” e “Baú de histórias” – publicada em 2011. Salientamos que a escolha desse artefato como objeto de estudo deve-se ao fato de ser uma publicação que circula no meio escolar brasileiro através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹, podendo ser um meio de produção de conhecimento e estímulo à prática de leitura.

Temas transversais e literatura

De acordo com os PCN's, ao organizar seu Projeto Político-pedagógico, a escola deve ter como meta oportunizar aos alunos contato com novas perspectivas culturais, a fim de, efetivamente, expandir os seus horizontes e, ainda, dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes, assim, tanto o acesso ao conhecimento historicamente acumulado como à produção coletiva de novos conhecimentos, sem se esquecer de que a educação também

¹ O PNBE é um Programa vinculado e executado pelo Ministério da Educação através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Criado em 1997, o Programa vem sofrendo algumas alterações a fim de qualificar os acervos das bibliotecas de escolas públicas. Para incentivar as práticas leitoras, tem como meta aproximar tanto alunos quanto professores da cultura e informação. Desse modo, o Programa, pela aquisição de acervos para as bibliotecas de escolas públicas, visa a estimular a leitura com intuito de formar um leitor competente.

é, sobremaneira, especialmente no contexto brasileiro, chave para o exercício dos demais direitos.

Os temas transversais, por sua vez, “correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate” (BRASIL, 1997, p. 12). Cabe, pois, às escolas desenvolver um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um projeto pedagógico com esse objetivo, consoante os PCN's, é orientado por três grandes diretrizes:

- posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
- não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
- incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar (BRASIL, 1997, p. 20).

Nesse sentido, deve haver articulações entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, por meio do desenvolvimento de ações, atividades e vivências pedagógicas capazes de modificar o cenário atual. Essa formação integral, salientamos, deve possibilitar não apenas acesso a conhecimentos científicos, mas também promover a reflexão crítica e colocar o aluno em contato com aqueles direitos que, consoante Candido (1995), são imensuráveis, alimentam a alma, como a Literatura, por exemplo.

Cabe citarmos também a Lei N° 9.394/96, que, no inciso III do Artigo 35, também remete à educação integral, voltada para o desenvolvimento da pessoa humana, da capacidade de aprender, de aplicar o conhecimento em seu projeto de vida e no exercício da cidadania e prevê: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Assim, é preciso abandonar o currículo rígido e vazio de interações entre os diversos conhecimentos e buscar a autonomia intelectual, a solução de problemas, a análise, entre tantas outras competências, sem se esquecer

da importância da criatividade e do afeto para a aprendizagem. Em vez de uma postura conservadora de adaptação e conformação à realidade, de currículos e ações escolares que ficam presos a moldes nos quais os conhecimentos têm fim em si mesmos, o esforço deve ser o de atrair os estudantes e dar-lhes condições para que desenvolvam uma leitura competente, o que se faz com a construção de sentidos e de pluralidade de entendimento.

Nesse cenário, está o estudo do texto literário, tratado como mais um dos modos discursivos a serem abordados. Porém, dadas as especificidades da Literatura, é fundamental que se discuta esse encaminhamento, visto que ela é uma forma de educação da sensibilidade, atingindo um conhecimento que, mesmo não mensurável, é, acima de tudo, humanizador, tal qual o papel que se reserva às artes em geral. A Literatura apresenta-se como uma expressão da complexidade humana, do estar no mundo de diferentes formas, fazendo transcender o que já está dado e, conseqüentemente, propiciando a experiência da liberdade, da multiplicidade e da humanidade.

A perspectiva eleita para a Literatura na escola seria aquela da formação ética e estética. Apenas por essas razões já fica claro que não basta tratar o texto literário simplesmente como mais um dos gêneros textuais a serem abordados, mas dar-lhe o devido foco e espaço. Tratar a Literatura de uma forma mais abrangente, no entanto, requer uma mudança de postura docente frente ao texto literário, ao seu papel de mediador e, fundamentalmente, ao lugar real que a leitura literária ocupa em sua experiência pessoal.

Pode, ainda, haver grandes lacunas entre as orientações teórico-metodológicas e legais e o que de fato acontece nas escolas. No caso da leitura literária, pesquisas mostram que essa leitura tende a ser tratada como a de qualquer outro texto, sem considerar suas especificidades, assim como também há indícios da quase ausência da leitura da Literatura, pois o que, geralmente, rege o ensino são os manuais didáticos, organizados a partir de fragmentos de textos e quase sempre apresentando apenas um recorte histórico da área. Enfim, não é priorizada a leitura como uma vivência estética.

A escola, seguindo esse viés, precisa ser reinventada, o que é compromisso de todos

os envolvidos no processo educativo. Faz-se, para tanto, necessário priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, cooperativos, participativos e com conhecimentos que lhe possibilitem ir e vir.

Ciência hoje das crianças e leitura literária

Como a matéria da Literatura são as ações humanas possíveis, os temas transversais, por serem ligados à natureza humana, estão presentes nos textos literários. Salienta-se que, independentemente da temática, importa o tratamento dispensado às palavras, que adquirem sentido para além do usual, uma vez que o texto literário “tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.” (CANDIDO, 1995, p. 246).

Os temas presentes nos textos literários e os transversais podem, pois, coincidir. Estes englobam uma série de assuntos, incluindo questões de ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. A partir dessas orientações, passamos a analisar uma revista infanto-juvenil, concebida como produto cultural híbrido, a fim de apresentar possibilidades de abordagem de temas transversais veiculados no periódico e também em textos literários presentes no referido veículo. O estudo é desenvolvido no âmbito da pesquisa *PNBE 2010: leituras possíveis*, aprovado pelo Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq – conforme processo número 100369/2013-8.

Revistas são consideradas artefatos culturais, uma vez que, segundo Silva (1999, p. 134-135), possuem um conteúdo, produzem significado e, em geral, trazem conhecimento para a cultura de massa. De acordo com Rabaça e Barbosa (1987, p. 516), a revista é “uma publicação periódica mensal que trata de assuntos de interesse geral ou relacionados a uma determinada atividade ou ramo do conhecimento, literatura, ciência, comércio, política.”

A *Ciência hoje das crianças* (CHC), objeto do presente estudo, é, nesse sentido, uma revista direcionada ao público infanto-juvenil e publicada mensalmente pelo Institu-

to Ciência Hoje, do Rio de Janeiro, desde o ano de 1986, sendo editados 11 exemplares ao ano (edição única para os meses de janeiro e fevereiro). A escolha desse artefato como objeto de estudo deve-se ao fato de ser uma publicação que, desde a década de 1990, por meio de um acordo com o Ministério da Educação, é distribuída a milhares de escolas públicas do Brasil, informando, divertindo e servindo de fonte

de pesquisa para estudantes e professores, pelo PNBE, podendo ser um meio de produção de conhecimento e estímulo à prática de leitura.

Nesse periódico, em cada número, há duas seções direcionadas à leitura literária – “Poesia e companhia”, com textos em verso, e “Baú de histórias”, com textos em prosa. As tabelas que seguem apresentam os textos publicados em 2011 nas seções:

Tabela 1 – Poemas publicados na seção “Poesia e companhia”, em 2011.

REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS 2011			
Nº edição	Mês	Título do Poema	Autoria
220	Janeiro/fevereiro	Hora de dormir	Claudio Thebas
221	Março	O poeta começa o dia	Mario Quintana
222	Abril	O Íbis	Fernando Pessoa
223	Maio	Desejo	José de Castro
224	Junho	O jacaré e a lagartixa	Alexandre Azevedo
225	Julho	Imagina!	José Jorge Letria
226	Agosto	O pano de fundo	Paulo Robson de Souza
227	Setembro	Pau-brasil	Lalau
228	Outubro	Condão	Rosana Rios
229	Novembro	Diversão	Paulo Netho
230	Dezembro	Longo penar	Miguel Sanches Neto

Elaborado pelas autoras

Tabela 2 – Narrativas publicadas na seção “Baú de histórias” da CHC de 2011 e respectivas autorias.

REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS 2011			
Nº edição	Mês	Título da narrativa	Autoria
220	Janeiro/fevereiro	A passeata de Emília	Tereza Yamashita e Luiz Bras
221	Março	A maçã	René Goscinny
222	Abril	A lenda do Sol e da Lua	Lenda mexicana adaptada de Bernardino Sahagún (1759), México
223	Maio	A lenda do Cadmo	Adaptação de Ovídio e Dicionário Oxford de Literatura Clássica de Paul Harvey
224	Junho	Honorato	Adaptação livre pela revista CHC
225	Julho	O laboratório do Dr. Ratão	Marcia Kupstas
226	Agosto	Genório e o pai-do-mato	Adaptação livre pela revista CHC
227	Setembro	Quem nunca se molhou na chuva	Ninfa Parreiras
228	Outubro	A bruxa Meregilda	Ana Lúcia Meregilda
229	Novembro	O convite para a festa	Angelo Machado
230	Dezembro	Um teste revelador	Milu Leite

Elaborado pelas autoras

Uma análise inicial dos textos apresentados pela Revista permite constatar que não há uma regularidade temática ou mesmo de autores, ou seja, há autores nacionais e estrangeiros, do presente e do passado, assim

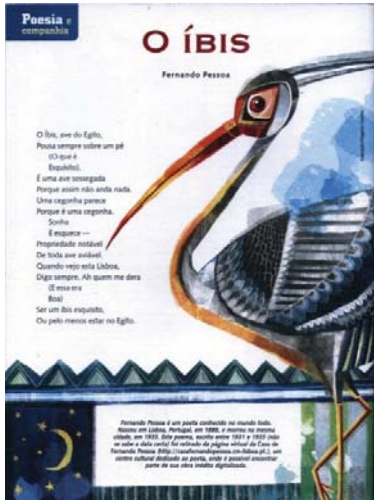
como textos adaptados pela própria CHC. Em relação à temática, destaca-se que cada edição elege determinada temática e todas as seções tentam, a partir do lugar de onde falam, explorá-la. Como já mencionado, a CHC é uma revista

de cunho mais científico e, portanto, apresenta, no geral, textos monossêmicos, isto é, com apenas um sentido, o que exige linguagem mais objetiva. Assim, para que o leitor prepare-se para adentrar na ficção, no “mundo do faz de conta”, no “como se” fosse real, cujos textos são polissêmicos, uma vez que sua leitura provoca reações diversas no leitor, há no canto superior esquerdo da página inicial o nome da seção, conforme o gênero apresentado, “Poesia e companhia” ou “Baú de histórias”. Essa identificação da seção alerta o leitor para o pacto que deve ser estabelecido com o texto veiculado. Os literários, além de fornecer informação sobre determinadas temáticas, como, por exemplo, os temas transversais, permitem ao leitor adquirir conhecimentos diversos, viver situações

existenciais na “pele” das personagens, entrar em contato com novas ideias e perspectivas, o que o enriquece como ser humano. Nesse ínterim, os temas transversais transitariam pelos textos literários, ora de forma mais direta ora mais sutil.

Para fins de análise e elucidação dos temas transversais, foram escolhidos como amostragem três textos: um em verso – “O Íbis”, de Fernando Pessoa – e outros dois em prosa – uma lenda, “A lenda do Sol e da Lua”, e um conto moderno, “Quem nunca se molhou com a chuva”.

Na edição 222, de abril de 2011, que tratava de novidades sobre as pirâmides do México, “O Íbis”, de Fernando Pessoa, é o poema trazido ao leitor.

<p>(REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS, ano 24, nº 222, abril, 2011, contracapa)</p>	<p>Fig. 1 – Ilustração do poema e da ave Íbis Fonte: REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS, ano 24, nº 222, abril, 2011, contracapa</p>
<p style="text-align: center;">O Íbis</p> <p>O Íbis, ave do Egito, Pousa sempre sobre um pé (O que é Esquisito). É uma ave sossegada Porque assim não anda nada. Uma cegonha parece Porque é uma cegonha. Sonha E esquece – Propriedade notável De toda ave aviável. Quando vejo esta Lisboa, Digo sempre, Ah quem me dera (E essa era Boa) Ser um íbis esquisito, Ou pelo menos estar no Egito</p>	

O título sugere que o texto discorre acerca de aves aquáticas, da família dos tresquiornitídeos, caracterizadas especialmente pelo bico longo e recurvo, que pode remover alagados em busca de alimentos. Conforme a tradição popular, o íbis é a última ave a desaparecer antes de um furacão e a primeira a surgir depois da tempestade. No Egito Antigo, era objeto de veneração religiosa, associado ao deus Thoth, representado pela cabeça de um íbis. Trata-se de terminologia distante do leitor do periódico, e a ilustração (Fig. 1) auxilia na construção da imagem da referida ave.

Contrastando o sujeito poético com relação a ave e descrevendo-a, o poema enfoca um tema caro à infância, a quem o mundo natural interessa e intriga. Há um nível de informativo que auxilia o leitor a compreender o objeto de que se fala nos versos, apresentando o íbis, já que o mesmo, possivelmente, não faz parte do universo do destinatário: ficamos sabendo de sua aparência com a cegonha, que pousa em um pé só, que é bicho sossegado, que vive no Egito. Apesar de o texto associar elementos que não fazem parte do repertório do leitor do periódico, carecendo de uma mediação inten-

cional para sua concretização, ao atribuir ações humanas à ave, como sonhar e esquecer, faz uso de aspectos que auxiliam no processo de aproximação do leitor com as questões postas no poema.

O sujeito lírico evidencia seu desejo de ser um íbis, que sonha e esquece, e assim “não anda nada.” Pousando no chão apenas sobre um pé, a ave não avança em direção ao que sonha, permanece imóvel, enquanto que o sujeito poético, por oposição, mostra-se inquieto na perseguição do que sonha. A exemplo do que se pode entender, a ave muda de lugar pela necessidade de fazê-lo, possivelmente em movimentos migratórios, em busca da sobrevivência e não do que foi sonhado.

Além de se diferenciar da ave por não dispor dessa propriedade notável, distinguem-se os espaços que habitam o sujeito que fala e o pássaro. O desejo de ser o íbis é expresso pelo sujeito poético quando vê *esta Lisboa*², denotando certo desencanto pelo seu lugar, enquanto o Egito representa o distante, o inacessível, envolto em mistérios antigos. Como, ao contrário da ave, o sujeito não esquece o que sonha, entende-se que esse devaneio alimenta sua subjetividade. O verso “Digo sempre, ah quem me dera”, elucida a intensidade e a permanência da fantasia no sujeito.

