

Globalização na Literatura Infantil Vozes, Rostos e Imagens



Fernando Azevedo
Armindo Mesquita
Ângela Balça
Sara Reis da Silva
(Coordenação)

Globalização na Literatura Infantil
Vozes, Rostos e Imagens

ISBN: 978-1-4710-1319-5

Obra disponível, entre outras, nas seguintes livrarias:

<http://www.lulu.com>

<http://www.amazon.com>

<http://www.barnesandnoble.com/>

Globalização na Literatura Infantil

Vozes, Rostos e Imagens

Coordenação

Fernando Azevedo

Armindo Mesquita

Ângela Balça

Sara Reis da Silva

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Obra produzida com o patrocínio do
Observatório de Literatura Infanto-Juvenil (OBLIJ)

Título: **Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens**

Coordenação: © Fernando Azevedo, Armindo Mesquita, Ângela Balça e Sara Reis da Silva (Coord.)

Paginação e Design: Joana Caldas

Capa: © Michaeljung - Fotolia.com

Edição: Lulu Entreprises, Raleigh, N.C, Estados Unidos da América

ISBN: 978-1-4710-1319-5

Data de saída: 2011

Conteúdo

Palavras Prévias

7

Representação e Memória

1

Educação Literária: a Voz da Literatura nas Narrativas Publicitárias

Ângela Balça

19

2

Pintar a Natureza com Letras

Armindo Mesquita

35

3

Palavras e Imagens que permitem Interrogar o Mundo

Fernando Azevedo

45

4

Entre Casas, Quintais e Cidades:

A Representação do Espaço nos Álbuns Narrativos de Isabel Minbós Martins

Sara Reis da Silva

55

5

És mesmo um Rap@z?

Os modos como o Masculino é retratado na Literatura Infantil do Século XXI

Alba Alonso Feijoo

67

6

De como Kafka, Goethe, Rilke & C.^{ia} entram nas

Aventuras do Triângulo Jota

Maria António Hörster

85

7

*A Construção de «Adolescência» no Romance Juvenil Alemão e Português:
uma leitura de Die Zeit der schlafenden Hunde, de Mirjam Pressler, e de A*

Lua de Joana, de Maria Teresa Maia Gonçalves

Maria Amélia Gonçalves da Cruz

103

8

Rostos de Narciso?

Representações da Homossexualidade na Literatura Infanto-Juvenil

Portuguesa

Maria da Conceição Tomé

Glória Bastos

127

9

Humor, Ironia e Crítica Social na Poesia Infanto-Juvenil

de Vergílio Alberto Vieira

João Manuel Ribeiro

149

10

*A Representação do Sistema Educativo e dos Professores numa Seleção de
Obras Narrativas que tratam a Guerra Civil Espanhola*

Blanca-Ana Roig Rechou

159

11

*Xaquín Marín e a Reivindicação da Identidade Galega
a partir da Banda Desenhada*

Isabel Mociño

185

12

*A 'Nova Literatura' na Promoção de uma Competência Literária Global,
Verdade ou Consequência?*

Gisela Silva

215

13

A Literatura Infantil e Juvenil e os Livros de Filosofia para Crianças

João Manuel Ribeiro

Gabriela Sotto Mayor

235

14

O Diário Juvenil: Identidade(s) e Globalização

Carlos Manuel da Costa Teixeira

251

Vozes, Lugares e Acção

15

*O Preconceito Racial em Xixi na Cama e O Menino Marrom:
Práticas Educativas em Sala de Aula*

Renata Junqueira de Souza

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

279

16

Contos 2.0

João Sardinha

301

17

A Formação do Leitor Literário em Tempos de Multimídias

Danielle Medeiros de Souza

Naire Jane Capistrano

317

18

Para além das Bibliotecas Escolares:

As Tecnologias de Informação na Promoção da Literatura Infantil

Pedro Rafael Neto Gomes

António Pereira Pais

Maria da Graça Sardinha

331

19

Era uma vez a Leitura...

Maria de Lurdes Castanheta Pelarigo

345

20

*A Banda Desenhada Histórica como Recurso Didático-Pedagógico para a
Construção de Conhecimento Histórico dos Alunos no 1º CEB*

Glória Solé

355

21

*A Literatura Infantil como Alternativa
para o Ensino do Português como Idioma Estrangeiro*

Cibele Lucena de Almeida

Antônia Fernanda Jalles

391

22

*As Demandas da Lei 10.639/2003
e o Mercado Editorial Brasileiro para a Infância*

Eliane Santana Dias Debus

407

23

*Leitura na Educação Infantil:
A Ciranda de Livros como Alternativa para a Formação do Leitor*

Rebeca Ramos Campos

Sandro da Silva Cordeiro

419

24

*Os caminhos do Ensino e da Aprendizagem do Vocabulário:
Intercultura, Corpus Textual e Lexicultura*

Antônio Pereira Pais

Maria da Graça Sardinha

433

Palavras Prévias

No momento em que são já passados 10 anos sobre o início do novo milénio – milénio esse inaugurado sob a égide de um acontecimento trágico – , consideramos que nos encontramos no tempo e no espaço oportunos para interrogarmos os significados pluriformes da Globalização e os modos como esta tem sido dada a ler na produção literária de potencial recepção leitora infantil e juvenil.

Assumimos que a literatura para crianças e jovens possui uma natureza cosmopolita e que a Globalização, para além de aspectos susceptíveis de requererem a nossa atenção, constitui hoje um aspecto essencial da vida dos povos: graças a ela a informação é partilhada entre todos a um ritmo alucinante – basta pensarmos na relevância das redes sociais – , fazendo com que todos ganhemos consciência de pertencermos a uma única e mesma sociedade, uma *aldeia global*, para utilizarmos as palavras do sociólogo Dominique Wolton. As fronteiras e as diferenças que, em articulação com determinados contextos sociopolíticos e históricos, no passado, separavam povos, nações e ideologias parecem ter-se relativizado e, em alguns casos, desvanecido. Os acontecimentos de âmbito local passaram, graças a factores diversos, de que se salientam o desenvolvimento tecnológico e uma mais presente e activa consciencialização dos povos, a ser sentidos como globais, numa complexa rede de relações de diálogo e de interacção.

A Globalização mostra-se igualmente como uma certa ordem cultural que activamente interroga e questiona a cartografia que, no passado, definiu as relações globais, impossibilitando a sua compreensão actual em termos de modelos do tipo centro-periferia.

Esta obra, escrita com a colaboração de especialistas nos diversos domínios da literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil, em articulação também com investigadores de outras áreas como a leitura, a educação, a tecnologia e a didáctica, procurará averiguar até que ponto estes textos inscrevem e interrogam os múltiplos rostos, vozes e imagens da Globalização, um sistema socioeconómico, histórico-cultural e ideológico que inclui, no seu

espectro semântico, múltiplas acepções nem sempre coincidentes entre si.

A obra encontra-se dividida em duas partes: a primeira, consagrada à temática da *Memória e da Representação*, no âmbito da qual os vários autores caracterizam, analisam e explicitam rostos e imagens que possibilitam representar cultural e literariamente a actual literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil; a segunda, consagrada à temática das *Vozes, Lugares e Acção*, onde os autores explicitam os meios pelos quais a literatura infantil e juvenil é hoje um poderoso e muito relevante veículo para a formação efectiva de leitores, que lêem por prazer, em qualidade e em quantidade.

O primeiro capítulo, de Ângela Balça, aborda a questão da educação literária e os modos pelos quais, numa sociedade globalizada, a literatura se dá a ler. Num espaço cada vez mais comum e mais partilhado, onde as novas tecnologias se afiguram omnipresentes, muitos jovens questionam-se acerca daquilo que é ler literatura, aflorando igualmente o para quê de tal actividade. A autora sublinha a necessidade de os levar a olhar o real, para que aí constatem que a literatura em geral, e a literatura infantil em particular, os enreda de forma subtil, apelando a que se descodifiquem os seus símbolos, muitas vezes velados, desocultação absolutamente necessária para que a leitura do mundo possa ser realizada em todas as suas múltiplas acepções. O capítulo busca, por isso, explicitar algumas das formas pelas quais a literatura e a literatura de potencial recepção leitora infantil se apresentam em narrativas publicitárias, tornando óbvia a necessidade de promover, desde cedo, a educação literária das futuras gerações.

O segundo capítulo, de Armindo Mesquita, olha a Globalização sob a perspectiva accional: a defesa do meio ambiente, na linha das preocupações educativas que a literatura infantil tem, desde há muito, presentificado.

Fernando Azevedo selecciona, no terceiro capítulo, um conjunto de textos literários e observa neles a inscrição de valores,

pelos quais a literatura de potencial recepção leitora infantil interroga o mundo e alerta os seus leitores para determinadas questões importantes no contexto da Globalização: a diáspora, decorrente de situações de guerra ou de carência socioeconómica, ou a alteridade, dada a ler através de rostos, vozes e imagens múltiplas.

O quarto capítulo, da autoria de Sara Reis da Silva, é consagrado ao estudo dos álbuns narrativos de Isabel Milhós Martins, uma autora de literatura infantil onde a referencialidade espacial se afigura determinante do ponto de vista da criação de expectativas de leitura por parte do potencial receptor.

O quinto capítulo, de Alba Alonso Feijoo, analisa as imagens da construção do género na actual literatura infantil, focalizando a sua atenção na representação cultural e literária do rapaz. Para o efeito, recupera um conceito desenvolvido por William Pollack (o Código do Rapaz) e observa, com sentido crítico, os modos como a actual literatura de potencial recepção leitora infantil confirma ou denega esse conceito.

Maria Antónia Hörster perscruta, no sexto capítulo, as relações de diálogo intertextual de Kafka, Goethe e Rilke com a literatura de potencial recepção leitora juvenil da série *Triângulo Jota*, de Álvaro Magalhães.

O sétimo capítulo, de Maria Amélia Gonçalves da Cruz, é consagrado à construção literária do conceito de ‘adolescência’ no actual romance juvenil alemão e português, a partir da análise das obras *Die Zeit der Schlafenden Hunde*, de Mjriam Pressler, e de *A Lua de Joana*, de Maria Teresa Maia Gonzalez. Para o efeito, a autora procede a um estudo comparado das representações da ‘adolescência’ presentes em ambos os romances, como elementos constitutivos de uma ‘identidade adolescente’. Na sua análise, a autora reflecte sobre a forma como as duas obras, provenientes de mundos culturais distintos, contribuem para a construção dessa identidade, buscando identificar e caracterizar os modos como se

assemelham ou se afastam as construções identitárias da adolescência.

O oitavo capítulo, de Maria da Conceição Tomé e Glória Bastos, focaliza a sua atenção nas representações da homossexualidade na actual literatura infanto-juvenil portuguesa. Ainda que a temática, como sublinham as autoras, não pareça ser, no contexto português, consensual a nível social, buscam as autoras perceber o impacto que essas representações podem ter na formação dos jovens enquanto cidadãos do mundo.

João Manuel Ribeiro, no nono capítulo, olha com atenção para a poesia de Vergílio Alberto Vieira, entendendo-a como uma arte, em larga medida, comprometida. O autor destaca que a socialização cultural e a desconstrução/reconstrução do imaginário tradicional se opera pela crítica social, com recurso frequente ao humor e à ironia, numa reivindicação de tensão permanente com a realidade e os seus sistemas ideológicos, filosóficos e religiosos.

O décimo capítulo, de Blanca-Ana Roig Rechou, dedica a sua atenção ao tratamento literário da guerra civil espanhola em narrativas de potencial recepção leitora infantil e juvenil.

Isabel Mociño aborda, no décimo primeiro capítulo, o papel das bandas desenhadas enquanto instrumentos de reivindicação e de construção de uma identidade nacional (a identidade galega), realçando a obra de Xaquín Marín (nome literário de Xaquín Marín Formoso), atualmente considerado como um “clássico contemporâneo” da banda desenhada.

O décimo segundo capítulo dedica a sua atenção ao lugar dos *best-sellers* na literatura infanto-juvenil. Gisela Silva debate a questão, salientando o poder das comunidades interpretativas na aceitação/rejeição do *best-seller* e da literatura de massas quando perspectivadas sob o prisma do literário *vs* não-literário, assim como a relevância destas no fomento da competência literária dos leitores.

No décimo terceiro capítulo João Manuel Ribeiro e Gabriela Sotto Mayor interrogam o lugar, o papel e a função de alguns textos para a infância e juventude que se abrigam sob a designação de

“Filosofia para Crianças”, dado que entendem que a sua configuração textual, gráfica e ilustrativa é similar aos textos da literatura infantil e juvenil.

Carlos Teixeira, no décimo quarto capítulo, coloca como objecto central de trabalho a produção diarística portuguesa que, editada nas últimas décadas, se destina preferencialmente a um público adolescente ou jovem, comparando-a com produções estrangeiras que têm chegado ao mercado nacional. Neste contexto, o autor procura não apenas definir as especificidades genológicas que individualizam o diário destinado a este público, como igualmente problematizar o jogo de identidade(s) que essas produções diarísticas manipulam e colocam em acção. Sublinhando a relevância de conceitos como os de “identidade” e “alteridade”, o autor efectua uma problematização que lhe possibilita reflectir sobre a leitura deste tipo de textos enquanto “veículos” de modelos globalizados/globalizantes de cultura (juvenil).

Renata Junqueira de Souza e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira analisam, no capítulo décimo quinto, duas obras – *Xixi na Cama*, de Drummond Amorim, e *O Menino Marrom*, de Ziraldo – , nas quais se abordam questões raciais. Embora os dois textos tenham sido produzidos respectivamente, em 1979, e, em 1986, com um intervalo entre eles de sete anos, com uma temática comum, as personagens lidam diferentemente com o facto de serem negras. Entender em que momento histórico da literatura infantil brasileira essas histórias foram escritas, bem como discutir comportamentos raciais a partir da leitura dos dois textos é, no entender das autoras, importante para que os educadores percebam como lidar com um facto presente nas escolas e na nossa sociedade: o preconceito.

No décimo sexto capítulo, João Sardinha reflecte acerca dos novos produtos multimédia direccionados para o público mais jovem. Considera o autor que, na actual era tecnológica, a sensibilidade dos públicos infantis para uma panóplia, cada vez maior, de meios e plataformas de comunicação (como o fácil acesso

a consolas de entretenimento, *home cinema*, entre outros) tem levado a uma redefinição do processo de ensino, no qual estas novas tecnologias deverão, obrigatoriamente, estar presentes. O livro de contos infantis (ilustrados ou não) conhece toda uma nova evolução para o mundo hipermediático, onde a fronteira entre a percepção de um signo imagético e a compreensão de um texto se mostra cada vez mais ténue e indefinida. Neste universo dos hipermédia, o leitor/utilizador possui “poder” sobre a narrativa, que, de linear, evolui para um modelo de causa/consequência espartilhada por decisões e fins múltiplos.

Danielle Medeiros de Souza e Naire Jane Capistrano consagram o capítulo décimo sétimo à formação do leitor literário em tempos de multimídias, apresentando, para o efeito, um estudo baseado numa análise qualitativa, por meio de observação participante. As autoras consideram que, na sociedade electrónica e digital em que vivemos, na qual os meios de comunicação se expandem continuamente, as multimídias são hoje omnipresentes, pelo que o acesso e excesso de informação exigem cautela e investimento na formação leitora e crítica dos cidadãos. A relevância da pesquisa apresentada consiste em fornecer ao professor subsídios para ampliar as suas competências no ensino da literatura, por meio de novas possibilidades multimediáticas de mediação, considerando as mudanças ocorridas nos suportes textuais, nas práticas e nos leitores. A análise aponta a relevância de educadores formadores de leitores pensarem em novas estratégias de formação literária que possam ser conciliadas com as exigências dos tempos de revolução multimediática e com a realidade das crianças escolares.

No capítulo décimo oitavo, Pedro Rafael Neto Gomes, António Pereira Pais e Maria da Graça Sardinha refletem sobre o papel da Biblioteca Escolar enquanto instrumento suscetível de formar utilizadores *leitores da vida e do mundo*. É sua convicção que à Biblioteca Escolar cabe ir mais além do que ser uma mera receptora de informação e de conteúdos, aspeto que pode ser conseguido pela

rentabilização das Tecnologias de Informação, nomeadamente, através dos recursos disponíveis em linha, as ferramentas da WEB 2.0.

Maria de Lurdes Castanheta Pelarigo analisa, no capítulo décimo nono, os lugares da leitura em tempos de novos formatos e de novos suportes potenciados pela tecnologia. Se muitos vaticinam para a leitura e, conseqüentemente, para a literatura infantil um final de desencanto, num mundo em mudança e cada vez mais globalizante, *papões*, *monstros* e *lobos maus* assumiram novos nomes: videojogos, *chats*, *Messengers*, *iPods*, *iPads*, *Podcasts*, não amedrontando as crianças, mas aterrorizando, de acordo com a autora, os adultos que, à relutância em aceitar o que é novo, juntam o medo do desconhecido e o embaraço de deixarem de ser “mestres” em algo que dominam, pelo menos minimamente – a leitura – para passarem a eternos aprendizes de outras – as novas tecnologias.

No vigésimo capítulo, Glória Solé analisa as potencialidades pedagógicas da banda desenhada histórica para a compreensão e a construção de conhecimento histórico pelas crianças, nomeadamente o seu contributo para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal, socorrendo-se, para o efeito, de uma investigação empírica levada a cabo em contexto de sala de aula. A autora sublinha que os resultados mostraram que a banda desenhada histórica promove um maior interesse, motivação e curiosidade pela História.

No vigésimo primeiro capítulo, Cibele Lucena de Almeida e Antônia Fernanda Jalles refletem acerca do lugar da literatura infantil como alternativa para o ensino do português como idioma estrangeiro. Para o efeito, apresentam um estudo de caso de cunho qualitativo e participante, desenvolvido durante o ano de 2004, numa instituição privada da cidade do Natal-RN (Brasil). Os resultados da pesquisa indicam que a actividade de contar histórias agiu como impulsionadora da oralidade do sujeito, permitindo-lhe condições de interagir de forma fruitiva, interessante e funcional com a língua portuguesa.

No vigésimo segundo capítulo, Eliane Santana Dias Debus reflete sobre o mercado editorial brasileiro para a infância e as transformações ocorridas a partir das demandas promovidas pela Lei 10.639, que instituiu a obrigatoriedade da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Educação Básica, públicas e privadas. A autora considera que a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira, no currículo escolar das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, embora ainda não adequadamente implementada, tem, por certo, contribuído para a disseminação de títulos literários no mercado editorial.

Rebeca Ramos Campos e Sandro da Silva Cordeiro apresentam, no capítulo vigésimo terceiro, uma experiência vivenciada no Núcleo de Educação da Infância de uma cidade brasileira, com crianças entre os 5 e os 6 anos de idade e cujo foco se centrou numa actividade denominada “Ciranda de livros”. Como explicitam os autores, esta actividade permitiu desenvolver competências várias ao nível da literacia familiar e escolar, contribuindo para a formação de um leitor crítico e competente.

No último capítulo, António Pereira Pais e Maria da Graça Sardinha, articulando os conceitos de Intercultura, *Corpus* Textual e Lexicultura, refletem sobre caminhos didáticos para o ensino explícito do vocabulário, enquanto elemento e factor de promoção do sucesso escolar, socorrendo-se para o efeito de textos do âmbito da literatura infantil.

Não queremos terminar estas palavras prévias sem deixar de agradecer a todos os autores que, gentilmente, associaram os seus trabalhos a este projecto editorial, assim como ao Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho no âmbito do qual esta obra foi pensada e concretizada.

Fernando Azevedo
Armindo Mesquita
Ângela Balça
Sara Reis da Silva

Representação e Memória

1

Educação Literária: a Voz da Literatura nas Narrativas Publicitárias

Ângela Balça¹

No mundo globalizado, onde as novas tecnologias estão cada vez mais omnipresentes, muitos jovens alunos questionam-nos – ler literatura, para quê? Se os levarmos a olhar o real, rapidamente constata-se que a literatura em geral, e a literatura infantil em particular, nos enredam de forma subtil, apelando a que decodifiquemos os seus símbolos, muitas vezes velados, desocultação absolutamente necessária, para que a leitura do mundo seja feita em todas as suas múltiplas acepções.

Neste sentido, procuramos com este texto compreender como a literatura e a literatura de potencial recepção infantil se nos apresentam em narrativas publicitárias, tornando bem óbvia a necessidade de promover, desde cedo, a educação literária das futuras gerações.

Vários têm sido os estudos que nos apontam algumas das características dos jovens leitores da actualidade e da sua relação com a leitura e com o objecto livro. Particularmente interessantes

¹ Professora Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Coordenadora em Portugal da Rede Internacional – *Red de Universidades Lectoras*. Contacto: apb@uevora.pt

foram as palavras proferidas por Antônio Carlos Xavier, numa Conferência no âmbito da 13.^a Jornada Nacional de Literatura da Universidade de Passo Fundo (2009), Rio Grande do Sul, Brasil. A Conferência intitulava-se *Os novos leitores da multimídia* e nela Antônio Carlos Xavier caracterizou os jovens leitores como sendo leitores não propriamente de livros, mas sim dos diversos textos presentes na Web. Por isso mesmo, estes leitores eram considerados, por este investigador, “leitores de superfície”, isto é, “leitores do aqui e do agora”, do tempo real em que os factos acontecem e os sujeitos se manifestam. Os jovens leitores seriam, nas palavras deste investigador, “leitores da transitoriedade”, que distingue a comunicação imediata, tão própria da Web, mas que é incompatível com a perenidade que caracteriza a obra literária.

E a questão do tempo é fulcral nos dias de hoje e inimiga do tempo exigido ao leitor para a leitura de literatura, uma leitura de profundidade se a quisermos colocar em relação à “leitura de superfície”, de que nos fala o citado investigador brasileiro. Como afirma George Steiner (2007):

Não há pura e simplesmente tempo para o amadurecimento ou para o gosto da aventura exploratória a que tantas obras ficaram a dever a sobrevivência. (p. 41)

Pedro Cerrillo (2005: 135) distingue e caracteriza dois tipos de leitores – os leitores tradicionais e os novos leitores. Os leitores tradicionais seriam leitores de livros, leitores literários, mas também se serviriam dos novos modelos de leitura, como a leitura *on-line*. Já os novos leitores seriam aqueles que apenas leriam *on-line* e que apresentariam dificuldades em distinguir mensagens ou mesmo em entendê-las. Estes novos leitores, ainda de acordo com Pedro Cerrillo (2005: 135), seriam consumidores fascinados pela Web e pelas novas tecnologias, resumindo-se as suas leituras a textos informativos, a textos de divulgação, jogos ou a textos utilizados para comunicar com os outros na Web.

Os novos leitores não seriam então particularmente consumidores de livros nem de literatura, afirmação partilhada por Regina Zilberman (2009), num texto escrito especialmente para a reunião da Rede de Universidade Leitoras, ocorrida em 2009, durante a 13.^a Jornada Nacional de Literatura da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. Neste texto, Regina Zilberman (2009) caracteriza os leitores adolescentes como raros consumidores de livros e como muito improváveis leitores de obras literárias,

O conculinte do Ensino Médio, que se submeterá ao ENEM e ambiciona tornar-se um estudante universitário, raramente é consumidor de livros impressos, sobretudo os voluntariamente escolhidos. Mais improvável é ser ele um leitor de obras literárias, de estudos humanistas, de pesquisas científicas, mesmo de publicações destinadas ao conhecimento geral (p. 8).

Estes dados são também aqueles que vão caracterizando a realidade portuguesa. Num estudo, que efectuámos com Paulo Costa, Maria da Natividade Pires e António País (2009), os jovens alunos universitários revelavam um conhecimento literário pouco alargado, que certamente os impedirá de poderem desenvolver a atitude crítica desejável em alunos de um curso do Ensino Superior. Nas preferências de leitura destes jovens universitários constatámos, nas sub-categorias Narrativa Épica, Poesia e Teatro, que os títulos referidos correspondiam quase exclusivamente a leituras obrigatórias efectuadas no ensino secundário.

O lugar dos livros, da leitura e da literatura, sobretudo entre os mais jovens, parece sofrer de um mal à escala global. No ensaio *Para que serve a literatura?* (2010), Antoine Compagnon, na lição inaugural proferida no Collège de France, afirma:

Pois o lugar da literatura tem vindo a diminuir na nossa sociedade desde há uma geração: na escola, onde os textos documentais invadem o seu espaço, quando o não devoram; na imprensa, onde as páginas literárias vão definhando e ela própria atravessa uma crise, talvez funesta; durante os tempos livres em

que a aceleração numérica fragmenta o tempo disponível para os livros. De tal forma que já não é assegurada a transição entre a leitura infantil – a qual nem vai muito mal, com uma literatura para a juventude mais atraente do que antes – e a leitura adolescente, tida por enfadonha porque requer longos momentos de solidão imóvel. (p. 20)

Mas apesar destas constatações, se olharmos à nossa volta, rapidamente apreendemos que se exige ao jovem leitor actual a leitura de literatura, que concorre para a formação de um sólido intertexto do leitor e de uma consistente educação literária, condições indispensáveis para uma compreensão plena dos textos omnipresentes no mundo real que nos rodeia. É a leitura do texto literário que permitirá dotar o leitor, nas palavras de Blanca-Ana Roig Rechou (2009), “dun conxunto de saberes culturais, literários e sociais”, que constituem as suas enciclopédias e os seus intertextos individuais,

(...) para ser quen de descubrir modelos, pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecementos históricos..., unha reacción individual perante unha obra literária. (p. 333)

Será esta capacidade de estabelecer uma relação com o texto lido, de ter perante ele uma reacção individual que consente a George Steiner (2007:13) afirmar que “O texto escrito implica, entre o autor e o respectivo leitor, a promessa de um sentido.”, sentido este que será tão mais profundo quanto mais vastos forem os intertextos e as enciclopédias individuais dos leitores.

De facto, o problema que se coloca aos novos/jovens leitores, de acordo com Pedro Cerrillo (2005: 135), é a constituição do seu intertexto leitor, que é o conjunto das suas experiências leitoras, caracterizadas pela leitura dos textos escolares ou de álbuns ilustrados, por um lado, e por outro por uma nova linguagem oral, dominada pela televisão. Deste modo, e ainda de acordo com o autor referido, não formam parte do intertexto leitor deste público a literatura de tradição oral, nomeadamente os contos populares. Ou

então, quando os contos estão presentes no intertexto leitor destes jovens, é muitas vezes através da linguagem da televisão ou do cinema, como nos demonstra Isabel Jerez Martínez e Eduardo Encabo Fernández (2010), numa investigação recente, com alunos universitários,

La realidad nos indica que este alumnado, generación correspondiente a finales del siglo XX y comienzos del XXI, recibe la influencia de los médios de comunicación y sigue siendo partícipe de la aportación de Disney (...). (p.151)

Estes investigadores perceberam também que a literatura de tradição oral chega aos nossos jovens através de várias edições dos contos, na maioria das vezes de duvidosa qualidade, ou através de mediadores de leitura, como a família ou os professores e os bibliotecários. No entanto, ainda para estes investigadores, se não cultivamos a transmissão deste património tradicional, assistimos a um conhecimento massificado, promovido pela indústria cinematográfica, ou, num caso mais extremo, mas já com números presentes neste estudo, a um desconhecimento total desta literatura de tradição oral.

Ao leitor actual, as competências de leitura exigidas não se cingem unicamente aos textos escritos, mas abarcam igualmente os textos icónicos. Numa sociedade que valoriza os textos visuais, onde é comum afirmar-se que “uma imagem vale mais do que mil palavras”, a promoção de uma literacia e de uma cultura visuais são imprescindíveis na formação dos jovens leitores. A imagem (Bavcar cit. em Costa, 2009) é assim “um processo complexo que envolve literatura, experiência, sentimentos e uma capacidade de ver para além do visível” (p. 82). Por isso Maria Cecília Silva-Díaz (2009: 153) afirma que ao leitor contemporâneo é exigida a decifração (e a compreensão, acrescentamos nós) de texto, imagem, desenho, música, é necessário que ele aprenda códigos, e como estes se relacionam entre si, de distintos sistemas semióticos, como o cinema, a fotografia ou a banda desenhada.

Palavra e imagem conjugam-se cada vez mais para formar textos, literários ou não, cuja leitura exige o domínio destas competências literárias, permitindo ao leitor uma leitura atenta, crítica e não inocente do mundo que o rodeia.

Os desafios que se colocam ao leitor actual, e muito particularmente aos leitores mais novos, na leitura do mundo, passam pela compreensão em profundidade de todo o tipo de textos, entre eles as narrativas publicitárias omnipresentes no nosso quotidiano. De acordo com Sánchez Corral (2005: 107), o sujeito leitor das narrativas publicitárias é um sujeito passivo, que não reflecte nem critica, esperando-se apenas que se deixe seduzir e adira à mensagem recebida. Daí a necessidade e a importância de uma segunda leitura, espaço onde o diálogo entre o leitor e o texto se consubstancia, para que se produza a interpretação, a construção do sentido (Sánchez Corral, 2005: 122).

Para este estudo, seleccionámos algumas narrativas publicitárias exibidas nos *outdoors*, entendendo nós *outdoors* como um meio publicitário exterior, cujo suporte são sobretudo placards modulares, dispostos em locais de grande visibilidade, como relógios de rua, paragens de autocarros, quiosques ou colunas informativas (Cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Outdoor>).

Estas narrativas publicitárias correspondem normalmente a campanhas de publicidade das mais variadas empresas. Neste brevíssimo estudo, apresentamos narrativas publicitárias associadas a quatro empresas, cujo critério de selecção teve como preocupação subjacente o facto de a campanha apresentar nestas narrativas, de forma mais ou menos explícita, questões que nos remetem para o mundo da literatura.

As duas primeiras narrativas publicitárias, que apresentamos, pertencem à cadeia de supermercados Minipreço, e enquadram-se numa campanha constituída por várias narrativas, patentes em simultâneo em distintos *outdoors*. Ambas as narrativas apresentam como cor de fundo o azul, não só porque é uma das cores presente no logótipo da marca Minipreço, mas certamente também porque a

cor azul simboliza a lealdade, que estas empresas apregoam para com os seus clientes, bem como a fidelidade, desejada pelas marcas na relação com os seus consumidores.

A primeira narrativa em apreço ostenta o texto verbal “Produtos ao preço do escudo em mais de 500 lojas”, numa clara alusão à moeda portuguesa anterior ao euro e, numa leitura mais profunda, num apelo a uma sensação, gerada e verbalizada na sociedade portuguesa, de que, com o euro, os preços dos produtos ficaram mais dispendiosos. Assim, nesta cadeia de supermercados,



os produtos vendidos, em mais de 500 lojas, estariam a preços muito convidativos, porque estariam indexados ao escudo. Junto à referência Minipreço encontramos a expressão “Grandes Compras”, numa associação explícita, senão mesmo convite, às compras vantajosas que eventualmente poderão ser feitas nestes estabelecimentos, cuja marca já de si nos remete para preços “mini”, muito baixos.

O texto icónico, exibido nesta narrativa, remete-nos de imediato para a figura de Fernando Pessoa, aqui, parece-nos, numa primeira alusão às notas de 100 escudos, que corriam pouco antes da entrada em circulação do euro. Se cotejarmos a imagem do poeta na nota e nesta narrativa publicitária, podemos constatar a semelhança de ambas, quer nos traços quer nas tonalidades.

Numa leitura inicial e global desta narrativa publicitária, pensamos que os leitores terão de fazer apelo, nas palavras de Blanca-Ana Roig Rechou (2008: 333), aos seus saberes culturais e sociais, à sua competência enciclopédica, para que possam descobrir

os símbolos e os acontecimentos históricos subjacentes a este texto. Todavia, numa segunda leitura, os leitores terão de mobilizar os seus saberes literários, uma vez que Fernando Pessoa, para além de ser a figura presente na narrativa publicitária e na nota de 100 escudos, é um dos maiores e mais conhecidos poetas de língua portuguesa de todos os tempos. O mercado editorial para crianças também não ficou indiferente a este autor, disponibilizando algumas obras, com poemas seleccionados, para estas faixas etárias. Destacamos, apenas a título de exemplo, as obras *O meu primeiro Fernando Pessoa*, com texto de Manuela Júdice, ilustrações de Pedro Proença e com a chancela das Publicações Dom Quixote; ou *Poesia de Fernando Pessoa para Todos*, uma selecção e organização de textos do poeta a cargo de José António Gomes, ilustrada por António Modesto, publicada pela Porto Editora.

No entanto, se pela notoriedade de Pessoa, estes dois níveis de leitura podem ser relativamente fáceis de apreender para qualquer leitor menos atento, já numa outra narrativa, da mesma cadeia de supermercados, calculamos que a exigência na leitura será maior.

Nesta segunda narrativa publicitária, o texto verbal “Saudades do Escudo?” lança ao leitor uma interrogação, na tentativa de convocar a nostalgia deixada pela moeda antiga. Para além da associação, constatada na narrativa anterior, entre o nome desta cadeia e as excelentes compras que aí se poderão hipoteticamente fazer, esta



narrativa publicitária apresenta ainda o preço dos iogurtes vendidos nas suas lojas.

O texto icónico, para além dos iogurtes colocados no centro da narrativa, revela-nos a figura de Santo António de Lisboa, aqui numa óbvia menção às antigas notas de 20 escudos. Mais uma vez a estratégia de campanha é similar, uma vez que, quer nos traços quer na tonalidade, é evidente a semelhança entre a imagem de Santo António de Lisboa patente na narrativa publicitária e a presente na nota de 20 escudos.

Igualmente na mesma linha da primeira narrativa, os leitores terão de mobilizar os seus saberes culturais e sociais, a sua competência enciclopédica, para uma leitura inicial e global desta narrativa. Mas numa leitura mais profunda, os leitores necessitarão de convocar os seus saberes literários, os seus intertextos individuais, e estabelecer as relações literárias que a figura de Santo António de Lisboa pode permitir. Parece-nos que, num primeiro momento, as relações estabelecidas entre esta narrativa e o intertexto do leitor pode levar-nos ao Sermão de Santo António aos Peixes, da autoria de Padre António Vieira, proferido em 1654, na cidade de São Luís do Maranhão, no Brasil. Texto quase omnipresente nos programas de Português do ensino secundário, será certamente por isso conhecido dos leitores. Mas, num segundo momento, e já numa ligação, parece-nos, mais remota, os leitores podem activar a sua competência enciclopédica ou mesmo literária, em relação à obra legada por Santo António de Lisboa.

Uma outra narrativa publicitária, que vamos visitar, pertence a uma campanha da empresa de televisão por cabo Cabovisão. No texto verbal, para além de várias informações relativas ao produto comercializado, encontramos a frase “O preço que acerta em cheio”. Parece-nos simples a associação desta expressão ao texto icónico desta narrativa, uma maçã encarnada atravessada de lado a lado por uma flecha, azul e vermelha, cores presentes no logótipo da marca. Numa primeira leitura global desta narrativa publicitária, podemos perceber que o preço do produto comercializado é

certamente convidativo, mas a relação entre esta maçã atravessada por uma flecha e um preço que acerta em cheio, não será evidente para leitores, cujos intertextos individuais literários e visuais não contemplem a narrativa de Guilherme Tell.



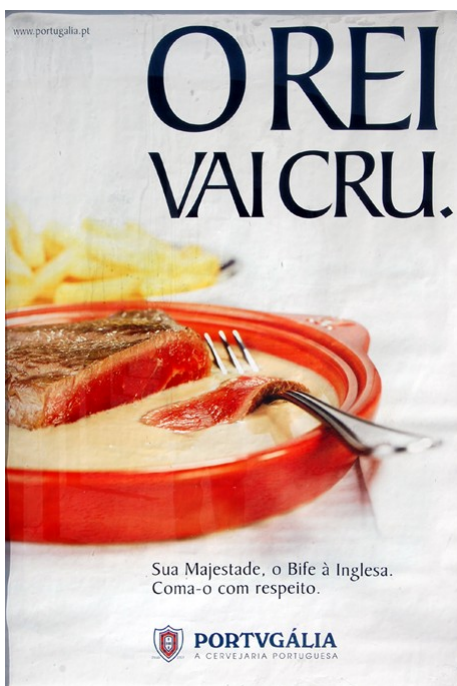
Na lenda deste herói suíço do século XIV, que inspirou obras tão diversas como a peça *Guilherme Tell* (1803/04) de Friedrich von Schiller ou a ópera de Rossini, *Guilherme Tell* (1829), narra-se como esta personagem disparou e acertou uma flecha, a cem passos de distância, partindo ao meio uma maçã, colocada em cima da cabeça do seu filho Walter. Será apenas na posse destes saberes literários, que o leitor poderá fazer uma leitura profunda desta narrativa, que evoca claramente a pontaria certa deste herói e a relaciona com o preço do produto que a empresa em apreço oferece, preço que também atinge em cheio o consumidor e, por isso mesmo, dificilmente este poder-lhe-á resistir.

Uma outra narrativa publicitária seleccionada pertence à campanha da Cervejaria Portuguesa, que de acordo com esta narrativa seria “A Cervejaria Portuguesa”, ou seja, o emprego do artigo definido “a” realça a importância e a singularidade deste estabelecimento de restauração. Conhecida e famosa pelo seu bife, tanto o texto verbal como o texto icónico lhe fazem publicidade. Certamente não só pelo facto de o bife corresponder a uma parte

nobre e mais cara da alimentação, mas também pela origem da palavra (do inglês *beef*), o texto verbal desta narrativa remete-nos para a fidalguia deste prato, numa associação, cremos que comum, entre respeito, realeza e uma das mais antigas monarquias do mundo – “Sua Majestade, o Bife à Inglesa. Coma-o com respeito.” O texto icónico mostra-nos o prato confeccionado, tal como nos é servido, muitas vezes, no restaurante, um bife mal passado, em consonância com a expressão, que se destaca em grandes caracteres, “O rei vai cru.”.

Se numa leitura inicial, esta expressão congrega o estado de confecção do bife com um determinado estatuto do prato em si, numa leitura mais profunda, os leitores terão de mobilizar os seus intertextos individuais, a sua competência literária, para identificarem na expressão “O rei vai cru.” a frase “O rei vai nul”, presente nalgumas versões do conto de Hans Christian Andersen (1805-1875), *A vestimenta nova do imperador*, frase esta aliás

transformada em título de inúmeras versões deste conto. Se a aliteração é aqui fundamental para a activação deste saber literário, o conhecimento deste conto de Andersen pode auxiliar-nos na interpretação da mensagem desta narrativa publicitária. O rei de Andersen, cego de vaidade, deixa-se burlar pelos velhacos tecelões e indignamente engana os seus crédulos e submissos súbditos; o rei desta narrativa publicitária não engana os consumidores, pelo contrário, apresenta-se-lhes com toda a sua honestidade.



www.portvgalia.pt

O REI VAI CRU.

Sua Majestade, o Bife à Inglesa.
Coma-o com respeito.

PORTVGÁLIA
A CERVEJARIA PORTUGUESA

A campanha da revista *Happy Woman* apresenta uma narrativa publicitária igualmente fascinante. A capa da revista está colocada sob um fundo azul, convidando simbolicamente para o sonho, para o bem-estar, convite este reiterado, não só pelo título da própria revista, mas também pela maioria dos títulos convocados para a capa, cujo que se encontra em grande destaque remete-nos justamente para essas possibilidades já anunciadas – “O Segredo – Descubra como ter (quase) tudo o que quer.” Muito interessante



parece-nos ser este campo hipotético, aqui representado pela palavra “quase”, colocada entre parêntesis, prenunciando a felicidade realista, ou seja, apresentando a impossibilidade de o ser humano possuir, na verdade, tudo o que quer, dando a campanha uma imagem mais séria, captando um público que quer devanear, mas que simultaneamente tem a noção da realidade factível de alcançar. Em

consistência com toda esta mensagem, o texto icónico apresenta-nos uma mulher jovem, magra, bronzeada, com roupas leves, numa alusão clara à beleza, à sensualidade, à volúpia, ao prazer.

Exterior à capa da revista, mas integrando esta narrativa publicitária, surge-nos a expressão “Happy Woman. Mais da Vida.”, de novo num aceno a mulheres felizes e que, para atingirem essa felicidade, terão de ser exigentes com a vida.

Mas o que ressalta à vista, nesta campanha publicitária, é a expressão, colocada em grandes caracteres, no centro da narrativa, “Oíça a cigarra e mande a formiga passear.”.

Se numa primeira leitura desta narrativa nos podemos aperceber de um produto que faz apelo ao prazer, aos sentidos, numa leitura mais profunda será necessário ao leitor fazer apelo aos seus intertextos individuais, à sua competência literária, para poder ler na plenitude a expressão colocada em grande destaque nesta narrativa. E esta campanha recupera duas personagens da fábula de Esopo (século VI a.C.), *A cigarra e a formiga*, encarnando as mesmas a ideologia e os valores de algumas versões da fábula, que Monteiro et al. (2010) assinalam como

el elogio de la acumulación de riquezas, como consecuencia del trabajo, el esfuerzo, la persistencia y la previsión, cualidades atribuidas a la hormiga, como oposición a la vida caótica, incauta, hedonista y desviada de la norma, que encarna la cigarra. (p. 65).

No entanto, ainda no entender de Monteiro et al. (2010), a valorização da ideologia e dos valores representados pela cigarra, surge nas versões desta fábula a partir do início do século XX, quando

comienza a esbozarse una empatía relacionada con el personaje de la cigarra, denotándose un reconocimiento y una valoración positiva de su intervención artística en la sociedad (p. 66).

Na verdade, nesta narrativa publicitária, exorta-se o público leitor, em consonância com toda a estrutura da narrativa, a ouvir a cigarra, isto é, a valorizar e deixar-se levar por uma vida fácil, sem regras, dedicada ao ócio e ao prazer; por outro lado, aconselha-se a que se mande a formiga passear, numa expressão idiomática (*Vai passear!*), que significa “vai-te embora”, “não me aborreças”. Mas outra leitura se nos afigura possível da expressão presente nesta narrativa publicitária: ouve a cigarra, valoriza o ócio e o prazer e incentiva a formiga a fazer o mesmo, ou seja, manda-a passear,

manda-a espaiar, aconselha-a a gozar e a desfrutar dos prazeres da vida.

Em jeito de conclusão, pensamos que estas narrativas publicitárias, que pululam no nosso quotidiano, são apenas uma pequena amostra de um universo vasto e complexo, que se constitui como objecto de leitura no mundo actual. Às competências literárias, os leitores contemporâneos deverão juntar a sua competência literária, que lhes possibilita uma leitura da realidade muito mais profunda e complexa.

Terminamos o nosso texto com a questão que intitula o ensaio de Antoine Compagnon (2010) – para que serve a literatura? Para este professor e ensaísta francês, a literatura e o exercício da leitura, sempre inacabado,

permanece o lugar por excelência da aprendizagem de si e do outro, descoberta não de uma personalidade estável, mas antes de uma identidade obstinadamente em devir. (p.54)

À interrogação, tantas vezes lançada pelos nossos alunos - ler literatura, para quê?, respondemos que é através da leitura da literatura que compreendemos e nos apropriamos, na plenitude do seu significado, do mundo que nos rodeia.

Bibliografia

- BALÇA, A., COSTA, P., PIRES, N. & PAIS, A. (2009). Leitores em Construção(?): Leitura(s) no Ensino Superior em Portugal: Alguns Indicadores. In E. Martos Núñez & T. Rosing (Coords.) *Prácticas de Lectura y Escritura*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo Editora, pp. 237-258
- CERRILLO, P. C. (2005). Los Nuevos Lectores: La Formación del Lector Literário. In M. C. Utanda Higuera *et al.* (Coord.) *Literatura Infantil y Educación Literaria*. Cuenca: Universidad de Castilla-LaMancha, pp. 133-152.

- COMPAGNON, A. (2010). *Para que Serve a Literatura?* Porto: Deriva.
- COSTA, M. C. C. (2009). A Leitura das Imagens. In R. Zilberman & T. Rosing. (Org.) *Escola e Leitura. Velha crise. Novas Alternativas*. Global Editora, pp. 81-98.
- JEREZ, I. & ENCABO, E. (2010). La Recepción del Cuento Clásico de la Cenicienta por parte del Alumnado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Murcia: la Tradición en Entredicho? In M. Campos, F. Fígares *et al.* *Por qué Narrar? Cuentos Contados y Cuentos por Contar*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 147-156.
- MONTEIRO, S., BALÇA, A. & AZEVEDO, F. (2010). “Confabulando” Valores: La Cigarra e la Hormiga. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*. Cuenca: CEPLI / Universidade de Castilla-La Mancha, pp. 61-69.
- ROIG-RECHOU, B. (2009). Educación Literaria e Historias Literarias. In E. Corral Días *et al.* *A Mi Dízen Quantos Amigos Ey. Homenaxe ao Profesor Xosé Luís Couceiro*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 333-342.
- SANCHÉZ CORRAL, L. (2005). Proceso Educativo y Competencia Literaria. In M. C. Utanda Higuera *et al.* (Coord.) *Literatura Infantil y Educación Literaria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 107-131.
- SILVA-DÍAZ, M. C. (2009). Entre el Texto y la Imagen: Álbumes y Otros Libros Ilustrados. In T. Colomer (Ed.). *Lecturas Adolescentes*. Barcelona: Graó, pp.151-168.
- STEINER, G. (2007). *O Silêncio dos Livros Seguido de Esse vício ainda impune de Michel Crépu*. Lisboa: Gradiva.
- ZILBERMAN, R. (s/d). *Do Ensino Médio para a Universidade e Vice-Versa*. Texto inédito.

Pintar a Natureza com Letras

Armindo Mesquita²

Em vez de considerarmos o nosso planeta como sendo uma herança dos nossos antepassados, devemos antes considerá-lo como sendo um empréstimo que os nossos filhos nos estão a conceder.

Gro Harlem Brundtlan

Introdução

A defesa do meio ambiente é um tema bastante actual, que assume preocupações crescentes sobretudo por parte de políticos, de industriais e de especialistas, como biólogos e ecologistas. Aliás, numerosos cientistas vêm mostrando que o planeta está à beira do colapso no que respeita ao aquecimento global e ao impacto na dinâmica dos ecossistemas. Daí a necessidade emergente de mudança que, infelizmente, não tem passado do simples compromisso.

² Professor Associado da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Director do curso de mestrado em Literatura Infanto-Juvenil. Presidente do OBLIJ – Observatório da Literatura Infanto-Juvenil. Contacto: armesqui@utad.pt

Sendo os seres vivos e o meio ambiente os dois principais pilares que nos envolvem e dos quais fazemos parte, a ecologia deve ser um conceito a abordar desde a mais tenra idade, porque é uma problemática que influencia a população do futuro. E como diz o nosso povo “é de pequenino que se torce o pepino”, já que é nas idades mais tenras que se interioriza os bons hábitos e se adquire a ancoragem necessária para que sadia e sabiamente se contribua para o tão indispensável equilíbrio da natureza. Por isso, esta temática está cada vez mais presente na literatura para crianças. Não esqueçamos também que a literatura para a infância sempre foi portadora de uma moral subjacente a cada história em que o objectivo é fazer passar uma mensagem aos mais jovens relativa à maneira como comportar-se em sociedade.

1. É urgente conservar e proteger a natureza

Como se sabe, a população humana tem sofrido um crescimento exponencial desde a Revolução Industrial. Este facto, juntamente com o desenvolvimento tecnológico e com a busca de melhores condições de vida e de riqueza, tem conduzido a uma maior ocupação do espaço, a uma procura cada vez maior dos recursos naturais, a uma produção acrescida de resíduos sólidos e a um aumento da poluição. É urgente, pois, que o desenvolvimento se passe a processar de modo sustentável.

A partir da Revolução Industrial, diversas actividades humanas foram modificando as características ambientais e foram promovendo a multiplicação de riscos ambientais com carácter local, regional e global, colocando em causa a preservação de muitos ecossistemas e também a própria sobrevivência humana.

A diminuição da biodiversidade pode parecer indiferente para a sobrevivência do Homem; no entanto, a extinção de espécies, mesmo daquelas das quais o ser humano não depende directamente, pode causar o desequilíbrio do ecossistema a que pertence.

Assim, a qualidade de vida do Homem e a continuidade das próximas gerações dependem da manutenção da biodiversidade

através da conservação dos recursos naturais e da protecção da natureza.

Se nada for feito de modo a repor as condições necessárias à sobrevivência desses indivíduos, muitas espécies extinguir-se-ão, não sendo possível recuperá-las, daí a diminuição da biodiversidade ser extremamente grave.

A maioria dos cientistas acredita que a Terra está a sofrer actualmente o maior episódio de extinção de espécies desde o final do Mesozóico, há 65 milhões de anos.

A desflorestação, agravada pela desertificação consequente ao abate de árvores, tem conduzido à degradação e destruição dos “habitats” naturais e das espécies que os ocupam, sendo responsável pela redução da biodiversidade. Também a introdução de espécies predadoras e competitivas estranhas aos ambientes, o excesso de capturas (especialmente através da caça e da pesca) e a poluição põem em risco de extinção muitas espécies.

Um dos problemas que tem afectado a humanidade é o aumento da população humana, o qual tem contribuído, em parte, para a desflorestação. O derrube indiscriminado de árvores tem inúmeros efeitos negativos.

Várias são as causas responsáveis pelo abate generalizado das florestas, nomeadamente: a exploração da madeira para fins industriais (fabrico de mobiliário e obtenção de pasta de papel), a extracção mineira, a construção de centrais hidroeléctricas, a criação de espaços urbanos e de zonas industriais, a abertura de estradas e de caminhos-de-ferro, etc.

A desflorestação traz graves implicações ambientais, tais como, a diminuição da quantidade de oxigénio atmosférico, o aumento da taxa de dióxido de carbono na atmosfera, a destruição de *habitats*, o desaparecimento de seres vivos e perda de informação genética, a erosão dos solos, a desregulação do ciclo hidrológico, as alterações climáticas e a desertificação. Daqui, pode inferir-se a enorme importância das florestas. Estas contribuem para a melhoria da qualidade do ar, da água, do solo e dos seres vivos. Com o

aumento crescente da poluição, principalmente nas zonas urbanas, é importante criar zonas verdes, porque as árvores libertam oxigénio e são consumidoras de carbono, contribuindo, assim, para a diminuição da poluição.

A floresta também auxilia na protecção do solo. As raízes das árvores prendem o solo e previnem a erosão, melhorando o arejamento e a capacidade de retenção de água no solo. Junto dos rios e lagos, as árvores também melhoram a qualidade da água, filtrando as escorrências dos terrenos e atenuando os efeitos das cheias.

As árvores e os arbustos das florestas são também o suporte da biodiversidade. Numerosos seres vivos têm o seu *habitat* e abrigo na floresta. A destruição desta pode também ser devido ao fogo que, embora possa ser causado naturalmente, é, na maior parte das vezes, fruto de descuido ou de acção criminosa.

Para a preservação da floresta é fundamental que cada cidadão cuide e vigie o coberto vegetal do local onde vive, colaborando na sua limpeza, não fazendo fogueiras, nem queimadas.

As actividades humanas também são responsáveis pelo lançamento de grandes quantidades de materiais poluentes na água. São diversas as fontes de poluição das águas subterrâneas, dos rios e dos oceanos.

A indústria é uma das actividades mais poluidoras da água. Por vezes, essa água residual é lançada, directa ou indirectamente, em rios, ribeiras, lagos ou albufeiras, onde provoca graves desequilíbrios e a morte de muitos seres, sobretudo aquáticos e anfíbios. Por outro lado, se esta água se infiltrar no solo vai contaminar as águas subterrâneas, com consequências graves para a saúde pública.

Na agricultura, a utilização de fertilizantes e de pesticidas tem graves consequências para os recursos hídricos, poluindo e alterando a qualidade das águas, quer superficiais, quer subterrâneas. As águas das chuvas e de irrigação conduzem esses poluentes para

os rios, lagos e albufeiras, onde provocam problemas aos diversos seres vivos.

As actividades humanas vão também provocando gradualmente uma grande alteração da qualidade do ar, tanto na sua constituição como na sua temperatura, com efeitos negativos.

Principalmente no último século, como resultado da industrialização, têm-se multiplicado as fábricas, os veículos automóveis e as cidades têm verificado um enorme crescimento. Tanto os veículos motorizados, como muitos equipamentos urbanos e industriais, consomem combustíveis derivados do petróleo. Em consequência, tem-se alterado, de forma drástica, a composição do ar, da qual se destaca o aumento crescente da concentração de dióxido de carbono atmosférico, resultante das combustões e grande responsável pelo pernicioso efeito de estufa que tem as implicações que todos conhecemos ao nível do aquecimento global. Esta situação pode ainda ser agravada pelos incêndios naturais ou provocados pelo Homem que, infelizmente, ocorrem cada vez com mais frequência em todo o planeta.

2. Sensibilização para a preservação do ambiente através da literatura infantil

Diz-se, com muita frequência, que o melhor ecologista foi o homem primitivo, porque essa condição permitia-lhe conhecer o funcionamento da natureza, pois dela dependia a sobrevivência da sua espécie. Era possível que assim fosse, embora isso não evitasse a sua destruição. Não é suficiente o simples conhecimento, por profundo que seja, de elementos e processos, estruturas e funções; para além disso é preciso conhecer os efeitos de quaisquer acções sobre os organismos e sistemas, estar consciente do impacto (prejuízo ou benefício), tendo a necessária sensibilidade para evitar o dano, ser responsável para tomar a decisão adequada.

Muito se tem sensibilizado as crianças e os jovens e até quem sabe, por vezes em excesso, pois se não lhes ensinarmos as bases ecológicas que regem os processos, possivelmente estaremos a criar

ecologistas radicais e irresponsáveis, cujos argumentos não terão futuramente repercussão alguma. É também possível que a excessiva sensibilização, sem bases de conhecimento ecológico, possa conduzir a cometer erros sérios. A este propósito, às vezes, esgrime-se, de forma contundente, que o homem perdeu o contacto com a natureza. A sua actividade, nas grandes cidades ou áreas urbanas desligou-se dela. Algumas crianças não sabem mesmo que o leite vem da vaca, da ovelha ou da cabra, nem tão pouco imaginam como, não conhecem a galinha, nem o galo, só o frango que a mamã compra no supermercado ou que come no restaurante. Por este motivo, as visitas, os passeios ou viagens de estudo, promovidos pelas escolas ou pelos próprios pais a quintas ecológicas, tão comuns nos dias de hoje, têm a sua razão de ser.

A educação ambiental, em plena natureza, é de facto fundamental e não deve ser descurada. Paralelamente a educação através da leitura dos livros como *Valéria e a vida*, *Abelha Maia*, *Beatriz e o Plátano*, *Verde é Esperança*, *Lobos Raposas Leões e Outros Figurões*, *O Grilo Verde*, *O Grande Continente Azul* assim como outros também é extremamente relevante, particularmente quando os livros se adaptam às faixas etárias dos seus leitores (pois é óbvio que a idade é motivo de diferenciação que não necessita de justificação). Neste caso, os livros referidos têm como alvo a atingir a população infantil.

A falta de formação (ou a insensibilidade dos progenitores, dos familiares e das pessoas com quem a criança convive) constitui um impedimento eficaz para a educação desta, porque está constantemente a contrastar o que lhe ensinam e o que lê com o que se faz, o que a torna insegura, hesitante e é manifestamente contraproducente.

É também possível que as vivências infantis permanecem durante toda a vida e que condicionem a atitude do adulto.

Valéria e a vida é uma obra que obteve, em 1976, o prémio “O Ambiente na Literatura Infantil” e que, apesar de ter mais de trinta

anos, a sua temática ainda continua actual. Aliás, esta «narrativa em prosa, onde sobressai, no entanto, toda a sensibilidade do autor» (Barreto, 2002: 520), faz parte da listagem de livros do Plano Nacional de Leitura para a Educação Básica.

Trata-se de uma história (sem enredo) intencional de cariz pedagógico-ambiental que alerta os jovens leitores para os riscos da não preservação da natureza. Neste sentido, Valéria leva uma mensagem a todas as crianças do mundo, uma vez que a natureza é um bem de todos, por isso todos têm obrigação de lutar pela sua protecção.

Questões como a poluição da água, do ar ou dos solos são abordadas ao longo do livro.

Relativamente à poluição das águas dos rios (neste caso riacho) e dos mares refere-se o lançamento de produtos nas mesmas, resultantes do consumo humano e da indústria nomeadamente metais pesados: «E o riacho contou que todas as fábricas da região ali deitavam mercúrio, cobre, zinco, chumbo, todas as coisas ruins que estragam as suas águas» e também alude à grande quantidade de garrafas de plástico que «serviram de refrigerantes e que são lançadas ao mar. São milhares de garrafas que ficam a boiar». Estes efeitos são nocivos para os seres vivos animais e vegetais, incluindo o próprio Homem, designadamente gerando doenças ou a morte (neste caso com o respectivo perigo de extinção, porque os humanos «não sabem o mal que estão a fazer».

Também é abordado o problema das chuvas poluídas, tendo em conta o normal decorrer do ciclo da água: «- Eu estou poluída [diz a chuva]; vim do mar, do grande mar, que está poluído pelo homem. Mil espécies de peixes já desapareceram e quase 20000 correm o perigo de desaparecerem». Toda a descrição é feita com uma linguagem atractiva na primeira pessoa e em forma de ironia tudo é atribuído por Valéria à falta de juízo e à ignorância do ser humano: «- Os homens não podem viver sem o mar e também não podem viver sem o ar que devia ser transparente mas está poluído (...) - Os homens não sabem o que fazem».

A poluição atmosférica não é esquecida, os fenómenos que lhe estão associados são evidenciados também por Valéria quando refere que, através do ar, «- As chaminés das fábricas, os automóveis, os aviões têm-me poluído de tal maneira que qualquer dia não tenho oxigénio suficiente para a respiração das plantas, dos animais e do próprio homem».

A poluição dos solos com herbicidas e fungicidas, a desflorestação e o fogo são outros tantos problemas postos em evidência por Valéria, assim como o seu impacto negativo sobre os seres vivos.

Este alerta aos jovens leitores para os riscos inerentes à não conservação e não protecção da natureza leva Valéria a escrever muitas, muitas cartas «enviadas pelo correio / levadas pelos pássaros que emigravam / pelos peixes que partiam para outros rios e para outros mares / sopradas pelo vento / seguindo na boca dos bichos / passadas de mão em mão pelas crianças de todas as raças».

Esta mensagem de Valéria, dirigida a todas as crianças do mundo que «serão os homens e as mulheres de amanhã. Que serão os pais e as mães de novos meninos e de novas meninas» para que salvem a natureza e a vida, porque as mesmas estão em perigo, é um grito suplicante e angustiante de que a própria natureza se faz o veículo dessa divulgação.

Daí, a antevisão da mudança também estar presente, assim como o prenúncio de um futuro risonho, porque «a vida que é tudo, tudo o que está poluído e maltratado pelos homens, olha a menina que enviou a mensagem e tem confiança na promessa das crianças de salvarem a Natureza». No entanto «ainda temos de esperar para que as crianças sejam adultas e cumpram a palavra que deram. Mas podemos confiar na palavra dada, porque a palavra de criança não está poluída».

3. Conclusão

Com este estudo, pretendemos enfatizar a necessidade de sensibilização das crianças para um problema que se tem tornado

urgente e cujas gerações precedentes sempre tiveram a impressão de que poderia ser resolvido mais tarde. Não se trata apenas de meras explicações fornecidas pelos livros, mas também de fortes expressões de uma espécie de necessidade em educar as crianças perante um problema único que deve definitivamente ser tomado em linha de conta.

Não esqueçamos que é a partir da mais tenra idade que se pode e deve iniciar a criança a tratar temáticas, com reflexos no futuro, como a educação ambiental. Felizmente que esta matéria, em particular, conta com um grande contributo da literatura infantil para a formação de uma verdadeira cidadania ecológica junto das novas gerações.

Assim, poderemos constatar a necessidade de introduzir, nos novos leitores, os conceitos de ecologia e de cidadania, e tanto melhor de uma forma lúdica e criativa através da literatura para a infância.

Bibliografia

- BARRETO, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- DROWIN, J. (1991). *Reinventar a Natureza - A Ecologia e a sua História*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FERNANDES, J. P. (2002). *A Política e o Ambiente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FLANNERY, T. (2006). *Os Senhores do Tempo - O Impacto do Homem nas Alterações Climáticas e no Futuro do Planeta*. Lisboa: Editorial Presença.
- GOLDSMITH, E. (s/d). *O Desafio Ecológico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GORE, A. (2007). *Uma Verdade Inconveniente*. Lisboa: Esfera do Caos.
- LARRÈRE, C. R. (1997). *O Bom Uso da Natureza. Para uma Filosofia do Meio Ambiente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LETRIA, J. J. (1989). *Uma Viagem no Verde*. Lisboa: Veja.
- LOSA, I. (1976). *Beatriz e o Plátano*. Porto: ASA.

- MENÉRES, M. A. (1981). *A Água que Bebemos*. Lisboa: Caminho
- MESQUITA, A. (Coord.) (2006). *Mitologia, Tradição e Inovação: (Re)leituras para uma Nova Literatura Infantil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- MURALHA, S. (2007). *Valéria e a Vida*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- NOGUEIRA, V. (2000). *Introdução ao Pensamento Ecológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- PARAFITA, A. (1994). *Uma Andorinha no Alpendre*. Porto: Civilização.
- ROGERS, E. & KOSTINGEN, T. (2008). *O Livro Verde - Guia do dia-a-dia para Salvar o Planeta*. Cruz Quebrada: Estufa Polar.
- SIMMONS, I. G. (2001). *A Humanidade e o Meio Ambiente- Uma ecologia cultural*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SMITH, M. J. (2001). *Manual de Ecologismo - Rumo à Cidadania Ecológica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VILA-NOVA, E. (1994). *Educar para o Ambiente - Projecto para a Área-Escola*. Lisboa: Texto Editora.

3

Palavras e Imagens que permitem Interrogar o Mundo

Fernando Azevedo³

Buscando desenvolver no leitor ainda não sofisticado um determinado conhecimento do mundo, que o inicie na experiência humana e naquilo que especificamente caracteriza e define o Ser (Sloan, 1991: 179), nas suas relações plurais consigo mesmo e com o Outro, os textos da literatura infantil modelizam os *realia* e, por essa via, dialogam mediamente com os contextos de produção e de receção, suscitando a emergência de determinados efeitos perlocutivos.

Pela sua relação com propósitos formativos, estes textos têm enfatizado determinadas vozes usualmente compatíveis com as comunidades socioculturais e com os valores ideológicos aí dominantes. Tal facto não tem, porém, constituído impedimento a que simultaneamente alguns destes textos, para além da afirmação de um determinado estado de coisas, interroguem simbólica e mediamente certos modos de pensar o mundo, de pensar o uno e o plural, concedendo visibilidade a outros rostos e a outras vozes, manifestando uma não negligenciável dimensão emancipadora e/ou utópica, como aliás foi bem sublinhado, entre outros, por autores como Jacqueline Held (1977), Jack Zipes (1986, 1993), Alison Lurie

³ Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação/Universidade do Minho). Contacto: fraga@ie.uminho.pt

(1998), Clare Bradford, Kerry Mallan, John Stephens & Robyn McCallum (2008) ou Fernando Azevedo (2011).

O presente capítulo dedica a sua atenção a alguns destes textos, selecionados não só pela sua dimensão interrogadora da *praxis*, como também pela sua relevância no contexto de uma sociedade onde o local e o particular, graças ao aprofundamento sistémico daquilo que hoje é já conhecido como a globalização⁴, adquiriram os rostos e as vozes do nacional e do global (Azevedo, 2011: 79-85). Transformado o mundo numa *aldeia global*, pelo menos no plano técnico, a nova realidade supõe a necessidade de uma *coabitação cultural* (Wolton, 2004: 45) que permita um novo espaço político (Pisani, 2001: 203-215), suscetível de valorizar o recetor e de possibilitar a comunicação, modificando as relações humanas e sociais.

A Verdadeira História dos Pássaros, de Valter Hugo Mãe (2009), constitui um relato metafórico acerca da necessidade de recusar a solidão, buscando ativamente a companhia dos outros. Ainda que o vento seja detentor de uma força e de um elevado poder – ele tem a capacidade de correr pelos ares “a olhar para o mundo lá em baixo” (Mãe, 2009: s/p) –, sente necessidade de encontrar companhia, “alguém que não tivesse medo das alturas e que fosse com ele *céu acima*.” (Mãe, 2009: s/p). São os pássaros, pequenas criaturas frágeis e delicadas “que viviam de bico no chão à procura de ervas deliciosas” (Mãe, 2009: s/p), que correspondem, na perfeição, a esse desígnio. O voar, associado aos semas da coragem, do aprender a prolongar o salto, do ir mais alto, da emancipação, assume, no final da obra, o valor simbólico da liberdade a que todos aspiram.

A Verdadeira História dos Pássaros corresponde, assim, como explicita Carlos Nogueira (2009), a uma narrativa que se aproxima

⁴ Como pertinentemente sublinha Dominique Wolton (2004), numa obra consagrada ao fenómeno da globalização, o Outro, que anteriormente era concebido como uma realidade etnológica e distante, é, atualmente, com a partilha e circulação avassaladora da informação, uma realidade sociológica com a qual temos que coabitar.

do mito e onde a recriação de uma verdade suprema permite gerar o estranhamento do leitor, dando-lhe “a possibilidade de ver no mais (in)visível as profundezas da vida na Terra; e, a partir da objectividade e da subjectividade das coisas da Natureza, as profundezas da sua vida, até aqui por desvendar ou assumir com consciência.”

Integrada na colecção *livros para sonbar* e recomendada pelo Plano Nacional de Leitura, *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguiar e André Neves (2011), aborda a questão do preconceito e da discriminação, decorrente, entre outros, de aspectos socioeconómicos.

O álbum narrativo abre com um duplo plano onde são visíveis duas realidades sociais e económicas diferenciadas, perceptíveis pelas construções habitacionais, o qual é reiterado, na página seguinte, acompanhado de uma expressão discriminatória endereçada por um grupo de crianças a uma outra: “A Mara é orelhuda!”

Construído segundo uma estrutura dicotómica, o álbum apresenta-nos uma longa lista de injúrias de que é alvo a pequena Mara e o contraponto que as mesmas merecem por parte do olhar do adulto:

“Mãe, tu achas que eu sou orelhuda?”

“Não, filha. Tens é orelhas de borboleta.”

“E como são as orelhas de borboleta?”

“São orelhas que revolteiam sobre a cabeça e pintam as coisas feias de mil cores.”

(Aguiar & Neves, 2011: s/p)

À discriminação pelo aspecto físico, sucede a troça pela indumentária ou pela ausência de objectos usualmente usados pelas crianças em idade escolar (a mochila ou a carteira, entre outros).

O álbum encerra com uma autoconfiança assumida pela pequena Mara face às injúrias de que é alvo, assumindo a sua alteridade face aos demais e mostrando, aos olhos do leitor, que

existem formas diversas e eufóricas de olhar uma mesma situação. Como refere a sinopse⁵ que acompanha o livro, é importante “(...) valorizar as características que nos diferenciam dos outros para nos distinguirmos como seres especiais e únicos.” As idiossincrasias e especificidades de cada um são, na realidade, algo único e muito positivo.

A necessidade de olhar o Outro e de o entender como alguém que faz parte do mesmo espaço em que eu vivo e me movimento, de procurar saber mais acerca dele e da sua história de vida, é enfatizada no álbum *A Viagem de Djuku*, de Alain Corbel (2003).

Neste álbum narrativo de potencial recepção leitora infantil aborda-se a questão do trabalho imigrante na grande cidade. Djuku abandona, pela primeira vez, a sua aldeia natal, em busca de melhores condições de vida, encetando uma viagem que a levará à cidade de “grandes edifícios iluminados aqui e ali por pequenas cintilações” (Corbel, 2003: s/p). Se no seu espaço natural – a pequena aldeia à beira da savana – , Djuku conhece todos os habitantes e nada existe que seja para ela fonte de quaisquer segredos, a separação revela-se dolorosa e a chegada à grande cidade motivo de espanto e perplexidade:

Djuku vacilou e quase caía se antes uma vaga de pessoas, vindas de lado nenhum, não a levasse em uma louca cavalgada. São milhares de homens e de mulheres que se precipitam para os seus locais de trabalho. Viram à direita e à esquerda, sem nexos, embrenham-se nas entranhas da terra, para logo saírem mais adiante, sobem e descem escadas, corredores, ruas e depois avançam a golpes de gritos e assobios, de buzinas e apitos ululantes.

– É uma floresta de gente em marcha! – exclama Djuku, que nunca tinha visto tanta gente na sua vida.

Desta vez ninguém lhe oferece presentes, nem lhe pergunta de onde vem.

Djuku deixa-se levar ao sabor da corrente durante toda a manhã, incapaz de resistir, sacudida por uns, empurrada por

⁵ Cf. <http://www.wook.pt/ficha/orelhas-de-borboleta/a/id/203371> (15.12.2011)

outros, sem saber para onde ir. Ao meio-dia, quando a corrente diminuiu de intensidade, Djuku, com o corpo extenuado e os pés doridos, consegue escapar-se e vai encalar um pouco adiante no banco de uma praça.

– Por pouco não me afogava nesta maré! – suspira Djuku massajando os tornozelos.

– Ninguém me tinha dito que havia transumâncias.

(Corbel, 2003: s/p)

Empregada na cozinha do restaurante significativamente chamado “Barriga da Aldeia”, Djuku é por todos respeitada e amada, mas só experimenta, de facto, a felicidade a partir do momento em que partilha com a sua nova família (o dono do restaurante e os clientes habituais) a saudade que sente dos objectos, sons, paisagens, lugares e pessoas com que convivera, tanto tempo, no passado.

Capa e contracapa constituem uma unidade de sentido: unidos pela metade do rosto da mulher africana, os dois elementos estabelecem uma comunhão entre o espaço da aldeia, aonde ficaram as memórias afectivas do passado, e o espaço da cozinha do restaurante, o local presente onde Djuku vive e ganha o seu pão.

As guardas, exibindo como uma espécie de marca, a face de uma mão humana, como se se tratasse de um qualquer registo digital de uma presença, sempre acompanhado de uma flor estilizada e de um pássaro colorido, num fundo verde, interrogam o leitor, estimulando-o a reflectir sobre a importância e simbolismo desse registo. Quem é o Outro que se dá a ler por esta marca? Que história terá ele para contar?

Retrato da saudade de alguém que se sente longe da terra que a viu nascer, esta é uma obra que explicitamente interroga o leitor e o convida a ajudar o Outro a sentir-se em casa, fazendo parte de uma única e mesma família, independentemente das raízes biológicas ou do local donde se seja originário.

Hugo e Eu e as Mangas de Marte, de Richard Zimler (2011), aborda, sob o olhar da infância, a questão da diáspora, decorrente

da alteração de condições sociopolíticas e históricas. Explicitamente dedicado, entre outros, aos amigos de Moçambique e aos retornados de África, o álbum fala da saudade e das emoções que permitiram solidificar relações indestrutíveis pelo tempo. Com efeito, o texto atravessa três gerações de duas famílias, presentes em dois continentes distintos: a África e a Europa.

A mangueira, a árvore que morre, para, no final, ser substituída, recomeçando, então, um novo ciclo, representa o símbolo da mudança e da esperança, da mesma forma que as gerações se alteram, renovando sentimentos fortes como o da amizade e da saudade.

As mangas maduras e enormes – as mangas de Marte, como se lhe refere o texto –, que “têm a cor do sol nascente” (Zimler, 2011: 39), são aqui a metáfora da união que junta pessoas, espaços ou lugares fisicamente distantes e aparentemente intransponíveis, mas, de facto, pertencentes simbolicamente a uma mesma e única família: a da afectividade e a da emoção, para a qual, em larga medida, concorre também o relato rememorativo em 1ª pessoa, que recupera e presentifica, aos olhos do leitor, um passado concebido como fonte para a reconciliação com a vida e com a morte que ocorre no presente.

Em *Os Borlububos e os Sem-abrigo*, Alice Rios e Alexandra Duque (2009) alertam o leitor ainda pouco familiarizado nos passeios nos bosques da ficção para a situação precária e penosa dos sem-abrigo. Localizada a ação na cidade do Porto, é num espaço e num tempo pouco frequentados que os pequenos fantasmas assumem uma atitude cívica de auxílio humanitário, fazendo da noite um lugar luminescente, solidário e acolhedor.

Na mesma linha de uma escrita comprometida em defesa dos que são marginalizados por uma sociedade que, muitas vezes, parece privilegiar o poder material, encontramos *O Homem de Papelão* (Castelo, 2007a) ou *Estrelinha* (Castelo, 2007b).

Ambos os álbuns narrativos possuem como protagonistas os sem-abrigo. No primeiro caso, o homem de papelão, assim

disforicamente designado em razão de habitar uma casa rudimentar e construída com materiais pouco duráveis e baratos, junto a uma enorme lixeira, só é reconhecido como cidadão de pleno direito após uma catástrofe natural ter destruído todas os edifícios da cidade. No segundo caso, Estrelinha é uma sem-abrigo, uma espécie de ser sobrenatural, que vive a fazer o bem a todos os que, como ela, também se sentem excluídos da sociedade. A narrativa desenrola-se até ao momento em que a protagonista conhece um jovem, também ele sem-abrigo, e se apaixona por ele, partilhando ambos o mesmo desiderato: ajudar os outros, transmitindo a todos esperança. Embora a narrativa não contenha o *happy end* habitual nestes textos de potencial recepção leitora infantil, ela apela explicitamente ao leitor para que tome em mãos essa acção e siga o exemplo dos protagonistas.

Com um cunho fortemente interventivo, como assinalámos noutro texto (Azevedo, 2010), a narrativa “a carta para o Pai Natal”, inserida na colectânea *Desejos de Natal*, de Luísa Ducla Soares (2007), aborda a problemática da pobreza e da vida na grande cidade. Zeca, criança órfã que vive com o tio, com grandes dificuldades económicas, decide escrever uma carta ao Pai Natal, pedindo-lhe a materialização do seu sonho: uma casa de tijolo para viver. Não tendo obtido o presente desejado, no ano seguinte, o pedido é mais singelo: umas botas, a que se sucede, no Natal subsequente, o pedido de um casaco encarnado. Se a narrativa parece confirmar a desilusão da criança, pelo facto de o Pai Natal nunca lhe permitir concretizar os seus sonhos, à medida que nos aproximamos do clímax, ficamos a saber que Zeca obtém do Pai Natal uma série de presentes preciosos: tempo e, principalmente, a oportunidade de partilhar com ele uma história e uma refeição quente. Tal como Zeca, também o Pai Natal é um dos muitos sem-abrigo que habitam a cidade grande e que vive com elevadas carências económicas. Mas, sendo Natal, a magia não é quebrada e Zeca acorda, no dia seguinte, na sua barraca, aconchegado no casaco encarnado que pedira ao Pai Natal.

Greve, de Catarina Sobral (2011), explica, num relato repleto de humor, onde são perceptíveis determinados jogos intertextuais de referências ao mundo empírico e histórico-factual, as consequências colectivas da recusa, por parte dos sinais de pontuação, em desempenharem as suas acções quotidianas e habituais. Jogando com as múltiplas acepções do vocábulo *ponto*, na pluralidade dos seus contextos semântico-pragmáticos⁶, este álbum narrativo de potencial recepção leitora infantil aborda o conceito ideológico da greve e mostra como esta acção colectiva de protesto transtorna irremediavelmente a vida pessoal e colectiva nas suas múltiplas facetas: a comunicação é dificultada, o cumprimento dos horários afectado, o quotidiano das escolas e a vida colectiva e comunitária profundamente perturbados. Porém, o facto é que a greve dos sinais de pontuação, pela sua capacidade mobilizadora e interrogadora da *praxis*, atinge os seus objectivos e, uma vez alertados os responsáveis políticos e satisfeitas as razões que estiveram na base do protesto, a vida segue o seu curso usual.

No fundo, todos estes exemplos textuais, que aqui trouxemos à colação, mantendo a sua capacidade de encantar e de seduzir o leitor, explicitam, de alguma forma, a *literatura enquanto acto político*. Descrevendo e interrogando determinadas práticas sociais, propondo vias alternativas e estabelecendo, por vezes, um dissídio com determinadas situações do mundo empírico e histórico-factual, estes textos mostram-se como potencialmente emancipadores, na acepção em que estimulam a reflexão crítica para as realidades que denunciam no seu conformismo. Nesta forma de acção, eles concretizam explicitamente um determinado potencial perlocutório.

Assim, eles evidenciam que a literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil constitui um objecto de interacção cuja relevância em termos estratégicos, culturais, artísticos, linguísticos e

⁶ Cf. Expressões como *pôr os pontos nos iis*, *marcar o ponto*, *tirar pontos*, *teleponto*, *ponto cruz*, *ponto de rebuçado*, *picar o ponto*, *ponto de fuga*, *ponto verde*, *ponto cardeal*, *ponto de referência*, *ponto de encontro*, *bora de ponta*, etc.

sociais, como já afirmámos noutro lugar (Azevedo, 2010a: 24), de modo algum pode ser considerada despidianda, já que desempenha relevantes papéis sob os pontos de vista social, histórico, cultural e educacional.