Apesar dos desafios postos pelo campo semântico e imagético do poema, destacamos o nível da musicalidade como mobilizador em virtude de rimas “pé”, “é”, “sossegada”, “nada”. Mesmo elegendo como tema o que é distante, o poema aproxima-se do leitor pela musicalidade, através das rimas e do ritmo sugerido pela ruptura sintática dos versos. Os dizeres entre parênteses assemelham-se a confidências em tom mais baixo e comentários próprios da comunicação oral, por trazerem dados não tão relevantes à compreensão do poema, mas que mostram certa informalidade, captando o leitor e dando ao texto um tom próximo do humor. Pelo exposto, a poesia veiculada na edição da revista CHC, neste caso, contribui para a formação do poético. Ao ser veiculada em uma revista cujo propósito é trazer à discussão questões científicas às crianças, o caráter polissêmico do texto acolhe também a discussão acerca do meio ambiente, em especial, da extinção de algumas espécies, as-

² O enunciador, poeta Fernando Pessoa, vivia em Portugal.

sim como da noção de pluralidade cultural, ao remeter o leitor brasileiro a outro país, o Egito, e a aspectos da sua cultura.

No mês de abril de 2011, na seção “Baú de histórias”, foi publicado o texto “A lenda do Sol e da Lua” (Fig. 2). Trata-se, como o título já sugere, de uma lenda, que traz consigo um aporte folclórico, constituído por crenças e costumes de cunho popular que permitem mediar a temática da pluralidade cultural. De acordo com a narrativa, os deuses reuniram-se para decidir quem iluminaria o mundo. Sendo uma lenda, o texto procura, pelo simbólico, explicar aquilo que o ser humano, racionalmente, nem sempre consegue dar conta. Apesar de adaptado pela equipe da revista CHC, o caráter literário e, portanto, simbólico está presente já no texto de abertura, referindo-se ao tempo que antecedia a história: “Antes, tudo era escuridão.” Contudo, o narrador não especifica onde nem quando era esse antes que parece ocupar papel tanto numa categoria temporal como espacial. Frente ao problema, buscaram-se alternativas para resolver o conflito posto: quem iluminaria o mundo? – questão, vale ressaltar, presente no imaginário dos povos primitivos.

Fig. 2 – “A lenda do sol e da lua”, p. 10 e 11



O problema estava posto e Teciztecatl, deus rico, disse que poderia resolvê-lo, mas que precisaria de ajuda. Nanahuatzin, deus pobre, foi, então, eleito para ajudá-lo. Cada um dos deuses ofereceu o que pôde para auxiliar, conforme suas possibilidades. Os demais deuses conferiram a dedicação de ambos, mas determinaram que se atirassem em uma fogueira. O deus rico deveria ser o primeiro, mas teve medo e não o fez. Já Nanahuatzin, atirou-se sem qualquer medo. Os deuses apreciaram o

feito de Nanahuatzin, de modo que Tecciztecatl encorajou-se e fez o mesmo. Com isso, apareceram no céu o Sol e a Lua, que eram os dois deuses transformados, resplandecendo em igual intensidade. Mas, como um dos deuses presentes irritou-se com a soberba do deus rico, determinou a separação dos astros. “Por tudo isso é que o Sol aparece durante o dia e a Lua surge apenas quando ele se vai, iluminando a noite.”

Fig. 3 – “Quem nunca se molhou com a chuva”, p. 10 e 11



O desfecho do enredo, conforme explicitado, sintetiza explicitamente a narrativa, o que depõe contra o caráter polissêmico esperado do texto literário. Apesar desse fechamento nada feliz, cabe considerar que o texto permite ao leitor experimentar a fantasia posta pelo enredo, aliada à vivência de uma situação real – nesse caso, explicar o surgimento do Sol e da Lua. Essa ação pode ser feita a partir de um confronto interno do leitor sobre aquilo que leu e aquilo que vive, seja através do que conhece sobre o tema tratado na lenda via televisão, ou a partir de outras leituras, na vida escolar e também familiar (RAMOS, 2010, p. 20-21, 26). As lendas, nesse sentido, são textos que podem ser utilizados para discutir a pluralidade cultural existente nos temas transversais dos PCN's. No caso do texto analisado, inclusive a ilustração que o acompanha merece um olhar no que diz respeito às suas cores e traços, pois remete à cultura mexicana, possibilitando ao leitor uma leitura para além do verbal.

Ao gerar significância para o leitor, o texto pode propiciar não só o conhecimento

³ Salienta-se que a CHC, em 2011, veiculou, além de “A lenda do Sol e da Lua”, outras três lendas: “A lenda do Cadmo”, em maio de 2011, “Honorato”, na edição de junho, e “Genório e o pai-do-mato”, na edição de agosto.

de uma cultura diferente da sua, mas também elevar o seu nível de conhecimento cultural, bem como promover a busca por mais textos com temáticas similares ou até outros gêneros textuais. Em síntese, mesmo que o texto não dialogue diretamente com a cultura do leitor, ele amplia as suas vivências, nesse caso, acerca de outra cultura, possibilitando-lhe agir, refletir e estar mais sensível à diversidade, seja ela cultural ou social.

No mês de setembro, o conto “Quem nunca se molhou na chuva”, de Ninfa Parreiras, estampou as páginas do “Baú de histórias”. A narrativa chega ao leitor por um narrador heterodiegético e retrata, por meio da linguagem literária, o cotidiano das pessoas que vivem na seca, que castiga há muitos anos. As protagonistas são duas irmãs gêmeas, as “gêmeas da chuva”, que assim ficaram conhecidas na vila onde moravam pela sua curiosidade em relação a esse fenômeno da natureza que não conheciam, apenas por histórias e por ouvir dizer. Elas imaginavam, então, como seria a chuva. A oportunidade de conhecê-la veio com um convite para falar sobre a seca em uma cidade onde a chuva acontecia. Elas, então, viajaram para a cidade e realizaram o sonho de conhecê-la, que “era o bolo de aniversário. Nunca era igual. Mudava de um ano para o outro. Chegava quando queria. Partia quando podia. A chuva encharcou as meninas. Inundou os olhos das gêmeas”. (PARREIRAS, 2011).

O espaço da história acontece provavelmente no norte ou nordeste brasileiro, local onde existe seca. O texto traz elementos poéticos e faz o uso de metáforas, como “A seca era o pão com manteiga de todo dia. [...] A chuva encharcou as meninas. Inundou os olhos das gêmeas”. As palavras vão, pois, muito além do seu sentido usual. A seca era o que elas já conheciam, “o pão com manteiga”; a chuva, por outro lado, ao encharcar as meninas, lava a sua alma, tira-lhes a aridez e inunda seus olhos, porque agora, finalmente, conseguiram ver outras aquarelas. O jogo semântico com os verbos encharcar e inundar é de uma sensibilidade que só o texto literário proporciona, ou seja, estão relacionados à chuva, mas, metaforicamente, vão além desse sentido objetivo.

Vale lembrar que é o modo como a linguagem é empregada que transforma determinado assunto em literatura. No caso dessa

narrativa, o tom artístico é anunciado já no primeiro parágrafo: “De amarelos, marrons, laranjas, beges. Neutros, pálidos e empoeirados. Escuros e apagados. Tons da seca. Por lá havia chuva de pó. Ventania de poeira. Isso tudo era seca. Uma secura nos olhos. A paisagem se cobria de pó. Chovia poeira. As crianças daquele lugar até engoliam pó.” A adjetivação farta sem a presença de substantivos molda o cenário e se estende a todos os elementos que o leitor insere na composição da cena, uma vez que o silêncio do narrador frente aos elementos do ambiente descrito desafiam o leitor a configurá-lo a partir do seu repertório.

Interessante, ainda, destacar que a construção do texto permite ao leitor vivenciar a problemática com as meninas e, ao final, igualmente inundar seus olhos com a alegria, tal qual as gêmeas. Isso também motiva o leitor, que pode fazer uma leitura eficaz, identificando-se com aspectos do enredo, pertencendo ou não a uma região onde há predomínio de seca ou de chuva. A narrativa, dessa forma, instiga o leitor a significar aquilo que lê a partir de suas vivências, bem como permite imaginar o que lê, caso não tenha conhecimento daquela situação vivida pelas personagens vive-a com elas. Assim, o texto é caracterizado como literário e, ao mesmo tempo, pode ser utilizado como um recurso que discute temas transversais como meio ambiente e pluralidade cultural.

Considerações finais

Os temas transversais constituem-se como um dos objetivos pontuados pelos PCN's a serem trabalhados na escola brasileira. A possibilidade do uso de materiais literários híbridos para adentrar conhecimento e aproximação eficaz do estudante brasileiro a esses princípios pode ser encontrada na revista CHC.

A revista circula no ambiente escolar e pode ser uma ferramenta auxiliar na mediação e ensino de questões atinentes aos temas transversais. Percebe-se que nas seções focalizadas, além de trabalhar no sentido de formar um leitor competente, pelo estudo de narrativas contemporâneas, lendárias/folclóricas e poesias, pode ser um recurso para estudo de temas transversais.

Na análise dos conteúdos das seções da revista percebe-se a possibilidade do trabalho

com questões de meio ambiente e pluralidade cultural, alguns dos assuntos pontuados pelos temas transversais. Salienta-se, por outro lado, que, embora por vezes a temática central do texto literário não seja uma das elencadas pelos PCNs, propicia o autoconhecimento do leitor, o que expande seus horizontes e permite-lhe, efetivamente, intervir na realidade para transformá-la, cumprindo o papel do texto artístico.

Por fim, a presença de textos literários para discutir temas transversais possibilitaria o enriquecimento e o fortalecimento dos saberes nessa questão. Além disso, pode incentivar uma didática eficiente, que não tornaria o assunto tão pesado, mas que, ao mesmo tempo, instigaria à prática da leitura literária em sala de aula.

Bibliografia

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em 14/05/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15596&Itemid=1079>. Acesso em 08 abril 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

INSTITUTO CIÊNCIA HOJE. Instituto CHC história. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/instituto-ch/historia/frutos-do-pioneirismo>>. Acesso em 28/05/13.

INSTITUTO CIÊNCIA HOJE. *Revista Ciência hoje das crianças*. São Paulo: Ediouro, ano 24, nº 222, abril, 2011.

INSTITUTO CIÊNCIA HOJE. *Revista ciência hoje das crianças*. São Paulo: Ediouro, ano 24, nº 224, junho, 2011.

INSTITUTO CIÊNCIA HOJE. *Revista Ciência hoje das crianças*. São Paulo: Ediouro, ano 24, nº 227, setembro, 2011.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Ática, 1987.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura infantil: de ponto a ponto*. Curitiba: CRV, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Notas sobre as autoras:

Flávia Brocchetto Ramos

Dr. em Letras (PUCRS), pós-doutor em Educação (UFMG), professora na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Lovani Volmer

Professora nos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Feevale e diretora pedagógica da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação. Mestre em Letras – Leitura e Cognição (Unisc) e doutoranda em Letras (UCS).

Melina Sauer Giacomini

Universidade de Caxias do Sul – Acadêmica do Curso de Pedagogia; Bolsista CNPq atuante no projeto: Pesquisa: Educação, linguagem e prática leitora II, orientado pela Prof. Flávia Brocchetto Ramos.

Regards sur la société et la famille dans *Okilélé* et *L'Enfant Océan* : valeurs, représentations de soi et de l'autre

Anne Studer
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre

Résumé

On trouve dans la littérature pour la jeunesse, en particulier lorsqu'elle s'ouvre à d'autres cultures, un endroit pour lire et comprendre le monde, dans sa mouvance, sa richesse, sa diversité et sa différence. *Okilélé* et *L'Enfant Océan* sont deux œuvres françaises de la fin du XXe siècle. *Okilélé* est un album illustré écrit pour de très jeunes lecteurs, tandis que la lecture de *L'Enfant Océan* est recommandée à partir de onze ans par l'éditeur. Chacune des deux histoires s'inscrit dans une société donnée, à une époque donnée. Dans la famille ou dans la société, les valeurs, tout comme la représentation de soi et de l'autre, sont des thèmes communs aux deux œuvres, qui posent en particulier la question de la différence.

Resumo

Encontra-se na Literatura infanto-juvenil, em particular quando ela se abre a outras culturas, um lugar para ler et compreender o mundo, na sua transformação, riqueza, diversidade e diferença. *Okilélé* e *L'Enfant Océan* são duas obras francesas do fim do século XX. *Okilélé* é um album ilustrado escrito para leitores muito jovens, enquanto a leitura de *L'Enfant Océan* só é recomendada a partir dos onze anos pelo editor. Cada uma das histórias inscreve-se numa sociedade particular, num tempo particular. Na sociedade ou na família, os valores, assim como a representação de si e do outro, são temáticas comuns às duas obras, que retratam em particular a questão da diferença.

Introduction

Okilélé et *L'Enfant Océan* sont deux œuvres françaises de la fin du XXe siècle. Chacune est inscrite en son temps, et c'est l'étude du regard chaque fois porté sur la société ou sur la famille de cette fin de siècle qui est l'objet de l'article suivant. Que ce soit dans la famille ou dans la société, les valeurs, tout comme la représentation de soi et de l'autre, sont des thèmes communs aux deux œuvres, qui posent en particulier la question de la différence.

Différence du statut et de la position sociale d'abord, présente dans le regard que l'on porte sur soi, dans celui porté par les autres, visible aussi dans la façon de s'approprier

l'espace collectif. Différence au sein de la famille ensuite, associée au respect ou non des valeurs de celle-ci, et au rejet, à l'exclusion.

Nous étudierons d'abord la société telle qu'elle apparaît dans *L'Enfant Océan*. Puis nous nous arrêterons sur l'étude de la famille et de ses valeurs dans chacune des œuvres. Nous finirons par quelques suggestions pédagogiques, pour une lecture interculturelle en classe de langue.

L'Enfant Océan : une représentation de la société

L'Enfant Océan reprend ouvertement l'histoire du *Petit Poucet* de Perrault. En exergue à la première et à la deuxième partie sont

inscrites deux citations du conte original. On retrouve la famille pauvre, ses sept enfants, le lieu de vie isolé. L'ogre est lui aussi présent. Les analogies et les renvois directs sont assez nombreux, tout au long de l'histoire. Et pourtant, rien n'est non plus tout à fait pareil. On change de lieu, on change de temps, la société est différente... La trame narrative diffère elle aussi. Les enfants ne sont pas abandonnés par leurs parents, ce sont eux qui partent, qui font une fugue. Ce n'est pas non plus au coeur de la forêt que les enfants se perdent, mais dans une région française de la fin du XXe siècle, le long d'une route, d'un chemin de halage, ou d'une voie ferrée.

Sous-jacente à l'ensemble du récit, il y a une représentation de la société où se déroule celui-ci, et des valeurs qui la guident. Les valeurs, la représentation sociale, l'image de soi et de l'autre, tout surgit progressivement. La narration suit le cheminement des enfants selon un ordre chronologique. Cet ordre n'est jamais bouleversé. Cependant, la narration est polyphonique, et c'est au fil des témoignages de tous ceux qui ont vu les enfants, qui ont croisé leur chemin, ou qui les ont même secondés, que l'on suit la progression des sept. En dehors de la famille Doutreleau, la famille de Yann, le petit poucet, dont les témoignages reviennent souvent, ce sont treize narrateurs qui racontent successivement un bout de l'histoire. Dans l'ordre d'apparition : l'assistante sociale, le chauffeur routier, l'écrivain, Agathe Merle, la boulangère, le gendarme, le mécanicien, la retraitée, l'étudiante, le commerçant, l'épicier, le chômeur, l'industriel, l'adjuvant-chef de gendarmerie, l'officier pont. Et, à mesure que le puzzle de la cavalcade des enfants s'assemble, c'est aussi, au fil des témoignages et des mots, l'image de toute une partie de la société qui se forme.

Ce n'est pas une France riche et aisée qui apparaît, mais une France provinciale, villageoise, où les commérages, les on-dits, les histoires, les superstitions elles-mêmes, forment une grande partie de l'imaginaire. Le regard sur l'autre n'est pas tendre. Les stéréotypes sont là eux aussi. Les gitans sont par exemple marqués d'un sceau : « j'ai pensé que c'étaient des manouches, à cause de leurs fringues [...] » (p. 123). Le langage est ordinaire, voire populaire, et même à l'occasion traduit

par l'un des récitants à l'intention du lecteur, supposé lettré (« vous qui causez si bien », p. 33) : « – C'est le père qui y'a foutu à la baille. Traduction : le père avait jeté le cartable dans le puits, ou dans la mare, enfin quelque part où il y avait de l'eau. » (p. 11). En chemin, les enfants volent le plus souvent leur nourriture, mais ce n'est pas de la nourriture de roi : des gâteaux secs, un pot de confiture de rhubarbe, deux baguettes, une pomme, deux sandwiches jambon-beurre... Les pochettes surprises, ces « cochonneries » auxquelles il n'a jamais eu droit, font rêver l'un des enfants Doutreleau. Le plus riche est l'industriel, Faivre, l'ogre, qui a accès à la résidence secondaire, et qui a une position sociale, comme l'indique l'apparté de l'adjuvant-chef de gendarmerie : « L'ennui, c'est que la maison en question, je savais très bien à qui elle appartenait. Elle est à Faivre, ça vous dit quelque chose ? » (p. 144). L'écrivain lui aussi intimide : « J'irais bien demander au voisin s'il y a rien eu chez lui, mais j'ose pas déranger. C'est un écrivain. » (p. 49)

L'ordre social est évoqué : la nourriture se monnaie, et pour en avoir, si l'on est un enfant fugueur et que l'on n'a pas d'argent, on devra voler (comme dans le pavillon de banlieue, à la gare et dans le train), quémander (comme dans la boulangerie), ou encore attendre que quelqu'un vous en offre gratuitement (dans la fourgonnette de l'épicier).

Le vol n'est pas permis, et les enfants enfreignent la loi lorsqu'ils dérobent de la nourriture. Pourtant, la narration insiste sur les qualités morales de ces enfants qui, même s'ils volent de la nourriture, respectent généralement le bien d'autrui. Ils sont ainsi présentés comme de "bons" voleurs.

Pauvres ou riches, les hommes et les femmes sont présentés avec leurs valeurs, leurs qualités morales, leurs défauts et leurs faiblesses. Dans cette société, l'individu agit souvent selon sa conscience, et en fonction d'une morale individuelle. Celle-ci contribue cependant à définir une morale collective. Dans le récit, il n'est pas rare de voir l'un ou l'autre des narrateurs laisser libre cours aux épanchements de son âme. La bonne conscience (« ma seule consolation, c'est de savoir qu'il a sans doute mangé un peu de mon pain, ce petit, et que je l'avais donné de bon cœur. » la boulangère, p. 62), la mauvaise conscience que l'on fait taire

(« je le sais bien que j'ai pas le droit ! Je veux plus qu'on me parle de tout ça. » l'épicière, p. 118), la mauvaise conscience qui ronge l'âme (« L'idée m'est venue que je ne faisais pas grand chose de bien dans ma vie, mais que c'était normal après tout, que je ne méritais sans doute pas davantage. » le chômeur, p. 127), ou encore l'absence totale de conscience (« On m'accuse de cruauté. Je crois rêver. » l'ogre, p. 129), chacune d'entre elles apparaît successivement, narrant ainsi un ordre moral sous-jacent, où s'exprime le bien et le mal, et où sont définies un ensemble de valeurs.

L'ogre est le seul à n'avoir aucune conscience (on le dit d'ailleurs « fou »). En effet, il place le droit à la propriété au-dessus de tout et met en danger de mort les enfants qui se sont introduits illégalement chez lui. Or il est bien clair que si la société défend la propriété privée, la vie d'un homme – dans ce cas, la vie d'un enfant – devrait cependant lui être supérieur. C'est ce qu'établit le récit, en connivence supposée avec le lecteur. Mais c'est pourtant ce que conteste l'ogre, et c'est cette « cruauté » qui fait de lui un ogre. C'est d'ailleurs aussi lui qui dans le récit représente une sourde menace pour l'ordre social : « C'est ainsi. Mais cela changera peut-être plus tôt qu'on ne le pense. En tout cas nous y travaillons. Et nous sommes nombreux. » (p. 130)

Représentation de soi, représentation de l'autre

Représentation sociale, représentation de soi et de l'autre ont une forte présence tout au long de l'oeuvre. Le statut social, la richesse ou la pauvreté sont soulignées par une série de signes extérieurs, taillés au couteau et visibles aux yeux de tous. Tout est stéréotypé, sans nuances. Chacun des narrateurs observe par exemple les enfants, et l'allusion à leur apparence physique, en particulier à leurs vêtements – « des vêtements de grenier » – revient fréquemment, comme une marque sociale, un indice de pauvreté. Les parents ne font pas moins d'impression : « [...] cette fois, c'est tout le Moyen-âge qui entre dans la gendarmerie. » (le gendarme, p. 67)

Dans la famille Doutreleau, la famille du petit poucet dans l'histoire, tout va de pair, la pauvreté, la violence faite aux enfants, la

saleté, le langage ordinaire, la dégradation des vêtements, des objets, et de tout ce qui les environne. La maison, la cour sale, la voiture déglinguée, et le chien qui est aussi agressif avec les arrivants que les parents. Ici, les apparences ne trompent pas : dès le départ, les Doutreleau sont marqués du signe de la pauvreté (matérielle, morale, intellectuelle), au fil d'une accumulation de signes, qui fonctionnent comme des stigmates aux yeux des autres.

Au fil du récit, les enfants se distinguent cependant de leurs parents par leurs qualités morales, et par les sentiments qui les unissent. Il y a de l'amour entre ces frères qui partagent toujours la nourriture équitablement entre tous, et qui se soucient les uns des autres. Et puis, s'ils volent de la nourriture, ils montrent toujours leur intention de respecter le bien d'autrui, et de ne rien abîmer. Au contraire de ce que l'ogre voudrait faire croire, ils ne constituent une menace pour personne, ils éveillent plutôt la pitié, et ce sont divers témoignages, versant même parfois dans le *pathos*, qui le soulignent (« des pauvres gosses, vraiment. » la boulangère, p. 60)

Malgré tout, tout comme leurs parents, les enfants ne sont pas à l'aise dans la société. Il y a notamment ce sentiment, visible dans une scène qui se déroule dans une boulangerie, que l'espace commercial appartient à ceux qui ont de l'argent, et que l'accès à cet espace est interdit à ceux qui n'en ont pas. Deux des enfants entrent dans la boulangerie, mais comme ils n'ont pas d'argent, ils restent sur le seuil. « Là j'ai compris pourquoi ils restaient si près de la porte, ça voulait dire : « On n'est pas des vrais clients, alors on s'avance pas plus... », explique la boulangère (p. 60)

Une scène similaire a lieu avec les deux parents. Arrivés à la gendarmerie pour signaler la disparition de leurs enfants, les Doutreleau, invités à prendre place sur une banquette, n'osent pas s'asseoir. « C'est le genre de personnes qui s'assoient sur des chaises ou sur des bancs. Dès que c'est un peu mou, ou un peu bas, ils pensent qu'ils vont salir ou qu'ils pourront plus se relever, ou plutôt ils estiment que c'est pas pour eux. », explique le gendarme (p. 68)

Dans un cas comme dans l'autre, pour les parents comme pour les enfants, l'espace public et social est vécu comme un espace

qui ne leur appartient pas, et où ils n'ont pas vraiment droit d'entrée. Ainsi la représentation de soi et de l'autre est-elle aussi marquée dans le récit dans la façon dont les protagonistes évoluent dans l'espace et s'approprient celui-ci. La société est comme une étrangère aux Doutreleau, une étrangère dont il faut se méfier, et à laquelle ils sont hostiles (pour les parents), ou une étrangère qui est défendue, ou inconnue, et qu'il faut s'approprier (pour les enfants qui vont prendre le train, ou voir l'océan, pour la première fois).

Les valeurs de la société sont ainsi présentées au long du livre à travers le portrait qui est fait de chacun des protagonistes de l'histoire, son système de valeurs, sa façon de se représenter la société où il vit, et la façon dont lui-même se considère et est considéré au sein de celle-ci.

A l'intérieur de la société, le système des représentations et des valeurs est en particulier vu à travers la représentation de la famille. Associée à l'idée du bonheur, elle se présente d'abord sous l'image d'un rêve avorté dans *L'Enfant-Océan*. Dans *Okilélé*, la famille n'est pas non plus un espace sans conflits, et certaines analogies peuvent être faites entre les deux œuvres.

Représentation de soi et de l'autre au sein de la famille

Dans *L'Enfant Océan*, la famille est réelle ou imaginaire. Imaginaire, elle se présente sous la forme d'un rêve avorté, celui d'un enfant qui recherche un père idéal (« J'imaginai que cet homme tranquille, là, à côté de nous, c'était notre père. » p. 38), ou celui d'un homme sans enfants qui rêve pourtant à eux :

« Et le plus drôle, c'est qu'avant de les faire monter, j'étais justement en train de penser à mes gosses, à mes gosses à moi. Enfin, à ceux que j'ai pas, vu que Catherine et moi on peut pas en avoir. Ça me travaille parce que je les adore, moi, les gosses. On en aurait qu'un, y'aurait pas plus heureux que nous. » (le chauffeur routier, p.34)

La famille réelle est celle des Doutreleau, deux parents, sept enfants, tous des garçons. C'est aussi celle, à l'autre bout du livre,

de l'ogre. Deux parents, six enfants, toutes des filles. Tout les oppose, la condition sociale, l'habitation, la mise. Si on pénètre l'univers de la première, la seconde, la famille Faivre, est seulement évoquée, et l'ogre, le père, est l'unique protagoniste de l'histoire. Les signes extérieurs (de richesse ou de pauvreté) définissent et opposent chacune des deux familles.

Yann, le petit poucet

Dans la famille Doutreleau, les parents battent, le père crie. Les enfants sont solidaires et unis, mais le plus jeune, Yann, le petit poucet, n'est pas aimé de ses parents. Mal-aimé dès sa naissance, c'est aussi parce qu'il ne partage pas les valeurs familiales qu'il est rejeté. Au contraire de ses frères qui ne se « mêlent » pas d'apprendre, il prend très tôt goût à l'école, et aux livres. Et les compliments qu'il ramène de l'école pour ses succès scolaires irritent. Sa différence lui vaut le rejet de ses parents, qui considèrent qu'il ne fait rien. Comme le dit l'un de ses frères : « les parents l'ont pris en grippe, on sait pas pourquoi. Parce qu'il est pas pareil peut-être. Ou bien parce qu'il travaille pas et mange quand même. » (p. 27)

Les parents ne supportent pas que l'enfant donne plus d'importance aux livres et à l'étude qu'aux travaux de la ferme, pour lesquels il ne montre aucune disposition. Eux-mêmes n'accordent aucune valeur à l'étude, et le considèrent comme un fainéant. Et l'enfant est donc puni pour sa différence et son adhésion à un autre système de valeurs. S'il semble préférer continuer à travailler pour l'école, plutôt qu'aider aux travaux des champs, il est battu. Et si, plongé dans ses livres, il ne répond pas aux appels pour le dîner, c'est le cartable, et tout son contenu, qui sont jetés à l'eau.

La séparation entre l'enfant et ses parents est consommée, dès le début du récit. L'enfant ne communique jamais avec ses parents, qui « [...] en ont peur, je crois. » (Fabien, frère de Yann, p. 27). Yann est celui qui provoque le départ. C'est lui entraîne ses frères derrière lui. Il est donc celui qui met en danger la cellule familiale, et qui la détruit, en privant les parents de leurs enfants, et vice-versa. Mais la brève séparation des parents et des enfants est finalement bénéfique, puisqu'elle resserre

les liens. Et c'est aussi Yann qui souhaite ce dénouement : lui qui avait fait croire à ses frères que leurs parents voulaient les tuer dévoile finalement à son frère le plus âgé la vérité, ce sont des chatons nés à la ferme qui devaient être tués, pas eux, et il insiste pour que son frère rapporte sa parole aux autres, (« tu le diras aux autres hein ? », p. 150). Avec cet aveu, le lien entre les parents et les enfants est finalement reconstruit.

L'affection se révèle au moment de la séparation, de la perte. Les parents se mettent à la recherche des enfants, ils alertent le commissariat, ils se sentent soulagés quand ils sont retrouvés, et le lien de filiation, maternel, aussi bien que paternel, est doublement souligné. Lors du tout premier contact après les jours de fugue, au téléphone, les parents expriment leur affection, en employant des mots que jamais ils n'auraient utilisé "avant" la disparition des enfants :

«- C'est où que vous êtes mes petits ? elle [la mère] a dit, et je l'avais jamais entendue nous appeler comme ça, ses petits...[...] Le père a dit qu'il appelait les gendarmes et qu'ils seraient là avant le jour,



qu'on s'inquiète pas. Lui aussi a dit « mes enfants » et ça faisait drôle... » (p.142)

Entre les parents et les enfants, il y a donc un avant et un "après", que l'on imagine bien meilleur.