Bibliografia activa

- AGUILAR, L. & NEVES, A. (2011). *Orelhas de Borboleta*. Matosinhos: Kalandraka.
- CASTELO, N. (2007a) *O Homem de Papelão*. V. N. de Famalicão: Atelier, Produção Editorial.
- CASTELO, N. (2007b) *Estrelinha*. V. N. de Famalicão: Atelier, Produção Editorial.
- CORBEL, A. (2003). *A Viagem de Djuku*. Ilustrações de Eric Lambé. Lisboa: Caminho.
- MÃE, V. H. (2009). *A Verdadeira História dos Pássaros*. Matosinhos: QuidNovi.
- RIOS, A. & DUQUE, A. (2009). *Os Borlububos e os Sem-abrigo*. Porto: Estratégias Criativas.
- SOARES, L. D. (2007). *Desejos de Natal*. Ilustração de Ricardo Rodrigues. Porto: Civilização Editora.
- SOBRAL, C. (2011). *Greve*. Lisboa: Orfeu Negro.
- ZIMLER, R. (2011). *Hugo e Eu e as Mangas de Marte*. Ilustrações de Bernardo Carvalho. Lisboa: Caminho.

Bibliografia passiva

- AZEVEDO, F. (2010). Noël, Temps Symbolique de la Fraternité et du Partage dans la Littérature de Jeunesse Portugaise. In D. Henky & R. Hurley (Dir.) *Présent(s) de Noël en Littérature de Jeunesse Contemporaine*. Montréal: Novalis, pp. 233-252.
- AZEVEDO, F. (2011). *Poder, Desejo, Utopia. Estudos em Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança - Universidade do Minho.

- AZEVEDO, F. (2010a). Da Luta entre o Bem e o Mal, as Crianças são sempre Vencedoras. In F. Azevedo (Coord.) *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança - Universidade do Minho, pp. 11-29.
- BRADFORD, C.; MALLAN, K.; STEPHENS, J. & MCCALLUM, R. (2008). *New World Orders in Contemporary Children's Literature. Utopian Transformations*. New York: Palgrave Macmillan.
- HELD, J. (1977). *L'imaginaire au Pouvoir: Les Enfants et la Littérature Fantastique*. Paris: Les Editions Ouvrières.
- LURIE, A. (1998). *No se lo Cuentas a los Mayores. Literatura Infantil, Espacio Subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- NOGUEIRA, C. (2009). «A Verdadeira História dos Pássaros»: Natureza, Mito e Literatura. *Artigos IELT. Instituto de Estudos de Literatura Tradicional*. [Em linha] [Consultado em 19.12.2010] Disponível em <http://www.ielt.org/pagina/artigos?id=21>
- PISANI, E. (2001). *Une Certaine Idée du Monde. L'utopie comme Méthode*. Paris: Seuil.
- SLOAN, G. D. (1991). *The Child as Critic. Teaching Literature in Elementary And Middle Schools*. New York-London: Teachers College Press/Columbia University.
- WOLTON, D. (2004). *A outra Globalização*. Lisboa: Difel [Ed. Original: (2003) *L'Autre Mondialisation*. Paris: Flammarion].
- ZIPES, J. (1986). *Les Contes de Fées et L'art de la Subversion. Étude de la Civilisation des Mœurs à travers un Genre Classique: La Littérature pour la Jeunesse*. Paris: Payot.
- ZIPES, J. (1993). *The Trials & Tribulations of Little Red Riding Hood*. New York-London: Routledge.

**Entre Casas, Quintais e Cidades:
A Representação do Espaço nos Álbuns Narrativos
de Isabel Minhós Martins**

Sara Reis da Silva⁷

Penso que, para narrar, é preciso, antes de tudo, construir um mundo, o mais mobilado possível, até aos mais ínfimos pormenores. (...) É preciso construir o mundo, as palavras virão em seguida, quase só por si. (Eco, 1985: 26 e 28).

Pertencente a um grupo reconhecido de novas vozes da literatura portuguesa dedicada à infância e à juventude, conjunto promissor que integra nomes como Carla Maia de Almeida, David Machado ou Rita Taborda Duarte, apenas para citar alguns exemplos, Isabel Minhós Martins (Lisboa, 1974) é uma das fundadoras da editora Planeta Tangerina e tem associado a sua escrita à ilustração de artistas como Bernardo Carvalho, Madalena Matoso, Yara Kono ou Andrés Sandoval. Da sua autoria, veio já a lume mais de uma dezena de títulos, um conjunto composto, por

⁷ Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação/Universidade do Minho). Contacto: sara_silva@ie.uminho.pt

exemplo, por *Um Livro para Todos os Dias* (2004), *Obrigado a Todos!* (2006), *Pé de Pai* (2006), *Uma mesa é uma mesa. Será?* (2006), *Quando eu nasci* (2007), *A Grande Invasão* (2007), *O Mundo no Segundo* (2008), *És mesmo tu?* (2008), *Coração de Mãe* (2008), *O Meu Vizinho é um Cão* (2008), *Cá em Casa Somos...* (2009), *Depressa Devagar* (2009), *As duas estradas* (2009), *Andar por Ai* (2009), *Ovelhinha, dá-me lâ* (2010), *O Livro dos Quintais* (2010), *Siga a Seta!* (2010) e *Enquanto o meu cabelo crescia* (2010).

Visualmente articuladas com uma composição pictória assinada pelos ilustradores supramencionados (Bernardo Carvalho, Madalena Matoso, Yara Kono ou Andrés Sandoval), as breves – por vezes, brevíssimas – narrativas de Isabel Minhós Martins, inscritas no domínio do álbum narrativo – *picture story books* –, testemunham uma visão pessoalíssima (da qual não se encontra, por vezes, ausente uma certa ironia) do mundo, das relações interpessoais (por exemplo, familiares), dos afectos (como em *Obrigado a todos!* ou em *Andar por Ai*) e, até, da própria infância. As condições de vida na sociedade actual, associadas a tópicos como a (in)diferença, a aceitação do Outro ou a tolerância, cruzam vários textos desta autora. Sempre num registo vivo e predominantemente acessível, baseado numa construção humorística que recorre ao trocadilho (como em *És mesmo tu?*) e à sugestão, os textos de Isabel Minhós Martins são também sustentados pelas associações simbólicas, pela metáfora (como em *Pé de Pai* ou *Coração de Mãe*, por exemplo) e, por vezes, por uma arquitectura que ora simula a fragmentação, ora recorre a esquemas próximos dos da poesia, como se verifica nas repetições fonéticas ou no paralelismo que permite, em certos casos, a criação de contrapontos (como em *Um Livro para todos os dias* ou em *Depressa Devagar*, por exemplo).

O número significativo e a qualidade estética que têm pautado a edição das obras de Isabel Minhós Martins, particularmente vindas a lume com a chancela da Planeta Tangerina, justificam, em parte, a opção temática e a selecção textual que serve de ponto de partida a este estudo.

Propomos, assim, uma leitura, sustentada pela perspectiva intertextual, de um conjunto de contos em forma(to) de álbum que têm em comum, além de outros aspectos técnico-formais e semânticos⁸, o facto de, logo nos seus títulos, se assumir uma referencialidade espacial, determinante, aliás, do ponto de vista da criação de expectativas de leitura por parte do potencial receptor. Refira-se, ainda, que a nossa abordagem, enfatizando a relevância e a funcionalidade semântico-pragmática do espaço físico, respondendo, em certa medida, ao mote proposto pelo depoimento autobiográfico da autora intitulado «Como um radar» e disponível na secção «Os livros da minha infância» do portal A Casa da Leitura⁹, a nossa abordagem, dizíamos, decorre da distinção estipulada por Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes que, no *Dicionário de Narratologia*, registam: «Entendido como domínio específico da história, o espaço integra, em primeira instância, os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da acção e à movimentação das personagens: cenários geográficos, interiores, decorações, objectos, etc.; em segunda instância, o conceito de espaço pode ser entendido em sentido translato, abarcando então tanto as atmosferas sociais (espaço social) como até as psicológicas (espaço psicológico)» (Reis e Lopes, 1996: 135). Com efeito, os títulos que compõem o *corpus* deste breve ensaio colocam em destaque o espaço, anunciando esta categoria narrativa, aliás, um «indispensável elemento estrutural do mundo narrado» (Silva, 1990: 602), como dominante no relato. Globalmente, a própria componente visual parece encarregar-se de reforçar a expressão e/ou sugestão do espaço também desde a capa e a contracapa,

⁸ Importa sublinhar a índole combinatória que distingue este género de publicações de outras situadas também no domínio da narrativa. Com efeito, no álbum narrativo ou no *picture story book*, as palavras e as ilustrações, reclamando uma interacção, criam um significado global (Nodelman, 1988).

⁹ Releiam-se, apenas, as palavras de abertura: «Os livros da minha infância estão (ainda) agarrados a lugares, a mesas, prateleiras e armários em casas de primos, tios, avós e amigos.»

passando pelas guardas iniciais e finais e, até mesmo, em certos exemplares, pelas folhas de rosto.

Veja-se, por exemplo, o caso do álbum em pequeno formato intitulado *O Mundo num Segundo* (2008), obra que se destaca pelas exigentes e diversificadas competências de leitura que reclama e cuja filiação no universo temático desta obra é, na verdade, a mais imediata de perscrutar. Neste livro, o discurso verbal de Isabel Minhós Martins conjuga-se com as ilustrações de Bernardo Carvalho, devedoras das técnicas da banda desenhada, e ambos são determinados por uma organização espacial e semântica que sugere o movimento imparável, a interrupção impossível, o ritmo desenfreado ou, ainda, a rapidez de circulação de conhecimentos, por exemplo, que caracterizam a contemporaneidade. Numa volta ao mundo, uma desconcertante aldeia global, que não deixa de ser marcada pela diversidade¹⁰, numa volta ao mundo, dizíamos, escrita e ilustrada neste pequeno volume quadrangular, sentimos a voragem do tempo implacável e, mesmo assaltados por alguma inquietação, acabamos por reter alguns elementos risíveis do real, do real de alguns dos locais que Bernardo Carvalho recria visualmente. Referimo-nos, por exemplo, a autênticas piscadelas de olho ao leitor ou a pormenores como os objectos decorativos pendurados no espelho retrovisor do automóvel representado na quarta sequência ilustrativa, ou na página dupla, na qual surge registado «...Um homem despede-se do seu bigode numa barbearia de esquina» e cujo espaço interior se encontra decorado com um *poster* – parte de um *poster* – que se percebe ser do Benfica e, ainda, por outras peculiares imagens femininas. Além disso, as referências verbais explícitas a topónimos como Mar Báltico ou Nova Iorque, aliadas também uma série de ilustrações em páginas duplas que concretizam as alusões a espaços tão variados como Portugal, Rússia/União Soviética, Venezuela ou Japão, sedimentam uma

¹⁰ Retenha-se, por exemplo, a recriação de pormenores relativos a diferentes paisagens, climas, hábitos e costumes.

construção ficcional que, além de surgir determinada pela ideia de simultaneidade, se demarca pela geografia e, muito particularmente, por uma visão global do mundo. Sublinhe-se também, a este propósito, a inclusão, nas guardas finais do volume em análise, de um planisfério/*mapa mundi*, legendado, uma imagem que possibilita a localização dos vinte e três locais percorridos pelo narrador. Com efeito, constituindo um remate muito estimulante, este poderá encerrar um importante propósito pedagógico¹¹, na medida em que representa «uma espécie de tentativa para o leitor se descentrar do seu espaço e do seu tempo e, por alguns segundos, recriar a realidade a partir de pontos de vista alternativos, distantes e, possivelmente, desconhecidos e/ou esquecidos.» (Ramos, 2009: 46).

A tendência para a ficcionalização de tópicos como a diversidade e/ou a diferença (física, cultural, económica, de género¹², etc.) encontra também expressão no álbum *O Meu Vizinho é um Cão* (2008) narrativa que se distingue igualmente pela componente humorística que o título deixa antever. A arquitectura urbana, materializada, logo nas guardas da publicação através da representação em estilo geométrico de prédios, serve de cenário à acção de *O Meu Vizinho é um Cão*, prevalecendo, assim, um espaço ordenado (Lurie, 2004: 171) que se caracteriza pela verticalidade cidadina. Um edifício em particular distingue-se deste aglomerado social e, à medida que a acção avança e sempre a partir de um registo visual que não se poupa a esforços no que toca à recriação

¹¹ Referindo-se à obra *A Grande Imasão* (2007), também da autoria de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho, Ana Margarida Ramos regista o seguinte: «A presença de setas, de esquemas e diagramas, de mapas e roteiros permite também estabelecer afinidades com o discurso de tipo pedagógico ou, pelo menos, de divulgação científica, ao mesmo tempo que, em conjunto com o tipo de letra utilizado, se aproxima das notações ou apontamentos pessoais.» (Ramos, 2009: 45).

¹² Cf. «No dia seguinte, chegaram os novos vizinhos... Um par de elefantes bem simpático! Seriam irmãos, primos, namorados? Os meus pais, mais uma vez, estranharam a nova vizinhança. Queixam-se dos lençóis que ocupam muito espaço no estendal. E depois há qualquer coisa no modo como entretecem as trombas que os incomoda também...» (Martins, 2008).

do mobiliário ou de objectos decorativos, é dado a conhecer o seu interior, multiplicado em habitações ou apartamentos variados (salas, quartos, etc.) e em espaços comuns, como as escadas ou o hall de entrada. O relato, infantil e sempre na primeira pessoa (como permitem confirmar as ilustrações), desenvolve-se em torno da surpresa e da admiração do narrador¹³ face a uma série de novos vizinhos (um cão, dois elefantes e um crocodilo) que, inesperada e progressivamente, se vão mudando para o seu prédio «sossegado» (Martins, 2008) e comum, como se conclui a partir da observação de algumas ilustrações, figuras que vão “desconcertando” os habitantes mais velhos (como os pais do narrador). Importa referir que este desconforto por parte dos adultos – explícito na interrogação «Não acham esquisito que os meus pais vos achem esquisitos?» (Martins, 2008) –, daqueles que já se encontram “instalados” “entre iguais”, decorre de uma atitude de desconfiança e de rejeição perante os que aparentam ser diferentes. O desfecho, porém, propõe uma abertura interpretativa assente no optimismo e na aceitação do Outro, como sugere Ana Margarida Ramos, na sinopse da obra disponível no portal da Casa da Leitura (www.casadaleitura.org) e na afirmação este «divro incentiva (...) o olhar mais atento – e também mais crítico – para as relações sociais entre as pessoas, promovendo a aceitação e a tolerância perante as diferenças.»

À diversidade de núcleos familiares, celebrada em *O Meu Vizinho é um Cão*, e em parte reflectida na própria estruturação física (e visual) do próprio cenário que serve de espaço à acção, contrapõe-se a unidade familiar como um dos motivos de *Cá em Casa Somos...* (2009), destacando-se, neste caso, um espaço, que se caracteriza pela comunhão e pela partilha. Em *Cá em casa somos...*, o espaço doméstico serve de cenário à apresentação *sui generis* de uma família. Marcadamente lúdica e de inspiração matemática, a

¹³ Aparentemente, uma narradora, arriscando uma conclusão retirada da observação das ilustrações.

enumeração anatómica dos elementos pertencentes a um núcleo familiar que partilha o mesmo tecto desvenda uma figuração da casa como espaço que condensa a união e a intimidade (Bachelard, 2003). Uma nota, ainda, para assinalar a originalidade das guardas finais, um espaço apelativo pela força das cores, pela liberdade de disposição dos segmentos textuais e pelo carácter informativo do registo que se centra na apresentação de dados a partir de uma estratégia assente na objectividade e na proximidade com o discurso científico¹⁴.

As relações familiares funcionam também como motivo fundamental da narrativa *Andar por Aí* (2009). Elogio à vida ao ar livre, às brincadeiras infantis na rua (cada vez mais arredadas dos hábitos das crianças da actualidade) e à liberdade ou à autonomia (necessariamente supervisionadas por um discreto olhar adulto, neste caso, de um avô¹⁵) imprescindíveis na aventura de conhecer o mundo, esta obra privilegia os espaços abertos e exteriores, em particular a rua, onde «não há tecto» (Martins, 2009), as estradas e os jardins. É também a “largueza” do mundo, entendida como infinita pelo protagonista-narrador infantil desta narrativa - «Na rua não há paredes. Há estradas, muros e lugares, mas o mundo é enorme (acho que não tem fim).» (Martins, 2009) -, que proporciona a descoberta (intuitiva e/ou sensorial) e o jogo constantes¹⁶, numa atitude simultaneamente lúdica e inquiridora dos espaços e dos seres ou das coisas que o habitam: «Há dias em que me apetece caminhar devagarinho, a ver tudo distraído. Uma minhoca a trepar um muro, aflita... (dou-lhe uma ajuda para chegar

¹⁴ Cf., por exemplo, «A pele mede cerca de 2 metros quadrados.» ou «O esqueleto humano pesa 9 kg.» (Martins, 2008).

¹⁵ Cf. «Cuidado não torças um pé», avisa o meu avô. (Diz que tem um olho na parte de trás da cabeça e eu já quase que acredito.)» (Martins, 2009).

¹⁶ Cf. «A verdade é que, por ir sempre à frente, o meu avô nem sonha o que eu passo lá atrás... (...) “Só me salvo se aparecer agora um carro preto ao fundo da rua”, digo eu com toda a coragem do universo. Às vezes salvo-me, às vezes não. Para ganhar novas vidas tenho de saltar ao pé coxinho 34 vezes sem pôr o pé no chão. Se me engano, duplica o castigo.» (*idem, ibidem*).

mais depressa a casa). Uma pedra afiada que julgo ser do tempo da Pré-história. Um muro rugoso, por onde a minha mão passeia. Ou um cão que salta, de repente, atrás da grade de um portão. (E eu salto logo também... por esta é que eu não esperava!» (*idem, ibidem*).

Também em *O Livro dos Quintais* (2010), segundo volume de uma série apelidada de “Histórias paralelas”, o exterior prevalece e a visão apresentada dos espaços pauta-se pela horizontalidade e pela divisão “murada” de um cenário que, desta forma, se reparte em seis espaços, visualmente recriados em ilustrações pormenorizadas compostas a canetas de feltro. Esta disposição espacial, visualmente prevalecte, ainda que não constante nem única, suscita a impressão de uma visita guiada (Linden, 2006), ou melhor, de visitas guiadas simultâneas ou paralelas – avançadas, aliás, pela designação da série na qual se integra o volume em análise –, possibilitando também uma observação que parece acalmar a curiosidade relativamente ao quintal do vizinho, microcosmos no qual as diversas figuras se vão realizando e definindo. A ideia de divisão dos espaços, a reflectir as vidas separadas e diferentes, mas contíguas, de figuras vizinhas, é contrariada pela actuação de uma personagem animal para quem não existem muros. Trata-se do gato Gatuno, que fazendo jus a algumas singularidades da sua raça, percorre livremente e ao longo de um ano, todos os quintais. Sustentando uma construção ficcional que arriscamos a apelar de cronotípica¹⁷, o espaço, matriz semântica e narrativa do relato, surge associado à categoria temporal, manifestada directamente a partir da referência aos meses do ano e explicitamente através de elementos alusivos às estações do ano, nomeadamente de carácter naturalista.

Em *Siga a Seta!*, narrativa subintitulada *Uma aventura (só para corajosos) no espaço entre setas* (2010), o exterior e, desta vez, o meio citadino parecem emergir como o *ubi*, seguindo a terminologia de

¹⁷ Cf. Como lembra Aguiar e Silva, Bachtin designa por “cronótopo” a correlação entre o tempo e o espaço (Silva, 1990: 604).

Aguiar e Silva (1990), em que se inscreve o agente e em que decorre a sequência de eventos. Designado como «Cidade das Setas», o espaço caracteriza-se pela dominante geometrização das formas, bem como pela multiplicação da sinalética, metonimicamente representada nas inúmeras setas que coarctam a liberdade individual e a capacidade imaginativa do indivíduo, aspectos reflectidos nas próprias ilustrações de Andrés Sandoval, por exemplo, pelas linhas/traços preenchidos, que se interseccionam, cruzam e descruzam, apontando sentidos obrigatórios, ao longo das várias páginas duplas que integram o volume, bem como pela inclusão reiterada de setas: «... não era fácil distrair-se numa cidade como a sua, com setas nas paredes, no chão, no tecto, em cada lugar onde punha a mão ou o pé» (Martins, 2010). A estas impositivas setas, associadas também a um muro, por exemplo, contrapõem-se – e, neste contraponto, importa atender ao sentido simbólico que poderá distinguir estes elementos – referências como a «um pequeno buraco à altura dos seus olhos» (*idem, ibidem*) que o «chamava como insistência» (*idem, ibidem*) e o convidava a espreitar ou ainda a «uma escadaria estreita» (*idem, ibidem*) que dá acesso a «um terraço de onde se avistava a grande praça da cidade» (*idem, ibidem*). À semelhança do que temos vindo a assinalar relativamente a outras obras de Isabel Minhós Martins, neste texto, propõe-se uma relativização da norma e do *status quo*, elogiando-se o individual (em detrimento do social), a liberdade, a imaginação, a coragem e a importância da surpresa e da descoberta do mundo, do eu e dos outros, aspectos testemunhados e motivados, mais uma vez, pela atitude irreverente de um protagonista infantil: «No entanto, algumas pessoas continuaram o seu caminho. E, nessa manhã, foram dar a lugares onde nunca tinha estado, conheceram pessoas que não imaginavam existir, fizeram, tal como o rapaz, pequenas e grandes descobertas (todas elas incríveis), nos espaços novos que iam descobrindo pelas ruas da cidade.» (Martins, 2010).

Em síntese, o espaço, como categoria narratológica e atendendo às suas variadas dimensões funcionais e semânticas, ou,

mais particularmente, o motivo literário da casa, entendida, por exemplo, como o lugar da família ou, também, a um outro nível representativo, como sinónimo de país ou terra natal, a par da recriação da cidade, bem como as dicotomias interior *vs.* exterior, aberto *vs.* fechado, longínquo *vs.* próximo, universo individual *vs.* universo colectivo e cidade *vs.* campo constituíram alvo de análise nas obras seleccionadas. Como procurámos explicitar, o discurso literário de Isabel Minhós Martins, marcado pelas referências enunciadas, distingue-se também pela valorização/reconhecimento do espaço enquanto categoria narrativa «detentora de inegáveis potencialidades de representação semântica» (Reis e Lopes, 1996: 139), ganhando especial significado a partir da sua associação aos recursos plásticos, aos códigos gráficos ou icónicos assinados por Bernardo Carvalho, Madalena Matoso e Andrés Sandoval. Com efeito, as ilustrações, cimentando as várias estratégias de espacialização a que recorre o relato, reforçam e/ou ampliam os sentidos verbais, fomentam uma perspectiva plural ou plurifocada e promovem um jogo de diferentes planos. Desta articulação sinérgica¹⁸ resultam objectos literários que, situados no âmbito do álbum narrativo, reclamam uma leitura perspicaz e aberta à inovação estética, capaz de alcançar as implicações do recurso a estratégias como a metaficcionalidade¹⁹ ou a intertextualidade/intericonicidade²⁰ e, muito especialmente, capaz de avaliar a sua originalidade, bem como o seu papel determinante do ponto de vista da motivação para a leitura.

¹⁸ L. R. Sipe (1998) recorre ao termo “sinergia” para designar a relação que, no álbum narrativo, se celebra entre o texto e a imagem, sublinhando, assim, a ideia de que o sentido global não resulta da coexistência pura e simples de ambos os códigos, mas da interacção ou transacção imprescindível entre estas duas partes.

¹⁹ Como se verifica no *explicit* de *O Mundo Num Segundo*, mais concretamente no segmento visual que se conjuga com o texto «...E um livro chega ao fim», pela inclusão da imagem de um livro, que é o próprio volume em análise, e da sua leitura por uma figura feminina.

²⁰ Veja-se, por exemplo, a representação de um dos elefantes do grupo dos novos vizinhos de *O Meu Vizinho é um Cão* e o facto desta motivar a evocação do célebre elefante Elmer, herói criado por David McKee.

Bibliografia activa

- MARTINS, I. M. (2008). *O Mundo num Segundo*. Oeiras: Planeta Tangerina (ilustrações de Bernardo Carvalho).
- MARTINS, I. M. (2008). *O Meu Vizinho é um Cão*. Oeiras: Planeta Tangerina (ilustrações de Madalena Matoso).
- MARTINS, I. M. (2009). *Cá em Casa Somos*. Oeiras: Planeta Tangerina (ilustrações de Madalena Matoso).
- MARTINS, I. M. (2010). *O Livro dos Quintais*. Oeiras: Planeta Tangerina (ilustrações de Bernardo Carvalho).
- MARTINS, I. M. (2010). *Siga a Seta! Uma Aventura (só Para Corajosos) no Espaço Entre Setas*. Oeiras: Planeta Tangerina (ilustrações de Andrés Sandoval).

Bibliografia passiva

- BACHELARD, G. (2003). *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- ECO, U. (1985). *Apostille au Nom de la rose*. Grasset, pp. 26 e 28.
- LIDEN, S. van der (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L' Atelier du Poisson Soluble.
- LURIE, A. (2004). Enchanted forests and secret gardens: nature in children's literature. In *Boys and Girls Forever. Children's Classics from Cinderella to Harry Potter*. London: Vintage, pp. 171-186.
- NODELMAN, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- RAMOS, A. M. (2009). As Histórias que as Imagens Contam. Caminhos de Leitura no Álbum. *Malasartes*, 17, Abril de 2009, 39-46.
- REIS, C. e LOPES, A. C. M. (1996). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina (5ª edição).
- SILVA, V. A. (1990). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina (8ª edição).
- SIPLE, R. L. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29, 97-108.

WATKINS, Tony (2005). Space, History and Culture: The Setting of Children's Literature. In P. Hunt (Ed.). *Understanding Children's Literature*. NY: Routledge, pp. 50-72 (2^a ed.).

**És mesmo um Rap@z?
Os modos como o Masculino é retratado na
Literatura Infantil do Século XXI**

Alba Alonso Feijoo²¹

A children's book is a bridge between the child and the wider world.

Katherine Paterson (*apud* Lehr, 2001: 25)

Introdução

Vivemos no século XXI. As nossas crianças são “nativos digitais” que continuamente são alimentadas por todos os tipos de *media*. Porém, este facto não significa que as possamos deixar por sua conta e risco. Felizmente, elas ainda necessitam do nosso apoio para assimilar toda esta imensidão de informação sem fim em que se encontram imersas. Navegando através deste mundo dos *media*, a primeira década do século presente traz-nos novos paradigmas de conceitos de género, alguns dos quais já foram aceites e reafirmados enquanto outros precisarão de mais algum tempo para serem partilhados como comportamento humano habitual, e não como desvio. Recordemos que o género é um conceito dinâmico e que se

²¹ Professora de inglês no Ensino Básico. Doutoranda na Universidade de Vigo. Contacto: albaalonso@edu.xunta.es

modifica com o passar do tempo. Este processo de fluidez do género, conceito que tem sido usado por feministas como Judith Butler, pode ser perceptível em termos da expressão da “nova mulher”. Ela já não é mais a mãe e a dona de casa passiva. As mulheres do novo milénio aprenderam a dizer não e a lutar pelos seus direitos. Ainda que algumas destas mulheres continuem a preferir a tradicional esfera “feminina”, décadas de luta activa e de revolta proporcionaram-lhes a todas a liberdade de poderem escolher as numerosas oportunidades que a vida tem para oferecer. Esta evolução no estatuto das mulheres originou uma auto-reflexão nas jovens, que começaram a ser tidas em conta para desportos, estudos técnicos, filmes de aventuras ou tramas de acção. Assim, a “nova jovem” tem permissão para ter sucesso em muitos domínios que tinham sido previamente negados a esse género. No final de contas, como assinalou Monique Wittig, é apenas o feminino que é definido como um género marcado pela sociedade, ou, pior ainda, o único género, já que o lado masculino caracteriza o humano sendo ele próprio. Assim, seguindo as palavras de Beauvoir, “Men are made, not born”, o masculino é o género não marcado a partir do qual o feminino se define. Aqui deparamo-nos novamente com as antigas ideias Freudianas da ausência do falo como uma causa recorrente para a criação da mulher. No que respeita ao “novo homem”, ele também ganhou espaço no sentido de um novo ser, deixando de se mostrar como o “único ser humano”. Ele foi ensinado a respeitar a mulher como um ser igual, não podendo evitar uma luta interior com seu lado “feminino”, seja dentro do seu ser ou fora dele. Felizmente, ele pode agora alimentar os seus filhos ou cuidar, com atenção, da sua aparência física sem grande questionamento social.

Onde se encontra, então, o “novo rapaz”? Por que é que ele não se mostra fora do seu fato desatualizado de super-herói rapaz? O que podemos fazer para o ajudar?

1. O Código do Rapaz

William Pollack, um psicólogo clínico da Harvard Medical School, tem estudado há mais de duas décadas este “estado de rapaz”²², no qual a criança se encontra presa, por um lado, à ideia de “homem pequeno” que a sociedade traçou para ela e, por outro lado, aos seus sentimentos interiores e desejos. No seu livro *Real Boys*, Pollack desenvolve as suas pesquisas relativas àquilo que designa como Código do Rapaz²³. Este código, ainda que não possa ser encontrado fisicamente em nenhum lugar, encontra-se cuidadosamente inserido nas nossas mentes, palavra por palavra. Ele representa todos os compromissos que a sociedade, ainda governada pela hierarquia masculina, quer que sejam seguidos no momento de educar os nossos rapazes. Este código explicita o que um rapaz deve perpetuar para realizar tão completamente a “masculinidade” no seu futuro mais próximo. Como W. Pollack sugere, os rapazes são obrigados a vestir um “espartilho de género”²⁴, que limita a sua capacidade emocional, bem como a sua liberdade para pensar e agir abertamente (Pollack, 1999: 6). Este espartilho é, de alguma forma, construído por todos nós, pais, professores, educadores e sociedade em geral. Não há ninguém inocente nessa tarefa uma vez que estes valores antigos, que definem a supostamente correta e única masculinidade, estão tão arraigados em nós que apenas os podemos perceber ao de leve. O Código do Rapaz está sempre presente. Os rapazes aprendem a viver de acordo com ele e os adultos assumem-no inconscientemente. É apenas quando alguém quebra o código que a sociedade nos permite sabê-lo. “A boy is told that ‘big boys don’t cry’ that he shouldn’t be ‘a mama’s boy’ ” (Pollack, 1999: 11). Os anos 90 foram uma década na qual muitos estudos sobre o rapaz foram publicados. Nessa época, especialistas nesse domínio

²² N.T.: no original “boy state”.

²³ N.T.: no original “Boy Code”.

²⁴ N.T.: no original “gender straitjacket”.

começaram a rotular aquilo que veio a ser conhecido como a “crise do rapaz”. No entanto, esta situação crítica no que respeita aos rapazes nada tinha a ver com aquilo que a filósofa Cristina Hoff Sommers, na sua obra *The War against Boys* pretendia fazer crer. O seu trabalho focava-se na perda, pelos rapazes, da sua masculinidade, ao desperdiçarem demasiado tempo na companhia das mulheres: professores – a maior parte dos professores eram mulheres e ainda são – mães, babysitters... De acordo com ela, os rapazes estavam a sentir-se negligenciados devido ao poder²⁵ das meninas. “Boys are being sissified by feminist educators” assinala Sommers (citado em Wannamaker, 2008: 3).

Se visualizarmos mentalmente os rapazes quando eles são bebés ou crianças, verificamos que eles geralmente são muito mais emocionais do que as meninas. Lise Eliot, uma neurocientista Americana, autora de *Pink Brain, Blue Brain*, acrescenta que “male vulnerability – both physical and emotional – is a common theme in early development (...) boys have a rougher time fighting off infections, adapting to new environments...” (Eliot, 2009: 57). Com efeito, eles choram e solicitam a nossa atenção continuamente, sendo muito mais exigentes do que as meninas são. Quando é que estas atitudes deixam de ter lugar? Quando é que os rapazes percebem de repente que eles são fortes em vez de sensíveis? Este processo não é, de modo algum, uma fase de desenvolvimento natural na maturação do rapaz. Como sublinhou Susan Lehr (2001: 4), as meninas não são biologicamente determinadas a vestir cor-de-rosa, a terem cabelos longos, ou a serem obedientes. Deste modo, os rapazes também não nascem emocionalmente insensíveis. Em algum momento do seu desenvolvimento, nós, adultos, começamos a transmitir-lhes uma necessidade de evitarem mostrar os seus sentimentos. Mais do que isso, a separação da mãe e da esfera de segurança que ela natural e culturalmente emana começa a ter lugar. Trata-se de apenas uma esfera maternal? (Pollack, 1999: 20-21). A

²⁵ N.T.: no original “empowerment status”.

razão pela qual o pai não é mencionado como tendo sido perdido na fase de independência do rapaz confirma, mais uma vez, que, como um adulto, ele deve continuar a provar a sua masculinidade mostrando-se forte, sem emoções, e independente. Como Timothy Beneke (citado em Wannamaker, 2001: 72) questiona “why is it that manhood is something to be proved?” Enquanto que as meninas podem mostrar livremente os seus desejos interiores e emoções aos que lhes são mais próximos, os rapazes, quando o tentam fazer, são reprimidos, isto é, sempre que violam o Código do Rapaz. Esta evidência torna-se visível pelo estímulo constante que fazemos às meninas, as quais, durante determinado período histórico, foram deixadas para trás, e está, segundo alguns especialistas, a provocar uma redução da auto-estima dos rapazes, a qual, mais tarde, se reflectirá no seu desempenho académico, bem como na sua capacidade de sustentar relacionamentos saudáveis. Isto não significa que devamos deixar de incentivar as nossas meninas. Apesar de estarmos no século XXI, o risco da hegemonia masculina de um tão longo período histórico dominado pela sociedade patriarcal está sempre nas nossas mentes. Conjuntamente, e mesmo tendo em conta que isso provavelmente forneceria material suficiente para uma outra discussão extensa, que é não o objecto desta pesquisa, tem havido um forte retorno à velha mística masculina nos *media*, brinquedos e literatura, onde as mulheres são degradadas a simples objectos sexuais, belos, mas sem inteligência, aspectos que provam a necessidade de uma revisão constante dos valores de género. Não podemos deixar que estes valores continuem e tornar inútil o movimento feminista dos anos 70. No entanto, muitas esferas superiores da sociedade, na sua maioria composta por homens, estão a reconquistar algum terreno. Assim, nunca podemos relaxar face às etapas conquistadas.

Concentremo-nos novamente no foco da nossa discussão. Com o advento da nova era e o aparecimento do “homem novo”, o velho Código do Rapaz passou, em certa medida, a necessitar de uma mudança urgente. Se queremos que os nossos homens sejam

sensíveis, para poderem falar abertamente sobre o seu eu interior ou terem a opção de não serem heterossexuais, se assim o desejarem, entre muitas outras coisas, algo tem de ser melhorado na educação dos nossos rapazes. Enquanto que as nossas expectativas para os rapazes mudaram, o código permanece o mesmo. Como consequência, espera-se que um rapaz cresça e se torne um homem capaz de expressar os seus sentimentos, embora o mesmo seja repreendido se é visto a chorar ou se não se comporta com agressividade. Assim, o rapaz do século XXI não sabe o lugar que ocupa. Ele situa-se entre dois mundos e não pode escolher nem negligenciar qualquer um deles. Este choque de referências fá-lo questionar-se acerca do seu eu real, processo que o poderá conduzir a uma crise de identidade, como será explicitado mais abaixo. Além disso, temos de consciencializar os rapazes de que “there is not a monolithic boy and there are more differences among boys than similarities” (Wannamaker, 2008: 15). Há, de facto, muitas maneiras de ser um homem, as quais estão sempre a mudar tal como as sociedades.

Contemporary boys working to negotiate their identity must reconcile feelings they have that may sometimes be at odds with perceived norms of behavior and they must navigate through often contradictory messages about masculinity.

(Wannamaker, 2008: 140)

De acordo com Pollack, esta situação comum leva, muitas vezes, a uma fase de confusão de identidade que, na adolescência tardia, pode induzir a um fraco desempenho académico, isolamento familiar, mentira ou, no pior caso, incompreensível comportamento violento (Pollack, 1999: xxv). Não podemos deixar que isto aconteça. Os nossos rapazes devem estar preparados para se confrontarem com novos valores com tolerância e compreensão e está nas nossas mãos proporcionar-lhes um tal mundo livre. No que

respeita aos utilizadores dos textos da literatura infantil²⁶, podemos afirmar que da mesma forma que a sociedade se desenvolve e se transforma continuamente em novas redes de conhecimento e de compreensão, assim também deve a literatura infantil evoluir.

2. Os rapazes na literatura infantil

Sendo o meu principal campo de interesse, devo apontar que a literatura infantil tem muito a dizer no que respeita à educação dos nossos rapazes e futuros homens enquanto seres humanos livres e tolerantes. De facto, como nos recorda A. Wannamaker (2008: 25), se apenas focalizarmos a nossa atenção nas mulheres ou nas jovens como principal assunto dos estudos de género na literatura infantil, poderemos estar a naturalizar uma masculinidade negativa perpetuando a crença de que são as meninas quem possui um género diferente enquanto os rapazes são apenas rapazes por natureza.

O que é bem claro é que não estamos plenamente conscientes do imenso poder que a literatura infantil detém na educação das gerações futuras no que diz respeito à formação dos conceitos de género. Se tivéssemos plena consciência da potente força que a língua possui, as nossas opções no domínio da literatura infantil seriam muito mais analíticas. Por outras palavras, conscientemente dedicaríamos uma maior reflexão a essas decisões, particularmente quando lidando com álbuns narrativos. Na sua obra *Criticism, Theory and Children's Literature*, Peter Hunt (1991: 181) cita as palavras de John R. Townsend: “Picture books are often a child's first introduction to art and literature. To give him crude, stereotyped picture books is to open the way for everything else that is crude and stereotyped”.

Olhando para a literatura infantil, uma arma acessível a qualquer um, pelo menos nas sociedades desenvolvidas no âmbito da qual a minha pesquisa tem lugar, há muito a fazer para prevenir a

²⁶ N.T.: no original “children's literature practitioners”.

propagação de estereótipos de género entre os nossos jovens. Tentarei distribuir os livros para crianças em diversos tipos no que diz respeito à questão de género. Por exemplo, podemos pensar em obras de literatura infantil de género estereotipado em oposição a obras de literatura infantil de género não estereotipado. Da mesma forma, a literatura que combate os estereótipos de género pode ser literatura que apresenta o género como o núcleo da história propriamente dita, como algo accidental que, de alguma forma, é inserido na história, ou como algo naturalmente inserido dentro do próprio enredo. Não nos podemos esquecer de “use literature as a window to explore diversity in gender identities” (Belinda Y. Louie, 2001: 148). Infelizmente temos de reconhecer que também esta janela permanece bastante fechada naquilo que respeita aos estereótipos do rapaz.

Vejam os alguns exemplos que esclarecerão estas categorizações às vezes escondidas. Apesar de a minha pesquisa actual visar a literatura infantil do século XXI, considero positivo analisar brevemente algumas outras obras que ajudaram a abrir caminho a uma melhor, mais saudável e mais livre literatura infantil. Esta breve abordagem classificará livros de acordo com a sua década de publicação. Optei por delimitar o ponto de partida nos anos 70, visto que o movimento feminista, que teve lugar naquela década, pode ser considerado um ponto de bifurcação, para usar a terminologia de Prigogine.

• *Os anos 70*

Max

O enredo deste livro é sobre um rapaz que usualmente acompanha a sua irmã a uma aula de dança no seu percurso para os jogos de basebol. Um dia ele é convidado a participar nessa aula e, uma vez que tem algum tempo livre antes do jogo, decide experimentar. Fascinado pelo que vê e faz, acaba por gostar. Esta nova faceta da personalidade de Max proporciona-lhe um melhor desempenho nos seus jogos de basebol.

É um pouco chocante ter um livro infantil dos anos 70, como *Max*, de Rachel Isadora, retratando valores de género de uma maneira tão aberta. Rapidamente percebemos que esta obra poderia fazer parte de uma qualquer biblioteca escolar atual do novo milénio. Não podemos deixar de salientar que a recepção deste livro deve ter significado um enorme passo nessa época. O que mais surpreende é a certeza de que preconceitos de género ainda permanecem numa grande quantidade de obras actuais que fazem uso da literatura para reforçar os ideais de masculinidade que pertencem a épocas anteriores. Por exemplo, quem é o mais inteligente em *Harry Potter*? Não é o Harry, certo? No entanto, por qualquer contingência de género historicamente construído, ele consegue ser o mais aventureiro, o mais temerário e o personagem mais activo no livro, características comuns do rapaz, seguindo as regras do Código do Rapaz de William Pollack. E se Harry só quiseser sensível, romântico e estudioso? Isso faria da série de livros um sucesso de vendas tal como tem sido? Provavelmente não. A razão é que as crianças, tal como os adolescentes, preferem livros de género estereotipado que as não levem a questionar os seus valores não-naturalmente aprendidos. “Some critics say these books are so popular because they reinforce hegemonic notions of gender and readers prefer books that make them feel comfortable with conventional beliefs and do not challenge the status quo” (Wannamaker, 2008: 125). Assim, somos nós que temos a obrigação de orientar as crianças a serem críticas, proporcionando-lhes a mais ampla gama de tipos de livros possíveis. Mem Fox, num dos seus artigos sobre literatura infantil, reforça esta ideia, afirmando que “we who write children’s books, and we who teach through literature, need to be sure we are opening doors to full human potential, not closing them” (Huck, 2001: introduction). Em *Max*, de Isadora, o tópico principal mostra como o protagonista assume a dança como uma actividade divertida apesar de ser um rapaz.

• ***Os anos 80***

The Shopping Basket

A obra de Burningham tenta fornecer um novo ponto de vista aos estereótipos dos rapazes. Somos apresentados a Steven, o protagonista desta história, a quem a sua mãe pede para ir fazer algumas compras. Esta obra poderia ser categorizada no tipo de problema accidental da literatura, uma vez que o estereótipo da mulher encarregada de fazer as compras é destruído. No entanto, temos de admitir que a atmosfera geral do livro desenha bastante um género tendencioso. Na verdade, a primeira imagem do livro, que coincide com as primeiras palavras escritas, exhibe uma mãe, vestindo um avental, segurando o seu bebé, a quem está prestes a alimentar, donde podemos inferir que esteve a cozinhar ou a limpar, entregando uma cesta ao seu filho. Mais tarde, no livro deparamos com outras imagens tendenciosas de género: dois homens como trabalhadores de estrada, uma família de vendedores de bens alimentares, na qual o homem é apresentado em primeiro plano enquanto a esposa se encontra atrás, junto dos dois filhos, e uma ilustração na qual facilmente adivinhamos um *poster* de uma rapariga fazendo publicidade a um creme bronzeador, que lembra a imagem negativa da mulher retratada pela publicidade. No entanto, a observação positiva desta obra é que é um rapaz que faz as compras, uma tarefa que quase sempre é atribuída às meninas nesta sociedade masculina, particularmente nessa década. Acho também particularmente interessante o facto de que Steven está vestido com um pullover vermelho e leva uma cesta, o que contextualizado pela circunstância de encontrar personagens diferentes no seu caminho de e para casa sugere uma linha de leitura interessante.... Que adulto ou criança não reconheceria a história do Capuchinho Vermelho lendo o livro de Burningham? Este empréstimo, provavelmente consciente, do autor face ao texto tradicional torna-o mais atraente para os leitores. O seu jogo com a intertextualidade altera o papel feminino principal para um papel masculino. Para concluir, o personagem de Steven usa a sua esperteza para enganar todos os

personagens com que se cruza, mas no final é ele quem é repreendido pela sua mãe por ter demorado tanto tempo. Talvez a sua mãe ache que uma menina teria feito melhor?

• ***Os anos 90***

Little Zizi

“Zizi” é o eufemismo usado neste livro para tratar o pênis. Nesta história ficamos a conhecer Martin, que é intimidado por um aluno da escola, devido ao seu pênis pequeno. Há até mesmo um concurso onde o vencedor será aquele tiver o maior *zizi* e o prémio: o amor da menina de que Martin gosta.

A lição que as crianças, e os rapazes em particular, podem aprender com este livro reside no facto de que ter um pênis maior ou menor não prova nada. A sociedade é, até certo ponto, um pouco obcecada com a sexualidade e isso pode ser reflectido negativamente nas crianças e nos jovens adultos. Além disso, a sexualidade está alicerçada em conceitos binários de masculinidade e de feminismo, que continuam a defender valores antigos de gerações de raiz patriarcal. As crianças são significativamente influenciadas por aquilo que os adultos dizem ou fazem e, infelizmente, alguns homens ainda julgam que devem afirmar a sua masculinidade à luz de um tal discurso. Esta história oferece uma oportunidade à criança para descobrir o seu corpo e falar livre e abertamente sobre isso sem vergonha ou nojo.

• ***O Novo Milénio***

When the bees fly home

Esta história ensina-nos como rapazes com sensibilidade artística também merecem o seu lugar no mundo. Jonathan é um menino magro, constantemente repreendido pelo seu pai por não ser uma boa ajuda como apicultor. No entanto, o irmão mais novo de Jonathan é elogiado como o personagem masculino adequado, mostrando seus músculos apesar de não ter mais do que quatro

anos de idade. Uma noite, Jonathan não é capaz de dormir e acaba ajudando a sua mãe a fazer velas de cera para vender no mercado. Jonathan propõe adicionar uma decoração criativa a cada uma delas. No dia seguinte, a venda de velas é tão bem sucedida que mãe e filho regressam a casa sem nenhum *stock* e com uma nova encomenda para a semana seguinte. Este é o modo como o pai do protagonista aprende a sentir-se orgulhoso da capacidade do filho. Esta história representa o antagonismo de duas visões da masculinidade: a tradicional – um rapaz forte, resistente – e outra – um rapaz sensível, criativo. A sociedade é representada pelo pai, que só reconhece os actos do seu filho mais novo como o código exclusivo do comportamento masculino. À medida que a história progride para o final, o pai é desafiado a aceitar as novas normas como correctas também. No entanto, como o pai se encontra tão preso aos valores patriarcais antigos é-lhe muito difícil mostrar os seus sentimentos. Assim ele apenas toca o seu filho com o braço para expressar o seu amor e orgulho por ele. Outra coisa que nós não podemos esquecer é o facto de que os pais de Jonathan são um casal de raça mista, adicionando um ingrediente extra para lutar contra os estereótipos de raça também.

Após esta breve análise de alguns textos relevantes da literatura infantil para o nosso trabalho enquanto profissionais, passarei a analisar alguns textos onde são visíveis os papéis estereotipados de género na literatura para crianças. Temos de estar conscientes do facto de que nem este tipo de literatura nem a literatura tradicional, que retrata muitas formas tendenciosas de género, desaparecerá magicamente das nossas bibliotecas, casas ou escolas. Por isso, devemos assumir uma nova atitude face a estas obras, a fim de tornar mais gratificante a experiência da interacção com elas

As mães não adoecem!

Elas realmente adoecem, mas não é suposto tal suceder! E perguntamo-nos, por que razão não podem elas adoecer? A actual representação das masculinidades no contexto familiar não permite que as mães descansem, quer nos estejamos a referir a uma doença ou tal seja apenas questão de uma pausa relaxante. É verdade que os tempos estão a mudar e que os homens são autorizados e até mesmo incentivados a “ajudar”, mas ainda não a “fazer”. M. Hafner conta-nos a história de como uma família atinge o caos, quando a mãe fica doente. O pai é apresentado como um pai ajudante, mas uma casa precisa muito mais do que apenas “ajuda”. Tudo está num desalinho e ele não consegue melhorar essa situação. Ele é retratado numa cozinha significativamente suja e desarrumada, mas não parece preocupar-se com isso! Se olharmos para esta história à luz do nosso ponto de vista patriarcal, veremos, de facto, um pai paciente, útil e incrível! Agora, vamos olhar para a situação noutra perspectiva. O pai está doente na cama. A casa teria um aspecto tão mau? Será que as crianças seriam capazes de viver sem a figura paterna? Claro que sim, porque o pai não parece pertencer a este espaço fechado! Partilhemos espaços e utilizemos a literatura para exigir novas masculinidades onde actividades anteriormente “femininas” possam ser naturalmente exercidas pelos nossos protagonistas masculinos. Caso contrário, continuaremos a perpetuar papéis binários desatualizados que já não deveriam ter lugar no século XXI.

O meu pai é brilhante

Nick Butterworth dá-nos uma tal ilustração de capa que já nos permite inferir como o resto da história será retratada. O papá aparece a brincar com os seus cinco filhos, sentados nas suas costas. Se não analisarmos mais a imagem tudo parece estar bem: temos um pai que gosta de se divertir com seus filhos. No entanto, este pai

não parece estar a mover-se muito longe do seu trono “masculino”: a poltrona. Na verdade, ele é retratado apenas na frente da mesma. Além disso, há um jornal deitado sobre a poltrona e ele está de chinelos. Poucas pessoas sentir-se-iam sobressaltadas por este facto porque costuma ser uma situação de tal maneira comum que já não a percebemos como anormal. Com efeito, é normal que o pai descanse, mas por que razão é que ele é quase sempre apresentado dessa forma? Por que não se mostra o pai realizando alguma tarefa doméstica como as mulheres geralmente fazem? Seria chocante se fosse a mãe? Deveremos colocar-nos este tipo de questões sempre que confrontados com um tal estereótipo. O enredo da história é uma sequência contínua de acções, a maior parte das quais realizada fora de casa, o espaço masculino típico. Além disso, essas actividades são bastante exigentes em termos de energia. Por exemplo, nós não conseguimos ver o pai a ler um livro. Afinal a leitura é considerada uma actividade feminina por muitas esferas da sociedade e se não mudarmos isso nos nossos livros muitas pessoas vão continuar com essa falsa crença. Além disso, o pai pode ser brilhante, mas ele não é arrumado em tudo, nem nos seus trajés nem no seu banho, nem na sua culinária. Será que os pais nascem assim? Não podem ser limpos e organizados? É esta característica da desarrumação um traço das masculinidades? Da mesma forma que eu reflecto acerca destas verdades pressupostas deveremos desafiar as nossas crianças, e os rapazes em particular, para questionar estes estereótipos de género.

3. Conclusão

Sendo eu própria uma professora, parece-me que qualquer investigação que realizo acaba quase sempre na direcção da didáctica. John R. Townsend provavelmente classificar-me-ia dentro das “child people” e não nas “book people”, embora eu concorde com Lesnik Oberstein quando refere que estas duas categorias tendem a sobrepor-se – isso justifica os seus novos termos, “pluralistas” para “book people” e “educadores” as “child people”

(Oberstein, 1994: 101-103). Na minha opinião pessoal, é praticamente impossível separar este campo da literatura infantil, embora isso não signifique que devamos advogar livros aborrecidos que as crianças não vão desfrutar. Porém, da nossa posição como adultos, concordo com Jack Zipes quando admite a nossa responsabilidade em oferecermos às crianças as ferramentas necessárias para enfrentarem qualquer tipo de obra literária que as possa seduzir. As prateleiras das nossas bibliotecas sentem a falta de literatura infantil não tendenciosa que os autores devem escrever, os pais devem comprar e as crianças deveriam ler. Como vamos poder mostrar-lhes o outro lado da moeda se ele não existe? Perry Nodelman enfatiza com as suas palavras que as crianças devem poder ter acesso a uma grande variedade de obras literárias para adquirirem tantas experiências de leitura quanto as possíveis. “Deprived of the experience of anything more that the little we believe them capable of, children often learn to be inflexible, intolerant of the complex and the unconventional” (Beckett, 1997: 9). Nas últimas décadas temos tido a felicidade em assistir a um notável crescimento de obras para crianças que apresentam meninas activas, aventureiras e capazes de alcançar tudo o que se propõem. No entanto, obras representando rapazes como sensíveis, emocionais ou passivos são ainda de número muito reduzido.

Não queremos que os nossos bibliotecários queimem os contos de fadas ou as rimas para a infância²⁷, mas precisamos de educadores capazes de orientar as crianças na sua interacção com textos diversos, compreendendo-os e desenvolvendo acerca deles um pensamento crítico. Este conjunto de idéias apenas procura funcionar como um desencadeador de futuras discussões e pesquisas no campo de literatura infantil.

²⁷ N.T.: no original “nursery rhymes”.

Bibliografía activa

- CHENG, A. (2002). *When the Bees Fly Home*. ME: Tilbury House Publishers.
- BURNINGHAM, J. (1980). *The Shopping Basket*. London: Jonathan Cape.
- BUTTERWORTH, N. (1989). *My Dad is Brilliant*. London: Walker Book.
- HAFNER, M. (1995). *Mums Don't Get Sick!* London: Walker Book.
- ISADORA, R. (1976). *Max*. New York: McMillan.
- LENAIN, T. (2008). *Little Zizi*. Mexico: Cinco Puntos Press.

Bibliografía pasiva

- BECKETT, S.L. (1997). *Reflections of Change: Children's Literature since 1945*. Westport, CT: Greenwood.
- ELIOT, L. (2009). *Pink Brain, Blue Brain: How Small Differences Grow into Troublesome Gaps--and What we can do about it*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- HUNT, P. L. (1991). *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: Blackwell.
- HUCK, C. (2001). Introduction. In S. Lehr (Ed.) *Beauty, Brains, and Brawn; the Construction of Gender in Children's Literature*. Portsmouth, NH: Heinemann
- LEHR, S. S. (2001). *Beauty, Brains, and Brawn; the Construction of Gender in Children's Literature*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- LOUIE, B. Y. (2001). Why Gender Stereotypes Still Persist in Contemporary Children's Literature. In S. Lehr (Ed.) *Beauty, Brains, and Brawn: The Construction of Gender in Children's Literature*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- NEWKIRK, T. (2002). *Misreading Masculinity: Boys, Literacy, and Popular Culture*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- NODELMAN, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature* (2nd ed.). White Plains, N.Y.; London: Longman.

- POLLACK, W. S. (1999; 1998). *Real Boys: Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood* (1 Owl Books ed.). New York: Henry Holt & Company.
- SOMMERS, C. H. (2000). *The War against Boys: How Misguided Feminism is harming our Young Men*. New York: Simon & Schuster.
- WANNAMAKER, A. (2008). *Boys in Children's Literature and Popular Culture: Masculinity, Abjection, and the Fictional Child*. New York: Routledge.

6

De como Kafka, Goethe, Rilke & C.^{ia} entram nas Aventuras do ‘Triângulo Jota’*

Maria António Hörster²⁸

Tal como a literatura traduzida, a literatura policial, a literatura escrita por mulheres e a literatura produzida por ou dirigida a minorias, também a literatura infanto-juvenil ocupou, até finais da década de 60 do século passado, um lugar periférico nos sistemas literários nacionais e, nessa medida, durante um largo período não mereceu especial atenção aos estudiosos da literatura. A este respeito escreve Zohar Shavit (2003: 11):

Os estudiosos dificilmente a [a literatura para crianças] encaravam como um assunto adequado para o seu trabalho e, quando a consideravam, estavam na maior parte das vezes

* O presente artigo insere-se no projecto de investigação «Linguística. Literatura. Tradução. Abordagens Interdisciplinares» do Centro de Investigação em Estudos Germanísticos (CIEG), Unidade de I&D, financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Programa Operacional Ciência e Inovação 2010 (POCI 2010), do III Quadro Comunitário de Apoio.

²⁸ Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coordenadora do Projecto de Investigação *Linguística. Literatura. Tradução. Abordagens interdisciplinares*, do CIEG. Contacto: mahorster@sapo.pt

unicamente preocupados com o seu valor pedagógico e educativo e não com a sua existência como um fenómeno literário.

Destas palavras infere-se já uma das especificidades e das riquezas da literatura infanto-juvenil, nomeadamente o facto de se tratar de uma manifestação de cultura que interfere com vários subsistemas no âmbito dos polissistemas particulares. Se, até há bem pouco tempo, era a sua estreita ligação aos subsistemas pedagógico e educativo que sobretudo atraía os investigadores, as atenções vão actualmente também para a sua dimensão como expressão literária específica. Estes e outros aspectos, como sejam as suas imbricações com os subsistemas artístico, económico, científico ou religioso, têm vindo ultimamente a conquistar o interesse crescente dos meios académicos, sendo a literatura infanto-juvenil actualmente objecto de uma atenção que se traduz em numerosas publicações, na existência de revistas da especialidade²⁹ e na realização de múltiplos colóquios dedicados ao tema.³⁰ Também a instituição de prémios nacionais e internacionais e a realização de feiras internacionais são

²⁹ No nosso contexto, refira-se, por exemplo, a revista *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude]*, dirigida por José António Gomes, inicialmente editada pela Campo das Letras e, actualmente, pela Porto Editora. O escritor português aqui em análise conta-se entre os seus colaboradores de assiduidade.

³⁰ Refiram-se algumas realizações recentes no nosso país: I Colóquio Ibérico de “Literatura Infantil e Interculturalidade”, com o tema “Ler e Literatura Infantil: Representações e Políticas na Era da Divisão Digital e da Diversidade Cultural”, organizado pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco, 16-17 de Novembro de 2009; III Congresso Internacional de Literatura Infantil, promovido pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Pólo de Chaves, 14-16 de Maio de 2010; o círculo de debate “Literatura Infanto-juvenil de expressão portuguesa: Criação – Investigação – Ilustração”, integrado no 8.º Congresso Alemão de Lusitanistas, Munique, 2-5 de Setembro de 2009; “Sociedade e Ambiente na Literatura Infanto-Juvenil Portuguesa e Alemã” [Gesellschaft und Umwelt in der Portugiesischen und Deutschen Kinder- und Jugendliteratur], colóquio organizado na Universidade Católica de Lisboa, a 10 de Dezembro de 2010; Jornadas Internacionais de Tradução de Literatura Infanto-Juvenil, promovidas pela Secção de Tradução da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em

uma manifestação desse interesse, contribuindo para o crescente prestígio desta área da criação plástica e literária.

Dada a sobreposição e/ou convergência de todos estes vectores, a literatura dirigida à infância tem-se revelado particularmente aliciante, e instrutiva, enquanto objecto de estudo, e quem se lhe dedica é, não raro, recompensado com gratificantes descobertas. Foi esse o caso do presente trabalho, que dá conta de alguns insuspeitados e curiosos testemunhos de recepção de autores alemães na literatura infanto-juvenil portuguesa contemporânea.

Os testemunhos recepcionais que irei apresentar encontram-se na série de ficção juvenil ‘Triângulo Jota’, do escritor portuense Álvaro Magalhães, sendo pois à luz desta dimensão da Comparatística que me debruçarei sobre estas narrativas juvenis. Álvaro Magalhães (n. 1951) é um dos mais representativos e mais premiados escritores portugueses de literatura infanto-juvenil na actualidade.³¹ Entre as suas obras de maior êxito, contam-se precisamente os mais de vinte volumes desta série, iniciada em 1989 com o volume *O Olhar do Dragão*. Os protagonistas destas “histórias de mistério e indagação” são três adolescentes, os dois irmãos Jorge e Joana e o seu amigo Joel – daí a designação do trio como “Triângulo Jota” –, que, seguindo o consagrado modelo de séries como *Os Cinco* e *Os Sete*, de Enid Blyton, se envolvem em sucessivas aventuras de contornos detectivescos. Esta ligação aos *Cinco* e aos

colaboração com o CIEG, que decorreram em Coimbra, a 20-21 de Maio de 2010.

³¹ Sobejamente conhecido do público a que se destina a presente publicação, apareceria como supérfluo traçar-lhe uma sumária biobibliografia.

Quanto às distinções de que foi alvo, refira-se apenas que, logo no início da sua carreira literária, Álvaro Magalhães foi agraciado, por cinco anos consecutivos (entre 1981 e 1985), com o prémio da Associação Portuguesa de Escritores e pelo Ministério da Cultura, tendo, em 2002, sido distinguido com o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens 2002 (modalidade de texto literário), o mais importante prémio português na área. Nesse mesmo ano foi nomeado para a Lista de Honra do IBBY (International Board on Books For Young People). Em 2001 integrou a delegação portuguesa ao Salão do Livro de Genebra de 2001, em que Portugal foi convidado de Honra.

Sete é, mesmo, expressamente estabelecida quando, no volume *Ao serviço de Sua Majestade*, um agente inglês agradece e exalta a excepcional intervenção dos jovens investigadores portugueses, cuja ajuda, solicitada pelos Serviços Secretos Ingleses, se revelara indispensável para a resolução daquele caso. Recorda então os detectives de Blyton, que lera em criança, depreendendo-se das suas observações que não os apreciara em demasia. (*Ao serviço*: 214ss).³²

Álvaro Magalhães é mestre em prender o seu leitor, usando para tal de uma paleta variada de recursos. O mais saliente, e porventura o mais eficaz, é o da concepção da intriga, para o que em todos estes volumes actualiza o arquitrato do romance policial, que aliás enriquece com numerosos ingredientes do romance gótico e de outros modelos romanescos.³³

Mas entre os muitos trunfos com que conquista o seu público encontra-se também o humor. Num “Balanço do ano literário de 1985” da revista *Colóquio. Letras*, na alínea dedicada à literatura infanto-juvenil, Natércia Rocha tem a seguinte observação:

Uma das mais interessantes linhas de força que tem vindo a sobressair é talvez o avanço nítido do humor e da imaginação; a componente lúdica dos textos para crianças já está a ser encarada com menor sentimento de culpa; é crescente o número dos escritores que se envolvem em jogos de situações ou de vocabulário, manobrando com apurado sentido do *gag* inteligente, da brincadeira que despreza o imediatismo primário enraizado na crueldade e na idiotice. O humor surge tanto no maravilhoso como no quotidiano, mas a sua presença é um desafio a qualidades de perspicácia e inteligência que a criança pode exercitar.

(Rocha, 1986: 15)

³² Doravante, nas referências bibliográficas os títulos serão citados de forma abreviada, conforme indicações na Bibliografia.

³³ Sobre a actualização do modelo do romance policial e a presença de elementos góticos na série, cf., de Hörster / Santos, 2011.

Ora todas estas características se aplicam plenamente à escrita do nosso autor que, também sob este aspecto, nunca infantiliza os seus jovens leitores, promovendo-os a cúmplices no riso e no sorriso, inteligente e informado. O seu humor, que tudo invade, realiza-se tanto sob a forma de cómico de linguagem, como de cómico de situação ou de cómico de personagem.³⁴

Poderemos agora perguntar-nos como é que Kafka, Goethe e Rilke, entre muitos outros nomes de autores famosos, sobretudo alemães, ingleses e franceses, entram no mundo empolgante de constantes mistérios e peripécias deste trio de jovens heróis portugueses. Ora desde as suas origens que a literatura dedicada à infância e à adolescência cumpre dois grandes objectivos: o de formar e instruir, por um lado, e o de divertir e ser fonte de prazer, pelo outro. E estes dois desígnios, o formativo e o lúdico, encontram precisamente nas numerosíssimas remissões literárias e na densíssima teia de relações intertextuais de “O Triângulo” uma das suas formas de concretização: as referências a outras obras e a chamada de atenção para nomes de autores portugueses e estrangeiros entretêm e alimentam a curiosidade, ao mesmo tempo que alargam o horizonte de experiências e de conhecimentos dos jovens leitores. E aqui podemos interrogar-nos se o público

³⁴ Para ilustrar o cómico de linguagem sirva o exemplo de uma amiga de Joana, que fala de “paixões pratónicas” (*Guardado* 1: 14); a figura do tio Alberto, vendedor de profissão que anda há anos a congeminar um produto que faça dele um homem rico e dispõe, para esse esforço mental, de uma cadeira própria, a “cadeira de ter ideias” (*Guardado* 1: 59, 157), ou a figura da autoritária D. Esmeralda, que gosta de comandar e controlar o marido, bem como a do marido, o Sr. Silvino, que tem medo dela e se esconde para fumar (*Rapariga*: 22, *passim*), fornecem bons exemplos de cómico de personagem. O cómico de situação poderia ser ilustrado, entre muitos outros casos, com a cena em que o pai de Gil, imediatamente a seguir à grande emoção que fora libertar o filho e destruir os vilões que estavam para o matar, corre para o carro com a intenção de avisar a polícia: “Mas não foi preciso. Ainda lá estavam os dois polícias que o tinha [sic] prendido. Estavam a rebocar o carro dele.” (*Guardado* 2: 216-217), ou com uma outra, em que Joel se encontra encavalitado numa árvore para, às escondidas, espreitar a bela rapariga dos anúncios e o cão do vizinho se põe a ladrar furiosamente, assim o desmascarando (*Rapariga*: 15-16).

primordialmente visado dispõe dos conhecimentos necessários para compreender toda a trama de referências explícitas e, por maioria de razão, para se aperceber das muitas alusões literárias em presença. É evidente que não, o mesmo se passando, aliás, com um leitor adulto de cultura mediana. Frequentemente colhe-se a impressão de que o autor, ele mesmo leitor voraz, ao entretecer os episódios e situações em que os seus heróis se vêem envolvidos com figuras, situações e obras literárias mais ou menos canónicas, está interessado, não apenas em divertir os seus jovens leitores e contribuir para a sua formação cultural, mas está claramente a especular também com um público de leitores adultos, a quem como que pisca o olho, querendo mesmo parecer que o mais implicado e mais seduzido por estes jogos intertextuais talvez seja ele próprio, pelo puro prazer que retira de architectá-los e de propô-los à decifração. É um dado amplamente reconhecido, o da dúplice composição do público a que a literatura infanto-juvenil apela. A consciência de que os leitores visados não são apenas as crianças, mas também os adultos – aqueles que compram, seleccionam e por vezes lêem estes livros em voz alta aos mais pequenos – sai muito claramente confirmada deste caso.

Como fazem notar, entre outros, Sara Reis da Silva e Ana Margarida Ramos, muita da actual literatura para crianças encontra-se centralmente atravessada pelo tema do livro e da leitura (Silva e Ramos, 2007). Esta observação vale para a globalidade da série em análise, mas o mais significativo volume a este respeito é o 11.º, como já dá a entender o seu programático título de *O Assassino Leitor*. Neste romance deparam-se-nos várias listas de livros, concebidas por perfis diferentes de leitores, entre as quais se encontra a das obras preferidas de Joel, o intelectual do trio. Ora o seguinte passo, que pode ser lido como um grande elogio à leitura,³⁵

³⁵ “A referência a crianças leitoras e a representação da leitura como actividade agradável e positiva funcionam claramente como estratégias que visam fomentar determinadas atitudes a partir da identificação dos leitores com os universos recriados e com os seus protagonistas.” (Silva e Ramos, 2007: 188).

inclui precisamente uma lista de obras canónicas da literatura infanto-juvenil:

Mas também gostava de ler. Era um prazer que nada podia substituir. As histórias que mais o impressionaram e entusiasmaram não tinham sido filmes mas livros: *Moby Dick*, *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, *O Príncipezinho*, *A Ilha do Tesouro*, *A História Interminável*, *As Aventuras de Tom Sawyer*... Isto para não falar dos livros do pai que ele surripiava à noite, apesar de estar sempre a ouvir que alguns não eram para a idade dele. Foram livros que leu deliciosamente às escondidas e que o ajudaram a suportar melhor a eterna espera de ser adulto.

(*Assassino*: 18)

Entre estes grandes marcos da literatura infanto-juvenil encontra-se um clássico contemporâneo de proveniência alemã, o romance juvenil *Die unendliche Geschichte* (1979), de Michael Ende (1929-1995). Esta obra, que se transformou num estrondoso êxito e foi lida por jovens e adultos de todo o mundo, concretiza o modelo romanesco alemão do “Bildungsroman”, o romance de formação, e narra a história, romântica e fantástica, de um rapazinho a quem cabe defender o reino da Fantásia, ameaçado pelo Nada. Deste romance juvenil, cuja acção em parte se desenrola num mundo paralelo, existem, como apurou Kai Immig, duas versões portuguesas distintas, ambas sob o título de *A História Interminável*.³⁶

³⁶ Kai Immig apresentou, no âmbito do seminário “Perspectivas da Tradução Literária”, do curso de Doutoramento em Estudos de Tradução (2009-2012) da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, um trabalho sobre as traduções para português desta obra de Michael Ende, com o título “*A História Interminável* em duas traduções”, tendo apurado o seguinte: “Uma das traduções em destaque foi realizada por Maria do Carmo Cary e revista por Carlos Grifo Babo. Esta tradução, editada pela Editorial Presença em 1984, circula no mercado livreiro de Portugal há mais de um quarto de século, entretanto na sua 5ª edição. A outra tradução, também de nome *A História Interminável*, editada pelo Círculo de Leitores, foi realizada por Manuel João Gomes. Não há indicação do nome do/a revisor/a desta tradução. Foi publicada em 1985 e não foi para além da sua primeira edição, facto que parece pouco habitual e algo intrigante. Eventualmente, podem questões legais ter influenciado a não reedição desta segunda tradução.”

Confirmando o já referido vezo humorístico do autor, é-nos apresentado no mesmo volume um “colóquio literário” *sui generis*: os numerosos gatos que vivem na casa do escritor Ruben Galeano ostentam nomes que, à exceção do gato chamado Cão, convocam um núcleo de grandes escritores do cânone universal, assim caracterizando o seu dono e respectivas inclinações literárias. Para além disso, esses nomes surgem providos de epítetos, que qualificam tanto os bichanos como as personalidades e/ou as obras dos escritores homónimos:

Era realmente um descanso saber que todos aqueles gatos eram gatos. O Ruben Galeano apresentou-os um a um e foi assim que eles ficaram a conhecer pessoalmente, entre outros, o velho *Shakespeare*, o encantador *Melville*, o agitado *Kafka*, o irrequieto *Camões*, o sisudo *Cervantes*, a pachorrenta *Agustina*, o assustadicho *Pessoa*, o vivaço *Tolstoi*, o incansável *Salgari* e o imponente *Borges*. Tudo gente muito famosa. – Olhem! O que vem agora a saltar o muro é o *Hemingway*! Não larga aquela vida!

(*Assassino*: 166)

Faltam nesta enumeração, aliás, dois outros felinos, igualmente crismados com nomes literários: o gato *Saramago* e a gata *Agatha Christie*.³⁷

Mas as inúmeras referências literárias que atravessam as aventuras dos *jotas* podem assumir outras formas. Por vezes manifestam-se como remissões literárias, mais ou menos veladas, mais ou menos explícitas, que frequentemente se concretizam na

³⁷ O recurso a trocadilhos, como se vê neste último exemplo, bem como a criação de pequenos episódios do quotidiano que não extravasam de um real plausível são fonte permanente de cómico. No meio da conversa que os nossos heróis travam com Ruben Galeano, gera-se uma dessas situações: “Ouviu-se de repente uma grande barulheira vinda do quintal e o escritor arrancou para lá imediatamente:

— É a *Agustina* e o *Saramago*. Dão-se mal, qualquer dia matam-se.”
(*Assassino*: 169).

variante da intertitularidade.³⁸ É precisamente o que se verifica com o título do primeiro capítulo de *A rapariga dos anúncios*, “O Perfume”, que de imediato convoca o *best-seller* alemão de Patrick Süskind (n.1949), *Das Parfum. Geschichte eines Mörders* [O Perfume. História de um Assassino], de 1985, também traduzido para português.

Enunciados estes breves afloramentos da presença dos escritores de língua alemã Michael Ende, Franz Kafka e Patrick Süskind no “Triângulo”, passo a apresentar um caso de recepção goethiana, que ilustra bem os dois níveis recepcionais com que a literatura infanto-juvenil sempre joga e que a todo o passo é possível confirmar na série do autor português. Veja-se o seguinte passo do romance *A rapariga dos anúncios*:

Por fim, chegaram ao quarto de Pierre Satan. O Jorge abriu as cortinas para entrar a luz da Lua e eles viram, pela primeira vez, uma fotografia dele, num desfile de moda, ao lado das princesas Diana de Inglaterra e Carolina do Mónaco. Pierre era um homem alto e elegante, de rosto magro. Aparentava cerca de quarenta, quarenta e cinco anos, mas a madeixa loura que caía sobre o olho direito dava-lhe um ar mais jovem.

Era aquela a única fotografia que lá havia e estava na mesa de cabeceira, ao lado dum livro grosso, em francês, cujo título era “Fauste”.

— É a história dum homem que vendeu a alma ao Diabo — garantiu o Joel. — O meu pai tem lá em casa, em português, e até há uma ópera com essa história e tudo. A sério...

(*Rapariga*: 167-168)

Numa manifestação de intertextualidade explícita, encontramos aqui convocado um clássico da literatura universal para adultos, o drama *Faust*, do escritor alemão Johann Wolfgang Goethe (1749-1832). O

³⁸ De entre muitos outros exemplos, refiram-se também “O rapaz dos fósforos”, título do primeiro capítulo de *Guardado no Coração*, 1ª Parte, que estabelece uma relação intertextual com o conto de Hans Christian Andersen “A rapariga dos fósforos”, “Mistérios do Porto”, título de um capítulo do mesmo volume, que ecoa o do popular romance de Eugène Sue *Mistérios de Paris*, ou o título do capítulo “A Casa dos Espíritos”, no volume *O Vampiro do Dente de Ouro*, que cita textualmente o da saga familiar homónima de Isabel Allende.

cabecilha de uma maléfica seita é um perfumista francês, Pierre Satan de seu nome artístico,³⁹ que os nossos heróis, como o passo ilustra, descobrem ser um leitor de *Fauste*, isto é, de uma versão francesa do drama alemão. Joel de imediato identifica a obra e informa os dois amigos do seu conteúdo – “a história de um homem que vendeu a alma ao Diabo” –, acrescentando que o pai tem uma tradução portuguesa lá em casa e que até existe uma ópera “com essa história”, com o que está a referir-se à versão operática que Gounod compôs a partir do drama goethiano.⁴⁰ No nosso texto, a intenção didáctica do passo é clara, começando os dois outros elementos do trio por serem os receptores imediatos da “lição”. Ao pôr Joel a explicar a Joana e a Jorge o sentido da obra, o autor encontra uma forma de veicular informação aos seus jovens leitores, sem se tornar ostensivamente didáctico ou enfadonho, ao mesmo tempo que porventura lhes poupa um desagradável sentimento de ignorância, na medida em que os coloca ao mesmo nível de informação dos dois outros protagonistas.

Mas o leitor adulto conhecedor do drama alemão situa-se noutra plano de leitura e não pode deixar de sorrir ao ver como

³⁹ Dá também provas de um humor fino o nome civil que o autor atribui a esta personagem, Pierre Emanuel Rone-Grillet” (*Rapariga*: 115), numa clara paródia ao nome do romancista e cineasta francês Alain Robbe-Grillet (1922-2008) que, juntamente Nathalie Sarraute, Michel Butor e Claude Simon, surge associado ao chamado “nouveau roman”.

⁴⁰ Em causa está, com toda a probabilidade, a tradução de Agostinho de Ornellas, que em 1867 publica uma versão integral da Primeira Parte, completada, em 1873, com a versão, igualmente integral, da Segunda Parte do drama. Esta tradução vem a ser reeditada por Paulo Quintela, em 1953. Existe outra versão oitocentista em português, da autoria de António Feliciano de Castilho, traduzida a partir do francês e publicada em 1872, a qual deu origem a uma famosa polémica literária. (Sobre a recepção do *Faust* na literatura portuguesa do séc. XIX, cf. Delille, 1984). A recente tradução integral assinada por João Barrento, publicada com a chancela da Relógio D’Água Editores, vem a público em 1999.

A referência de Joel à ópera de Gounod confirma as observações de Maria Manuela Delille de que, nas décadas de sessenta e setenta do séc. XIX, para o forte interesse pelo drama goethiano no nosso país muito contribuiu o estrondoso êxito da ópera homónima desse compositor, estreada no Teatro de São Carlos em Dezembro de 1865 (Delille, 1984: 91ss).

Pierre Satan assume algumas características do Fausto alemão. Para além da proximidade com o mundo satânico, logo indiciada no nome, o perfumista tem em comum com o sábio goethiano o facto de se dedicar a experiências de laboratório, apresentando uma das divisões da sua casa algumas semelhanças com o escritório de Fausto na cena inicial do drama alemão

Era uma espécie de laboratório, com mesas de mármore, tubos de vidro, tinas, almofarizes e bicos de gás. (...). Numa prateleira de vidro estavam centenas de frascos com óleos, álcoois, tinturas e as preciosas essências. E ao centro, mesmo por baixo da clarabóia, uma secretária de madeira com livros, cadernos de apontamentos e papéis espalhados.