Yann, lui, ne revient pas, et il disparaît à jamais. Peut-être pour retrouver le monde des contes, comme le signale le dernier des récitants : « L'idée m'est venue que cet enfant n'était pas réel, qu'il venait du monde des contes. Que j'avais le droit d'y entrer pour un instant. Qu'il voulait bien m'y accepter. » (l'officier pont, p.152) Cette affirmation donne aussi un dernier éclairage au titre, assez énigmatique. Tout au long du texte, l'enfant se dirige intuitivement vers l'océan (de ce côté-là, la lumière est plus claire). L'océan de L'Enfant Océan est peut-être juste l'océan des livres, celui de l'intertexte, et celui de tous les contes auxquels celui-ci peut aussi renvoyer.

Dans le conte de Perrault, c'est le petit poucet qui apporte richesse et prospérité à sa famille, en faisant preuve d'intelligence, de ruse et d'adresse. Dans L'Enfant Océan, c'est Yann qui guide ses frères. Toujours en éveil, c'est également un gardien.



Okilélé

Dans les années 1990, une autre histoire reprend le thème de l'enfant différent. Dans *Okilélé* (Oh qu'il est laid), de Claude Ponti, le petit dernier de la famille est laid (il est affublé d'une petite trompe qui le défigure aux yeux de sa famille, et aussi, par conséquent, à ses propres yeux), et il dérange les autres (c'est-à-dire qu'il est dérangeant). Il essaie de communi-

quer, et l'illustration montre bien les liens qu'il veut tisser : ce sont de vraies cordes qu'il tend entre tous les membres de la famille. Pourtant, le projet échoue chaque fois : « Parfois Okilélé attachait les gens de sa famille avec des cordes pour parlophoner tous ensemble. Il arrivait à bien les attacher, il n'en oubliait aucun... mais à chaque fois son parlophone était trop serré, et les choses ne marchaient pas du tout comme il voulait. »



«...mais à chaque fois, son parlophone était trop serré, et les choses ne marchaient pas du tout comme il voulait.»

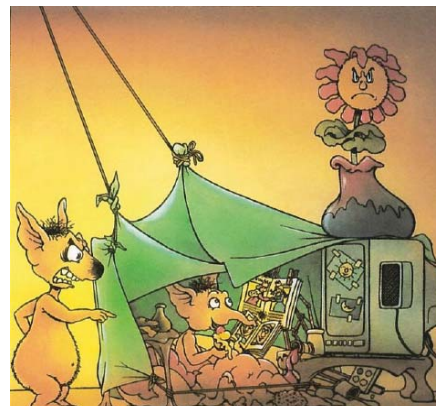
L'enfant finit par s'isoler de lui-même, et construit une maison toute en galeries qui passe sous celle de ses parents, où il passe la plupart de son temps. Il lui est pourtant encore possible de circuler d'un espace à l'autre, jusqu'au lundi où il dérange un peu plus que d'habitude. Ce lundi-là, son père prend des briques et du ciment et bouche le passage (« Ils ne voulaient plus le voir. Qu'il retourne dans son trou. Et qu'il y reste ! Jusqu'à la fin des fins ! »). Okilélé sort alors de la maison par une des galeries souterraines qu'il a creusées et il part. Okilélé a tout un univers à conquérir et à découvrir, il a surtout besoin de trouver celui ou celle qui aura besoin de lui. Il apprend à parler avec les arbres, il réveille un soleil et une princesse endormie. Puis il revient, mais il ne trouve qu'une maison détruite, et une rivière de larmes qu'il remonte pour découvrir sa famille en pleurs. Son retour les sauve tous du malheur, car ils avaient finalement besoin de lui : « tout allait mal depuis qu'il était parti. Les mots disaient le contraire, les mains faisaient autre chose, et les repas n'avaient plus de goût. » Ainsi Okilélé est-il, malgré sa différence et le rejet initial qu'elle provoque, indispensable au bonheur de sa famille.

Aucun des deux héros ne s'entend bien avec ses parents, et ils ont aussi leur part de responsabilité dans la mésaventure. Le moment du repas, rituel familial, peut devenir très conflictuel si les règles ne sont pas respectées : répondre à l'appel pour venir à table, ne pas commencer avant les autres sont des règles de bienséance. Or Yann ne répond pas aux appels du dîner, quatre fois de suite. Quant à Okilélé, non seulement il commence avant tout le monde, mais il mange tout, et ne laisse rien aux

autres. La soupière est vide quand on soulève le couvercle, comme le montre l'illustration. Le texte nous apprend donc que « quand il réussissait à être à table en même temps que tout le monde [je souligne], tout le monde était fâché. »

Et puis, Yann tient tête à ses parents, son mutisme peut être pris pour une insolence, et il semble même afficher une sorte de mépris (du moins est-ce ainsi que la mère interprète l'attitude de son fils : « Sauf qu'y s'est mis à nous regarder avec cet air que j'aime pas. C'est qu'y vous ferait baisser les yeux, le petit serpent. Y faut lever la main pour qu'y cède. Devant ses parents ! Ça se prend pour quoi ? », p. 20).

Okilélé est maladroit. Maladroit dans ses tentatives de communication vouées à l'échec, il dérange, souligne le texte. Chacun est occupé dans son coin, et Okilélé, qui veut « parlophoner » sans s'occuper de la disponibilité des autres, finit par incommoder tout le monde, semble nous dire l'illustration. Et s'il construit une cabane, c'est dans le coin de la télévision, ce qui empêche qu'il ne soit d'autre d'y avoir accès, nous montre-t-elle aussi.



L'enfant qui est représenté n'est donc pas un enfant innocent. Yann a adopté le mutisme, il est insolent, il tient tête à ses parents, il leur fait baisser le regard, et c'est par rage qu'il entraîne ses frères derrière lui hors de la maison (« alors la rage m'est venue au cœur. Elle s'est coulée dans mon corps tout entier, dans mes mains, dans mes épaules. Je n'étais plus que cela : un bloc de rage. », p. 148). Okilélé ne laisse personne en paix ; il est gourmand et mange la part des autres ; il mange aussi des glaces en dehors des repas, à l'abri de la cabane qu'il s'est fabriquée, et il prive ses frères et soeur de télévision en transformant l'objet en pilier de cabane.

Aucun d'eux ne trouve sa place dans la famille, ce qui est matérialisé par le refus d'un espace personnel. Depuis sa naissance, Yann doit dormir dans le lit de ses frères aînés, et Okilélé finit par s'installer un lit sous l'évier, près de la poubelle. Son meilleur ami est le réveille-matin, lui aussi un incompris (« ils me disaient : s'il te plaît, réveille-nous demain matin, surtout, n'oublie pas ! et moi, le matin suivant, je les réveillais... mais là, ils me tapaient dessus... pour dormir encore... »), que l'on a cassé et jeté.

Et pourtant, ce sont eux les héros de l'histoire, et ce sont leurs valeurs qui doivent logiquement attirer la sympathie du lecteur. Or ces valeurs ont elles aussi leur signification, elles ne sont pas non plus innocentes, et elles transmettent une autre idée du monde. Dans cet autre ordre de valeurs, la lecture est importante : Yann et Okilélé aiment tous les deux lire, Yann, les livres scolaires, Okilélé, les contes pour enfants ; l'homme et l'univers sont complices : au contraire de ses parents, dont les poubelles sont toujours pleines, et l'évier rempli de vaisselle sale, Okilélé adopte une attitude écologique, et sa maison est propre, ordonnée, "verte" ; enfin, dans ce nouvel ordre de valeurs, la communication passe en même temps que les sentiments, et les affects se montrent et s'expriment positivement.

Le plus jeune, le plus petit, le plus laid ou le plus fainéant aux yeux des autres, d'une façon ou d'une autre, chacun des deux héros doit assumer une différence. Le premier le fait dans l'opposition silencieuse et le passage à l'acte, qui détruit provisoirement la famille, le second en partant à la recherche de quelqu'un

qui ait besoin de lui. Chacun d'eux protège et reconforte un frère, ou un ami. Tous deux comprennent l'univers : Yann sait lire la lumière dans le ciel, Okilélé parle avec les étoiles et avec les arbres. Et finalement la différence, qui est accompagnée de pouvoirs magiques (Okilélé fait pousser une montagne, Yann s'oriente aussi bien qu'une boussole), est salvatrice. Car Yann et Okilélé contribuent, chacun à leur manière, au bonheur de leur famille.

Trois pistes pédagogiques pour le cours de français langue étrangère

– **Parler des valeurs de la famille: le respect des valeurs.** Répartir des tâches; certains doivent adopter le point de vue des parents dans *Okilélé* ou *L'Enfant Océan*, d'autres celui de l'enfant différent. Les scènes de conflit peuvent être dramatisées. Puis tous expriment leur point de vue, exposent leurs reproches, leurs désirs, et expliquent ce qu'ils souhaiteraient de l'autre. Chercher finalement ensemble des solutions : comment faire pour que tout aille mieux ?

On peut aussi se rappeler la fonction de la patrouille du conte inventée par Pierre Gripari (1983), et s'atteler à la tâche : il s'agit alors de moraliser chacune des deux histoires. Qui a mal agi ? Quand ? Pourquoi ? Que faut-il changer dans le conte pour que celui-ci obéisse à la morale ? Les valeurs du groupe (ou des groupes) seront ainsi définies.

– **Parler des valeurs de la société : le logement.** Reconnaître les habitudes culturelles à travers la description des logements faites dans *L'Enfant Océan* et *Okilélé*. Observer les oppositions réalisées dans chacune des deux oeuvres (la ferme des Doutréleau, le pavillon de banlieue, la résidence secondaire de l'ogre dans *L'enfant Océan* et la maison familiale opposée à la maison souterraine d'Okilélé dans *Okilélé*). Reconnaître les valeurs qui se dégagent de chacune des représentations : par exemple, Okilélé a une maison propre et ordonnée (en opposition à la saleté de la cuisine dans la maison familiale). Élargir le sujet en comparant avec des vrais reportages en ligne, par exemple les photos et les reportages vidéos de *Marie-Claire maison.com*, des reportages qui parlent parfois d'habitudes bien françaises, comme chiner,

faire les puces, ou encore rapporter de ses voyages des objets pour la maison, et qui montrent l'importance qui peut être donnée au logement dans cette société (ou dans une autre société que l'on aura choisi d'étudier). Rechercher des documents pour élargir encore la comparaison à de nouvelles sociétés, à d'autres civilisations. Sortir des murs de l'école pour repérer dans les librairies environnantes le nombre de magazines ou de revues consacrées au logement, à l'habitation. Parler enfin de la place du logement dans sa propre société.

– **Parler des valeurs de la société : l'alimentation.** Examiner la façon dont les personnes s'alimentent dans *L'Enfant Océan* et *Okilélé*. Ce n'est jamais de la nourriture de roi. C'est cependant de la nourriture à laquelle on prend souvent plaisir. Comparer ces données (les opposer même) avec celles que l'on trouve au sein du reportage réalisé pour la candidature officielle du repas gastronomique français au patrimoine immatériel de l'humanité, vidéo disponible en ligne sur le site de l'Unesco. Observer le décalage. Parler de la place de l'alimentation dans d'autres sociétés, dont la sienne.

Conclusion

Dans *L'Enfant Océan* comme dans *Okilélé*, la différence est représentée à travers une somme de problèmes qui lui sont liés, en particulier au sein de la famille : image de soi et de l'autre, incompréhension, absence de communication, rejet, exclusion. La différence heurte le système de valeurs établies, et le questionne. Elle crée un vrai problème, et elle peut originer de vraies destructions.

Dans *L'Enfant Océan*, la question de la différence est finalement éludée, puisque Yann, une fois sa mission comme accomplie, disparaît à jamais. Gommée à la fin du livre, la différence de l'enfant n'en est pas moins souvent louée au fil des pages. C'est lui le héros de l'histoire. Dans *Okilélé*, la différence finit par être résolue positivement, car c'est le retour du petit héros qui rend le bonheur à toute la famille. Différence gommée à jamais ou finalement reconnue, c'est en fait ici le fait que chacune des deux œuvres apporte une contribution à l'éducation à la différence qui importe.

Au-delà de leur portée littéraire et de la force de leur discours, *L'Enfant Océan* et *Okilélé* sont deux œuvres qui portent un regard sur une époque et une société données. Evoquons pour conclure leur intérêt pour la classe de langue du français langue étrangère, où les documents des manuels présentent encore trop souvent l'image de sociétés stéréotypées et idéalisées, voir aseptisées. Leur lecture en classe de langue peut en effet permettre de découvrir d'autres regards, d'autres discours, qui surprendront peut-être.

Bibliographie

GRIPARI, Pierre (1983), *La Patrouille du conte*, Lausanne : éditions L'Age d'homme.

MOURLEVAT, Jean-Claude (1999), *L'Enfant Océan*, Paris : éditions Pocket Jeunesse.

PONTI, Claude (2009), *Okilélé*, Paris : coll. Lutin Poche de L'École des Loisirs, éditions L'École des loisirs (Original publié en 1993).

A Literatura Infantil como oportunidade de abordagem aos valores na Educação Pré-Escolar

Ana Filipa Ferreira*

Resumo

A globalização fez emergir um conjunto de paradigmas sociais, económicos e culturais que alteraram por completo o mundo que costumávamos conhecer. A realidade contemporânea é verdadeiramente complexa, mas impôs-se de uma forma demasiado rápida e até agressiva, o que nos impede de a compreender de forma ampla. Neste contexto, os valores que costumavam definir-nos enquanto indivíduos e enquanto cidadãos vêm perdendo a sua nitidez, gerando uma dificuldade crescente em percebermos como orientar as nossas condutas.

Perante esta perigoso panorama, urge a necessidade de a Escola assumir a sua responsabilidade fundamental de formar cidadãos esclarecidos, ativos e responsáveis. Só através de um processo de constante reflexão sobre si própria, sobre o outro e sobre os diversos modos de agir, em que o pensamento crítico seja sempre valorizado, a criança poderá desenvolver-se de forma plena, formando a sua identidade com clareza e aprendendo a lidar com a alteridade de forma harmoniosa.

Particularmente no Jardim de Infância, a Literatura Infantil assume-se, pela sua riqueza estética e literária, mas também pela relação tão singular que se forma entre a criança e o livro, como um meio de excelência para a abordagem e a reflexão sobre os valores.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Literatura Infantil; Valores.

Abstract

Globalization has revealed new social, economical and cultural paradigms, which completely altered the world we used to know. Contemporary reality is truly complex, but it imposed itself too quickly and even aggressively, which blocks us from really understanding it. In this context, the values which used to define us as individuals and citizens have been losing clarity, and this has created a growing difficulty on figuring out how to behave.

In face of this dangerous scenario, there is a great need for our schools to take on the responsibility of educating enlightened, active and responsible citizens. Children's full development can only be achieved by encouraging them to think critically, about their selves, about others and about their ways of behaving. Identity will then be formed with clarity, as alterity will be faced with harmony.

Particularly in Kindergarten, Children's Literature becomes an exceptional means to discuss and think about values, not only because of its aesthetical and literary richness, but also because of the unique relationship formed between the child and the book.

Keywords: Preschool Education; Children's Literature; Values.

* Mestre em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Portalegre.

Panorâmica sobre a Sociedade Contemporânea: Os Valores e a Educação (Pré-Escolar)

Vivemos num mundo em constante transformação, com as sociedades a enfrentarem importantes mudanças políticas, tecnológicas, científicas, culturais, económicas e sociais, em grande medida impulsionadas pela globalização. Envolvidos num conjunto de contextos tão complexos e tão frequentemente em mutação, vivemos cada vez mais num clima de 'insegurança', na medida em que se torna impossível compreender inteiramente uma ordem global tão instável (Giddens, 2000: 19).

Alain Torraine (1997) defende que a cultura de massa leva a que "só vivamos juntos na medida em que fazemos os mesmos gestos e utilizamos os mesmos objetos, mas sem sermos capazes de comunicar entre nós, para além dos signos da modernidade." (Torraine, 1997: 14). Segundo o autor, a globalização, nos moldes em que se tem processado, tem conduzido a uma perda crescente dos traços culturais e dos sistemas de valores que costumavam 'governar' as nossas pequenas comunidades (Torraine, 1997: 14), que se vêem, assim, fragilizadas. Ora, de acordo com o autor, isto impossibilita a formação de uma verdadeira sociedade mundial, que, num primeiro olhar, poderíamos considerar ser o culminar lógico do processo de globalização.

De facto, as próprias instituições, que antes víamos como responsáveis pela veiculação da cultura e dos valores, como a família, a escola e até a igreja, vêm perdendo o seu 'poder', à medida que o seu espaço vai sendo invadido por mensagens que chegam de todo o lado, e que nos colocam perante dilemas constantes, levando-nos ao ponto de colocarmos em questão essas mesmas instituições, antes inquestionáveis.

Esta descaracterização das comunidades em que nos costumávamos sentir integrados conduz, necessariamente, a uma descaracterização de nós mesmos. De acordo com Torraine, "Isto faz pesar sobre nós uma dificuldade crescente de definir a nossa personalidade (...)" (1997: 18).

Valente Pires (2007), por outro lado, destaca a fugacidade que caracteriza a forma como vivemos o dia a dia, como encaramos

o futuro, como tratamos os próprios objetos. Mas mais do que isso, destaca o facto de esta fugacidade se revelar, muito particularmente, nas relações interpessoais, cada vez mais efémeras e superficiais. A própria família é vítima desta fragilidade, e os laços familiares mostram-se instáveis e enfraquecidos, quebrando-se à primeira dificuldade. A autora defende que "o homem atual está a perder a sua capacidade de vincular-se", o que "dificulta a integração social e o sentido de pertença a uma comunidade" (Pires, 2007: 77).

De acordo com Rosa (1998, cit. por Pires, 2007: 99), este sentimento de pertença assenta, acima de tudo, nos valores estabelecidos e partilhados pelos membros da comunidade, valores estes que constituem a base da identidade dessa mesma comunidade. Desta forma, torna-se claro que, ao perder a capacidade de se enraizar num grupo, numa sociedade, numa cultura, o Homem perde simultaneamente os alicerces que lhe permitiriam formar com integridade a sua própria identidade.

Encontramo-nos, assim, perante uma nítida crise de valores que condiciona seriamente a felicidade das gerações atuais, mas principalmente das futuras. Ora, reconhecido que é o papel de responsabilidade da escola na educação das crianças e jovens, considerar-se-ia natural a sua intervenção urgente na educação para (a recuperação d') os valores, muito especialmente numa altura em que as próprias famílias se encontram fragilizadas e, portanto, necessitadas de um maior apoio da educação formal nesse sentido.

O sistema educativo deve adaptar-se às novas realidades sociais, culturais, económicas, atendendo à individualidade de cada criança e ao contexto em que cada uma se insere. A intervenção pedagógica dos educadores e professores deve colocar no centro do processo educativo a criança, implicando as famílias, através de um diálogo construtivo que permita compreender a criança no seu todo. Só através dessa interação se poderão delinear estratégias comuns que permitam educar a criança para os valores e para a cidadania, favorecendo a construção harmoniosa da sua personalidade, em integração plena e equilibrada numa sociedade em constante mudança.

A personalidade da criança vai-se formando e definindo gradualmente através

das experiências do quotidiano, das ilações que espontaneamente delas vai retirando, mas também, naturalmente, através da partilha de opiniões com as outras crianças e com os adultos que com ela interagem. Educar para os valores trata-se, assim, de ajudar a criança a refletir sobre si própria e sobre a sua relação com os outros, partindo das suas vivências ou criando, em contexto educativo, situações que suscitem um diálogo significativo e enriquecedor para a criança e para o grupo. A educação para os valores faz-se através de um processo complexo e sensível, mas é absolutamente necessária.

Podemos reconhecer, de uma forma muito específica, ao jardim de infância a particularidade de, pelo facto de fornecer uma 'teia' de relações tão diversificada, assim como um quotidiano recheado de oportunidades, se constituir como um meio especialmente propício à educação para os valores, cabendo ao educador saber orientar a exploração dessas inúmeras oportunidades numa perspetiva de abordagem e reflexão sobre os diferentes modos de agir perante nós próprios e perante os outros.

Que valores abordar? – Uma análise às Orientações Oficiais

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) enquadram-se e fundamentam-se na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 de Fevereiro de 1997. Procurando analisar este documento no que diz respeito à educação para os valores, imediatamente se destaca o princípio-geral estabelecido pela Lei-Quadro, que defende o favorecimento do “desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei 5/97 de 10 de Fevereiro). Identificam-se, portanto, desde logo os valores da autonomia, da liberdade e da solidariedade como ‘bases’ da educação da criança no pré-escolar, numa perspetiva de formação de cidadãos plenamente integrados numa sociedade de iguais, mas em que cada um é diferente, e por isso deve ser valorizado.

Os objetivos pedagógicos decorrentes do princípio-geral destacam muito particularmente a importância dos valores democráti-

cos, numa dupla perspetiva de inclusão e de educação para a cidadania. Ao nível da educação para a cidadania, são referidos ainda, mais à frente, valores como “a participação, a justiça, a responsabilização, a cooperação...” (ME, 1997: 54), pilares fundamentais da vida em grupo, em sociedade.

Atentando ainda na noção de educação para todos, que norteia as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o respeito pela diferença, a inclusão e a resposta às necessidades individuais são assumidos como pilares de uma escola inclusiva. Partindo deste conceito, que pressupõe “dar resposta a todas e a cada uma das crianças”, através de “uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (ME, 1997: 19), claramente se identificam valores como a tolerância, a valorização da diferença e da diversidade aos mais variados níveis (sexual, étnico, cultural e social), a solidariedade e até a colaboração e entreajuda.

No que diz respeito às orientações mais específicas quanto à atitude do educador, as OCEPE destacam a necessidade deste valorizar de uma forma particularmente positiva as características pessoais e diferenciadoras de cada criança, o que remete imediatamente, e mais uma vez, para o respeito e valorização da diversidade. Por outro lado, é destacada a importância de o educador garantir um ambiente de diálogo e de respeito, em que todos sejam chamados a participar de forma ativa e responsável, dentro de um espírito de união e colaboração. Estas vivências democráticas implicam necessariamente, além de valores como a justiça e a igualdade, e a união e colaboração já referidas, também a autonomia, o espírito crítico, e muito particularmente a autoestima e autoconfiança. Estes dois últimos valores derivam muito estreitamente da forma como o educador vê e trata a criança, ou seja, ao confiar nela, ao valorizar as suas conquistas e progressos, ao considerá-la capaz de realizar tarefas autónomas de responsabilidade, estará a contribuir para a formação de uma visão positiva da criança relativamente a si própria, o que fomentará a sua motivação para realizar novas conquistas e, no fundo, para crescer de uma forma saudável.

Mas os valores assumem um papel de maior destaque na área da Formação Pessoal e Social, cujos objetivos, de acordo com as OCEPE, passam pelo favorecimento da aquisição do espírito crítico e pela interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Deste modo, pretende-se “promover [nas crianças] atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (ME, 1997: 51).

As OCEPE destacam o papel desta área no desenvolvimento da identidade da criança, e que se relaciona, acima de tudo, com a aceitação e valorização das características individuais próprias e com a tolerância e compreensão das características do outro. Ao ser integrada em plenitude no grupo de pares que encontra na sala de atividades do pré-escolar, e se o educador cumprir a sua responsabilidade ao nível da criação de um ambiente de tolerância e liberdade, no fundo de um clima democrático, a criança compreenderá que cada um é, pela sua identidade distinta, um elemento fundamental nessa ‘mini-sociedade’, aprendendo assim a respeitar e valorizar os contributos e os papéis desempenhados por cada um. Desta forma, irá construir o seu ‘eu’ de uma forma íntegra, fortemente apoiada na interação com o outro.

Mas como já foi referido, as OCEPE atribuem ainda a esta área o importante papel de contribuir para a formação e desenvolvimento de valores estéticos, valendo a pena destacar o livro como oportunidade de excelência para a sensibilização perante o belo, diferente e criativo. Voltaremos a este tópico mais adiante.

Há que destacar ainda que a Área de Formação Pessoal e Social se constitui como particularmente transversal, ‘cruzando-se’ com todas as componentes curriculares previstas para a educação pré-escolar. As OCEPE referem inclusivamente que “(...) todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores”, podendo assumir-se, portanto, que a formação pessoal e social deve ser uma preocupação permanentemente presente no quotidiano da sala de atividades.

Em suma, embora possamos considerar que as OCEPE deixam clara a importân-

cia da educação para os valores na educação pré-escolar, referindo-se inclusivamente a um conjunto de valores abrangentes e fornecendo orientações para a sua abordagem, o facto é que o fazem de uma forma difusa e pouco direta.

A este propósito, vale a pena referir o papel das Metas de Aprendizagem – Pré-Escolar (2009) como complementares das OCEPE, contribuindo para a explicitação das orientações aí preconizadas. De facto, no que diz respeito às metas de aprendizagem definidas para a Área de Formação Pessoal e Social, é o que se verifica.

As metas de aprendizagem previstas para esta área dividem-se em cinco domínios: identidade/autoestima; independência/autonomia; cooperação; convivência democrática/cidadania; solidariedade/respeito pela diferença. No entanto, e através de uma análise mais particular às metas que constituem os diversos domínios, facilmente somos remetidos para um conjunto de valores fundamentais mais específicos, como a autoconfiança e o sentido positivo de identidade; o sentimento de pertença; o espírito de união; a responsabilidade; o empenho e a noção de compromisso; o espírito crítico; a perseverança; o empreendedorismo; a partilha; a tolerância, entre outros.

Podemos considerar, portanto, que as orientações oficiais para a educação pré-escolar revelam, de uma forma articulada e complementar, uma clara perceção do papel da educação pré-escolar na educação para os valores e para a cidadania, que se pretende muito apoiada na formação da identidade e na valorização da alteridade. Assim, é atribuída ao educador a responsabilidade de, em estreita colaboração com as famílias, encontrar e impulsionar oportunidades de abordar os valores através de um processo de reflexão baseado no diálogo e na partilha e de uma vivência democrática permanente no dia a dia do grupo. Como se mostrará a seguir, o educador encontra na literatura infantil um veículo fundamental para a criação destas oportunidades.

A Literatura Infantil como Oportunidade de Abordagem aos Valores na Educação Pré-Escolar

Ao longo das últimas décadas vem sendo reconhecida pelos educadores, professores,

psicólogos, e pela crítica em geral, a relevância da literatura infantil no que diz respeito ao alargamento da imaginação da criança (pré-) leitora, ao desenvolvimento do pensamento divergente, da sensibilidade estética e da capacidade leitora.

Como veremos a seguir, as próprias funções atribuídas à literatura infantil refletem os potenciais benefícios para a criança de um contacto frequente com literatura infantil de qualidade estético-literária.

Assim, de acordo com Cervera (1984), a literatura infantil tem como uma das suas funções essenciais responder às necessidades íntimas e afetivas da criança, através da criação de um vínculo emocional.

Mesquita (1999), embora destaque igualmente este papel, considera que a finalidade primária da literatura infantil é “promover na criança o gosto pela beleza da palavra, o deleite pela criação de mundos de ficção” (Mesquita, 1999: 3), e desta forma alargar o seu capital lexical, promover a sua educação literária e estimular a sua entrada no mundo da imaginação. Mas, por outro lado, o autor defende que a literatura infantil, “como toda a obra de arte”, exerce influência sobre o indivíduo, neste caso a criança, contribuindo para a formação do seu pensamento e apresentando-lhe representações do real a partir de modelos alternativos que contribuem para a sua construção pessoal e do mundo.

Neste seguimento, considera Velloso (2005) que através do livro a criança vai realizando avanços e conquistas no processo de (auto) conhecimento, de conexão e de inserção no mundo e na sociedade, mas também no seu universo emocional e cognitivo. Aliás, o autor defende que:

“(…) a criança é um ser para quem a ficção corresponde à natural necessidade de compreender o mundo. O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar de paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar no mundo que quer conquistar, mas também lançam luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade.” (Velloso, 2005: 3).