(*Rapariga*: 168-170)

É claro que o objectivo do perfumista francês – ele pretende apenas criar um perfume – é bem mais fútil e está longe da insaciável ânsia de conhecimento e da aspiração ao absoluto que caracterizam a personagem goethiana e constituem aquilo que passou a ser conhecido sob a designação de “sentimento fáustico”.

Julgo que as duas figuras podem ainda ser aproximadas por uma outra razão: Fausto, que é um homem de idade já avançada, aspira à juventude para conquistar Gretchen e surge rejuvenescido depois do pacto com Mefistófeles. Aqui, a madeixa loura de Satan, porventura pintada, é penteada num jeito coquete, podendo especular-se que para lhe dar um ar mais jovem. Neste sentido, comum a ambas as figuras é a relação mal resolvida entre maturidade e juventude.

E passo a analisar dois outros testemunhos recepcionais, ambos presentes no romance *Guardado no Coração*, 1.^a Parte e 2.^a Parte. Nesta aventura dos *jotas* encontra-se uma recriação paródica da famosa lenda alemã “O Flautista de Hameln”, recolhida pelos Irmãos Grimm nas suas *Deutsche Sagen*.⁴¹ Desde os seus tempos de

⁴¹ Os Grimm recolheram nas *Deutsche Sagen* dois textos relacionados com esta lenda: “Die Kinder zu Hameln” (n.º 245) e “Der Rattenfänger” (n.º 246). Devo

interno no Colégio dos Órfãos que o pai de Gil, o jovem adolescente que protagoniza a história, revelara um especial talento para questões de sonoridade e já então desenvolvera uma flauta de ultra-sons que afastava os ratos, o que naquele tempo lhe valera a alcunha de O Rei dos Ratos. Enquanto a flauta da misteriosa figura de Hamelin atraía os ratos e os levava atrás de si, esta, pelo contrário, tinha o poder de os repelir. Uma flauta dessas, de misteriosa origem, vem agora ter às mãos dos três jovens detectives, que dela se servem para afastar as ratazanas quando investigam os subterrâneos do Porto. No final da aventura, é uma versão sofisticada dessa flauta, um dispositivo técnico altamente desenvolvido, que o pai de Gil utiliza para libertar o filho de uma seita que se dispunha a sacrificá-lo num ritual sangrento, ajudando-o a concretizar o castigo dos vilões (*Guardado 2*: 202-217).

Mas na mesma obra encontra-se um outro testemunho recepcional, mais complexo e desprovido de quaisquer elementos paródicos. Trata-se da recepção de um poema de Rainer Maria Rilke (1875-1926), autor que foi amplamente traduzido para a nossa língua por Paulo Quintela e que exerceu uma influência profunda nos destinos da poesia portuguesa, sobretudo a partir da publicação da colectânea lírica *Poemas*, em 1942.⁴² Da importância do poema no quadro desta aventura dá-nos logo sinal o próprio título, *Guardado no Coração*, já que o que se encontra guardado no coração de ouro que Gil, o protagonista desta história, oferece a Joana logo após o seu primeiro encontro, é um pequeno papel onde se encontra transcrito, sem qualquer identificação, o seguinte texto:

Fecha-me os olhos e eu poderei ver-te.
Tapa-me os ouvidos e eu poderei ouvir-te.
Mesmo sem pés poderei alcançar-te.
Mesmo sem boca poderei chamar-te.

esta informação à Prof. Doutora Maria Teresa Cortez, a quem reconhecidamente agradeço.

⁴² Sobre a longa, intensa e frutuosa recepção deste escritor de língua alemã em Portugal, cf. Hörster, 2001.

Corta-me os braços, adorar-te-ei
com o coração e com as mãos.
Trespasa-me o coração, latejará o meu cérebro.
E se incendiare o meu cérebro,
mesmo assim levar-te-ei no meu sangue.

(*Guardado* 1: 62)

Trata-se de uma versão portuguesa de uma famosa composição da colectânea lírica *Das Buch von der Pilgerschaft* [O Livro da Peregrinação], integrada no tríptico *Das Stunden-Buch* [O Livro de Horas] que Rainer Maria Rilke publicou em 1905. Frequentemente interpretado como a expressão de um veemente amor místico por parte do monge em cuja boca são colocadas as composições deste ciclo, o texto foi, de facto, escrito por Rilke no auge da paixão por Lou Andreas Salomé,⁴³ e é precisamente nesta qualidade de testemunho do amor entre um homem e uma mulher, como “um poema de amor desesperado” (*Guardado* 1: 62), que percorre os dois volumes de *Guardado no Coração*.

O poema começa por actuar a nível da diegese no início do romance, já que funciona como declaração de amor de Gil a Joana logo após o primeiro encontro (*Guardado* 1: 94-95), tal como já sinalizara a paixão que o pai, um pai que ele nunca conheceu e que nem sabe da sua existência, nutria pela mãe. O coração com o poema, que começara por ser o símbolo do amor contrariado e

⁴³ De acordo com o testemunho de Lou Andreas-Salomé (Rilke, 1955: 851), o poema, publicado em 1901, nasceu no Verão de 1897 e originariamente era-lhe dirigido: “Lösch mir die Augen aus: ich kann dich sehn,/ wirf mir die Ohren zu: ich kann dich hören,/ und ohne Füße kann ich zu dir gehn,/ und ohne Mund noch kann ich dich beschwören. / Brich mir die Arme ab, ich fasse dich/ mit meinem Herzen wie mit einer Hand, / halt mir das Herz zu, und mein Hirn wird schlagen,/ und wirfst du in mein Hirn den Brand,/ so werd ich dich auf meinem Blute tragen.” (Rilke, 1955: 313). Do poema existem várias traduções portuguesas. Transcrevemos a versão de Paulo Quintela, que não é coincidente com esta: “Apaga-me os olhos: inda posso ver-te,/ tranca-me os ouvidos: inda posso ouvir-te,/ e sem pés posso ainda ir para ti,/ e sem boca posso inda invocar-te./ Quebra-me os braços, e posso apertar-te/ com o coração como com a mão,/ tapa-me o coração, e o cérebro baterá,/ e se me deitares fogo ao cérebro/ hei-de continuar a trazer-te no sangue.” (Rilke/Quintela, 1942: 114).

infeliz entre os progenitores, fora oferecido a Gil pela mãe, pouco antes de esta morrer (*Guardado* 1: 94). Joana aceita-o agora das mãos de Gil como sinal do amor do jovem órfão e tantas vezes o lê que o decora, o que dá azo a que o texto vá sendo citado repetidamente, em fragmentos, ao longo dos dois volumes. A sua repetida leitura é para ela uma forma de se entregar às delícias do amor, mas também, em momentos de dúvida, suscitada pelo desaparecimento de Gil, de manifestar a confiança nos sentimentos de um jovem muito belo, que de repente entrara na sua vida e logo se desvanecera (*Guardado* 1: 78; *Guardado* 2: 143).⁴⁴

O poema intervém ainda centralmente na acção, quando, para o final da aventura, Joana vai procurar um desconhecido que presume ser o pai de Gil, um especialista internacional em engenharia de som que acaba de chegar ao Porto vindo da América. Cercado por uma multidão de jornalistas e cheio de compromissos, é difícil a Joana acercar-se dele. Mas quando o encontro parece de todo impossível, Joana recita bem alto o poema e, de imediato, o engenheiro tudo abandona para ouvir a história que ela tem para lhe contar e que o há-de conduzir ao filho (*Guardado* 2: 172-173). O texto de Rilke serve, pois, de senha de reconhecimento e está na base do longamente desejado encontro entre pai e filho.

Para além desta intervenção a nível diegético, a composição funciona como elemento caracterizador de personagens: ela marca a disposição poética do pai de Gil, que parece tê-la transmitido

⁴⁴ “Depois [Joana] deitou-se de bruços na cama e cumpriu mais uma vez o ritual de abrir o coração e desdobrar cuidadosamente o papel e ler o poema, embora já o soubesse de cor: *Fecha-me os olhos e eu poderei ver-te. Tapa-me os ouvidos e eu poderei ouvir-te... Mesmo sem pés poderei alcançar-te. Mesmo sem boca poderei chamar-te.*” (*Guardado* 1: 78).

“ – Onde é que ele [aquele teu amigo que percebe de estrelas] está?

– Não sei... – sussurrou a Joana, já quase sem voz. E foi outra vez para o quarto chorar. Enterrou a cabeça na almofada da cama e só a levantou para ler, por duas vezes, o poema que estava guardado no coração de ouro: *Fecha-me os olhos e eu poderei ver-te. / Tapa-me os ouvidos e eu poderei ouvir-te. Mesmo sem pés poderei alcançar-te. / Mesmo sem boca poderei chamar-te.* E das duas vezes rompeu em choro convulso.” (*Guardado* 2: 143).

geneticamente ao filho. É interessante que a verdadeira autoria do poema nunca chegue a ser revelada, supondo Gil que tenha sido escrito pelo pai e dedicado à mãe:

— Foi o teu pai que fez o poema que está guardado no coração?

— Acho que sim, mas não sei. Eu também faço poemas... às vezes. Mas ainda não consigo escrever coisas assim...

— E porque mo deste? É tão importante para ti...

— Queres que te diga aqui? – disse ele.

(*Guardado 1*: 98)

E, no final do primeiro volume, comenta Joana para Gil:

— Há mais coisas que tu sabes do teu pai – voltou a Joana. – Sabes que adorava a tua mãe. E que te adorava a ti se te conhecesse. E é o homem que escreveu este poema que eu trago aqui, no coração que me deste. E esses que aí tens. Esse é que é o teu pai

(*Guardado 2*: 203)

A intervenção no plano diegético e o seu papel como elemento caracterizador de personagens não esgotam porém o sentido da presença do poema neste romance. Ele funciona ainda como instrumento para aprendizagem de vida: Joana interioriza a sua mensagem e, confirmando a observação de Oscar Wilde de que a vida imita a arte, vem a interpretar situações da vida à luz dos ensinamentos do texto. Quando o ocultista indiano que Gil e Joana consultam ordena ao jovem que tente ver os seus próprios pés sem abrir os olhos, Joana sabe que isso é possível, porque recorda o poema e as suas próprias experiências:

A Joana lembrou-se de um verso do poema que estava guardado no coração: “*Fecha-me os olhos e mesmo assim poderei ver-te...*”. Ela também sabia que há coisas que só se podem ver de olhos fechados.

(*Guardado 2*: 84).

Mas, ao que creio, o poema vale sobretudo, e metonimicamente, como testemunho do esplendor da grande poesia. A terminar a leitura de *Guardado no Coração*, podemos perguntar-nos como se explica o destaque aqui dado ao poema de Rilke. Enquanto manifestação de amor, muitos outros poemas poderiam concorrer com ele. Para responder à questão, conviria perguntar ao autor, o que será um próximo passo, mas talvez a resposta que ele nos venha a dar não seja muito diferente daquela que intuímos: a razão está na força imensa que dele se desprende e observe-se que o sentimento de paixão extrema que transporta tem contagiado um grande número de leitores e autores portugueses.

E com esta nota termino a minha incursão detectivesca na pista dos autores alemães que acompanham o trio dos *jotas* pelos labirintos das suas aventuras.

Bibliografia activa

- GOETHE, J. W. (1958). *Fausto*. Tradução de Agostinho D'Ornellas. Reimpressão da nova edição ao cuidado de Paulo Quintela. Coimbra: Por ordem da Universidade.
- MAGALHÃES, A. (1989). *O Olhar do Dragão*. Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, A. (1989). *Sete Dias e Sete Noites*. Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, A. (1989). *Corre Michael! Corre!* Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, A. (1990). *A Rapariga dos Anúncios*. Porto: Edições Asa [referido como *Rapariga*].
- MAGALHÃES, A. (1991; 1991). *Ao Serviço de Sua Majestade* Porto: Edições Asa [referido como *Ao serviço*].
- MAGALHÃES, A. (1991). *O Vampiro do Dente de Ouro*. Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, A. (1992). *O Beijo da Serpente*. Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, A. (1992). *Guardado no Coração* – 1.^a Parte. Porto: Edições Asa [referido como *Guardado 1*].
- MAGALHÃES, A. (1993). *Guardado no Coração* – 2.^a Parte. Porto: Edições Asa [referido como *Guardado 2*].

- MAGALHÃES, A. (1993). *A Rosa do Egípto*. Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, A. (1998; 1993). *O Assassino Leitor*. Porto: Edições Asa [referido como *Assassino*].
- MAGALHÃES, A. (1996). *Pelos teus Lindos Olhos*. Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, A. (1997). *O Rei Lagarto*. Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, A. (1998). *A Bela Horrível*. Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, A. (1999). *O Senhor dos Pássaros*. Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, A. (2000). *A História de uma Alma*. Porto: Edições Asa.
- RILKE, R. M. (1955). *Sämtliche Werke* I, hrsg. vom Rilke-Archiv. In Verbindung mit Ruth Sieber-Rilke, besorgt v. Ernst Zinn, Frankfurt a. M.: Insel-Verlag,
- RILKE, R. M. / Quintela, P. (1942). *Poemas*. Prefácio, selecção e tradução de P. Q. Coimbra: Publicação do Instituto Alemão da Universidade de Coimbra.

Bibliografia passiva

- “Álvaro Magalhães”. Entrevista com texto de Catarina Pires e fotografia de Reinaldo Rodrigues. *Notícias Magazine*, 31 de Maio de 2009, pp. 29-34.
- “Conversa com Álvaro Magalhães – Provocada por Maria Manuela Maldonado” (2009). CRILIJ – Centro de Recursos e Investigação para a Literatura Infantil e Juvenil, 04-06-2009 (<http://www.boasleituras.com/alvaro/entrevista.asp>).
- DELILLE, M. M. G. (1984). A Recepção do *Fausto* de Goethe na Literatura Portuguesa do séc. XIX. In *Runa. Revista Portuguesa de Estudos Germanísticos*, n.º 1, 89-147.
- HÖRSTER, M. A. (2001). *Para uma História da Recepção de Rainer Maria Rilke em Portugal (1920-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- HÖRSTER, M. A. e SANTOS, I. P. (2011). Memórias Culturais na Literatura Infanto-Juvenil Portuguesa Contemporânea. O caso da série “Triângulo Jota”, de Álvaro Magalhães. In *Revista de História das Ideias*, Dezembro.
- IMMIG, K. (2010). *A História Interminável* em duas traduções. Trabalho (não publicado) apresentado ao seminário “Perspectivas da Tradução Literária”, do Curso de Doutoramento em Estudos de Tradução (2009-2012) da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- ROCHA, N. (1986). Literatura Infanto-Juvenil. *Colóquio. Letras*, n.º 90, Março, 15-16.
- SHAVIT, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Tradução de Ana Fonseca. Lisboa: Editorial Caminho.
- SILVA, S. R. e RAMOS, A. M. (2007). Livros com Livros, Leitores e Leituras: O Exercício Metaliterário na Literatura para a Infância. In A. M. Ferreira e M. E. Pereira (Coord.) *Ofícios do Livro*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 187-196.

A Construção de «Adolescência» no Romance Juvenil Alemão e Português: uma leitura de *Die Zeit der schlafenden Hunde*, de Mirjam Pressler, e de *A Lua de Joana*, de Maria Teresa Maia Gonzalez

Maria Amélia Gonçalves da Cruz⁴⁵

No presente capítulo procurou reflectir-se sobre a construção de «adolescência» no actual romance juvenil alemão e português, a partir da análise das obras *Die Zeit der schlafenden Hunde* (2003), de Mirjam Pressler, e de *A Lua de Joana* (1994), de Maria Teresa Gonzalez, duas narrativas cujas personagens centrais são duas adolescentes – Johanna e Joana, respectivamente – envolvidas em profundos conflitos internos e em busca de uma identidade própria.

Procedeu-se a um estudo comparado de algumas representações de «adolescência» presentes em ambos os romances, como elementos constitutivos de uma «identidade adolescente», com o objectivo de reflectir sobre a forma como contribuem para a construção dessa identidade e em que medida se assemelham ou

⁴⁵ Tradutora técnica e literária (Alemão-Português). Integra a equipa do GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação. Doutoranda em Estudos de Cultura, na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica de Lisboa. Membro do Centro de Estudos de Comunicação e Cultura. Contacto: mariameliacruz@hotmail.com

afastam as construções identitárias de «adolescência» presentes em obras provenientes de dois mundos culturais distintos.

Deste modo, a abordagem levada a cabo incidiu essencialmente na análise de um fenómeno cultural – a «identidade adolescente» – tal como surge representado nas duas obras seleccionadas.

Antes de mais começou por delimitar-se o conceito de «adolescência», com base em pressupostos teóricos da psicologia analítica e do desenvolvimento, com autores como Peter Blos (1998) e Markus Neuenschwander (2002) a advogar que se trata de um processo de transformação que se opera não apenas a nível biológico, mas também psicológico, pelo que é de esperar que as condições socioculturais acabem por influenciar decisivamente a organização psíquica do indivíduo adolescente.

Nos últimos anos, o conceito de «adolescência» tem vindo a merecer o interesse de alguns estudiosos na área da Literatura Infanto-Juvenil, sobretudo associado ao estudo do romance destinado a um público jovem. De entre eles, é de destacar Carsten Gansel (2010), que defende que conceito de «adolescência» se aplica sobretudo à juventude moderna e se caracteriza por uma relativa indefinição no que respeita aos grupos etários envolvidos e aos contextos em que estes se inserem.

Neste sentido, pensa-se que a «identidade adolescente» deve ser entendida como uma construção histórica, social e cultural, uma categoria dinâmica, em constante reformulação, reportando-se à juventude contemporânea, sem esquecer, no entanto, a sua história e a forma como as suas representações se foram transformando ao longo dos vários paradigmas socioculturais da pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade.

1. O conceito de «adolescência» como uma construção histórica e cultural

Antes de mais e porque me irei debruçar sobre as representações e a construção de «adolescência» nas duas obras

atrás referidas, começarei por apresentar alguma reflexão sobre o que se entende por «adolescência» e em que sentido se pode falar de uma «identidade adolescente».

Quanto ao conceito de «adolescência» importa começar por dizer que este é hoje objecto de estudo de várias disciplinas – a medicina, a antropologia, a sociologia, os estudos de género, as ciências da educação, a pedagogia, entre outras – estabelecendo frequentemente pontes de ligação entre elas.

Markus Neuenschwander, na sua obra *Desenvolvimento e Identidade na Adolescência* define a adolescência como sendo (2002: 134) “o estágio do desenvolvimento humano que finaliza a infância e introduz a idade adulta”, e que se caracteriza por mudanças no indivíduo quer ao nível físico, quer cognitivo, quer social. Todas estas mudanças têm inevitavelmente as suas repercussões a nível psicológico, sendo responsáveis por uma certa instabilidade psicológica e emocional, resultante do conflito do indivíduo com o seu *eu*, a sua sexualidade, as suas expectativas e objectivos, bem como com as relações que estabelece com os outros e com o mundo envolvente.

Por sua vez, Peter Blos, na sua obra *Adolescência. Uma Interpretação Psicanalítica* (1998) distingue «puberdade», ou seja o conjunto das manifestações corporais do amadurecimento sexual, de «adolescência», que consiste na adaptação psicológica do indivíduo às condições da puberdade. Segundo este autor, durante a adolescência, o indivíduo sofre um processo de individualização muito mais complexo do que na infância (quando experimenta a distinção entre o *eu* e o *não-eu*), que, em última análise, o levará à aquisição de um sentido de identidade, mas que é acompanhado de sentimentos de isolamento, de solidão e confusão.

Tratando-se de um processo de transformação que se opera não apenas a nível biológico, mas também psicológico, é de esperar que as condições socioculturais acabem por ter uma influência decisiva na organização psíquica do indivíduo adolescente. Sobre este aspecto refere Peter Blos (1998: 272) que “A forma pela qual a

sociedade toma conhecimento da criança púbere é significativamente relevante em termos da estrutura de carácter que uma determinada sociedade, no caso a cultura ocidental, requer para a sua preservação intrínseca.”

Neste sentido, tal como advoga Carsten Gansel (2010) – apoiando-se em estudos de orientação psicanalítica, entre eles na obra de Peter Blos que acabo de citar – é diferente falar de adolescência no século XIX, em meados do século XX, ou na presente época, tal como é diferente o que se entende por adolescência numa sociedade ‘aberta’ e/ou democrática ou numa sociedade ‘fechada’ e/ou numa ditadura. Defende ainda Gansel que o conceito de «adolescência», geralmente utilizado quando se trata da juventude moderna, se caracteriza essencialmente por uma relativa indefinição no que respeita aos grupos etários envolvidos, aos contextos, às condições de enquadramento e às formas de desenvolvimento. Em suma, conclui o autor (2010: 168), “Adoleszenz im modernen Sinne ist das Produkt eines gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses”⁴⁶.

Assim, justifica-se falar de uma «identidade adolescente», entendida como uma construção histórica, social e cultural, uma categoria dinâmica, em constante reformulação. Falar de «identidade adolescente» é, pois, falar da juventude contemporânea, mas também da sua história, da forma como as suas representações se foram transformando ao longo dos vários paradigmas socioculturais da pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade.

2. A representação de «adolescência» no romance juvenil contemporâneo

Carlos Reis, na sua obra *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*, advoga que a Literatura (2008: 12) “constitui um campo de formas e de representação de sentidos que,

⁴⁶ “no sentido moderno, a adolescência é o produto de um processo de modernização da sociedade” (tradução minha).

até certo ponto, é possível conhecer, exactamente porque nele surpreendemos elementos susceptíveis de descrição e de apreensão.”

Tendo em conta que o conceito de «adolescência» se alterou desde a sua emergência no século XIX até aos nossos dias, determinado por condicionalismos de ordem histórica, social e cultural, é natural que essas alterações acabem por se reflectir nas respectivas formas de representação presentes nas diversas manifestações culturais de cada época, muito especialmente nas manifestações literárias.

No que respeita ao conceito de «identidade adolescente» reportado ao romance juvenil, o mesmo deverá ser entendido como uma construção ficcional baseada nas representações de «adolescência» nele presentes, a partir das relações que, ao longo da narrativa, o/a protagonista adolescente estabelece consigo próprio/a, com os outros e com o meio envolvente. Neste sentido, é de salientar a posição assumida por Kimberly Reynolds (2007: 72), que defende que a actual ficção juvenil “deals with teenage identity and concerns, as distinct from those associate with adulthood and childhood, and often as part of this concern, identifies (and is preoccupied by) a division between an ‘authentic’ but hidden inner self and a ‘false’ public self”.

Uma vez que se irá proceder aqui à análise das representações de «adolescência» presentes em dois romances juvenis, importa ainda tecer algumas considerações relativamente a este subgénero literário. Começarei por citar de novo Carsten Gansel (2010) que define o «romance juvenil» como sendo um supra-conceito que abrange todas as formas possíveis de romance para jovens, como por exemplo o romance de família, o romance histórico, o romance de ficção científica, o romance policial e, finalmente, o romance adolescente. Segundo vários autores, o romance juvenil apresenta as marcas do romance proveniente da literatura geral, distinguindo-se deste apenas naqueles aspectos que têm em conta o público

destinatário (Ewers, 1997; Carsten Gansel, 1997, 2010; O’Sullivan, 2009).

Alguns estudiosos da literatura juvenil apontam, como característica relevante do «romance juvenil» contemporâneo, a sua dimensão crítica relativamente à época em que se insere, tendo-se desenvolvido como um meio, no qual são manifestos os actuais processos de mudança cultural e as consequentes alterações no universo dos jovens (Ewers, 1997, Gansel, 1997, Raecke, 1999). Como acentua Ewers (1997: 7):

Die «neue» Jugendliteratur verharrt (...) unerbittlich im Alltag; sie ist bestrebt, die realen Lebensbedingungen Jugendlicher aufzudecken und deren Selbstvergewisserungs- und Selbstbehauptungsversuche im alltäglichen Lebenskontext zu verfolgen. Dabei werden die dargestellten jugendlichen Lebenswelten – mehr oder weniger explizit – in zeitgeschichtliche Kontexte eingebettet und mit epochenspezifischen Zügen versehen, (...). Der neue Jugendroman kann prinzipiell auch als ein Zeitroman gelesen werden.⁴⁷

É, pois, de frisar a actualidade das experiências e das situações problemáticas descritas na literatura juvenil contemporânea, na medida em que ela reflecte as alterações profundas ocorridas no universo dos jovens durante as últimas décadas. Esta marca da literatura juvenil está sobretudo patente no «Adoleszenzroman» (romance adolescente) e também, de certo modo, num tipo de literatura que em alemão se designa por «Problemorientierte Jugendliteratur» (que traduzirei por «literatura juvenil focada em problemas», em virtude de não ter encontrado uma designação em

⁴⁷ “A ‘nova’ literatura juvenil contemporânea (...) incide implacavelmente no quotidiano; ela esforça-se por revelar as condições reais de vida dos jovens e em observar as suas tentativas de autoconfiança e de auto- afirmação no contexto do quotidiano. Assim, os universos juvenis representados surgem inseridos – mais ou menos explicitamente – em contextos contemporâneos e apresentam características específicas da época, (...). O novo romance juvenil deve ser entendido, antes de mais, como um romance de época” (tradução minha).

português). Relativamente a esta última diz-nos Carsten Gansel (2010: 163) que nela se inserem textos que

nahe an der Wirklichkeit bleibend, aktuell aufklären, Einstellungen ändern, für politische und soziale Forderungen sensibilisieren. Das ist neben dem unterhaltenden, lesefördernden Anspruch eine ihrer Aufgaben, der exemplarische Fall steht im Vordergrund.⁴⁸

Embora tenha surgido por volta dos anos 70 do século passado, este tipo de literatura tem mantido o interesse e o significado, alterando apenas os conteúdos, de acordo com os problemas que, em cada momento, mais afectam a vida dos jovens. Assim, constata-se, por exemplo, que o agravamento da crise social a partir de 2000 levou ao (re)surgimento de temas como as drogas e o alcoolismo entre os jovens, a violência nas escolas, problemas de migração e de integração, crianças de rua, seitas, questões de decadência social, entre outros.

Segundo Günter Lange (2011), trata-se de uma literatura engajada, pois ao converter estes fenómenos em objecto de representação literária, ela procura provocar alterações na sociedade através do esclarecimento do público destinatário. Para o efeito, os seus romances tendem frequentemente a apresentar segmentos da realidade, focam-se incisivamente num determinado fenómeno problemático, e os seus protagonistas são, em geral, pouco individualizados.

Quanto ao «romance adolescente», ele surgiu no âmbito da literatura juvenil, também por volta dos anos 70, nos Estados Unidos, quando as editoras se dão conta das mudanças culturais que estavam a ocorrer e da grande procura, por parte do público juvenil,

⁴⁸ “mantendo-se perto da realidade, procuram dar explicações actualizadas, alterar visões, sensibilizar para as exigências políticas e sociais. Esta é, a par do requisito de entretenimento e de promoção da leitura, uma das suas funções, enquanto o caso exemplar permanece em pano de fundo”. (tradução minha).

de textos centrados nos seus conflitos internos e na sua busca de uma identidade própria (Gansel, 2010).

As fronteiras que separam os dois subgéneros literários que tenho vindo a referir – «a literatura juvenil focada em problemas» e o «romance adolescente» – são frequentemente fluidas, uma vez que também no «romance adolescente» são muitas vezes abordados os problemas que os jovens têm que enfrentar no mundo globalizado de hoje. No entanto, como refere Carsten Gansel (2010: 172), neste tipo de romance, “Die jungen Helden sind – anders als in vielen Texten der sogenannten problemorientierten Jugendliteratur – als Individualitäten gestaltet, die selbstreflexiv ihre widersprüchliche Rolle, ihre Krisenhafte Entwicklung und innere Zerrissenheit bedenken.”⁴⁹

Ainda segundo o mesmo autor, o «romance adolescente» contemporâneo caracteriza--se pelos aspectos que passo a citar (2010: 168-169):

- No centro da representação estão um ou mais heróis, concentrando-se a representação na fase da juventude.
- Enquanto no romance adolescente clássico, o jovem herói é, na maior parte dos casos, masculino, no romance adolescente moderno e pós-moderno surgem também protagonistas femininas como figuras centrais. (...)
- O período de tempo abrangido não se restringe à puberdade, antes a todo o processo de procura de identidade por parte dos jovens, podendo ir portanto da pré-puberdade até à pós-adolescência.

⁴⁹ “Os heróis juvenis – diferentemente do que se passa em muitos textos da «literatura juvenil focada em problemas» – são configurados como entidades individuais, reflectem sobre si próprios, sobre os seus papéis controversos, a sua evolução em crise, os seus conflitos interiores.” (tradução minha).

- Os heróis jovens podem encontrar-se numa fase de “perturbação existencial” ou numa crise de “identidade profunda”, mas também é possível, nas condições pós-modernas, que a adolescência seja vivida abertamente e com prazer, como uma oportunidade de se pôr à prova, ou mesmo como um ganho na busca de sentido e de identidade.

Como campos problemáticos que caracterizam o «romance adolescente» são de assinalar: a) a separação dos pais; b) a aquisição de valores próprios (éticos, políticos, culturais, etc.); c) a vivência das primeiras experiências sexuais; d) o desenvolvimento de relações sociais próprias; e) a aceitação ou recusa de um determinado papel social. Estas narrativas caracterizam-se ainda, na maior parte dos casos, por terem um “fim em aberto”, continuando os/as protagonistas num caminho de procura (...)” (tradução e adaptação minhas).

Maria da Conceição Tomé (2010), num artigo publicado na revista *Malasartes* sobre a colecção *Profissão: Adolescente*, de Maria Teresa Maia Gonzalez, considera que se está perante uma “manifestação particular das tendências actuais da Literatura Juvenil”, e integra-a na corrente da psicoliteratura, termo utilizado, segundo a autora, “para englobar os livros que abordam temas e problemas pessoais/existenciais de forma central nas narrativas”. E acrescenta: “os livros pertencentes a esta corrente têm como objectivo confrontar os jovens com problemas próprios da vida, alguns particularmente específicos da sua faixa etária, e levá-los a aliviar tensões e enfrentar medos, numa viagem ao seu mundo interior, oferecendo modelos para reflexão, num processo que se pretende promotor de crescimento pessoal.” O que aqui é dito relativamente aos aspectos que caracterizam os livros da colecção *Profissão: Adolescente*, leva-me a concluir que estes se aproximam bastante da designada «literatura juvenil focada em problemas»,

apresentando, nalguns casos, traços mais ou menos acentuados do «romance adolescente».

Com base no que até aqui foi dito relativamente ao romance juvenil contemporâneo, com especial incidência no «romance adolescente» e na «literatura juvenil focada em problemas», passarei, então, a analisar as representações de «adolescência» que seleccionarei como fundamentais para a construção ficcional de uma «identidade adolescente» nas obras *Die Zeit der Schlafenden Hunde*, de Mjriam Pressler, e *A Lua de Joana*, de Maria Teresa Maia Gonzalez. A escolha destas obras deveu-se ao facto de serem dois bons exemplos do «romance adolescente» – uma vez que colocam, no centro da representação, protagonistas femininas adolescentes que, por diferentes motivos, atravessam uma fase de grande perturbação psíquica e emocional, num processo de auto-reflexão e busca de uma identidade própria – além de que incidem sobre problemas específicos, com o objectivo de sensibilizar o potencial público destinatário, à semelhança do que se verifica na «literatura juvenil focada em problemas».

É ainda de acrescentar que a escolha de dois romances que podem ser vistos como formas híbridas do «romance adolescente» e do «romance juvenil focado em problemas» se explica pelo facto de considerar que estes dois subgéneros literários são os que melhor servem o objectivo a que me propus, uma vez que têm como protagonistas personagens adolescentes, inseridas em contextos sociais, económicos e culturais que lhes são próprios, em confronto com problemas com que se deparam os jovens na nossa sociedade global.

Será, pois, a partir de um estudo comparado das representações de «adolescência» seleccionadas em cada um dos romances atrás referidos que procurarei tirar ilações relativamente à forma como estas contribuem para a construção ficcional de uma «identidade adolescente» e em que medida se assemelham ou se afastam as construções identitárias de «adolescência» assim

construídas, tendo em conta que as obras em análise provêm de duas literaturas/culturas distintas, a portuguesa e a alemã.

3. A construção de uma «identidade adolescente» nas obras *Die Zeit der Schlafenden Hunde*, de Mirjam Pressler, e *A Lua de Joana*, de Maria Teresa Maia Gonzalez

No romance *Die Zeit der schlafenden Hunde*, a personagem central da obra é Johanna Riemenschneider, uma jovem alemã de 17 anos que, numa viagem da escola a Israel, se vê confrontada com o lado negro da família. De facto, conhece aí uma senhora judia, Frau Levin, que, perante toda a turma em viagem, acusa o avô de Johanna de haver colaborado com o regime nazi e de, em virtude disso, haver conseguido adquirir, a um preço muito baixo, a empresa e a casa que haviam pertencido à sua família.

De regresso a casa, a jovem atravessa um período de grande perplexidade, sofrimento e conflito interior, na busca da verdade sobre o passado da família, na busca de si própria. Neste processo, a sua relação com os outros, com o mundo que a rodeia e consigo mesma é profundamente afectada, pois tudo o que até ali lhe era familiar se lhe torna estranho. No entanto, só após o suicídio do avô, a jovem se dispõe a procurar saber a verdade sobre o passado da família, o que a levará a entrar numa situação de rotura com o pai, que ela acusa de se ter silenciado e de nada ter feito para redimir a família do crime cometido.

Embora *Die Zeit der schlafenden Hunde* se possa considerar um romance com um final em aberto, fica no leitor a ideia de que a protagonista, após haver percorrido um caminho doloroso mas também de amadurecimento, acabará por entrar num processo de auto--afirmação e de emancipação, que a levará ao encontro de si própria. O seguinte monólogo interior de Johanna é bem elucidativo de um estado de espírito de alguém que começa a construir uma identidade autónoma, liberta das amarras de um passado que não é o seu (2005:7): “Ich bin nicht schuld an dem, was

lange vor meiner Geburt passiert ist, siebenundfünfzig Jahre ist es her, eine halbe Ewigkeit, so weit weg ist es. Ich will Sie nicht vergessen, Frau Levin, bestimmt nicht, ich werde nach Israel fahren, an meinen Plänen ändert sich nichts, aber Sie müssen akzeptieren, dass ich ein anderer Mensch bin, ein eigenständiger Mensch, nicht nur die Enkelin von Erhard Riemenschneider.”⁵⁰

Em *A Lua de Joana*, a protagonista é Joana, uma jovem de 14 anos, a quem a melhor amiga, Marta, morre vítima de *overdose*. O romance assume a forma de um diário no qual a jovem vai registrando as suas vivências, reflexões e questionamentos através de cartas que dirige à amiga morta e que vão pondo o leitor a par de um quotidiano de sofrimento e solidão crescentes.

Sem conseguir entender o que teria levado Marta a entrar no mundo da droga, Joana começa por culpabilizá-la, a ponto de dizer (2008: 52) “Marta, nós não merecíamos o que tu fizeste.” No entanto, no caminho doloroso que percorre em busca de uma resposta, a jovem acaba por entrar num processo de auto-destruição que culmina com a sua própria morte, também ela vítima da droga. Numa das últimas cartas confessa à amiga ausente: (2008: 152) “o ano passado, nunca imaginei que fosse tão fácil uma pessoa passar-se para o lado de lá, o lado para onde tu te passaste, o lado que eu sabia que era ERRADO! Quis tanto compreender tudo aquilo por que tinhas passado quando te afastaste de toda a gente que acabei por seguir uma caminho muito parecido, ou talvez mesmo igual. Fui muito injusta por te ter condenado, criticado e até odiado, Marta. Acho que aprendi. Espero que não seja tarde!”.

Em ambas as obras temos duas protagonistas adolescentes – por coincidência, Johanna e Joana – duas entidades ficcionais que se vão construindo ao longo das narrativas não apenas através da

⁵⁰ “Eu não sou culpada do que aconteceu muito antes de ter nascido, foi há cinquenta e sete anos, uma eternidade, já lá vai tanto tempo. Não quero esquecê-la, Senhora Levin, certamente que não, irei a Israel, não alterarei nada nos meus planos, mas a senhora terá que aceitar que eu sou outra pessoa, uma pessoa autónoma, não apenas a neta de Erhard Riemenschneider.”

caracterização que é dada de cada uma delas (características físicas e psicológicas, *status* social) mas também e principalmente através da forma como interagem consigo próprias, com os outros e com o mundo que as rodeia.

Sabe-se, à partida, que as duas heroínas pertencem à classe média alta, se inserem em famílias que gozam de uma situação financeira desafogada e vivem em meios urbanos (Johanna numa cidade alemã de que não é dito o nome e Joana em Lisboa). Contudo, para detectar as representações de «adolescência» presentes nas duas obras em análise e a forma como elas se interligam criando padrões de identidade, torna-se essencial o recurso a um conjunto de conteúdos que modelem as relações que as duas protagonistas adolescentes estabelecem consigo próprias e com a alteridade.

Assim, verifica-se que, em ambas as obras, o modo como *eu* adolescente interage consigo próprio, se manifesta, essencialmente, através dos seguintes conteúdos: ao nível psíquico – estados de espírito, comportamentos, memórias –; ao nível físico – relação com o próprio corpo.

Por sua vez, esse *eu* adolescente está também em permanente interacção com o *outro*, o qual, em ambas as obras, surge sobretudo configurado na família, nos pares (colegas/amigos), nas instituições (principalmente, a escola), nos espaços em que se move e no meio sociocultural em que se insere.

No entanto, o modo como as heroínas se relacionam com o seu *eu* adolescente manifesta-se, não raras vezes, através das relações que estabelecem com o *outro*, sendo estas, por sua vez, quase sempre um reflexo da sua interacção com o *eu*. Isto leva-me a concluir que os dois conjuntos de conteúdos que enformam as representações de «adolescência» – o que modela e subjaz à interacção do *eu* adolescente consigo próprio e o que configura e subjaz à sua interacção com o *outro* – não podem ser analisados dissociadamente, mas sim através da rede de inter-relações que se vai tecendo entre ambos, ao longo das duas narrativas.

Começarei então por apresentar os aspectos mais salientes de cada um dos conteúdos que configuram o *outro*, (família, pares, escola, espaços, meio sociocultural), para, a partir daí, passar às relações que as heroínas mantêm com cada um deles e consigo próprias.

Família. Verifica-se que as respectivas **mães** ascenderam na vida através do casamento e desempenham actividades relacionadas com a moda. São apresentadas como pessoas pouco cultas e um tanto frívolas. Este último aspecto é muito mais acentuado no caso da mãe de Joana, pois a mãe de Johanna, embora sempre muito ocupada com o trabalho na empresa e com eventos sociais, não deixa de ser apresentada como uma pessoa compreensiva e preocupada com a harmonia da família. Johanna tem um bom relacionamento com a mãe, ainda que, por vezes, a acuse de nem sempre estar presente nos momentos difíceis da vida dos filhos. Já Joana regista frequentemente os aspectos negativos da mãe, a sua ignorância e frivolidade, como por exemplo, quando diz (2008: 36) “é óbvio que nem vale a pena dizer ao meu pai para ir [assistir a uma peça de teatro] e, quanto à minha mãe, não iria perceber nada”, ou (2008: 43) “[a minha mãe] pela-se por cocktails e snobeiras do género”.

Quanto aos **pais**, são ambos pessoas que vivem quase exclusivamente para a vida profissional, sem tempo para os filhos, para se preocupar com os seus problemas. Contudo, a relação de Johanna com o pai só se agudiza e chega a uma situação de rotura quando a jovem entra em confronto com este por querer investigar o passado do avô. Na acesa discussão entre ambos, o pai acusa-a de querer (2005: 152) “*schlafende Hunde wecken*”⁵¹, ao que Johanna responde (*ibid*) “er [der Großvater] war doch ein Nazi, was hat er wirklich gemacht, du musst es wissen, du musst ihn doch mal gefragt haben.”⁵². Quanto a Joana, tenta, por várias formas, chamar

⁵¹ “acordar os cães adormecidos”

⁵² “mas ele [o avô] era um nazi, deves saber o que ele fez, alguma vez lhe deves ter perguntado.”

a atenção do pai, mas este nunca entende os sinais que jovem vai dando, o que a leva a concluir que não vale a pena falar com ele, pelo que se limita a sorrir, pois, como diz (2008: 31) “os sorrisos servem para uma data de coisas, como por exemplo para tapar buracos que aparecem quando o mar das palavras se transforma em deserto.”

Ambas as heroínas têm um **irmão**: o de Johanna, mais novo do que ela, é um rapaz cordato e sensível, um tanto introvertido e inseguro. Há um bom relacionamento entre ambos, de cumplicidade e afecto; a irmã protege-o, tentando por vezes substituir os pais junto dele. Por sua vez, o irmão de Joana é mais velho do que ela e é apresentado como o típico ‘menino mimado da mamã’. Chega a casa a altas horas, bebe, não estuda, desrespeita os outros, expressa-se quase só por monossílabos. Joana refere, com frequência, a impossibilidade de comunicar com ele.

Johanna tem um **avô** de quem gosta e do qual tem uma imagem muito positiva até ao momento em que Frau Levin o acusa de ter colaborado com o regime nazi. Por sua vez Joana tem uma **avó**, uma pessoa afável e compreensiva e a única pessoa da família em quem Joana confia e em quem se apoia. A morte de cada um deles vem agudizar, por motivos diversos, o estado de perturbação psicológica e emocional em que ambas as heroínas se encontram: no caso de Johanna, porque é a partir desse momento que decide contar à família o que Frau Levin lhe revelara sobre o passado do avô e começar a investigar o que havia de verdade nessas revelações; no caso de Joana, porque, com a morte da avó, a heroína irá sentir-se ainda mais só e desamparada.

Em conclusão, no que respeita ao relacionamento das duas protagonistas com a família, constata-se que, no caso de Johanna, é a partir da sua viagem a Israel e sobretudo a partir do momento em que começa a investigar o passado do avô que entra em conflito com a família, família à qual (2005: 25) “nicht mehr gehören will

und zu der sie nun, vor alle Augen doch gehört (...)"⁵³. Quanto a Joana, a morte da amiga Marta e o estado depressivo crescente em que se vai afundando fá-la-ão sentir, mais do que nunca, a falta de comunicação que já antes existia na família. Isso levá-la-á a registar no diário (2008: 100): "Tudo mudou. Tudininho. Só os meus pais continuam iguais. O mundo deles não cai nunca, nem sequer estremece."

Pares (colegas/amigos). Percebe-se que, antes de despoletar a crise psicológica em que as duas adolescentes se vêem envolvidas, estas mantinham um bom relacionamento com os colegas e amigos. Contudo, a partir daí, ambas começam a afastar-se do respectivo grupo: Johanna porque fora perante alguns dos colegas que Frau Levin acusara o avô de nazi; Joana sobretudo devido ao consumo da droga, que irá agudizar progressivamente o seu estado de desinteresse por tudo e por todos.

Escola (instituição). Tanto Johanna, como Joana haviam sido boas alunas, Johanna a preparar-se para o 'Abitur'⁵⁴ e a questionar a possibilidade de seguir Economia e Joana a projectar estudar Medicina. No entanto, durante o período de crise, também a relação de ambas com a escola se deteriora. Contudo, Johanna consegue ultrapassar a situação e apenas altera os seus planos, decidindo interromper os estudos por um ano, para ir trabalhar num lar de idosas em Israel. Quanto a Joana, como se disse atrás, o que resta dos seus interesses e projectos desvanecer-se-á completamente a partir do momento em que começa a consumir droga.

Espaços. Relativamente aos espaços em que as duas personagens se movem, são de salientar: a cidade, a escola, a casa, o quarto. No romance *Die Zeit der schlafenden Hunde*, há uma descrição pormenorizada de todos os espaços em que acção decorre, destacando-se, especialmente, a parte da cidade que se avista do

⁵³ "ela já não quer pertencer e à qual contudo pertence, aos olhos de todos (...).

⁵⁴ Exame que conclui o ensino secundário na Alemanha.

quarto de Johanna, o edifício antigo da ‘Viktoria Schule’ que ela frequenta, a sua casa, o seu quarto. A heroína mantém com todos eles uma relação de grande empatia e intimidade, relação que se altera quando regressa de Israel, pois, a partir desse momento, todos esses lugares lhe parecem estranhos. Só a sua relação com o quarto se mantém inalterável, pois, como diz Joahanna, (2008: 6) “*my room is my castle*”, por conseguinte, um lugar onde se pode sempre refugiar e proteger dos ataques do mundo exterior. Curiosamente, neste caso, a jovem expressa-se em inglês, talvez como forma de acentuar o distanciamento daquele espaço relativamente a todos os outros.

No caso de *A Lua de Joana*, ainda que seja mencionada a cidade de Lisboa e alguns locais dos arredores (Sintra, Estoril, Cascais), não há praticamente qualquer descrição de espaços, nem sequer da escola ou da casa. Apenas o quarto de Joana é descrito com algum pormenor, especialmente o baloiço em forma de meia-lua, onde a jovem se gosta de sentar nos momentos de maior reflexão ou de angústia.

É interessante notar que, para ambas as heroínas, **o quarto** é um lugar de refúgio, o último reduto onde o encontro consigo próprias será sempre possível.

Meio sociocultural. Quer em *Die Zeit der schlafenden Hunde*, quer em *A Lua de Joana* são referidos determinados fenómenos/práticas culturais que são de imputar ao meio sociocultural em que cada uma das heroínas se insere. Assim, no primeiro caso, temos, por exemplo, o ‘Abitur’ (já atrás referido), o banquete após o enterro do avô (não habitual em Portugal), o antigo e faustoso edifício da *Viktoria Schule*, que nos princípios do século XX se destinava apenas a raparigas da alta sociedade e que agora Johanna frequenta. Entre as antigas alunas desta escola contam-se oito senhoras judias que vivem presentemente em Israel, pelo que a viagem de alguns dos actuais alunos, a esse país, tem como objectivo visitá-las e escrever a história das suas vidas. Daí as referências à língua que se fala em Israel, aos *kibbutzim*, ao rio Jordão, sobre o qual Frau Fachinger, a professora, diz para Johanna

(2005: 59): “seltsam, nicht wahr, dass dieses bisschen Wasser da unten für unsere Kultur eine größere Rolle gespielt hat als all die großen Flüsse Europas.”⁵⁵ Porque o tema central da obra se prende com o passado nazi alemão e os seus reflexos nas gerações que se seguiram, são também referidos determinados fenómenos histórico-culturais que têm a ver com esse período da História Alemã: Nazismo, Holocausto, campos de concentração, ‘Entnazifizierung’ (eliminação da ideologia nazi), entre outros.

No caso de *A Lua de Joana*, temos a referência a algumas práticas/fenómenos culturais como: a feira da ladra, a feira de Carcavelos, Liga Portuguesa para a Protecção da Natureza, o Sporting. Há ainda a alusão ao dia de Camões, bem como a outros autores portugueses: Sophia de Mello Breyner Anderson, Fernando Pessoa. Também o facto de Joana chamar ‘Adamastor’ a uma rapariga que a aterroriza, remete para uma figura lendária aterradora da nossa história dos Descobrimentos, pelo que só adquire significado no contexto cultural português. São ainda de salientar as referências ao sistema escolar público português, (com o director de turma, o delegado de turma, o presidente do Conselho Directivo), bem como ao Ensino Superior. Relativamente a este último, é curiosa a forma como Joana o avalia, ao dizer que os primos estão (2008: 65): “numa universidade particular qualquer, porque não tiveram notas nem para a oficial nem para a Católica.” Quanto aos seus gostos musicais, Joana menciona os GNR, Sting, Michael Jackson.

Depois de analisadas as formas como as protagonistas dos romances *Die Zeit der schlafenden Hunde* e *A Lua de Joana* interagem como a alteridade – essencialmente configurada na família, nos pares, na escola, nos espaços e no meio sociocultural – interessa agora ver como se processa a sua **interacção consigo próprias**, com o seu corpo, com os seus sentimentos e emoções.

⁵⁵ “estranho, não é? que este fiozinho de água lá em baixo tenha desempenhado, na nossa cultura, um papel maior do que todos os grandes rios da Europa.”

A relação com o corpo é, em ambos os casos, indissociável dos estados de alma e também da vida sentimental e/ou sexual, o que exige que estes aspectos sejam analisados de forma interligada. Assim, verifica-se que, no auge da crise de conflito interno em que ambas mergulham, não reconhecem o próprio corpo: Johanna, a quem as lembranças de Jerusalém provocam um crise de vômitos, olha-se depois ao espelho e vê que (2005: 77) “*Ihr Gesicht im Spiegel ist blass und fremd, sie hat Ringe unter den Augen, es ist das Mädchen aus Jerusalem, das ihr da entgegenblickt.*”⁵⁶; no caso de Joana a situação é mais grave, pois acaba por odiar-se a si própria, o que a leva a cortar o cabelo quase rente, com uma tesoura de unhas. Sobre este episódio a jovem regista no diário: (2008: 96) “Em seguida, voltei a olhar para o espelho e disse para mim mesma «a Joana já não mora aqui».

Vida sentimental/sexual. Johanna tem um namorado, Daniel, com que mantém uma relação de amor, companheirismo e cumplicidade, que acaba por ser perturbada durante a fase de maior perturbação psicológica e emocional. Quanto a Joana, há o esboçar de um interesse amoroso por um colega, que esmorece, logo que a jovem se apercebe que não é correspondida.

No que respeita à vida sexual das duas adolescentes, constata-se que esta nem sempre surge associada a um sentimento amoroso. Em Israel, Johanna tem um contacto sexual com Doron, neto de Frau Levin, que assume para ambos um significado estranho: Doron impõe esse contacto – sem ternura, sem palavras, mesmo sem protecção –, transformando-o num acto de raiva e de vingança de todo o seu povo contra o povo que Johanna representa; esta, por sua vez, deixa-se levar passivamente, como se de uma catarse se tratasse, pela qual o seu corpo teria que passar de forma a redimir-se dos crimes cometidos pelo avô. Contudo, a obra dá-nos uma imagem completamente diferente da vida sexual de Johanna com

⁵⁶ “A sua cara no espelho está pálida e estranha, tem círculos à volta dos olhos, é a rapariga de Jerusalém que a olha de lá”

Daniel, pois, no relacionamento que existe entre ambos, a vida sentimental e sexual estão em perfeita sintonia.

Por sua vez, Joana aceita ter relações com Diogo, irmão de Marta, como uma forma de consolá-lo da perda da irmã e não por amor. Isto explica que, no diário, se dirija à amiga morta, nestes termos (2008: 95): “[o Diogo] deu-me um beijo interminável e levou-me naquele abraço até à cama. Não te digo mais nada, porque não quero lembrar-me do que aconteceu depois. Só te digo que, assim que cheguei a casa, me enfiei na casa de banho e voei para o duche. Depois, quando me olhei ao espelho, odiei-me mais do que nunca.”

Passando agora às **memórias** das duas heroínas, constata-se que estas remontam a um passado muito próximo, porque curtas são ainda as suas vidas. Tanto Johanna como Joana evocam, frequentemente e de uma forma idílica, o tempo da infância, o tempo que antecede o momento que em que se deu o incidente que originou a crise. No entanto, no caso de Johanna, há ainda a evocação de um outro passado, que ultrapassa as fronteiras da sua própria existência, um passado que não é seu, que é da sua família, do seu país, mas que acaba por interferir com o seu presente.

A análise de algumas das inter-relações que, nas duas obras em estudo, o *eu* adolescente estabelece consigo próprio e com o *outro* leva-me a concluir que há algumas representações de «adolescência» que são comuns a ambas: a falta de comunicação com os pais, a incompreensão e/ou o desinteresse destes pelos seus problemas, o tipo de relações que estabelecem com os seus pares e com a escola, a forma como encaram a vida amorosa e sexual, a sua relação com o mundo envolvente, entre outras. Estas representações de «adolescência» são o reflexo das alterações ocorridas no universo dos jovens a um nível mais global. Contudo, deparamo-nos com algumas representações de «adolescência» que são diferentes nas duas obras, o que se explica pelo facto destas serem provenientes de mundos culturais distintos. É exemplo disso, o facto de o incidente que esteve na origem da crise de Johanna (a

revelação do passado nazi do avô) estar ligado ao passado histórico recente do seu país e, por conseguinte, só ter significado no lugar e no tempo em que a acção da obra ocorre.

Por sua vez, em *A Lua de Joana*, temos representações de adolescência que só adquirem significado no universo juvenil português. De facto, as referências a práticas culturais portuguesas (a feira da ladra, a feira de Carcavelos) a escritores portugueses (Sophia de Mello Breyner Anderson, Fernando Pessoa, Camões), a grupos musicais portugueses (GNR) são elementos que acentuam a contextualização da obra na realidade cultural dos jovens portugueses. Contudo, é de realçar que o tema central desta obra é o problema da droga, tema frequentemente abordado na literatura juvenil contemporânea, por se tratar de um problema transversal a toda a nossa sociedade global.

Temos, pois, duas obras – *Die Zeit der schlafenden Hunde*, de Mirjam Pressler, e *A Lua de Joana*, de Maria Teresa Maia Gonzalez – provenientes da literatura juvenil contemporânea alemã e portuguesa, respectivamente, que apresentam representações de «adolescência» idênticas, naqueles aspectos que caracterizam o universo juvenil contemporâneo em geral e que se diferenciam naqueles aspectos que se prendem com fenómenos de ordem histórica, social ou cultural, próprios dos mundos culturais de onde provêm. Assim, as representações de «adolescência» e as inter-relações que estabelecem ao longo das narrativas surgem como os elementos constituintes de uma «identidade adolescente», uma unidade compósita e heterogénea, num processo constante de construção e reformulação.

É ainda de acrescentar que os dois exemplos de «romance adolescente» que foram objecto de estudo neste trabalho, apresentam, tal como acontece em muita da literatura juvenil, uma «identidade adolescente» ficcionalmente construída que teve em conta os actuais processos de mudança cultural e as consequentes alterações no universo dos jovens durante as últimas décadas (Ewers, 1997, Gansel, 1997, Raecke, 1999). No entanto, as

potencialidades didáticas e de sensibilização do público destinatário que este tipo de romance assume – alguns jovens alemães ter-se-ão certamente sentido identificados com a personagem Johanna e o problema de Joana há anos que vem a sensibilizar milhares de jovens leitores em vários países – fazem dele um meio que não apenas reflecte a «identidade adolescente» tal como a sociedade ocidental a encara e a constrói, como também interfere ou pretende interferir nesse processo de construção. Como acentua Kimberley Reynolds relativamente à ficção juvenil (2007: 79),

on the one hand it is understood to be a literature of breaking away and becoming, on the other, it is a literature of control and conformity, preparing the way for successive generations of teenagers to take up established roles in the existing social order.

Bibliografia activa

- GONZALEZ, M. T. M. (2008). *A Lua de Joana*. Lisboa/S. Paulo: Editorial Verbo.
- PRESSLER, M. (2005). *Die Zeit der schlafenden Hunde*. Weinheim-Basel: Verlagsgruppe Beltz.

Bibliografia passiva

- BLOS, P. (1998). *Adolescência – Uma Interpretação Psicanalítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- EWERS, H.-H. (2008). *Literatur für Kinder und Jugendliche – Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- EWERS, H.-H. (2009). *Fundamental Concepts of Children's Literature Research. Literary and Sociological Approaches*. New York and London: Routledge.
- GANSEL, C. (1997). Jugendliteratur und jugendkultureller Wandel. In H.-H. Ewers (Ed.) *Jugendkultur in Adoleszenzroman*. Weinheim und München: Juventa Verlag, pp. 13-42

- GANSEL, C. (2010). *Moderne Kinder-und Jugendliteratur. Vorschläge für eine kompetenz-orientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- LANGE, G. (2011). Adoleszenzroman. In G. Lange (Ed.). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 147-167.
- NEUENSCHWANDER, M. (2002). *Desenvolvimento e Identidade na Adolescência*. Coimbra: Edições Almedina.
- O'SULLIVAN, E. (2005). *Comparative Children's Literature*. London & New York: Routledge.
- REIS, C. (2008). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Edições Almedina.
- REYNOLDS, K. (2007). *Radical Children's Literature. Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*. New York: Palgrave Macmillan.
- TOMÉ, M. da C. D. (2010). Ler para crescer? – Uma leitura da colecção «Profissão Adolescente», de M. T. Gonzalez. In *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, n.º 19. Porto: Porto Editora.

Rostos de Narciso?
Representações da Homossexualidade na Literatura
Infanto-Juvenil Portuguesa

Maria da Conceição Tomé⁵⁷

Glória Bastos⁵⁸

Introdução

A adolescência é um período do desenvolvimento humano em que o organismo sofre «modificações fundamentais que irão afectar sucessivamente todos os aspectos da vida biológica, mental e social [...]: o corpo, o pensamento, a vida social e a representação de si.» (Claes, 1985: 51-52). Neste contexto, a questão da sexualidade não deixa de ser, porque crucial ao desenvolvimento humano, uma área frequentemente geradora de conflito para os sujeitos adolescentes, sobretudo porque a consolidação da identidade sexual e, de forma particular, a descoberta da orientação

⁵⁷ Professora bibliotecária do Agrupamento de Escolas de Silgueiros. Doutoranda em Estudos Portugueses, na Universidade Aberta. Investigadora do CEMRI (Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais). Contacto: sao.dinis@gmail.com

⁵⁸ Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância, na Universidade Aberta. Membro do Conselho Científico do Plano Nacional de Leitura. Investigadora do CEMRI (Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais). Contacto: gloria@univ-ab.pt

sexual assumem, em particular nesta fase da vida, uma importância significativa.

Sublinhe-se, no entanto, que no âmbito das representações hegemónicas de género, as identidades masculina e feminina surgem associadas a um conjunto de valores e condutas. Como afirma Scott (1995: 86), o género é «um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder.» Sendo o género, como reforça Andreoli (2010: 111), «... performático: ele não expressa a essência interior do que somos, mas é a estilização repetida, no corpo, de um ritualizado conjunto de atos, de acordo com as normas sociais e culturais».

Convém realçar, porém, que vivemos numa sociedade onde a norma sexual é a da heterossexualidade ainda que, como sublinha Claes (1985: 91), «a homossexualidade represente um outro tema importante na sexualidade adolescente». Na cultura heteronormativa, tal como refere Andreoli (2010: 112), «o(a) homossexual é considerado(a) aquele que não é um homem ou mulher autêntico(a), ou seja, aquele(a) que perdeu o seu género.»

Note-se que, no actual contexto português, a homossexualidade é ainda uma temática polémica. No entanto, com a recente promulgação da lei sobre o casamento entre homossexuais, esta questão parece ter conquistado uma certa aceitação no que se refere ao domínio legislativo (embora com uma cláusula que alguns consideram discriminatória no que se reporta à possibilidade destes casais poderem tornar-se candidatos à adopção). Mas, apesar de legislada, esta problemática está longe de ser consensual a nível social, bem como a aceitação, no quotidiano, dos sujeitos homossexuais. Como sublinham Gato & Fontaine (2010: 4), a situação em Portugal suscita alguma preocupação, dados os índices de homofobia que ainda se verificam. Algumas medidas, nomeadamente a nível educacional, têm vindo a ser implementadas para combater esta situação, como por exemplo o conjunto das acções legislativas que pretendem concretizar a educação sexual em

meio escolar, sendo o respeito pelo direito à diferença e pela pessoa do outro, designadamente a sua orientação sexual, um dos valores orientadores essenciais.

A questão da discriminação e violência exercida sobre pessoas com base na sua orientação sexual parece ser uma realidade na nossa sociedade. Este assunto deveria despoletar uma reflexão urgente, sobretudo porque as expressões da homofobia, presentes em diversos discursos, contribuem para a manutenção de preconceitos e para o desrespeito pelos direitos humanos. Neste contexto, sublinhe-se que a literatura infanto-juvenil constitui um espaço privilegiado para a interiorização de valores como o respeito e a tolerância. Partindo deste quadro, podemos afirmar que a literatura de potencial recepção infanto-juvenil portuguesa contemporânea tem vindo a abordar tópicos ainda considerados, de alguma forma, sensíveis, mas já não tabu, como é o caso da homossexualidade, inovando e rompendo silêncios.

Neste artigo, pretende-se verificar de que forma a literatura portuguesa para o leitor juvenil aborda esta temática, bem como analisar as representações da homossexualidade que são transmitidas aos jovens, tendo como *corpus* as seguintes produções literárias: *O Gorro Vermelho*, de Ana Saldanha (Editorial Caminho), *Ricardo, o Radical*, *Alguém sabe do João?*, *Poeta (às vezes)* e *Em casa do Vasco* de Maria Teresa Maia Gonzalez (Difel) e *O Diário Secreto de Camila*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (Editorial Caminho). Analisam-se também as representações da homoparentalidade em duas publicações infantis, nomeadamente *O Livro de Pedro (Maria dos 7 aos 8)*, de Manuela Bacelar (Editora Afrontamento), e *Ser diferente é bom*, de Sónia Pessoa (Editora Papiro).

1. Expressões da homofobia ou representações da homossexualidade na literatura juvenil?

A questão da homossexualidade, sendo uma questão ainda polémica na sociedade portuguesa, surge, nas publicações juvenis

que constituem o *corpus* deste artigo, de uma forma periférica e com manifestações sobretudo ao nível da homofobia. Com efeito, em apenas um dos livros analisados encontramos uma personagem que se debate com o facto de experimentar sentimentos de amor por alguém do mesmo sexo, sendo essa temática central na intriga. Referimo-nos ao livro *Poeta (às vezes)*, de Maria Teresa Maia Gonzalez. Nas restantes produções literárias de potencial recepção juvenil que fazem parte do *corpus* deste artigo, embora em alguns casos pareça estar subjacente a vontade de despoletar reflexão sobre este assunto, a questão da homossexualidade surge com contornos peculiares, com passagens textuais que revelam sobretudo pensamentos e comportamentos homofóbicos.

Em *Ricardo, o Radical*, a questão da homossexualidade surge, no desenrolar da acção, de forma periférica. Ricardo, o protagonista, descobre, após uma viagem de moto, que não tem dinheiro para a gasolina e pede boleia. A forma como é descrito o condutor que lhe dá boleia, um «velho que se babava todo com a companhia que levava ao lado», que «numa voz melada» (p. 67) elogia o capacete de Ricardo e o convida para tomar um copo, deixa transparecer alguns dos estereótipos associados aos homossexuais:

O condutor devia ter uns sessenta anos e vestia uma camisa de um tremendo mau gosto. Além do mais, havia no automóvel um cheiro insuportável a *after-shave* barato, que lhe causava uma leve náusea. O velho tornou-se solícito ... Tinha um anel com uma pedra verde no dedo médio e usava meias brancas...

(*Ricardo, o Radical*: 67)

Ricardo sai rapidamente do carro inventando uma desculpa quando percebe que está a ser vítima de assédio sexual por parte do condutor do veículo, que é no texto denominado por «maricão», um termo da gíria que designa de forma depreciativa o homem homossexual: «O maricão do Opel passou por ele a apitar, mas ele não lhe deu troco. Cada vez mais agoniado, sentia agora uma revolta no estômago...» (p. 68). De acordo com Day (2000:xxv),

um dos mais negativos estereótipos relativos aos homossexuais prende-se com o facto de os identificarem como sedutores de crianças, associando-os a comportamentos pedófilos. Embora não seja o caso específico referido nesta passagem textual de *Ricardo, o Radical*, o facto de se associar a um homossexual a possibilidade de abuso sexual de adolescentes, não deixa de constituir-se como uma referência fortemente pejorativa.

Ana Saldanha, em *O Gorro Vermelho*, recupera (sublinhe-se que este conto faz parte da colecção «Era uma vez...outra vez») a história tradicional «O Capuchinho Vermelho», dos Irmãos Grimm e aborda também, de forma subtil, a questão da homossexualidade. Nesta obra, surge a personagem Joel, amigo de Sofia, a protagonista. É curiosa a forma como a autora menciona esta amizade no início do conto, deixando desde logo antever nas entrelinhas alguns aspectos que remetem para a eventual homossexualidade de Joel: «A Sofia e o Joel são só bons amigos. Toda a gente sabe – e acredita, mesmo quando o Joel passa um braço pelos ombros largos de Sofia e a beija nos lábios.» (p. 9). Ao leitor adolescente esta situação causará logo estranheza, bem como a forma amorosa como se tratam entre eles (*meu amor, querido*). Os amigos chamam a Joel «borboleta» (pp. 9, 14), embora claramente com sentidos implícitos diferentes quer sejam os verdadeiros amigos, como Sofia, ou o colega Romeu a nomeá-lo. Efectivamente, esta denominação parece estar, em primeiro lugar, relacionada com o facto de Joel dançar *ballet*. No entanto, quando Romeu, figura tipicamente masculina que contrasta com Joel em quase tudo, desde a aparência física ao tipo de actividade desportiva que pratica (Romeu pratica judo e tem barba; Joel pinta o cabelo de loiro e anda no *ballet*), chama o colega de «borboleta», captam-se novos sentidos no vocábulo. Como sublinha Andreoli (2010: 114), «os homens que dançam estão fora da representação de masculinidade hegemónica», parecendo constituir-se a dança como «imprópria para um projecto de aquisição e de “prova” de

masculinidade viril» (*id.,ibid.*: 112), sobretudo se falarmos de determinadas danças como é o caso do *ballet*.

A mãe de Sofia refere-se a Joel como «Aquele rapazito um bocado efeminado» (*O Gorro Vermelho*, p.31), confirmando, tal como o sugere Andreoli (2010: 112), que «o oposto da masculinidade não é a feminilidade, mas a efeminação. O homem efeminado é o homem cujo género, mas também a sexualidade, estão degradados». Esta efeminação está bem patente quando Joel arruma os livros na mochila e novamente Romeu, figura que serve sucessivamente de elemento de contraste, exclama «- Que arrumadinha! (...) Ó Joela, tu davas uma óptima dona de casa. (...) Ó mariposa (...) um destes dias tens de me ir lá a casa arrumar o quarto. Tenho de te contratar, que tu tens jeito. Davas uma óptima dona de casa.» (p.36), não só atribuindo a Joel, de forma sarcástica, qualidades tradicionalmente associadas ao feminino, como também, de forma intencional e com objectivos muito específicos, alterando o seu nome próprio.

A alusão à homossexualidade é perceptível também no *Diário Secreto de Camila*. A protagonista, Camila, fica muito surpresa quando vê a tristeza em que a avó fica no funeral do cunhado Luís Eugénio. A revelação feita pela avó de que se apaixonara na juventude pelo tio-avô Luís Eugénio, mas que ele era homossexual, «não gostava de mulheres» (p. 57) deixa Camila estupefacta. Luís Eugénio é descrito pela avó como «bonito, bom conversador, dançava lindamente» (*ibid.*). Quando a família descobre que o tio-avô Luís Eugénio deixou toda a herança a um tal José Branda e ao jardineiro, o tio Eduardo disse «palavrões, um chorrilho de palavrões, deve ter utilizado a colecção completa de termos agressivos e ordinários que significam homossexual» (p. 63). Supostamente companheiro de Luís Eugénio, José Branda é descrito como «um velhote de cabelo pintado» e «figura grotesca» (pp. 65, 66). Camila perde-se de riso quando pensa no tio-avô e no José Branda juntos, afirmando que «Já vi muitas cenas de cama nos filmes e na televisão, mas os actores são sempre novos e quase sempre bonitos. Inimaginável! Só de olharem um para o outro deviam morrer de susto!» (p. 67). Quando

conhece pessoalmente José Branda, Camila acha-o delicado, mas «Ao pé é ainda mais feio do que ao longe, parece uma caricatura» (p. 71). Quando se despede dele, no entanto, Camila vê «para além da figura ridícula, para além da cara velha e feia, um homem de olhar límpido» (p. 73), admirando o gesto de José Branda (entregou todas as jóias que estavam na casa que lhe coube em herança). O tio Eduardo, no entanto, afirma que «as coisas de casa daquele velho metem-me nojo» (p. 74). As personagens intervenientes nesta parte da acção exteriorizam sentimentos diferentes em relação ao facto de Luís Eugénio ser homossexual, em particular, e aos homossexuais, em geral: a avó lamenta o investimento amoroso realizado na juventude; o tio Eduardo faz transparecer nitidamente toda a repulsa que sente pelos homossexuais; Camila acha bizarro e hilariante a imagem de dois homens numa relação amorosa, considerando-os figuras ridículas, embora se depreenda alguma admiração pelo carácter de José Branda.

No volume *Em casa de Vasco* (pp. 48-49), a propósito da constituição da turma e do facto de metade da mesma ser filha de pais divorciados (o divórcio é temática central desta produção literária), surge a questão da homoparentalidade, entendida como algo bizarro e não desejável por duas das personagens em diálogo (Débora e César):

E a Gi, que é filho de um ou uma *gay*: não sei se é o pai a mãe. De qualquer forma, vive com dois homens ou duas mulheres.

- Isso é que era bom! – indignou-se a Débora. – Se algum dos meus pais desse em homossexual, eu pirava-me para o Brasil. (...)

- Mas qual é o mal de se ter um pai ou uma mãe homossexual? – interveio o Vasco, mostrando-se mais liberal do que era costume. - Não é um crime! A Gi até fala disso com naturalidade.

- Tanta que ninguém sabe se é o pai ou a mãe que é *gay* – ironizou o César.

-Tas a gozar porquê? – quis saber o amigo. - Deste em ter preconceitos, foi?

- Não sei. Mas responde lá a esta: gramavas que o teu pai e... ou a tua mãe fossem *gay*?

A resposta a esta pergunta pelo protagonista seria talvez crucial para veicular uma posição de aceitação desta questão, mas a pergunta não só não é respondida, como é considerada «estúpida». De alguma forma, pressente-se que, apesar da abertura e do respeito pelo Outro manifestado por Vasco, o protagonista, surgem entraves quando esta questão se coloca na esfera da vida e intimidade pessoal, tal como, de resto, parece acontecer na sociedade.

A questão da homossexualidade é aqui motivo de reflexão entre os amigos, espelhando as opiniões de alguns deles as mais comuns na própria sociedade: para Débora «Parece que está provado que é uma espécie de doença» e para César «uma opção (...) E, claro também é um direito» (*Em casa do Vasco*, p.48). No entanto, a questão do direito dos homossexuais terem filhos é geradora de grande polémica («Sim, porque se um gajo decide que vai ser *gay*, por que raio é que há-de ter filhos? Porque é que os filhos é que se hão-de lixar sempre? Que culpa é que eles têm? (...) Se só descobrem quando já têm filhos, mudem de decisão e pronto. Não têm o direito de tramar os filhos.» (p. 47)). Vasco, o protagonista, afirma que os colegas «são de uma ignorância que mete dó» e que «Há pessoas que só descobrem a sua orientação sexual quando são adultas.» (p.48). Neste livro, pela voz de Vasco, é veiculada uma mensagem de tolerância e de alguma compreensão sobre esta problemática.

A referência depreciativa à homossexualidade aparece também em algumas das obras analisadas quando alguém pretende insultar uma das personagens e lhe chama *amélia* («És uma *amélia*...» (*Ricardo, o Radical*, p. 69); «Deixa-te de *lamechices*, César! Pareces uma *amélia* tonta.» (*Em casa de Vasco*, p. 67); «Os nabos do nono levaram uma abada dos de fora *gandas amélias*... (*Alguém sabe do João?*, p. 49); «Nós ficamos a assistir, como umas *amélias* coxas» (*Alguém sabe do João?*, p.70);), numa alusão clara a atitudes consideradas sinónimos de fragilidade, excessivamente femininas (sensibilidade,

delicadeza...) e preconceituosamente associadas aos homossexuais. Da mesma forma, a utilização deste vocábulo pode estar ao serviço do reforço das qualidades masculinas, como a coragem, a força, a virilidade («O Pontes não era um lingrinhas nem uma *amélia*, que diabo!» (*Alguém sabe do João?*, p. 46)). Como sublinham Felipe e Bello (2009: 145) «a construção da masculinidade, em especial aquela que se pretende hegemônica, se dá a partir do desprezo e da inferiorização em relação a tudo aquilo que possa parecer feminino.»

É pertinente referir, no entanto, que num dos livros analisados a questão da homofobia surge como causadora de tragédias pessoais, de forma central na acção. Cremos que, desta forma, se despoleta alguma reflexão sobre a forma como os preconceitos podem destroçar vidas humanas. Referimo-nos ao livro *Alguém sabe do João?*, também de Maria Teresa Maia Gonzalez. A acção inicia-se com João, o protagonista de dezasseis anos, vítima de uma depressão por se sentir responsável pela morte do seu melhor amigo, Guilherme Pontes. Ao longo da leitura do livro, acabamos por compreender que o acidente se dá porque os colegas de João e Guilherme encontram este último na biblioteca sentado ao lado de um aluno do quinto ano com quem conversava frequentemente e que, naquele instante, estava a chorar, enquanto Guilherme lhe fazia uma festa na cabeça. Os colegas presentes provocam o João, dizendo que o seu melhor amigo é *gay* e pedófilo e que «os dois pombinhos estavam tão “entretidos” que nem tinham dado pela nossa presença» (pp. 98-99), o que leva João a esmurrar o amigo Pontes («Tudo isso porque tu achavas que o Guilherme e eu..., enfim, que o Guilherme era... maricas ou coisa parecida, não é?» (p. 116)) e, no meio da zaragata, este perde o equilíbrio e bate com a cabeça na mesa, morrendo.

Refira-se que ambos são alunos de um colégio militar, denominado «Armas de Portugal», onde se vive um ambiente de grande austeridade, disciplina e ausência de afectos, onde os alunos são chamados por apelidos e alcunhas e onde a sensibilidade, a

espontaneidade e as emoções são percebidas como fraquezas («Quem ousasse falar dos sentimentos mais profundos acabaria por ser motivo de chacota dos demais», p. 50) e onde se aprende a ser «um homem, um homem com H» (*Alguém sabe do João?*, p. 88). Os comentários homofóbicos em relação a Guilherme Pontes são frequentes ao longo o livro, recorrendo-se a expressões fortemente pejorativas: «Eu cá não queria ter o Pontes atrás de mim...»; «O Pontes não era um gajo normal (...) Por muito lamentável que seja, esta é a verdade nua e crua.»; «‘Tá na cara que o Pontes “pegava de empurrão”, que é que queres?» (pp. 68-69).

Como se constata pela análise efectuada, é sobretudo no espaço escolar que as atitudes homofóbicas têm lugar, reflectindo estas narrativas o que efectivamente acontece na realidade dos jovens portugueses. Como afirma Junqueiro (2009: 24), estas atitudes acabam por condicionar de forma preponderante a vida escolar e pessoal, bem como as possibilidades de integração social, dos sujeitos jovens que estejam na fase de construção da sua identidade sexual ou cuja orientação sexual os coloque à margem do socialmente considerado «normalidade». A escola acaba por constituir-se como o espaço da reprodução da heteronormatividade e não um espaço de verdadeira cidadania. De acordo com Carneiro e Menezes (2006: 245),

Les expériences vécues de la discrimination et de l’oppression ne sont pas seulement douloureuses pour les non-hétérosexuels mais aussi pour beaucoup d’individus qui s’identifient comme hétérosexuels. Et il serait bon de se demander si l’insulte vis-à-vis des homosexuels n’est pas une façon de se protéger soi-même d’éventuelles moqueries sur sa propre sexualité.

Como já foi mencionado, é em *Poeta (às vezes)* que a questão da homossexualidade é abordada de forma mais central, associada à descoberta da orientação sexual. Rafael Santa-Cruz é um jovem que frequenta o 11.º ano de uma escola secundária no agrupamento de Humanidades, muito sensível e que escreve poesia. O pai, oriundo de uma família tradicional e muito religiosa, não valoriza a sua

inspiração poética («Não sou um inútil como tu, sempre a fazeres versos ?» (p. 18), nem aprecia o facto de a mãe o tratar com carinho e delicadeza («Deixa-o em paz, Luzia! Passas a vida com mariquices com ele!» (p. 21), tendo uma relação conflituosa com o mesmo. Rafael tem um amigo inglês, Andrew, filho de pai homossexual assumido. Não deixa de ser significativo o facto de, em todo o *corpus* analisado, a única personagem homossexual assumida ser uma personagem secundária e oriunda de outro país. Longe de se constituir como apenas um pormenor, no nosso entender, este facto está imbuído de significado no âmbito desta questão da homossexualidade e da percepção do Outro.

A questão da homofobia perpassa também toda a acção de *Poeta (às vezes)* e envolve não só as personagens secundárias, mas também o protagonista. Convidado para jantar em casa de Andrew, Rafael arranja desculpas, sendo acusado pelo amigo de ter preconceitos como os restantes colegas. Noutra altura, refere-se a vontade de Rafael de falar ao tio do seu melhor amigo e «Relatar a sua admiração pelo pai, que era *gay*, mas óptima pessoa» (p. 50). Parece-nos que a conjunção adversativa aqui colocada acaba por veicular uma carga preconceituosa em relação ao carácter dos homossexuais.