Pode, então, concluir-se que a literatura infantil permite à criança a entrada no mundo ficcional mas também uma pro-

gressiva compreensão do mundo que a rodeia, nomeadamente ao ver-se confrontada com situações vividas pelas personagens, com as suas atitudes e com a forma como estas se refletem, inevitavelmente, não só nas próprias, mas também naqueles que as rodeiam. Desta forma, a criança compreende que os problemas, dúvidas ou dilemas com que se deparam as personagens (e que são, tantas vezes, os que a própria criança enfrenta) podem ser resolvidos, recebendo inclusivamente pistas ou subtis orientações a esse nível. A criança percebe, no fundo, que a vida não é linear, muito pelo contrário. No entanto, e em simultâneo, vê apaziguados os seus receios ou inseguranças, mediante a compreensão de que é normal não saber o que fazer, nem como agir, mas que, com responsabilidade e um pouco de criatividade, acaba sempre por surgir uma resposta.

Ainda neste âmbito, Azevedo (2004) afirma que, além da fruição estética, da descoberta do prazer da leitura e do contributo para a aprendizagem da língua materna, a literatura infantil se assume como um valiosíssimo recurso para a apresentação de modelos e para a subtil veiculação de valores.

Também Cervera (1992: 339) é defensor desta perspetiva, reconhecendo à literatura infantil um papel determinante na abordagem aos valores nas idades mais precoces, desde logo pela influência pedagógica que exerce sobre a criança, fornecendo-lhe modelos que lhe permitam refletir e mais facilmente decidir como agir, de uma forma fundamentada.

De acordo com Magalhães (2009: 81), “Para a criança tudo está no princípio, o que faz nascer nela um sem número de interrogações e perplexidades em relação à vida.”. Através da literatura infantil, a criança vai clarificando não só a sua visão do mundo, confusa pela miscelânea que caracteriza a própria realidade, mas também a visão de si própria e do outro, levando-a a compreender que as suas atitudes se refletem em quem a rodeia e na realidade em que se insere, em geral.

Assim, será justo considerar que a literatura infantil contribui para a formação da consciência da criança, mas também da sua identidade e, necessariamente, dos seus valores. Ao refletir sobre a realidade e ao formar a sua visão sobre a mesma, a criança

estará a definir-se a si própria, a distinguir o que, para si, é certo ou errado, a consciencializar-se do que gosta e do que não gosta, do que quer e do que não quer, e, consequentemente, do que valoriza e do que não valoriza, até porque, como afirma Vargas (2002: s.p.), “(...) um dos principais objetivos da literatura infantil é apresentar à criança a sua realidade, para que de acordo com a sua capacidade a valorize e adote uma determinada atitude sobre ela.”.

Abordando Valores a partir de Livros Infantis numa Sala de Pré-Escolar

Em contexto de prática pedagógica, numa sala de pré-escolar da cidade de Portalegre, e claramente aceite a importân-

cia da abordagem aos valores desde as idades mais precoces, foi desenvolvido um projeto de educação para os valores (os valores selecionados foram, naturalmente, os destacados pelas orientações oficiais para a educação pré-escolar, e mais particularmente pelas Metas de Aprendizagem – Educação Pré-Escolar), assumindo-se o livro infantil como meio essencial para essa abordagem. Foram desenvolvidas 10 atividades ao longo de 3 meses, partindo cada uma da leitura de uma obra de literatura infantil de reconhecida riqueza estético-literária (à exceção da atividade 10 – Reunião, o que se justificará posteriormente). Apresenta-se no Quadro 1 a sequência de atividades, nomeando-se as obras selecionadas e clarificando-se os valores que se pretendeu abordar em cada uma.

ATIVIDADE	VALORES
1. A Lagarta que Rugia	Valorização da identidade e da diferença; Autoestima.
2. O Ponto	Autoconfiança; Autoestima
3. Pequeno Azul e Pequeno Amarelo	Respeito e obediência aos pais (e outros adultos).
4. Coração de Mãe	Consciencialização de que as nossas atitudes e ações têm impacto sobre aqueles que nos rodeiam (relação mãe-filho).
5. Ainda Nada?	Paciência; Perseverança.
6. Grisela	Valorização da identidade e da diferença; Autoestima.
7. Nadadorzinho	Cooperação; União.
8. Onde Vivem os Monstros	Coragem; Criatividade.
9. Avós	Respeito e valorização da diferença (neste caso relacionada com a idade); Riqueza do contacto intergeracional (avós-netos).
10. Reunião para decidir qual o livro preferido do grupo	Cidadania; Convivência democrática; Todos os anteriormente abordados.

Quadro 1

Para todas as obras foi seguido um ‘modelo’ de leitura que se dividiu em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na primeira fase, as crianças eram incentivadas a realizar algumas previsões a partir da exploração dos elementos paratextuais, especialmente capa e contracapa, ou seja, a refletir sobre os indícios que estes elementos forneciam sobre a história e mais particularmente sobre as persona-

gens. Na fase de leitura, momentos houve em que se privilegiou a leitura sequenciada, sem interrupções, mas noutros revelava-se fundamental explorar as duas linguagens que contavam as histórias – pictórica e textual –, deixando as crianças ‘olharem’ e refletirem com tempo, ao seu ritmo, fazendo comentários, partilhando pontos de vista, numa perspetiva de leitura partilhada, que, por contar com a participação de todos, se tornava

mais rica. Por último, na fase de pós-leitura, era fomentada uma reflexão mais abrangente, em que cada criança tinha a oportunidade de analisar de uma forma crítica e ponderada o que tinha visto e/ou ouvido, avaliando e relacionando-se (ou não) com as personagens, com os seus dilemas, com os seus modos de agir, e construindo dessa forma opiniões fundamentadas que era chamada a partilhar com o grupo, num diálogo frutuoso e em que todas as participações eram valiosas e todas as opiniões válidas, desde que justificadas. Era justamente este diálogo que permitia o ‘confronto’ entre os diversos pontos de vista, que potenciavam ainda mais a reflexão e a partilha.

Terminada a leitura, mas partindo da mesma, era proposta uma atividade baseada nas várias Expressões previstas e destacadas pelas OCEPE (dramática, plástica, motora e musical). Com estas atividades, pretendia-se aprofundar a reflexão, a análise crítica, mas também a expressão e a comunicação aos vários níveis, levando as crianças a consciencializarem-se dos valores e da sua importância em situações práticas, mas de uma forma absolutamente subtil. Posteriormente, e se os valores acabassem por se assumir como significativos para as crianças, estas optariam naturalmente por orientar as suas condutas de acordo com os mesmos.

Apresenta-se, em seguida, duas das atividades propostas, tendo por base a leitura das obras *Grisela*, de Anke de Vries, e *Onde Vivem os Monstros*, de Maurice Sendak.

• Grisela

A obra *Grisela*, de Anke de Vries, vai claramente ao encontro das dificuldades que algumas crianças do grupo revelavam ao nível da formação e desenvolvimento da sua identidade, devido a inseguranças e receios naturais da sua condição de crianças.

A personagem principal da história, a ratinha Grisela, sente-se triste: “tão triste como a sua pele cinzenta”. Então, tem uma ideia: pintar-se de outras cores, na esperança de que estas a alegrem. Mas à medida que vai experimentando as várias alternativas, os únicos que se divertem são os outros animais, que riem das suas experiências. Grisela sente-se cada

vez pior, e só quando, por acidente, a água do rio lhe devolve a sua cor original, encontra, por fim, a verdadeira alegria, quando um novo amigo lhe mostra que é a sua singularidade que a torna especial.

Na sua aparente simplicidade, esta obra esconde conceitos muito valiosos, e após a sua leitura, mediante um incentivo aos comentários das crianças, através de questões simples e abertas, facilmente se deu origem a um riquíssimo processo de reflexão, que culminou na conclusão de que é na diferença, na singularidade, na autenticidade, que se encontra a riqueza.

Terminada uma breve reflexão sobre estas noções essenciais, cada criança foi convidada a tirar de um saco um papelinho com um nome de um colega. Depois, cada um observou atentamente o respetivo colega, reparando com particular atenção nos aspetos da sua aparência que o tornavam especial (olhos, cabelo, roupas, altura, etc.), tal como Grisela era especial pelo cinzento da sua pele, mas também procurando lembrar alguns gostos ou interesses específicos, ou outros traços caracterizadores da sua personalidade. Por fim, cada criança foi desafiada a desenhar o colega, não ignorando as referidas características mais singulares.

Os resultados desta atividade tão simples foram interessantíssimos, havendo, no entanto, que realçar que o mais importante neste caso não era, de todo, o produto plástico, ‘palpável’. Podemos observar as potencialidades desta atividade em duas perspetivas distintas, mas claramente interligadas. Por um lado, as crianças foram incentivadas a observar assumidamente o outro como diferente, mas diferente ao nível da sua singularidade, do que o tornava especial, interessante. Desta forma, a relação com a alteridade tornou-se mais positiva, perante a noção clara de que todos são únicos, diferentes, e possuem algo de especial e muito valioso. Por outro lado, ao ver reconhecidas e valorizadas pelo outro as suas qualidades, as suas particularidades, a criança “observada” adquiria um sentido de si muito mais valorativo, desenvolvendo, assim, a sua autoestima e autoconfiança, o que manifestava imediatamente na forma como se apresentava perante os outros e se relacionava com eles.

• Onde Vivem os Monstros

A leitura da obra *Onde Vivem os Monstros*, de Maurice Sendak, tinha como objetivo fundamental contribuir para a ‘desconstrução’ de um medo muito comum entre as crianças desta faixa etária: o medo dos monstros. Por oposição, a obra fomenta valores como a coragem, e também a criatividade, perante situações que despoletem o medo ou a insegurança.

Max, a personagem principal da história, é uma criança brincalhona. Certa noite, ao vê-lo vestido com o seu fato de lobo, a mãe chama-lhe «Monstro!», ao que ele responde «Vou-te comer!». Então, a mãe manda-o para a cama sem jantar. Mas, nessa noite, uma floresta cresce no seu quarto, brotando um oceano com um barco que o leva até ao lugar onde vivem os monstros. Contudo, Max não tem medo deles; pelo contrário, amansa-os com o seu truque e torna-se o seu Rei. Todos se divertem pela noite dentro até que Max manda todos para a cama sem jantar. Então, sente-se tão sozinho que deixa de querer ser o rei de todos os monstros, e decide voltar à noite do seu quarto, onde o aguarda o seu jantar, ainda quentinho.

Além da riqueza literária da obra, cujo texto cativa de forma impressionante as crianças, há que destacar de uma forma particular a riqueza estética das ilustrações. São ilustrações verdadeiramente repletas de pormenor, de criatividade, de originalidade, que impressionam o leitor pelo facto de irem muito além de uma interpretação literal do texto. Assim, a leitura desta obra assegura, desde logo, uma experiência literária, estética e também sensorial, mas através de uma exploração orientada pela reflexão e pelo olhar crítico e criativo, poderá muito facilmente dar também origem a uma importante experiência de desenvolvimento pessoal, como veremos a seguir.

Terminada a leitura, e durante a discussão de ideias e partilha de opiniões que se seguiu, foi pedido às crianças que falassem um pouco sobre o que entendiam por ‘monstros’ (Como são? O que fazem? São bons ou maus?). As respostas foram muito diversificadas, mas convergiram em alguns pontos, nomeadamente na ideia de que os monstros eram feios e assustavam as pessoas. Mas,

quando questionadas se eram bons ou maus, as crianças hesitaram, afirmando que os monstros da história eram simpáticos e engraçados, pelo que, provavelmente, os monstros tanto poderiam ser bons como maus. Naturalmente, algumas das crianças mais velhas fizeram questão de frisar que sabiam que os monstros não existiam. Foi, então, perguntado ao grupo quem os teria inventado, e após alguma discussão, todos concordaram que os monstros apareciam da nossa cabeça.

Partindo, então, da noção de que os monstros eram produto da nossa imaginação, o momento seguinte da atividade nasceu, exatamente, da imaginação de cada um. Foi pedido ao grupo que formasse uma roda e, à vez, cada um devia fazer um ruído e movimentos de ‘monstro’, que todos deveriam, depois, imitar. Com este exercício específico, todos se foram libertando e envolvendo cada vez mais no momento, absolutamente dedicados à tarefa de se tornarem pequenos ‘monstros’.

Posteriormente, as crianças foram convidadas a deslocar-se livremente pelo espaço, expressando-se facial e corporalmente como ‘monstros’, mas sem produzir qualquer ruído. Foi colocado um fundo musical misterioso, algo assustador, que pretendia facilitar a ‘entrada na personagem’. As crianças deveriam manter-se, no entanto, muito concentradas, uma vez que, quando a música parava, deveriam ficar em ‘estátua’ na posição em que se encontrassem nesse momento. Então, deveriam olhar umas para as outras, sem sair da posição, observando as várias estátuas de monstros e captando a beleza estética e dramática do momento. Tendo em conta que o exercício anterior havia já introduzido todos no papel de ‘monstros’, este segundo momento acabaria por decorrer de uma forma muito mais fluída e criativa. Cada um interpretava como queria a personagem, o que tornava riquíssimo o momento de parar e olhar atentamente para a diversidade de ‘monstros’ ao redor.

Terminadas as atividades de expressão dramática, as crianças foram incentivadas a criar os seus próprios monstros, desta vez através da expressão plástica. Assim, umas através do desenho, outras do recorte e colagem, as crianças inspiraram-se em todo o trabalho realizado nesta atividade, assim como nos seus conceitos de ‘monstro’, para desenvol-

verem um trabalho criativo de representação de um ‘monstro’. Apesar do nível de abstração exigido, as crianças não revelaram qualquer dificuldade, muito por compreenderem que ‘monstro’, por existir apenas na imaginação de cada um, poderia ser o que quer que se desejasse.

À medida que os trabalhos iam sendo terminados, era pedido a cada criança que falasse um pouco sobre o seu ‘monstro’, para que essas informações fossem registadas junto do trabalho: Como se chamava? O que gostava de fazer? O que gostava de comer? Onde vivia?

Analisando, posteriormente, os trabalhos produzidos, verificou-se claramente que todo o conjunto de atividades realizadas a partir da leitura havia sido, de facto, frutífero. Por um lado, o ambiente de criatividade e liberdade de expressão tinha predisposto as crianças para a criação, para a imaginação, o que fez com que em poucos segundos todas criassem a ‘história’ do seu monstro. Por outro lado, a ideia de ‘monstro’ como criatura má e assustadora ficou completamente desconstruída, pois nenhum dos monstros criados era mau, muito pelo contrário, até porque as suas preferências se identificavam claramente com as das próprias crianças: gostavam de comer fruta e doces, de brincar com os irmãos, etc.

A ‘Reunião’ como método de avaliação dos resultados – Escutando as Crianças

De forma a avaliar de uma forma mais clara e ampla o impacto das várias obras de literatura infantil lidas no âmbito do projeto, foi realizada no final do período uma reunião em que, mais do que nunca, foi dada voz às crianças para expressarem as suas memórias sobre cada obra, as suas opiniões e preferências, mas sempre de forma fundamentada. Os objetivos eram, por um lado, perceber se a leitura/exploração das obras havia sido significativa para as crianças (e de que forma, nomeadamente no âmbito dos valores) e, por outro, fomentar uma nova reflexão sobre os valores abordados em cada obra (unicamente com base naquilo que as crianças recordavam a respeito da cada uma). Ao mesmo tempo, a ativi-

dade em si constituía-se como uma excelente oportunidade para a convivência democrática.

Assim, um a um, os vários livros foram mostrados ao grupo, incentivando-se a participação espontânea de todos, e valorizando-se todos os comentários. Apresenta-se, em seguida, excertos dos diálogos estabelecidos a respeito das obras *Grisela* e *Onde Vivem os Monstros*.

Grisela
(...)
Carolina – Oooh! É a Grisela!
Pedro – Pois é!
Carolina – Gostava que lesse esse...
Educatriz Estagiária – Mas afinal quem era a Grisela?
Guilherme 1 – Era uma ratinha que se pintou de muitas cores.
Ed. E. – E porquê?
Afonso – Ela não gostava de ser cinzenta...
Ed. E. – Mas ela ficou mais contente pintada de outras cores?
Pedro – Não!
Carolina – Cada vez ficou mais triste...
Ed. E. – Ficou triste para sempre?
Afonso – Não! No final ficou feliz, quando conheceu o outro rato...
Ed. E. – Lembram-se de como eles se conheceram?
Carolina – Ela ficou cinzenta outra vez e o ratinho gostou da cor dela! Ficaram amigos ou namorados...
Ed. E. – Então ela ficou feliz quando voltou a mostrar-se como ela realmente era, porque afinal a cor dela era muito bonita.
Vários – Sim!
Ed. E. – O que acham disso? Não acham que todos temos coisas que nos tornam bonitos e especiais?
Vários – Sim!
Bernardo 2 – E por isso não devemos querer ser como os outros, devemos ser como nós somos.
Ed. E. – Boa, Bernardo! É isso mesmo!
(...)
Onde Vivem os Monstros
(...)
Guilherme 1 – (...) Os Monstros! Yeaah! (festejando, assim que foi mostrado o livro)
Vários – Siim! Monstros! (várias crianças festejam)
Ed. E. – Alguém se lembra de como se chamava o menino desta história?
Miguel – Max!
Ed. E. – Boa, Miguel! E o que é que aconteceu? Onde é que entravam os monstros nesta história?
Carolina – Apareceu uma floresta no quarto dele!
Guilherme 1 – E depois ele foi de barco à ilha dos monstros!
Vários – Ao lugar onde vivem os monstros!
Ed. E. – E o que é que encontrou lá?
Guilherme 1 – Um monstro marinho!
Pedro – Muitos monstros!
Ed. E. – E ele teve medo? O que é que fez?
Guilherme 1 – Fez um truque mágico! (fazendo os movimentos do truque – várias crianças imitam)
Ed. E. – E os monstros ficaram...
Carolina – Mansinhos!
Gonçalo – E depois ele até se tornou o rei!
(...)

Analisando estes excertos em particular, mas também todo o diálogo estabelecido durante a reunião em torno das várias obras, claramente se pode concluir que estas foram de facto, em todos os casos, significativas para o grupo, que se deixou envolver nos vários mundos de ficção em que foi convidado a entrar através das mesmas e das atividades que as seguiram.

Todos os conceitos ou valores subtilmente abordados foram efetivamente compreendidos, e as crianças demonstraram-no com clareza. Todo o processo decorreu de forma fluída e natural, e sempre com a participação ativa, crítica e criativa de todo o grupo. Fica também provada a qualidade das obras selecionadas, e o entusiasmo que promoveram em cada dia levou claramente o grupo a encarar a leitura como um momento de descoberta, de alegria e bem-estar.

Conclusão

A complexa sociedade em que vivemos, com todas as condicionantes e potencialidades que daí derivam, coloca sobre a escola a exigente responsabilidade de se assumir como agente ativo, e cada vez mais primário, da educação para os valores e para a vida em sociedade. Podemos, então, assumir que é urgente um envolvimento mais claro e mais ativo das nossas escolas e jardins de infância na educação para os valores, através de uma abordagem que permita e fomente a criatividade, o espírito crítico, a comunicação e o debate, e, acima de tudo, de respeito, de forma que cada criança descubra de uma forma livre e harmoniosa aquilo que valoriza.

Mas estabelecendo-se o professor e o educador como representantes mais diretos, mais próximos e, indubitavelmente, mais determinantes da escola junto da criança e do meio em que esta se insere, recai, no fundo, sobre os seus ombros a missão essencial de contribuir para a sua formação como pessoa e como cidadã, preparando-a para enfrentar de uma forma equilibrada um mundo recheado de desafios e dificuldades.

Como ficou provado, a literatura infantil assume-se, pela sua riqueza estético-literária, pelas inúmeras potencialidades que apresenta ao nível do desenvolvimento da criança, por se apresentar como fonte de

conhecimento, de afeto, mas muito particularmente de prazer, e, no fundo, pela relação singular, tão estreita, que se estabelece entre a criança e o livro, como uma oportunidade valiosíssima, de excelência, para a abordagem aos valores, que não deve ser ignorada.

Bibliografia

Azevedo, F. (2011). *A literatura infantil e o problema da sua legitimação*. Acedido em 2 de novembro de 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%20InfantiI.pdf>.

Cervera, J. (1984). *La Literatura Infantil em la Educación Básica*. Madrid: Cincel.

Cervera, J. (1992). *Teoria de La Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto.

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Magalhães, P. (2009). *Educar para os valores e para a cidadania: análise informática-lexical para uma bibliografia temática integrada no PNL*. Vila Real: UTAD. Acedido em 7 de agosto de 2012, em http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/371/1/msc_pcfmagalhaes.pdf.

Mesquita, A. (1999). *A Estética da Recepção na Literatura Infantil*. Série Ensaio, Vila Real: UTAD.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2009). *Metas de Aprendizagem – Pré-Escolar*. Acedido em 13 de julho de 2012, em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar>.

Pires, M. I. V. (2007). *Os valores na família e na escola – educar para a vida*. Lisboa: Celta Editora.

Torraine, A. (1997). *Iguais e Diferentes – Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Vargas, M. V. (2002). *Fundamentos Teóricos para una Interpretación Crítica de la Literatura Infantil*. Comunicación, Julio-Diciembre, año/vol. 12, número 002. Cartago: Instituto Tecnológico de Costa Rica. Acedido em 12 de setembro de 2012, em <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/694/Fundamentos%20te%C3%B3ricos.pdf?sequence=1>.

Veloso, R. M. (2005). Não-receita para escolher um bom livro, in *Palavras Andarilhas*, Beja. Acedido em 2 de dezembro de 2012, em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_ot_detalle&id=24.

Referências Literárias

Carvalho, B. & Martins, I. M. (2008). *Coração de Mãe*. Lisboa: Planeta Tangerina.

Heras, C. & Osuna, R. (2002). *Avós*. Matosinhos: Kalandraka.

Lawrence, M. (2000). *A Lagarta que Rugia*. Porto: Civilização Editora.

Lionni, L. (2005). *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*. Matosinhos: Kalandraka.

Lionni, L. (2007). *Nadadorzinho*. Matosinhos: Kalandraka.

Reynolds, P. H. (2009). *O Ponto*. Figueira da Foz: Bruaá.

Sendak, M. (2009). *Onde Vivem os Monstros*. Matosinhos: Kalandraka.

Voltz, C. (2007). *Ainda Nada?* Matosinhos: Kalandraka.

Vries, A. & Min, W. (2011). *Grisela*. Matosinhos: Kalandraka.

Literatura Infantil e a Educação Ambiental

Lúcia Martins*
Teresa Mendes
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre

Resumo

O presente artigo visa dar conta de um projeto desenvolvido com crianças em idade pré-escolar com o propósito de promover a educação ecológica e ambiental através da Literatura Infantil. Nesse projeto de investigação-ação, pretendia-se inculcar nas crianças o prazer da leitura e consciencializá-las para a importância da preservação do meio ambiente. O nosso objetivo era refletir sobre as potencialidades pedagógicas de que a Literatura Infantil se reveste, estabelecendo pontes entre as Áreas da Formação Pessoal, de Expressão e de Comunicação e do Conhecimento do Mundo e ainda com os diversos domínios previstos nos documentos orientadores da prática do educador, promovendo atividades significativas e integradoras numa perspetiva transversal do currículo e tendo como tema aglutinador o ambiente na Literatura Infantil.

Palavras-chave: literatura infantil; educação pré-escolar; educação ambiental.

Abstract

This article aims to synthesize a project developed with children in pre-school education in order to promote ecological and environmental education through Children's Literature. In this action-research project it was intended to instill in children the pleasure of reading and raise awareness of the importance of preserving the environment. Our goal was to reflect on the pedagogical potential of Children's Literature, establishing bridges between the areas of Personal Development, Speech and Communication and Knowledge of the World and the various areas mentioned in the documents which guide the practice of educators, promoting meaningful and integrative activities in a perspective of cross-curriculum, and having environment as a unifying theme in Children's Literature.

Keywords: Children's literature; Pre-school education; environmental education.

1. Enquadramento

Tendo a Educação Pré-Escolar um papel decisivo na vida da criança, é nesta etapa “que o educador deve promover estratégias que [a] ajudem a desenvolver a sua sensibilidade estética, a sua consciência cívica e ecológica, mas também a estruturar o seu pensamento, a tomar consciência do mundo que a rodeia e a desenvolver as suas

aptidões naturais, estimulando o seu interesse e a sua curiosidade em vários aspetos e domínios” (Martins & Mendes, 2012).

A Literatura Infantil surge, neste contexto, como um recurso privilegiado, não só para fomentar o gosto pela leitura e pela audição de histórias, possibilitando às crianças momentos de fruição estético-literária, mas também, inevitavelmente, para desenvolver o pensamento crítico e divergente, facilitando a aquisição e o desenvolvimento de valores que se revelarão estruturantes em termos da personalidade da criança.

* Mestre em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Portalegre.

Nesse sentido, é fundamental que adulto-mediador crie, nos diversos contextos educativos em que se move, situações de contacto precoce e sistemático com a Literatura Infantil, uma vez que estas oportunidades contribuirão para que a criança crie laço afetivos com o ato de ler e se torne, no futuro, uma leitora fluente e crítica.

É por isso justamente que Rui Marques Veloso defende que “o livro deve estar ao lado do biberão” (Veloso, 2003: 5), porque é desde tenra idade que se alimenta (deve alimentar) o espírito e a imaginação, mas sobretudo, a relação afetiva com o ato de ler/ouvir ler” (Martins & Mendes, 2012: 2).

Para além desse aspeto crucial para a formação estética, literária e socioafetiva da criança, o educador deve criar na sua sala de jardim de infância um espaço onde se promova a consciência cívica dos mais novos, assim como a aprendizagem através de tarefas integradoras e significativas que permitam “a exploração, a descoberta e a construção de conhecimento” (Fernandes, 2007: 21), a escuta ativa e a partilha de opiniões, entendendo a criança como *o sujeito e não como objeto do processo educativo*, tal como preconizam as OCEPE.

Neste contexto, e reconhecida a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento global e harmonioso da criança, era nosso propósito assumi-la igualmente como veículo para a transmissão de valores, em particular os ecológicos. Na realidade, apesar da sua finalidade estética predominante, este subsistema literário pode também servir de partida para o educador sensibilizar a criança para diversos temas, como as questões ecológicas, fomentando o desenvolvimento nos mais novos de atitudes, valores, conhecimentos e capacidades para a construção de comunidades humanas sustentáveis (educação ambiental¹), capazes de suprirem as suas necessidades, não pondo em causa as necessidades das gerações futuras (Ramos,

2007), tal como está previsto na Área de Conhecimento do Mundo nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Nesta perspetiva, é possível ao educador partir da Literatura Infantil e abordar diversos temas e valores que este subsistema intersemiótico veicula, fazendo o cruzamento e a articulação com as várias áreas (**Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e de Comunicação; e Área do Conhecimento do Mundo**) e os vários domínios (domínio das **Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical**; domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**; domínio da **Matemática**) da Educação Pré-Escolar, podendo desenvolver atividades significativas e integradoras em torno do livro e da Literatura Infantil, uma vez que os livros para crianças, sobretudo os da Literatura Infantil, abordam poeticamente temas e valores que poderão ser explorados posteriormente nas Áreas e nos Domínios que constam das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Assim sendo, pretende-se neste artigo dar conta de algumas atividades implementadas no projeto de investigação-ação desenvolvido com crianças em contexto pré-escolar, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Portalegre, e cuja finalidade consistia na promoção e no desenvolvimento de uma consciência ecológica e ambiental junto de crianças pré-leitoras, utilizando como elemento central o livro infantil de qualidade estético-literária.

Apesar de o projeto implementado em contexto educativo ter tido uma dimensão e uma amplitude muito mais abrangentes daquela que aqui pretendemos enfatizar, optámos por apresentar, neste artigo, apenas algumas atividades centradas em três álbuns literários que fizeram parte do trabalho desenvolvido com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, atividades essas que tinham como objetivos primordiais desenvolver o prazer pela leitura e sensibilizar as crianças para questões no âmbito da educação ambiental. Através da leitura e da exploração destes livros infantis, foi possível ir ao encontro do preconizado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar na medida em que foram propostas atividades nas diversas áreas e domínios previstos na Educação Pré-Escolar.