É, no entanto, pela voz do pai de Rafael que a homofobia é veiculada de forma gritante. Quando Andrew vai a casa de Rafael, o pai fica surpreendido pelo facto de Andrew usar um brinco na orelha e exclama, «Pois é bom que não metas essas manias na cachola do meu filho, ouviste? Maluco já ele é; não precisa de parecer também uma mulher!» (p. 56), impedindo-o de seguida de acompanhar o filho ao quarto («Era só o que faltava, o meu filho metido no quarto com um gajo que parece uma miúda», p. 57).

Os colegas de Rafael começam também a tecer comentários sarcásticos pelo facto de Rafael conviver com Andrew, frisando a importância que os pares assumem no quotidiano juvenil e como as imagens do outro influenciam as relações interpessoais: «O gajo é mal cotado na bolsa, pá. Pode até ser mentira o que dizem dele e

tudo, mas ‘tás a ver... é lixado um gajo dar-se com um tipo assim, que até pode ser fixe, mas ninguém sabe como é ... que tem um pai assim...(...) mas não és... (referindo-se a Rafael) maricas e essas cenas» (*Poeta (às vezes)*, p. 78). Andrew, naturalmente, defende veementemente o pai, achando-o fantástico e aceitando-o como ele é (pp. 29, 42) e lutando fisicamente com os colegas quando estes chamam «maricas ou qualquer coisa do género» ao seu pai (p. 62).

A amizade de Rafael com Andrew torna-se cada vez mais forte, transformando-se paulatinamente em algo maior. No entanto, apesar de próximos, o contacto físico parece ser evitado («Rafael quase lhe tocou no ombro, mas não chegou a tanto», p. 41). Mais tarde, quando o amigo chora, «seguindo mais um instinto do que um sentimento, aproximou-se e abraçou-o como uma criança. Devagar e sem medo de mostrar, naquele abraço, que estava com ele para o que desse e viesse» (p. 66). Aquele abraço constitui-se como um momento charneira na acção, uma vez que «Depois do abraço, nada ficou como dantes» (p. 66). A questão sobre a homossexualidade de Andrew fica em aberto, porque este, quando Rafael o questiona se ele é como o pai, não responde, ou melhor responde com uma nova pergunta: «Porquê? Que diferença faria, Santa-Cruz?» (p. 66), introduzindo uma situação dilemática que não será resolvida.

Em relação à orientação sexual de Rafael, a questão vai ficando mais clara à medida que a acção se aproxima do final. O rapaz rejeita investidas amorosas, não se deixa seduzir pelo convite explícito para fazer amor da parte da amiga Vanessa, apaixonada por ele. Quando Vanessa lhe pergunta se o Andrew é mesmo muito importante para ele, Rafael desvia o assunto. E será pela voz de Vanessa que conhecemos os verdadeiros sentimentos do protagonista: «tu não és só amigo dele. Não é que sintas por ele alguma coisa no aspecto físico, não. É diferente. É ... muito mais do que isso. (...) Há momentos em que penso que tu eras capaz de dar a vida por ele, Santa-Cruz (...) E isso é o máximo que alguém pode sentir por outra pessoa. É o que pode haver de mais perfeito

no Mundo.» (p. 97) o que provoca um colapso emocional em Rafael que «chora de raiva, medo e desespero» (p. 97).

A acção de *Poeta (às vezes)* termina de forma trágica quando Andrew, incapaz de aceitar mudar novamente de país e ficar longe de Rafael, se suicida afirmando, na carta que escreve ao amigo, que «Contigo, descobri que, apesar do medo de sentir o que não é suposto, há razões para confiar e querer ficar. (...) Sei que fico contigo.» (p. 115). Rafael, por seu lado, desabafa que «queria ser como toda a gente...» (p. 117), o que parece demonstrar, de certo modo, a dificuldade e o sofrimento em aceitar-se tal como é, nesta questão particular da orientação sexual. Esta questão já anteriormente tinha ficado explícita, quando a personagem afirma que se fosse capaz de se apaixonar por Vanessa, seria muito mais feliz.

De forma subtil, cremos que a questão da homossexualidade masculina está patente nesta produção literária de potencial recepção juvenil. Sublinhe-se o facto de a relação entre estes dois rapazes ser apresentada como algo belo, grandioso, porque parece uni-los o Amor. Não existem, refira-se, registos no livro que indiquem contactos físicos para além dos que são comuns entre amigos (abraços entre outros gestos), embora entre rapazes a manifestação de gestos de carinho apresente contornos diferentes, impostos pela necessidade de se evidenciar a masculinidade. Como salienta Lefèbvre (2006: 4), um amor que nasce assim sem qualquer contacto físico expresso «permet de défendre l'aspect sentimental de la relation, ce qui s'oppose à une vision de l'homosexualité considérée comme étant une différence d'ordre uniquement sexuel».

O facto de a acção ter um desfecho tão trágico remete, de alguma forma, para a dificuldade ou mesmo impossibilidade de vivência de uma relação amorosa deste tipo. Partilhamos, neste contexto, as dúvidas colocadas por Chaimbault (2002: 18), «Un adolescent qui se pose des questions (...), qui cherche des modèles, des références, des repères n'auraient que ces personnages dont les amours finissent tragiquement ?».

2. Representações da homoparentalidade na literatura para a infância

No que diz respeito à literatura infantil, registre-se, em Portugal a publicação, por parte da Editora Papiro, do livro *Ser diferente é bom*, de Sónia Pessoa, em 2008, e *O livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8 anos)*, de Manuela Bacelar, também em 2008, publicado pela Editora Afrontamento. Estes livros, de alguma forma pioneiros em Portugal⁵⁹, abordam, sem moralismos, a questão da homoparentalidade. A psicóloga Gabriela Moita afirma, numa espécie de introdução à leitura do livro *Ser diferente é bom*, que o mesmo responde a uma absoluta necessidade no vazio do panorama editorial português, considerando que a vivência de uma relação amorosa e de partilha de parentalidade com uma pessoa do mesmo sexo é ainda um dos temas tabu das nossas sociedades. Este livro, que relata o quotidiano de duas crianças com famílias diferentes (um casal heterossexual e outro homossexual), não deixa transparecer qualquer diferença na vivência do dia-a-dia das duas famílias. De acordo com Gabriela Moita, «a socialização das nossas crianças não pode mais continuar a ser feita pela observação de um único padrão de vida» e «a aprendizagem da existência das diferenças faz-se pela observação dessas diferenças, transformando-as assim em variações humanas».

Tal como Sónia Pessoa, também Manuela Bacelar aborda em *O livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8 anos)*, a parentalidade homossexual. Numa história desenvolvida em dois níveis narrativos, visíveis quer ao nível textual quer ilustrativo (Rodrigues, 2010: 28), Manuela Bacelar conta a história de Maria, uma jovem mulher grávida, que narra à filha a história da sua vida entre os 7 e 8 anos de idade, mantendo vivos os afectos sentidos nesse tempo em que viveu com

⁵⁹ Miguel Vale de Almeida publicou em 2005, na colectânea *Quem conta um conto ajuda um pouco*, editado pelos Médicos do Mundo, o conto *A Escola do Arco-íris*,

Pedro e Paulo, seus pais. Como se pode ler na sinopse deste livro, presente na Casa da Leitura, a publicação deste álbum de Manuela Bacelar «pode ser entendida como uma forma de defender a ideia de que não há temas tabu para a literatura para a infância, ainda que a questão da homossexualidade seja tratada com especial subtileza, passando quase despercebida, uma vez que a questão central é a defesa dos afectos» (Casa da Leitura, 2008: s/p.).

A própria autora, em entrevista ao «Diário de Notícias» (Câncio, 2008), apresenta o livro como a história de «uma menina que é amada e portanto saberá amar», «um livro de afectos para toda a gente». Esta forma subtil e, de alguma forma, subversiva de tratar o tema da homossexualidade acaba, no nosso entender, por se centrar na essência da questão – os afectos – e veicular, de forma positiva, a diversidade das formas de parentalidade. Estes livros apontam assim para a confirmação de um percurso que é descrito da seguinte forma por Ana Margarida Ramos (2009: 1): «Nos últimos anos, verificou-se inclusivamente um crescimento significativo da atenção à vivência da homossexualidade parental, apresentada como uma tipologia familiar estável e em tudo semelhante à família tradicional, numa atitude que pode ser lida enquanto forma de diversificação das referências sociais propostas a crianças muito pequenas.»

3. Considerações finais

Da análise efectuada, é possível concluir que a temática da homossexualidade, ainda que de forma ténue, sobretudo periférica e revestida de alguns contornos homofóbicos, é abordada em diversas produções literárias de potencial recepção juvenil, designadamente nas que foram aqui apresentadas. O assunto continua a ser muito sensível, mas já não parece ser completamente tabu, registando-se,

onde aborda a questão das famílias diferentes (presente também a referência às famílias homoparentais).

inclusivamente, nas obras analisadas, a vontade de despoletar reflexão sobre esta questão.

Como refere Chaimbault (2002: 15), reportando-se à situação francesa, «Les représentations de l'homosexualité dans la littérature de jeunesse ont fort évolué en vingt ans de représentations, passant de la négation pure et simple de ce type de relation à l'acceptation et non pas la valorisation de cet amour mais au moins la possibilité de cet amour». É pertinente mencionar que, de acordo com Delbrassine (2006: 306), existe um desfazamento temporal significativo entre a forma como a literatura juvenil alemã e a francesa (e, acrescente-se, a portuguesa), abordam esta temática. Segundo este autor, os adolescentes alemães já nos anos 80 e 90 podiam ler livros onde os protagonistas eram jovens homossexuais assumidos ou com pais homossexuais. Em França, apenas nos anos 90 este assunto deixa de estar à margem da intriga e passa a ser central em várias narrativas de potencial recepção juvenil. De acordo com Lefèbvre (2006: 3), a imagem do homossexual transmitida nessas produções literárias mudou desde os anos oitenta, passando de uma representação tímida, subentendida, com associações negativas (à SIDA), à representação de heróis que assumem a sua orientação sexual e se aceitam tal como são. Como conclui Delbrassine (2006: 306), «cet examen d'un thème particulier démontre aussi bien combien les libertés évoluent dans la littérature pour la jeunesse simultanément avec les mentalités».

Em Portugal, ao contrário de outros países (França, Alemanha, Brasil, Espanha, Estados Unidos da América...) onde a questão da homossexualidade tem vindo a ser abordada de forma mais recorrente (Lefèbvre, 2006; Chaimbault, 2002; Silva, 2006; Day, 2002), a temática da homossexualidade não é ainda adoptada pelos autores portugueses que escrevem para o público adolescente da mesma forma que outras problemáticas mais presentes, como é o caso, na literatura juvenil, da droga, da vida escolar, dos relacionamentos amorosos heterossexuais, dos problemas familiares ou outros.

Facco (2009: 331) afirma que enquanto os alunos e as alunas heterossexuais se deparam constantemente com modelos de identificação nos livros lidos, os (as) estudantes homossexuais não encontram esses modelos, o que acarreta, na maioria das vezes, um sentimento de inadaptação, de inadequação à sociedade e ao mundo em geral. Chaimbault (2002: 44) sublinha que, tal como acontece com outros adolescentes, um adolescente homossexual precisa de encontrar representações e pontos de referência e «c'est dans les livres qu'il va trouver les réponses à ses questions ; en fait non pas tant des réponses que des orientations qu'il sera à lui ensuite d'assimiler et de réinterpréter. Les fictions ont ce rôle de découverte du monde, des autres, de soi».

Como referimos, as produções literárias de potencial recepção juvenil aqui analisadas espelham sobretudo alguns estereótipos preconceituosos e homofóbicos vigentes na sociedade portuguesa, o mesmo não acontecendo com as produções literárias infantis mencionadas. Esta construção de estereótipos homofóbicos tem vindo a ser realizada ao longo dos tempos através de vários discursos que, de alguma forma, instrumentalizam o medo que se tem do Outro, da sua diferença, tentando fixar os limites da «normalidade», porque, como sublinha Tamagne (2002: 61)

L'abondance et la variété des stéréotypes homophobes n'ont d'égales que la peur et le danger que l'homosexualité fait peser sur les valeurs des sociétés qui produisent ces images. (...) L'homophobie joue alors sur l'opposition masculin/féminin pour susciter la fascination, le ridicule, la peur ou la haine, imposant des modèles de l'homosexualité qui imprègnent les mentalités, tant des homosexuels que des hétérosexuels.

É pertinente no entanto realçar, tendo em atenção as afirmações de Chaimbault (2002: 34), que é também através destas representações e imagens veiculadas pela literatura infanto-juvenil que as crianças e os jovens constroem a sua própria imagem da homossexualidade, para o bem ou para o mal. Sublinhe-se o facto de, em algumas das produções literárias analisadas, surgirem

algumas vozes que pretendem suscitar a reflexão sobre esta questão e desconstruir alguns dos preconceitos homofóbicos vigentes.

As obras examinadas espelham efectivamente esta dificuldade em aceitar a diferença no que respeita às diferentes possibilidades de orientação sexual, sendo as próprias personagens agentes de discriminação dos colegas muitas vezes apenas baseados em conceitos estereotipados. As personagens masculinas que, de alguma forma, se desviam da «normalidade», dos modelos de masculinidade veiculados pela sociedade, são discriminadas e violentadas na sua integridade, por via da violência verbal e/ou física, tal como, de resto, parece acontecer na sociedade. Refira-se a este propósito que, nas produções literárias analisadas neste artigo, se faz referência apenas à homossexualidade masculina, o que não deixa de ser significativo. E como sublinha Day (2000: xxiv), «the absence of representation in literature is a form of symbolic annihilation».

Se a literatura mais não for que o espelho da realidade social e não contribuir, juntamente com outras formas de arte, para a promoção do respeito pelos direitos humanos e a aceitação do Outro e da sua diferença, as crianças e os leitores adolescentes continuarão a interiorizar e a reproduzir os mesmos preconceitos homofóbicos, num círculo vicioso que urge quebrar. No nosso entender, a questão verdadeiramente central em toda esta problemática tem a ver com o respeito profundo pelos direitos de cada ser humano, o combate a todas as formas de discriminação e violência exercida sobre as pessoas com base nas opções da sua intimidade. Neste contexto, a literatura infantil e juvenil, tendo em conta os seus destinatários preferenciais e as mensagens de tolerância e respeito que pode transmitir, deve constituir-se «comme un instrument engagé au service de valeurs consensuelles» (Delbrassine, 2006: 306), contribuindo, desta forma, para a formação de verdadeiros cidadãos do Mundo.

Bibliografia activa

- BACELAR, M. (2008). *O Livro de Pedro (Maria dos 7 aos 8)*. Porto: Afrontamento.
- GONZALEZ, M. T. M. (1996). *Ricardo, o Radical*. Lisboa: Difel.
- GONZALEZ, M. T. M. (1999). *Poeta (às vezes)*. 3^a.ed. [1^a ed. 1997]. Lisboa: Difel.
- GONZALEZ, M. T. M. (2001). *Em Casa do Vasco*. Lisboa: Difel.
- GONZALEZ, M. T. M. (2003). *Alguém sabe do João?* 4^a ed. [1^a ed. 1999]. Lisboa: Difel.
- MAGALHÃES, A. M. & ALÇADA, I. (2006). *O Diário Secreto de Camila*. 5^a ed. [1^a ed. 1999]. Lisboa: Caminho.
- PESSOA, S. (2008). *Ser Diferente é Bom*. Lisboa: Papiro Editora.
- SALDANHA, A. (2002). *O Gorro Vermelho*. Lisboa: Caminho.

Bibliografia passiva

- ANDREOLI, G. (2010). Dança, Género e Sexualidade: Um Olhar Cultural. In *Conjectura*. v.15, n.º1, jan/abr. 2010. [Em linha]. [Consultado em 4/10/2010]. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/articloe/viewFile/186/177>
- CÂNCIO, F. (2008). Ilustrar Todos os Afectos. In *Diário de Notícias*, 1 de Março de 2008. [Em linha]. [Consultado em 20/12/2010]. Disponível em http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=1003501&page=2
- CARNEIRO, N. S. & MENEZES, I. (2006). La Construction de L'identité des Jeunes Homosexuels au Portugal. In *L'orientation Scolaire et Professionnelle*. pp. 225-249. [Em linha]. [Consultado em 4/10/2010]. Disponível em <http://osp.revues.org/index1085.html>
- CASA DA LEITURA (2008). *Sinopse de O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8)*. [Em linha]. [Consultado em 4/10/2010]. Disponível em

http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/portalpha.pl?pag=sol_li_fichaLivro&id=1225

CHAIMBAULT, T. (2002). *L'Homosexualité dans la Littérature de Jeunesse*. [Em linha]. [Consultado em 4/10/2010]. Disponível em

<http://www.vagabondages.org/public/Documents%C3%A0%20joindre%20aux%20billets/Memoire2.pdf>

CLAES, M. (1990). *Os Problemas da Adolescência*. Lisboa: Verbo.

DAY, F. A. (2000). *Lesbian and Gay Voices: An Annotated Bibliography and Guide to Literature for Children and Young Adults*. Westport: Greenwood Press.

DELBRASSINE, D. (2006). *Le Roman pour Adolescents Aujourd'hui: Ecriture, Thématiques et Réception*. Paris: Academie de Créteil.

FACCO, L. (2009). As “Diferenças” na Literatura Infantil e Juvenil nas Escolas: para entendê-las e aceitá-las. In R. D. Junqueiro (Org). *Educação: Problematizações sobre a Homofobia nas Escolas*. Brasília: Edições MEC/Unesco, pp. 324-339. [Em linha]. [Consultado em 8/10/2010]

Disponível em

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>

FELIPE, J. & BELLO, A. T. (2009). Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil. In R. D. Junqueiro (Org). *Educação: Problematizações sobre a Homofobia nas Escolas*. Brasília: Edições MEC/Unesco, pp. 141-158. [Em linha]. [Consultado em 8/10/2010]

Disponível em

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>

GATO, J. & FONTAINE, A. M. (2010). Desconstruindo preconceitos sobre a homoparentalidade. *LES Online*, Vol. 2, No 2, 14. [Em linha]. [Consultado em 20/1/2011] Disponível em

- [http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=viewFile&path\[\]=34&path\[\]=33](http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=viewFile&path[]=34&path[]=33)
- JUNQUEIRA, R. D. (2009). *Homofobia nas Escolas: Um Problema de Todos*. In R. D. Junqueiro (Org). *Educação: Problematizações sobre a Homofobia nas Escolas*. Brasília: Edições MEC/Unesco, pp. 13-52. [Em linha]. [Consultado em 8/10/2010] Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>
- LEFÈBVRE, Ch. (2006). *Les Représentations de L'homosexualité au sein des Romans pour Adolescents*. [Em linha]. [Consultado em 4/10/2010]. Disponível em http://jeunesse.lille3.free.fr/article.php3?id_article=597
- RAMOS, A. M. (2009). *Sexualidade na Literatura para a Infância*. Lisboa: Casa da Leitura. [Em linha]. [Consultado em 4/10/2010]. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/tem_sexualidade.pdf
- RODRIGUES, C. (2009). Um Desafio à Experimentação Pós-Moderna: «O livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8). *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude n.º 20* (II série), pp. 27-33.
- SILVA, L. F. da (2006). *Vozes de um Desejo: Homoerotismo e Homossociabilidade na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira*. Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. [Em linha]. [Consultado em 8/10/2010] Disponível em www.ufpe.br/pgletras/2006/teses/tese-luciano-ferreira-silva.pdf
- SCOTT, J. (1995). Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 2, n. 20, p.71-99, Jul/Dez.
- TAMAGNE, F. (2002). Genre et Homosexualité: De l'influence des Stéréotypes Homophobes sur les Représentations de

L'homosexualité. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 3/2002 (n° 75), pp. 61-73. [Em linha]. [Consultado em 4/10/2010].
Disponível em www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2002-3-page-61.htm.

Humor, Ironia e Crítica Social na Poesia Infanto-Juvenil de Vergílio Alberto Vieira

João Manuel Ribeiro⁶⁰

Introdução

Vergílio Alberto Vieira (VAV) é um cultor da palavra (Mangas, 2003) cuja sensibilidade, inteligência e sólida formação cultural⁶¹, evidente num elevado grau de rigor em relação à escrita, o individualizam, conferindo à sua obra poética e não só, “um fundo de elegância subtil, inconfundível, sempre servido por uma forma límpida, cristalina” (Riscado 2003: 10).

A obra literária de VAV para crianças e jovens, não se reduzindo apenas à poesia, encontra nesta a sua expressão mais peculiar, como se pode constatar pela abundância de títulos de poesia, publicados⁶² e inéditos⁶³.

⁶⁰ Autor e editor de livros de LIJ. Doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Membro do Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra. Contacto: joaomanuelribeiro30@gmail.com

⁶¹ VAV (n. 1950) formou-se em Letras pela Universidade do Porto, tendo leccionado na Escola Passos Manuel, em Lisboa, até finais de 2008.

⁶² Os livros de poesia publicados por VAV para a infância e juventude são: *A Cor das Vogais* (1991); *O Livro dos Desejos* (1994); *Do Alto do Cavalo Azul* (2000); *Para Chegar a uma Estrela* (2005); *Os Livros dos Outros* (2006); *A Pulga Atrás da*

Tendo isto em conta, o nosso intento é o de uma investigação sobre o texto, na perspectiva da análise literária, consubstanciando-se numa tentativa breve de detectar e analisar esta poética, sobre o prisma do humor e da ironia com que concretiza uma peculiar crítica social.

1. Humor, ironia e crítica social

A literatura infantil e juvenil (LIJ) tradicional, escrita e oral, tem um forte cunho moralista, com uma intenção didáctico-educativa, formadora de carácter, de moral identificável, com modelos de virtude, amor e desprendimento a serem seguidos pelos destinatários. A LIJ contemporânea, “ao oferecer uma nova concepção de texto escrito aberto a múltiplas leituras, transforma a literatura para crianças em suporte para experimentação do mundo” (Caldin 2003: 51).

Apesar da reinvenção da tradição e, nomeadamente das suas estruturas formais (provérbios, expressões idiomáticas e trava-línguas) e da desconstrução criativa do imaginário tradicional, não é identificável na poesia de VAV qualquer intencionalidade moral, mas antes uma subtil crítica social.

Na poesia de VAV, a socialização cultural e a desconstrução/reconstrução do imaginário tradicional, faz-se pela crítica social, com recurso frequente ao humor e à ironia. Os conceitos de humor e ironia, não sendo sinónimos, são

Orelha/ Provérbios (2006); Para Não Quebrar o Encanto/ Os Direitos da Criança (2007); A Escola dos Disparates (2007); A Boca no Trombone/ Provérbios (2008); Meu Fito, Meu Feito (2009); O Meu Sonho é Maior Que o Teu (2008); A Abelhinha Giroflé (2010); O Menino Jesus da Cartolinha / Um Auto de Natal (2007); Cinema Garrett (2009); A Casa de Cedro (2010).

⁶³ Os livros inéditos do autor a que tivemos acesso foram: Palavras Não Eram Ditas (inédito); Venho das Ondas do Mar/ O Livro das Adivinhas (inédito); Sonhos de Gato (inédito); O Reino Cintilante (inédito); Fábulas Contadas (inédito), O Caçador de Girassóis (inédito); Mosquitos por Cordas/ Provérbios (inédito).

consanguíneos, isto é, circulam nas artérias da literatura ora como estratégia temática ora como recurso estilístico. A verdade é que a utilização de ambos é um procedimento sábio e criativo (ou engenhoso) pelo qual o que se afirma ou se sugere é exactamente o contrário do que as palavras dizem. Como se pelo humor e pela ironia se faça dizer ou pensar o oposto do que se diz. Neste sentido, o humor e a ironia são ferramentas adequadas para o sarcasmo e a crítica social (Calderón, 2006). O que é peculiar na poética infantil e juvenil de VAV é uma proporcionalidade inversa que podemos sintetizar assim: quanto mais subtil é o humor e a ironia mais acutilante é a crítica social. Este misto de subtileza e de acutilância crítica é transversal a toda a sua obra.

A Cor das Vogais (1991)

Na poesia de VAV, o humor e a ironia subtis, fazem bater o coração da crítica social, lúcida e intencionada (Silva, s/d: para 1). E esta intencionalidade está presente logo no seu primeiro livro de poesia para a infância - *A Cor das Vogais* (1991) - onde, no poema “Trinta-por-uma-linha” se pode ler, na penúltima estrofe:

Segreda a agulha ao dedal,
Segura do seu dizer:
Quem por uma linha guerreia,
Discursa, intriga, protesta,
Anda de ofício trocado.
Com muito menos atritos
Cosem os nossos ministros
A boca ao povo enganado.

Ou ainda nos dois últimos versos da estrofe final:

Quem mais na vida se cose
É o trinta-e-um português.

O Livro dos Desejos (1994)

A mesma crítica em relação aos poderosos aparece em *O Livro dos Desejos* (1994), em poemas como “Os Reis Magros”, onde, na primeira estrofe, se pode ler:

A Caminho de Lisboa,
Rumo ao centro de Belém,
Iam três reis numa boa
Candidatar-se à Coroa
Deixada não sei por quem.

Ou no poema “A Vingança do Chinês”, onde com velada mordacidade e ironia, na última quintilha se conclui:

Consta que por gritar:
“Sou rei, não abdicó!”
Todos os chineses
Passaram a andar
C’os olhos em bico.

Nesta mesma linha, podem citar-se, deste livro, os poemas “O Cavalinho Presunçoso”, no qual não se poupa a presunção dos deputados⁶⁴, “O Último Orangotango de Paris” onde se pergunta “Quem deu voz activa / A estes ‘stupores?’”, ou ainda, “Os Secretários de Estrado”, onde se critica o apego dos governantes ao poder⁶⁵.

Para Chegar a uma Estrela (2005)

Em *Para Chegar a uma Estrela* (2005) é “a construção próxima da narrativa, o jogo de palavras, a tonalidade humorística, por vezes a servir de cenário à crítica social e política” (Silva s/d: para 1),

⁶⁴ “Desespera, o santo, / Alto, em pensamento: / «Este alma danado / Só p’rò Parlamento»!

⁶⁵ “No fim do mandato, / Regressam, à vez. / Têm fôlego de gato, / Às duas por três.

como é evidente em poemas como “Camaleão Bonaparte”⁶⁶, em que se caracteriza um certo bicho trajado às pintas “olho vivo” que “da alvorada ao recolher”, muda “a cor com proveito” e “mesmo parecendo que não / não passa de um troca-tintas”. Ou em “Línguas de Perguntador”, onde se pergunta na quintilha introdutória “Onde é que isto vai parar / quando a coisa que está a dar / É ninguém saber o que diz?” e se conclui de forma irónica e não menos humorística que “Co’a língua nada de abuso. / Se anda à solta, agarrai-a! / Que por lhe darem mau uso / Já anda o mundo confuso / e os ‘scocezes de saia”.

Outros poemas dignos de registo neste livro são “Carnaval 1”⁶⁷, “Bocage”⁶⁸, “O Peru Poliglota” (onde se critica com humor e ironia a figura do político do momento⁶⁹), “A Noiva da Floresta”⁷⁰ e “Quadras na Ponta da Língua”.

Os Livros dos Outros (2006)

Este livro, apesar de se estruturar a partir das ideias centrais dos livros de outros autores do universo literário infantil e juvenil, não escapa à subtil crítica social com que alguns personagens e temas são humorística e ironicamente tratados. Exemplos maiores deste exercício são “Os Três Mosqueteiros” descritos como “Valentes [que] eram, brigões, / Quando de espada na mão /

⁶⁶ Na terceira e última estrofe, escreve o poeta: “Diz-se, por isso, então / Que bicho trajado às pintas / Mesmo parecendo que não / Não passa de um troca-tintas.”

⁶⁷ Sobretudo os versos: “(...) / O que pode acontecer / A um ganso meio tanso / Que pachola se aperalta / Fraque, bengala, cartola / Dando à perna, salta, salta / (...)”

⁶⁸ De sobremaneira a primeira estrofe: “Insolente até mais não, / Escrevia como quem diz / Contra a realza d’então / A quem o povo, pois não, / Ia torcendo o nariz.”

⁶⁹ O político do momento é retratado assim na quarta estrofe: “Em quantas línguas não sei, / Mas político do momento / Que queira dar volta à lei / Tem de intrujar, quem direi? / Pelo menos, o parlamento.”

⁷⁰ Na primeira estrofe: “Vivia na selva um rei / Chamado Napoleão. / Rugia em nome da lei, / Logo o sim valia não.”

pareciam grandalhões / De tanto lamber sabão”; “As Aventuras de Pinóquio” cujo segredo “foi ser / Reguila, astuto, finório.”, metendo as mãos pelos pés”; “O Romance da Raposa”, a quem “Matreira até dizer chega, / Quem dirá que não trabalha?”; “Fala Bicho” em que se sustenta que “Agora, ter língua a mais, / Discursar, mostrar ser gente, / É o que só certos animais / O fazem publicamente.”; “Um Fidalgo de Pernas Curtas” ou “O Rei Rique”, entre outros.

A Escola dos Disparates (2007)

Em muitos dos poemas de *A Escola dos Disparates* (2007), o poeta, com subtileza invulgar, introduz uma ou outra nota de crítica social, como se pode constatar nos poemas: “A Zumbiga & a Fumarra”, no qual se diz, na quarta quadra, que “O abuso não é de agora, / Tem barbas, isso eu sei.”; “Lord Jim Tónico”, em que se lê, na segunda quadra, que “O título vinha a matar / A quem títulos não tinha (...)”; “O Burro de Esopo” onde se reivindica “Mais um pouco de atenção / E da burricada mandato / para a próxima eleição.”; “O Rossio na Betesga”, onde se encerra, na primeira e segunda quadras, a partir de uma expressão idiomática, uma velada crítica às aparências e à mudança de atitudes por decreto:

Por ser um caso bicudo,
Que ninguém quer resolver,
O melhor é ficar mudo
Face ao que podemos parecer
Que na Betesga não cabe
O Rossio por decreto,
Isso toda a gente sabe
Do maldizente ao discreto.

Meu Fito, Meu Feito (2009)

Em *Meu Fito, Meu Feito* (2009) os poemas “apresentam, com humor e inteligência, uma determinada visão do mundo e das coisas

marcada pela originalidade e por uma certa crítica” (Ramos 2009: para 1). Como o trocadilho do título sugere, os poemas revelam fitas e fiteiros ditos e feitos em circunstâncias de “Ainão”, “Máscaras” e outras “pilhérias”, “cercadas de espuma / Como a nossa imaginação”.

Protagonistas maiores destas fitas são: “D. Quixote”, colocado a “desfilar pelos salões / da comédia lisboeta” e concluindo que “consta que basta constar / que co’a crise no cangote / nem fazer vento está a dar: / nem para Sancho nem Quixote”; “O Troca-Teclas” que toca “em teclados diferentes”, “só para amigos & parentes”, que troca “as voltas aos resistentes” e nem por isso deixa de “passar por troca-tintas”; o “Dom Grilo”, “todo enfarpelado”, “de rabo assado”, metido “em conquistas / de palco” e pegado de estaca, tornando-se assim “homem de cultura / ao serviço da nação”.

2. Conclusão

No avesso da caricatura e da irrisão, e no âmago da crítica social ou em contraponto com qualquer moral tradicional, subsiste na poesia infantil e juvenil de VAV, como defende Gomes (1997: 106), “a exaltação de outros mundos”, como: a simbiose entre “as mais ínfimas coisas resgatadas da realidade (regra geral, natural) ou do quotidiano a um universo de afectos” (Silva s/d: para 1), em *A Cor das Vogais*; o canto e a arte de pintar, o tocador de flauta e o trapezista, a romãzeira e a passagem das estações...”, em *O Livro dos Desejos*; a ironia, o absurdo, a subversão, os trocadilhos e o *nonsense*, em *Os Livros dos Outros*; uma atitude optimista face à vida, num convite ao sonho e à imaginação, alicerçada em elementos naturais como a luz, o céu ou as estrelas, em *Para Chegar a uma Estrela*; o jogo vocabular e fonético, em *A Escola dos Disparates*; uma “determinada visão do mundo e das coisas marcada pela originalidade” (Ramos 2009: para 1), em *Meu Fito, Meu Feito*.

Esta conexão entre crítica social e exaltação de outros mundos, sintetizados na revisitação da Natureza e da infância e na

valorização do imaginário (Gomes; Ramos & Silva, 2009), permite-nos concluir que, na poesia de VAV, a crítica não é um exercício gratuito, mas uma crítica da vida, uma contra-afirmação do mundo, numa conjugação entre visão e composição literária, ou ainda, “uma exposição reflectida e um juízo de valor da herança e do contexto a que pertencem” (Steiner, 1993:22) que não é esporádica ou circunstancial, limitando-se a este ou àquele livro, mas transversal a toda a sua obra poética para a infância e em conjugação com a reinvenção da tradição oral e com a desconstrução/ reconstrução do imaginário tradicional e popular.

Bibliografia

- CALDERÓN, D. E. (2006). *Diccionario de Términos Literarios*. Madrid: Alianza Editorial.
- CALDIN, C. F. (2003). A Função da Literatura da Literatura Infantil. *Revista Electrónica Bibliotecon*, 15, 47-58.
- GOMES, J. A. (1997). *Livro de Pequenas Viagens. Estudos e Recensões sobre Literatura Portuguesa Contemporânea / Literatura para a Infância*. Matosinhos: Contemporânea editora.
- GOMES, J. A.; RAMOS, A. M. & SILVA, S. R. (2009). Tendências da Nova Poesia Portuguesa para a Infância (2000-2008). In B-A. R. Rechou; I. S. López & M. N. Rodríguez (Coord.). *A Poesía Infantil no Século XXI (2000-2008)*. Vigo: Xerais, pp. 111-133.
- MANGAS, F. D. (2003). O oiro todo da terra. *Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e Juventude*, 3, 7.
- RAMOS, A. M. (2009). Meu Fito, Meu Feito. Recensão. In *Casa da Leitura*. [Em linha]. [Consultado em 15/05/2010]. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_lm_fichaLivro&id=1775.
- RISCADO, L. (2003). O eterno ofício da escrita e a imperecível “arte do regresso”. *Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e Juventude*, 3, 10-11.

- SILVA, S. R. (s/d). A Cor das Vogais. Recensão. In *Casa da Leitura*. [Em linha]. [Consultado em 15/05/2010]. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/portal.pl?pag=sol_lm_fichaLivro&id=430.
- SILVA, S. R. (s/d). Para chegar a uma Estrela. Recensão. In *Casa da Leitura*. [Em linha]. [Consultado em 15/05/2010]. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/portal.pl?pag=sol_lm_fichaLivro&id=119.
- STEINER, G. (1993). *Presenças Reais*. Lisboa: Editorial Presença.

A Representação do Sistema Educativo e dos Professores numa selecção de Obras Narrativas que tratam a Guerra Civil Espanhola⁷¹

Blanca-Ana Roig Rechou⁷²

Introdução

A guerra civil espanhola, à qual me vou referir tendo em conta a sua representação na Literatura Infantil e Juvenil das línguas de Espanha, foi uma guerra fratricida que se iniciou a 18 de Julho de 1936 e terminou a 1 abril de 1939. Originou a implantação da ditadura do general Francisco Franco Bahamonde, que perdurou até à sua morte ocorrida a 20 de Novembro de 1975, feito que permitiu a instauração de uma Monarquia parlamentar que rege na

⁷¹ O presente trabalho é parte do projecto de investigação “A Guerra Civil Española na narrativa infantil e xuvenil”, financiado pela Junta de Galicia (PGIDIT-INCITE09 214 089 PR).

⁷² Professora Catedrática na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Presidente da Associação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil (ANILIJ) e vogal da sua secção ELOS (Associação galego-portuguesa de investigação en Literatura Infantil e Juvenil). Membro da Unidade de investigação “A Literatura Infantil e xuvenil e a súa tradución” e Investigadora principal da Rede temática de investigação “Las Literaturas Infantiles y Juveniles Ibéricas e Iberoamericanas. Su influencia en la formación literaria y lectora” (LIJMI) e do grupo de investigación LITER21. Contacto: blanca.roig@usc.es

actualidade o sistema político autonómico espanhol. Uma guerra que dividiu a Espanha em dois grupos, com consequências ainda na actualidade, pois continua vigente o que anunciou o poeta António Machado numas estrofes de “Proverbios y Cantares”

Ya hay un español que quiere
vivir y a vivir empieza
entre una España que muere
y otra España que bosteza.

Españolito que vienes
al mundo te guarde Dios.
una de las dos Españas
ha de helarte el corazón.

E seguen aínda, de cando en vez, os corazóns xeados.

Durante a luta foram muito poucas as obras que trataram esta temática entre as escritas nas diferentes línguas do Estado espanhol⁷³.

Na **década de cincuenta** deu-se uma pequena abertura do regime face ao livro infantil que começou a despojar-se de alguns dos traços que a guerra e a imediata pós-guerra o marcara, mas devido à dependência das publicações infantis do sistema educativo em vigor que propunha leituras tanto para o lazer como para o uso instrumental nas aulas (livros de leituras, de conhecimentos, de textos), as obras recomendadas eram as que salientavam os valores que o novo regime queria transmitir, os valores da frente nacional com que se tentava ir conformando o imaginário infantil. Ao lado, ainda que mais timidamente devido ao medo e às represálias, também se ia transmitindo a ideologia dos vencidos por meio da educação assistemática que funcionava como referente através da oralidade e de instituições várias como, por exemplo, a familiar, donde se recordavam valores dos vencidos. Um pano de fundo que,

⁷³ Todas as obras que se publicaram e as que se citam neste trabalho serão recolhidas na Bibliografía activa que se oferece ao final deste trabalho.

como se verá, surgirá na representação da guerra na Literatura em geral e na Literatura Infantil e Juvenil, que é a que hoje trato. Tanto uns como outros procuravam a construção de modelos nacionais identitários e mesmo transnacionais.

Nesta década só podemos falar em Espanha de uma obra que trata o tema que nos ocupa *Patio de corredor* (1956), de Montserrat del Amo, onde se retratam as vidas das classes desfavorecidas no pós-guerra e os intentos de superação ainda que sem denúncias explícitas.

Na **década de sessenta e no primeiro quinquénio da de setenta**, continuou a abertura do regime, agora motivada pela pressão social que começaram a exercer desde meados dos anos sessenta várias instituições, sobretudo as associações educativo-culturais que, junto com outros agentes sociais, incidiram numa mudança do sistema educativo que se viu reflectido na Lei de Educação de 1970 na que se contemplou a possibilidade de ensinar aos mais novos em todas as línguas que se falavam no Estado espanhol e provocou planos educativos gerais que fizeram com que começasse uma fraca renovação da produção para a infância, adolescência e mocidade com a inclusão de temáticas que rompiam com alguns dos tabús e com as constrações produzidas por ter ganho a guerra a frente nacional que rompeu com a abertura socio-político-cultural que se iniciara nos começos dos anos vinte.

Um dos temas que começou a surgir foi o que nos ocupa, ainda que nos primeiros momentos só se desse a representação, de forma aludida, das conseqüências do conflito. Entre os títulos publicados são de salientar: *Memorias dun neno labrego* e *Cartas a Lelo* (1971), de Xosé Neira Vilas (Gres, Vila de Cruces, Pontevedra, 1928), nas que se incide na perda de identidade e se reflectem elementos de um modelo de identidade nacional que não se quer reconhecer a partir do poder e sobre o que os escritores pioneiros da LIJ galega insistem para recordar que esse modelo identitário nacional existe, é próprio, não uma invenção e que se deve fundamentalmente à existência de uma língua própria que se negava

no ensino. Outras críticas centravam-se na emigração, na religiosidade hipócrita que sustentava os valores do regime, na censura férrea que cortou a evolução democrática e as liberdades que se iniciaram nas primeiras décadas do século XX.

1. Projecto de investigação: A guerra civil espanhola na narrativa infantil e juvenil (1975-2008)

O projecto de investigação que quero apresentar e que coordeno, consta de dois subprojectos: “A guerra civil espanhola na narrativa infantil e xuvenil (1975-2008): nas linguas de España”, dirigido por mim e “A guerra civil espanhola na narrativa infantil e xuvenil (1975-2008): Análise das obras traducidas e proposta de traducións”, dirigida pela catedrática de literatura alemã da Universidade de Vigo, Veljka Ruzicka Kenfel.

Hoje vou-me referir ao primeiro subprojecto que foi iniciado em finais do ano 2009 pelos investigadores membros da Rede temática “Las literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI): Maria Jesus Agra (USC), Pedro Cerrillo (UCLM), Ramon Llorens (UA), Mari Jose Olaziregi (UPV) e Caterina Valriu (UIB), e pela investigadora contratada Marta Neira Rodríguez.

Este subprojecto tem como objectivos:

- Realizar uma recompilação das obras narrativas que trataram a guerra civil para as descrever seguindo o modo de representação literária que aproxima cada título e seguindo a tipologia praticada por Maryse Bernard de Muñoz (1982), isto é dizer se foi vivida, lembrada, referida ou aludida.
- Escolher um grupo de obras literariamente significativas para as analisar tendo em conta um amplo número de tópicos temáticos e narrativos pré-estabelecidos, alguns deles marcados numa ficha modelo.

- Comparar a produção quantitativamente, distinguindo entre a realizada por homens e mulheres, e a partir de outros tópicos que assinalamos na ficha de análise proposta, partindo fundamentalmente dos modelos teórico-metodológicos proporcionados por diferentes paradigmas teóricos. Tendo em conta os tópicos básicos pré-estabelecidos nesses paradigmas ter-se-ão em conta para a análise das obras os seguintes:

1. Contextualização do autor e da obra no panorama literário de cada âmbito linguístico.

2. Tipologias de género (novela, relato, conjunto de relatos, memórias, autobiográficas, ficção científica, diários...). Tratamento ficcional da matéria histórica.

3. Perspectivas narrativas, focalização, ponto de vista, espaço, tempo.

4. Personagens referenciais e ficcionais.

5. Tratamento narrativo do conflito (vívido, recordado ou aludido) e as suas consequências.

6. Tratamento da identidade e ideologia subjacente.

7. Temas e motivos.

8. Representações do feminino em comparação com o masculino (papéis culturais, simbólicos, sociais, políticos, profissionais, familiares...).

9. Reescritas dos mitos tradicionais e/ou criação de novos mitos.

10. Linguagem, registo, estilo.

11. Contribuições da ilustração e outros elementos paratextuais.

12. Intertextualidades.

13. Comparação de traduções entre os âmbitos linguísticos que se analisem.

O período escolhido inicia-se em 1975 devido às mudanças sócio-político-culturais que se produziram neste quinquénio e que abriram as portas a um sistema educativo muito diferente do anterior no que se considerava já a necessidade e obrigação de conhecer as línguas e literaturas que configuravam o Estado espanhol. Situação que deu lugar a uma literatura mais livre das constrictões anteriores e que começou a tratar a guerra civil como um elemento da recuperação da memória histórica, pois considerava-se necessário recordar para não esquecer e assim não cair de novo em situações bélicas dolorosas como a reflectida.

Nos cinco primeiros anos do período que abrange o projecto, isto é no **segundo quinquénio da década de setenta** foram muito poucas as obras que merecem ser recolhidas, pois ainda que haja alguma que aluda à pós-guerra são tão poucas as referências que só consideramos que se deve salientar *Aqueles anos do Moncho* (1977), última entrega da trilogia que iniciou o galego já citado, Xosé Neira Vilas com as obras citadas: *Memorias dun neno labrego* (Bos Aires, 1961; Galicia, 1968), e *Cartas a Lelo* (Sada-A Coruña, 1971), obras que conformam o denominado “Ciclo do neno”. Nela, seguindo um autobiografismo bastante patente, relatam-se, de forma mais directa que nas obras anteriores, acontecimentos da Guerra Civil num cenário campestre e com homens dominados pelo medo que é transmitido à própria criança e que condicionará a sua evolução. Insiste-se nas marcas de um modelo nacional identitário que se pretende não perder, muito presente nesta época na literatura galega, assim como nas reflexões sobre experiências de conflito, crises, inquietações do protagonista marcadas pelos condicionamentos de fome e pobreza, opressão, efeitos da emigração, do atraso ideológico e cultural causado pela guerra, religião, escola, problema linguístico, submissão da mulher ao homem, representação dos papéis mais tradicionais da mulher, etc.

Na década **de oitenta** foram já mais os títulos que se publicaram com esta temática, mas ainda estamos a falar de uma

produção muito pequena: onze obras, devidas a oito homens e três mulheres. Uma catalã, uma vasca e nove castelãs. Nelas o que sobressai é a representação da guerra vivida contada sobretudo pelo narrador protagonista, só descobrimos uma narração com um ponto de vista omnisciente. Os protagonistas são fundamentalmente homens, salvo alguma exceção que inicia um pensamento diferente; as personagens femininas respondem, pelo geral, aos papéis tradicionais. É de salientar o início das histórias sobre fuxidos adobadas coa a amizade e a morte. As obras das mulheres apresentam novidades, assim a de Josefina Aldecoa separa-se da narração destinada aos mais novos e retoma narrações de companheiros, crianças da guerra, que não foram pensadas para este potencial destinatário mas que falam, com uma linguagem adequada, da guerra. A de Mercedes Neuschäfer é narrada por uma mulher madura mas que conserva, para o discurso, a perspectiva infantil que a leva a recordar os anos da guerra metida num porão. Nela fazem-se juízos críticos, feito que não tem lugar de forma tão explícita nas obras escritas por homens que mais plasmam a situação que se viveu e se continua a viver. Na de Elena Fortún mostra-se a violência de ambas as partes.

Na **década dos anos noventa** o número aumentou passando a uma produção constituída por vinte e seis títulos devidos a vinte e um homens e cinco mulheres. Seguem as mesmas temáticas anteriores com uma maior incidência, em várias das obras, na crítica e nos modelos identitários nacionais e transnacionais a partir da hibridização em várias delas. É de salientar que nunca a maioria representa o pós-guerra e que de novo é uma mulher a que aporta uma temática nova e uma profunda reflexão sobre as consequências da guerra, como é o caso da obra de Marina Mayoral na que se fala de crianças que foram separadas dos pais para a Rússia e das consequências dessa separação.

Nos oito anos analisados até o momento do **século XXI** o aumento foi considerável devido a que começou o século com uma preocupação pela recuperação da memória histórica criando

instituições com esta finalidade e mesmo foi declarado o ano 2006 como ano da Memória. Factos todos eles que produziram uma abundante bibliografia em todos os âmbitos da cultura, não foi menos na LIJ. Nos primeiros oito anos publicaram-se cinquenta e cinco obras. Dez delas de autoria feminina e quarenta e cinco de autoria masculina. Nestas obras há uma clara preocupação por recordar os feitos históricos em relação aos vencidos, os maquis, os fugidos, as represaálias, os medos, a falta de liberdade. As representações realizaram-se maioritariamente através de descobertas nas que participam, e isto sim é uma novidade, muitas adolescentes activas e preocupadas que começam a demonstrar que a libertação feminina está a ser assumida pelo homem, pois é quem mais usa este tipo de narradora. As escritoras preocupam-se mais por fazer aflorar os conflitos internos pelos que passaram as mulheres, as renúncias, mas também o rancor, frustrações, exílios interiores, sobretudo nas obras galegas, nas obras dos outros âmbitos predominam as referidas aos resistentes, os fugitivos e as suas dificuldades, coisa que também se trata na Galiza mas não tanto.

1.1 A selecção

No projecto os membros de cada âmbito linguístico seleccionámos aquelas obras literariamente mais significativas para as analisar seguindo a ficha a que me referi.

Hoje, quero deter-me em cinco obras, duas escritas em castelão e três em galego para reflectir como era o sistema educativo do momento e como se comportaram e foram tratados os professores que defendiam os ideais educativos da República ou que não acatavam na sua totalidade as normas dos vencedores.

1.2 Representação do sistema educativo e dos professores

Um grupo de obras transmitem a férrea educação nacional-católica, que desde o campo do poder se quer inscrever na mente infantil através da metodologia do medo, da opressão, da manipulação do aluno para inculcar no seu imaginário os valores do regime. Isto levou a que as personagens preferidas por muitas crianças fossem Tarzan, o guerreiro da máscara, Roberto Alcázar e Pedrín, personagens de Salgarí ou os soldados alemães. Esta ideologia pode observar-se em obras devidas, por exemplo a Juan Farias⁷⁴, que em *Los pequeños nazis del 43* (1987), diz:

Todas las mañanas, después de cantar el Cara al Sol, formados por clases, en el patio, la mano en alto, saludo romano, pecho fuera, cabeza erguida, se producía un largo silencio, un minuto, por los caídos, y luego marchábamos, procurando no arrastrar los pies, de uno en fondo, con la cabeza descubierta, respetuosamente, a la capilla, primero los más chicos, todos a ocupar los bancos corridos, sin pisar los reclinatorios, sin arañar los bancos con la uña, en pie, de rodillas y otra vez de rodillas, a oír la Santa Misa.

La clase del Hermano Ceferino era la de morir por la Patria, la de José Antonio Primo de Rivera y ¡Viva Franco!, ¡Arriba España!

El Hermano Ceferino nos hablaba de la Guerra que ganó Franco, Caudillo de España y de la Falange Española Tradicionalista y las Juventudes Obreras Nacional Sindicalistas y del futuro; era la clase del futuro y de los héroes, de la España que se había librado de caer en manos de los rojos.

El Hermano Ceferino disparaba fusiles imaginarios, tocaba campanas, describía con gestos maravillosos la muerte de los valientes, todo el miedo de los rojos cobardes, la lucha y la

⁷⁴ Nasceu em Serantes, na Coruña, em 1935. Estudou nos Maristas de Lugo e na Coruña. Em 1951 ingressou na Escola de Náutica, estudos que interrompeu em várias ocasiões para dedicar-se ao que quis ser desde sempre: marinheiro. Grande leitor terminou dedicando-se a escrever. Tem no seu labor um bom número de obras dirigidas aos mais novos, tendo, por elas, recebido galardões vários. Hoje é considerado um dos clássicos contemporâneos da LIJ. Na sua obra sempre deixa transparecer a sua origem galega e também a temática do mar.

victoria y el morir por la Patria, y decía patria con la voz y un gesto espléndido y todo a descansar sobre el nombre de Franco, tuteándolo, Francisco Franco, así, un titán con todos nosotros a la espalda.

Con el Hermano Ceferino uno podía imaginarse su propio entierro, escoltado por capitanes, cubierto con la bandera española, sonando marchas militares y cañonazos de ordenanza.

El Hermano Isidro fue más gallego que hermano, o que hombre, o que cualquier cosa, y no le daba vergüenza parecer un aldeano.

Cantar “Os pinos”, a voces, un día que tomó dos copas de más, lo convirtió en un indeseable. Fue el día de la Purísima. -No quiero oír esa canción –le dijo el Señor Obispo que estaba invitado a la fiesta–. No voy a consentir que me cree problemas con las autoridades civiles.

El Hermano Isidro agachó la cabeza, pero de pronto se puso colorado, enfrentó al Señor Obispo sin humildad, yo lo vi, lo miró despacio, con ira, y primero despacio, amenazando, y luego más aprisa, golpeando mano contra mano, alterado, a ritmo de pandeirada, se puso a bailar, recogida la sotana, sin calzón debajo, y cantó:

Fillos dos nobres celtas,
fortes e peregrinos,
luitade polos destinos
dos eidos de Breogán.

Y palmeando casi en las narices del Señor Obispo, repitió, a gritos: ¡Dos eidos de Breogán

Antonio Martínez Menchén⁷⁵ na sua obra, *El despertar de Tina* (1988) também se refere ao sistema escolar do momento. Qualifica-se a escola de repressiva e comenta-se que a menina não tem tempo para ler e dedicar-se aos estudos, pelo que vai menos à escola, pois

⁷⁵ Nasceu em Linares em 1930 mas muito cedo partiu com a família para viver em Segovia. Estudou Direito e Psicologia industrial em Madrid. Em 1960 ingressou como funcionário público no Corpo Técnico da Administração. Em 1963 começou a sua carreira literária como narrador com obras dirigidas ao público adulto e ao infantil e juvenil mas também é autor de ensaios que publicou em monográficos e em diferentes publicações periódicas. Uma característica das suas obras é a crítica ao ambiente social e cultural do pós-guerra e também a novela de aventuras nas obras que escreveu para os mais novos.

tem que prestar outros serviços. Nesta obra a moça que se está a fazer mulher sente-se triste por estar presa numa vida que não sabe aonde a conduz.

Nas obras galegas além das múltiplas referências às dificuldades de sobrevivência das crianças do meio rural, de crianças pobres, soma-se o ter que assistir a uma escola que os obrigava a aprender uma língua desconhecida e renunciar à sua própria, uma marca identitária à que, insiste-se, não se deve nem sequer renunciar, já que se conservou apesar das dificuldades políticas pelas quais passou este povo. Nas obras de Xosé Neira Vilas, já citadas, são várias as passagens que transmitem o modelo identitário que defende o autor e reflecte como era o sistema educativo. Em *Aqueles anos do Moncho* (1977) faz-se referência a essa escola que hoje quero recordar ainda que só seja para dar notícia de como era nos anos da guerra:

Un mes tras outro fora pasando o tempo, e fora Moncho axeitándose á escola. No inverno saía en dereito da casa, pero no vrao tiña de erguerse con noite pecha pra lle dar coa dianteira ós tabaos que alporizaban o gando (p. 31).

(...)

Cando empezou na escola xa levaba algo adiantado. Dempois de ensinarlle aquelas voltas de solfeo, o tío Lois foino metendo tamén no silabario, no dibuxo de cada letra, no aparte das vocales e das que non o son. Díxolle, además, que se tería de ver con outra fala, a mesma dos rezos, e da xente da contribución, e do señor Fernando, o albeite. Foille dando roda naquelas carrileiras e por eso el entrou levando unha migalla de ventaxa. (p. 32).

Num bom número de obras que tratam a temática que me ocupa, além de representar a escola do momento, dá-se conta das repressões que tiveram que sofrer os professores e as professoras republicanos e os que não seguiam as directrizes dos vencedores. Na Galiza a estas repressões houve que sumar-lhe as provocadas pela defesa que muitos professores e professoras fizeram do Estatuto, da língua e dos mitos e herões próprios, por acreditar num

modelo identitário que consideravam que não se devia perder, representações que se mostraram em várias das obras da literatura dirigida aos leitores mais novos. São um bom exemplo *Noite de voraces sombras* (2002), de Agustín Fernández Paz⁷⁶, obra com a que iniciou o denominado “Ciclo das sombras e descobrimentos” na que recorre à memória como matéria poética, como já fizera noutros relatos que publicara em *Tres pasos polo misterio* (2004) e na obra *Corredores de sombra* (2006), um ciclo literário onde as suas protagonistas investigam episódios ocorridos antes e durante a Guerra Civil espanhola que ensombreceram vidas na ditadura franquista e até tempos recentes, como foi o caso dos professores republicanos.

Em *Noite de voraces sombras*, a protagonista, Sara, descobre como terminou uma relação amorosa entre dois professores republicanos, o seu tio Ramón e Sara Salgueiro, um casal iludido

⁷⁶ Nasceu em Vilalba, Lugo, 1947. Estudou Mestría industrial, Magistério e Pedagogia. Trabalhou como perito industrial, como professor primário e como professor do ensino secundário. Participou activamente na renovação pedagógica, na defesa da língua galega, na implantação do galego nas aulas e fê-lo a partir dos centros escolares, associações e movimentos cidadãos, instituições político-educativas, e um longo etc. Iniciou a sua carreira literária na década de oitenta e até à actualidade publicou quase cinquenta obras. Muitas destas obras ocupam hoje o centro do cânone, receberam os prémios mais importantes no âmbito galego e espanhol, e figuram nas selecções mais prestigiadas de LIJ tanto nacionais como internacionais. Além disso, a maioria destas obras estão traduzidas em todas as línguas de Espanha, e a muitas outras do mundo. Pelo conjunto da sua obra tanto literária junto com a realizada noutros campos do saber sobre tomas de educação, sociolinguística, Literatura Infantil e Juvenil, recebeu também galardões vários. Como já indiquei em muitos trabalhos, toda esta actividade socio-político-cultural levaram a considera-lo já um clássico da LIJ galega e a ser um referente. Na sua poética são de salientar uns quantos sinais de identidade, marcas da casa, que já salientei nos muitos escritos que sobre este autor realizei sozinha ou com a ajuda de Isabel Soto e Isabel Mociño, como se pode ver na bibliografia, e que resumirei nas seguintes: tradição e modernidade, renovação e inovação, compromisso com o leitor, com o país, com a literatura infantil e juvenil, com a leitura e a criação do imaginário não só por meio de intertextualidades com a tradição e cultura galegas, com autores e autoras do país mas com a tradição do outro com autores da literatura universal e aportando temáticas não tratadas ou pouco tratadas na LIJ galega.

com a sua profissão, como se pode ler numa carta que Sara escribe antes da guerra e que se reproduz no Diálogo do tío Ramón que a protagonista da obra descubriu:

Penso nos anos que nos agardan xuntos e bendigo a sorte de podermos vivir nesta etapa tan cargada de esperanza. Porque somos nós quen imos formar os nenos que construírán un país diferente. Unha Galicia que acabe cos caciques que todo o controlan, unha terra de onde xa non haxa que emigrar, un país de homes e mulleres construíndo en liberdade o seu destino. (p. 75).

Mas a guerra destruiu toda esta esperanza e Sara escribe:

...e hai xa máis de dúas semanas que non sei nada de ti por aquí as cousas están tan mal que me resisto a contarchas, non quero que te preocupes máis do que xa estarás. Os sublevados teñen agora todo o poder, e non queren deixar en pé nada que non se axuste á súa concepción do mundo. Temo pola túa vida, como tamén temo pola miña. Para eles, xa sabes que, ademais de “rojos”, somos “separatistas”, así é como nos chaman. Un só dos cargos xa é suficiente para que a nosa vida non valla nada, así que xa podes imaxinar o que farán coas persoas que reunimos os dous. Se a isto lle unes o odio tan grande que nos teñen aos mestres, comprenderás que non poida afastar de min a idea de que os meus días están contados (p. 76).

A esta carta seguem-lhe outras nas que fala dos fuzilados, e da preparación para fugir para Buenos Aires, mas Sara, a protagonista da novela, descobre por medio do diário do seu tío que este profesor está preso na Ilha de San Simón e transcreve as explicacións que ele foi apuntando. Interessa-me salientar as referidas ás consideracións que os vencedores tñham dos profesores:

...acúsanme de ter ideas separatistas e antirrelixiosas. “Así estaba envenenado el magisterio, con tanto marxismo”, dixo o xuíz cando me leu a condena. ¡Canta falsidade! Non hai máis que sede de vinganza, a inxustiza campa como quere. ¿Que fixen, que fixemos? Só intentar

*transmitir a cultura, só desexar unha sociedade máis xusta e máis libre.
¿Ese é o delicto polo que se me condena!”*

Outra das obras a salientar é a devida a Manuel Rivas⁷⁷, *A lingua das bolboretas* (2005), relato que se desenvolve em 1936 e conta a relação de Don Gregorio, um professor republicano, com os seus alunos, especialmente com Moncho, a quem ensina com dedicação e paciência pelo que se produz um afecto mútuo entre professor e aluno. A política e a guerra entrepõem-se entre as pessoas e desembocam inevitavelmente na tragédia, a criança incitada pelos seus pais, que insultam e apedrejam, para evitar comprometer-se, o professor preso para ser fuzilado pelos vencedores, também se vê na obrigação de o fazer como conta o narrador ao finalizar a obra:

Cando os camións arrincaron cargados de presos, eu fun un dos nenos que corrían detrás lanzando pedras. Buscaba con desespero o rostro do mestre para chamarlle traidor e criminal. Mais o convoi era xa unha nube de po ao lonxe e eu, no medio da alameda, cos puños pechados só fun capaz de murmurar con rabia: “¡Sapo! ¡Tilonorrinco! ¡Iris! (p. 34).

Mas como se vê as palavras que profere são bem mais uma recordação do muito que o professor lhe ensinou e reconhece que só foi capaz de usar um dos campos semânticos aprendidos con ele. Este último parágrafo da novela ganha uma força muito dramática na versão cinematográfica que desta obra realizou, com o título “La lengua de las mariposas”, o cineasta José Luis Cuerda.

Para salientar estas representações baseei-me sobretudo na análise do aspecto ideológico da LIJ que obviamente transcende o estritamente literário fazendo nossas, como fez (Olaziregi, 2010), as

⁷⁷ Nasceu na Corunha em 1957. Estudou Ciências da Informação em Madrid. Foi subdirector do *Diario de Galicia*. É e foi colaborador em diversos meios de comunicação galegos e espanhóis como *El País*, *El Ideal Gallego*, *Diario de Galicia* e *La voz de Galicia*. Foi sócio fundador de Greenpeace. Reconhecido escritor na Literatura institucionalizada ou de adultos e com aproximações à Literatura Infantil e Juvenil.

contribuições que a crítica pós-colonial realizou para o estudo do aspecto ideológico dos textos literários, pois a crítica pós-colonial não apenas se fixa nas relações do império com as suas colónias mas que qualquer cultura que não pertença ao centro do poder pode erigir-se em objectivo e reflexão crítica a partir desta metodologia na qual também se quer abordar a análise de aspectos representacionais dos textos literários e a leitura dos valores (políticos, literários, morais) que estes denotam, prática que foi acolhida pelas metodologias feministas, comparatistas e pelos estudos culturais e que se vê claramente nas obras comentadas e nas representações em que me fixei.

As obras catalãs e vascas aproximam-se, quanto às representações, mais às galegas por contar também com uma língua própria, mas hoje não nos deteremos nelas por questões de espaço, ainda que que me gostaria adiantar que estas temáticas foram tratadas em *El camí del Far* (2000), de Miquel Rayó e em *El cim dels espadats* (2008), de Marcel Fité, nesta também é muito evidente a defesa da língua e da cultura catalã e a resistência cultural. Também em *El tresor dels maquis* (2006) onde se vê o estilo duro da educação nacional católica. Também se fala da resistência dos professores em *Silenci al cor* (1999) de Jaime Cela. No âmbito vasco são tratadas em obras como *Memorias dunha vaca* (1991), de Bernardo Atxaga.

Bibliografia activa cronológica

1936-1950

- ANGLADA, L. (1937). *El més petit de tots*, il. L. Anglada i Sarriera, [Sabadell]: Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya, 80 pp. / (2006). *7 llibres infantils editats pel Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- OBIOLS, O. (1937). *Anca del noi català, antifeixista i humà*. Barcelona: Edició del Comissariat de Propaganda de la Generalitat de

Catalunya, 54 pp. // (2006). *7 llibres infantils editats pel Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.

1950-1959

AMO, M. del (1956). *Patio de corredor*. Madrid: Escelicer.

1060-1969

NEIRA VILAS, X. (1961). *Memorias dun neno labrego*. Buenos Aires: Follas Novas, 104 pp. // (1968). il. Isaac Díaz Pardo, prólogo de Xesús Alonso Montero, Sada-A Coruña: Edicións do Castro, 123 pp., 3ª ed. 1969, 4ª ed. 1971, 5ª ed. 1972) // (2002). A Coruña/Sada-A Coruña: La Voz de Galicia/Edicións do Castro, col. Biblioteca Galega 120, nº 39, 134 pp.

1970-1974

NEIRA VILAS, X. (1971). *Cartas a Lelo*, il. L. Seoane. Sada-A Coruña: Edicións do Castro, col. Narrativa pra nenos, 119 pp., 3ª ed. 1982, 12ª ed. 1992.

1975-1979

NEIRA VILAS, X. (1977). *Aqueles anos do Moncho*. Madrid: Akal, col. Arealonga, 125 pp. // (1989). ed. de Xosé Manuel Enríquez, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Biblioteca das Letras, nº 12, 126 pp.

1980-1989

TORT i MARTÍ, M. (1981). *Guerra incivil*. Barcelona: Claret.

ALKAIN, I. eta A. ZABALA (1982). *Gerrarteko ibillerak*. Donostia: Auspoa.

ALDECOA, J. (1983). *Los niños de la guerra*. Madrid: Anaya, col. Tus libros.

LLAMAZARES, J. (1985). *Luna de lobos*. Barcelona: Seix Barral, 153 pp.

- MARTÍNEZ MENCHÉN, A. (1985). *Fosco*, il. A. Lobato. Madrid: Alfaguara, col. Juvenil, nº 180, 102 pp.
- FERNÁNDEZ SANTOS, J. (1986). *El viaje en el jardín*, il. M. Seoane. Madrid: Anaya, col. Luna de papel, nº 3, 103 pp.
- NEUSCHÄFER-CARLÓN, M. (1986). *La acera rota*. Barcelona: Juan Granica, col. Moby Dick. Narrativa, nº 164, 223 pp. // (1990). Madrid: Montena, 185 pp. // (1995). Oviedo: Gea, 1995, 219 pp.
- FARIAS, J. (1987). *Los pequeños nazis del 43*. Salamanca: Lóguéz.
- FORTÚN, E. (1987). *Celia en la revolución*, prólogo de M. Dorao, il. A. Balzola. Madrid: Aguilar, 304 pp.
- MARTÍNEZ MENCHÉN, A. (1988). *El despertar de Tina*, il. Arcadio Lobato. Madrid: Alfaguara, col. Juvenil, nº 316, 109 pp.
- PUENTE, L. A. y F. LALANA (1989). *Hubo una vez otra guerra*. Madrid: SM, col. Gran angular, nº 95, 207 pp.

1990-1999

- ATXAGA, B. (1991). *Bebi euskaldun baten memoriaiak (Memorias dunba vaca)*. Iruñea-Pamplona: Pamiela, col. Pamiela tamaina ttikia, nº 15, 180 pp.
- BLANCO BLANCO, C. (1991). *A misteriosa montaña da pena negra*. A Coruña: Casals, col. O trolebús, nº 2, 87 pp.
- GARCÍA TEIJEIRO, A. (1991). *A teima de Xan*, il. P. Carreiro, Santiago de Compostela: Sotelo Blanco Edicións, col. Sotelo Blanco infantil e xuvenil, serie Ordenador, [dos 12 anos en adiante], 105 pp. // (2005). il. F. Lorenzo. Vigo: Galaxia, col. Árbore, nº 134, [a partir de 12 anos], 115 pp.
- IZAGIRRE, K. (1991). *Metxa esaten dioten agirretar baten ibili berrenak*. Donostia: Elkar, col. Branka, nº 5, 126 pp.
- MARTÍNEZ MENCHÉN, A. (1991). *Fin de trayecto*. Madrid: Alfaguara.
- ZUBIZARRETA, P. (1993). *Emakume sugearen misterioa*, il. A. Olariaga, Irun: Alberdania, col. Osinberde saila, 70 pp.

- CAÑIZO, J. A. (1994). *¡Canalla, traidor, morirás!* Madrid: SM, col. El barco de vapor, serie roja, 106 pp.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, X. R. (1994). *A encrucillada da torre*. Vigo: Galaxia, col. Árbore, nº 65, serie Rosa, [a partir dos 15 anos e adultos], 161 pp.
- LÓPEZ LORENZO, S. (1994). *Sorrir en Frades*, il. do autor. Barcelona: Casals, col. Trolebús, nº 4, [a partir dos 13 anos], 141 pp.
- MAYORAL, M. (1994). *Tristes armas*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, nº 2, 141 pp.
- ZUBIZARRETA, P. (1994). *1948ko uda*. Arrigorriaga: SM, col. Baporea, Gorria, nº 13, 112 pp.
- LANDA, M. (1995). *Nire eskua zurean*, Donostia: Erein (en castelán: *Mi mano en la tuya*, Madrid: Alfaguara).
- RAYÓ I FERRER, M. (1995). *Contraban*. Barcelona: Cruilla, col. Gran Angular nº 73, 156 pp.
- ALFAYA, J. (1996). *El año del milagro*. Madrid: Bruño, col. Paralelo cero, nº 11, 106 pp.
- ARISTI, P. (1996). *Din, dan, don... kanpai-lapurrak non?* Donostia: Elkar.
- ATXAGA, B. (1996). *Sara izeneko gizona*. Iruñea-Pamplona: Pamiela (en castelán: *Un espía llamado Sara*. Madrid: Acento Editorial, 1996).
- FARIAS, J. (1996). *Crónicas de Media Tarde*, il. J. R. Alonso. Madrid: Gaviota, col. Trébol, 144 pp.
- LÓPEZ SILVA, I. & X. FERNÁNDEZ GARCÍA (1996). *Neve en abril. O grelo mecánico*. IX Premio de Narracións Xuvenís “Rúa Nova” 1996, Santiago de Compostela: Fundación Caixa Galicia/Biblioteca Nova 33, col. Nova 33, nº 16, decembro 1996 // (2005). *Neve en abril*. Vigo: Galaxia, col. Costa Oeste, 103 pp.
- ALONSO, M. L. (1997). *Tiempo de nubes negras*, il. Jesús Gabán, Madrid: Anaya, col. Sopa de libros, nº 8, 86 pp.

- CARBO, J. (1997). *El cant de l'esparver*, il. J. M. Lavarello. Barcelona: Cruïlla, col. El vaixell de vapor, sèrie vermella, n° 81, 158 pp.
- FERNÁNDEZ NAVAL, F. X. (1998). *Historias roubadas*. A Coruña: Everest Galicia, col. Punto de Encontro, 124 pp.
- HERNÁNDEZ, P. J. (1998). *L'ombra del Stuka*. Barcelona: Empúries, col. L'odissea, n° 98, 153 pp.
- LORENZO OROZA, X. (1998). *A serra máxica. Memorias de Nadal dun neno da posguerra española*, il. Loli Cora. Sada-A Coruña: Edicións do Castro, col. Narrativa para nenos, 1998, 58 pp.
- VERGÉS, O. (1998). *1938, viure i morir sota les bombes*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, col. Les Arrels, n° 23, 110 pp.
- CELA, J. (1999). *Silenci al cor*. Barcelona: Editors Associats/La Galera, 162 pp.
- CHAMORRO, M. (1999). *Tempo rachado*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Merlín, 120 pp.

2000-2008

- CASARES, C. (2000). *Un polbo xigante*, il. Luis Castro Enjamio. Vigo: Galaxia, 34 pp.
- CRUELLES, B. (2000). *Els silencis de Derrís*. Cruïlla.
- DÍEZ, L. M. (2000). *Lunas del Caribe*, il. Tino Gatagán. Madrid, Anaya, col. Sopa de libros, 2000, 60 pp.
- GARZIA, J. (2000). *Tunelaz bestaldean*. Arrigorriaga: SM.
- MARTÍN, A. (2000). *Veritats a mitges*. Empúries.
- MENDIGUREN ELIZEGI, X. (2000). *Txakurraren alaba*. Donostia: Elkar.
- RAYÓ I FERRER, M. (2000). *El camí del far*, il. Mercè Arànega. Barcelona: Edebé, col. Tucán, n° 81, 114 pp.
- SIERRA I FABRA, J. (2000). *Adormits sobre els miralls*. La Galera – Tàndem.
- CAMESELLE, R. (2001) *O Pausiñas*. Vigo: Editorial Galaxia, col. Descuberta, n° 9, 156 pp.

- CARBALLUDE, P. (2001). *Paisaxe con fondo gris*. Vigo: Galaxia, col. Costa Oeste, nº 32, 171 pp.
- CASAS, M. (2001). *Escales d'una fuga*. Alzira: Bromera, col. Esguard, nº 2, 186 pp.
- NAVAZA, G. (2001). *Santos e defuntos*, il. Ramón Trigo. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. A letra dormente, 52 pp.
- VENTOSO MARIÑO, X. A. (2001). *A pesca está no vento: historia de Nico*, il. Cesáreo Varela Sobrado. Vigo: Ir Indo Edicións, col. O elefante contacontos, nº 18, [máis de 12 anos], 251 pp.
- DALMASES, A. (2002). *Temps regirats*. Barcelona: Cruïlla (Gran angular, 128), 75 pp
- DELGADO, J. F. (2002). *Els llops de la lluna roja*. Empúries.
- DOCAMPO, X. (2002). *A casa da luz*, il. Xosé Cobas. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Sopa de libros, nº 20, serie Azul, [a partir de 12 anos], 192 pp.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2002). *Noite de voraces sombras*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, nº 64, [mocidade], 165 pp.
- GARCÍA TEIJEIRO, A. (2002). *Trala liña do horizonte*. Vigo: Tambre, col. Catavento, nº 2, [a partir dos 12 anos], 116 pp.
- MARÍAS, F. (2002). *La batalla de Matxitxako*. Madrid: Anaya, col. Senderos de la historia, 190 pp. //(2006). Madrid: Alianza, col. El libro de bolsillo, 215 pp.
- MARTÍNEZ OCA, X. M. (2002). *Todo o peso do ceo*. Vigo: Tambre, col. Catavento, nº 4, 133 pp.
- ÁLVAREZ, B. (2003). *Las fuentes del destino*. Madrid: Edelvives, col. Alandar, nº 37, 104 pp.
- CEBRIÁN, E. (2003). *Bajo la fría luz de octubre*. Madrid: Alfaguara, serie roja, 203 pp.
- GARCIA LLORCA, Antoni (2003), *El rei dels senglars*, il. Tha. Barcelona: Cruïlla, col. El vaixell de vapor, sèrie vermella, nº 121, 139 pp.
- PASCUAL, E. (2003). *El fantasma anidó bajo el alero*, il. Javier Serrano. Madrid: Anaya, 208 pp.

- PASQUAL, G. (2003). *L'últim vaixell*. Picanya: Alfaguara-Voramar, 181 pp. Premi Samaruc 2005 de Literatura Juvenil.
- SAIZARBITORIA, R. (2003). *Kandinskyren tradizioa*. Donostia: Erein (en castelán: *La tradición de Kandinsky*, Centro de Lingüística Aplicada, 2003).
- CALDERA I PUJOLS, A. (2004). *Quan la llibertat s'amagava a les muntanyes*. Alzira: Bromera.
- CELA, J. (2004). *El centaure*. Barcelona: La Galera, col. El corsari, n° 66.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2004). *Tres pasos polo misterio*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, n° 74.
- PEROZO, X. A. (2004). *Caderno de Riparia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, n° 77.
- REGUEIRO, C. (2004). *Un marciano neste mundo*. Finalista do I Premio de Literatura Infantil e Xuvenil Meiga Moira, A Coruña: Baía Edicións, col. Meiga Moira, n° 2.
- ÁLVAREZ, B. (2005). *Palabras de Pan*. Zaragoza: Edelvives, col. Alandar, n° 69.
- ANGUERA, M. (2005). *La història d'en Robert*. La Galera.
- CONSTANS I AUBERT, J. (2005). *El tresor dels maquis*. Barcelona: Barcanova.
- DALMASES, A. (2005). *Jo, el desconegut*. Barcelona: Cruïlla (Gran angular, 140) Premi Gran Angular 2005.
- GÓMEZ CERDÁ, A. (2005). *Noche de alacranes*. Madrid: SM, col. Gran Angular.
- MARÍAS, F. (2005). *Cielo abajo*, Madrid: Anaya, col. Espacio abierto..
- PONS, P. (2005). *La cova del torrent*, il. Pablo Auladell. Barcelona: Cruïlla, col. El vaixell de vapor, sèrie vermella, n° 131.
- RIVAS, M. (2005). *A lingua das bolboretas*, il. Miguelanxo Prado. Vigo: Galaxia, 34 pp.
- ALFAYA, A. (2006). *A sombra descalza*. Premio Lazarillo de Literatura Xuvenil 200. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, n° 92.

- BARRIOS, P. (2006). *Cando era tempo de inverno*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco Edicións, col. Docexvintedous, [mocidade], 75 pp.
- BOSCH, L. (2006). *Negra nit*. Barcelona: Editorial Columna, col. Columna jove, n° 218.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2006). *Corredores de sombra*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de Xogo, n° 91.
- HERNÁNDEZ CHAMBERS, D. (2006). *La ciudad gris*. Madrid: SM, col. Gran Angular, n° 259.
- MEABE, M. A. (2006). *Urtebete itsasargian*. Donostia: Elkar, col. Taupadak, n° 15.
- CELA, J. (2007). *El temps que ens toca viure*, il. Javier Andrada. Barcelona: Cruïlla, col. El vaixell de vapor, sèrie vermella, n° 140.
- FONALLERAS, J. M. (2007). *Les galetes del saló de te continental*. Cruïlla (Vaixell Vapor).
- MUÑOZ, J. (2007). *Antzararen bidea*. Irun: Alberdania.
- PORTELL, J. (2007). *Fill de rojo*, il. Ignasi Blanch. Barcelona: Tantàgora, col. La guerra dels grans, n° 2.
- ROS, R. (2007). *Els tres tambors*, il. Sílvia Cabestany, Barcelona: Tantàgora, col. La guerra dels grans, n° 1.
- SORRIBES, S. (2007). *Prop del llac*. Baula.
- SOTORRA, A. (2007). *Els silencis de la boca de la mina*. Barcelona: Cruïlla, col. Gran Angular 148.
- ALTARRIBA, L. (2008). *El barret del milicià*. Tantàgora.
- CARABÉN, A. (2008). *El diari de la Queta Canals*. Empúries (L'Odissea).
- FITE, M. (2008). *Els cims dels espadats*. Barcanova (Antaviana).

Bibliografia passiva

- AGRA, M. J. & outros (2004). *A Memoria das Guerras na Literatura Infantil e Xuvenil en Lingua Galega*. Vigo/Santiago de Compostela: Edicións Xerais de Galicia/GÁLIX.

- ARÉN, R. & P. RODRÍGUEZ (2006). *Un Río de Sangre e Tinta*. Boiro: Concello de Boiro, Biblioteca Barbantia.
- BERTRAND DE MUÑOZ, M. (1982). *La Guerra Civil Española en la Novela*. Madrid: José Porrúa Turanzas, 2 vol.
- CERQUEIRA, J. F. D. (2004). *Arte e Literatura na Guerra Civil de Espanha*. Lisboa: Prefácio.
- FIGUEROA, A. (2001). *Nación, Literatura, Identidade. Comunicación Literaria e Campos Sociais en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- GRANDE-GONZÁLEZ, C. (1993). *La Guerra Civil en la Novela de la Democracia: En Busca de una Identidad Perdida*. Ann Arbor, Michigan: UMI.
- JÜNKE, C. (2006). 'Pasarán Años y Olvidaremos Todo': La Guerra Civil Española como Lugar de Memoria en la Novela y el Cine Actuales en España. In U. Winter (Ed.). *Lugares de Memoria de la Guerra Civil y el Franquismo*. Madrid, Frankfurt: Iberoamericana, Vervuert, pp. 101-129.
- KING, C. L. (1990). Ramón Sender's Civil War. In J. Pérez & W. Aycock (Eds.). *The Spanish Civil War in Literature*. Lubbock, Texas: Texas Tech University Press.
- LLOF, M. (2006). A Memória da Guerra de Espanha em Portugal através da Historiografia Portuguesa. In *Ler História*, nº 51, "Dossier Guerras Cívicas". Lisboa, pp. 77-131
- LUENGO, A. (2004). *La Encrucijada de la Memoria: La Memoria Colectiva de la Guerra Civil Española en la Novela Contemporánea*. Berlín: Tranvía, Walter Frey.
- MATUTE, A. M. (1998). *Primera Memoria*. Barcelona: Destino (1ª ed. 1959).
- MATUTE, A. M. (1991). *School of the Sun*. Aylesbury, Bucks: Quartet Encounters.
- OLAZIREGI, M. J. (2010). Literatura Infantil e Ideología. In F. AZEVEDO (Coord.), *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: CIFPEC/Universidade do Minho, pp. 131-144.

- PUJALS, E. (1959). *España y la Guerra de 1936 en la Poesía de Roy Campbell*. Madrid: Rialp.
- RAMOS, A. M. (2005). Paz e Guerra: os Conflitos Bélicos na Literatura Portuguesa para a Infância. *Boletín Galego de Literatura*, nº 31, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 49-80.
- ROIG RECHOU, B. (Coord.) (1996-2006). *Informe de Literatura 1995, 1996, 1997, 1998, 1999*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades // (coord.) (1999, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007), *Informe de Literatura 1995-1998, Informe de Literatura 1995-1999, Informe de Literatura 1995-2000, Informe de Literatura 1995-2001, Informe de Literatura 1995-2002, Informe de Literatura 2003, Informe de Literatura 2004, Informe de Literatura 2005, Informe de Literatura 2006, Informe de Literatura 2007*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. CD-Rom e <http://www.cirp.es/> (apartado Recursos).
- ROIG RECHOU, B. (2002). La Literatura Infantil y Juvenil en Galicia / A Literatura Infantil e Xuvenil en Galicia. In A. T. VARELA (Coord.). *La Literatura desde 1936 hasta principios del siglo XXI: Narrativa y Traducción/A Literatura dende 1936 ata Principios do Século XXI: Narrativa e Traducción*. A Coruña: Hércules Ediciones, cap. 8, pp. 382-501.
- ROIG RECHOU, B. & I. M. GONZÁLEZ (2006). O Centro do Labirinto de Agustín Fernández Paz. In B. R. RECHOU, I. S. LÓPEZ & P. L. DOMÍNGUEZ (Coord.). *Multiculturalismo e Identidades Permeáveis na Literatura Infantil e Xuvenil*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, pp. 131-146.
- ROIG RECHOU, B. & I. S. LÓPEZ (2007). En Santiago de Compostela con Agustín Fernández Paz. *Boletín Galego de Literatura*, n.º 38, “Encontros”, 2º semestre, pp. 161-178.
- ROIG RECHOU, B., P. L. DOMÍNGUEZ, I. S. LÓPEZ (2008). *A Guerra Civil Española na Narrativa Infantil e Xuvenil*. Ilust. J.

- M. M. Lema. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia.
- ROIG RECHOU, B. (2008). *A Literatura Infantil e Xuvenil Galega no Século XXI. Seis Chaves para Entendela Mellor*. Madrid/Santiago de Compostela: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil / Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural. Consellería de Cultura e Deporte (Xunta de Galicia).
- ROIG RECHOU, B. (2008). Agustín Fernández Paz: Un Clásico Contemporáneo da Literatura Infantil e Xuvenil. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, n.º 16 (II série), “Perfil”, Porto Editora, outubro, pp. 8-12.
- ROIG RECHOU, B. (2009) & E. A. COSTAS, M. N. RODRÍGUEZ, I. M. GONZÁLEZ & C. V. GARCÍA. A Memória Histórica através da Literatura Infantil e Xuvenil en Galego. In A. M. RAMOS, J. A. GOMES & S. R. SILVA (Coords.). *A Memória nos Livros: História e Histórias*. Porto: Deriva Editores, pp. 55-72.
- ROIG RECHOU, B. (2010). Da Literatura para a Infância à Literatura de Fronteira: A. F. PAZ & L. BOJUNGA. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n.º 36, julho-dezembro 2010, pp. 153-171.
- RUZICKA KENFEL, V., C. V. GARCÍA & L. LORENZO (2005). *Mundos en Conflicto: Representación de Ideologías, Enfrentamientos Sociales y Guerras en la Literatura Infantil y Juvenil*. Vigo: Universidade De Vigo. Servizo de Publicacións.

Xaquín Marín e a Reivindicação da Identidade Galega a partir da Banda Desenhada

Isabel Mociño⁷⁸

Introdução

Os condicionamentos derivados da situação de marginalidade e ausência da língua galega na vida cultural e educativa da Galiza, suplantada pela oficial, a castelhana, provocaram que a produção de Literatura Infantil e Juvenil não se pudesse desenvolver do mesmo modo que aconteceu em sistemas normalizados. É por isso que há que aguardar a recuperação cultural iniciada nos anos cinquenta do século XX para contar com uma produção regular de obras com paratextos específicos para o público leitor infantil e juvenil que, como assinala Blanca-Ana Roig Rechou (2005: 141), experimentou uma etapa de “transição” na década de sessenta, passou por um “afianzamento” na de setenta e iniciou a “Consolidação” nos anos oitenta, o que deu lugar a uma proliferação, aprofundamento e inovação constante desde a metade dos anos noventa. As circunstâncias histórico-sócio-político-económicas pouco favoráveis, nas que esta literatura careceu de instrumentos de legitimação, junto com os condicionamentos próprios de que

⁷⁸ Doutora pela Universidade de Santiago de Compostela e docente na Universidade de Vigo (Espanha). Contato: imocino@hotmail.com

padeceu a Literatura Infantil e Juvenil⁷⁹ em geral, provocaram um atraso que se começou a superar no momento em que a língua galega foi adquirindo uma dimensão social e pública que lhe negou o regime ditatorial vigente entre 1939 e 1974, apoiada entre outros feitos, pela criação de associações culturais que desenvolveram um importante labor de dinamização desde uma postura progressista e galega, o regresso à actividade editorial, a publicação de revistas e a introdução da língua no ensino, especialmente a partir da aprovação da Nova Lei de Educação (1970), que reconheceu a existência de “línguas nativas” e a possibilidade de as empregar nos níveis mais elementares do ensino (Roig Rechou, 2005: 152-154), o que criou a necessidade de produtos literários específicos e adequados aos leitores destas faixas etárias.

Situando-nos nestas décadas iniciais de configuração da Literatura Infantil e Juvenil galega, neste trabalho deter-nos-emos no papel que desempenhou a banda desenhada na construção e reivindicação de uma identidade galega diferenciada, aspecto que se tornou evidente na produção de potencial recepção infantil e juvenil dos anos setenta, especialmente no caso de um criador considerado actualmente um “clássico contemporâneo” da banda desenhada, como é Xaquín Marín (nome literário de Xaquín Marín Formoso, Ferrol, 1943).

Parece-nos interessante determo-nos nesta produção por quanto revela que esta modalidade literária se situou em diferentes momentos na vanguarda e adiantou temáticas e perspectivas recriadas posteriormente noutros géneros literários, especialmente na narrativa, imprimindo às obras resultantes um carácter inovador e pioneiro que precisa de estudos específicos. Deste modo poder-se-á observar como a banda desenhada galega fez parte da planificação cultural que buscou através de um mercado cariz identitário recuperar uma cultura emergente e colonizada,

⁷⁹ Como a sua consideração de ferramenta para a educação e a formação pedagógica da infância mas não como um fenómeno literário (Shavit, 2003: 11).

condicionada por muitos séculos de postração, atraso, resignação e falta de autoestima (Tarrío Varela, 2008: 184).

Neste sentido, é preciso lembrar que, como assinalou Itamar Even-Zohar (1993: 441-458), a literatura desenvolveu um importante papel na configuração das nações e os grupos culturalmente organizados de Europa, dado que, por meio dela, o sistema cultural conta com um repertório de modelos semióticos através dos quais o mundo se explica a partir de um conjunto de narrações. Concretamente, para Even-Zohar (2000: 395) “it is a common procedure in human groups to signal out certain conspicuous items from a prevailing repertoire for demarcating the group as a distinct entity. This is described as a creating a ‘sense of self’, or ‘collective identity’”, e por detrás da que actuam ou actuaram,

un pequeño grupo de personas, que llamaré “agentes socio-semióticos”, popularmente conocidos bajo la denominación de “escritores”, “poetas”, “pensadores”, “críticos”, “filósofos” y similares, [que] produjeron un enorme corpus de textos con los que pretendían justificar, sancionar y sustentar la existencia o lo deseable de ella, el valor y la pertinencia de una entidad creada a la que se aspira –es decir, la nación alemana, la nación búlgara, la italiana, etc. – Al mismo tiempo, también ponen en orden el conjunto de textos y nombres que en principio podrían ser útiles a la hora de justificar su causa.

(Even-Zohar, 1994: 369)

Integrados nos agentes sócio-semióticos, consideramos que os criadores de banda desenhada galega participaram muito activamente desde os anos setenta do século XX na transmissão entre os membros da colectividade de sentimentos de solidariedade, de pertença e de cumprimento das leis e decretos que não podem ser impostos só com a força física⁸⁰. Daí resulta muito esclarecedor

⁸⁰ De facto, segundo Pageaux (2004: 64) nos processos de transculturação (resposta ou adaptação ou resistência da nova cultura num processo de aporte

observar como as manifestações literárias e artísticas se articulam como factores privilegiados para construir a coesão sociocultural num território determinado, de tal modo que Elías Torres (2004: 425) considere que “todo texto, pelo facto de ser considerado literário, comporta para quem essa qualificação aceita, umha ideia sobre a vida e umha ideia sobre a arte, nutrindo assim as escalas de valores dos utentes”, pelo que da relação da literatura com o seu espaço social

se desprende que um uso continuamente praticado com textos, autores, instituições, etc., é o de servir de expressom da nacionalidade ou, mais genericamente, o de ser a produçom literaria e, sobretudo, o discurso sobre a mesma e os seus produtores, um dos modos de elaboraçom identitária.

(Torres, 2004: 425)

De facto, como assinalou Even-Zohar (1993) a literatura foi nas culturas ocidentais um elemento indispensável do poder (*indispensabilia*), porque qualquer poder político que se preze deve contar com um sistema literário que lhe proporcione prestígio e poder simbólico, o que explica a preocupação dos promotores das nações emergentes por construir um sistema literário próprio, um desiderato ao que não ficaram alheios uma série de grupos e autores de banda desenhada na Galiza no período que estudamos, no que se preocuparam em oferecer obras dirigidas ao público infantil e juvenil, que naquele momento não podia aceder a esta modalidade literária moderna na sua própria língua.

Neste sentido, a banda desenhada como uma expressão literária mais, tal como o teatro, a arquitectura, a música e a pintura são elementos fundamentais para a construção e afirmação das identidades nacionais, como afirma Annie Marie Thiesse (1999: 133-158), que também incide noutros elementos simbólicos e materiais fundamentais para a identificação de uma nação, como a

desestabilizadora da outra cultura) o que mais resiste, como em qualquer caso de aculturação, é o imaginário, o que obedece a um ritmo de longa duração.

lembrança dos antepassados históricos, os heróis paradigmáticos das virtudes nacionais, a conservação e recuperação da língua própria, as referências e o orgulho de monumentos histórico-culturais, o folclore e a forma de vida em geral, com as características específicas, lugares e paisagens, símbolos representativos, etc., aspectos retomados e estudados para o caso galego por Antón Figueroa (2001).

Todos estes elementos sócio-semióticos parecem-nos que estão em boa medida presentes nos primeiros produtos de banda desenhada galega editados nos anos setenta e continuaram, em maior ou menor medida, na produção que se consolidou e ofereceu importantes inovações até à actualidade, especialmente nos anos noventa e primeiros anos do século XXI. É por iso que entendemos que estes produtos pioneiros contribuíram para justificar, sancionar ou fundamentar a existência, o interesse e a pertinência da cultura (Even-Zohar, 1994: 369), neste caso a galega, cujo discurso literário, segundo M^a Xesús Lama López (2001: 181), surgiu durante a segunda metade do século XIX

como un espacio de resistencia desde el que se intenta proyectar una imagen unitaria de la identidad nacional y construir o consolidar un imaginario colectivo gallego. Esta sobrecarga ideológica del discurso implica el reconocimiento implícito de que la literatura actúa como espacio privilegiado para la producción de signos étnicos y esta función se impone en su consideración de experiencia estética.

Uma idea que também reitera Anxo Tarrío (2006), para quem o discurso identitário galego se iniciou timidamente nos tempos do Provincialismo⁸¹ do século XIX e continua na actualidade, ainda que o sistema cultural, ideológico e político esteja amadurecido e “presenta xa poucas eivas, por importantes que sexan as aínda pendentes de seren neutralizadas” (Tarrío, 2006: 75).

⁸¹ Movimento político e cultural que se iniciou ao redor da metade do século XIX na Galiza, precedente que desembocou no denominado Ressurgimento.

Deste modo, aproximar-nos-emos da produção de Xaquín Marín para analisar em que medida as suas bandas desenhadas publicadas em edições isentas e criadas nos anos setenta salientam pela sua reivindicação da identidade galega e articulam uma dura crítica a alguns dos problemas mais graves da sociedade do momento. Também nos parece relevante ter em conta a vontade de intervenção dos criadores do momento, integrados em diferentes grupos surgidos ao redor desta modalidade literária, que manifestaram uma clara atitude de implementação intencional, quer dizer, nas suas obras é patente a vontade consciente de cobrir certas áreas temáticas, genológicas e de outro tipo (Đurišin, 1995) dos que padecia o sistema literário galego em conformação. Por outro lado, também se salienta nestas obras inaugurais uma clara intencionalidade e vontade de educar os mais novos para que tomem consciência da sua pertença a uma cultura diferenciada e actuem conseqüentemente, ao que haveria que acrescentar a importância que tem a literatura de potencial recepção infantil e juvenil como a primeira que lê uma pessoa no curso da sua vida, com qual a sua posição é determinante na formação de novos leitores (Figueroa, 1992: 406), consumidores habituais de literatura no seu futuro como adultos, ao que não ficou alheia a banda desenhada.

1. A banda desenhada: uma modalidade literária ainda por estudar

Um dos principais problemas com que nos deparamos na hora de abordar uma análise da produção de banda desenhada galega é a tardia atenção que se tem prestado a esta manifestação literária. Isto implica uma falta de aproximações rigorosas, sistemáticas e analíticas, que impedem a existência de estudos exaustivos da produção, mediação e recepção, se excluirmos trabalhos de carácter científico, como o monográfico *Olladas do cómic ibérico* (2007), da revista da Universidade de Santiago de Compostela,

Boletín Galego de Literatura, que dedicou um número completo a contributos de diferentes âmbitos linguísticos da península ibérica, fundando as bases de futuros trabalhos de carácter analítico e sistemático, que se vêem favorecidos pelo carácter comparatista adoptado neste monográfico e que são fundamentais para a canonização de um repertório cada vez mais amplo e diversificado.

A importância de obras como a *Olladas do cómic ibérico* é dada também pela sua contribuição para a visibilidade do trabalho de um grupo de criadores e criadoras galegas que, na actualidade, como assinala na introdução o professor Anxo Tarrío (2007: 7), “nada teñen que envexar a quen produce cómics noutras latitudes, mesmo con máis tradición no xénero cá nosa”. Uma produção que conta com uma qualidade inquestionável, como demostram os reconhecimentos a nível nacional e internacional, que propiciou a organização do sector e a sua profissionalização, mas cujos inícios não estiveram isentos de dificuldades, nos que o carácter esporádico e a falta de continuidade foram algumas das principais características, assim como a escassa visibilidade nos circuitos editoriais e escolares.

Entre os factores que incidem na falta de atenção crítica a esta produção há que referir a escassa consideração social desta literatura, que até muito recentemente esteve associada a conteúdos banais e sem importância, uma espécie de subproduto para entretenimento. Como aponta Agustín Fernández Paz (1989: 8), provavelmente uma das causas desta desconsideração foi que no contexto do Estado Espanhol⁸² a banda desenhada se concebia como produto dirigido à infância, uma visão estereotipada dentro de uma concepção do adjectivo infantil com implícita desvalorização. Por outra parte, o facto de ser uma forma de expressão de uma cultura eminentemente urbana e industrial

⁸² No castelhano uma das denominações da banda desenhada é a de “tebeo”, nome da revista infantil mais famosa na primeira metade do século XX, a popular *TBO* (1917-1972), que se converteu numa denominação popular desta modalidade literária.

provocou que na Galiza se desenvolvesse mais tarde, dado o atraso económico e a pervivência da cultura rural e tradicional. Não obstante situarmo-nos noutro contexto, concretamente o das culturas mais avançadas, a banda desenhada constitui uma das formas de actividade criadora e de comunicação cultural mais genuína e universalizada, como é o caso de França e Bélgica, para citar dois exemplos. Neste sentido, há vozes que defendem a plena vigência desta literatura, como Antonio J. Gil González (2007), quem perante o suposto eclodir de uma crise da banda desenhada como forma de cultura popular e o seu suposto desvanecimento do cenário da cultura de massas afirma que

unha ollada, por panorámica que fose, ao panorama mediático da cultura (televisión, xornais, cinema, internet...) pon de manifesto, dun xeito rotundo e inequívoco [...] a enorme vixencia, repercusión e crecente actualidade do universo da banda deseñada como un dos paradigmas máis visíbeis daquela [cultura popular].

(Gil, 2007: 16)

Para Antonio J. Gil, estudioso e especialista nesta matéria, uma das principais forças da banda desenhada assenta na sua capacidade de diálogo sistemático do seu repertório e em especial através do processo de adaptação cinematográfica do cânone. Um processo de enorme produtividade, especialmente nas últimas décadas, nas que assistimos à adaptação para o cinema de personagens como Astérix, Super-Homem, Batman e Homem-Aranha, entre outros, e que os converteu em referentes universais no terreno da ficção. No caso concreto da Galiza, esta modalidade literária tem arrecadado um grande prestígio, no que também contribuiu a organização do sector ao redor de grupos muito dinâmicos, que puseram em marcha editorias, revistas, colecções e prémios que se converteram em plataformas para dar a conhecer novos criadores, além de estimularem uma forte consciência de que são herdeiros do trabalho daqueles grupos que, desde os anos

sessenta e setenta, mantiveram uma intensa actividade criativa, de especial relevância devido às dificuldades nas que se desenvolveu o sector e o próprio sistema literário galego.

Neste sentido os trabalhos de sistematização são de grande importância para superar as controvérsias que sobre os precedentes mais remotos da banda desenhada se vêm produzindo, como ocorre noutras modalidades literárias⁸³. Segundo alguns especialistas, a primeira obra que responde claramente às características do que hoje se chama banda desenhada é a tira *The Yellow Kid and his New Phonograph*, de Richard Fenton, publicada no *New York Journal*, no dia 16 de fevereiro de 1896 (Harguindey, 2007: 48). Pelo contrário, para outros estudiosos, como Sánchez Ameijeiras (2002: 259), Groensteen (2005: 4) e Harguindey (2007: 47-60) os precedentes da banda desenhada estão muito mais distantes no tempo, em plena Idade Média. Estes últimos autores afirmam que em língua galega se encontra uma das manifestações mais antigas desta modalidade literária, as *Cantigas de Santa María*, de Afonso X “O Sabio” (Toledo, c. 1270). Tal afirmação parte da ideia de que é uma obra na que se combina a organização do discurso em sequências de imagens consecutivas, um procedimento formal que, pela primeira vez, permitia a sua difusão geográfica (ainda que fosse em circuitos ou classes sociais restringidas), ao estar realizado num meio transportável, um códice⁸⁴. Provavelmente, estas e outras características são as que permitem afirmar na exposição da Biblioteca Nacional de França, *La BD avant la BD*⁸⁵ que as *Cantigas* são o manuscrito medieval mais próximo de uma banda desenhada actual, tanto por ser uma obra essencial para o estabelecimento da convenção do sentido da leitura, como pela sua sofisticação e pela

⁸³ Caso especialmente de modelos marginais dentro do sistema literário como a ficção científica, a novela policial, a novela cor-de-rosa, etc., para dar alguns exemplos.

⁸⁴ Este tipo de procedimento vinha tendo lugar nas representações que se faziam em elementos estáticos como pórticos, retábulos, vitrais, etc.

⁸⁵ Pode-se consultar em http://expositions.bnf.fr/bdavbd/grand/1219_31.htm

presença nelas dos principais recursos que depois se empregariam na narrativa da banda desenhada (Harguindey, 2007: 59).

Não obstante, para os intuítos deste trabalho este cultivo precoce não passaria de uma produção embrionária, dada a marginalidade a que foi submetida a cultura galega até recentemente, pelo que nos centraremos num momento temporal concreto, a década dos anos setenta do século XX, e numa série de produtos que respondem a um procedimento narrativo de extensão variável, baseado na sucessão de imagens gráficas acompanhadas ou não de escrita, cuja unidade narrativa mínima é a vinheta, a qual representa geralmente um momento da acção no espaço e no tempo “(...) Unha forma literaria na que a comprensión se logra cunha ollada, coa que o lector debe reconstruír as escenas que transcorren nas viñetas, integrando os códigos icónico e linguístico” (Equipo Glifo, 1998: 345) e entre cujo potencial público receptor está também o infantil e juvenil.

2. As primeiras manifestações e a sua configuração como expressão contracultural

A banda desenhada galega propriamente dita começou nos anos setenta⁸⁶ em jornais e revistas como expressão da contestação política e da vanguarda artística (Hermida, 2007: 62) e como um modo de consciencialização do povo galego através do compromisso cultural e social de uma série de grupos. Foi o caso do Grupo Fusquenlla e do Grupo de Cómics do Castro, nos que se integraram criadores que inauguraram linhas temáticas e formais de uma modalidade literária que estabeleceu um fructífero diálogo com a tradição universal e com algumas das expressões artísticas mais

⁸⁶ Anteriormente há outras manifestações que não se podem enquadrar propriamente como banda desenhada, mas que se situam no âmbito do humorismo gráfico, a caricatura e a ilustração, como foram os “cartelóns de cego”, A Barraca Resol, A Estampa Popular Galega, os “romances de cego” de Díaz Pardo ou os trabalhos de figuras como Castelao, Maside, etc. (Axeitos, 1993: 5).

claramente galegas. Entre estes criadores cabe salientar figuras como Reimundo Patiño, Xaquín Marín, Xesús Castro, Xesús “Chichi” Campos, Luís Caparrós e Isaac e Xosé Díaz Arias, responsáveis por colocar em marcha as primeiras publicações que, sem estar pensadas para a infância e juventude, constituíram uma “axeitada lectura para un público xuvenil” (Fernández Paz, 1989: 70) ávido de produtos inovadores. Entre estas propostas são de salientar a banda desenhada “O emigrante”, de Marín, publicada na revista *Chan* (1971); a banda desenhada mural *O home que falaba Vegliota*⁸⁷ (1972), de Patiño; e a exposição “Mostra do Cómico Galego”⁸⁸, na que se apresentou uma banda desenhada entre o *underground* e a experimentação formal, que serviu de base para uma selecção de trabalhos que viram a luz no primeiro fanzine galego, *A cova das choias*⁸⁹ (1973), editado em Genebra (Suíça) e distribuído clandestinamente na Galiza, de que saiu um único número, dado que a ideologia combativa do grupo responsável lhe trouxe numerosos problemas com a censura. Por outro lado, esta obra não está pensada para um destinatário infantil e juvenil, ainda que pudesse ser do seu interesse.

Por tudo isto, pode-se dizer que a obra inaugural da banda desenhada galega dirigida a um potencial público infantil e juvenil foi o volume publicado em 1975 *2 viaxes* (Brais Pinto, 1975), em que se reúnem os trabalhos “A saga de torna no tempo”, de Reimundo Patiño (A Coruña, 1936-1985), e “O longo camiño de volta dende as estrelas”, de Xaquín Marín, duas propostas marcadas pelo tom crítico e uma visão desapiedada de um dos males endémicos da Galiza: a emigração.

⁸⁷ Na realidade é uma exposição composta por enormes páginas serigrafadas de banda desenhada.

⁸⁸ Celebrada em Fevereiro de 1973 na Escola de Magisterio da Coruña e na que contaram com a colaboração da Associação Cultural O Galo, um dos grupos mais activos do momento e fundamental, junto com outros como O Facho, para entender a recuperação cultural na Galiza.

⁸⁹ Pode-se ver uma edição facsimilada em: <http://www.culturagalega.org/bd/>.

2 *viaxes* apresenta-se como um volume de grande formato que se abre com uma série de elementos peritextuais que reflectem o interesse dos autores por situar esta proposta dentro de um panorama praticamente ermo. Entre eles salienta a “Introdução”, assinada por Marín, na que situa a obra na tradição artístico-literária galega e explica que estas bandas desenhadas são herdeiras “da arte popular de tan grande tradición en Galicia (...) que arelan perpetuar, innovando dentro dela, dándolle ó presente as respostas gráficas de hoxe” (p. 7). Isto é, não há uma vontade de ruptura mas de diálogo com o passado, de conexão com o legado popular adaptado às novas circunstâncias temporais. Continua explicando também que há uma vontade consciente, tanto no seu caso como na de Patiño, de se distanciarem dos pressupostos que regem o funcionamento de produtos que chegam da sociedade norte-americana, em especial os do “pop-art” e do “comix”, considerados fruto de uma sociedade superindustrial e hiperdesenvolvida, que chegam a todas as partes como manifestação da “cultura de massas”. Frente a isto situa os criadores galegos, “gráficos, dibuxantes, artistas ou coma se lles queira chamar”, cujo objectivo é “articular e vencellar o pasado do seu pobo co seu persente io seu porvir” (p. 8) através das suas obras, dando a conhecer à sociedade galega um legado que as circunstâncias históricas abafaram e infravalorizaram, quando não negaram radicalmente. Esta perspectiva estende-se também à linguagem artística, que está focalizada em sentido inverso a estes movimentos americanos, devido a que enquanto os *artistas pop* “levan á pintura a lingoaxe da pubricidade io ‘comic’ comercial, os grafistas galegos levan ós meios de comunicación masiva a lingoaxe da pintura e do máis inxel arte popular” (p. 8), num frutífero diálogo com a tradição, com que buscam educar e formar o potencial leitor pouco acostumado, na maior parte dos casos, na sua própria língua e desconhecedor da sua cultura.

Estas e ainda outras indicações aproximam a “Introdução” ao carácter de manifesto ou declaração de intenções que são

compartilhadas pelos membros do grupo Brais Pinto⁹⁰, as quais se reafirmam e complementam com parágrafos extraídos de diferentes catálogos⁹¹, nos quais os criadores responsáveis incidem numa visão colectiva da banda desenhada como manifestação moderna da arte popular, como terreno de liberdade expressiva e formal, baseada no compromisso entre o desenhador e o leitor; e como novo modo de expressão, no que palavra e imagem são inseparáveis para transmitir a “mensaxe dun novo abrente” (p. 125), confiando na recuperação cultural da Galiza. Uma perspectiva à que não é alheia a funcionalidade, dado que leva implícita a concepção da literatura como ferramenta educativa para transmitir às gerações mais novas uma concepção ideológica marcadamente identitária, assentando no passado o sentido da história que os situará como homens e mulheres livres no futuro.

Desde o ponto de vista temático, as duas bandas desenhadas que conformam o volume incidem numa questão de grande relevância e interesse social no momento da sua publicação, como foram os avanços da indústria espacial e da exploração do universo, que protagonizaram múltiplas propostas literárias, especialmente na ficção científica, que por estes anos estava imersa na “New Wave”

⁹⁰ Grupo fundado em 1958 em Madrid por um grupo de intelectuais e escritores galegos de ideologia de esquerdas e nacionalistas: Xosé Luís Méndez Ferrín, Bernardino Graña, Reimundo Patiño, Xosé Fernández Ferreiro, Bautista Álvarez, Ramón Lorenzo, César Arias, Herminio Barreiro e “Ben-Cho-Shey” (nome literário de Xosé Ramón Fernández Oxea). O nome do grupo foi ideia de Xosé Fernández Ferreiro e está baseado na história dun afiador imaginario das terras de Ourense do concelho de Nogueira de Ramuín que percorreu o mundo e, ao cabo do seu périplo, foi atropelado por um eléctrico na praça madrilenha de Cibeles. O grupo desenvolveu um amplo trabalho cultural e criou mesmo uma editorial que se estreou com os poemas *Bocarribeira (poemas pra ler e queimar)* (1958), de Ramón Otero Pedrayo, e *Poemas do home que quixo vivir* (1958), de Bernardino Graña, com limiar de Méndez Ferrín (Castro Rodríguez, 2007: 2; Valcárcel, 2007: 8).

⁹¹ Trata-se de “Tres notas”, do catálogo “O home que falaba vegliota”, de Reimundo Patiño, na Galeria Redor de 7 de Abril a 5 de Maio de 1972; do “Cómico galego”, exposição organizada pela Associação Cultural “O galo”, Círculo Mercantil e Industrial de Santiago de Compostela, de 26 de Novembro a 13 de Dezembro de 1973; e “Dos pés á testa”, de Xaquín Marín, na Galeria Redor de 8 de Janeiro a 2 de Fevereiro de 1974.

(Scholes e Rabkin, 1982). Porém, a escolha temática de Patiño e Marín transcende a importância dos avanços científicos e de superação dos limites do universo conhecido para se pôr ao serviço de uma leitura em chave simbólica da emigração na Galiza, a qual nestas décadas mudou o destino que vinha sendo habitual para a América para diferentes países da Europa e incluso as grandes capitais industriais espanholas, uma saída que levou milhares de jovens a abandonar a sua terra para buscar um futuro melhor. A perspectiva adoptada por ambos os autores deixa perceber um forte compromisso social e político, mostrando em grande medida o quanto estavam sensibilizados com o contexto social em que criaram as suas obras. Nelas, através da perspectiva futurista e apocalíptica, busca-se despertar a consciência colectiva, o sentimento de pertença, o orgulho por um passado esplendoroso, a dignidade como povo e o inconformismo dos mais novos, estimulados a lutarem pela erradicação deste problema e implicados em que a Galiza possa prosperar livre de restrições, pois são eles os que estão chamados a erradicar a “sangria” e debilitamento que a emigração massiva supõe para o futuro da sociedade galega e para a sua identidade.

Patiño e Marín também participam, ainda que sem perder o estilo próprio de cada criador, de uma linha gráfica muito próxima, ao apresentar um rico desenho, em que cada página se mostra diferente das demais e onde os textos estão intimamente ligados e integrados no conjunto visual, mesmo expandindo-se de uma vinheta a outra, pondo-as em contacto e interpretando-as como continuidade. Salienta-se também o emprego de um traço contundente, no que convive o branco e negro, que, no caso de Marín, acentua os contrastes de luzes e sombras através dos vazios, com personagens toscos, de traços muito marcados, angustiados, de olhos desorbitados, que reflectem o sofrimento do indivíduo num mundo apocalíptico. Pelo contrário, na proposta de Patiño observa-se uma grande multiplicidade de linhas e um maior recurso às manchas negras, acentuando a contextualização no cosmos, no que

predomina a sensação de caos e movimento, através de páginas muito cheias de vinhetas, que jogam com as dimensões, as sobreposições e a aparente ruptura/continuidade, muito vinculada à evolução da acção.

Em ambos os casos estamos perante uma lúcida reflexão na que as viagens pelo cosmos, em estreito diálogo com a odisseia protagonizada por Ulisses, se põem ao serviço da análise crítica da história da Galiza e da situação de postração que se vive no momento da publicação do volume, no que também são criticados aspectos como a alienação e a passividade, enlaçando com algumas das linhas temáticas mais frutíferas da ficção científica universal e que no sistema literário galego supõem a primeira aproximação a esta modalidade literária.

Trata-se de uma obra que se converte num grito a duas vozes, as quais surgem para despertar consciências, fazer-se eco de um grave problema social e cultural, que se anuncia já desde a capa, tanto através dos fortes contrastes cromáticos (amarelo e vermelho), como da personagem que ocupa o primeiro plano, a qual reflecte no seu rosto disforme o medo, a tensão e o arrepio, acentuado pela boca aberta e tingida de vermelho, da que saem várias naves espaciais que iniciam a descolagem. Uma representação simbólica da denúncia do problema da emigração que se desenvolve na obra e do perigo que esta encarna para o futuro da Galiza, tão incerto como o itinerário e as descobertas que as naves possam fazer durante a sua viagem de exploração pelo cosmos, que dá lugar a uma interessante proposta para a educação literária, com a que activar os intertextos e enciclopédias individuais precisas nos diferentes níveis de leitura que propicia.

Também é importante salientar como uma das características definidoras desta proposta pioneira a distância que marca com o estilo daquelas bandas desenhadas procedentes de sistemas literários consolidados nos que esta expressão artística constitui uma das formas de actividade criativa e de comunicação cultural mais genuína e universalizada, as quais começaram a traduzir-se para a

língua galega nesta década. Foi o caso de oito números da série protagonizada por Astérix, de René Goscinny (París, 1926-1977) e Albert Uderzo (Fismes-Marne, 1927), às quais voltaremos mais adiante. Não obstante, apesar da distância formal, estas bandas desenhadas formam parte de uma programação cultural na que sobressai a necessidade de oferecer obras de qualidade a um público leitor que só podia aceder a esta literatura noutras línguas, fundamentalmente a partir do castelhano. A isto há que acrescentar que tanto a obra galega como as traduzidas se articulam, em maior ou menor medida, com a ideologia mais nacionalista e a reivindicação da identidade, ao apostarem num herói que luta contra o colonizador e se revela contra os perigos que supõe o seu domínio, em clara conexão com a linha “celtista” que dominou na literatura galega nos primeiros anos do século XX e em obras de autores como os integrantes do Grupo Nós, nas que primou uma concepção atlantista, frente à cultura mediterrânea. Neste sentido, a obra de Patiño e Marín representa uma “espontânea e xuvenil tendencia radical á renovación” muito própria do Grupo Brais Pinto, que exibiu Ramón Piñeiro (Tarrío Varela, 2006: 80), intelectual galego criador e impulsor de uma estratégia de planificação cultural para a Galiza nos anos cinquenta, no sentido de Itamar Even-Zohar, na que também se integrava a literatura dirigida aos mais novos (Roig Rechou, 2006: 29-39) e à que se sumaram diversos grupos, entre eles o integrado por universitários galegos residentes em Madrid e denominado Brais Pinto.

O trabalho de Xaquín Marín continuou a linha iniciada em *2 viaxes*, ainda que não se tenha podido materializar numa publicação em língua galega até 1978, quando publicou as bandas desenhadas *Gaspariño* (Edicións do Rueiro) e *Gaspariño II* (Edicións Xerais de Galicia, 1982), dois números dirigidos ao público infantil, nos que se recolhem as vinhetas publicadas no jornal *El Ideal Gallego* em 1974. Nestas obras Marín continua com tom satírico e humorístico que caracteriza a maior parte da sua obra e adapta-a aos mais novos, através da perspectiva de um menino camponês, uma visão crítica

da sociedade galega do momento, incidindo nos problemas mais urgentes, além de fazer uma análise sobre as convenções da linguagem da banda desenhada (Roig Rechou, 1996: 495).

É certo que a obra que mais semelhanças mantém com *2 viaxes* não pôde ver a luz na sua versão original até trinta anos depois da sua composição. Trata-se do álbum *Ratos*, uma história com traços de ficção científica que foi publicada em 1977 em castelhano pela editora madrilenha TCD na sua colecção “3,1416 Comix”. A causa de que esta obra composta por Marín por volta de 1974-1975 não visse a luz em língua galega, na que foi criada, revela as dificuldades e fraquezas do sistema editorial galego, que estava a dar os primeiros passos, e que era incapaz de assumir os custos de uma edição com estas características, que além disso se confrontava com um mercado reduzido, o que obrigou o seu criador a publicar a obra no sistema central através da tradução. Sem dúvida, esta obra, se tivesse surgido num sistema literário mais estável e fundamentado, teria contribuído para consolidação da banda desenhada e da ficção científica nos anos setenta e, portanto, marcaria uma linha mais produtiva dentro desta modalidade literária, que não se cultivou de modo continuado até à segunda metade dos anos oitenta, atrasando em mais de uma década a edição regular deste tipo de produção e convertendo numa iniciativa, praticamente, isolada a publicação de *2 viaxes*.

À fraqueza das estruturas editoriais galegas da década de setenta há que acrescentar também a falta de instituições próprias que apoiassem a cultura, em especial a instituição escolar, na que timidamente se foi introduzindo a banda desenhada como ferramenta didáctica, arrastada em parte pela progressiva dignificação das bandas desenhadas a nível internacional (Fernández Paz, 1986: 80-81). Não obstante, a falta de um sector amplo de leitores potenciais contribuiu também para o atraso de qualquer tentativa de publicação de volumes completos de criadores

galegos⁹², que viram reduzida a oferta desta literatura a iniciativas como o suplemento “*Axóuxere*” (1974), do jornal ourense *La Región*, e a revista *Vagalume* (1975-1978), na que se incluíram propostas de autores e das próprias crianças. Umhas publicacións periódicas especializadas para o público infantil e juvenil, nas que as bandas desenhadas conviveram con os primeiros comentários divulgativos, noticias, actividades didácticas, etc.

Já no final da década tamén se publicou para un público leitor mais acostumado o fanzine *Xofre. Historieta galega* (1979), un traballo mais próximo das correntes europeias e em que participaron uns ilustradores daquela muito novos, que hoje representam algumas das trajectórias mais consolidadas do panorama galego: Miguelanxo Prado (*A Coruña*, 1958), Xan López Domínguez (Lugo, 1957), Fran Jaraba (Pontevedra, 1957) e Pepe Carreiro (Vigo, 1954). Autores que participaron tamén no “Concurso de Cómics en galego”, convocado em 1979 pela Associação Cultural “O Facho” (Agreló: 2000), da Corunha, mas que não teve continuidade dados os numerosos problemas para a publicação dos trabalhos, como já vimos que aconteceu ao próprio Marín.

Retomando a obra de Marín, detemo-nos, de seguida, no álbum *Ratos*, que apesar de ser editado pelas Edições Embora em 2006 numa cuidada edição na que se respeita a versão original elaborada pelo autor, como dissemos, à volta de 1974, consideramos que é uma proposta que contribui para reafirmar a configuração macrotectual da obra de Marín, sumando uma peça mais ao “esqueleto básico desta mudanza na realidade da linguaxe da historieta en Galicia” [p. 9], como aponta Miguelanxo Prado na nota de apresentação que abre o volume, que afirma que “durante moito tempo mantiven a opinión de que a suposta banda deseñada galega non existía como tal, e que o que había era un reducido

⁹² Para um estudo mais pormenorizado, ver Hermida (2007: 61-71) e Mociño (2009: 77-99).

número (que non grupo) de francotiradores” [p. 9]. Por isso, consideramos que esta cuidada edición transcende a homenagem a um criador, com um estilo muito pessoal, para se converter na recuperação de um documento histórico, necessário para compreender a dimensão da sua obra criativa e também a intenção declarada de levar a cabo uma produção em língua galega desde os primeiros anos de conformação do sistema literário, o qual se viu atrasado e debilitado pelas circunstâncias que já assinalámos.

A presença de Miguelanxo Prado como autor do texto introdutório desta obra responde de modo significativo ao facto de que se trata de um dos ilustradores galegos mais reconhecidos a nível internacional e implicados no desenvolvimento desta expressão artística na Galiza. Prado aproveita este peritexto prefacial para fazer uma breve aproximação ao contexto no que surgiu a obra de Marín, reafirmando o valor fundacional da criação de quem considera o “patriarca da banda deseñada galega” [p. 8], ao que sem dúvida têm como referente as quatro gerações de criadores que convivem e produzem na actualidade, que além disso contam com “claras perspectivas de prolongarse a través de novas xeracións de artistas en formación” [p. 7], frente à situação que viveram os membros dos grupos pioneiros, que apesar da sua habilidade para intuir as potencialidades desta forma de expressão, depois de “interesantes traballos de achegamento a un medio que, finalmente – polas razóns que fora –, abandonaron sen ter afondado nin desenvolvido”, menos o caso de Marín e também de Suso Peña (Ribadeo, 1941-2005).

A reedição de *Ratos* tem que ser situada num panorama qualificado por Prado como “entusiasmante a nivel creativo” [p. 8] que, assentado num tecido editorial cada día mais forte, começou um trabalho de recuperação de obras referenciais como esta, e no que se augura que “en pouco tempo poderemos ter acceso

normalizado á produción de todos estes autores en lingua galega”⁹³ [p. 8], o que favorecerá o conhecimento dos precedentes entre as geracións máis novas de criadores e propiciará un maior diálogo intergeracional e intertextual na banda desenhada galega.

Centrando-nos nas características do álbum *Ratos*, no que respeita ao nível lingüístico, a decisión editorial de manter o galego empregado polo autor quando foi composta a obra e aínda non existía unha gramática normativizada, faz que mantenha o carácter propio do momento, sem alteracións nem adecuacións, aínda que possa induzir a certa confusão, superada facilmente pola competencia do público jovem ao que é dirigida, e mesmo ao adulto, aspecto que os propios editores justificam na breve apresentação inicial, na que se qualifica a obra como unha “xoia ilustrada” [p. 7] na que a lingua forma parte integrante e indissolúvel dos desenhos, amparando-se na fidelidade a unha obra concebida como “recuperación cultural que entenderán perfectamente os lectores galegos (¡que sería dos editores se non confiasen na intelixencia dos lectores!)” [p. 7].

Visualmente, a contundência no emprego do branco e o negro e os desenhos de linha grossa fazem das personaxes seres toscos, angustiados, de ollos desorbitados e expresións muito marcadas, que reflectem na perfeição o mundo apocalíptico e futurista que se recria. Segundo Miguelanxo Prado parece que a nível formal, na secuenciación, na continuidade narrativa, no uso discursivo dos frames e na composición gráfica as personaxes estivessem talhadas em granito e pedra com uma “contundencia un tanto ‘románica” [p. 8], o que de algum modo se converte também numa dimensão máis do compromiso militante e da carga ideolóxica implícitos no texto, no que também se deixam sentir as

⁹³ Um trabalho que nos últimos anos estão a levar a cabo empresas editoriais especializadas, como é Patito Editorial, que conta com colecções como “Biblioteca de clásicos da historieta galega”, na que se publicou em 2010 *As dúas viaxes*, volume em que se reúnem os trabalhos de Xaquín Marín “Buscando outro mundo” e “A longa viaxe de volta desde das estrelas”.

pegadas do *pop-art*, configurando um resultado final no que salienta a personalidade gráfica de um autor inconfundível, que se manteve fiel ao seu estilo ao longo de toda a sua trajectória. Desta forma, *Ratos* constitui, ainda hoje, um dos poucos exemplos de banda desenhada de ficção científica em língua galega, apesar da força que o sector tem experimentado nos últimos anos.

No que se refere ao conteúdo, trata-se de uma especulação de ordem social na que o protagonista é um astronauta que chega à Terra depois de muitos anos viajando pela Galaxia 33, onde observa que não parece existir vida sobre a face do planeta e que a ordem social que ele deixou desapareceu sob o poder de máquinas inteligentes, que são as únicas que aparentemente ocupam este novo mundo. O astronauta, sem nome, sofre a perseguição destes mecanismos inteligentes que tentam eliminá-lo, mas consegue sobreviver com a ajuda de uns seres híbridos de homem e rato, com os quais se refugia no mundo subterrâneo. Esta nova espécie de ratos inteligentes, que sobrevive escondida, oculta e marginalizada é a única esperança para combater as máquinas, além de se converterem em transmissores dos avatares da história. Juntos, homem e ratos, iniciam uma luta que os leva a um aparente triunfo final, pois a imagem que expressa a obra é muito inquietante, por quanto augura a repetição da história. Este aspecto percebe-se tanto pela presença da guerra, que tinge o ambiente com uma atmosfera tétrica, como pela projecção que o autor endereça ao leitor avisado através da forte tensão das vinhetas finais, nas que aparece de novo o renascimento das máquinas. Uma visão muito pessimista do futuro, na que destaca a crítica mordaz ao mecanicismo tecnológico e à submissão do homem a um sistema que o explora, uma visão muito em voga na década dos anos setenta, que segue plenamente vigente na preocupação exibida por muitos criadores com respeito à incidência das novas tecnologías na vida quotidiana actual.

Estas bandas desenhadas de Xaquín Marín situaram-se na linha de outros autores pioneiros que na década dos anos setenta adoptaram traços próprios da ficção científica em diferentes

géneros, como foi em narrativa Xosé Luís Méndez Ferrín (Ourense, 1938), em *Elipsis e outras sombras* (1974), Lois Fernández Marcos (Vigo, 1949) em *Homes do espacio* (1976) e Lois Diéguez (Monforte de Lemos, 1944) em *Galou Z-28* (1976), Prémio de novela “Casa de Galicia 1975” de Bilbao, nos que a crítica pela falta de liberdade, o controlo férreo do individuo, a perda da capacidade de imaginação e fantasia e da felicidade se apresentam como elementos recorrentes, postos ao serviço de uma concepção crítica que busca representar a realidade através da alegoria e da localização em futuros indeterminados, dos que só se oferecem pinceladas, como a idea das macrocidades, a presença de naves, imensos edifícios, espaços urbanos e frios, em definitivo, o espaço como heterotopia e luta de classes, na que prima a desumanização e o recurso a elementos identitários, fundamentalmente simbólicos.

Um panorama emergente ao que chegaram também, como já adiantámos, as primeiras traduções de álbuns europeus. Foi o caso dos oito títulos de Goscinny, dos quais, em 1976, saíram do prelo os números intitulados *Astérix e Cleopatra*, *Astérix e os Normandos*, *Astérix Legionário* e *A Luta dos Chefes*, editados na Corunha pela Librería Arenas, com a tradução de Eduardo Blanco Amor. A estes títulos seguiram um ano depois *Astérix na Helvécia* e *Astérix o Gaulês* e, em 1978, *Astérix e a Foice de Ouro* e *Asterix e os Godos*. Deste modo assumia-se a tradução de uma colecção de prestígio, cujos títulos influíram claramente nas propostas de alguns autores galegos posteriores, que buscaram editar com empenho uma história da Galiza e situaram, em muitas das suas obras, as personagens num passado histórico similar ao de Astérix, como se desde a banda desenhada também fosse necessário criar uma épica claramente galega.

Em geral, nesta primeira etapa a principal característica da produção em língua galega é o carácter efémero que domina cada um dos números, visto que nenhum deles conseguiu passar do primeiro. A falta de meios estruturais, tanto de editoras como de instituições com recursos próprios para produzir trabalhos de alto

custo económico e um sector potencial de leitores pouco acostumado fez com que fracassassem todas as tentativas de continuidade. Em conclusão, uma etapa inaugural na que cabe destacar a importância de autores pioneiros como Reimundo Patiño e Xaquín Marín. O primeiro pela sua faceta como criador, mas também como teórico, ao conceber que nesta manifestação se incluíam todo o tipo de vanguardas estéticas que pudessem ocorrer noutras artes. O segundo, por manter ao longo de toda a sua vida um trabalho constante em prol do género e na procura de uma estética própria (Axeitos, 1993: 7), por ter-se convertido em promotor de uma cultura emergente que lutava por construir um sistema literário autónomo, consciente da importância que têm as expressões artísticas para a descoberta da cultura nacional, mas também na “agitação patriótica” e na emergência de um movimento de massas. Um trabalho que o levou a ser considerado actualmente como um dos criadores mais emblemáticos da banda desenhada galega, um autêntico clássico contemporâneo, que desenvolveu um enorme trabalho de ilustrador, contista, cartelista e humorista gráfico. Ao longo da sua trajectória demonstrou ser um defensor das liberdades individuais e da língua galega desde finais da ditadura, contribuindo activamente para múltiplas iniciativas artísticas nas que plasmou o descontentamento com diferentes crises sociais. Xaquín Marín é também a *alma mater* e o director do Museu do Humor de Fene, uma iniciativa sem paralelo no Estado espanhol.

O trabalho de percursos como Marín contribuiu a que o passar do tempo chegasse a converter em proféticas as palavras que deixou plasmadas na “Introdución” de *2 viaxes* (1975), nas que afirmava que “xurde o cómic galego cunha vizosidade e un pulo que nos permite asegurar unha continuidade que no porvir acadará seu froito e xusta valoración” (p. 7). Este feito plasma-se na actualidade numa banda desenhada galega consolidada, que vem experimentando um grande sucesso nos últimos anos, especialmente na primeira década do século XXI, e que se plasma em feitos como o aumento considerável da produção, o

reconhecimento a nível internacional dos criadores galegos e a continuidade das iniciativas que se têm posto em marcha, ao que há que acrescentar a importante actividade que se vem desenvolvendo a partir de grupos e organizaçõess de criadores, como a Associação Galega de Profissionais da Ilustração (AGPI), BD Banda, Polaquia; a convocatória de prémios específicos e bem dotados economicamente, como o Ourense de Banda Deseñada, Na Vangarda, Castelao, GZCrea; a aparição de editoriais especializadas, como El Patito Editorial, Cerditos de Guinea, Demo; a publicação de colecções, como “BD Banda”, “Clásicos de la historieta gallega”; e a colocação em marcha de revistas especializadas, entre elas *Golfiño*, *BD Banda*, *Barsonvia*, *Galimatías*, as quais, além de manterem uma periodicidade mais ou menos regular, aglutinaram os trabalhos destes grupos, difundiram-nos e serviram de plataforma para lançar no mercado um bom número de novos valores.

É por isso que, como assinala Anxo Tarrío Varela (2007: 7), na introdução do monográfico *O cómic ibérico*, “O estatus do cómic está a experimentar un proceso de dignificación e de recoñecemento social de tal magnitude que a Universidade non podía ficar indiferente e allea a el por máis tempo”. Ainda assim, apesar da atenção destes estudos científicos pioneiros, a história da banda desenhada galega está por escrever e sistematizar, pois ainda faltam trabalhos de investigação sobre o seu desenvolvimento, dado que os existentes aparecem restritos normalmente a visões diacrónicas parciais⁹⁴ ou apartados reduzidos em obras monográficas mais amplas⁹⁵. Isto requer uma maior atenção a um sector que parece encontrar-se em imparável processo de profissionalização, produção e externalização e com uma cada vez mais ampla repercussão social, que deve muito ao trabalho dos que

⁹⁴ Como os de Fernández Paz (1989), Axeitos e Seoane (1993), Harguindey (2009), Mociño (2010) ou os documentos do “Soportal da banda desenhada galega”: <http://www.culturagalega.org/bd/historia.php>.

⁹⁵ Como é o caso dos traballos de Literatura Infantil e Juvenil de Roig Rechou (1994, 2002, 2008).

há mais de quarenta anos viram na banda desenhada um terreno privilegiado para aproximar à infância e à juventude novos modos de reflectir, interpretar e representar a realidade.

Bibliografía

- AGRELO, E. (2000). La Labor de la Asociación Cultural ‘O Facho’ dentro del Panorama de la Literatura Infantil y Juvenil Gallega. In E. Martos Núñez-J. M^a Corrales Vázquez-A. González-S. Moreno Valcárcel (Eds.). *Actas del II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil: Historia Crítica de la Literatura e Ilustración Ibéricas*. Extremadura, Junta de Extremadura. col. Documentos/Actas, pp. 353-355.
- AXEITOS, X. L. e SEOANE, X. (1993). *O Cómico en Galicia*. A Coruña: Deputación da Coruña.
- CASTRO RODRÍGUEZ, X. (2007). Brais Pinto e a Creación nos Cuadernos da Gadaña. *Galicia Hoxe*, “Hoxe Galicia/Estraños, raros e esquecidos”, 10 novembro, p. 2.
- ĐURIŠIN, D. (1995). Le Comunità Interletterarie: Una Categoria Fondamentale del Processo Interletterario. In A. Gnisci e F. Sinopoli (Coords.). *Comparare i Comparatismi*. Roma: Lithos Editrice, pp. 67-81.
- EQUIPO GLIFO (1998). *Diccionario de Termos Literarios (a-d)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/ Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, pp. 345-348.
- EVEN-ZOHAR, I. (1993). A Función da Literatura na Creación das Nacións de Europa. *Grial*, volume XXXI, n.º 120, pp. 441-458.
- EVEN-ZOHAR, I. (1994). La Función de la Literatura en la Creación de las Naciones de Europa. Tradución de Montserrat Iglesias Santos. En D. Villanueva (Ed.). *Avances en Teoría de la Literatura: Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 357-377.

- EVEN-ZOHAR, I. (2000). Culture Repertoire and the Wealth of Collective Entities. En Dirk De Geest *et alii.* (Eds.). *Under Construction: Links for the Site of Literary Theory. Essay in Honour of Hendrik Van Grop.* Leuven: Leuven University Press, pp. 289-403. Tamén en <<http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/index.html>> (consultado 18/03/2010).
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1986). Materiais para unha Comiecteca. *Revista Galega de Educación*, 2, 80-81.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1989). *Para Lermos Cómics.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. (Tamén en <http://www.culturagalega.org/especiais/banda/documentos/fernandezpaz.htm>).
- FIGUEROA, A. (1992). Literatura Nacional e Sistema Literario. *A Trabe de Ouro*, n.º 11, pp. 339-407.
- FIGUEROA, A. (2001). *Nación, Literatura, Identidade. Comunicación Literaria e Campos Sociais en Galicia.* Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- GIL GONZÁLEZ, A. e TARRÍO VARELA, A. (Coords.) (2007). *Olladas do Cómico Ibérico. Boletín Galego de Literatura.* 35. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- GROENSTEEN, T. (2005) *La Bande Dessinée: Une Littérature Graphique.* Paris: Editions Milan.
- HARGUINDEY, B. (2007) *As Cantigas de Santa María: obra mestra das orixes da historieta.* En A. Gil González e A. Tarrío Varela (Coords.) *Olladas do Cómico Ibérico. Boletín Galego de Literatura.* 35. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 47-60.
- HARGUINDEY, B. (2009). Breve Apunte para unha Futura Historia do Cómico Galego. En http://www.culturagalega.org/bd/extra_detalle_texto.php?id=2035
- HERMIDA, G. (2007). BD 2005: Apuntamentos e Dirección. En A. Gil González e A. Tarrío Varela (Coords.) *Olladas do Cómico Ibérico. Boletín Galego de Literatura.* 35. Santiago de

Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 61-71.

- LAMA LÓPEZ, M^a X. (2001). El Celtismo y la Construcción de la Identidad Gallega. En J. Gómez-Montero (Ed.) *Minorisierte Literaturen und Identitätskonzepte in Spanien und Portugal (Sprachnarrative Entwürfe-Texte)*. Darmstadt: Wiss. Buchges, Beiträge zur Romanistik, n.º 5, pp. 165-182.
- MOCIÑO GONZÁLEZ, I. (2008). *Ratas*, de Xaquín Marín. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, n.º 16, II série, “Recensões e notas críticas”, outubro, Porto Editora, pp. 82-83.
- MOCIÑO GONZÁLEZ, I. (2009). Galicia dende a Banda Deseñada: Unha Modalidade Literaria en Expansión. *Un Mundo, Muchas Miradas/Mundu Bat, Begirada Anitz*, n.º 2, novembro, Universidade do País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, pp. 77-99.
- PAGEAUX, H.-D. (2004). Interculturalidad y Literatura Comparada. En M. León Gómez (Ed.) *La Literatura en la Literatura. Actas del XIV Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, pp. 53-64.
- ROIG RECHOU, B.-A. (1996-2011). *Informe de Literatura 1995-2010*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades ou en www.cirp.es.
- ROIG RECHOU, B.-A. (1996). *A Literatura Galega Infantil. Perspectiva Diacrónica, Descrición e Análise da Actualidade*. Teses en microficha da Universidade de Santiago de Compostela. n.º 578. Servizo de Publicacións e Intercambio científico.
- ROIG RECHOU, B.-A. (2002). La Literatura Infantil y Juvenil en Galicia/ A Literatura Infantil e Xuvenil en Galicia. En D. Villanueva Prieto y/e A. Tarrío Varela (Coords.) *La Literatura desde 1936 hasta principios del siglo XXI: Narrativa y Traducción/A Literatura dende 1936 ata principios do século*

- XXI: *Narrativa e Traducción*. A Coruña: Hércules Ediciones, pp. 382-501.
- ROIG RECHOU, B.-A. (2005). Literatura Infantil e Xuvenil en Galicia: dos Inicios á Consolidación. En G. Lluch Crespo e B.-A. Roig Rechou (Coords.) *Para Entenderte Mellor. As Literaturas Infantís e Xuvenís do Marco Ibérico. Boletín Galego de Literatura*. 32, 141-167.
- ROIG RECHOU, B.-A. (2006). Os Premios Literarios Infantís e Xuvenís no Marco Ibérico: Tradición e Innovación. En A. Mesquita (Coord.) *Mitología, Tradição e Inovação. (Re)leituras para uma Nova Literatura Infantil*. V. N. Gaia: Edições Gailivro, pp. 203-212.
- ROIG RECHOU, B.-A. (Coord.) (2008). *La Literatura Infantil y Juvenil Gallega en el siglo XXI. Seis Llaves Para Entenderla Mejor / A Literatura Infantil e Xuvenil Galega no século XXI. Seis Chaves Para Entendela Mellor*. Madrid/Santiago de Compostela: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil / Xunta de Galicia.
- SÁNCHEZ AMEIJERAS, R. (2002). Imaxes e Teoría da Imaxe nas *Cantigas de Santa María*. In E. Fidalgo. *As Cantigas de Santa María*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, pp. 247-330.
- SCHOLES, R. e E. S. RABKIN (1982). *La Ciencia Ficción: Historia, Ciencia, Perspectiva*. Madrid: Taurus.
- SHAVIT, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.
- TARRÍO VARELA, A. (2006). Os Prólogos de Ramón Piñeiro. En Charo Ferreiro e Inmaculada Pena (Coord.) *Encontro Ramón Piñeiro*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Consellería de Cultura e Deportes, col. Difusión cultural, n.º 49, pp. 73-83.
- TARRÍO VARELA, A. (2008). Espazos Culturais e Literatura na Galicia Contemporánea. *Boletín Galego de Literatura*, “Estudos/Studies”, n.º 36-37, 2º semestre 2006-1º semestres 2007, pp. 169-198.

- THIESSE, A. M. (1999). *La Création des Identités Nationales. Europe XVIII-XX siècle*. Paris: Editions du Seuil.
- TORRES FEIJÓ, E. (2004). Contributos sobre o Objecto de Estudo e Metodología Sistémica: Sistemas Literários e Literaturas Nacionais. En A. Abuín González e A. Tarrío Varela (Eds.) *Bases Metodolóxicas para unha Historia Comparada das Literaturas da Península Ibérica*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 45-71.
- VALCÁRCEL, M. (2007). 1958: Brais Pintos. *Galicia Hoxe*, “Lecer”, n.º 647, “Cen anos de Historia Cultural”, 11 marzo, p. 8.

A ‘nova literatura’ na promoção de uma competência literária global, verdade ou consequência?

Gisela Silva⁹⁶

Introdução

Desde que estudos de âmbito académico destacaram a denominada literatura infanto-juvenil como um policódigo vastíssimo no que à modelização dos *realia* diz respeito, uma outra consciência tem vindo a formar-se relativamente à importância desta literatura de teor globalizante.

Tendo em atenção a relevância dada à literatura de potencial recepção infantil, é de nosso interesse salientar, dentro do infanto-juvenil, a literatura de potencial recepção juvenil de *best-seller* e de massas do “Fantástico contemporâneo”, essencialmente os títulos do fantástico-maravilhoso (que estudiosos de referência denominavam de “High Fantasy” já na década de 90), que nós apelidamos de ‘nova literatura’. Esta destina-se sobretudo à faixa etária compreendida entre os 12/15 anos aproximadamente, permitindo um contacto com códigos/mecanismos técnico-formais e mítico-simbólicos de uma densidade semiótica já bastante

⁹⁶ Professora de Português do Ensino Básico e Secundário e professora bibliotecária. Doutorada em Estudos da Criança, Especialidade em Literatura para a Infância. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Contacto: giselasilva3@gmail.com

elaborada, capaz de fomentar a competência leitora dos pré-adolescentes e adolescentes.

Tal destaca o seu valor literário e ainda a responsabilidade acrescida que lhe cabe na formação dos jovens porque ela aborda questões e temáticas de teor filosófico, abarcando uma visão humanitária e cívica do ser. Por isso, consideramo-la uma fonte de riqueza na sua formação, tornando-o capaz de, por comparação e curiosidade, enriquecer o seu património cultural e, assim, assumir-se como um ser de/em globalização.

Dado que esta ‘nova literatura’ integra o fantástico, género, quantas vezes, controverso, salientamos o poder das comunidades interpretativas na aceitação/rejeição do *best-seller* e da literatura de massas quando se fala no literário *vs* não-literário e no fomento da competência literária dos leitores.

1. A ‘nova literatura’: o *best-seller* enformado e o *best-seller*

Considerando a sociedade globalizadora na qual vivemos e as múltiplas leituras pensadas para os jovens, somos de opinião que uma outra atenção de teor académico, editorial e livreiro deveria ser dada à literatura de potencial recepção juvenil, sobretudo se pensarmos nos *best-sellers* e na literatura de massas do fantástico que eles anexam às suas preferências leitoras. Note-se que desde finais dos anos 90, no nosso país, tem surgido uma vasta produção literária deste género, mas o cuidado em diferenciar os títulos literários dos não-literários não se tem verificado.

Esta tem sido, em outros países, desde há várias décadas, uma das preocupações de vários investigadores e escritores que, alertados por este fenómeno de anexação face ao fantástico, separam, dentro da “Modern Fantasy”, o que denominam de “Normal Fantasy” e o que intitulam de “High Fantasy” (Le Guin, 1979; Huck; Hepler & Hickman, 1993: 428-435; Nobile, 1992), e que nós denominamos de ‘nova literatura’.

O que entendemos então por ‘nova literatura’? Tendo em atenção a literatura de massas e os *best-sellers* destinados aos jovens

leitores, por ‘nova literatura’, apenas entendemos os livros de carácter literário que integram o “Fantástico contemporâneo” (a “Modern Fantasy”), mais precisamente o fantástico-maravilhoso. Isto é, os textos onde se pode contactar com a magia do imaginário feérico, ao nível do juvenil, sendo este evolutivamente ‘transformado’ no fantástico-maravilhoso⁹⁷, onde também se podem ler *nuances* de mitologias. Estes são pois textos detentores de novidade semiótica, capazes de proporcionar momentos plurais em experiências estéticas com o seu leitor. Abolimos, portanto, desta noção, relegando para o plano do não literário, qualquer título que incapacite o leitor de reforçar as suas competências enciclopédica e literária, plasmando-o a actos de leitura limitadores ao nível da pluri-isotopia do texto, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da literacia do Imaginário.

Preocupados com o que a nossa experiência nos permite observar, apostrofando sobretudo os mediadores de leitura, os investigadores, as entidades competentes e, ousaríamos dizer, os profissionais do mercado editorial e livreiro⁹⁸, salientamos o quanto

⁹⁷ A hesitação de que nos falam Tzvetan Todorov (1970: 46-62) ou ainda Pierre Brunel (1974: 34-35) ao reportarem-se ao fantástico é o ponto de partida que consideramos quando denominamos a ‘nova literatura’ de fantástica e simultaneamente de maravilhosa. Já Todorov (1970: 57-58) considerava a denominação quando se referia a uma “classe de récits qui se présentent comme fantastique et qui se terminent par une acceptation du surnaturel”. Ora, isso é o que se passa nestas obras, pois, se, por um lado, tudo parece acontecer num ambiente familiar onde decorrem acções provocatórias capazes de gerar conflitos de credibilidade, levando o leitor à reflexão sobre o que é excepcional/extraordinário ou de facto factual, sobre o que é possível ou mesmo impossível; por outro o enredo também se faz de transposições de cenários, sobretudo, espaciais onde acontecem as acções desenvolvidas, admitindo-se “un phénomène inconnu, encore jamais vu, à venir: donc à un futur” (Todorov, 1970: 47), marcando-se então a presença de fenómenos do maravilhoso literário.

⁹⁸ Consideramos que os livreiros deveriam ser pessoas formadas ao nível da literatura que ‘vendem’, sobretudo quando são abordados por adolescentes ou pelos seus educadores sobre um hipotético livro a aconselhar. Por vezes, os títulos que referem são os que nada têm de valorativo ao nível das noções do literário, mas que “vendem bem”, mesmo quando se nota uma preocupação por parte de quem pede o tal bom conselho. Não acusamos as escolhas dos jovens leitores que, por opção, preferem essas tais obras ‘novas’ mas que não são da

se torna necessário, neste momento tão globalizante, distinguir o que de novo tem vindo a aparecer no domínio do literário de potencial recepção juvenil. Reforçamos que tal permitiria separarem-se os livros literários dos não-literários e destacar o que de bom se faz ao nível do fantástico-maravilhoso, valorizando-se as obras que traduzem o que sempre prevaleceu na vontade criadora interna do escritor literário, cujo objectivo é o de provocar o espanto no seu leitor através quer das qualidades estilístico-pragmáticas, que o seu texto alberga, quer das imagens mítico-simbólicas que ele faculta no fomento do “capital simbólico” (Azevedo, 2009: 21-24) de cada leitor.

Dada a resistência que temos vindo a observar por parte de algumas comunidades interpretativas sincrónicas que, por desconhecerem a estrutura semiótico-discursiva desta obras (onde a noção de Estética é reveladora do seu sentido literário), as colocam num patamar de diferenciação, olhando-as com desconfiança e/ou rejeição, vemo-nos obrigados a referir o que defendemos quando falamos de *best-sellers* ou de literatura de massas da ‘nova literatura’.

Assim sendo, relembramos que nunca estive nos nossos propósitos autorais destacar as obras que não passam de meras cópias (mesmo se tornadas *best-sellers*) de uma qualquer obra que, pelas suas qualidades literárias e por mérito, se viu no patamar da fama. Consequentemente, sentimos a necessidade de diferenciar os *best-sellers* ‘pré-feitos’, que denominamos de “enformados”, dos *best-sellers*.

Efectivamente, se atentarmos no número de obras que foram e continuam a ser criadas “não comport[ando] mais do que o necessário, em termos de ingredientes, para comover (ou motivar, como é costume dizer-se) os simplórios⁹⁹” (O’Neil, 2004: 33),

‘nova literatura’. Acreditamos, porém, que um dia lhes será aconselhado um bom livro e aí eles farão a escolha acertada.

⁹⁹ Infelizmente, no nosso caso os “simplórios” são os jovens leitores que, por não terem um leque de competências ainda bem desenvolvido, se deixam enganar pelos artifícios, paratextuais e não só, dessa literatura que não é literária.

contemplando-se um “esquema a seguir”, fácil será detectarmos o que é literário do que o não é. O facto, contudo, é que muitas obras literárias atingem os *tops* de vendas e lá permanecem durante várias semanas, como foi o caso, por exemplo, de *A Lenda de Despereaux* (DiCamillo, 2006) ou d’ *A Bússola Dourada* (Pullman, 2001), transformando-se, também por isso, em *best-sellers*. Ora, se essas obras chegam à noção de *best-seller*, não porque foram pensadas para sê-lo, mas porque comportam características literárias inegáveis; porque foram eleitas por leitores já ‘experientes’ que as anexaram às suas preferências ou ainda porque a crítica literária consciente as destacou de outras como *best-sellers*, consideramos que a conotação, por vezes menos favorável que lhes é atribuída, no âmbito de determinadas comunidades interpretativas, deveria ser repensada.

Julgamos inclusive que a máquina mediática e cinematográfica, muitas vezes impulsionada pelo sucesso literário destas obras de referência, deveria ser mais cautelosa no uso que faz de algumas delas¹⁰⁰. O destino dado às obras da ‘nova literatura’, quando se trata de transformá-las em filmes, jogos, entre outros produtos comerciais, às vezes mal conseguidos, em nada abona no sentido do literário que elas conquistaram anteriormente pelo texto em si. Tal facto leva, a nosso ver, a que as já referidas comunidades interpretativas não as considerem literárias porque as conotam de verdadeiros fenómenos de venda fácil, isto é, uma literatura meramente consumível porque de comercialização *fast-food*.

Absolutamente conscientes da envolvimento sócio-cultural que se prende às obras da ‘nova literatura’ sabemos o quanto ela solicita a presença de um leitor cooperante que queira pôr em marcha o complexo mecanismo do texto em si, fazendo do acto de leitura um processo gerativo e contínuo, capaz de readaptar a semiologia

¹⁰⁰ Referimos, por exemplo, que a versão cinematográfica de *A Lenda de Despereaux* que se estreou em Dezembro de 2008, no nosso país, é muito redutora ao nível das imagens e das mensagens que a obra veicula, conotando-se inclusivamente uma noção de violência física excessiva que não se verifica em nenhum momento da obra.

cultural inerente à própria produção humana. Logo quando nos referimos à ‘nova literatura’ contemplamos todas as manifestações substanciais que as suas obras impulsionam, pois, tal como o confirmam as autoras Bernice Cullinan e Lee Galda (1994: 200), ela

(...) opens doors to worlds of imagination not found in the real world. It enriches and illuminates children’s lives because the stories deal with the Great complexities of existence: the relativity of size, time, and space; good versus evil; the strength and courage of the individual; and self-integrity. [It] treats problems of the universe with a high seriousness [and] can also deal light-heartedly with capricious supernatural events (...).

Esta é, efectivamente, a reflexão que desejaríamos ver realizada quando se fala de *best-sellers* da ‘nova literatura’ dado que ela se adapta aos títulos que a compõem, como o são, a título meramente exemplificativo, o caso de *Grimpow*, de Raphael Abalos (2005); *A Lenda de Despereaux*, de Kate DiCamillo (2006), já referido; *A Ilha do Chifre de Ouro* e *O Último Grimm*, de Álvaro Magalhães (1998; 2007); as trilogias: *Mundos Paralelos* (2001; 2002; 2003), de Phillip Pullman; *As memórias da águia e do Jaguar*, de Isabel Allende (2002; 2003; 2004); A trilogia de *Bartimaeus*, de Jonathan Stroud (2003-2005); os tomos da saga *Harry Potter*, de Joanne K. Rowling (1999-2007) ou ainda a colectânea *O Ciclo de Terramar*, de Ursula K. Le Guin [1968-2001] (2002-2005); *A Porta do Tempo*; *Em Busca do Mapa Desaparecido*; *A Casa dos Espelhos*; *Os Guardiões de Pedra*; *A Ilha das Máscaras*; *A Primeira Chave*, de Ulysses Moore (2008-2010), só para citar alguns.

Parece-nos inclusivamente que esta problemática deveria ser motivo de discussão nos meandros académicos, pois, mais do que nunca, esta designação confunde as noções do literário/não-literário. Repare-se que, hoje, quando se fala de *best-sellers* não se pode apenas pensar, como tem vindo a acontecer, nessas obras que chegaram aos *tops* de vendas e a essa denominação porque foram construídas de fora para dentro, com o propósito claro de chegar a *best-sellers*, mas sobretudo destacar as que, como o afirma Alexandre

O'Neil (2004: 149), “chega[m] ao leitor de dentro para fora” e “de uma necessidade interior”, como acontece com o livro “«normal»”, porque são literárias e inovadoras.

Desta feita, fácil é provar-se que estas obras, que para nós são a ‘nova literatura’, fazem leitores assíduos que procuram na sua leitura os temas e os assuntos que lhes são queridos, bem como a criatividade do discurso e a compreensão de simbologias que lhes são particulares. Assim, alargando o seu perfil de leitores, estes transformam-nas em produtos de anexação sistemática, o que as torna, a maior parte das vezes, *best-sellers* reveladores de temáticas contemporâneas onde podem/devem ser exploradas as preocupações de âmbito global que eles integram.

2. No Infanto-juvenil: a literatura juvenil

Este ponto, intrinsecamente ligado ao anterior, pretende facilitar a compreensão do que temos vindo a defender (Silva, 2006; 2009). Com efeito, se é nossa preocupação destacar, dentro do “Fantástico contemporâneo”, a ‘nova literatura’ e, deste modo, valorizar os títulos literários do fantástico-maravilhoso que se destinam aos nossos jovens leitores, parece-nos fundamental pensar-se numa distinção válida para os títulos da literatura infantil e os da literatura juvenil. Julgamos que se responderia, inclusive, à própria solicitação que este fenómeno de anexação global, face ao “fantástico contemporâneo”, parece solicitar.

Claro que não sugerimos uma dissociação terminológica quando comparamos a literatura infanto-juvenil à literatura pensada para leitores experientes e sofisticados, logo, defendemos que se deverá manter a designação “infanto-juvenil”, comumente usada, quando a todo este acervo literário nos reportamos. Consideramos, sim, que o facto de se distinguir a literatura de potencial recepção infantil da literatura de potencial recepção juvenil, quando só a ela nos queremos referir, poderia dar uma outra visibilidade à ‘nova literatura’. Destaque, esse, bem necessário se pensarmos na sua

aceitação por parte de determinadas comunidades interpretativas sincrónicas que estão, directa o indirectamente, preocupadas com os jovens leitores.

Isto é, torna-se imperioso, compreender que há um conjunto de títulos que, dadas as suas características estilísticas, linguísticas e mítico-simbólicas, nos obriga a pensar no necessário distanciamento do puramente infantil-literário¹⁰¹. Ao assumirmos a legitimação da literatura de potencial recepção juvenil, para uma efectiva individualização do seu objecto de estudo, consideramos que se poderia inclusive criar uma plataforma capaz de sustentar estudos da área, à semelhança do que se tem feito com a literatura infantil, cuja terminologia “literatura infantil” já demarcou um campo bibliográfico considerável, bem como um acervo de estudos académicos também ele vasto.

São já vários os estudiosos que se preocupam com esta questão, atestando até que se existe, efectivamente, uma literatura pensada para um leitor jovem, é necessário que esta seja entendida como tal. Perry Nodelman (2008: 6), por exemplo, enfatiza que os textos direccionados aos jovens leitores têm convenções e códigos subjacentes a temáticas, ideias, imagens simbólicas e míticas que só leitores desta faixa etária poderão compreender de facto, estando essa capacidade associada à consequência da sua experiência leitora, bem como à sua experiência enciclopédica, mais desenvolvida, evidentemente, comparativamente às crianças que são mais novas.

Ainda a este propósito, já em 2002, André Forastieri afirmava, de forma algo irónica, mas absolutamente consciente, que, independentemente do considerável aumento da produção literária para os jovens, ainda não se sabia ao certo o que é um livro juvenil, pois a indústria livreira apenas se dividia em duas categorias: a literatura “infantil” e a “adulta”, sendo a denominação “literatura infanto-juvenil” muito ingrata e vaga relativamente ao livro juvenil.

¹⁰¹ Note-se que, comparativamente, é usual ouvir-se e referir-se “literatura infantil”, mas a denominação “juvenil”, especificamente, não é tão usual, denominando-se o que é, de facto juvenil, de “infanto-juvenil”.