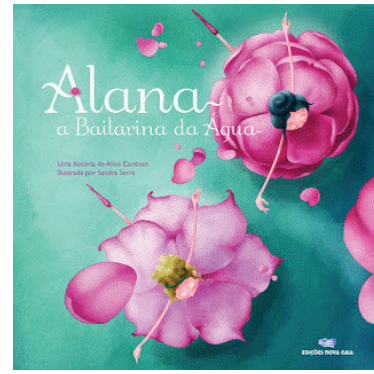
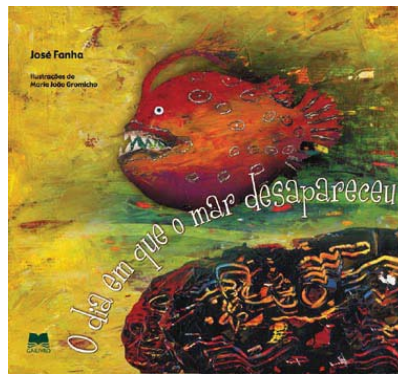
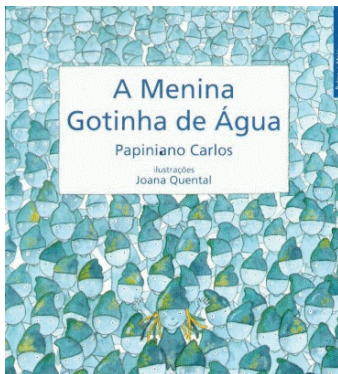
¹ “A educação ambiental relaciona-se com a educação para a saúde – bem-estar, qualidade de vida – incluindo os cuidados com a preservação do ambiente (...) cuidar do espaço exterior, não deitar lixo para o chão, etc., fazem parte do quotidiano do jardim de infância. A educação ambiental pode também implicar uma observação e recolha de informação e até uma intervenção na conservação e recuperação do património natural e cultural. Este contacto com a natureza e a cultura é, ainda, um meio de educação estética.” (ME, 1997: 84)

Assim, na exploração dos livros infantis *A Menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos, *O Dia em que o Mar Desapareceu*, de José Fanha, e *Alana, a Bailarina da Água*, de Alice Cardoso, foi proposto que as crianças explorassem os livros através de diálogos estabelecidos com o grupo, para, a partir daí, permitir a partilha de ideias e opiniões valorativas sobre as imagens e sobre o texto verbal nos livros aqui apresentados. Também foi feita, na fase de pré-leitura, a antevisão de expectativas das crianças quanto ao desenrolar da história em cada um dos livros.

2. Operacionalização do projeto

Apesar de o projeto, como foi referido anteriormente, ter sido concebido numa pers-

petiva de transversalidade com todas as áreas e domínios constantes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, tendo como elemento central o livro de qualidade estético-literária, e de esse projeto, implementado ao longo de sete semanas de intervenção, ter adquirido uma abrangência bem mais ampla do que aquela que aqui propomos, a nossa opção foi selecionar apenas três dos livros que integraram o referido projeto, por neles se ter explorado, para além da sua dimensão estética e literária, questões de ordem ambiental, fomentando a consciência ecológica das crianças. Referimo-nos a *A Menina Gotinha de Água*, *O Dia em que o Mar Desapareceu* e *Alana, a Bailarina da Água*.



No primeiro caso, *A Menina Gotinha de Água*, da autoria de Papiniano Carlos e com ilustrações de Joana Quental, é uma obra literária que aborda o ciclo da água recorrendo ao texto poético, constituído por expressões simbólicas que proporcionam à criança compreender o ciclo da água através da personagem Gotinha de Água, aparecendo esta como um ser humanizado, uma menina alegre, divertida e traquina, que brinca com as suas irmãs e com os seres vivos que habitam o mar. Através desta ficção poetizada, conta-se como é a vida da Gotinha de Água, quais os caminhos que esta percorre e em que espaços se encontra na Natureza, relatando-se de forma entusiasta como a vida desta personagem é vital para a sobrevivência de outros seres vivos e até mesmo do planeta Terra, levando também as crianças a refletirem sobre as atitudes que devemos ter na preservação destes ecossistemas. Aliás, como afirmam Ramos e Ramos (2013: 20),

“O texto recria, de forma acessível, a importância deste elemento na vida humana e não vê a sua leitura esgotada nesta vertente mais pedagógica [...] o texto, pela multiplicidade de ambientes, de paisagens e de personagens retratadas, também pode ser lido enquanto ode à Liberdade e à Igualdade que a distribuição equitativa da água, como bem universal, simboliza”.

A partir da exploração, com o grande grupo, deste álbum, exploração essa que permitiu reconstituir o ciclo da água com as ideias prévias que as crianças já possuíam e com outras que, a partir do livro, foram adquirindo, pretendeu-se consciencializar as crianças para a poupança da água, fomentando a reflexão em torno das atitudes que é urgente tomarmos para preservar esse elemento natural de importância vital para o nosso planeta. A partir daí, foi possível realizar uma atividade no âmbito do domínio da expressão plástica que consistiu na elaboração da personagem principal da história através de pasta de moldar caseira. Nesta ativi-

dade estavam envolvidos alguns objetivos previstos nas OCEPE, do domínio da expressão plástica, destacando-se os seguintes: *explorar os diversos materiais e instrumentos; conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais; escolher e utilizar diferentes formas de combinação (cores) e materiais de diferentes texturas* (ME, 1997: 62-63). No entanto, mais do que a exploração de material diverso e de diferentes texturas, naturalmente sempre do agrado das crianças por se tratar de uma atividade lúdica, foi a tomada de consciência de que o nosso planeta está em perigo e que cada um de nós deve adotar comportamentos ecológicos tendo em vista a preservação ambiental que, na nossa perspetiva, se assumiu como aspeto mais significativo para o grupo.

O segundo livro aqui referido é *O Dia em que o Mar Desapareceu*, da autoria de José Fanha e com ilustrações de Maria João Gro-micho, uma narrativa onde estão igualmente subjacentes preocupações de educação ecológica e ambiental. Neste livro, recomendado pelo PNL, podemos ficar a conhecer a história de um menino, personagem principal da história, que todos os anos pelo verão viajava para a sua praia, onde o mar era tão azul que ele ficava feliz “com o coração cheio de azul por todos os lados” (Fig. 1), mas um dia uma família de pássaros bisnaus poluiu a praia (Fig. 2) e fez com que o mar desaparecesse. É então que o menino decide ir à procura de quem pode voltar a fazer “nascer” o mar.

Este livro é um ótimo recurso para o educador promover junto das crianças atitudes ecológicas que ajudem a preservar este ecossistema que é fundamental para a nossa sobrevivência. Através das ilustrações artísticas deste álbum literário, o educador consegue



Figura 1



Figura 2

levar a criança a perceber quais são as consequências das atitudes prejudiciais ao meio ambiente.

Através deste livro infantil, foi possível realizar uma atividade lúdica a partir do subtema «A Reciclagem», atividade essa na qual as crianças, através do jogo, realizaram a separação do lixo nos respetivos contentores (azul, amarelo e verde), que foram construídos pelas próprias crianças no dia anterior através de caixas de cartão pintadas com as respetivas cores dos ecopontos. No dia em que foi realizada a atividade, os ecopontos foram colocados no ginásio de forma a não estarem muito próximos uns dos outros, uma vez que o objetivo do jogo era fazer a separação dos resíduos corretamente no menor tempo possível.

Nesta atividade foi possível combinar conhecimentos da Área de Conhecimento do Mundo com objetivos da Área de Formação Pessoal e Social, isto é, permitiu desenvolver objetivos da Área do Conhecimento do Mundo (nomeadamente, *desenvolver uma educação para a saúde (bem-estar e qualidade de vida); desenvolver nas crianças atitudes de preservação do ambiente* (ME, 1997: 84)), assim como objetivos transversais que contribuem para a promoção nas crianças de atitudes e valores na medida em que o jogo permite as relações e interações entre os elementos do grupo, levando a criança a construir internamente referências que lhe permitam compreender o que está certo ou errado, o que pode ou não fazer, os seus direitos e deveres, tal como é sugerido pelas OCEPE (ME, 1997:51).

Essa articulação permitiu às crianças desenvolverem competências em vários domínios, mas o nosso objetivo fulcral era o de estimular a sua consciência cívica, alertando-as para a necessidade de separarem o lixo e de, com esse gesto, ajudarem a proteger o ambiente. Os efeitos de tal consciencialização

fizeram-se sentir após a leitura deste livro e a realização da atividade desenvolvida porque, a partir desse dia, as crianças, por sua iniciativa colocavam o lixo devidamente separado nos contentores existentes na sala.

Por fim, o último livro aqui apresentado é *Alana, a Bailarina da Água*, da autoria de Alice Cardoso, com ilustrações de Sandra Serra, um livro de grande qualidade estético-literária, que contém uma narrativa onde são retratadas as consequências da poluição do meio ambiente através do mundo da fantasia e dos seres mágicos, as fadas/ninfas.

Neste livro, podemos ficar a conhecer a história da Alana, personagem principal da história, sendo esta uma das ninfas (fadas) responsáveis por manter o lago limpo, possibilitando assim a sobrevivência de todos os seres vivos daquele *habitat*. Mas esta, por ser muito desajeitada, era ridicularizada pelas outras ninfas, uma vez que não havia memória "... de uma ninfa que não fosse uma excelente bailarina...". No entanto, no dia do bailado das ninfas, na "Noite da Grande Festa", Alana consegue salvar os animais e as plantas da destruição, mostrando-se assim ao pequeno leitor que, apesar da nossa falta de habilidade para umas tarefas, possuímos capacidades e competências que devemos reconhecer e valorizar. No fundo, é uma forma de transmitir às crianças que todos somos importantes, apesar das diferenças que nos separam dos outros.

Após a exploração oral deste álbum literário, em que se refletiu sobre a importância de se preservar a natureza de todo o tipo de poluição, foi possível realizar uma atividade no âmbito da Expressão Plástica, nomeadamente a construção de mobiles individuais (ninfas), através de diversos materiais coloridos utilizados no fabrico de bijuteria para crianças. Com esses mobiles, as



Figura 3 – As fadas/ninfas

crianças decoraram a sala de atividades tendo o resultado sido muito do seu agrado. Nesta atividade estavam envolvidos alguns objetivos previstos nas OCEPE do Domínio da Expressão Plástica, nomeadamente: *explorar diversos materiais e instrumentos; conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais; e escolher e utilizar diferentes formas de combinação (cores) e materiais de diferentes* (ME, 1997: 62).

Conclusão

Em síntese, as obras literárias referidas neste artigo permitiram-nos, durante a implementação do projeto de investigação-ação, um contacto próximo com a Literatura Infantil, sendo visível que este subsistema literário potencia o desenvolvimento harmonioso e global da criança, sendo uma fonte inesgotável de aprendizagens emocionais e cognitivas, uma vez que a ajuda a compreender o mundo que a rodeia, a agir de forma reflexiva, consciente e crítica nesse mundo em constante mudança, permitindo-lhe igualmente alargar os seus conhecimentos, desenvolver a sua sensibilidade e imaginação, e a formar um quadro valorativo que se revelará determinante na construção da sua identidade.

O educador deve por isso promover o contacto regular e diversificado com o livro de qualidade estético-literário, uma vez que este é um instrumento precioso através do qual a criança vive situações de descoberta e de conquista, ou seja, o educador deve criar na sua sala de atividades um espaço dedicado à leitura, sendo o livro explorado todos os dias, criando nas crianças práticas de leitura e despertando-as para o prazer de ler/ouvir ler.

Nas atividades de exploração do livro em voz alta, o educador pode promover aprendizagens nas diversas áreas e domínios da Educação Pré-Escolar, usando o poder de transversalidade da Literatura Infantil. No desenrolar do projeto aqui apresentado de forma muito sucinta, foi possível observar efeitos positivos nas crianças, uma vez que o recurso à Literatura Infantil

“proporcionou o desenvolvimento da sua capacidade de concentração; o desenvolvimento da compreensão de vocabulário e da capacidade de

descodificação, nomeadamente na exploração oral dos textos apresentados, promovendo diálogos para partilha de ideias, opiniões e conhecimentos; o desenvolvimento da expressão oral do grupo (...); o desenvolvimento de uma relação afetiva com o ato de ler; o desenvolvimento do gosto pela leitura; o desenvolvimento da compreensão do mundo envolvente, em suma, o desenvolvimento global da criança” (Martins & Mendes, 2012).

O projeto não teve o propósito (nem é esse o intuito da Educação Pré-Escolar) de transmitir conhecimentos às crianças, mas sim de sensibilizá-las para a educação ambiental, de forma a dar-lhes a possibilidade de compreenderem o mundo que as rodeia e de desenvolverem o seu espírito crítico e reflexivo, mas também a sua capacidade imaginativa e a sua compreensão leitora, tendo como ponto de partida a Literatura Infantil. Ora, como defendem Ramos e Ramos (2013),

“Através das obras de literatura para a infância e a juventude, oferece-se um contacto com o ambiente natural mediado pela imaginação. Tal mediação é particularmente relevante, seja para dar sentido à realidade efetivamente vivida ou testemunhada, seja para tornar próxima e palpável uma realidade afastada da perceção individual concreta. Imbrica nesta consideração o poder modelador da língua e dos discursos como sistemas modelizantes primários (...) entendendo-se os textos como práticas e produtos de uma «*ordenação intelectual e (re)criação e avaliação do/de mundo(s)*» (em que se inscreve e intervém o recorte de normas, valores e outras representações sociais), *memória cultural, jogos dialógicos, interação, exercício da influência, experimentação de emoção/afectividade e também de estesia* (...), capazes de conferir certos sentidos os dados sensoriais e ao processamento cognitivo” (Ramos e Ramos, 2013: 24).

Bibliografia

Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. In Azevedo, F. (coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 19-33.

Martins, L. (2011). A Transversalidade da Literatura Infantil: em contexto Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Disponível on-line em: <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3640>

Martins, L. & Mendes, T. (2012). A Transversalidade da Literatura Infantil: em contexto Pré-Escolar. In *III Seminário de I&DT – Valorizar o Saber, Criar Oportunidades*. Disponível on-line em: <http://comun.rcaap.pt/handle/123456789/4121>

ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica

Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Disponível on-line em: http://www.min-edu.pt/data/Orientacoes_curriculares_preescolar.pdf

Ramos, A. & Ramos, R. (2007). *Ecoliteracy through imagery: a close Reading of two wordless Picture books*. Disponível on-line em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14181>

Veloso, R. M. (2001). Curtir a Literatura Infantil no Jardim de Infância. Disponível em <http://www.casada-leitura.org>. Acedido a 23 de Setembro de 2011.

Ramos, A. e Ramos, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23877/1/Ramos%20A.%20M.%20e%20Ramos%20R..pdf>



Uma

aprender

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

Uma

vez