Segundo o autor, com o qual concordamos inteiramente, continua-se a usar a designação “infanto-juvenil” tanto no que diz respeito aos livros e álbuns para crianças (dos 2/9 anos) como para os romances jovens de 300/400 a 700 páginas (Forastieri, 2002: 1), destinados, sem sombra de dúvida, aos pré-adolescentes e adolescentes, mesmo se existem algumas crianças que os lêem. Tal revela, a nosso ver, uma certa falta de cuidado perante a importância deste fenómeno literário para jovens leitores, o que não facilita a proficiência de estudos que venham a validar o que de literário se faz ao nível da literatura fantástica contemporânea.

Evidentemente que a importância que atribuímos à ‘nova literatura’ não pretende desconsiderar o valor da literatura infantil, nem isso seria possível. Gostaríamos, isso sim, que tal como aconteceu com a literatura destinada especialmente às crianças, houvesse, cada vez mais e em número cada vez mais abundante, estudos e reflexões sobre o potencial estético-semântico e mítico-simbólico da ‘nova literatura’ para que se pudessem unir, num só discurso, vozes esclarecedoras e favoráveis que destacassem a literatura juvenil¹⁰², pelas suas marcas identificadoras, como uma literatura de múltiplas valências, evitando-se considerá-la “menor” face à literatura infantil¹⁰³.

¹⁰² Segundo os estudiosos Angelo Nobile (1990); José António Gomes (1998), Olivier Chourrot (1999); Jean Perrot (1989, 1999, 2008); Orsetta Innocenti (2001), Gemma, Lluch (1998; 2003; 2006; 2007); Sameiro Pedro (2003), Perry Nodelman (2008) e Hans-Heino Ewers (2009) e a maior parte dos estudos apresentados nas revistas literárias, como “L. G. Argomenti”, “Il pepe verde”, “Liber”, “Pagine giovani”, o termo já é usual. Em França ou em Itália, por exemplo, as designações: “Littérature pour jeunesse”/ “de Jeunesse”/”juvenile literature” ou “letteratura giovanile” surgem, cada vez mais, separadamente das denominações “littérature infantine” ou “letteratura per l’infanzia”, estabelecendo uma efectiva distinção entre os livros para os adolescentes e os livros para as crianças.

¹⁰³ Repare-se que o que sustentou vários estudos sobre a designação Infanto-juvenil, considerando-se a literatura infantil e a literatura para um leitor mais sofisticado (adulto) (Diogo, 1994: 8-19; Sousa, 1998: 66-67), parece agora repetir-se com a literatura criada para os jovens leitores no que ao género fantástico se reporta, nomeadamente o fantástico-maravilhoso.

A fim de reforçar o que acabamos de expor e para não suscitar uma vaga de contestações (correctamente fundamentadas e/ou menos correctas, mas cimentadas na contestação), tomamos por exemplo o que a estudiosa Gemma Lluch atesta relativamente à designação “literatura infantil” e que se projecta face ao livro juvenil. Num texto datado de 2003, Gemma Lluch afirma ser necessário repensar-se o facto de se continuar a falar de literatura como uma proposta única porque existem novos leitores que “asaltaron la catedral de “lo literario”” (Lluch, 2003: 7) e defende, apoiada na teoria dos polissistemas de Even-Zohar (1997), que é necessário considerarmos esta nova vaga de leitores (os adolescentes) na medida em que a sua prática leitora reforça a existencia de “un modelo flexivel que da conta de la naturaleza heterogénea de la literatura y la cultura” (Lluch, 2003: 7).

Para a autora, com a qual concordamos, a cultura e a literatura formam um sistema global e heterogéneo de parâmetros, através dos quais os indivíduos organizam as suas vidas, considerando-se a vida da criança e a do adolescente como momentos existenciais diferentes. Num texto de 2007, Lluch corrobora esta ideia, atestando ainda que, mais do que nunca, os livros para os adolescentes:

se presentan como propuestas de hibridación, de lugar de intercambio (...) y los puntos de contacto, las similitudes, no sólo aparecen en el nivel del discurso sino también en el de la comercialización, y [que], gracias a este intercambio, las nuevas propuestas literarias están consiguiendo un largo sueño de los mediadores: la «deslocalización» de la escuela, de manera que el libro se abre al mundo buscando directamente no el mediador, sino el lector real, el adolescente.

(Lluch, 2007: 194)

Compreendemos nesta reflexão a força interventiva do leitor adolescente de hoje que é capaz de, pela sua interpretação e cooperação, reflectir e debater questões ainda fora do alcance da compreensão de leitores infantis. Por insistência no acto de leitura,

estas levá-lo-ão a tornar-se cada vez mais atento às solicitações do seu quotidiano e assim obter o domínio de outras leituras cada vez mas inferenciais, capazes de lhe proporcionar a busca dos limites essenciais da interpretação/participação.

3. A ‘nova literatura’ na conquista de um leitor de mundos

Acreditando ser urgente olhar a literatura de potencial recepção juvenil com outros olhos e atentando nas marcas distintivas que integram quer a literatura infantil quer a juvenil (Diogo, 1994: 39; Azevedo, 2006: 12), devemos pensar que a literatura juvenil (sobretudo deste género) aborda certas questões e temáticas obrigatoriamente ligadas ao imaginário mítico-simbólico e a questões filosóficas que despertam no pré-adolescente/adolescente a vontade de reforçar a sua formação académica, bem como a sua integração na sociedade, tornando-o um leitor de mundos.

Por isso, é necessário, através de um método assertivo, detectar por que via ou através de que escolha prévia, individual ou colectiva, determinadas narrativas se destacam de outras e como, contextualmente, os livros desta ‘nova literatura’ obtêm um significado próprio que os diferencia de outros textos juvenis. Esse é pois o papel do adulto (mediador, parente, professor ou investigador) que, como o afirma Sánchez Corral – reportando-se ao livro infantil (1995: 94) – sabe como agir perante a existência de uma certa intencionalidade autoral, sinónima da concepção de um texto ajustado aos interesses psicológicos, cognitivos e vitais para um determinado leitor. Atentos à dinâmica que se prende a toda a concepção/edição do livro do “Fantástico contemporâneo”, cabe a esse mesmo adulto agir em conformidade como o desejado, isto é, preocupar-se em fomentar o contacto do jovem leitor com os títulos da ‘nova literatura’, afastando-o de leituras não-literárias.

A cada vez mais notória e sistemática concepção de obras que integram esta ‘nova literatura’ e que se ajustam aos interesses do leitor juvenil não pode ser desvalorizada ou remetida para um

segundo plano. O mediador atento deve, pois, estar-lhes receptivo e conhecê-las para, em conjunto com o seu leitor (aluno ou não, parente ou não), saber distinguir as narrativas literárias das não-literárias e comprometer-se na participação da leitura das que são promotoras de outras leituras, por vezes, até, dos Clássicos da Literatura.

Aliás, como já o entendia o crítico literário José Paulo Paes (1990: 11-38), a literatura de entretenimento juvenil é um verdadeiro trampolim no acesso à literatura canónica, o que corrobora a importância da literatura de género (que é de entretenimento) como o fantástico-maravilhoso da ‘nova literatura’ que temos vindo a destacar. Por sua vez, o estudioso Pino Boero, já em 1995, quando ainda não se tinha dado esta proliferação a nível mundial de títulos da ‘nova literatura’, considerava que a literatura juvenil deveria adjudicar-se ao cânone literário sem que se pensasse nela como uma literatura meramente educativa. Acrescentaríamos, tendo em conta a contemporaneidade globalizante na qual nos encontramos, meramente lúdica, logo a ausentar do espaço das ditas verdadeiras aprendizagens.

A nossa experiências tem-nos mostrado que são, muitas vezes, estas leituras que levam os jovens leitores a querer contactar com gosto, posteriormente ou até em simultâneo, com os Clássicos da Literatura que, quantas vezes, são por eles rejeitados, só pelo simples facto de serem de leitura obrigatória, em contexto escolar.

Diz Ted Hughes (2002: 56) que “a arte de escolher os pequenos detalhes que captam a essência da vida não é tarefa fácil [e que] não se pode tornar viva a existência de alguém nas palavras somente com a descrição do seu aspecto geral (...)”. Acrescentamos, à luz do pensamento deste grande poeta britânico, que quando queremos tornar mais vivas e mais presentes as pessoas, as coisas e os sentidos, através da palavra contada, apreendida ou escrita, não há dúvida que a palavra partilha, neste mundo globalizante, é aquela que se destaca das demais. A partilha na configuração do respeito, da sensibilidade, do afecto, do

incentivo, da entrega, do saber, do conhecer, enfim, do ‘tudo’ o que faz ser-se alguém, desde que se é criança e, sobretudo, quando já não se é criança, mas ainda não se é adulto.

Segundo André Forastieri (2002: 2) existem livros mágicos capazes de responder aos adolescentes, respeitando as suas necessidades, os seus interesses, as suas infinitas lutas contra o tempo (bem diferentes das da criança ou do adulto), as suas imensas imaginação e curiosidade, que são, para nós, os livros que comportam a noção de ‘nova literatura’. Com efeito, acreditamos que se estes livros, tal como o afirma o autor Angelo Nobile (1992: 21-22), possuem uma

narrativa serena, optimista, rica en valores humanos, sociales y cívicos, interesante y atractiva, que plantee, a través de unos contenidos culturales elegidos adecuadamente, unos ideales de vida positivos, unos modelos de conducta e identificación válidos, indispensables en el proceso evolutivo, que introduzca progresivamente las distintas dificultades lingüísticas y conceptuales sin caer en el amaneramiento, el artificio o la cursilería, que ayude gradualmente al joven lector (respetando su ritmo de maduración biopsíquica y su paso por el estadio de lo fantástico y lo maravilloso) a tomar contacto con la realidad y sus problemas (...),

deveríamos assumi-los como um objecto importante no desenvolvimento harmonioso da personalidade dos jovens leitores. Tal leva-nos a considerá-los como um motivo válido de reflexão pois estes poderão ser uma das bases de diferenciação face ao acto leitor, sobretudo aos olhos dos adolescentes que vêem muitas vezes na leitura ou no contacto com o livro habitual mais um momento de aborrecimento a cumprir.

É por isso que Gonçalo Júnior (2001: 1), em “Livros de ‘fantasia’ fascinan britânicos e o mundo”, não se coíbe em dizer que a “High fantasy” é uma instituição secular no Reino Unido, dirigida a adolescentes e vorazmente consumida por jovens e adultos de todas as idades. Voltaríamos à problemática da anexação por parte dos jovens leitores, todavia, o que nos importa é perceber

o valor do advérbio, empregue na citação, que retrata o que temos vindo a focar relativamente à “High Fantasy” que, de forma exemplar e ao longo dos tempos, não deixou de ‘fazer’ leitores pré-adolescentes e adolescentes, transformando-os em aficionados da leitura, o que desejaríamos ver acontecer a cada dia no nosso país.

4. Conclusão

Posto isto, para ultimar a nossa reflexão, afirmaríamos que não nos parece difícil aceitar-se que, a par com os Clássicos da Literatura, a ‘nova literatura’ faculta ao jovem leitor a possibilidade de abrir as portas ao desconhecido ou ao já esquecido, o que lhe permite revalorizar, no acto de uma leitura reflectida/discutida, a própria herança da humanidade pelo acesso à cultura tradicional de um povo, que pode, ou não, ser o seu, mas que, certamente, deixou marcas na riqueza ancestral mítico-simbólica do que é o mundo globalizado.

Com efeito, se com a ‘nova literatura’ ele se depara com o verdadeiro sentido da aventura do Eu (herói), que responde com consciência, altruísmo e voluntarismo aos desafios propostos para o seu próprio bem e o bem da colectividade, fácil é compreender que o adolescente irá requerê-la cada vez mais pelos desafios interpretativos que ela propõe, empreendendo outros “passeios inferenciais (...) fora do bosque” (Eco, 1997: 56). Note-se que a ‘nova literatura’ é incontestavelmente permeável a outros conhecimentos que lhe permitirão cumprir a sua própria demanda como indivíduo social de uma sociedade exigente e solicitadora, mas, devido ao seu desenvolvimento acelerado, nada dada a contemplanções. Basta pensarmos que o percurso vivencial dos nossos adolescentes nada mais é do que uma busca sistemática para a satisfação das suas demandas quotidianas e, isso, é o que eles encontram nesta ‘nova literatura’, onde estão patentes os valores deste ser social que, num estado de contemporaneidade, requer o contacto com a ancestralidade do *ab eterno*.

Gostaríamos de ainda destacar a opinião da investigadora e conceituada escritora Ursula K. Le Guin que se dedica a este género literário e que já em 1979 afirmava o que, a nosso ver, é fundamental para que se entenda esta anexação por parte dos jovens leitores (basta lembrarmos o que aconteceu quando foi publicado o primeiro tomo de *Harry Potter* (Rowling, 1997) e a adesão que se manteve até ao último). Destacando a “High Fantasy”, Le Guin (1979: 58) refere que quando nos referimos a este nível da literatura fantástica, devemos considerar que:

[t]he fantasist, whether he uses the ancient archetypes of myth and legend or the younger ones of science and technology, may be talking as seriously as any sociologist – and a good deal more directly – about human life as it is lived, and as it might be lived, and as it ought to be lived, and as it might be lived, and as it ought to be lived. For after all, as great scientists have said and as all children know, it is above all by the imagination that we achieve perception, and compassion, and hope certainly.

Passadas mais de três décadas do que a investigadora/escritora defendia como certo, ousamos perguntar: não será tempo de também nós reagirmos de forma positiva a esta ‘nova literatura’, destacando os bons livros que a compõem para, assim, considerarmos os benefícios de sociabilização e domínio das demais competências que a sua leitura traz aos jovens leitores?

Bibliografia

- ABALOS, R. (2005). *Grimpow*. Porto: Edições Asa.
- ALLENDE, I. (2002). *A Cidade dos Deuses Selvagens*. Viseu: Difel Editores.
- ALLENDE, I. (2003). *As Memórias da Águia e do Jaguar – O Reino do Dragão de Ouro*. Viseu: Difel Editores.
- ALLENDE, I. (2004). *As Memórias da Águia e do Jaguar – O Bosque dos Pigmeus*. Viseu: Difel Editores.
- AZEVEDO, F. (2006a). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores Do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

- AZEVEDO, F. (2009). O Imaginário na Literatura para Crianças: as Dimensões Lúdico-Pedagógicas em Contexto Escolar, Social Familiar. In G. Silva; T. Macedo; R. Simões; A. A. L. Diogo & F. Azevedo (Coords.). *Ler para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trampolim Edições, pp. 21-24.
- BRUNEL, P. (Dir.) (1974). *Le Mythe de la Métamorphose*. Paris: Armand Colin.
- CULLINAN, E. B. & GALDA, L. (1994). *Literature and the Child*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- DICAMILLO, K. (2006). *A Lenda de Despereaux – A História de um Rato, uma Princesa, uma Colher de Sopa e um Carrinho de Linhas*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- DIOGO, A. A. L. (1994). *Literatura Infantil, História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- DIOGO, A. A. L. (1998). *No Mercado das Letras*. Lisboa: A. A. L. D. e a Irmandade da Fala da Galiza e Portugal.
- EVEN-ZOHAR (1997). Factores y Dependências en la Cultura. In M. V. Dimic [et al.]. *Teoría de Los Políistemas*. Madrid: Arco/Libros, 29-52.
- EWERS, H. (2009). *Fundamental Concepts of Childrens Literature Research: Literary and Sociological Approaches*. New York: Routledge
- FORASTIERI, A. (2002). A Liberdade Infinita da Literatura. In *Folha de S. Paulo*. [Em linha]. [Consultado em 23/03/2008]
Disponível em
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u210.shtml>
- HUCK, C. S., HEPLER, S. & HICKMAN, J. (2001). *Children's Literature in the Elementary School*. New York: McGraw Hill.
- HUGHES, T. (2002). *O Fazer da Poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- HUNT, P. (2003). Exploding the Canon: Children's Literature and the Revolution in Criticism. In C. Vela & P. Valverde (Coord.). *Canon Literatura Infantil y Juvenil y Otras Literaturas*.

- Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 21-30.
- INNOCENTI, O. (2000). *La Letteratura Giovanile*. Roma: Editori Laterza.
- JÚNIOR, G. (2001). Livros de ‘Fantasia’ Fascinam Britânicos e o Mundo. In *InvestiNews Gazeta Mercantil* [Em linha]. [Consultado em 23/03/2008]. Disponível em <http://www.terra.com.br/diversao>
- LE GUIN, U. K. (1979). National Book Award Acceptance Speech. In S. Wood (Coord.) *The Language of Night: Essays on Fantasy and Science Fiction*. New York: Putman.
- LE GUIN, U. K. (2002a). *Ciclo de Terramar – O Outro Lado do Mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- LE GUIN, U. K. (2002b). *Ciclo de Terramar – Os Túmulos de Atuan*. Lisboa: Editorial Presença.
- LE GUIN, U. K. (2003a). *Ciclo de Terramar – O Feiticeiro e a Sombra*. Lisboa: Editorial Presença.
- LE GUIN, U. K. (2003b). *Ciclo de Terramar – O Tebanu – O Nome da Estrela*. Lisboa: Editorial Presença.
- LLUCH, G. (1998). *El Lector Model en la Narrativa per a Infant i Joves*. València: Universtat de València
- LLUCH, G. (2003). *Análisis de Narrativas Infantiles y Juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- LLUCH, G. (2006). Para uma Seleção Adequada do Livro – das Capas ao Estilo da Literatura Comercial. In F. Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 226-230.
- LLUCH, G. (2007). La Literatura Juvenil y otras Narrativas Periféricas. In P. Cerrillo, C. Cañamares Torrijos & C. Sánchez Ortiz (Dir.). *Literatura Infantil: Nuevas Lecturas, Nuevos Lectores*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 193-211.

- MAGALHÃES, A. (1998). *A Ilha do Chifre de Ouro*. Porto: ASA Editores.
- MAGALHÃES, A. (2007). *O Último Grimm*. Porto: ASA Editores.
- MOORE, U. (2008). *A porta do tempo*. Lisboa: Editorial Presença.
- MOORE, U. (2008). *Em Busca do Mapa Desaparecido*. Lisboa: Editorial Presença.
- MOORE, U. (2009). *A Casa dos Espelhos*. Lisboa: Editorial Presença.
- MOORE, U. (2009). *Os Guardiões de Pedra*. Lisboa: Editorial Presença.
- MOORE, U. (2009). *A Ilha das Máscaras*. Lisboa: Editorial Presença.
- MOORE, U. (2010). *A Primeira Chave*. Lisboa: Editorial Presença.
- NOBILE, A. (1992). *Letteratura Giovanile*. Brescia: La Scuola.
- NODELMAN, P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Johns Hopkins: University Press.
- O'NEILL, A. (2004). Besta Célere. In *Uma Coisa em Forma de Assim*. Lisboa: Editora Assírio Alvim, pp. 147-150.
- PAES, J. P. (1990). *A Aventura Literária – Ensaio sobre Ficção*. São Paulo: Companhia das Letras.
- PERROT, J. (1989). La Littérature d'enfance et de Jeunesse. In P. Brunel & Y. Chevrel (Dir.). *Précis de Littérature Comparée*. Paris: PUF, pp. 299-319.
- PERROT, J. (1999). Recherche et Littérature de Jeunesse en France – Recherche Pure ou Appliquée? In *BBF*, n° 3, pp. 13-24. [Em linha]. [Consultado em 20/09/2009]. Disponível em <http://bbf.enssib.fr>
- PERROT, J. (2008). *Mondialisation et Littérature de Jeunesse*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie.
- PULLMAN, P. (2001). *Mundos Paralelos – A Bússola Dourada*. Lisboa: Editorial Presença.
- PULLMAN, P. (2002). *Mundos Paralelos – A Torre dos Anjos*. Lisboa: Editorial Presença.
- PULLMAN, P. (2003). *Mundos Paralelos – O Telescópio de Âmbar*. Lisboa: Editorial Presença.

- ROWLING, J. K. (1999). *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROWLING, J. K. (2000a). *Harry Potter e a Câmara dos Segredos*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROWLING, J. K. (2000b). *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROWLING, J. K. (2000c). *Harry Potter e o Cálice de Fogo*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROWLING, J. K. (2003). *Harry Potter e a Ordem da Fénix*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROWLING, J. K. (2005). *Harry Potter e o Príncipe Misterioso*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROWLING, J. K. (2007). *Harry Potter e os Talismãs da Morte*. Lisboa: Editorial Presença.
- SAMEIRO PEDRO, M. do (2007). La Formación del Lector: Nuevas Lecturas y Nuevos Lectores; ¿Qué Pasa en Portugal? In P. Cerrillo; C. Cañamares Torrijos & C. Sánchez Ortiz (Dir.). *Literatura Infantil: Nuevas Lecturas, Nuevos Lectores*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 97-102.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). *Literatura Infantil y Lenguaje Literaria*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- SILVA, G. (2006). Iniciação e Demanda – Um Estudo Mitocrítico no Domínio da Literatura Infanto-Juvenil: *Harry Potter e a Pedra Filosofal* e *A Ilha do Chifre de Ouro* no Contributo de uma Literacia do Imaginário. Dissertação submetida à Universidade do Minho – Área em Análise Textual e Literatura Infantil, sob orientação do Professor A. A. L. Diogo e do Professor F. Azevedo. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação de Estudos da Criança.
- SILVA, G. (2009). *A Literacia do Imaginário: Compreensão e Mediação Leitora na Literatura Juvenil Contemporânea*. Dissertação submetida à Universidade do Minho – em Estudos da Criança e Área de Conhecimento de Literatura para a Infância, sob

orientação do Professor A. A. L. Diogo e do Professor F. Azevedo Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação.

STROUD, J. (2003). *A Trilogia de Bartimaeus – O Amuleto de Samarcanda*. Lisboa: Editorial Presença.

STROUD, J. (2004). *A Trilogia de Bartimaeus – O Olho de Golem*. Lisboa: Editorial Presença.

STROUD, J. (2005). *A Trilogia de Bartimaeus – O Portão de Ptolomeu*. Lisboa: Editorial Presença.

TODOROV, T. (1970). *Introduction a la Littérature Fantastique*. Paris: Éditions du Seuil.

A Literatura Infantil e Juvenil e os Livros de Filosofia para Crianças

João Manuel Ribeiro¹⁰⁴

Gabriela Sotto Mayor¹⁰⁵

Introdução

Partimos do suposto que a Literatura Infantil e Juvenil (LIJ) é, antes de tudo e sobretudo, literatura, sem adjectivos de qualquer tipo e que a tendência de a adjectivar como «infantil» ou «juvenil» advém da necessidade de a circunstanciar a uma idade concreta do ser humano em que as capacidades, os gostos e interesses, e as possibilidades de recepção assumem uma configuração específica. O carácter peculiar desta literatura configura-se no processo de criação, mas também na recepção, sendo que também se pode considerar Literatura Infantil e Juvenil aquela que, não tendo sido deliberadamente escrita para adultos, estes, em razão de

¹⁰⁴ Autor e editor de livros de LIJ. Doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Membro do Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra. Contacto: joamanuelribeiro30@gmail.com

¹⁰⁵ Ilustradora de LIJ. Licenciada em Artes Plásticas - Escultura pela FBAUP e Mestre em Prática e Teoria do Desenho também pela FBAUP. Doutoranda em Estudos da Criança, na área de especialização de Comunicação Visual e Expressão Plástica no Instituto da Educação da UM. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Contacto: gabrielasottomayor@gmail.com

circunstâncias de ordem vária, tomaram-na (tomam-na) como sua (Cerrillo, 2007).

Há, por conseguinte, um conjunto de características comuns que, por norma, são detectáveis neste tipo de literatura e que poderemos sintetizar nas seguintes linhas de força: a) características relativas aos conteúdos; b) características relativas às técnicas e estruturas literárias; c) características relativas às formas e d) características relativas às edições.

É a conjugação destes aspectos que nos impele a interrogar o lugar, o papel e a função de alguns textos para a infância e juventude que se abrigam sob a designação de *Filosofia para Crianças*, dado que a sua configuração textual, gráfica e ilustrativa comporta pontos de contacto com os textos de LIJ.

1. As colecções de Filosofia para Crianças

Os textos de filosofia para crianças a que nos referimos inserem-se em duas colecções distintas, apesar de serem todos escritos por Oscar Brenifier¹⁰⁶, e ilustrados por autores diversos.

A primeira colecção designada de *Filosofia para crianças* e editada pela Edicare tem os seguintes títulos: O livro dos grandes opostos filosóficos (2007), O sentido da vida (2009) e O amor e a amizade (2009). Jacques Després é o ilustrador de todos os livros desta colecção.

«O Livro dos grandes opostos filosóficos», organizado em torno de uma série de 12 opostos centrais do pensamento, aborda algumas das questões filosóficas mais complexas e reflecte, num discurso acessível (mas não simplista) sobre conceitos

¹⁰⁶ Oscar Brenifier é doutor em filosofia. Publicou várias obras e colecções para adolescentes, assim como manuais em muitos países para promover os “ateliers” de filosofia para adultos e para crianças. Publicou “Questions de philo entre ados”, na sua colecção “L’aprenti.philosophe” e os “Petits albums de philosophie” na sua colecção “PhiloZenfants”. Publicou ainda uma antologia de contos filosóficos. É autor do relatório sobre “A Filosofia não académica no mundo”.

caracterizados por uma certa abstracção, desafiando os leitores a reflectir e a problematizar a realidade que os rodeia (Ramos, 2007). Cada um dos opostos é *tratado / explorado* com uma pergunta, uma resposta e uma conclusão breve.

«O sentido da vida» e «O amor e a amizade» apresentam 12 ideias relacionadas com o respectivo título, repetindo, embora de forma não tão específica, o esquema dos opostos, sendo que cada ideia sobre *o sentido da vida* ou *o amor e a amizade* se articula em torno das expressões «Algumas pessoas pensam...» e «Outras acham...». Cada uma das ideias é apresentada seguindo um esquema que podemos designar de *tese* e *antítese*, deixando ao leitor a sua *síntese*, como aliás se insinua (através da componente verbal e ilustrativa) no último plano do livro, onde se pergunta «E tu?».

A primeira dupla apresenta várias personagens que podemos rever no miolo da publicação, adoptando posturas físicas semelhantes (que poderão ser melhor compreendidas aquando da leitura de ambos os códigos - verbal e visual - em contexto); a última dupla apresenta as mesmas personagens mas, desta vez, através de uma pequena alteração da direcção do olhar, questionam o leitor, juntamente com a referida pergunta, apelando à reacção daquele, à reflexão e continuação das questões levantadas no miolo, quem sabe em contexto familiar ou escolar.

Esta colecção é apresentada em capa dura, num formato quadrangular¹⁰⁷ e impressa em quadricromia. O tipo de registo de Jacques Després para esta colecção, embora aparentemente palpável pela plasticidade e espacialidade que as personagens em três dimensões oferecem não passa de um genial registo gráfico já que estamos a falar de imagens virtuais criadas a partir de uma demorada reflexão sobre o espaço, o corpo e a luz. A opção por papel com meio brilho, ligeiramente acetinado, reproduz com qualidade os muitos apontamentos de luz que as personagens têm

¹⁰⁷ Os volumes «O sentido da vida» e «O amor e a amizade» medem 22,5cm de lado, enquanto «O livro dos grandes opostos filosóficos» mede 25,5cm de lado.

na superfície dos seus corpos lisos e arredondados. A experiência que o ilustrador proporciona ao leitor, não só conceptualmente como visualmente, empresta-lhe alguma concreção que servirá como ponto de partida para a grande viagem do pensamento.

Em particular nos títulos «O amor e a amizade» e «O sentido da vida», após a frase inicial que dá o mote, cada uma das reflexões opostas aparece ocupando uma pequena parte de cada uma das páginas e o texto, muito económico (com frases curtas e sintéticas), está alinhado ao centro. Na grande maioria dos casos (sendo a excepção a obra «O livro dos grandes opostos filosóficos») temos uma pequena quantidade de texto para ilustrações de página inteira, ora individuais (que por vezes aparecem emolduradas por uma margem branca) ora duplas preenchendo as páginas na totalidade. A componente verbal e ilustrativa mantém assim uma relação de quantidade típica dos livros álbum onde a ilustração, assumindo um papel primordial na busca do sentido, contribui para a construção final do significado da obra.

Tratando-se de livros que apresentam conceitos explorados através do confronto de ideias, e estando as várias hipóteses expostas em cada página individualmente, por vezes algumas ilustrações podem ler-se em uma página só; contudo, somos da opinião de que independentemente deste facto a unidade de leitura do interior da publicação mantém-se segu(i)ndo a página dupla, precisamente porque a interdependência entre palavra e imagem fortalece-se em resposta a conceitos opostos mas profundamente conectados.

A segunda colecção, com o mesmo nome, editada pela Dinalivro contempla os seguintes títulos:

- O que são os sentimentos? (2005) (com ilustrações de Serge Bloch);
- O que são o bem e o mal? (2005) (com ilustrações de Clément Devaux);
- O que é a vida? (2005) (com ilustrações de Jérôme Ruillier);

- O que é viver em sociedade? (2006) (com ilustrações de Frédéric Bénaglia);
- Quem sou eu? (2006) (com ilustrações de Jérôme Ruillier);
- O que é a liberdade? (2007) (com ilustrações de Frédéric Rébéna);
- O que é o saber? (2007) (com ilustrações de Pascal Lemaître);
- O que são a beleza e a arte? (2008) (com ilustrações de Rémi Courgeon);
- O que é a felicidade? (2008) (com ilustrações de Catherine Meurisse).

Esta colecção é apresentada em capa mole, a quatro cores, num formato vertical rectangular¹⁰⁸, em papel mate poroso. O seu miolo distingue-se da anterior colecção na forma de organizar os conteúdos. Todos os livros obedecem a uma estrutura que, no essencial, é a seguinte:

Sobre o tema geral enunciado no título (tomemos como exemplo o volume «O que é viver em sociedade?»), o autor apresenta e propõe 6 subtemas («solidão», «respeito», «harmonia», «igualdade», «trabalho» e «autoridade»). Cada um destes subtemas («respeito» por exemplo) é inaugurado com uma pergunta geral («És obrigado a respeitar sempre os outros?»), enfatizada pelo facto de ser inscrita num plano de dupla página, seguida de 5 possíveis respostas para cada uma das páginas duplas seguintes. Cada uma destas respostas (por exemplo «Sim, porque senão vão pensar que sou mal-educado») dá origem a outras perguntas (4 salvo raras excepções) que se seguem à expressão «Sim, mas...» («A boa educação não é uma forma de mentira? / Podes faltar ao respeito a alguém sem seres mal-educado? / Podes ter boas razões para ser mal-educado? / Deves preocupar-te sempre com o que os outros

¹⁰⁸ Toda a colecção insere-se no formato 23,5cm x 18cm.

pensam?»). Após estas respostas / perguntas, dá-se uma resposta à pergunta inaugural, com conexões ao pensamento, às experiências quotidianas e aos sentimentos, esclarecendo-se na página final deste subtema que «fazer esta pergunta é então...» a modo de síntese / resumo das respostas possíveis à pergunta.

Formalmente, e analogamente a uma agenda ou a uma vulgar lista de endereços (onde podemos colocar os contactos telefónicos, a morada, etc.), a cada um dos 6 subtemas foi atribuída uma cor (verde para o subtema «solidão», vermelho para «respeito», etc.) e todas as páginas, que responderem a esse determinado subtema, estão recortadas e com o título do subtema impresso (na vertical, à direita de cada uma das páginas correspondentes), à semelhança das listas de endereços que teriam a letra A, B, C e assim por diante até à letra Z destacadas através da cor e/ou do recorte das folhas que correspondessem a uma determinada letra. Este esquema formal e de conteúdos repete-se, sensivelmente, em cada livro e em cada um dos 6 subtemas dos restantes volumes da colecção, salvo algumas alterações ocasionais.

A componente ilustrativa destes volumes adopta tipos de registo distintos de acordo, naturalmente, com o ilustrador em questão, mas a organização das páginas é replicável de uns casos para outros.

Neste caso as páginas organizam-se do seguinte modo: uma ilustração à escala da dupla página como reflexo directo da resposta que foi dada, e dentro deste mesmo espaço, distribuindo-se pela dupla página, encontram-se pequenas vinhetas correspondendo a cada uma das perguntas (que se seguem à expressão «Sim, mas...») que a resposta à pergunta inicial originou. Esta opção gráfica identifica-se bastante com a linguagem visual da Banda Desenhada, não só pela escala adoptada para as representar e sua distribuição pelas páginas, mas também pelo recurso constante ao balão de fala. O próprio tipo de registo de alguns ilustradores assemelha-se ao traço típico dos cartoons.

Cada colecção tem um tipo de letra diferente, mas ambas de fácil leitura. Encontram-se na sua utilização algumas semelhanças: ambas utilizam um tamanho generoso que, de quando em vez, sofre alterações de tamanho, ora ampliando ora diminuindo o seu corpo. A segunda colecção mantém em todos os volumes a palavra grafada a preto, enquanto a primeira tira partido não só do tamanho da letra como da sua cor, adaptando-se ao espírito / sentimento, traduzido nas cores dominantes da página onde se insere e / ou enfatizando pormenores das hipóteses lançadas. Brincar com a grafia é uma das estratégias típicas dos livros de LIJ.

2. O conteúdo e características narrativas dos livros de Filosofia para Crianças

Segundo Lipman (1994), a filosofia deve estimular o uso de ferramentas que permitam a reflexão, tais como: o conhecimento dos princípios que sustentam as nossas crenças e o reconhecimento dos limites desses princípios, a possibilidade de opor, comparar, aprofundar a investigação considerando múltiplas situações e pontos de vista.

O conteúdo dos livros em análise é da ordem do nocional, não havendo lugar a qualquer narrativa ou construção de índole literária. O objectivo é a procura constante de significados na experiência concreta e quotidiana, sem a preocupação de conciliar as regras da razão com a imaginação criadora de novos significados. Neste contexto, é acertada a observação de Lipman (1994: 59) que observa que «geralmente as crianças têm curiosidade sobre o mundo e essa curiosidade se satisfaz parcialmente com as informações factuais e explicações que lhes dêem sobre as causas ou propósitos das coisas. Mas às vezes as crianças querem mais. Querem interpretações simbólicas e não só interpretações literais».

A designação de *Filosofia para Crianças*, nas colecções em análise, é intrínseca. Estes são textos assumida e explicitamente filosóficos, porque propõem, analisam e explicitam noções de carácter filosófico numa dinâmica *narrativa* específica do saber

filosófico e que a construção de cada colecção bem manifesta. A primeira, pela exploração dos opostos de algumas noções centrais do saber filosófico, como «único e múltiplo», «finito e infinito», «ser e aparência», «liberdade e necessidade», «razão e paixão», «natureza e cultura», «tempo e eternidade», «eu e outro», «corpo e espírito», «activo e passivo», «objectivo e subjectivo», «causa e efeito», «amor e amizade», entre outros. A segunda, abdicando da estratégia dos opostos, centra-se em conceitos existenciais de índole pessoal, social e cultural, como «os sentimentos», «o bem e o mal», «a vida», «o viver em sociedade», «a identidade pessoal», «a liberdade», «o saber», «a beleza e a arte» e «a felicidade». Estes conceitos não são propriedade privada de nenhum tipo de saber, mas a abordagem que deles se faz pode ser específica deste ou daquele saber. Aqui a abordagem é estritamente filosófica, não se confundindo ou assimilando, em termos de tratamento de conteúdo, a nenhum outro tipo de abordagem. Neste sentido, estes textos, em razão da sua abordagem estritamente nocional, não podem considerar-se textos de literatura infantil ou juvenil. A frequente presença de elementos não normais que provoca uma relação não mediata com o paradigma da normalidade e desperta a atenção do destinatário não se faz, neste tipo de texto, por via da estrutura narrativa e da imaginação, como, geralmente, acontece nos textos de LIJ. Por outro lado, não subsiste aqui qualquer tendência a personificar ou humanizar o que não é humano (situação que, como veremos, encontra-se retratada na componente ilustrativa). Não se reporta qualquer conflito externo a que deva dar-se uma solução. Não se detecta qualquer carga afectiva ou simbolismo textual, nem a presença de conteúdos fantásticos ou imagéticos (Cerrillo, 2007). Na componente verbal não há presença explícita de qualquer personagem, no entanto, na componente ilustrativa, tanto numa colecção como noutra, a presença de personagens é manifesta e intencional. Tendo sido a primeira colecção ilustrada pelo mesmo criador o tipo de registo presente nos três volumes que a compõem permanece o mesmo. Todavia, ser ilustrado pelo mesmo artista não

é condição *sine qua non* para obtermos o mesmo tipo de abordagem plástica. São muitos os ilustradores que optam conscientemente, e com um propósito definido, por explorar novas soluções e uma nova semântica / gramática visual como forma de reacção ao estímulo verbal de onde partiram. Esta primeira colecção não é exemplo disso. Já a segunda colecção, embora como já referimos siga estruturalmente o mesmo esquema, os seus ilustradores escolheram diferentes abordagens na criação das suas personagens. É de salientar o livro «o que é a felicidade?» que utiliza como personagem principal um ser animal humanizado, um gato.

As características narrativas (técnicas e estruturais) já identificadas distanciam-se igualmente dos textos de LIJ, pela ausência de algumas notas peculiares, a saber: não há acção, mas conceitos; não há qualquer localização ou referência temporal; não há qualquer referência espacial; não há caracterização pormenorizada de qualquer personagem; não há diálogos, nem estruturas de corte repetitivo (apesar da enumeração e encadeamento de elementos e estruturas nocionais) (Cerrillo, 2007).

3. As funções dos livros de Filosofia para Crianças

A filosofia, ao dizer «não» ao senso comum, ao que é pré-concebido, e ao interrogar-se sobre as questões da existência (*O que é? Por que é? Como é?*), possibilita uma atitude crítica e pensamento crítico. Neste sentido, pode ser uma fonte de conhecimento com utilidade, na medida em que nos permite indagar sobre como é possível o próprio pensamento, nomeadamente ao nível dos motivos, causas e razões (*Por que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos?*), ao nível do conteúdo e sentido (*O que queremos pensar quando pensamos, o que queremos dizer quando falamos, o que queremos fazer quando agimos?*) e ao nível da intenção e finalidade (*Para que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos, fazemos o que fazemos?*). A filosofia possibilita uma atitude face ao mundo que nos rodeia (indagando a *essência*, a *significação* e a *origem* das coisas), e uma reflexão sobre o pensamento, perguntando sobre a *capacidade* e

finalidade humana para *agir* e *conhecer* (Chauí,1996). Esta reflexão, se feita com/para crianças, possibilita: o acesso ao imaginário colectivo, nomeadamente a lendas e mitos, a etiologias e outras narrativas de cariz pré-filosófico que servem de átrio ao pensamento filosófico; a aprendizagem de estruturas e de esquemas de pensamento, através da reflexão dos opostos e da procura de respostas várias para perguntas fundamentais; a socialização cultural, na medida em que muitas das questões a pensar questionam e/ou problematizam a sociedade, a cultura e o próprio saber. Nestas funções da filosofia é possível identificar similitudes com as funções da LIJ, apontadas por Colomer (2005), a saber: o acesso ao imaginário colectivo, a aprendizagem de estruturas narrativas e a socialização cultural.

Também ao nível da ilustração encontramos autores (Colomer, 1999, 2005a; Escarpit, 1996; Obiols Suari, 2004; Ramos, 2007; Silva-Díaz, 2006) que reflectiram sobre as funções da ilustração e seus atributos.

Colomer (2005a: 21) afirma que tanto as palavras como as imagens podem ter muitas funções: «contar, subrayar, desmentir, caracterizar, imprimir un tono, crear una atmósfera o insertar un punto de vista nuevo en la narración». Acrescenta ainda que, na relação entre os dois códigos, a ilustração pode *complementar* a informação que o texto oferece, *contradizer* os significados da palavra, em outras ocasiões pode *exagerar* e pode *expandir* o sentido da escrita com a informação que as ilustrações transportam, uma vez que ilustrações com qualidade mantêm com o texto «una relación dinámica en la que ambos surgen más favorecidos: si lo interpretan lo enriquecen en vez de redundar; si lo amplifican lo potencian en vez de anularlo; si lo contradicen, lo hacen buscando intencionalmente la disonancia, etcétera» (Colomer, 2005a: 32).

Na mesma linha de pensamento, Ramos (2007: 4) sustenta que a ilustração pode ter várias funções, das quais destacamos a função de *complementar*, «na medida em que são deslocados para a componente pictórica um vasto conjunto de informações

(localização espacial, descrição física das personagens e dos espaços)», *aprofundar*, «ampliando as possibilidades da história e complicando o enredo» e *substituir*, «preenchendo as suas lacunas ou apontando outras hipóteses para além das referidas pelo narrador e/ou personagens».

Já Escarpit (1996: 16) associa à ilustração uma função passiva quando a ilustração serve de decoração e embelezamento de um texto, e uma função activa, se os ilustradores puserem o seu talento à disposição do conteúdo textual, «pues abre al joven lector la posibilidad de una doble lectura, una visión plural, de donde nacen reflexiones y preguntas».

Neste sentido, e associando o pensamento destas três autoras (Colomer, 2005a; Escarpit, 1996; Ramos, 2007), consideramos evidente que a função de complementar (Colomer, 2005a; Ramos, 2007) se insira na categoria das funções passivas, por trazer apenas a novidade patente na troca de sistemas de comunicação, e as funções de aprofundar, substituir (Ramos, 2007), contradizer, exagerar e expandir (Colomer, 2005a) como fazendo parte das funções activas, por contribuírem com algo mais do que a palavra explícita, potenciando outras interpretações.

Nos volumes analisados, independentemente de terem sido ilustrados por este ou por aquele artista, encontramos ilustrações que respondem a muitas destas funções e na sua grande maioria desempenham um papel activo. As ilustrações partem de textos assumida e explicitamente filosóficos, dotados de uma certa dose de abstracção, e que por si só potenciam e possibilitam a reflexão e o pensamento crítico. As ilustrações assumem aqui o importante papel de colaborar na interpretação de alguns dos conceitos, facilitando a sua compreensão e concretização. Todavia, a originalidade da abordagem destes ilustradores, principalmente visível no trabalho de Jacques Després, reside na abertura com que os conceitos são apresentados. Lançam-se pistas, apontam-se caminhos possíveis, mostra-se uma entre muitas direcções possíveis de pensamento, isto é, *ensina-se a criança a pescar, não se lhe dá o peixe*.

O leitor de palavras e imagens cresce e desenvolve-se reflectindo. Deste modo a aprendizagem dos modelos ideológicos e simbólicos presentes nestas colecções fica facilitada pela ilustração.

4. LIJ e Filosofia para Crianças: uma relação unilateral?

A literatura, infantil ou não, trata quase sempre, e inevitavelmente, os dilemas que o ser humano enfrenta ao longo do seu amadurecimento intelectual e emocional, numa dialéctica entre o eu e o outro, o bem e o mal, entre tantas outras. Com efeito, a LIJ, comporta uma interacção comunicativa que só se concretiza se a criança for entendida enquanto sujeito detentor de competência criadora intimamente ligada à sua capacidade leitora (sublinhe-se de ambos os códigos). Indo ao encontro da reflexão de Eco (2005), porque o leitor colabora na construção do significado de um texto, consideramos ser possível integrar o destinatário infantil no processo de produção pessoal de significados. Esta premissa ganha outra dimensão quando se fala neste tipo específico de publicação que vive da reflexão do seu leitor, e daquilo que este consegue trazer do seu arquivo pessoal. A função simbólica das narrativas de LIJ tornou-as um valioso instrumento de persuasão moral ou de legitimação de valores e regras.

A descoberta e introdução da racionalidade científica na educação e na cultura constituiu uma barreira à fantasia e à imaginação, sendo estas remetidas para o universo infantil e juvenil. A este título, Garcia (s/d) sustenta que podemos, de certa forma, «afirmar que tanto na infância da humanidade como na infância propriamente dita, se manifesta uma consciência a-histórica» que põe a nu e aprofunda «a diferença entre o viver uma coisa e conhecer uma coisa, entre a certeza imediata derivada da intuição e o conhecimento que resulta da experiência intelectual ou da técnica experimental». As comparações, as metáforas, os símbolos e as imagens são características da ordem da experiência existencial ao passo que as leis, os esquemas e os conceitos são da ordem do conhecimento e da experiência intelectual. Assim se compreende

como e em que medida a literatura infantil e juvenil (e não só) foi instrumento de transmissão de valores sociais, culturais e políticos abstractos. A literatura é, por conseguinte, «a linguagem da representação que pode concretizar o abstracto através de comparações, imagens, símbolos e alegorias» (Garcia, s/d). Essa capacidade de representação é «a mediadora entre a capacidade de percepção intelectual e o amadurecimento da inteligência reflexiva» (Garcia, s/d). A ilustração, enquanto elemento icástico, pressupõe uma leitura intelectual e emocional sincrónica, passível de auxiliar indubitavelmente o leitor a participar activamente na descoberta dos significados do texto, transformando-o de acordo com as suas experiências e referentes, e percebendo os indícios que o auxiliam a organizar a informação e a estimular o imaginário.

Em jeito de conclusão, a segunda colecção apresenta-se como visualmente mais didáctica, mais como uma ferramenta do conhecimento porque esquemática e fraccionada em comparação com a primeira colecção que é visualmente mais poética e menos instrumental transformando a reflexão em puro deleite.

Os textos filosóficos destas colecções não podem classificar-se como textos literários, mas estes podem tratar e explorar questões de índole filosófica, como é evidente em livros como «A contradição humana», de Afonso Cruz, «O homem que tinha uma árvore na cabeça» de José Jorge Letria, com ilustrações de Pedro Nora ou os «*Contes Philosophiques*» (*ainda não traduzidos para português*), de Óscar Brenifier, só para citar alguns exemplos. Formalmente, embora adoptando estilos e abordagens gráficas distintos, ambas as colecções têm como destinatário preferencial crianças e jovens sendo, como pudemos confirmar, na sua configuração gráfica e ilustrativa, similares às publicações de Literatura Infanto-Juvenil. Enquanto a componente verbal destas publicações não responde aos requisitos necessários para ser considerada literatura, a componente visual (ilustração em associação com a concepção gráfica da publicação) é em tudo semelhante à praticada a partir de

textos literários: tendo em comum a impressão em quadricromia, a profusão de ilustrações (contemplando capa e contracapa), os paratextos ricos em informação verbal e visual; já a escolha do tipo de papel, do tipo de capa, do tipo de letra, a disposição da mancha gráfica na página e a relação de quantidade entre palavra e imagem são factores que, embora variem de uma colecção para outra, não são menos importantes pois a um bom livro de LIJ não pode faltar o seu equilíbrio.

Os livros de filosofia analisados, pelo conteúdo textual e gráfico, podem ser potenciadores da escrita literária, se bem *explorados* e sabiamente *transplantados* para a área da competência literária, quer na produção de textos, quer na descoberta de intertextualidades na leitura de literatura infantil e juvenil.

Bibliografia

- CERRILLO, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una Nueva Enseñanza de la Literatura*. Barcelona: Octaedro.
- CHAUÍ, M. (1996). *Convite à Filosofia* (5ª ed.). São Paulo: Ática.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.
- COLOMER, T. (2005). El Desenlace de los Cuentos como Ejemplo de las Funciones de la Literatura Infantil y Juvenil. *Revista de Educación*, 1, 203-216. [Em linha]. Disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_16.pdf
- COLOMER, T. (2005a). *Siete Llaves Para Valorar las Historias Infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ECO, U. (2005). *A Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva.
- ESCARPIT, D. (1996). La Ilustración en Libros Infantiles y Juveniles. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, 14-21. [Em linha]. Disponível em <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13505054325249274754491/ima0010.htm>

- GARCIA, D. A. (s/d). *O Universo Infantil, a Literatura e as Novelas Filosóficas - O Universo Infantil – A Importância do Lúdico*. In <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1018>
- LIPMAN, M. (1994). *A Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria.
- OBIOLS SUARI, N. (2004). *Mirando Cuentos. Lo Visible e Invisible en las Ilustraciones de la Literatura Infantil*. Barcelona: Laertes.
- RAMOS, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre a Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- RAMOS, A. M. (2007). Recensão de *O Livro dos Grandes Opostos Filosóficos*. [Em linha]. Disponível em http://195.23.38.178/casdaleitura/portallbeta/bo/portal.pl?pag=sol_la_fichaLivro&id=1339
- SILVA-DÍAZ, M. C. (2006). La Función de la Imagen en el Álbum. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75-76, 23-33. [Em linha]. [Disponível em <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/05817463411603817427857/ima0022.htm>

O Diário Juvenil: Identidade(s) e Globalização

Carlos Manuel da Costa Teixeira¹⁰⁹

Introdução

A relação com a escrita é sempre complexa. A página em branco é um desafio, é o deserto de papel onde aquele que escreve faz desabrochar os “girassóis” que são como os “girassóis”, embora fiquem sempre com a ponta de uma pétala “fora da Natureza” – tal como nos segredou Álvaro Magalhães em “Mistérios da Escrita” (Magalhães, 2000). O deserto e o branco, mais do que uma ausência, constituem-se simbolicamente como a afirmação de uma predisposição para a criação (para o nascer / surgir de algo novo). São, portanto, símbolos de uma abertura ao porvir (Chevalier, 1994). Parece-nos, por isso, ser pertinente evocá-los quando reflectimos sobre a escrita diarística. É que, embora seja inegável a relação do diário com o passado recente (com os acontecimentos do *dia*), a escrita diarística institui-se como um *ir acontecendo*, como um projecto, uma abertura para o futuro.

É curioso como a materialidade do diário (do livro em branco) é sentida como um apelo à escrita. “Folheio o livrinho em

¹⁰⁹ Doutorando na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Colaborador do Centro de Estudos em Letras (CEL) da UTAD. Contacto: ccteixeira@ipb.pt

branco, imagino o que está ainda em branco na minha vida. Porque não hei-de escrever sobre mim?” (Soares, 2009: 5)¹¹⁰, interroga-se Sofia, a menina de quinze anos que se prepara para entrar na aventura da escrita diarística.

A página branca, a página a escrever, situa-se num “futuro espacial”, como referiu Abelaira em *Bolor* (Abelaira, 1974: 10)¹¹¹. E esta página é, de alguma forma, a resposta a concretizar – resposta à pressão que o tempo e as circunstâncias que o preenchem fazem sobre o sujeito, obrigando-o a recorrer à palavra (Zambrano, 2000: 21). A escrita é, neste sentido, uma luta contra o tempo e a sua voracidade, e uma tentativa de preservação do “eu”, da sua identidade, pois aquele que escreve sempre “se escreve”¹¹². É, por conseguinte, acertado considerar que a escrita literária pode ser entendida “no sentido bartheano de processo artístico em que o sujeito se investe como sujeito da enunciação, por oposição a escrivência, actividade idiomática meramente utilitária” (Reis, 1998: 132).

Por outro lado, escrever é uma forma privilegiada de observar o mundo e de imprimir, sobre a alvura do papel, uma visão particular das contingências de viver (n)esse mundo. A escrita imprime, fixa a linguagem. O escrever permite pôr um termo à frase; isto é, usando a expressão de Barthes, “cunhar” a frase (Barthes, 1971: 139-143). Também María Zambrano se refere a esta possibilidade advinda da escrita, por oposição à palavra dita, afirmando que há “no escrever um reter as palavras, tal como há no falar um soltá-las, um desprender-se delas, que pode ser um ir-se

¹¹⁰ As citações de *Diário de Sofia & C.^a (aos 15 anos)* são feitas a partir da 13.^a edição (ver bibliografia final); a primeira edição é de 1994.

¹¹¹ A escrita do diário obriga também a um jogo entre o espaço real, aquele em que nos movimentamos no quotidiano, e o espaço literário, ou mais especificamente o espaço da escrita, esse que é o colocar na página os traços que se oferecem à leitura e à significação. Sobre a problemática do espaço literário pode ler-se “La littérature et l’espace” de Genette (Genette, 1969:43-48).

¹¹² Assunção Morais Monteiro explicita uma pertinente distinção entre “escrever um diário” e escrever-se num diário” (Monteiro, 2004).

elas desprendendo de nós. Ao escrever retêm-se as palavras, elas são apropriadas, sujeitas a ritmo, seladas pelo domínio humano de quem assim as nomeia” (Zambrano, 2000: 22).

Com a presente comunicação pretendemos apresentar algumas reflexões sobre um tipo de escrita algo *sui generis* – a escrita diarística. Mais especificamente, estas reflexões reportam-se a uma análise da(s) “vivência(s)” do diário no âmbito da literatura preferencialmente destinada a adolescentes e jovens.

1. Classificação genológica do diário íntimo

Vamos reflectir, como dissemos, sobre a teoria e a prática do diário no âmbito da literatura de potencial recepção juvenil. Tal reflexão só é possível tendo como ponto de partida a teorização que nos últimos anos se tem construído a respeito do diário íntimo como género literário. Sintetizando tal teorização poderíamos (assumindo os evidentes riscos sempre associados a esquematizações demasiado simplistas) apontar as seguintes características genológicas individualizadoras do diário íntimo:

A) Centralidade do eu:

- atitude marcadamente subjectiva;
- identificação entre autor, narrador e personagem – pacto autobiográfico (Lejeune, 1975);
- identificação também com o leitor – a problemática da (auto)destinação;
- tendência para ao confessionalismo.

B) Narração fragmentada / fragmentação diegética:

- ausência de estrutura narrativa;
- narração ulterior / narração intercalada (peculiar relação entre o vivido e a escrita do vivido).

C) Registo quotidiano (escrita “presa” ao calendário):

- escrita fragmentária;

- diversidade temática (diário como caleidoscópio);
- propensão imediatista (aproximação ao registo lírico).

D) *Escrita “livre”*:

- (quase) ausência de preocupações estético-literárias.

No *Dicionário de Narratologia*, Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes apontam de forma sintética (como a natureza da obra exige) as características essenciais para a definição de “diário”. Segundo estes autores, elas são:

Fragmentação diegética imposta pelo ritmo em princípio quotidiano dos actos narrativos que compõem o diário; tendência para o confessionalismo, assumido de forma mais ou menos aberta; peculiar posicionamento e configuração do destinatário, cujo estatuto pode ser modulado de formas diversas.

(Reis & Lopes, 1998: 105)

Estando efectivamente preso ao quotidiano, o diário é uma sequência de textos de propensão imediatista – pretende-se que a produção textual seja sincrónica dos acontecimentos e das vivências do sujeito. Álvaro Salema (2002: 288) reitera esta ideia ao afirmar que

o diário íntimo é de essência imediatista na referência a um *eu* que se desvenda, abstraído duma ordem experiencial objectivada, sem fronteiras temáticas e sem condicionamento no tempo em que se inscreve, livremente reflexionador e sincrónico de estados de consciência e de sensibilidade.

É, em grande parte, o primado da liberdade do diário que nos leva a constantes redefinições. É porque foge a condicionamentos que marcam outros textos (literários), que o diário se torna uma realidade compósita, ou seja, um campo cujas fronteiras não são passíveis de uma delimitação exacta. O diarista João Palma-Ferreira conseguiu uma eloquente expressão para traduzir esta dificuldade ao considerar que, sendo um “campo de batalha de todas as

contradições de um *eu* que nem se encontra nem se perde, o diário é um exercício de escrita na libertinagem da liberdade, destruição das fronteiras entre a literatura e a não-literatura.” (Citado por Salema, 2002: 288).

O limitado distanciamento entre os acontecimentos vividos e os relatos desses acontecimentos instaura um discurso com uma forte propensão subjectiva e, simultaneamente, uma sequência de registos (por vezes) muito heterogénea. Daqui decorre a significativa dificuldade em reconhecer um sentido. Repare-se que a própria etimologia de “diário” remete para a ideia de que se faz no dia a dia. Assunção Morais Monteiro, definindo diário, realça este aspecto ao afirmar que

[O diário é] um escrito em que quotidianamente o seu autor regista, analisa, confia aspectos da sua vida ou factos de que teve conhecimento e que, de uma forma ou de outra, o marcaram, quer favorável, quer desfavoravelmente. É nele que o autor deposita os seus sonhos, angústias, reflexões, tristezas, alegrias, em suma, é ele o seu confidente, o meio através do qual se evade da realidade exterior e faz a introspecção, a análise de si próprio.

(Monteiro, 1998: 111-112)

2. Especificidades genológicas que individualizam o diário juvenil

Abrimos este ponto com uma observação: tanto quanto as nossas pesquisas permitiram verificar até ao momento, o diário é um género textual inexistente no âmbito da literatura de potencial recepção infantil. Mas o discurso intimista não está, de modo algum, afastado desta literatura – bem pelo contrário. Recorde-se, por exemplo, que Bernadette Herdeiro apontou como um dos caminhos da hodierna literatura para crianças “o percurso pelas vias da introspecção, emergindo o sujeito como sede de um olhar, de afectos, de interrogações e de linguagem” (Herdeiro, 1990:37). E, há efectivamente um conjunto bem significativo de obras para um público mais infantil que privilegiam o sujeito infantil, o “eu” da

criança. O tempo de que dispomos para esta comunicação é breve pelo que não nos podemos alongar a propósito de uma série de questões que seriam interessantes, e para as quais procuraremos respostas com mais vagares. Deixamos, contudo, o repto à reflexão pessoal e a seguinte questão: como interpretar esta ausência do género no âmbito da literatura de potencial recepção infantil?

Tendo presente (ainda que em linhas muito gerais) as características que definem “diário íntimo” (também designado “diário de autor”), importa agora definir as especificidades genológicas que individualizam o diário destinado ao público adolescente / jovem. Fá-lo-emos nos pontos que se seguem.

2.1. Diário juvenil como “diário ficcional” e o autor como problema

Chamo a atenção para o facto de nos estarmos a referir a obras *destinadas* a um público juvenil. É que o que está em causa não são diários efectivamente escritos por jovens. A publicação de diários efectivamente escritos por jovens é escassa, nomeadamente na literatura portuguesa. Assim, o que encontramos publicado é um corpus de obras, classificadas como diários, cuja autoria é da responsabilidade de escritores adultos (ou melhor, maioritariamente escritoras). Vejamos alguns exemplos: o *Diário de Sofia & C.^a (aos 15 anos)* é da autoria de Luísa Ducla Soares (1994); *A lua de Joana* é de Maria Teresa Maia Gonzalez (1994); como de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada são o *Diário Secreto de Camila* (1999) e o *Diário cruzado de João e Joana* (2000).

No que se refere a autores estrangeiros acontece o mesmo; por exemplo, *O diário de um Banana* (2007; 2008; 2009; 2010) é de Jeff Kinney (um “criador e designer de jogos online”); e publicados em 2010, podemos referir: *O diário de um vampiro Banana*, de Tim Collins; *O diário de uma Totó*, de Rachel Renée Russell; *Diário de um Totó*, de Jordi Sierra I Fabra (ilustrado por Romeu) e *O diário de uma Tansa* de Blanca Álvarez.

A primeira (a mais evidente, usando a linguagem cartesiana) observação a fazer é a de que estamos em presença de uma prática diarística ficcional. Vê-se, portanto, derogado o postulado segundo o qual a escrita do diário se refere à vida de um sujeito real (com uma existência comprovada e atestada no mundo empírico).

Questionámo-nos: Como entender a peculiar posição do autor do diário ficcional? E como se manifesta (revela ou esconde) este autor? Isto é, como se dá ele a ler?

Verificámos, ao longo da leitura de vários diários juvenis, que as atitudes autorais variam: de uma clara assunção da ficcionalidade, até atitudes que visam instaurar um pacto com os leitores no sentido de reiterar o carácter verosímil do diário. Vejamos alguns exemplos. Em *O diário do Micas*, de Patrícia Reis, aparece-nos um paratexto final (intitulado “Nota”) em que a autora assume a ficcionalidade da obra, ao escrever:

Este livro é uma obra de ficção da responsabilidade da autora e dos filhos da mesma. O busto de José Relvas não existe e nunca foi, portanto, roubado, serviu apenas para a construção desta história. Todas as personagens relacionadas com a Casa dos Patudos, da dona Elsa ao GNR, sem esquecer o senhor conde, são igualmente inventadas.

(Reis, 2010: 109)

Em outras obras a ficcionalidade aparece desde logo plasmada no título, onde a designação “diário” surge associada a personagens do mundo / da tradição ficcional. É o caso evidente de *O diário de um vampiro Banana*, cujo subtítulo é *Porque os Mortos-vivos também se apaixonam*. Algo semelhante acontece com o diário *Olimpo: Diário de uma deusa adolescente*, da autoria da italiana Teresa Buongiorno (1995).

Outros casos há em que elementos paratextuais e peritextuais procuram reforçar a pertença do diário ao seu narrador-personagem. É o que acontece, por exemplo na contracapa do *Diário de uma Totó*, onde aparece a simulação de um autocolante no

qual se afirma a pertença do diário à narradora-personagem (Nikki J. Maxwell); nesse “autocolante” encontra-se a seguinte mensagem: “A quem o encontrar, é favor DEVOLVER-ME para receber Recompensa!”(sic) – é o “eu” da narradora que aqui se afirma como possuindo uma existência real (como alguém a quem é possível devolver fisicamente o livro). Trata-se, como facilmente se percebe, de uma clara tentativa de reforçar o pacto de verosimilhança com os leitores, para além de constituir mais uma estratégia de motivação para a leitura.

Temos ainda que referir casos em que o autor adulto recorre a paratextos para justificar a sua posição, e para (em última análise) procurar instaurar um “como se” fosse adolescente / jovem, procurando reiterar estratégias de verosimilhança. É o caso do *Diário de Sofia e C.^a (aos 15 anos)*. Refiro-me à dedicatória que aparece na primeira página do diário (tipografada de modo a criar uma mancha ondulante) e que reza o seguinte: “À Helena, minha filha, e aos seus amigos, meus amigos também, sem os quais eu nunca teria escrito este livro.” É notória a intenção de realçar que a experiência vivencial (não a da autora, mas a da sua filha e dos amigos desta) é importante para a escrita do diário. Trata-se de uma clara tentativa de criar não só uma ligação ao real, mas, mais do que isso, criar uma sustentação real para a diegese que se irá desfiando no decorrer dos registos diarísticos.

Por outro lado, Sofia, a narradora-personagem deste diário, instaura desde o início um universo que se demarca da realidade. Na segunda entrada diarística, ela escreve: “Esqueci-me de me apresentar na primeira página. Mas fiz bem. Chamo-me... mas vou inventar um nome falso para mim e para todas as pessoas de que vou falar. Assim serei uma personagem irreconhecível e não vou comprometer ninguém.” (Soares, 2009: 6). E, no parágrafo seguinte, acrescenta: “faz de conta, portanto, que sou a Sofia, que a minha escola é o Colégio Universal. O meu cão será o Pipocas. Só a minha terra permanece Lisboa. Quem me poderá descobrir?” (Soares, 2009: 6).

A contradição só é aparente, pois a inicial intenção de fundamentar os acontecimentos narrados no diário na experiência vivencial de um grupo de jovens caminha no sentido de universalizar esses acontecimentos como passíveis de serem vivenciados por qualquer outro grupo de jovens (é isso que Sofia cria – ela relata acontecimentos da sua vida, da vida da sua família e do seu grupo de amigos como podendo ser de qualquer jovem / família / grupo de amigos de Lisboa). Repare-se que não é seguramente anódina (no que se refere a esta tentativa de universalização da diegese) a escolha do nome da escola: “Colégio Universal”. Vamos tratar esta questão no ponto seguinte.

2.2. Diário juvenil e universalização dos mundos criados – a desvinculação espaço-temporal

Tocamos, aqui, uma outra questão que nos parece de significativa relevância para a definição genológica do diário de potencial recepção juvenil. Referimo-nos à questão da datação das entradas diarísticas, isto é do registo do lugar e do tempo em que o sujeito da enunciação escreve. Efectivamente, no diário instaura-se uma peculiar relação entre a escrita e o calendário. No diário íntimo, o autor, por norma, regista o lugar e o dia em que escreve. Uma das regras do diário é precisamente a de registar, ao fim do dia, os acontecimentos quotidianos. A este propósito é interessante evocar as constatações de Maurice Blanchot que, n’ *O livro por vir*, afirma:

O diário íntimo, aparentemente tão desprendido das formas, tão dócil aos movimentos da vida e capaz de todas as liberdades, uma vez que pensamentos, sonhos, ficções, comentários de si, acontecimentos importantes ou insignificantes, tudo aí cabe, conforme a ordem ou a desordem que se queira, está vinculado a uma cláusula que embora pareça leve, é temível: deve respeitar o calendário. Esse o pacto que o diário assina. O calendário é o seu demónio, inspirador, compositor, provocador e guarda.

(Blanchot, 1984: 193)

Importa enfatizar a ideia de que “o calendário”¹¹³, no seu ininterrupto decorrer, tem “temível2 peso sobre a escrita diarística. Ao contrário das memórias, que se baseiam na evocação de um passado mais ou menos longínquo – e como tal passível de sofrer um tratamento do código temporal distinto (Morão, 1993) –, o diário está preso aos factos, pensamentos e sensações que acontecem concomitantemente ao acto de escrever, ou que se referem ao *dia* em que se escreve, reportando-se, nesse caso, a factos, pensamentos e sensações acabados de acontecer (quando muito, o diário permite breves narrações retrospectivas de acontecimentos que tiveram lugar entre os intervalos de escrita). Assim, poder-se-á dizer que o diário existe numa espécie de limbo entre o presente que constantemente foge e um passado que ainda não o é definitivamente¹¹⁴. Pensando esta relação da escrita diarística com o tempo (marcado pela sua inexorável fugacidade), podemos, ainda, entender este tipo de escrita como uma tentativa de salvar a existência, registando-a. Escrevo, logo existo. Pela escrita quotidiana, o homem salva-se do peso dos dias comuns e domina, ou sente dominar, o inexorável decorrer do tempo, porque tem disponíveis nas páginas do seu diário os dias decorridos¹¹⁵.

Nos diários ficcionais destinados preferencialmente a um público juvenil parece haver uma busca de uma certa universalização dos mundos criados / inventados (como já antes referimos). Assim, nestes diários torna-se regra a ausência de

¹¹³ Convém referir a existência de diários em que o autor não regista o local e a data de algumas das entradas diarísticas, libertando-se, deste modo, dessa temível cláusula. Podemos apresentar como exemplo o pessoano *Livro do desassossego* de Bernardo Soares.

¹¹⁴ Sobre a problemática do tempo, leia-se o segundo capítulo da terceira parte desse fundamental estudo de Béatrice Didier, intitulado *Le journal intime* (Didier, 1991).

¹¹⁵ A complexa relação do diário com o tempo tem sido estudada à luz de interpretações diversas. Alexandre Didier, num artigo de, intitulado “Le mythe d’Orphée et l’écriture de la mémoire” e publicado no número quatro da *Revue de littérature comparée*, colocou-a de uma forma interessante ao analisá-la à luz do mito de Orfeu (Didier, 1999: 563-579).

temporalidade e de referencialidade espacial. É curioso verificar como os diários recentemente traduzidos e editados em Portugal, nomeadamente os de autores americanos, se encontram “limpos” de quaisquer referências a acontecimentos históricos – os quais colocariam o diário “preso” ao tempo histórico em que ocorreram esses acontecimentos. A voz do narrador-personagem e os acontecimentos que ele relata deixam de estar associados, ou melhor, vinculados a um espaço e a um tempo precisos, possibilitando a actualização dessa voz e desses acontecimentos a cada leitura – eles ganham, deste modo, uma dimensão atemporal e universal, podendo ser reportados a qualquer tempo e a qualquer lugar.

Vejam alguns exemplos. O *Diário de Sofia & C.^a (aos 15 anos)* apresenta na margem a referência ao mês (começa em Outubro) e depois regista o dia de cada entrada diarística, mas não há referência ao espaço (só pelo texto descobrimos que é Lisboa), nem ao ano. No *Diário secreto de Camila* o procedimento é o mesmo (inicia-se a 2 de Novembro) e não há referência ao local nem ao ano em que decorrem os acontecimentos narrados pela jovem diarista. Em *A lua de Joana* – cuja classificação genológica constitui um caso seguramente mais problemático – as cartas endereçadas à Marta abrem com a referência a Lisboa, seguida da indicação do dia e do mês (começa com “Lisboa, 28 de Agosto”); repare-se que também não há qualquer referência ao ano. Vê-se por este breve conjunto de exemplos (não vale a pena continuar) que os narradores-personagens do diário assumem uma posição de clara transgressão da imposição de datar as entradas do diário íntimo, nomeadamente no que respeita à não indicação do ano civil.

Numa nota a propósito da questão que temos vindo a tratar, é curioso realçar que, em termos de datação, muitos dos diários para jovens cobrem acontecimentos que se reportam a um ano escolar (os registos diarísticos iniciam mais ou menos no período de abertura da escola e terminam com o fim do ano lectivo) – são exemplo deste procedimento *A Lua de Joana* e *O diário de um Banana*.

Por sinal, outros há que são diários de férias, isto é, os seus protagonistas só os escrevem durante as férias – é o caso de *O diário do Micas* e do *Diário cruzado de João e Joana*.

Já que nos referimos a este diário de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, acrescentamos que ele é particularmente curioso neste domínio da datação. O diário abre com a seguinte frase destacada: «Alô Alô... Aqui, cascos de rolha!» (Magalhães & Alçada, 2000: 9). Depois não há quaisquer referências espaço-temporais no início das cartas trocadas entre as duas personagens. Embora, por vezes refiram o momento e o local exacto onde se encontram quando escrevem, como acontece nos seguintes casos: “No mesmo dia, pelas nove horas da noite” (p. 95) ou “De madrugada na varanda” (p. 112). Este procedimento é mais comum quando as personagens, por um qualquer motivo, interrompem a redacção de uma carta.

Todo este conjunto de aspectos que acabámos de referir é gerador de uma certa despersonalização do “eu” do narrador-personagem. É um “eu” que se torna plural, na medida em que se despe da sua individualidade para se assumir como uma tipificação do sujeito adolescente/juvenil num mundo pós-moderno, num mundo globalizado. É *eloquente*, a este respeito, a ilustração da capa do *Diário cruzado de João e Joana*, na medida em que se verifica uma intencional ausência de rosto¹¹⁶ na representação das personagens. Tal como é relevante o facto de nos diários mais recentes a personagem ser representada por um desenho/caricatura estilisticamente próximo do minimalismo dos cartoons.

¹¹⁶ Esta ocultação do rosto é ainda mais curiosa se tivermos presente que a nossa tradição literária e cultural associa a escrita a um traço de reconhecimento do rosto e, portanto, a uma forma privilegiada de revelação (do rosto e do sujeito). Leiam-se, neste âmbito, as seguintes palavras de Foucault: “escrever é pois «mostrar-se», dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro.” (Foucault 1992: 150); ou as palavras que Erasmo de Roterdão coloca na voz da Loucura: “Não preciso de vos dizer. Revelo-me, como dizem, pela frente e pelos olhos, e se alguém me quisesse tomar por Minerva ou por Sofia, desenganá-lo-ia sem falar, já que o rosto não mente porque é o espelho da alma.” (Erasmo, 1982: 16)

Não está em causa a construção de personagens que, enquanto personagens, sejam desprovidas de uma identidade construída ao longo da narrativa. A questão é bem outra: sendo a obra apresentada como um diário, esta estratégia marca o carácter ficcional das personagens e, por outro lado, potencia a generalização / universalização dos acontecimentos diegéticos narrados e das personagens que lhes dão corpo.

2.3. Diário Juvenil e representação adulta da mundividência adolescente e juvenil

Num mesmo sentido, caminha a tendência para a reiteração de um certo número de clichés que caracterizam este sujeito que nos fala de si e do mundo em que vive, com uma particular ênfase dada à família e à escola (já nos referimos ao facto de o tempo da história de alguns dos diários ser coincidente com o período de tempo correspondente a um ano lectivo).

Apesar do discurso na primeira pessoa, não nos podemos esquecer que o autor é um sujeito adulto (o que, como já referimos, constitui uma clara derrogação do pacto autobiográfico, dado que não se verifica a identidade entre autor e o narrador que é também a personagem principal – o eu diarístico). Este facto leva-nos a considerar que estes diários reiteram efectivamente a representação que o adulto faz do sujeito adolescente/jovem (a qual, muito provavelmente, carece de verificação empírica).

Neste domínio – o da concepção que o adulto indirectamente apresenta do que é ser adolescente/jovem – é curioso verificar como se equaciona a relação dos narradores (e, simultaneamente, personagens principais da narrativa) com a escrita. Acrescente-se que, por norma, esta relação é referida logo nas entradas iniciais dos diários, constituindo o tema de entrada, uma espécie de pórtico pelo qual se entra na escrita do diário. Por outro lado, também é possível ler esta referência inicial à relação do sujeito com a actividade de escrita (diarística) como um “desbloqueador” da escrita. Isto é, o sujeito que inicia o seu diário e que, de alguma forma, não sabe por

onde começar, começa precisamente por reflectir sobre a escrita do diário (justificação do “como” e do “porquê” surge o diário; apresentação das intenções de escrita; referência ao interesse pela escrita do diário e à expectativa que se alimenta em relação a ele;...). Philippe Lejeune e Catherine Bogaert, em *Le journal intime: histoire et anthologie*, abordam esta questão da “abertura” do diário, apresentando exemplos de diversos procedimentos que reiteram a prática acima mencionada (Lejeune & Bogaert, 2006).

Salvo algumas excepções (como é o caso de Mário em *Diário de um Totó*), os narradores (que são simultaneamente as personagens principais) começam por evidenciar uma atitude pejorativa em relação à escrita em geral e, muito mais acentuadamente, em relação à escrita de um diário. Um dos exemplos mais elucidativos podemos retirá-lo do início (na entrada diarística do dia “3 de Outubro”) do *Diário de Sofia e C.^a (aos 15 anos)*, onde se lê:

Deram-me este diário quando fiz anos. Tive tal desilusão quando o desembulhei que me apeteceu atirá-lo para o caixote do lixo.

Um livro em branco, à espera que eu, que nem para ler tenho paciência, aí escreva a minha vida. Para algum dia qualquer bisbilhoteiro ficar a saber os meus segredos mais íntimos, se apanhar a chave. Era o que faltava!

(Soares, 2009: 5)

Pouco adiante, o tom é ainda mais pejorativo: “Abri-o. As suas páginas eram duras de mais para limpar o rabo mas serviam para escrever bilhetinhos... atirei-o para o fundo da gaveta” (Soares, 2009: 5). A valoração depreciativa do objecto “diário” não poderia ser mais evidente. Porém, como evidenciou Teresa Mergulhão, “há aqui uma profunda ironia, associada a um mecanismo de denegação, que lhe vem do facto paradoxal de se usar o Diário para se refutar precisamente a sua utilização” (Mergulhão, 2008: 225).

Apresentemos um outro caso: Greg Heffley, narrador-personagem d’ *O diário de um Banana* (Kinney, 2009), começa por

fazer uma série de esclarecimentos sobre a escrita do diário (ao qual chama “livro de memórias”) – veja-se como se joga com o prestígio social de diversas tipologias textuais:

Antes de mais deixem-me esclarecer uma coisa: Isto é um LIVRO DE MEMÓRIAS; não é um diário. Eu sei que é isso que diz na capa, mas quando a Mãe saiu para comprar isto, eu pedi-lhe ESPECIFICAMENTE que me trouxesse um que não dissesse “diário”.

Boa. Só me faltava agora que um palerma me apanhe por aí com este livro e fique com uma ideia errada.

(Kinney, 2009: 7)

A ilustração que se segue (um miúdo grandalhão a dar um murro ao narrador e a chamar-lhe “MARICAS!”) explicita comicamente a “ideia errada” com que podem ficar ao saberem que ele escreve um diário.

Há ainda a realçar a reiteração dos acontecimentos narrativo que visam justificar a escrita do diário – por norma, esta escrita é sugerida / imposta pela mãe do narrador adolescente. Estes diaristas ficcionais confirmam, assim, um tradicional processo de prática da escrita diarística que é descrito e analisado por Philippe Lejeune em *Le moi des Demoiselles* (1993), quando salienta o fulcral papel desempenhado pela mãe não só como impulsionadora do início da escrita diarística, como também na manutenção dessa prática.

Voltando ao texto diarístico de Greg Heffley:

Outra coisa que quero esclarecer desde já é que isto foi ideia da MÃE, não minha.

Mas se ela pensa que eu vou escrever aqui os meus “sentimentos” ou algo do género, etá louca. Por isso não esperem que eu me ponha aqui com “Querido Diário” isto e “Querido Diário” aquilo.

(Kinney, 2007: 7)

Este tipo de valoração do diário é, de igual forma, apresentado e explorado em *Diário de uma Totó* (Russell, 2010: 4-9), onde, durante cinco páginas, a personagem descreve o “traumático” acontecimento que foi receber de sua mãe um diário, quando desesperadamente esperava receber um telemóvel.

Os casos aqui apresentados, e outros que nos escusamos de trazer para este texto, evidenciam claramente a reiteração da atitude do narrador-personagem em relação à escrita de um diário. Trata-se, como se exemplificou, de uma valoração pejorativa de uma escrita que muitas vezes aparece como imposição/sugestão do adulto.

2.4. A “imperiosidade” da comunicação – a nova utopia

Reiterando a referida tendência para a criação e apresentação de clichés através dos quais se manifesta, e se pretende instaurar, uma visão estereotipada da adolescência, surgem, nos vários diários aqui em análise, outros tópicos – também eles trabalhados de forma repetitiva. De entre eles, um dos mais produtivos é seguramente o que explora a dependência que os adolescentes/jovens manifestam em relação aos novos meios de comunicação – nomeadamente em relação ao telemóvel.

Em *O diário de uma Tóto*, o desejo de possuir um telemóvel de última geração constitui o tema central da primeira e longa entrada diarística. Depois de demonstrar o seu profundo desespero porque a mãe lhe ofereceu um diário em vez de um telemóvel, a narradora declara: “Preciso sim de poder «comunicar» os meus «pensamentos e sentimentos» às minhas amigas através do meu próprio telemóvel.” (Russell, 2010: 9).

Entre outros aspectos que neste momento não analisaremos, está aqui em causa a hiper-valorização da comunicação, a propósito da qual vale a pena recordar a *Era do vazão* de Lipovetsky e o seu postulado, segundo o qual a comunicação pela comunicação é o critério fundamental a considerar na definição do narcisismo que caracteriza a sociedade pós-moderna. Neste *Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*, o autor afirma:

É isto precisamente o narcisismo, a expressão a todo o custo, o primado do acto de comunicação sobre a natureza do que é comunicado, a indiferença pelos conteúdos, a reabsorção lúdica do sentido, a comunicação sem finalidade nem público, o destinador tornado o seu principal destinatário.

(Lipovetsky, 1989: 16)

E conclui: “Comunicar por comunicar, exprimir-se sem outro objectivo além de se exprimir e ser registado por um micropúblico, o narcisismo revela aqui como noutros lugares a sua conivência com a dessubstancialização pós-moderna, com a lógica do vazio.” (Lipovetsky, 1989: 16). Na verdade os jovens heróis (ficcionais – *convém não esquecer*) que se escrevem nos diários que temos vindo a estudar parecem querer dar corpo à utopia da comunicação (Breton, 1992; Freixo, 2006). Eles sonham com a utópica transformação em sujeitos transparentes que se encontram em constante comunicação. É claro que também quanto a este aspecto a escrita do diário levanta ambiguidades que não podem ser escamoteadas: os sujeitos que se escrevem no diário pretendem alcançar um estágio de comunicação «total» (de si), mas escrevem precisamente um diário – o que significa que se socorrem de um modelo textual simultânea e paradoxalmente propenso à revelação e à ocultação dos segredos do eu. Não podemos esquecer que a primeira função do diário é a produção de registos escritos que se pretendem pessoais e intransmissíveis.

2.5. Diário juvenil – o carácter picaresco do “eu” (do narrador-personagem)

O grande sucesso de vendas conseguido por diários juvenis como *O diário de um Banana*, está a originar um fenómeno de reiteração desse modelo de sucesso (editorial, pelo menos). Tal fenómeno evidencia-se, antes de mais, pelo carácter disfórico do narrador-personagem, o qual vive num mundo que poderíamos (muito simplesmente) considerar normal para um adolescente das sociedades ocidentais hodiernas – um mundo de uma entediante

normalidade, claro. Repare-se que o que acontece com a série *O diário de um Banana* é, em muitos aspectos, *reduplicado/recriado* em obras como *O diário de um Vampiro Banana*, ou *Diário de uma Totó*, ou *Diário de um Totó*, ou ainda *Diário de uma Tansa*. A primeira e mais evidente reiteração verifica-se no nome (epíteto) dos narradores-personagens. Repare-se que, sistematicamente, no título destes diários, o nome próprio das personagens é preterido em função de um epíteto (assumido pelo próprio narrador-personagem) que sintetiza o carácter disfórico da caracterização (auto-caracterização) destes diaristas adolescentes.

Esta visão depreciativa que o sujeito apresenta de si mesmo é reforçada ao longo das várias entradas diarísticas, na medida em que a narração se centra em acontecimentos que evidenciam a inadequação destes sujeitos em relação ao mundo dos seus pares. Há, pois, uma clara exploração de episódios em que o eu revela o seu carácter picaresco.

Em todos os diários acima referidos, a caracterização (directa e indirecta) do narrador-personagem faz-se em termos disfóricos. Em síntese, trata-se de sujeitos que, por norma, apresentam uma baixa auto-estima e que manifestam dificuldades de comunicação e de integração familiar e escolar; pelos acontecimentos reportados nos diários, verifica-se que efectivamente têm uma vivência escolar atribulada (ou são vítimas da indiferença, ou – ainda pior – são perseguidos pelo grupo GFP = Giras Fixes e Populares, ou maltratados por colegas mais velhos ou mais fortes); acresce ainda que têm um reduzido número de amigos; finalmente, vivem paixões impossíveis e evidenciam sérias dificuldades de relacionamento com os indivíduos do sexo oposto.

Parece-nos pertinente fazer aqui uma pausa motivada pelo facto de a produção diarística nacional “fugir” a este paradigma. Os quatro diários juvenis de autoras portuguesas, publicados nos finais do século passado, a que nos temos vindo a referir (*Diário de Sofia & C.ª* (aos 15 anos); *A lua de Joana*; *Diário secreto de Camila* e *Diário cruzado de João e Joana*) não correspondem ao paradigma acima apresentado

(o que nos conduz a uma reflexão sobre a evolução do género – que fica para momento mais oportuno). Os supracitados diários de autoras portuguesas patenteiam uma outra perspectiva da escrita diarística, marcada por um percurso que vai do intimismo à escrita comprometida. A leitura destes textos permite facilmente compreender a intenção pedagógica que os atravessa. Neles a voz do adulto educador/autor – que se instaura como uma voz cívica – surge sob a voz do narrador-personagem juvenil. Por exemplo, a narrativa construída em *A lua de Joana* e a(s) história(s) de alguns amigos de Sofia, tal como nos é relatada no *Diário de Sofia e C.ª (aos 15 anos)*, constituem protótipos desta literatura que se preocupa em tratar temas considerados socialmente relevantes para a educação dos jovens – no diário da autoria de Luísa Ducla Soares surge inclusivamente uma lista de números de telefone para aconselhamento e apoio a jovens em diversas situações de risco (Soares, 2009: 14).

Já antes referimos que os sujeitos que se escrevem nos diários juvenis aqui em análise tendem a manifestar uma clara depreciação da escrita (com a qual mantêm uma relação conflituosa). Acabámos de realçar, no presente ponto, que esses sujeitos apresentam de si uma imagem desfavorável. Conjugando estes dois aspectos, poderemos verificar que a escrita do diário, apesar do que os sujeitos inicialmente afirmam, funciona como um exutório (Teixeira 2008). Ao escrever, o sujeito adolescente/juvenil liberta-se dos seus dramas e das suas angústias. Assim, o diário, além de confidente, é um “escape” – escrever no diário instaura um processo de libertação de situações vivenciais potencialmente dramáticas.

2.6. O humor como estratégia de distanciamento

Uma última nota sobre a temática do humor. O humor é mais uma característica que se vem repetindo de publicação em publicação (contribuindo para a standardização do diário juvenil hodierno). Trata-se evidentemente de uma estratégia de atracção do leitor (também do leitor adulto). Através do humor procura-se

instaurar um discurso de cumplicidade (de um eu ficcional com o(s) eu(s) do(s) leitor(es)). Mas, este discurso cria uma zona de opacidade em relação à revelação do eu.

O humor, como estratégia discursiva, evidencia-se particularmente na inclusão de ilustrações/cartoons nas obras – o que se tem tornado uma prática cada vez mais frequente e o que coloca novos desafios à leitura, cuja análise não cabe no horizonte destas reflexões. Mas voltemos a Lipovetsky e à sua reflexão à volta d'*A era do vazio*. A sociedade pós-moderna, segundo o autor, promoveu o “desenvolvimento generalizado do código humorístico” (Lipovetsky, 1989: 127). A reflexão elaborada pelo ensaísta a respeito do cómico parece efectivamente concretizar-se nas mais recentes publicações de diários juvenis traduzidos para português. Nestes diários, instaura-se “um cómico *teen-ager* à base de despropósito gratuito e sem pretensões” (Lipovetsky, 1989: 131). Este humor “não tem vítima, não troça, não critica, esforçando-se somente por prodigalizar uma atmosfera eufórica de bom humor e de felicidade sem reverso” (Lipovetsky, 1989: 131). Assim, no diário juvenil ficcional, é o “eu” que se torna alvo privilegiado do humor. Servindo-nos ainda das palavras de Lipovetsky, “é o Ego, a consciência de si, que se torna objecto de humor e já não os vícios de outrem ou os actos extravagantes.” (Lipovetsky, 1989: 135). Este (quase) permanente “estado humorístico” do sujeito que se ri de si mesmo instaura uma estratégia eficaz para, por um lado, permitir a “abolição do peso e da gravidade do sentido” (Lipovetsky, 1989: 145) e para, por outro lado, instaurar uma ética permissiva e hedonista.

3. Conclusão: diário juvenil e globalização

A terminar, gostaríamos de dizer ainda umas breves palavras sobre o papel da crítica¹¹⁷ neste processo de globalização e

¹¹⁷ Antonio Mendoza, em “sobre la reorientación de la crítica en la literatura infantil y juvenil” (2001), apresenta uma perspectiva depreciativa da crítica

estandardização do modelo de diário juvenil que, como fomos dizendo ao longo da nossa reflexão, parece estar em curso. Referir-nos-emos apenas aos enunciados de pendor crítico os quais, incluídos por norma na capa ou na contracapa dos livros, funcionam efectivamente como estratégias de venda, colocando a crítica ao serviço de interesses económicos de grandes grupos editoriais que se vão impondo por todo o mundo (e que vão, simultaneamente, impondo as mesmas leituras a todo o mundo¹¹⁸).

Esta estandardização (cultural) tem sido notada e não nos pode deixar indiferentes. Numa conferência sobre globalização (organizada pela Fundação Calouste Gulbenkian na transição para o presente século), o italiano Luigi Berlinguer afirmou:

A civilização global perdeu o ponto de referência de um tipo de universalismo que era coerente, dialéctico, mas baseado em valores comuns; este foi substituído por uma multidão de universos particulares lutando pela *hegemonia*. A globalização material e económica não nos conduz à união pacífica da humanidade, como muitos acreditaram, mas a uma perigosa estandardização.

(Berlinguer, 2003: 94)

Vivemos num momento histórico – simultaneamente aterrador e magnífico – indelevelmente marcado pela internacionalização e pela globalização. Parece-nos relevante levar em linha de conta o alerta que nos foi lançado por Mario Vargas Llosa quando afirmou que corremos o risco de sucumbirmos a um novo imperialismo – o imperialismo cultural. Nas palavras do Nobel da Literatura: “Eis um pesadelo, uma utopia negativa. Fala-se

literária, mormente daquela que se refere a obras de literatura preferencialmente destinadas a crianças e jovens.

¹¹⁸ Não cabe neste trabalho uma investigação aturada sobre esta problemática que envolve uma complexa articulação entre a crítica literária e processos de *marketing* que se vão tornando progressivamente mais agressivos. Queremos salientar, contudo, a sua importância, e remeter para a leitura da obra *Poder, Desejo, Utopia – Estudos em Literatura Infantil e Juvenil*, da autoria de Fernando Azevedo (Azevedo, 2011).

aqui de um mundo que, em nome da globalização, perderá a sua diversidade linguística e cultural, ficando reduzido ao mesmo nível cultural dos Estados Unidos” (Llosa, 2003: 293).

Os receios aqui expressos são seguramente justificáveis. Porém a globalização não é necessariamente negativa. Sabendo que a “noção de identidade colectiva é uma ficção ideológica” (Llosa, 2003:296), há que trabalhar no sentido de fazer da globalização uma oportunidade para ampliar consideravelmente o horizonte da liberdade individual.

Repare-se que, como bem salientou Alexandre Melo, a globalização não pode ser entendida como um programa político-doutrinário (de subjugação de culturas). Bem pelo contrário, globalização é “uma característica real do processo histórico em curso” (Melo, 2002: 20). Na esteira deste autor, importa perceber que a globalização cultural como um fenómeno complexo que não se pode reduzir a um processo que vise a supressão das diferenças, para impor uma cultura única. Aliás, a globalização é “um processo dúplice de simultânea revelação/anulação de diferenças, diferenciação/homogeneização e de democratização/hegemonização cultural” (Melo, 2002: 39).

Nesta perspectiva, como notou Fernando Azevedo, a globalização instaura-se como um “factor dinâmico” que, sendo portador de um certo grau de instabilidade, é “criador de novos desafios” (Azevedo, 2011: 75). Naturalmente, a literatura (mormente aquela que é preferencialmente destinada a uma recepção infantil e juvenil) não pode viver / não vive, seguramente, fora deste contexto e não pode deixar de ser um factor a considerar na formação das novas gerações que vivem e viverão em plenitude o processo da globalização. A literatura é um universo repleto de mais-valias. Voltando a citar Fernando Azevedo, podemos afirmar que:

enquanto experiência humana, ela permite o contacto emocional e afectivo com o estado de coisas do mundo empírico e histórico-factual, mas também com o estado de coisas de

múltiplos e multímorfos mundos possíveis, sugerindo aos seus leitores veredas plurais para o seu acesso, conhecimento e reflexão.

(Azevedo, 2011: 96)

A literatura infantil e juvenil hodierna (na qual se inserem os textos com que trabalhamos) permite, de uma forma imaginativa, conhecer, compreender e aceitar o Outro (Balça, 2010: 48). Permite igualmente que cada um se leia e, lendo, se “inscreva” (ou até se escreva) neste mundo globalizado. Terminando com um leve toque de ironia (ou talvez não) recuperamos uma afirmação lapidar de Mário, o “estranho” herói do *Diário de um Totó*:

(...) a única independência que nos resta face a tanta globalização é a de ler. E tenho dito.

(Sierra I Fabra, 2010)

Bibliografia

1. Diários

- BUONGIORNO, T. (1995). *Olimpo: Diário de uma Deusa Adolescente*. Lisboa: Terramar.
- COLLINS, T. (2010). *O Diário de um Vampiro Banana – Porque os Mortos-Vivos Também se Apaixonam*. Portela: Booksmile.
- GONZALEZ, M. T. M. (2005). *A Lua de Joana*. 18ª edição. Lisboa: Editorial Verbo.
- KINNEY, J. (2009). *O Diário de um Banana*. Lisboa: Vogais & Companhia.
- MAGALHÃES, A. M. & ALÇADA, I. (2003). *Diário Secreto de Camila*. 4ª edição. Lisboa: Editorial Caminho.
- MAGALHÃES, A. M. & ALÇADA, I. (2006). *Diário Cruzado de João e Joana*. 3ª edição. Lisboa: Editorial Caminho.
- REIS, P. (2010). *O Diário do Micas – Mistério na Primeira República*. Lisboa: Planeta.
- RUSSELL, R. R. (2010). *Diário de uma Totó*. Lisboa: Gailivro.

SIERRA I FABRA, J. (2010). *Diário de um Totó*. Lisboa: Planeta.
SOARES, L. D. (2009). *Diário de Sofia & C.^a (aos 15 anos)*. 13.^a ed.
Porto: Civilização Editora.

2. Bibliografia passiva

- ABELAIRA, A. (1974). *Bolor*. 3^a edição. Amadora: Livraria Bertrand.
- AZEVEDO, F. (2011). *Poder, Desejo, Utopia – Estudos em Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: CIFPEC/ Universidade do Minho.
- BALÇA, A. (2010). Representações da Alteridade na Literatura Infantil. In F. Azevedo (Coord.) *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: CIFPEC/ Universidade do Minho, pp. 47-55.
- BARTHES, R. (1971). *Sade, Fourier, Loyola*. Paris: Ed. du Seuil.
- BERLINGUER, L. (2003). In *Globalização, Ciência, Cultura e Religiões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Publicações Dom Quixote.
- BLANCHOT, M. (1984). *O Livro por Vir*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- BRETON, P. (1992). *A Utopia da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CHEVALIER, J. & GHEERBRANT, A. (1994). *Dicionário de Símbolos*. Lisboa: Teorema.
- DIDIER, A. (1999). Le Mythe d'Orphée et L'écriture de la Mémoire. *Revue de Littérature Comparée*, 4: 563-579.
- DIDIER, B. (1991). *Le Journal Intime*. 2^a ed. Paris: Presses Universitaires de France.
- FOUCAULT, M. (1992). *O que é Um Autor?* 3^a edição. Lisboa: Vega.
- FREIXO, M. J. V. (2006). *Teorias e Modelos da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GENETTE, G. (1969). *Figures II*. Paris: Ed. du Seuil.
- HERDEIRO, B. P. (1990). Literatura para Crianças e Jovens em Portugal. *Ler* (Edição Internacional), Círculo de Leitores/IPLL, 36-38.

- LEJEUNE, P. (1975). *Le Pacte Autobiographique*. Paris: Ed. du Seuil.
- LEJEUNE, P. (1993). *Le moi des Demoiselles*. Paris: Ed. du Seuil.
- LEJEUNE, P. & Bogaert, C. (2006). *Le Journal Intime: Histoire et Anthologie*. Paris: Textuel.
- LIPOVETSKY, G. (1989). *A Era do Vazio. Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo*. Lisboa: Relógio D' Água.
- LLOSA, M. V. (2003). A Cultura e a Nova Ordem Internacional. In *Globalização, Ciência, Cultura e Religiões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Publicações Dom Quixote.
- MAGALHÃES, Á. (2000). *O Limpa-Palavras e Outros Poemas*. Porto: Asa.
- MELO, A. (2002). *(O que é) Globalização Cultural*. Lisboa: Quimera.
- MENDOZA, A. (2001). Sobre la Reorientación de la Crítica en Literatura Infantil y Juvenil. In P. C. Cerrillo & J. G. Padrino (Coord.) *La Literatura Infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MERGULHÃO, T. (2008). *Vozes e Silêncio: A Poética do (Des)Encontro na Literatura para Jovens em Portugal*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Letras [Tese de Doutoramento].
- MONTEIRO, M. A. M. (1998). *O Conto no Diário de Miguel Torga*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- MONTEIRO, M. A. M. (2004). Escrever um Diário ou Escrever-se num Diário? In C. M. de Sousa e R. Patrício (Org.). *Largo Mundo Alumiado, Estudos em Homenagem a Vítor Aguiar e Silva*. II Volume. Braga: Centro de Estudos Humanísticos – Universidade do Minho, pp. 729-744.
- MORÃO, P. (1993). Memórias e Géneros Literários Afins, Algumas Perspectivas Teóricas. In *Viagens na Terra das Palavras*. Lisboa: Edições Cosmos, pp. 17-27.
- REIS, C. & LOPES, A. C. M. (1998). *Dicionário de Narratologia*. 6ª edição. Coimbra: Almedina.
- SALEMA, Á. (2002) Diário Íntimo. In J. do P. Coelho (Dir.). *Dicionário de Literatura*. Actualização – 1º volume. Lisboa: Livraria Figueirinhas.

- TEIXEIRA, C. (2008). «Escrever-se» e/ou «Outrar-se» - *Escrita e Revelação em Páginas do Diário Íntimo de José Régio*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro [tese de mestrado].
- ZAMBRANO, M. (2000). Porque se Escreve? In I. B. Duarte, F. Henriques & I. M. Dias (Org.) *Texto, Leitura e Escrita – Antologia*. Porto: Porto Editora, pp. 21-27.

Vozes, Lugares e Acção

O Preconceito Racial em *Xixi na Cama* e *O Menino Marrom*: Práticas Educativas em Sala de Aula

Renata Junqueira de Souza¹¹⁹

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira¹²⁰

O presente artigo apresenta análises comparativas entre duas obras *Xixi na Cama*, de Drummond Amorim, e *O Menino Marrom*, de Ziraldo. Por meio dessas análises, discute-se as questões raciais trazidas nos livros e evidencia-se o contexto histórico em que as duas histórias foram produzidas, respectivamente, em 1979, a primeira e, em 1986, a segunda. Embora haja sete anos de intervalo entre essas produções, percebe-se que a temática é comum nos dois textos, no entanto, as personagens lidam diferentemente com o fato de serem negras. Entender em que momento histórico da literatura infantil brasileira essas histórias foram escritas, bem como discutir

¹¹⁹ Professora-Doutora em Teoria da Literatura pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *campus* de Assis-SP (Brasil). Pós-doutorado em Literatura, Leitura e Ensino na British Columbia University e Ohio State University. Coordenadora do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente. Contacto: renata@fct.unesp.br

¹²⁰ Professora Mestra e Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *campus* de Assis-SP. Contacto: eagrif@femanet.com.br

comportamentos racistas a partir da leitura dos dois textos é importante para que educadores percebam como lidar com um fato presente nas escolas e em nossa sociedade: o preconceito.

Norteia a análise desses livros, a concepção, em consonância com Regina Zilberman (1984: 133-134), de que um texto, por ser uma unidade concomitantemente composicional e dialógica, é portador de um fenômeno literário que circula do plano ficcional ao ideológico a partir de sua estrutura, independentemente da sociedade que o produz ou o reflete. Para tanto, procura-se analisar a construção do narrador, enquanto ente ficcional, capaz de exercer um poder sobre a atuação da personagem e das disposições do leitor implícito. Este fato revela o trânsito do âmbito ficcional ao social – da personagem ao leitor implícito, que embora seja uma projeção do texto, ocupa um lugar que vem a ser preenchido por um indivíduo real: o leitor empírico. Portanto, da manipulação do leitor implícito passa-se ao controle sobre um ser humano – o leitor empírico, nesse caso, o aluno-leitor.

Neste texto, parte-se do pressuposto de que a literatura é condicionada primordialmente, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, pela relação dialógica entre obra e leitor. Essa relação decorre da estrutura do texto, da presença de vazios que solicitam do leitor um papel na composição literária: o de organizador e revitalizador da narrativa. Esse papel só pode ser exercido quando o leitor preenche os vazios do texto, por meio do ato de concretização, em um processo comunicativo, no qual o leitor “recebe” o sentido do texto ao constituí-lo. Estes vazios presentes no texto indicam os locais de entrada do leitor no universo ficcional. Assim, o texto supõe necessariamente um recebedor incumbido do preenchimento destes vazios. A narrativa possui, então, uma estrutura de apelo que invoca a participação de um indivíduo na feitura e acabamento: é seu leitor implícito (Iser, 1999: 107). As reflexões sobre esse leitor e sua projeção nos romances de Amorim e Ziraldo justificam-se, pois por meio delas, pode-se apreender o seu processo comunicativo. Esse processo

merece ser considerado, uma vez que, de acordo com Iser (1999), uma obra só é atraente para o leitor quando lhe permite estabelecer uma comunicação.

Nesse sentido, este artigo está organizado em duas partes. A primeira apresenta os livros em análise, destacando tanto as qualidades literárias de cada texto, a função do narrador, como o projeto gráfico-editorial. Na parte final, as obras são aproximadas devido à análise de um gráfico elaborado por uma aluna do 6º ano do ensino fundamental que, após a recepção dos textos, confrontou os protagonistas das obras de Amorim e de Ziraldo. Buscou-se, com a análise da recepção das narrativas, apresentar uma proposta de trabalho com discussão e interpretação de textos que pode ser utilizada pelo professor em sala de aula, com a leitura dos livros: *Xixi na Cama* e *O Menino Marrom*.

1. *Xixi na Cama*: em busca de uma identidade

A obra *Xixi na Cama*, de Drummond Amorim, configura-se como um breve romance, narrado em primeira pessoa pelo protagonista João Carlos, Joca, em tom confessional. Esse protagonista negro e órfão reside, no início do relato, com uma família branca que o retirou das ruas. Essa família é composta por um casal, Dr. Marcelo e D. Sara, e pelos seus dois filhos, Roberto e Júnior.

O tema central da obra é o preconceito racial. O tratamento do tema segue a linha de realismo crítico de denúncia social. Para a abordagem do tema, o autor opta por um narrador de 13 anos que, graças às suas reminiscências, expõe para o leitor as suas experiências diante de inúmeras injustiças sociais, as quais o levam a questionar sua própria identidade. Seu relato assume o caráter de diálogo que entabula com um grupo de leitores.

O protagonista centraliza sua narração em torno das situações vividas na escola, na família e nas ruas, por meio dele, tenta provar a si mesmo e aos seus leitores que não é “um problema” para as pessoas com as quais convive, nem diferente das demais. Seu

discurso revela a crise de identidade em que vive, pois percebe como aqueles que o cercam o veem:

Se eu tivesse mãe, eu até ia perguntar pra ela:

-- Mãe, eu sou diferente das outras pessoas?

(...)

Fico pensando nisso e até repito muitas vezes: eu não sou diferente de ninguém. Como se fosse castigo, daqueles da gente copiar mil vezes.

É para ver se acredito. Por dentro, fico naquela briga toda: *Você não é igual a eles, Joca. Eu não sou diferente de ninguém. Eles são diferentes de você, Joca. Eu não sou diferente de ninguém.* (p. 30).

Eu não quero ser um cara chato para ninguém. Mãe dizia que eu era um presente de Deus. Eu não compreendia nada daquilo: (...). Ora, eu não era presente nenhum. Eu era eu, e pronto.

Naquele tempo, nem me passava pela cuca o que seria ser presente para alguém, mesmo pra minha mãe. Agora, eu sei muito bem o que ela queria dizer: eu era um presente e não um problema. (p. 41).

O relativismo conferido ao seu relato advém da postura que assume de um narrador inseguro, que se sente pouco à vontade para narrar suas experiências e fatos à sua volta e, por isso, muda de assunto bruscamente quando percebe que, afinal, chegará o momento de explicar o porquê do apelido de “Xixi”. Justamente, porque mais humano, seu discurso lhe atribui simpatia e permite a identificação com o jovem leitor.

A narrativa estabelece um diálogo com o texto não-verbal que a compõe. Todas as ilustrações são em preto e branco sob a forma de bricolagem. Elas se configuram por meio de desenhos feitos à mão com o emprego de nanquim e esfuminho, e sobreposições de colagens de recortes retirados de jornais, revistas, fotos etc. Há um diálogo entre esses elementos que, ao compor um todo significativo, dialogam com a temática da obra que enfoca a visão de indivíduos preconceituosos que, justamente por isso, são incapazes de conceber a convivência em seu cotidiano de cores diversas. Posicionando-se de forma oposta a esse comportamento social,

Joca associa acontecimentos felizes de sua vida à presença de várias cores, como no dia em que festejou seu aniversário de 13 anos:

(...) O dia, sei que foi bastante colorido” (p. 9) –, e beijou, pela primeira vez, sua namorada – “(...) estava chovendo, foi debaixo da sombrinha. Pedi no rosto, virei a cara na hora, foi estrela para tudo quanto era lado. Choveu colorido nesse dia. Eu flutuei, pisei em ovos, sentimental e apaixonado. Para sempre. (p. 31).

O protagonista defende a tese para seus amigos de que não há hierarquia entre as cores, cita como exemplo o arco-íris que tem sete, sendo todas de mesmo valor: “Quero falar que nenhuma cor tem mais direitos do que a outra – é tudo cor.” (p. 68).

O livro possui sete capítulos que têm como abertura uma ilustração em preto e branco, sobreposta a uma página colorida. Cada página de abertura possui uma cor similar as que compõem o arco-íris – vermelha, laranja, amarela, verde, azul e violeta –, exceto a do último capítulo que é rosa. Os capítulos apresentam letras capitulares da mesma cor da página de abertura. O emprego dessas cores é intencional, pois permite ao leitor retomar uma reflexão feita pelo protagonista acerca do valor igualitário das cores presentes no arco-íris:

Pois é – eu falo numa roda de amigos – o arco-íris tem sete cores: verde, vermelho, laranja, azul, amarelo, violeta e, sei lá, outra que não lembro agora.

Não dá para completar meu raciocínio. Quero falar que nenhuma cor tem mais direitos do que a outra – é tudo cor. (p. 68).

Pode-se observar que, nas cores listadas pelo narrador em seu discurso, uma das cores que abre um dos capítulos não aparece: a rosa. Esta cor ocupa o lugar da anil que compõe o arco-íris. A ausência da cor rosa na enunciação de Joca advém tanto do fato de essa cor não compor o arco-íris, quanto da recusa do protagonista ao que ela conota; o sonho e a ilusão. Assim, o vazio instaurado no discurso de Joca denota sua imersão precoce na realidade.

Justamente, o capítulo final introduzido por essa cor rompe com os conceitos prévios do leitor que a associa a um “final feliz”. Para o drama de Joca não há solução feliz, antes, uma solução para o preconceito deve ser construída com a conscientização de seu leitor implícito e, por projeção nele, do empírico.

Em todos os capítulos, nos quais o narrador trata do preconceito de que é vítima, há o efeito de esfriamento, pela contenção da tensão. Essa estratégia é atingida, por meio do anacoluto que lhe permite desviar bruscamente seu relato do que ele denomina de fatos “maçantes”. Um exemplo dessa contenção ocorre no quinto capítulo, em que o protagonista é discriminado, sendo barrado na entrada do clube de que sua família adotiva é sócia e impedido de entrar na piscina por ser negro. Dr. Marcelo, indignado, se retira com toda a família, afirmando que procuraria as leis adequadas e, se preciso, até os jornais. A discriminação, de que é alvo, leva o protagonista a refletir sobre outras situações similares que já vivenciou. Para o alívio da tensão, o assunto é desviado para a escola e para o excelente rendimento escolar do narrador.

O sexto capítulo inicia-se com reflexões de Joca a respeito dos diálogos sobre racismo que entabula com seus colegas e com os adultos conhecidos. Novamente, preocupado em não ser insistente e chato, o narrador desvia seu relato para os momentos de prazer. Esses ocorrem uma vez por mês, quando recebe da família uma mesada pelos “bons serviços” que realiza em casa e no escritório do Dr. Marcelo. De posse desse dinheiro, vai a bancas de revista e sorveterias. Ainda, convida a namorada para comer cachorro-quente. Suas divagações levam-no, entretanto, para as situações vividas em sala de aula, onde é denominado “Xixi”. Nesse espaço, a professora lê o poema *Navio Negroiro*, de Castro Alves, remetendo-o ao pai e à mãe. Às recordações tristes sobre a mãe sobrepõe as alegres sobre o pai, excelente beque que veio ajudar a construir a cidade. Mas essa alegria é efêmera, porque descobre que não sabe quase nada sobre o pai e menos ainda se tem parentes em algum lugar ou mesmo avós. A sua realidade é similar a de muitos que

vieram para Brasília, classificada pelo narrador como a antitética “(...) cidade-síntese, como dizem, este lugar aqui que é símbolo e esperança e que já tem certas histórias e tudo, e nada” (p. 73). Joca se lembra de que a cidade é chamada por alguns como “(...) a terra da separação” (p.76), e de “(...) cidade sem avós” (p.76), pois todos vieram de outras localidades para construir suas vidas, deixando para trás suas origens, familiares, enfim, suas histórias. Esse desconhecimento de suas origens agrava sua crise de identidade, permitindo ao leitor uma reflexão acerca da importância da memória, justamente em uma época, na qual a indústria cultural valoriza o tempo presente.

Ao término desse capítulo, o narrador afirma que, finalmente, contará toda a verdade. Essa verdade aparece no sexto e último capítulo, ironicamente introduzido por uma ilustração sobre uma folha rosa. Paradoxalmente, essa folha não introduz o capítulo que se encaminha para o “final feliz”, antes apresenta a justificativa de Joca para o seu apelido homônimo ao título da obra. Como esse capítulo retoma o primeiro, bem como o próprio título do livro, ele confere caráter circular à obra.

Finalmente, Joca revela que o “xixi” encontrado em sua cama o intrigou, pois não conseguia compreender como aquilo acontecera, mas o apelido “pegou”, virou motivo de chacota, recebeu broncas de D. Sara. Só depois dessas broncas, Júnior revelou que fora ele quem fizera aquilo em sua cama. Questionado sobre o porquê disso, Júnior afirmou que em sua casa fazia o que bem queria, ainda, que isso aconteceria de qualquer forma, porque Joca era negro: “– Mas você não sabe? Preto, quando não faz na entrada, faz na saída” (p. 82). Os lamentos do protagonista não se referem apenas ao discurso do garoto, também à problemática da chateação dos colegas na escola em relação ao seu apelido. Seu relato termina na forma de despedida de seus leitores, únicos que o compreendem e com os quais ele conta para mudar a realidade social, por meio da conscientização advinda com a denúncia de uma

realidade marcada pela discriminação e pelo preconceito, que acarretam em perda de autoestima, sobretudo, de identidade.

A organização da obra é verossímil quanto à representação do fluxo de consciência produzido pelas reminiscências do narrador. Embora, haja certo descompasso no número de páginas que compõem cada capítulo, ainda ausência de um prefácio que, apresente a obra para o leitor, o emprego da linguagem revela-se adequado ao jovem, pela apresentação de gírias, e inovador, pelo uso de neologismos: “Vieram uns colegas, minha professora dona Marta – foi aquela farra. Cantaram parabéns e tudo, e acho que até engordei um pouco de tanto que tomei refrigerante” (p. 9).

O autor emprega metáforas, metonímias, aliterações, ironias, onomatopeias e paradoxos que, pelo efeito de sentido, desautomatizam a linguagem e permitem ao leitor a interação com um texto poético, crítico e verossímil quanto ao discurso do narrador.

O leitor, ao conhecer a história de Joca, depara-se com um narrador inteligente e conquistador que, apesar de atormentado pelas discriminações das quais é vítima, consegue sobreviver e manter seu senso crítico sobre a realidade que o cerca. Como a obra foi escrita na década de 1970, o protagonista resigna-se diante de alguns discursos e situações em que é discriminado, visando assegurar sua sobrevivência e moradia. Contudo, não há uma primazia desses discursos nem da visão adultocêntrica ou preconceituosa sobre os interesses da jovem personagem, porque o seu discurso, suas impressões e opiniões prevalecem no diálogo com o leitor. Nesse diálogo, Joca revela toda sua revolta e indignação com o preconceito de que é vítima quando aproximado, por alguns jovens, de animal: “– (...) Preto não é gente, é bicho.” (p. 35). Diante disso, Joca afirma que, um dia, ele e Bete ainda voltam para a África se não os querem aqui: “A gente vai viver entre cobras e outros animais, que bicho vive com bicho e no fim dá tudo certo. Entre feras e gente que não me quer e ainda me goza, para mim tanto faz.” (p. 77). O narrador utiliza-se de analogias que,

compostas pelo par antitético “gente” e “bicho”, revelam de forma crítica e inteligente que, embora os seres humanos sejam animais racionais, alguns se aproximam de “feras”, pelo comportamento insensível e irracional revelado em discursos preconceituosos.

Xixi na Cama dialoga com contextos culturais do jovem. Pela dialogia, retoma textos diversos como músicas de Milton Nascimento, poemas e expressões provenientes de contextos literários: “– Dona Marta, o que é *dantesco*?” (p.72). A obra também mobiliza o leitor, por meio de contextualizações de fatos históricos, como a escravidão no Brasil e a Lei Áurea, instigando-a estabelecer relações com outros textos na leitura. Pela abordagem da temática, contribui para o desenvolvimento da percepção de mundo do leitor, para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e o outro. Pelo emprego da intertextualidade e da imagem, favorece a ampliação das referências estéticas, culturais e éticas do jovem leitor.

O tratamento literário da configuração do discurso do narrador, da sequência narrativa, determinada pela organização temporal, em que diferentes fatos de tempos diversos se interpenetram – os do presente da enunciação e os provenientes da memória do protagonista –, sendo marcados por meio de índices, sem uma clara delimitação do *flashback*, permite ao jovem leitor uma revisão de seus conceitos prévios em relação a narrativas lineares com final feliz e narrador observador.

Após a leitura, esse leitor anseia um afastamento de posturas preconceituosas manifestas em discursos tanto de jovens, quanto de adultos, pois percebe que nelas prevalece uma condução ideológica destrutiva que leva o outro à perda de identidade e de autoestima. Justamente, o livro convoca o jovem leitor à reflexão, ao apresentá-lo como posto em “cheque” o que mais valoriza nessa fase da vida: a liberdade de realizar uma viagem iniciática para o centro labiríntico de si mesmo, com objetivo de se descobrir e, assim, dotado desse saber, situar-se criticamente em relação ao outro e ao meio social em que vive.

2. *O Menino Marrom*: a compreensão das cores

O Menino Marrom, de Ziraldo, foi publicado, em 1986, com ilustrações do próprio autor. O livro é um pequeno romance que tem como tema a amizade. As questões raciais permeiam toda a obra e são colocadas pelas personagens: menino marrom e menino cor-de-rosa como questionamentos que eles fazem para si mesmos ou para os outros. Esses questionamentos, por sua vez, permitem às personagens a construção de sua identidade.

A linguagem é fluente, poética e aproxima o leitor do narrador que, embora configure a abertura de seu discurso como um narrador tradicional, remetendo aos contos de fadas – “Era uma vez um menino marrom” (p. 3) –, gradativamente, instaura sua voz no interior da narrativa, assumindo uma focalização em primeira pessoa: “Ele era um menino muito bonito. Acho que dá para se ter uma ideia pelo desenho (que está logo aí na virada de página).” (p. 3). Sua enunciação demonstra que a relação estabelecida com a história é de ordem afetiva. Seu relato ultrapassa o tempo da enunciação, projetando para o futuro seus conhecimentos sobre os fatos narrados: “Que os dois continuaram os maiores amigos, isto eu sei, tenho sempre notícias deles embora não os veja há muito tempo.” (p. 31).

Neste sentido, o narrador mostra-se não só observador, mas também é detentor de uma voz que enuncia intrusões. Seja porque já conhece as personagens, seja porque quer tanto quanto elas responder a questionamentos internos na busca de respostas que ajudará na construção das identidades do menino marrom e de seu amigo, o menino cor-de-rosa. O discurso intradieético do narrador instaura *flashbacks* na narrativa, pois este inicia seu relato no tempo presente, mas faz uso de sua memória para recuperar fatos anteriores ao tempo estabelecido pelas personagens.

A narrativa principia com a apresentação do protagonista – o menino marrom e sua descrição. Logo na primeira página do livro, o narrador estabelece uma relação com o leitor, pedindo para que

este atribua significados ao que lê, ainda, por meio da metaficção, que reflita sobre o próprio processo de criação:

Caprichei no desenho do menino, mas acho que ele era muito mais bonito pessoalmente. Vou ter até que ajudar com algumas informações, que é para a descrição do menino marrom ficar mais completa. (p. 3)

A partir deste comentário, o protagonista é descrito fisicamente e ao expor a cor dos olhos surge a indagação sobre a cor preta, sobretudo, sobre o que realmente é preto na natureza.

As emoções do protagonista, as roupas, o jeito de ser são descritas, por meio de figuras de linguagem que revelam sua astúcia e inteligência, estabelecendo um grau de interlocução com o leitor sem perder de vista a linguagem poética: “Se as perguntas do menino marrom eram complicadas, precisava ver as respostas. ‘Por que você quebrou todas as coisas da mamãe?’ E ele: “É que a senhora deixou o tio tomando conta de mim e ele não tomou direito” (p. 6).

Em várias passagens da narrativa pode-se observar que o narrador, pelo emprego da metaficção, convoca o leitor a refletir sobre a construção do texto. Em um desses momentos, em que enaltece a inteligência do menino marrom, fica evidente a preocupação em assegurar a identificação do leitor com esse protagonista:

Não fique triste aí não, você que está me lendo, achando que o menino marrom era mais inteligente e mais vivo do que você. Não era.

Sabe como é: vai ver, eu estou exagerando.

Os autores têm mania de ficar valorizando os seus personagens, falando que eles são os mais valentes, os mais brilhantes, os mais inteligentes, os mais corajosos, os mais nobres e leais. (p.

7)

Após a descrição do menino marrom, o narrador anuncia que ele tinha um parceiro e apresenta-nos o menino cor-de-rosa.

Novamente, há a descrição física e psíquica da personagem e a questão da cor da pele é retomada quando o narrador explica: “O problema dos poetas é que a cor da pele não tem um nome exato” (p. 8).

Feita a apresentação dos dois meninos, o leitor percebe como eles eram amigos, o que faziam, de que brincavam, os momentos de convivência entre os dois e até mesmo as brigas. A fluência na linguagem e o convite para o leitor se colocar é constante: “Aí, vocês vão me perguntar: ‘Mas eles não brigavam nunca?’” (p. 11). O narrador estabelece neste exemplo, e em outros, um discurso direto com o narratário.

E, embora o autor vá introduzindo as diferenças raciais entre as duas personagens através da cor da pele das mesmas, essas diferenças só serão questionadas pelos meninos em um episódio em que eles estão brincando com tintas em um dia de aula no primeiro grau escolar:

Foi uma tarde, os dois brincavam com suas cores, quando o menino marrom misturou todas as tintas que tinha na caixinha de aquarela, todas as cores do arco-íris. E aí, sabe o resultado que deu? (...) O menino marrom olhou para aquela cor que ele tinha inventado e falou: ‘Olha aí, é a minha cor!’ (p. 15).

Neste momento, as personagens descobrem que o menino marrom, pelo tom de sua pele, congrega todas as cores do arco-íris. Muito felizes, eles esperam a hora certa para compartilharem isto com a professora. No entanto, em visita ao laboratório da escola, a “tia” resolve mostrar o disco de Newton e uma dúvida é colocada no contexto das crianças: “O branco não é uma cor. O branco é a soma de todas as cores em movimento.” (p. 18). A descoberta e a dúvida progridem quando ainda em sala de aula o menino marrom fala ao seu amigo: “Quer dizer que eu sou todas as cores paradas e você é todas as cores em movimento? O menino cor-de-rosa pensou um pouco e respondeu: “Só tem um detalhe: eu não sou branco!”” (p. 18).

Outras aventuras que envolvem as personagens são enunciadas em diferentes cenas, ora de forma lírica, como a da moça da janela da casa ao lado que torna ambos enamorados de sua beleza, ora de forma cômica, como na passagem da velhinha autoritária que vai à missa, recusando-se a ser auxiliada pelo menino marrom. Este a observa nesse ritual pela manhã e convida o amigo para também fazê-lo, como não explica o porquê dessa atitude, esta instaura um vazio que somente será preenchido após vários dias quando o menino cor-de-rosa indaga acerca do porquê da observação. O protagonista, então, afirma: “Eu quero ver ela ser atropelada” (p. 24). O relato prossegue até o momento em que se anuncia a separação dos dois amigos, pois um deles vai embora. A despedida conota não só a dificuldade da separação para os protagonistas como também para o próprio narrador que manifesta sua comoção pelo discurso indireto livre: “Às vezes, os silêncios ficam muito compridos e você não sabe como diminuir seu tamanho, a não ser como uma pergunta boba” (p. 26).

Como efeito de contenção do drama, o narrador, assim como fizera o de Drummond Amorim, intercala, na cena de despedida dos amigos, *flashbacks* ternos e cômicos da infância como na cena do pacto de sangue:

Um deles foi até a cozinha buscar uma faca de ponta para furar os pulsos e misturar o sangue dos amigos eternos.

(...) Os dois ali, parados, sem um sorriso sequer, (...), olhando firmes um no olho do outro, sem piscar: pacto é pacto. E a faquinha parada no ar. Até que um deles resolveu a questão: “Não tem alfinete?”

(...)

Muito bem: os dois dedinhos fura-bolos, esticadinhos, e cadê coragem para furar a ponta de cada um? Nova pausa (...).

“Que é que você está procurando?”

“Tinta vermelha”. (p. 26).

Mais tarde, depois que o menino cor-de-rosa foi embora o menino marrom estava muito triste:

Ele estava no seu quarto, estudando, e ficou olhando uma folha de papel branquinha sobre a mesa, onde ele ia escrever uma carta.

De repente, a luz do quarto apagou. E a folha branca sumiu. (...) A luz acendeu de novo. E a folha branca apareceu diante de seus olhos. Ele pegou a caneta e começou a carta que ia escrever:

Meu querido amigo: eu andava muito triste ultimamente, pois estava sentindo muito a sua falta. Agora estou mais contente porque acabo de descobrir uma coisa importante: preto é apenas, a ausência do branco. (p. 30).

A busca por respostas, os questionamentos sobre as diferenças raciais não se sobrepõem ao tema da amizade, em que o autor apresenta um menino como parte do outro e vice-versa. Ao final, o leitor tem a impressão de que uma amizade tão longa e duradoura, como aquela entre os dois garotos, coloca o preconceito racial de lado: “Um já não é mais rosado e o outro está mais marrom” (p. 31).

A narrativa de forma lúdica discute física ao ensinar a função do disco de Newton (que, é um dispositivo utilizado em demonstrações de composição de cores) (p.16 e 17), explica a experiência em que o frio toma o lugar do quente, relembra o significado da sigla C.Q.D. (p. 21), instiga o leitor a consultar o dicionário para descobrir palavras desconhecidas, como por exemplo, o vocábulo “ingrediente” (p. 15).

Os desenhos de Ziraldo que ilustram o livro são coloridos e não se sobrepõem ao texto, proporcionando um prazeroso diálogo entre a narrativa e a imagem. O autor se utiliza de ilustrações de página inteira quando descreve os meninos, valendo-se assim do plano imagético como estratégia dialógica. Há a utilização de letras capitulares e o aproveitamento das mesmas para auxiliar o leitor na sequência da história. A inovação no emprego dessas letras aparece em sua apresentação no início de cada capítulo. Como é o caso da letra “M” (p. 25), que antecede o penúltimo capítulo e apresenta o menino cor-de-rosa crescido, com pernas muito longas, enroscado

nessa letra, abraçando-a. Desse modo, Ziraldo utiliza-se não só do recurso imagético como desautomatiza o uso das letras, tornando-as lúdicas e familiares para o leitor, convocando-o a uma reflexão acerca de seu emprego formal na escrita.

O último capítulo possui como letra capitular o “A” (p. 30) que é composto pelas cores branca e preta, e por um arco-íris. A presença dessas cores confere caráter circular à obra, pois retoma a tese de que todas se equivalem. Enfim, o bom relacionamento entre texto e imagem faz com que a história da amizade do menino marrom e do menino cor-de-rosa ganhe vida e seduza leitores de todas as idades.

3. O tratamento do preconceito racial na recepção das obras

As diferenças entre as duas obras não dizem respeito somente quanto à época em que foram escritas. As personagens são mostradas por narradores que tentam dialogar com o leitor. Os preconceitos raciais aparecem nos dois livros mesmo que em situações e estilos diferentes. Percebe-se que em *O Menino Marrom* o preconceito é solucionado quando as personagens conseguem responder as suas próprias indagações a respeito das diferenças entre as cores. Já em *Xixi na cama*, somente a conscientização do jovem leitor que, por meio da leitura do relato de Joca, projeta-se no leitor implícito a quem o texto se dirige, poderá trazer a solução para o preconceito. Em ambas obras, o conhecimento é libertador, emancipatório, porque promove a quebra de conceitos prévios e a ampliação do horizonte de expectativas.

Trabalhar com estas questões, fazer com que os alunos percebam as diferenças textuais, as personalidades dos meninos, é tarefa do professor enquanto mediador. Neste sentido, ao adotar a leitura das duas obras, o professor poderá utilizar como estratégia um gráfico organizador para auxiliar o aluno na compreensão do texto.

Segundo Fountas e Pinnell (2001), os gráficos organizadores são ferramentas educacionais usadas para ajudar os alunos na

pois há ausência de diálogo autêntico entre ele e os demais integrantes. Por sua vez, a família raramente manifesta carinho e consideração pelo protagonista. Na cena da ida ao clube, Joca fica para trás para carregar toda bagagem da família, enquanto os demais descem e se dirigem à portaria. Assim, nota-se que ele é mais um agregado serviçal do que propriamente membro integrante da família. Seu quarto situa-se isolado da casa, aos fundos. Pela descrição, observa-se que sua estante improvisada é feita por caixotes providenciados pelo próprio Joca, conotando o pouco interesse que sua família adotiva dispensa ao seu conforto.

Já o menino marrom tem pai e mãe, há uma ilustração que apresenta o menino como minúsculo do seu pai, fazendo uma analogia com as letras “maiúsculas” e “minúsculas”. Nela, os dois se vestem da mesma forma e caminham na mesma direção. A imagem mostra a proximidade dos dois, a amizade e a sintonia entre pai e filho, enquanto que as conversas trocadas entre Joca e seu Marcelo são quase sempre rápidas e sem profundidade. Joca é, ainda, vítima, dentro de seu próprio lar, de um gesto preconceituoso de seu irmão adotivo, o que lhe confere um apelido depreciativo: “Xixi”.

A crise de identidade proveniente do preconceito racial é revelada no discurso de ambos. No entanto, a aluna expressa bem os sentimentos que o preconceito gerava em Joca – de indignação e raiva. Para o menino marrom, a criança pontua “não sofria tanto com o preconceito”. Talvez, inclusive por ter “um melhor amigo”, com quem podia dividir tudo. Joca não tem esse tipo de amigo, somente a namorada Bete o compreende. Alguns de seus amigos chegam a sentir vergonha “(...) de não ter vergonha [dele] (...)”. E o protagonista percebe essa reação “(...) quando tinha gente nova por perto” (p. 76).

A valorização da amizade pela aluna advém dos valores próprios de sua faixa etária em que as relações sociais são indispensáveis, inclusive para a constituição da personalidade e sentimento de pertença a um grupo.

Aspectos referentes ao temperamento de ambos também são salientados pela aluna que define Joca como um menino chorão e independente. A definição de “chorão”, provavelmente, advém do fato de o protagonista assumir um tom confessional de lamúria em seu discurso quando identifica comportamentos discriminatórios em relação a ele e aos negros em geral que, por sua vez, manifestos, provocam sua exclusão de certos espaços sociais, como o clube, e revelam-se depreciativos e agressivos. O termo “chorão” também revela a irritação com o comportamento de Joca como sendo o de submissão, pois incapaz de realizar ações visando a sua mudança de estatuto no meio em que vive. Para uma jovem, do século XXI, é inconcebível o sentimento de resignação. Cabe ao professor situar o aluno a respeito do contexto histórico em que o livro de Amorim foi escrito.

Já a personagem de Ziraldo é definida pela leitora como paciente, amiga e persistente. O termo “persistente”, provavelmente, é destacado, pois a aluna percebe a busca da personagem, durante toda obra, para respostas às suas dúvidas: qual é a diferença entre o branco e o preto? Existe algo realmente preto na natureza? E branco?

Joca, assumindo comportamento contrário, já tem a resposta para a questão de valor entre brancos e negros, a esse respeito ele defende a tese de que todas as cores possuem o mesmo estatuto, o que ele busca é convencer as pessoas com as quais convive dessa constatação, sobretudo, o leitor.

A parte comum entre os círculos do gráfico organizador revela o que as personagens têm de semelhante. Para esta interseção, a aluna pontua “são negros, curiosos, meninos que sofrem com a discriminação”. A ênfase da aluna para a característica de curiosidade atribuída às personagens deve-se a um valor próprio de sua faixa etária: a busca por respostas para conflitos de ordem existencial, contrária, portanto, ao conformismo.

Pode-se observar pela recepção dos livros que o leitor implícito é induzido a passar pelo mesmo tipo de experiência

vivenciada pelos protagonistas. Ele é levado a avaliar formas e conteúdos diferentes e, baseando-se nessa visão da amplitude e diversidade do mundo e do universo, formar-se e aperfeiçoar-se. Assim, ao lado desse leitor e por projeção nele está a aluna, leitora empírica, que rejeita o conformismo que gera o tédio, e revela a necessidade de romper com o *status quo* em busca de competências que promovam o reconhecimento e, por consequência, elevem a autoestima do herói.

Pelas respostas da aluna, pode-se observar que há propriamente uma interação entre ela e o texto, uma revitalização do mundo ficcional e uma aquisição de um saber, logo as obras são atraentes para a leitora. Essas operações ocorrem quando o leitor implícito, figura que vem a ser preenchida pelo leitor empírico, oferece algo ao texto e recebe em troca um conhecimento. Esse conhecimento propiciado pelo texto posiciona o leitor implícito mais adequadamente em sua circunstância, libertando-o de preconceitos, suplantando a norma vigente, impondo novos padrões, tornando-se, enfim, um saber emancipatório. Esse saber, obtido pela atividade do leitor implícito, concede ao processo de leitura uma legitimação de ordem existencial, segundo Zilberman (1984: 79). Assim, o que resulta da leitura dos livros é uma liberação de preconceitos, de recusa de valores que oprimem e discriminam.

As obras proporcionam também ao leitor, além dos aspectos linguísticos inovadores e do caráter intertextual, a discussão de temas pertencentes a sua realidade social. Dessa forma, elas estimulam o leitor a ver a realidade por meio de seus próprios conceitos.

Assim, o professor, ao propor tal trabalho, perceberá que tais gráficos ajudam os alunos a identificarem as diferenças e semelhanças entre as personagens de ambas histórias. Também notará quais são os valores que os jovens do século XXI prezam. O gráfico fornece um contorno para comparações entre os eventos das histórias e as reações das personagens. Enfim, um trabalho como este ajuda os alunos a construir os significados do texto,

estabelecendo para tanto complexas relações de analogia, inferência, dedução e síntese. Tais gráficos podem ser utilizados para qualquer livro e em diferentes níveis de aprendizado. O emprego dessa estratégia em sala de aula é optativo ao professor. Contudo, ao usar os gráficos para auxiliar os alunos a compreenderem o que estão lendo, construir e trilharem caminhos de leitura junto a colegas da sala de aula ou independentemente, certamente, o mediador perceberá os inúmeros benefícios advindos dessa estratégia, pois permitindo ao leitor a reflexão acerca da constituição da identidade, facultar-lhe o resgate de valores, de memórias e, sobretudo, de autoestima.

Bibliografia

- AMORIM, D. (2006). *Xixi na Cama*. 2.ed. Ilustr. Robson Araújo. Belo Horizonte: Dimensão.
- BORDINI, M. G. (1998). A Literatura Infantil nos Anos 80. In E. A. Serra (Org.). *30 anos de Literatura para Crianças e Jovens: Algumas Leituras*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.
- BORELLI, S. H. S. (1996). *Ação, Suspense, Emoção: Literatura e Cultura de Massa no Brasil*. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade.
- FOUNTAS, I. C. & PINNELL, G. S. (2001). *Guiding Readers and Writers grades 3-6 – Teaching Comprehension, Genre, and Content Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ISER, W. (1999). *O Ato da Leitura: Uma Teoria do Efeito Estético*. Trad. Johannes Kretschmer. Vol.2. São Paulo: Ed. 34.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. (1988). *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. 4.ed. São Paulo: Ática.
- ORTIZ, R. (2001). *A Moderna Tradição Brasileira: Cultura Brasileira e Indústria Cultural*. 5.ed. 4.reimpr. São Paulo: Brasiliense.
- ZAPPONE, M. H. Y. (2006). Caminhos da Leitura Literária no Brasil: Prelos, Editoras e Instituições. In V. T. AGUIAR; A. A. P. MARTHA (Orgs.). *Territórios da Leitura: da Literatura aos Leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, pp. 237-254.

- ZILBERMAN, R. (1984). A Literatura Infantil e o Leitor. In R. Zilberman; L. C. Magalhães. *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação*. 2.ed. São Paulo: Ática.
- ZILBERMAN, R. (2005). *Como e Por Que Ler a Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- ZIRALDO, A. P. (1995). *O Menino Marrom*. 18.ed. São Paulo: Melhoramentos.

Contos 2.0

João Sardinha¹²¹

Interactive Narrative is the most ambitious art form existing today, because it combines traditional narrative with visual art and interactivity.

(Meadows, 2003)

Introdução

Da Literatura Infantil à Literatura de Recepção Infantil

Não é inocente o título com que iniciámos a nossa introdução. Alicerçámos a nossa opção em Cecília Meireles (1984) que se refere à literatura infantil como literatura de potencial recepção infantil. Com efeito, cremos, tal como a autora, que a defectividade encontrada nos textos no âmbito das características e capacidade de funcionamento semiótico da literatura será ultrapassada pela entidade receptora, quando a tríade leitor, texto e contexto atinge proporção indirectas e assimétricas como alerta Nikolajeva (2005). Tal aspecto é trabalhado em Pedro Cerrillo, para quem o papel do mediador responsável pela criação, edição,

¹²¹ Mestre pelo Departamento de Letras da Faculdade de Arte e Letras da Universidade da Beira Interior. Exerce actividade como bolseiro de investigação e *designer* multimédia no LabCom – Laboratório de Comunicação Online da UBI nas linhas de Jornalismo do Cidadão, Ciberjornalismo e Identidades e Cidadania. Contacto: joaonsardinha@gmail.com

distribuição e circulação dos textos, controla, de algum modo, o seu consumo. No entanto, deve ser entendida como uma realidade da qual não nos podemos alhear, pois graças ao Plano Nacional de Leitura, nunca os textos de potencial recepção infantil tiveram uma presença tão intensa quer na escola, quer para além desta, pois sem dúvida, oferecem-nos uma conjuntura de oportunidades que indiscutivelmente vale a pena explorar. Mas, antes de entrarmos nos *Contos 2.0*, importa clarificar alguns conceitos inerentes a esta temática.

1. O computador como ferramenta

O computador tornou-se uma ferramenta e um complexo sistema de produção artística nas últimas duas décadas do século XX. A tecnologia digital permite uma evolução técnica e um quebrar limites nos projectos. As narrativas saem das páginas dos livros para entrar no televisor, no computador e em suportes especialmente desenhados para casos específicos (como cd's interactivos, mesas *multitouch*, periféricos de controlo remoto entre outros).

O conceito de *interactividade* torna-se vigente num cenário onde o utilizador / leitor pode interagir com a narrativa e

Uma medida do potencial de um medium permitir o utilizador exerça influência sobre o conteúdo ou a forma da comunicação mediada.

(Jensen, 1998: 56)

A apresentação de obras artísticas viu os seus modos de exposição modificados com o desenvolvimento e adaptação de mercado de novos suportes tecnológicos, que, por sua vez, proporcionaram a artistas e criadores novos meios de criação e expansão da actividade criativa, bem como a sua aproximação aos seus públicos-alvo. O multimédia, enquanto conceito agregador de diversos *media*, estimula os sentidos dos participantes/ interactores,

proporcionando uma maior imersão perceptiva na narrativa e em todo o ambiente virtual criado.

O interagir entre o ser humano e a obra virtual é essencial nos novos conceitos de comunicação tecnológica. Através de um *interface*, o *user* coloca-se diante de uma realidade diferente, com novos códigos de comunicação e novas formas de literacia.

Pierre Lévy (1996: 15) contraria a concepção geral de virtual como algo que se opõe ao real, apresentando este conceito como uma realidade em potencial.

é virtual o que existe em potência e não em acto. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado no entanto à concretização efetiva ou formal.

(Lévy, 1996: 15)

Já Cauquelin (2008: 167) diz que o virtual

(...) designa o que ainda não se realizou, mas que bem poderia ter se realizado. (...) “virtual” é, no mais das vezes, tomado como sinónimo de “possível”, formando então uma dupla com “realização” ou “atualização”, que lhe são contrários e carregam sempre a noção de ausência, de fictício, que parece vinculada a ele.

(Cauquelin, 2008: 167)

Ao tentarmos compreender a relação criada entre a arte (no caso, a imagem ilustrativa e a própria literatura) com a tecnologia, podemos conceber a virtualidade como um sistema próprio, com características evolutivas e com uma capacidade adaptativa a cada utilizador.

2. O ciberespaço

O desenvolvimento do conceito de *hypermedia* aliado à sua rápida proliferação pode ser visto e compreendido como um fenómeno global, muitas vezes mais abrangente do que pensamos. Actualmente, está vigente no nosso quotidiano de uma forma quase indelével, imposto por uma rápida evolução de plataformas

tecnológicas que passam a ser objectos de quotidiano e constituintes até do próprio lar. À medida que avançamos no tempo, uma multiplicidade de actividades humanas migram de um mundo de objectos físicos tangíveis, para uma realidade de fluxo de informação, símbolos e objectos virtuais.

Embora este admirável mundo novo seja inteiramente de responsabilidade humana, consiste também num espaço que encerra mistérios que não compreendemos totalmente (poderemos aqui auferir que, actualmente, o mundo interactivo do ciberespaço e o seu gigantesco tráfego de informação ultrapassam já a compreensão humana visto que as leis físicas do mundo “real” não se aplicam). O próprio conceito de espaço pode ser aqui mal utilizado porque muitos dos obstáculos do tempo e da distância são claramente ultrapassados¹²² e embora interaja directamente com o nosso mundo e quotidiano, é regido por regras próprias, completamente diferentes das vigentes no “nosso lado”. É aqui que o *hypermedia* se desenvolve, como se de um organismo vivo se tratasse, interagindo directamente com as nossas vidas.

Muitos pensadores e teóricos começaram, desde há gerações, o processo de mapeamento da progressão do crescimento deste mundo virtual e dos *media* nele envolvidos, numa tentativa de estabelecer cânones de pensamento e reflectir sobre as implicações e potenciais mudanças que viriam (actualmente, vêm) a instituir na interacção e percepção humanas, bem como nas bases da nossa sociedade actual.

O conceito de *noosfera*¹²³, defendido por Pierre Teilhard de Chardin¹²⁴, apresenta o conceito de ciberespaço como um dos

¹²² *Espaço físico* é uma concepção da Física e diz respeito ao meio que nos envolve. Consiste numa componente da conjuntura espaço – tempo e manifestações físicas.

¹²³ O conceito de *noosfera* pode ser compreendido como a esfera do pensamento humano, ou a globalidade do pensamento humano como entidade única. Deriva da palavra grega *νοος* (*nous*, "mente").

¹²⁴ Padre jesuíta, teólogo, filósofo e paleontólogo francês. Reconciliou a ciência do mundo físico com as forças sagradas do divino, intenção mal recebida pela

últimos estádios da evolução humana, uma espécie de membrana de pensamento em evolução que envolve o mundo.

Já McLuhan baptizou-o de *aldeia global* onde, na sua obra *The Gutenberg Galaxy* (1962), defende

Thanks to the prodigious biological event represented by the discovery of electromagnetic waves, each individual finds himself henceforth (actively and passively) simultaneously present, over land and sea, in every corner of the Earth.

(McLuhan, 1962: 67)

Mas, foi William Gibson, no seu romance *Neuromancer* (1994), que cunhou o termo ciberespaço:

Cyberspace. A consensual hallucination experienced daily by billions of legitimate operators, in every nation, by children being taught mathematical concepts... A graphic representation of data abstracted from the banks of every computer in the human system.

(Gibson, 1984: 78)

De todas as formas, o conceito de ciberespaço marcou profundamente a cultura contemporânea. A experiência virtual é hoje um factor quotidiano e banal e o acesso a redes de informação através da *web* consiste numa ferramenta de livre acesso. O fenómeno da globalização teve na estrutura da *world wide web* o seu maior contributo de fundamentação. A “aldeia global” de McLuhan (1962) revolucionou mesmo a língua, onde termos como *homepage*, *website*, *bit*, entre outros, são, hoje, parte integrante do dicionário pessoal de qualquer um de nós. O incluir estes conceitos na matriz da língua aponta para um paralelismo cada vez mais estreito entre o “real” e o “virtual” e tentativas de estabelecer pontes entre as duas realidades são feitas constantemente (por exemplo com o conhecido *Second Life* onde é possível a extensão da nossa vida “real” para o mundo virtual de várias formas sociais, económicas e

culturais). Mas, a relação entre o real e o virtual vai muito além da simples representação tridimensional (*avatar*) de sujeitos, ou realidades. Todo o funcionamento da *web*, até à sua estrutura binária de 0 e 1, influencia o trânsito que cada *user* faz de acordo com interesses e necessidades pessoais e sociais. Também o conjunto de todos os *users* (milhões deles!) e toda a actividade em conjunto contribuem para a génese de “vida” no ciberespaço, com relações e ligações sociais humanas, trocas de informação, conhecimentos, sentimentos e graças aos constantes avanços tecnológicos, sensações (físicas e psíquicas).

A “aldeia global” de McLuhan já evoluiu para uma mega metrópole que abrange uma grande parte do globo terrestre. Esta “cibercidade” virtual envolve o mundo físico e grande percentagem dos seus habitantes e mesmo os *users* menos familiarizados conseguem perceber, de forma quase instintiva, a estrutura de um *interface* simples, a existência de *links* ou ligações, o que reforça ainda mais o paralelismo deste universo com um espaço real, organizado e acima de tudo, povoado.

3. Cibercultura

Actualmente, a *web* contribuiu, significativamente, para um fenómeno de abolição de fronteiras, sendo que a relativização de distâncias a percorrer pela informação e pelo conhecimento, gerou uma maior dinamização na comunicação global. Além do que foi mencionado, a consolidação do ciberespaço como “realidade” e da *internet* como plataforma estrutural desta, acabou por impulsionar transformações em várias áreas da realidade humana como a cultura, a economia, a sociologia, entre outras. O conceito de *cibercultura* torna-se cada vez mais vigente, sendo que o desenvolvimento crescente de tecnologias digitais agregadoras de *media* ciberespaciais provoca mudanças no modo como percebemos, pensamos e agimos no mundo real. O *continuum* espaço-temporal é um dos aspectos que sofreram maiores alterações. A famosa máxima $E=mc^2$ (a fórmula recorrente da Teoria da Relatividade de

Einstein¹²⁵, onde E = energia, m = massa e c = velocidade) é subvertida, visto que factores como a distância física entre dois pontos, a massa do corpo a deslocar e energia dispendida são, agora, grandezas mensuráveis em código binário, *mBytes*¹²⁶ (*mega bytes*) e a velocidade de processamento, ao invés de unidades físicas como os minutos ou segundos (unidades temporais), metros (unidade física de distância entre dois pontos) e *joule* (unidade de cálculo energético). O referido *continuum* sofre uma maior distorção de percepção (dizemos maior porque a existência deste fenómeno já é visível, por exemplo noutras formas de comunicação como o cinema, por exemplo): as distâncias são encurtadas; o tempo dispendido é menor; os limites entre o real e o imaginário, o que está próximo e o que está distante são cada vez mais imperceptíveis.

A velocidade com que o ciberespaço evolui, em conjunto com o meio supostamente acessível e democrático que este representa, torna possível uma verdadeira revolução sociocultural, com desdobramentos múltiplos, que tendem a interferir, cada vez mais, na vida dos indivíduos. Do computador de secretária (*desktop*) e do computador portátil (*laptop*), a integração tecnológica evoluiu para a miniaturização de componentes electrónicos, aglomerados em dispositivos cada vez mais compactos e transportáveis, funcionando, cada vez mais, como extensões do ser humano e objectos de uso corrente no dia-a-dia. O ciberespaço já está acessível, em qualquer ponto, através de telemóveis, *pda*'s, consolas portáteis de jogos, sendo que os mais diversos dispositivos multimédia estão à disposição de diversos públicos, sem qualquer tipo de discriminação, seja ela etária, social ou cultural.

¹²⁵ Não tencionamos explicar detalhadamente a Teoria Relativista de Einstein, visto que tal se encontra fora do âmbito deste trabalho e até do nosso círculo de competências. $E=mc^2$ é aqui utilizada de forma a metaforizar a distorção que a unidade física sofre no mundo virtual.

¹²⁶ *MegaByte* é um múltiplo da unidade *Byte*, utilizável no armazenamento de informação digital. Corresponde a 1024 *bytes*. Por sua vez 1 *byte* corresponde a 8 *bits* (o *bit* é a unidade mínima de informação).

4. “Ciberimaginários”¹²⁷ : Contos 2.0

Numa sociedade em que, cada vez mais, crianças e adultos se encontram viciadas em imagens em movimento e interactividade (note-se que este facto é visível até ao manusear o menu de um DVD), as capacidades de literacia dos sujeitos não estarão também a sofrer mutações? O discurso unimodal do texto literário construído segundo o método racional de Galileu (texto corrido, elaborado segundo uma norma estrutural e introdução, desenvolvimento e conclusão e possuidor de um fio condutor) pode estar a ficar em desvantagem, comparativamente com a explosão mediática da imagem digital e interactiva. Devemos, contudo, alertar que, ao mencionarmos este facto, não queremos tomar partido por um ou por outro *medium*, nem entrar em considerações sobre a queda do papel e o fim do livro como suporte de expressão literária. Queremos, sim, alertar para o facto de que uma geração inteira está dependente de uma cultura de imagem momentânea, de plataformas de *simulacra* (Baudrillard) e de uma ludicidade muitas vezes prejudicial aos valores vigentes (não entrando nos meandros da Moral e da Ética e conseqüente impacto das novas tecnologias). É claro que o afastamento do livro por parte das gerações mais novas não se deve unicamente à explosão da *Playstation* ou da *Xbox* (ambas consolas multimédia e de videojogos com capacidades de ligação e tráfego na *web*). Ao longo dos tempos, a imagem sempre ofereceu uma maior tentação perceptiva e de mais fácil compreensão (ou pelo menos, de observação). É mais fácil ver a recente adaptação de *Alice no País das Maravilhas* de Tim Burton do que propriamente ler a obra original de Lewis Carrol ou por outro lado, talvez o *Hansel & Gretel* de H.C. Andersen não fosse tão apetecível aos olhos de um leitor infantil, se não estivesse recheado de ilustrações apelativas e persuasivas. No caso do cinema, é usual o público ter o primeiro contacto com obras literárias, através das respectivas adaptações à sétima arte, o que não corresponde, na íntegra, à percepção da

¹²⁷ As aspas são nossas.

história, visto que o cinema utiliza uma linguagem própria, algo diferente dos cânones da literatura escrita.

A imagem é mais lúdica do que o texto, permitindo jogos visuais e o despoletar da criatividade de uma forma mais imediata. Pelo contrário, ao ler, o leitor já tem de possuir um *background* intelectual que lhe possibilite a interpretação correcta e a criação de significados do texto lido.

A explosão da imagem, da interactividade, do simulacro e do fenómeno do *rôle playing* virtual tendem a afastar o jovem leitor do livro e da sua narrativa linear, onde pode ser um espectador, que, ao inseri-lo numa realidade ali centrada, controla uma personagem, sendo o desenrolar da acção decidido mediante a sua vontade. Imersa num contexto cercado por televisão, cinema, *internet* e video jogos e toda a panóplia conseqüente, a criança encontra ludicidade e prazer imediato na interacção entre o seu sistema háptico e o visual. A cultura da imagem, aliada à interacção com sistemas físicos (como um *joystick*, por exemplo), é uma combinação lúdica perfeita com a qual muitas crianças se deparam mesmo antes de entrar nos primeiros ciclos do ensino. Quando ingressam na escola, já muitas delas possuem todo um imaginário carregado de imagens e narrativas digitais, bem como competências de domínio de *interfaces* físicos, anexos a plataformas de divertimento. Podemos referir então que, a criança ao iniciar a sua formação escolar, muitas vezes já detém competências físicas e intelectuais auto-adquiridas no domínio da cibercultura e que estas já formam, na sua psique, estruturas às quais podemos chamar de “metaliteracias”. A criança pode não saber ler e escrever, mas já sabe ligar o computador doméstico e procurar no ambiente de trabalho um ícone que o ligará a um site de jogos *online*, ou então já domina perfeitamente o método para ligar a consola doméstica e jogar diversos jogos, bem como aceder à *internet* através da mesma consola e, baseado num sistema de navegação gráfico e icónico, fazer o *download* de conteúdos (referimos mais uma vez que não precisa de ler, *basta ver*).

Esta exposição, em nossa opinião algo cedo na evolução

equilibrada da criança, gera competências que problemáticamente poderão entrar em conflito com aquelas que é suposto adquirir na escola tradicional. O modelo de *multitasking* (multitarefa) vigente em aplicações digitais e interactivas, bem como o imediatismo que estas proporcionam, poderão colidir com a necessidade de concentração necessária numa tarefa única, bem como a criação de métodos e disciplina necessários a adquirir os conhecimentos escolares básicos.

É claro que não podemos combater a exposição prematura que a criança sofre às novas tecnologias. Devemos, no entanto, ser mediadores atentos capazes adaptar as estruturas do ensino tradicional ao uso destas, para se conciliar o desenvolvimento tecnológico com um desenvolvimento intelectual coerente e equilibrado, de forma a que tanto o conhecimento clássico (simbolizado no texto linear e no suporte do livro) possa ser conciliado com as novas formas de leitura e escrita digital, realidades virtuais e o mundo fantástico do ciberespaço e da interactividade.

Presentemente, já dispomos de ferramentas e instalações que, ao serviço do ensino, já conciliam o ensino formal com as novas tecnologias. Os conteúdos programáticos são passíveis de ser adaptados a narrativas interactivas, de forma a poderem ser transmitidos sob novas formas de ensino.



Figura 1 - Plataforma interactiva *multitouch* MÜ

A figura acima mostra uma instalação interactiva, o projecto

MÜ – a multimedia installation featuring children fairy tales (2009)¹²⁸, adaptando a narrativa de *Pedro e o Lobo*, de Sergei Prokofief, mantendo as características originais da história. Sendo uma narrativa musical (executada pela Bonston Symphony Orchestra e dirigida por Serge Koussevitzky na sua versão original), esta adaptação permite uma interactividade com os sons e as notas constituintes da trilha sonora, bem como um jogo lúdico com letras e depurações gráficas (ilustrações) de personagens da história. Letras e conceitos escritos são associados a imagens, através do gesto manual de arrastar os dedos, numa superfície sensível ao toque. Além de texto, também sons são sensíveis à interacção com o utilizador. Segundo os promotores do projecto

The goal of the different activities is to improve sociability, autonomy and imagination. Moreover, the activities are designed to prepare children to basic skills (reading, writing, oral expression, ...)

MÜ is therefore both a new educational tool for teachers and a new creative expression tool for children. (Lartigue, Thirion, Khadri, Escoffier, Doury, 2009)

(<http://www.mu-project.com>)

O exemplo acima descrito ilustra, na perfeição, as potencialidades de adaptação de uma narrativa linear, um conto de fadas, para uma plataforma lúdica, interactiva, onde o(s) *user(s)* conseguem percorrer espaços e interagir com objectos, onde a linearidade da narrativa é subvertida, expondo uma data de opções no seguimento desta e podendo levar, ou não, ao fim previsto na narrativa original. No caso de *MÜ* e da adaptação de *Pedro e o Lobo*, o utilizador pode criar o próprio fim e registá-lo, bem como salvar guardar todas as ilustrações e combinações visuais e sonoras

¹²⁸ Béatrice Lartigue, *Interactive, Graphic designer, Interactive project manager*

Pierre Thirion, *Interactive, Graphic designer, Animator*

Wahiba Khadri, *Developer*

Erik Escoffier, *Lead Developer*

Simon Doury, *Graphic designer, Developer*

que cria, que são guardadas num servidor *online*, e posteriormente analisadas no projecto científico em que a instalação se insere.

Outro exemplo apresentado é a instalação *Puddle of Life* (2009), criada pela empresa portuguesa *SenseBloom*. *Puddle of Life* difere de *MÜ*, na medida em que não adapta nenhuma narrativa, mas cria um ambiente virtual lúdico original. O conceito vigente nesta aplicação baseia-se na Teoria da Evolução das Espécies de Darwin (até porque o motivo de criação desta instalação foi a exposição baseada neste cientista, patente no Museu de Ciência de Coimbra). Mediante o conceito da referida teoria, bem como da Teoria de Seleção Natural, o(s) *user(s)* encontra(m) uma forma interactiva de explorar o início da vida no nosso planeta, bem como ajudar algumas espécies (pré-escolhidas por si, como se fosse um jogo) a sobreviver e a evoluir. O *user* tem ainda que auxiliar as suas espécies a adaptarem-se e a dominarem o ambiente.

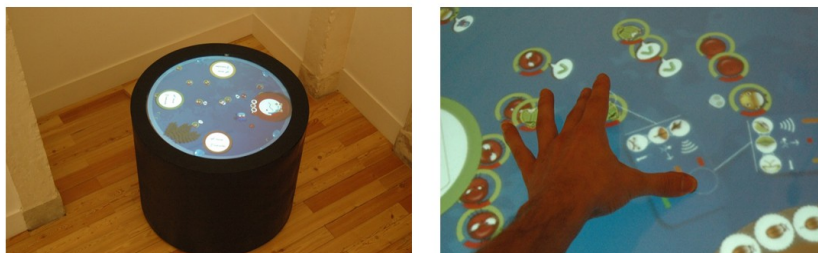


Figura 2 - Plataforma interactiva *multitouch* *Puddle of Life*

5. Como conclusão...

Encontrámos dois exemplos de como as tecnologias interactivas, mediante o uso de imagem e combinação com outros *media*, poderem ser utilizadas de forma coerente no equilíbrio de uma educação para a “cidadania digital”¹²⁹.

A exposição da criança a ambientes virtuais, pedagogicamente construtivos, pode motivar e estimular a imaginação e a criatividade

¹²⁹ As aspas são nossas.

infantil, com a intenção de encorajar a melhores práticas de leitura e escrita, bem como a um desenvolvimento cognitivo e perceptivo compatível e paralelo à constante inovação tecnológica.

Bibliografia

- ABRAMOVICH, F. (2004). *Literatura Infantil. Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Editora Scipione.
- AZEVEDO, F. (2006). Educar para a Literacia: Para Uma Visão Global e Integradora da Língua Materna. In F. Azevedo (Org.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 1-10.
- BACHELARD, G. (1972). Conhecimento Comum e Conhecimento Científico. In *Tempo Brasileiro*. São Paulo, n. 28, jan-mar.
- BAUDRILLARD, J. (1981). *Simulacra and Simulation*. University of Michigan Press.
- BEANI, T. (1986). *Heidegger: Arte Como Cultivo do Inaparente*. São Paulo, Nova Stella, Edusp.
- CAUQUELIN, A. (2008). *Frequentar os Incorporais. Contribuição a uma Teoria da Arte Contemporânea*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- CERRILHO, P. (2004). Literatura Infantil y competencia Literária: Hacia un Ámbito de Estudio y Investigación Proprios de la Literatura Infanto-Juvenil (LIJ). In F. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coord.) *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp. 73-81.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero.
- CERVERA, J. (1992). *La Creación Leteraria para Niños*. Bilbao: Mensajero.
- DIOGO, A. A. L. (1994). *Literatura Infantil. História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- GIBSON, W. (1994). *Neuromancer*. Ace Publications.

- HELD, J. (1980). *O Imaginário no Poder: As Crianças e a Literatura Fantástica*. São Paulo: Summus.
- HUNT, P. (Ed.) (1990). *Children's Literature. The Development of Criticism*. London and New York: Routledge.
- JENSEN, J. F. (1998). *Interactivity: Tracing a New Concept in Media and Communication Studies*. Vol. 19, Nordicom Review.
- LAJOLO, M. P. (2000). *Memória de Leitura: Trajetória e Perspectivas. Educação em Revista*. (UFMG), Belo Horizonte, v. 31, pp. 123-134.
- LÉVY, P. (1996). *O que é o Virtual?* São Paulo: Editora 34.
- MACHADO, A. M e MONTES, G. (2003). *Literatura Infantil. Creación, Censura y Resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- MEADOWS, S. (2003). *Pause & Effect, The art of Interactive Narrative*. US: New Riders, p. 10.
- MCLUHAN, M. (1962). *Gutenberg Galaxy: The Making of Typography Man*. University of Toronto Press.
- MCLUHAN, M. (1972). O Preterifuturo do Livro. *Revista El Correo*. p. 20.
- MEIRELES, C. (1984). *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- NIKOLAJEVA, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children'S Literature. An Introduction*. Maryland – Toronto – Oxford: The Scarecrow Press.
- PIAGET, J. (1978). *La Formation du Symbol chez l'Enfant*. Deschaux-Niestlé.
- SOSA, J. (1978). *A Literatura Infantil: Um Ensaio sobre a Ética a Estética e a Psicopedagogia da Literatura Infantil*. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix.
- XAVIER, M. (1997). *Mitos: O Folclore do Mestre André*. Belo Horizonte: Formato Editorial.
- ZILBERMANN, R. (1985). *Literatura Gaúcha: Temas e Figuras da Ficção e da Poesia do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: L&PM Editores.

IMAGOGRAFIA

Referências visuais

- LARTIGUE, THIRION, KHADRI, ESCOFFIER, DOURY, (2009). Plataforma Interactiva *Multitouch MÜ*. [Em linha]. Disponível em <http://www.mu-project.com/>
- SERRA, T. (2009). Plataforma Interactiva *Multitouch Puddle of Life – Darwin Exhibit*. [Em linha]. Disponível em flickr.com/photos/tserra/sets/72157619458503007/with/3619335559/

A Formação do Leitor Literário em Tempos de Multimídias

Danielle Medeiros de Souza¹³⁰

Naire Jane Capistrano¹³¹

Este estudo dá continuidade às pesquisas realizadas na interface literatura infantil e prática pedagógica, desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nesse enfoque, temos como objetivo refletir sobre a formação do leitor literário em ambiente escolar, frente aos novos desafios decorrentes dos tempos de multimídia.

A necessidade de articular, neste artigo, o ensino e a leitura de literatura com as multimídias computacionais surgiu do exercício constante de observar, problematizar e refletir em torno do trabalho escolarizado desenvolvido com o texto literário, em situações de pesquisa e de docência. A escassez de pesquisas sobre essa questão também nos motivou a estabelecer um diálogo com as multimídias que circundam o mundo letrado atual.

¹³⁰ Mestre em Educação e doutoranda na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil). Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAP. Contacto: dani.ufrn@gmail.com

¹³¹ Professora do Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, Brasil). Doutora em Educação com Estágio “Bolsa Sanduíche” na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. Contacto: nairecapistrano@hotmail.com

As pesquisas sistemáticas acerca do ensino de literatura têm reafirmado a frágil formação dos professores, a precária experiência leitora e desmotivação dos alunos e a importância de se investir em novas estratégias que seduzam o leitor para o texto literário e, assim, viabilizem a sua formação leitora (Amarilha, 2007).

Ao conduzirmos o olhar para esse novo desafio, partimos de alguns pressupostos que norteiam este estudo e correlacionam leitura, literatura, a tecnologia do computador e a formação de crianças escolares. Desse diálogo, esperamos reafirmar a importância da literatura para a formação lingüística, cognitiva, social e afetiva do sujeito e, ainda, tornar essa interface um espaço de reflexão das questões que perpassam a formação do professor-leitor e a democratização da leitura de literatura, diante das novas necessidades que emergem no cenário educacional; e, principalmente, consideramos a mídia computador como uma via metodológica que pode contribuir para o ensino de leitura de literatura.

Partindo desses pressupostos, destacamos como principal relevância dessa discussão a possibilidade de explorar a leitura de literatura, fazendo uso de um instrumento que amplia as possibilidades de seu ensino, nos dois pólos do processo educativo: no ensino e na aprendizagem.

O contexto em que essas mudanças nos modos de ensinar e aprender se fazem necessárias tem se revelado um momento em que a escola enfrenta dificuldades para acompanhar o progresso científico e tecnológico da pós-modernidade, momento complexo, confuso, epistemologicamente híbrido, de interações, de consumo e de saberes fragmentados (Coracini, 2005).

1. Os tempos de multimídias, a leitura e a literatura

Admitimos viver hoje na era eletrônica e digital, momento em que os meios de comunicação se expandem, as multimídias se tornam onipresentes e o acesso e excesso de informações exigem

cautela e investimento na formação crítica por parte das instituições formadoras.

Santaella (2003) aponta como principais demarcadores dessa era digital, a emergência de novos caracteres culturais, de uma nova ordem econômica, social e educacional, de novas manifestações lingüísticas e de transformações nas formas de comunicação e informação, lideradas pelas poderosas tecnologias.

Na visão de Jobim (2008), vivemos, na verdade, uma revolução digital, na qual a hegemonia dos suportes eletrônicos é inevitável, principalmente, na vida daqueles que integram a geração dos “nativos digitais” (nascidos na era digital).

Nesses tempos de revolução digital e de profundas mudanças nas práticas sociais, escolares e leitoras, é possível observar que, embora a escola não possa evitar o impacto da tecnologia, ela tem mantido, dentro do possível, certa distância dela, reproduzindo um ambiente irreal e ilusório de escolarização, que não corresponde às necessidades educacionais e sociais atuais.

Segundo Demo (2007: 103), essa realidade marca a educação dos países menos avançados, nos quais

a escola não é o mundo no qual a criança vai viver mais tarde, e isto, em grande parte, pela distância tecnológica. (...). Em escolas mais avançadas são oferecidas às crianças toda sorte de acesso ao ciberespaço, realidades virtuais, jogos eletrônicos e uso de computador e internet em sala de aula. Entre nós, esta realidade parece distante para a grande maioria não só dos alunos, como também dos professores. (...). Na vida real, em especial no mercado, tais equipamentos tecnológicos serão o ambiente natural da produtividade e mesmo da qualidade de vida em geral.

Afirmamos, ainda, que a escola não é o mundo no qual a criança vive hoje, cercado por informações fragmentadas e desconexas que não se traduzem em conhecimento. Ela tem sido o lugar da resistência ao novo, ao complexo, ao tecnológico e a tudo mais que impõe mudanças para um sistema institucional rígido,

burocrático e vitimizado pela acomodação e pela desmotivação. Com isso, essa instituição educativa simplifica os saberes e desconsidera os diferentes modos de ensinar e de aprender, quando deveria se abrir para as possibilidades do mundo complexo, sistêmico, interligado e global (Morin, 2009).

Frente a essa realidade, são inúmeras as produções que discutem o impacto das novas tecnologias na educação. Linhas de pesquisa se debruçam sobre o tema, tomando-o como pauta emergencial do século XXI, intelectuais começam a considerar a possibilidade de a educação ser uma prática mediada pela tecnologia e ampliada para além das distâncias, dos métodos e dos recursos tradicionais. No entanto, dentro das escolas, professores se apegam aos seus métodos e convivem com o medo do novo, das tecnologias e do computador, o que significa que a quantidade de estudos não tem se convertido, necessariamente, em mudanças imediatas e de aplicação prática nas instituições educativas.

Embora haja uma vasta produção em torno das tecnologias educacionais, ainda é insuficiente a discussão sobre a utilização das novas tecnologias para o ensino específico de leitura de literatura. Assim, a possibilidade de explorar o ensino de literatura na interface entre educação e tecnologia, situando-o nesse cenário de revolução tecnológica e ressaltando a sua relevância formativa, é uma justificativa para essa discussão.

A despeito de um estudo incipiente, as transformações tecnológicas têm mobilizado mudanças nas concepções e nas práticas de leitura, o que repercute diretamente na relação do leitor com o texto literário.

Coracini (2005) aponta duas concepções de leitura emergentes e necessárias na perspectiva da pós-modernidade. A primeira define a leitura “como processo discursivo – sócio, histórica e ideologicamente constituído” e a segunda “como processo virtual, consequência das novas tecnologias e, portanto, de uma certa visão de pós-modernidade, atravessada pela ideologia da globalização” (Coracini, 2005: 22). Ao aprofundar as duas

concepções, a autora destaca a importância de formar o leitor para um novo texto que surge e que, pelo seu suporte “multimidiático”, exige novas formas de leitura “leitura em cascata ou arborescente, alinear, leitura de verdadeiros hipertextos. (...). A participação do leitor pode ser maior ainda quando livros eletrônicos são utilizados para fins pedagógicos” (Coracini, 2005: 34).

Com isso, as novas formas de ler requerem estudos que expliquem a relação do leitor com o texto, quando imerso no ambiente virtual das multimídias computacionais, e que, assim, possam subsidiar a prática de formação do leitor pós-moderno.

Ao problematizar os novos modos de ler, frente às linguagens híbridas tecidas nas máquinas multi/hipermidiáticas, Santaella (2004) atenta para o fato de que os novos leitores, de arquiteturas fluidas, leves e voláteis do ciberespaço, diferenciam-se do leitor de livros e, pois cada forma de ler “é protóptica de um tipo de suporte e sistema de codificação de mensagens. [...]. A linguagem hipermídia presente nos ambientes imateriais do ciberespaço inaugura uma maneira nova de ler” (Santaella, 2004: 177).

Diante dessas novas formas de ler, realizadas dentro e fora da escola, os educadores que nela pretendem formar leitores não podem ficar alheios às novas relações que os aprendizes estabelecem com os textos, nos mais variados suportes. É imprescindível pensar em novas estratégias que viabilizem a prática educativa de formação literária, em um novo tempo, em um novo lugar e em uma nova linguagem.

Essa busca os conduzirá a uma abertura para os métodos globalizados e dialéticos (Zabala, 1998), que possibilitam o exercício de um currículo transdisciplinar e que potencializam a pluralidade de mediações, com diferentes instrumentos de fácil aceitação e amplas possibilidades de leitura.

Além de estudiosos das novas tecnologias e da comunicação, teóricos da leitura e da literatura também começam a despertar para essa questão, acentuando-a como relevante em um projeto educacional para o século XXI. Dentre eles, Lajolo e Zilberman

(2009), apontam a leitura como uma constante preocupação, devido às inúmeras transformações pelas quais passam os suportes de escrita e as práticas leitoras que, conseqüentemente, anseiam por novas práticas de ensino. Nessa discussão, as autoras chamam a atenção para as constâncias e mudanças na prática de ler, para os novos suportes que carregam a escrita e para as recepções aos suportes e aos novos gêneros midiáticos que emergem.

É perceptível nas questões levantadas por essas duas autoras a tensão que se cria no território da leitura e, sobretudo, da literatura, com a expansão dos meios tecnológicos. Para alguns, o livro, suporte consolidado para a leitura da literatura, é ultrapassado e não faz parte da lista de aparatos multimidiáticos dos quais todos começam a depender na era digital. Lajolo e Zilberman (2009: 30) compreendem a tensão, na qual “o livro (...), é claro, vê-se perante um concorrente que o intimida, por que disputa a mesma clientela”.

Em meio a essa preocupação permanece a pergunta que é também efeito motivador desse diálogo: sobreviverá a literatura, em seu suporte convencional livro, frente às novas tecnologias?

É fato que a literatura, na atualidade, já pode ser encontrada em meios digitais, em realidades internacionais, com algumas manifestações no Brasil (Rettenmaier, 2009), seja por meio de *e-books* e livros simulados, seja por meio de poesias e microcontos, pois, segundo o que indica o estudioso da questão Miguel Rettenmaier, apesar de estudos conservadores e contrários que reforçam a distância entre a literatura e o computador, já há uma literatura na rede, à espera do leitor que convive no ciberespaço.

Diante disso, acreditamos que ela, além de sobreviver no livro, começa a encontrar vida dentro do mundo multimidiático computacional e, por isso, deve ser valorizada como forma de humanização da escola e das próprias relações midiáticas. Defendemos, nesse sentido, que a literatura precisa ser situada e conhecida no ciberespaço tecnológico, de modo que possa conviver harmonicamente com ele. Assim sendo, a escola poderá se abrir

para as novas tecnologias e para as artes formativas e humanizadoras.

É importante o entendimento de que os inimigos da literatura não são as mídias tecnológicas, mas a ausência de políticas e práticas de formação de leitores e de mediadores e, como nos diz Lucas (2001), a abertura mercadológica e cultural para livros de baixa qualidade e a desvalorização dos saberes humanos veiculados pela literatura. O tratamento que a escola tem dado ao livro literário e à tecnologia, afirma o autor, demonstra que os motivadores mercadológicos e neoliberais são responsáveis por uma educação que “está sendo orientada para formar consumidores de mercadorias tidas como indispensáveis pela propaganda. (...). A sociedade está sendo dirigida para impor uma educação cada vez mais técnica, o que equivale a dizer: cada vez menos literária” (Lucas, 2001: 22).

Em concordância com isso, Miguel Rettenmaier (2009) afirma que não devemos direcionar as preocupações para o suposto fim do livro e da literatura, mas para a ausência e urgente necessidade de práticas que formem leitores, considerando a realidade digital que se apresenta de forma “escancarada”, pois

de uma maneira ou de outra, de um suporte a outro, de um meio a outro, nada se exclui ou se anula. Das tantas mídias que circulam em torno dos jovens leitores ou autores, o livro ainda há! Embora a discussão sobre o fim do livro esteja superada, é fundamental que, na escola, não se desvinculem, em nome da pretensa supervalorização do impresso, os livros das demais produções culturais, sejam elas banalizadas pela tecnologia, sejam elas de outras fontes, em outros gêneros artísticos, verbais ou visuais. Nesse sentido, dar aula de literatura é dar aula de leitura de mundo, reaprendendo a ler o mundo.

(Rettenmaier, 2009: 91)

Insistimos, com isso, na permanência da luta preconizada por Delors (2003) para harmonizar o desenvolvimento científico e tecnológico com os valores essenciais da vida e da escola,

resgatando a ética e a estética e valorizando as artes, a cultura e as novas tecnologias. Para isso, acreditamos que arte literária e tecnologia não se excluem, pelo contrário, podem ser aliadas em um ensino tornado consciente e enriquecedor, no trato do texto e do ambiente virtual.

2. Os tempos de multimídias e as práticas de ensino de leitura e de literatura

Para refletirmos sobre as práticas de ensino de leitura e de literatura em tempos de multimídias, ilustraremos uma experiência vivenciada no ensino fundamental de uma escola pública municipal, na qual a leitura literária foi viabilizada e enriquecida pela mídia *blog eletrônico*.

No exercício da docência, em 2009, assumimos o cargo de regente de laboratório de informática e, ao ter consciência do valor formativo da literatura, propusemo-nos, em favor de nossos alunos, o seguinte desafio: continuar formando leitores de literatura em um novo contexto e com os novos recursos de que dispúnhamos na sala de informática. Assim, a informática, entendida por muitos como disciplina, passou a ser entendida como um instrumento para se chegar a um objetivo prioritário: a formação literária.

Nessa nova experiência, as aulas de literatura que antes aconteciam na sala de aula, com o uso do livro e dos recursos plásticos, passaram a acontecer no ambiente digital do computador, no qual fazíamos uso das multimídias para convidar os alunos à experiência da leitura literária em um novo suporte.

Com isso, realizamos uma breve pesquisa, em parceria com uma professora do 3º ano, composto por 21 alunos, com idade de 8 a 11 anos, da Escola Municipal Angélica de Almeida Moura, Natal-RN. Nesse trabalho, pesquisamos obras literárias na internet, visitamos bibliotecas de acesso gratuito, reunimos obras clássicas em um *blog* experimental, acompanhadas de recursos interativos e das mídias de som e imagem e utilizamos algumas obras

disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), no Domínio Público, do Linux Educacional (3.0).

Desenvolvemos, ainda, o projeto de ensino *O uso do blog para oportunizar experiências significativas de leitura e escrita*, com a realização de aulas de leitura literária via blog (no período de abril de 2010 até junho de 2010), em que oferecíamos à professora titular da turma, apoio técnico e pedagógico, em situações que envolviam observação e participação. É sobre os resultados desse projeto que queremos discorrer.

A seqüência didática das aulas desenvolvidas compreendia a leitura de textos literários e, em seguida, o registro e a socialização das experiências leitoras por meio do *blog*. Os textos escolhidos consideravam a qualidade literária, os interesses e as necessidades dos alunos. As leituras literárias realizadas com o uso do livro ocorriam na sala de aula e, no segundo momento, a turma se dirigia para o laboratório de informática para registro da experiência no *blog*. Esse recurso de internet foi utilizado na perspectiva de Rettenmaier (2009: 84), que o enxerga como espaço de expressão de “hiperescritores” e como uma grande possibilidade de interface digital. Assim ele os defende:

O trabalho com *blogs* permite a qualquer momento o debate sobre a própria natureza do conhecimento. Por seu caráter diacrônico, por sua natureza renovável, os *blogs* mostram o quanto é renovável o conhecimento e a informação. De alguma maneira são manifestações textuais transitórias como todos os demais textos, mesmo os que se pretendem definitivos. Em mais um elemento, os *blogs* são materialização de que a informação comporta mais de uma linguagem, não apenas a verbal. (...). De outra parte, os *blogs* apontam para a diversidade de áreas e remas do saber. Estão fora das delimitações e relevâncias disciplinares, estão alheios às separações rígidas do conhecimento. E mais, permitem voz e manifestação a todos, retirando autoria das supostas autoridades intelectuais.

Essas características do *blog* o favorecem o trabalho com uma linguagem complexa: a literatura. Ele possibilitou o registro

autônomo e prazeroso da experiência leitora, em uma espécie de diário ou *portfolio*, construído com maior liberdade e conforme a subjetividade de cada leitor. Com isso, consideramos o *blog* como espaço de compreensão e de partilha da experiência leitora, que vai ao encontro da natureza complexa da leitura literária e do seu caráter educativo e transdisciplinar. Com essa base, os *blogs* eram utilizados de forma flexível, podendo reunir além de comentários sobre as leituras, ilustrações dos livros lidos e desenhos das crianças.

Superadas as dificuldades de uso da tecnologia por parte dos alunos, percebemos que o computador ampliava algumas possibilidades e quebrava algumas barreiras. Um fator de relevância foi a melhora significativa no envolvimento e na concentração dos alunos. Alguns que afirmavam não gostar de ler literatura, passaram a ler e a discutir com entusiasmo, enquanto outros demonstravam avanços na habilidade leitora. O uso do *blog* despertava nos alunos um maior interesse para a construção de hipóteses de leitura e de escrita, considerando os seus destinatários, expresso em comentários como “quero que minha mãe leia o que eu escrevi” ou “abra o blog que eu quero atualizar”. Assim, sentiam-se autores de um texto suportado por uma mídia eletrônica, cuja função era comunicar a experiência leitora.

Com o tempo, avançaram na expressão de idéias, na alfabetização e no letramento, demonstraram maior habilidade, agilidade e autonomia no uso da ferramenta, chegando até a consultar e a atualizar o *blog* fora do espaço escolar, com a consulta e o auxílio das famílias. Outros resultados importantes estão em destaque, abaixo:

- a formação de repertório de textos literários de qualidade;
- a possibilidade de co-autoria dos textos em um recurso que coloca o aluno em posição de escritor;
- o aprendizado sobre recursos de multimídia, como a internet e o *blog*;

- o desenvolvimento de habilidades para o uso de recursos de multimídias integradas no computador;
- avanços no aprendizado da leitura e da escrita;
- a construção de uma comunidade leitora que compartilha seus gostos e opiniões;
- as possibilidades de releitura e de reescrita, considerando a função da leitura da leitura e da escrita e do destinatário;
- a motivação para a leitura e escrita como prática de comunicação;
- o envolvimento dos pais e da comunidade;
- o envolvimento da comunidade escolar e dos demais professores;
- a valorização das produções das crianças, permitindo o desenvolvimento de sua auto-estima;
- o atendimento às necessidades, interesses e sentimentos dos alunos.

Esses resultados positivos constituem fontes de reflexões sobre o processo de leitura no computador e sobre as contribuições desse instrumento para a formação do leitor literário. Instauram, além disso, uma problemática pedagógica em que o professor se depara com uma nova possibilidade de educar na/para a literatura, em um suporte com amplas possibilidades de formação, interação, motivação e identificação com as crianças da era digital.

Apostamos, dessa forma, que é possível um diálogo entre literatura e tecnologia, em favor da perpetuação e permanência desta arte na escola (mesmo que seja necessário revesti-la em uma nova silhueta estética), em sua função formativa, pois, assim como a literatura pode ser entendida no contexto atual como uma tecnologia de marcas muito próprias e predominantemente lingüísticas, a tecnologia também deve ser compreendida em sua função educativa e, na visão de Withrow (*apud* Demo, 2007: 107), deve ser compreendida, ainda, em sua função experiencial, pois “abre novas experiências vicárias que podem tomar o lugar tanto

dentro da escola quanto fora da sala de aula. (...) pode proporcionar experiências reais do mundo e permitir às pessoas de diferentes idades interagir com problemas comuns”.

Essa assertiva aproxima, de sobremaneira, a tecnologia da literatura, em sua possibilidade de promover experiências humanas em linguagem simbólica. Outras aproximações são possíveis quando observamos que o acesso ao computador exige o domínio da leitura, proporcionado pela literatura, que a literatura está mais acessível graças à sua difusão em meios tecnológicos, que a literatura humaniza o usuário da tecnologia tornando-se fundamental na sua formação de leitor imersivo na multimídia; que a tecnologia promove novas formas de participação do leitor na leitura do texto e possibilita novas viagens culturais pelas formas de produções literárias. Acrescentamos a isso o fato de que toda a literatura da atualidade, mesmo a impressa, passa pelo computador, em processos de digitalização dos textos verbais e não-verbais, o que imprime nela certa “essência eletrônica” (Rettenmaier, 2009).

Partindo dessas aproximações, consideramos as contribuições dessa reflexão ao apontar que a tecnologia do computador pode favorecer a formação literária de crianças escolares, nas muitas questões que se abrem acerca do processo de leitura no computador e do perfil do leitor nascido na era digital, acerca das concepções e práticas de leitura que se transformam em face de um mundo reconfigurado pelas novas tecnologias e acerca da recepção do leitor ao texto em ambiente virtual e das habilidades leitoras formadas pela mediação das multimídias.

Essas questões se fazem relevantes em um tempo em que a escola precisa estar aberta para o novo *eu tecnológico*, cuja maneira de interagir com o texto é peculiar e determinada por esse novo tempo.

Porém, é importante seguirmos esse percurso com consciência do valor da literatura e do suporte livro para a formação do leitor, da necessidade de fortalecimento das práticas de formação do professor mediador de leitores e, da mesma forma, com o olhar voltado para o potencial educativo das novas tecnologias.

Com essas razões, defendemos a articulação da literatura com as novas tecnologias, especificamente, com a mídia computador, tomando-o como suporte de educação literária, não com o simples intuito de defender um trabalho de formação leitora com essa tecnologia, mas sim de defender um trabalho sistemático com o texto literário, de modo que essa arte possa ser democratizada na escola, com uma nova possibilidade de mediação.

Acreditamos, com essa discussão, que a literatura e a tecnologia não podem ser distanciadas em uma proposta de formação da cidadania cultural, fundamental nesse tempo em que educamos.

Bibliografia

- AMARILHA, M. (2007). Uma Janela sobre a Pesquisa em Ensino de Literatura. In L. Mercado P. L. & M. A. S. Cavalcante (Orgs.) *Formação do Pesquisador em Educação: Profissionalização Docente, Políticas Públicas, Trabalho e Pesquisa*. Maceió: EDUFAL.
- CORACINI, M. J. R. F. (2005). Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. In CARVALHO, R. C. de & LIMA, P. *Leitura: Múltiplos Olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- DELORS, J. (2003). *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI). 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- DEMO, P. (2007). *Leitores Para Sempre*. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação.
- JOBIM, J. L. (2008). La Lectura entre el Libro y el Ordenador. In RÖSING, T. M. K. & RETTENMAIER, M. (Orgs.) *Lectura de los Espacios e Espacios de Lectura*. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo; Badajoz: Universidades Lectoras.
- LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. (2009) *Das Tábuas da Lei à Tela do Computador: A Leitura em seus Discursos*. São Paulo: Ática.

- LUCAS, F. (2001). *Literatura e Comunicação: Na Era da Eletrônica*. São Paulo: Cortez. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.81).
- MORIN, E. (2009). *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento*. 16. ed. Tradução E. Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- RETTENMAIER, M. (2009). Www.Com: A (Micro)Literatura na Rede. In *Seminário Educação e Leitura – Brasil*, 5, 2008, Natal. Anais do 5º Seminário Educação e Leitura. Natal: UFRN.
- RETTENMAIER, M. (2009). (Hiper)Mediação Leitora: Do Blog ao Livro. In NETO, J. C. M., RÖSING, T. M. K. & SANTOS, F. dos (Orgs.) *Mediação de Leitura: Discussões e Alternativas para a Formação de Leitores*. São Paulo: Global.
- SANTAELLA, L. (2004). *Navegar no Ciberespaço: O Perfil Cognitivo do Leitor Imersivo*. São Paulo: Paulus.
- SANTAELLA, L. (2003). *Culturas e Artes do Pós-Humano: Da Cultura das Mídias à Ciberultura*. São Paulo: Paulus.
- ZABALA, A. (1998). *A Prática Educativa: Como Ensinar*. Tradução E. F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Para além das Bibliotecas Escolares: As Tecnologias de Informação na Promoção da Literatura Infantil

Pedro Rafael Neto Gomes¹³²

António Pereira Pais¹³³

Maria da Graça Sardinha¹³⁴

O mundo actual está em rápida mudança e transformação. A sociedade apresenta-se cada vez mais complexa, globalizada e com grande diversidade multicultural, económica, linguística e social, tornando-se um desafio para as instituições poderem formar alunos preparados para este “*admirável mundo novo*” (Aldous Huxley, 2003).

Os estudantes, hoje, precisam de ser capazes de criar mecanismos de automatização, que lhes permitam seleccionar e transformar a informação em conhecimento, por forma a aumentarem a sua enciclopédia mental, numa sociedade que se reinventa a cada dia, hora, minuto, segundo.

¹³² Mestre em Ciências Documentais. Professor Bibliotecário no Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha - Fundão. Contacto: pedrorafaelgomes@gmail.com

¹³³ Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação. Docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal). Contacto: antoniopais@ipcb.pt

¹³⁴ Professora Auxiliar da Universidade da Beira Interior. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação/Universidade do Minho). Contacto: mggds@ubi.pt

Este novo paradigma, com o qual concordamos, como agentes impulsionadores na presente sociedade da informação e conhecimento, enquanto bibliotecários, incute-nos a responsabilização de ir mais além de meros produtores e reprodutores de conteúdos, os quais se praticam cada vez mais através das redes sociais e ferramentas da WEB 2.0.

No aspecto educacional, deveremos pensar na importância da aprendizagem ao longo da vida e da polivalência de competências, bem como no incutir nos sujeitos aprendizagens significativas. Quanto ao cultural e social, no que se refere aos princípios da inter-relação da mobilidade social e interculturalidade vivida nos ambientes escolares, atribuímos-lhes uma importância crucial ao interagir com a competência de cada leitor na criação de significados com o texto lido. Importa também referir o económico, pela importância da rentabilização de recursos, quer humanos, quer materiais. Entendemos, de facto, que estes são factores determinantes para uma reflexão aprofundada sobre o papel da biblioteca, quer escolar, quer pública, no contexto de uma comunidade local, enquanto promotoras e potenciadoras das aprendizagens dos sujeitos.

A família é indiscutivelmente o primeiro cenário de socialização de qualquer indivíduo. Ora, actualmente, as famílias portuguesas têm apresentado alguma desestruturação, cujos parâmetros não obedecem à chamada família tradicional, onde a criança adquiria alguns hábitos, que fruto do imediatismo em que vivemos se que foram perdendo. Assim, nas escolas, e em particular nas bibliotecas escolares, vem-se observando uma certa tendência para formar alunos com valores e comportamentos sociais e cívicos, que nem sempre trazem de casa. Alunos solidários, tolerantes, que respeitem as diferenças, com elevada auto-estima, capazes de resolverem dilemas e conflitos, de forma positiva e com competências interpessoais cooperativas e colaborativas.

A actual biblioteca escolar deverá ser entendida como um verdadeiro Centro de Aprendizagens, no sentido de estabelecer

pontes com o currículo nacional e com os programas. Neste âmbito, a biblioteca escolar não se limita ao espaço físico onde está instalada, mas sim a toda a comunidade escolar, Agrupamento de Escolas, a que presta serviços de informação e documentação. Enquanto Centro de Aprendizagens, a biblioteca escolar da actualidade tem a seu cargo e ao seu dispor um manancial de recursos quer tangíveis, quer intangíveis que deverão estar devidamente organizados.

À Biblioteca Escolar cabe a responsabilidade de formar utilizadores “Leitores da Vida e do Mundo”, implementar *Aprendizagens Significativas* na formação de sujeitos que se pretendem cada vez mais autónomos, com sentido crítico, estético, ético, portadores de igualdade de oportunidades de acesso à informação/ conhecimento.

A Biblioteca Escolar deverá ser a pioneira, no núcleo escolar, a implementar a aprendizagem significativa através da descoberta autónoma, onde o aluno identifique e seleccione a informação a apreender, logo, levando a uma atitude de *Aprender a Aprender* como é referida por Joseph Novak & Gowin (1999: 23):

O conceito principal da teoria de Ausubel é o da aprendizagem significativa, em oposição ao da aprendizagem memorística. Para aprender significativamente, o indivíduo deve optar por relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece.

Sobre este conceito de *Aprender a Aprender* e a sua relação com as bibliotecas, consideremos o que nos diz Benito Morales (s/d.: 11):

Su finalidad última es el aprendizaje a lo largo de la vida, siendo las bibliotecas, con sus recursos materiales y humanos, un entorno esencial para la educación formal, no formal e informal. En este sentido, implica a docentes y bibliotecarios, como las dos caras de la misma moneda de este nuevo proceso alfabetizador, de un aprendizaje basado en recursos y en el desarrollo de habilidades para aprender a aprender.

Assim, a biblioteca escolar é o *espaço* ideal para que os alunos se arrojem à descoberta e investigação. A multiplicidade de recursos existentes, organizados segundo temáticas e cumprindo as normas internacionais de classificação, CDU (Classificação Decimal Universal), permitem uma autonomia considerável, para que estes, ao frequentarem outras bibliotecas, por exemplo a pública, estejam familiarizados com análogo tipo de organização.

À Biblioteca Escolar cabe ir mais além, conquistando os não-leitores, os que nunca entraram na biblioteca, e utilizar técnicas de marketing para os atrair, só assim a biblioteca será, efectivamente, um serviço para todos neste sentido o fortalecimento de dinâmicas e transformações sociais, sendo capaz de contribuir para modificações no âmbito da comunidade local, através do conhecimento, descobrindo e revelando o mundo actual, formar cidadãos críticos e interventivos, ao promover a qualidade de vida para todos os que dela podem usufruir.

A Biblioteca Escolar tem de deixar de ser vista como um mero recurso material e espacial existente dentro da escola, para passar a fazer parte de uma estrutura pedagógica com todas as potencialidade de gerar e difundir informação e conhecimento. Como refere Lanaspá (1998: 29):

(...) la biblioteca escolar deja así de ser considerada una mera herramienta (...) para convertirse en un objeto de reflexión, en un núcleo generador de ideas y de acciones de cambio en el seno de una escuela que se quiere renovada para atender de forma consecuente las necesidades y demandas de nuestras sociedades modernas, plurales y plenamente democráticas (...) un modelo de biblioteca entendido no solo como un centro de información y de recursos naturales, sino también (...) como un centro de recursos intelectuales capaz de generar en las escuelas una dinámica transformadora (...) La biblioteca escolar está llamada a constituir la necesaria para el cambio curricular.

A biblioteca escolar, através do professor bibliotecário, com assento no Conselho Pedagógico, bem como a restante equipa de coordenação da biblioteca, deverão ser considerados uma mais-valia

na construção do projecto educativo do agrupamento/escola o qual, por sua vez, deverá reflectir-se nas práticas pedagógicas.

Bibliotecas escolares e bibliotecas públicas têm, no contexto da sociedade contemporânea, responsabilidades educativas, formativas e culturais acrescidas, obrigando a adequar as suas respostas às dinâmicas sociais presentes em cada momento.

(Calçada, 2010: 2)

A biblioteca escolar é a verdadeira porta de entrada a qualquer tipo de biblioteca ou centro de documentação de que um cidadão vai fazer uso durante a idade adulta, tanto por razões pessoais, de formação, informação, ócio, como por razões profissionais. Na biblioteca escolar é onde a criança e o jovem entram em contacto, pela primeira vez, com a palavra escrita e não escrita, com os diferentes suportes documentais e com a instituição que lhe vai proporcionar as ferramentas para reconhecer as suas necessidades informativas, localizar os documentos precisos, encontrar a informação que lhe satisfaz as necessidades e reelaborar a informação, transformando-a em conhecimento útil para a sua vida.

La biblioteca ha de ser el corazón de la escuela, ha de ser el eje sobre el que gire toda la actividad curricular. Ha de constituirse en el motor que ponga en marcha y conduzca la nave pedagógica en la que todos embarcamos.

(Osoro, 1997: 25)

A biblioteca escolar deverá iniciar a formação dos utilizadores numa perspectiva de uso e partilha de documentação, criando hábitos nos seus utilizadores, no que se refere à realização de empréstimos

A biblioteca escolar, com efeito, tem uma missão primordial na alfabetização informacional e na preparação de todos os cidadãos como utilizadores de qualquer centro de documentação.

As tecnologias e os meios audiovisuais que proliferam na actualidade são concorrentes ao processo de leitura formal, em suporte de papel e em livros.

La lectura se encuentra acosada por la competencia de otras fuentes de diversión e información, en especial por los medios audiovisuales, que ejercen desde la infancia una poderosa fascinación. El niño nace ya preparado para comprender las imágenes”.

(Marina & Válgoma, 2005: 41)

Enquanto educadores e responsáveis por bibliotecas escolares não podemos deixar ao acaso estas considerações, visto que o processo de leitura é complexo e é necessário não ser esquecido todo o seu sistema desde a descodificação à compreensão, como são profundamente estudados por Leopoldina Viana e Inês Sim-Sim.

(...) cuando alguien me pregunta, qué creo yo que se puede hacer para fomentar la lectura le contesto que el mejor que puede hacer es leer. Él. Y leer con gusto. Tan sencillo como esto. Los profesores que son Buenos lectores estimulan la lectura de sus discípulos solo hablando de los libros que han leído y les han gustado. El gusto por la lectura va implícito en las palabras, en la entonación, en el gesto, en la pasión que se expande como una marea. Y los chavales lo captan. El fervor por la lectura se contagia.

(Abanell, *et al.*, 2002)

Esta reflexão de Pep Albanell, transporta consigo a semente mágica da promoção da leitura, ou seja, o efeito de contágio, que enquanto educadores, responsáveis por bibliotecas e famílias, podemos e devemos contribuir para despertar nas crianças e jovens, o desejo de ler. Ao falarmos com emoção dos livros que gostamos, propagamos as ondas de afecto, e sabemos o valioso contributo da empatia na concretização da aprendizagem.

A par da escola, será sem dúvida a família, determinante na formação de novos leitores.

Descoberto o prazer de ler, nada poderá criar obstáculos à leitura pela vida fora. O segredo reside na naturalidade que preside ao acto de ler. “La palabra «placer» está irreductiblemente unida a la de «lectura» en muchas lenguas (le plaisir de lire...reading for pleasure... il piacere di leggere...lesevergnügen...o prazer de ler)” (Mata, 2008: 37).

A partir do momento em que a espontaneidade domine o gesto de pegar no livro, torna-se fácil desfrutar o seu recheio. Na descoberta do prazer de ler residirá, principalmente, o hábito da leitura constante, a base do bom leitor. Esse prazer está indubitavelmente ligado ao gosto pelo texto, ao gosto em ouvir histórias.

O livro possibilita a viagem pelo mundo do saber. Ele é a imagem dos tempos, reflecte mentalidades, maneiras de estar na vida, modos de pensar, ideias de épocas, objectivos de vida, princípios norteadores de condutas e torna-se, por isso, no testemunho de sentimentos e de utopias de gerações, imprescindíveis aos povos que ele representa e também aos outros que o desconhecem mas querem conhecê-los (Silva, 2008: 57).

O leitor através do acto de leitura, e habituação do manuseamento de livros desde cedo, fica vinculado e estabelece complicitades pessoais que apenas ele, enquanto leitor, poderá decifrar “(...) o si creemos que el proceso lector va mucho más allá, que profundiza desde lo intelectual a lo afectivo, lo emocional, lo íntimo, lo onírico e incluso lo irreal” (Osoro, 1997: 24). Esta envolvimento afectiva e emocional do leitor com o processo leitura será, sem hesitação, a chave indispensável para uma eficaz promoção e mediação da leitura.

Esta relação do leitor com o livro promovida pelas escolas, quer dentro da sala de aula, quer pelas bibliotecas escolares, deve ir mais além. Através das potencialidades e recursos permitidos e disponibilizados pelo Plano Nacional de Leitura, deveremos

envolver toda a comunidade educativa, nomeadamente as famílias, em acções sistemáticas e com continuidade, a fim de alcançarmos verdadeiros e bons leitores. Acções meramente pontuais e espaçadas no tempo não criarão hábitos de leitura na comunidade educativa, sendo consideradas como festas ou comemorações pontuais. Na sociedade actual, em que assistimos por parte do sector livreiro e editoras à maior produção desde sempre, nomeadamente na literatura infanto-juvenil, deveremos saber aproveitar essa mais-valia. Como refere Keppa Osoro (1997: 25) sobre a actual produção livreira: “Pero esta auténtica «edad de oro» de la literatura infantil y juvenil todavía no ha penetrado con suficiente rigor, continuidad y sentido común en nuestra escuelas”.

Actualmente, as escolas contam com bibliotecas escolares, na sua maioria extremamente bem apetrechadas, no que se refere a fundos documentais actualizados, oriundos de projectos a que as escolas se candidatam, através do Plano Nacional de Leitura ou através de outros meios que as escolas e bibliotecas escolares encontram para aumentar os seus fundos documentais. Apesar disso, o número de leitores, e por sua vez o número de empréstimos efectuados, tem vindo a crescer de forma pouco significativa. Aqui as bibliotecas escolares têm um papel decisivo e árduo a desbravar, ou seja, terão de saber ser os verdadeiros *Centros de Aprendizagens* e os corações das escolas, para formar cidadãos intervenientes e participativos.

As BE¹³⁵ do séc. XXI têm muitas obrigações perante a Escola, a Comunidade Escolar e a Comunidade Educativa. Não é apenas um espaço físico, mas sim um *Conceito*, como deveremos considerar a *Biblioteca de Agrupamento*. É muito importante a existência de muitos, bons e diversificados recursos, principalmente documentais. Estes recursos devem ser devidamente tratados para facilitar os utilizadores na sua captura. Além disso, devem circular e serem rentabilizados por todo o agrupamento e outras escolas e

¹³⁵ BE – Biblioteca Escolar.

bibliotecas do concelho. O trabalho de articulação entre a biblioteca escolar, os restantes departamentos curriculares e outras estruturas pedagógicas, no que diz respeito à planificação conjunta e adequação de estratégias comuns em prol da promoção da leitura, devem ser articulados com os respectivos conteúdos curriculares.

O papel de mediador de leitura a nível institucional deverá ser encarado como uma das tarefas basilares do trabalho dos técnicos de bibliotecas e dos professores bibliotecários, um trabalho continuado e sistemático.

Também é importante referirmos que para o desenvolvimento em pleno das funções do mediador de leitura torna-se necessário que estes intervenientes tenham uma preocupação constante na sua autoformação, estarem actualizados sobre novas estratégias de promoção, sobre novas publicações, novas tecnologias.

1. Ferramentas da Web 2.0 ao serviço da BE

A Biblioteca Escolar encontra-se a caminhar na senda de um novo paradigma, o da Biblioteca Escolar e Centro de Aprendizagens (BECA), ao caminhar para uma rentabilização eficiente e eficaz dos recursos educativos existentes, para poder e dever dar resposta aos seus utilizadores num processo permanente de ensino e aprendizagem.

O Professor Bibliotecário deverá ser um verdadeiro estratega capaz de prever as necessidades dos utilizadores, do currículo, do sistema de ensino em geral. A Biblioteca Escolar como Centro de Aprendizagens deverá promover os seus serviços tornando-os atractivos e competitivos com outros serviços culturais e/ou recreativos. Para tal, a Biblioteca Escolar terá de implementar autênticas técnicas de marketing ou seja de divulgação e difusão de informação.

A incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no mundo das bibliotecas, e em particular das bibliotecas escolares, tem motivado o aparecimento de novos produtos, novas actividades e técnicas de transmissão e comunicação da informação, tal como novas formas de gestão dos serviços das bibliotecas. Face a estes avanços tecnológicos, cada vez mais é necessária a aplicação de ferramentas que permitam uma melhoria na comunicação e difusão dos serviços que a biblioteca disponibiliza, e que, por sua vez, oferecem a possibilidade de satisfazer melhor as necessidades informativas dos seus utilizadores.

Actualmente, com o Plano Tecnológico para a Educação, a Biblioteca Escolar será um parceiro de acção no desenvolvimento do Plano Tecnológico de todo o Agrupamento, rentabilizando ao máximo os recursos disponíveis, numa perspectiva de inovação, através de uma planificação estratégica conjunta em que o papel do Professor Bibliotecário, na Equipa PTE¹³⁶, será fundamental.

À Biblioteca Escolar cabe rentabilizar as Tecnologias de Informação, nomeadamente, através dos recursos disponíveis em linha, as ferramentas da WEB 2.0, promovendo, dessa forma, os textos de potencial recepção infantil, cativando, em primeiro lugar, docentes e pais, a fim de atingirmos o público-alvo, os alunos.

A fim de seguirmos as novas correntes e tendências, e permitir o maior acesso por parte dos utilizadores à BECRE, actualmente, já utilizamos diversas ferramentas da WEB 2.0, onde disponibilizamos e partilhamos recursos electrónicos, nomeadamente em:

- *Slideshare* (<http://www.slideshare.net/becre.eb23sg>) – partilha de ficheiros;
- *Delicious* (<http://delicious.com/becre>) – *social bookmarking*, listas de endereços da internet para organizar

¹³⁶ PTE – Plano Tecnológico para a Educação.

classificações por palavra-chave, utilizadas para o apoio curricular das diversas disciplinas;

- *Scribd* (<http://www.scribd.com/people/view/3930464-becre-serra-da-gardunha>) – partilha de ficheiros;
- *4shared* (<http://www.4shared.com>) partilha de ficheiros;
- *Toondoo* (<http://www.toondoo.com/user/becre>) criação de tiras de banda desenhada;
- *Blogspot* (<http://becreasg.blogspot.com>) Blog da BECRE;
- *Youtube* (<http://www.youtube.com/user/becreb23sg>) canal da BECRE;
- *Goodwidgets* (<http://www.goodwidgets.com/>) apresentação de fotografias;
- *Slide* (<http://www.slide.com>) apresentação de fotografias;

2. A BECRE nas Redes Sociais

Com o intuito de ir ao encontro de um segmento de utilizadores, os alunos, apostámos nas contas da Biblioteca Escolar em determinadas Redes Sociais, assim os alunos podem facilmente encontrar como seu “amigo” a Biblioteca da Escola, tendo, assim, um papel formativo e educativo na utilização destas redes, nomeadamente em:

- *Facebook* (<http://www.facebook.com>) rede social de partilha de informação, iniciativas e eventos;
- *Twitter* (<http://twitter.com/becresg>) rede social de partilha de notícias.

3. Os livros do futuro - A Realidade Aumentada

A realidade aumentada, um novo conceito dos livros pop-up, uma fusão entre o livro, a animação, a tecnologia e a realidade virtual, que envolve a integração do mundo real e mundo virtual num ambiente misto em tempo real o qual é concebido graficamente a três dimensões. É um novo conceito de interagir com o leitor, implicará necessariamente uma nova maneira de processar a leitura. Quer com a utilização de dispositivos móveis, ou através de um computador, ambos equipados com uma câmara de vídeo, permite esta interacção e visualização tridimensional de objectos e figuras em movimentos.

É manifestamente um modo bastante aliciante para que os livros, nunca deixem de ser “os livros” numa estreita relação com as novas tecnologias.

4. Reflexão final

É essencial, na actualidade, rentabilizar os novos recursos disponíveis em linha, em prol de um envolvimento consciente e responsável na actual Sociedade de Informação e de Conhecimento, a que as Bibliotecas Escolares não podem fugir.

A fim de contribuirmos para a formação integral de cidadãos interventivos, críticos e activos, neste Mundo de Globalização, promovendo desta forma a Declaração Universal dos Direitos Humanos, alerta, entre outros aspectos, à privacidade, ao livre acesso à informação, à ética, à liberdade intelectual e à igualdade de oportunidades.

Bibliografía

- ABANELL, P., ALONSO, F., CANSINO, E., DOCAMPO, X. P., FARIAS, J., PAZ, A. F., et al. (2002). *Hablemos de Leer* (Vol. 6: Colección La sombra de las palabras). Madrid: Anaya.
- BENITO MORALES, F. (nº3 de s.d.). ¿Qué es Alfabetización Informacional? *Pinakes - la Revista de las Bibliotecas Escolares de Extremadura*, pp. 11-14.
- CALÇADA, T. (2010). In P. R. N. Gomes. *A Biblioteca Escolar: uma Rede de Aprendizagens. O Papel das Parcerias*. Dissertação de Mestrado em Ciências Documentais (não publicada). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- HUXLEY, A. (2003). *Admirável Mundo Novo* (Vol. 47). Porto: Público.
- LAGES, M. F., LIZ, C., ANTÓNIO, J. H., & CORREIA, T. S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Portugal. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- MARINA, J. A., & VÁLGOMA, M. (2005). *La Magia de Leer*. Barcelona: Plaza Janés.
- MATA, J. (2008). *10 Ideas Clave: Animación a la Lectura: Hacer de Lectura una Práctica Feliz, Transcendente y Deseable* (Vols. 9, colección Ideas Clave). Barcelona: Editorial Graó.
- NOVAK, J. D., & GOWIN, D. B. (1999). *Aprender a aprender* (2ª ed.). (C. Valadares, Trad.) Lisboa: Plátano.
- OSORO, K. (1997). Bibliotecas Escolares - Bibliotecas Públicas: Un binomio fantástico para el siglo XXI. *Peonza*, Diciembre, pp. 22-26.
- SILVA, M. G. (2008). *Ler e Amar na Adolescência*. Lisboa: Livros Horizonte.

Era uma vez a Leitura...

Maria de Lurdes Castanheta Pelarigo¹³⁷

Há muito, muito tempo, a Leitura...

... encontrou, não uma, mas várias bruxas maléficas, conhecidas pelo nome de Novas Tecnologias, que a derrotaram para sempre.

Parece ser este o final de desencanto que muitos vaticinam para a Leitura e, conseqüentemente, para a Literatura Infantil. Num mundo em mudança e cada vez mais globalizante, *papões, monstros e lobos maus* assumiram novos nomes: videojogos, *chats, Messengers, iPods, iPads, Podcasts*, e desta feita não amedrontam as crianças, mas aterrorizam os adultos que, à relutância em aceitar o que é novo, juntam o medo do desconhecido e o embaraço de deixarem de ser “mestres” em algo que dominam, pelo menos minimamente – a leitura – para passarem a eternos aprendizes de outras – as novas tecnologias. E se o mundo nunca esteve parado aos nossos pés, ele nunca girou tão depressa como agora, e tudo por culpa da Internet

¹³⁷ Doutoranda em Estudos Portugueses na Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Professora e co-coordenadora de Língua Portuguesa do 2.º Ciclo do quadro da EB 2,3 Aristides de Sousa Mendes - Póvoa de Santa Iria. Contacto: lurdespelarigo@gmail.com

e de todas as tecnologias de comunicação que transformaram o nosso mundinho circunscrito e regional, caseirinho, num mundo globalizante onde a realidade, tal como a conhecíamos, deixou de existir, onde novas realidades despontam e a aprendizagem ao longo da vida é uma necessidade, pois dela depende, não apenas o futuro, mas o presente de uma sociedade que transtorna e desorienta os novos analfabetos digitais e os iletrados da comunicação.

A batalha contra a Iliteracia não se vence de repente, nem com ações pontuais. Vence-se com audácia, com persistência, com ousadia e sobretudo, com coragem para não desistir.

Muitos recordarão ainda o tempo em que a escola era só para alguns e a leitura privilégio de poucos. Hoje, com uma escolaridade obrigatória de 12 anos, todos deveriam ser capazes de ler e escrever eficientemente, mas as estatísticas revelam uma iliteracia preocupante. As medidas escolares e governamentais de motivação para a leitura começam a dar frutos, embora ainda manifestamente insuficientes. Há, pois, que perseverar. E nesta batalha contra as iliteracias, à família cabe um papel importantíssimo: o de transmitir à criança o respeito pelo ato de aprender, pela oportunidade de saber cada vez mais. Sem a passagem desse testemunho, a criança sente a escola como um local hostil onde vai por obrigação. Tudo piora quando as letras não se conjugam harmoniosamente, impedindo a leitura e a escrita, a tabuada não se consegue decorar, e a criança conhece os primeiros fracassos. Atitudes desabridas, maus comportamentos, são escapes para uma dor que tem nome: insucesso.

1. Que fazer então para obstar que a criança do século XXI seja um analfabeto funcional?

Como bem sabemos, em Educação, tal como na Vida, não há receitas milagrosas e infalíveis. Há coisas que se fazem que umas vezes dão certo, outras nem por isso, mas quer umas quer outras são âncoras que nos sustentam, impelindo-nos a escolher caminhos que levam a bom porto, deixando para trás alguns becos sem saída.

Esta capacidade de que somos feitos – de acreditar que podemos construir, que podemos melhorar, que somos capazes de aprender uns com os outros e que podemos transformar o conhecimento em prazer, e esse prazer em mais ânsia de saber, é, muitas vezes, o que falta às crianças e, porque não dizê-lo, às famílias, à Escola, e até aos governantes. Porque, uma coisa é legislar, implementar medidas para mudar a Educação e a Iliteracia, outra, muito diferente, é motivar para a envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa a fazer o que for necessário para que, na prática, a mudança aconteça. E não nos enganemos: qualquer mudança demora tempo, o tempo que aparentemente nos escraviza e impede de pensar, avaliar, renovar, tirar conclusões, transformar, melhorar. Hoje, parece que só temos tempo para agir ... e esquecemo-nos que a ação impensada é, na maioria das vezes, desastrosa.

Quando alguém me diz que as crianças de hoje não leem, eu afirmo sempre que não é verdade. Porque as crianças realmente leem e escrevem... agora, não leem e escrevem como as gerações anteriores faziam. As crianças do século XXI não têm a noção de que a leitura é uma ocupação de tempo livre, algo que se faz por prazer, para matar a solidão, para viajar no tempo e no espaço. Estar “sem fazer nada” – leia-se “estar a ler” – é um enorme aborrecimento! Dá muito mais prazer estar à frente de um computador, ou de uma PlayStation a jogar, a enfrentar diabos, monstros ou outros seres fantásticos.

2. Mas... não serão os jogos de computador, os *chats*, o *Messenger*, uma outra maneira de se contar histórias hoje?

Vão longe os dias em que tudo o que se queria era ter um livro para ler e que nos deixassem sossegados, no nosso canto, a tentar descobrir onde nos levava a aventura da leitura. Mais longínquos ainda vão os tempos de ouvir contar uma história, de viva voz e sem suporte livresco. Mas de nada adianta ficar a olhar o passado, que temos sempre a tentação de imaginar melhor do que de facto foi. O problema da iliteracia está aí, no nosso presente, e

para que não se perpetue no futuro, há que investir, não desistir, mesmo quando tudo parece apontar para um fracasso mais que certo.

Num mundo cada vez mais global, em que as fronteiras se esbatem e os povos se entrecruzam e miscelanizam, todos temos muito que aprender, porque a realidade, tal como nós, adultos de hoje a conhecíamos, já não existe. Hoje, ninguém é inteiro se não souber ler, e as crianças e os jovens têm de interagir, de saber gerir o conhecimento, de aprender a lidar com a diversidade e com a diferença. A criança é hoje confrontada com uma realidade intercultural que a enriquece, sem dúvida, mas que é também suscetível de a fazer questionar ou questionar-se, de lhe suscitar dúvidas, até de a perturbar, se não tiver crescido num ambiente favorável à aceitação de outras lógicas, outras culturas, outras religiões, outros modos de pensar e de agir. E cabe-nos a nós, adultos, pais, educadores, governantes, o papel de as ajudarmos a crescer na diversidade, na realidade intercultural que transformou países isolados num universo em que cada um pode e deve gerir a sua individualidade, a sua nacionalidade, no respeito pelo outro e na aceitação de todos.

Não podemos esquecer que um mundo como o nosso, em que a velocidade de informação e de mudança é assombrosa, não se compadece com quem não consegue acompanhar as exigências cada vez maiores da sociedade e do mundo laboral.

Às crianças e jovens do século XXI, às crianças da geração TIC e da época digital, exige-se que sejam capazes de gerir a informação, que tratem por tu os computadores, que sejam versáteis e consigam adaptar e transformar, desde muito cedo, conhecimentos e aptidões, rentabilizando-os. Daí que a instrução, a capacidade de ler e escrever fluentemente e o conhecimento de línguas estrangeiras sejam essenciais para o sucesso, mas um sucesso feito à medida de cada um, no respeito pela individualidade, pelas capacidades, pelos saberes e pela cultura de onde provém, mas que leve em linha de conta essa outra realidade que faz de todos e de

cada um, cidadãos de um mundo cada vez mais multicolor e intercultural.

Mas então, num momento em que tudo se transfigura e altera, haverá lugar para a leitura? E a literatura para a criança, fará sentido? E os livros, desaparecerão? E o ensino, dependerá de professores ou de mestres digitais? Seguramente que se continuasse, as questões multiplicar-se-iam, porém, não é nossa intenção empreender o caminho das perguntas mas refletir sobre o tema que dá mote a este congresso: a leitura e a literatura para a criança dentro do panorama da globalização.

Importa, antes de mais, definir alguns critérios relativamente à terminologia usada, começando pelo de LEITURA.

Etimologicamente, o vocábulo *ler* vem do termo latino *legere*, que encerra três significados: o de soletrar, agrupar as letras em sílabas, formando palavras; o segundo tem como base o texto e relaciona-se com o ato de procurar sentidos no seu interior, e o terceiro vincula o leitor ao texto, retirando deste sentidos inimaginados pelo autor, roubando-lhe protagonismo, e assumindo-se o leitor como agente vivificador do texto criado pelo autor. Ou seja, sem o leitor, não existe texto! Ou melhor, o texto existe, a obra acontece, mas o que é facto é que nada realmente acontece se o texto não é lido e passada palavra sobre ele.

O conceito de leitura também se tem modificado, consoante o tempo e o espaço em que se fala do ato de ler. No entanto, poderemos dizer que a leitura é a relação privilegiada que o leitor estabelece com o texto, independentemente do suporte em que este se fixou, e do tipo de texto em questão. Não é estranho falar-se da *leitura* de dados estatísticos, da *leitura* de um quadro de Picasso, da *leitura* de uma pauta de música, da *leitura* de uma fotografia, da *leitura* da expressão de alguém... Todas estas leituras encerram interpretações pessoais, sociais, de classe, culturais, étnicas, raciais, ideológicas, daí que, quando falamos de leitura, este tenha obrigatoriamente que ser um conceito muito abrangente.

Com as novas tecnologias e a mudança mundial – de uma realidade restrita ao conhecimento de múltiplas realidades – surgem novos conceitos, como o de Literacias. Não basta “*saber ler e escrever e contar*”, há que relacionar, inferir, miscellanizar conhecimentos e usá-los de forma eficaz para que possamos integrar-nos neste novo mundo constantemente em evolução. A globalização não vem retirar poder à leitura nem à literatura para a infância e juventude, vem, isso sim, acrescentar-lhe novas capacidades de dizer, de ilustrar, de mostrar, de editar, de difundir, de comparar, de criar, de ler, de escrever...

Mudam os suportes, as técnicas, os meios de distribuição e de divulgação. Mas a curiosidade permanece nas crianças e nos jovens. Mesmo naqueles que dizem que “ler é uma seca!”, é vê-los debruçados sobre o computador, é observá-los de telefone em punho a lerem e a enviarem SMS’s, é mirá-los nas redes sociais à conversa com gentes dos cantos mais inusitados do mundo. Poder-se-á dizer que isso não é leitura... pois, não o é no sentido de “ler um livro”, mas é, certamente, uma leitura num sentido mais abrangente, talvez menos exigente... mas mais compensador porque se lê o que se quer, o que se escolhe, quando apetece, apenas porque sim. E dir-me-ão “ah, mas não podemos chamar a isso leitura!!!” Pois... talvez... ou seguramente que sim, a leitura é algo sério, dir-me-ão... mas eu questiono de novo: e porque terá de ser a leitura antónimo de divertimento, de prazer? E quem somos nós para saber o que é certo, ou se deve ler? Vejamos o que diz Umberto Eco a este respeito, numa crónica do New York Times, de 3 de janeiro de 2011:

“Mesmo nos atendo somente à tradição ocidental, quais são os livros que as pessoas deveriam ler? (...) Harold Bloom define o cânone literário como “a escolha de livros em nossas instituições de ensino”, e sugere que a verdadeira questão (...) é: “o que o indivíduo que ainda deseja ler deveria tentar ler, a essa altura da História? Observa que, na melhor das hipóteses, dentro do tempo de uma vida é possível ler somente uma pequena fração do grande número de escritores que viveram e trabalharam na Europa e nas Américas, sem contar aqueles de outras partes do mundo.”

E sobre a cultura, prossigam:

Não faz muito tempo, fui a Paris para participar de uma conferência entre intelectuais europeus e chineses. Foi humilhante ver como nossos colegas chineses sabiam tudo sobre Immanuel Kant e Marcel Proust, sugerindo paralelos (que poderiam estar certos ou errados) entre Lao Tsé e Friedrich Nietzsche – enquanto a maioria dos europeus entre nós mal conseguia ir além de Confúcio, e muitas vezes com base somente em análises em segunda mão.

E acrescenta, questionando:

A sociedade e a cultura ocidentais foram influenciadas por Shakespeare, pela “Divina Comédia” de Dante, (...) por Homero, Virgílio e Sófocles. Mas será que somos influenciados por eles porque os lemos de fato em primeira mão?

Talvez por se querer a todo o custo que a leitura seja uma coisa séria é que os jovens fogem dos livros! Mas frente a um instrumento que os pode catapultar para o outro lado do mundo, aí, seguramente eles leem! Se lhes pusermos à frente obras que os estimulem, lhes interessem, os cultivem, os façam saber mais ou, porque não, os façam pura e simplesmente divertir-se, a leitura passará a ser integrada no quotidiano das crianças e dos jovens. Porque a leitura, tal como as redes sociais ou as conversas telefônicas, é um hábito. E os hábitos, se forem bons, até se podem transformar em vícios, que daí não vem mal ao mundo, antes pelo contrário!

Quanto a nós, a globalização não é um problema mas sim uma mais-valia e um desafio: um desafio para os autores, um desafio para os professores, um desafio para os pais e encarregados de educação, enfim, um desafio para os adultos. Porque o contexto mudou, é necessário que o ensino se diversifique, que a Literatura não estagne e que as famílias embarquem sem medo neste comboio de alta velocidade da tecnologia. A ânsia de conhecimento é imparável, e nas crianças e nos jovens, maior ainda.

Cabe-nos a nós orientar esse conhecimento e acarinhar as mudanças, ou incorreremos no perigo das leituras fáceis – leia-se leituras sem qualidade. E sem obras de leitura de qualidade – as obras literárias – não há progresso, não há literacia, não há evolução. Hoje, é fácil escrever/editar, porque a Internet deixa o caminho aberto a todo e qualquer conteúdo, sem crivos de qualidade.

Teremos então de desenvolver padrões de exigência e de gosto literário nas crianças e nos jovens para que consigam distinguir o trigo do joio, as pérolas da vulgaridade. Há que usar e abusar das novas possibilidades de disseminação da cultura, dos autores, da tradição de cada povo, hoje suscetíveis de chegar onde há cem anos era inimaginável conseguir aportar.

A história dos povos sempre se fez do entrecruzar de histórias e de saberes de outros povos e culturas, chegados através dos viandantes, dos contadores de histórias, dos que vinham de outros mundos e de outros lugares distantes. Hoje, o território mais longínquo fica à distância de um *click* e o homem, como ser social por excelência, e comunicador nato, anseia ligar-se ao outro.

Que a globalização não seja um obstáculo a abater mas uma ponte a atravessar, serenamente, em prol da evolução de todos nós, e, principalmente, das nossas crianças e jovens. Para que um dia eles possam acabar esta história como acabam todos os contos de encantar:

E a Leitura passou então a viver num Mundo globalizado, com todos os seus novos amigos: a Internet, o Computador, os Velhinhos Livros de Papel, os Novíssimos Livros Digitais, os Blogs, E-Tudo-o-Mais-que-Adiante-Vier. E todos juntos fizeram felizes para sempre os seres mais importantes do Planeta: as crianças!

Web-Bibliografia

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/reflexoe.html>

<http://noticias.uol.com.br/blogs-colunas/colunas-do-new-york-times/umberto-eco/2011/01/03/na-era-da-globalizacao-o-que-deveriamos-ler.jhtm>

A Banda Desenhada Histórica como Recurso Didático-Pedagógico para a Construção de Conhecimento Histórico dos Alunos no 1º CEB

Glória Solé¹³⁸

Introdução

A Banda Desenhada é um género de literatura, considerada por muitos como uma forma de literatura menor, com uma função cultural, lúdica e recreativa. Um novo interesse tem surgido nas últimas décadas para com este género de literatura, tendo-se realizado recentemente vários estudos e investigações internacionais e nacionais que têm contribuído para uma maior valorização e divulgação deste género de literatura. A BD é considerada por Claparera (1975) como uma *narrativa gráfica*, enquanto que Zink (1999) prefere designá-la como *literatura gráfica*.

Neste artigo iniciamos por discutir o conceito de Banda Desenhada (BD), atendendo a diferentes perspetivas e autores, assim como proceder a uma breve resenha histórica em volta das origens da BD, embora sem grande aprofundamento, porque este assunto foi já suficientemente explorado por vários autores (Ferro, 1987; Dias, 1997; Zink, 1999), para além de que o objetivo principal

¹³⁸ Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Membro do Centro de Investigação em Educação (Instituto de Educação/Universidade do Minho). Contacto: gsole@ie.uminho.pt

deste trabalho centra-se num nicho da Banda Desenhada: a banda desenhada histórica. Tecemos algumas considerações sobre o conceito de banda desenhada histórica e procurámos realizar um levantamento de várias obras publicadas de Banda Desenhada histórica em Portugal, procedendo a uma sistematização com base na revisão de literatura. A Banda Desenhada histórica aborda temas de índole historiográfica, onde a ficção e a realidade histórica se inter cruzam e por isso é uma fonte historiográfica com enormes potencialidades pedagógicas para o ensino da História, mas é ainda um recurso pedagógico pouco usado em sala de aula, de acordo com os dados de vários estudos de investigação.

Apresentámos num dos tópicos o contributo de vários estudos de investigação nacionais e internacionais que têm demonstrado a inter-relação entre a Banda Desenhada histórica e a Educação Histórica, e seu contributo para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal. Estes estudos têm demonstrado que a Banda desenhada histórica tem carácter lúdico mas também pedagógico, podendo e devendo o professor tirar partido deste recurso didático para o ensino da História, desde os primeiros anos de escolaridade. Procura-se analisar e realçar as potencialidades pedagógicas da banda desenha histórica para a compreensão histórica e a construção de conhecimento histórico nas crianças.

De seguida, descreve-se uma experiência didático-pedagógica realizada no âmbito de uma investigação empírica (Solé, 2009), em contexto de sala de aula com recurso a este género de literatura infanto-juvenil (a banda desenha histórica) sobre a temática da expansão portuguesa, com alunos do 4.º ano (25 alunos), realizada numa escola urbana de Braga. Esta experiência teve como objetivo analisar que tipo de ideias e conhecimentos históricos constroem os alunos do 1.º CEB a partir da leitura de Banda Desenhada histórica em articulação com outras fontes (mapas e linhas de tempo relacionadas com a expansão portuguesa). Para isso, baseamo-nos na análise dos diários de aula e nas narrativas construídas pelos alunos, tendo sido construído um conjunto de categorias.

Por último, sistematizam-se os resultados desta experiência, procurando-se explicar de que modo os alunos compreendem a História e constroem conhecimento histórico sobre um período histórico (a expansão portuguesa) a partir desta fonte historiográfica em articulação com outras fontes. Apresentam-se os resultados desta experiência pedagógica e as implicações deste estudo para o ensino da História.

1. A Banda Desenhada (BD) e a banda desenhada histórica: a definição do conceito

Para compreendermos o que é a *Banda Desenhada histórica* temos que primeiro centrar-nos no conceito de banda desenhada. A banda desenhada é uma narrativa com sequência de imagens (desenho ou pintura) que narra uma história, podendo ter ou não texto (diálogos, pensamentos, narrações). Assim a BD apresenta uma estrutura diferente de outras produções, com uma especificidade muito própria, que “reside em representações feitas através de desenhos, diálogos e narrações geralmente reduzidos, enquadramento sequencial dos fatos e acontecimentos no tempo, além da presença muito frequente da ficção e do humor, particularmente nas histórias destinadas ao público infanto-juvenil” (Bonifácio, 2005: 5).

Rui Zink analisa várias definições de BD concluindo que algumas delas têm em comum uma das duas limitações: o serem algumas demasiado abrangentes e outras procurarem um traço distintivo comum, como por exemplo, as que se centram no suporte. Depois de tecer comentários às várias definições analisadas, o autor propõe uma definição para BD com base no contributo de Pinto Saraiva (1997), em que o autor privilegia um conjunto de indicadores comuns à BD, mas também ela discutível, atendendo aos novos suportes digitais e eletrónicos da era da informática que impulsionou o aparecimento do livro digital. Assim, para Zink (1999) a BD pode ser definida como “ discurso tendencialmente narrativo em suporte fixo e portátil, implicando a

interação dinâmica de elementos do código linguístico e do código icónico, constituindo-se em objeto estético e autosuficiente, em que o todo seja mais do que a soma das partes” (pp. 20-21). Miguel Claparera (1975 citado por Zink, 1999) prefere designá-la por *narrativa gráfica*, expressão escolhida por ele porque na BD é o texto o que mais lhe interessa. Em contrapartida, Rui Zink prefere antes designá-la por *literatura gráfica* porque considera-a mais global, na medida em que inter-relaciona a palavra com a imagem e a condição literária dos textos.

Existem três elementos sempre presentes numa banda desenhada: 1) uma história que é contada, narrada; 2) que é expressa em desenhos (com interação com o texto escrito); 3) publicada ou em vias de o ser (impressa em papel ou noutra suporte como o digital). A Banda desenhada¹³⁹ é a designação portuguesa para este tipo de literatura¹⁴⁰ em Portugal, por vezes abreviada, com as siglas BD, termo popularizado por influenciada do francês *bande dessinée*, que se divulgou na década de 60 e 70 com as imensas publicações de BD franco-belga. Outras expressões, algumas de caráter mais popular, são utilizadas em Portugal para designar banda desenhada, como “histórias aos quadrinhos” ou “quadrinhos”, “bonecos”, algumas de até mesmo de expressões estrangeiras como “Comics”. A BD tem outras designações em diferentes países, História em quadrinhos ou Gibi (Brasil), historietas (Espanha), fumetti (Itália), literatura em estampa (Rodolphe Töpffer), figuração narrativa (Pierre Couperie), literatura gráfica (Francis Lacassin) ou arte sequencial (Will Eisner).

¹³⁹ Banda desenhada. In Infopédia (em linha). Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Em linha]. [Consultado em 25/01/2011]. Disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$banda-desenhada](http://www.infopedia.pt/$banda-desenhada).

¹⁴⁰ Rui Zink (1999: 70) questiona-se se a BD será antes uma variante da literatura, isto porque ainda hoje oscila entre a sua subvalorização quando é considerada uma subliteratura ou uma variante das artes visuais também ela menor. Considera por outro lado, que ela tem o seu espaço em festivais especializados e livrarias próprias que tendem a valorizar e até mesmo a isolá-la das outras formas de literatura.

A banda desenhada como meio de comunicação de massa surge a partir do século XIX, embora estudiosos e investigadores tendem a considerar outras representações pictóricas, como as pinturas rupestres (na Pré-história), os frescos egípcios (no Egito), assim como os frescos ou a cerâmica pintada na Antiguidade Clássica (Grécia e Roma), assim como as iluminuras ou os vitrais na Idade Média, possam ser consideradas como antecessoras à BD. Mas é no século XIX e principalmente no século XX que se generalizam com a imprensa as publicações de BD em revistas, livros e jornais, tornando-se um meio de comunicação de massas.

O objetivo deste trabalho é centrar-nos num dos nichos da Banda desenhada: *A banda desenhada histórica*. Assim procuraremos definir o que se entende por banda desenhada histórica. A BD histórica articula imagem e texto, abordando temas de índole historiográfica refletindo uma visão historicista do seu autor e de uma determinada época. Por isso, a BD histórica implica “a existência de uma lógica de verdade factual, cronológica e epocal traduzida por uma verosimilhança tão próxima, quanto possível da realidade, ou melhor da verdade histórica ou, melhor ainda, da memória coletiva (Rego, 2004: 42). Na Banda desenhada histórica, a realidade histórica e ficcional coexistem, estando presentes na trama narrativa. Rego (2004) adverte que o excessivo discurso histórico factual pode ser um fator desmotivador para o leitor, devendo o autor da BD histórica introduzir nuances à própria história, com o objetivo de criar empatia com o leitor e assim facilitar o envolvimento na narrativa histórica e nas personagens históricas ou factuais, quer sejam heróis ou anti-heróis. Também Bonifácio (2005) defende que na banda desenhada histórica “[o] conhecimento histórico, ao ser quadrinizado, passa por determinadas alterações, tanto na adaptação do conteúdo à forma quanto na criação de novas relações entre o sujeito do conhecimento e o seu suporte” (p. 31).

2. A banda desenhada histórica em Portugal

Existem vários estudos que tendem a realizar uma sistematização das publicações portuguesas de banda desenhada histórica (Ferro, 1987; Deus, 1997; Zink, 1999; Lameiras, 1999, 2005; Barbosa, 2006). Do estudo realizado por Zink (1999) realçamos em particular, a referência à BD histórica, que segundo o autor, este tipo de publicações, em que se inserem as ficções históricas e as adaptações de obras literárias constituem um grosso da BD portuguesa nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX. Riu Zink identificou cinco variantes de textos históricos (1999: 128-129):

- 1) *a ilustração factual*, mas muitas vezes com sucessão de quadros isolados e não com narração contínua;
- 2) *a efabulação realista*, apresentando personagens históricas construídas com base em dados biográficos e outros inventados, romantizando os protagonistas;
- 3) *a adaptação de obras literária*;
- 4) *a criação de personagens ficcionais realistas*;
- 5) *a narrativa humorística*, não realística, que brinca com os descobrimentos.

Também Barbosa (2006) dedica um dos capítulos da sua tese de mestrado, *História em quadradinhos sobre a História do Brasil em 1950: a narrativa dos artistas da EBAL e outras editoras*, a este tópico, fazendo uma abordagem cronológica, analítica e crítica da BD em Portugal (pp. 118- 127). Começa por considerar que a origem da BD em Portugal remonta ao trabalho de Rafael Bordalo Pinheiro sobre a *Pitoresca Viagem do Imperador do Rasill* pela Europa, em 1871. No entanto, Zink considera que Bordalo Pinheiro não foi o verdadeiro pioneiro da BD em Portugal, ou seja não foi ele o autor do primeiro

texto de BD¹⁴¹, mas reconhece que este foi o autor determinante com uma produção continuada e significativa. É só nos finais da década de 40 que a BD histórica surge e é impulsionada posteriormente pela lei de 1950, “Instruções sobre a literatura infantil” promovida pela “Comissão especial para a literatura juvenil e infantil”. Este período da década de 50 ficou marcado pelo aparecimento de várias histórias em BD de caráter histórico, de períodos históricos relevantes na História de Portugal e de personagens históricas adaptadas à BD.

Muitas revistas de BD desta época integram várias histórias em BD com caráter histórico. Não pretendendo ser muito exaustiva, pois não é objetivo deste artigo, realizar uma pesquisa aprofundada sobre as publicações e sua análise, pois iria descentrar o propósito inicial do mesmo, para além de que isso implicaria uma investigação apurada, tempo para o fazer e aprofundamento, ficando no entanto o repto para futuras investigações nesta área, muito embora tenhamos já, o contributo notável, de Rui Zink (1999), António Dias de Deus (1997) ou João Pedro Ferro (1987), sobre as origens da BD em Portugal. Assim indicam-se apenas algumas destas obras a título ilustrativo referenciadas por Barbosa (2006) e Zink (1999).

Uma das primeiras revistas a publicar várias histórias em BD sobre temática histórica foi *O Diabrete* em que se destaca a série *As grandes figuras históricas de Portugal* de Müller, seguindo-se outras, nomeadamente *O Cavaleiro Andante*, *O Mosquito*, *O Papagaio*. *O Mosquito*, que em 1946, publicou *O Caminho do Oriente*, escrita por Raul Correia e com desenhos de Eduardo Teixeira Coelho, que ilustra a saga de Vasco da Gama sob o ponto de vista de Simão Infante, um dos embarcados nesta viagem para a Índia.

Destacam-se, no período de 1950 a 1980, como mais ativos nesta área os desenhadores, José Ruy e José Garcês, e Jorge

¹⁴¹ Data de 1850 a primeira BD publicada em Portugal, no n.º 18 da Revista Popular, da autoria de Flora, com o título *Aventuras Sentimentais e Dramáticas do Senhor Simplício Batista* (Zink, 1999: 78).

Magalhães como escritores. De entre as várias publicações, Rui Zink (1999) destaca vários livros de BD de adaptações de clássicos da literatura como *Os Lusíadas* na versão de José Ruy (1990) publicada em quatro volumes e vários autos de Gil Vicente, nomeadamente *Os autos da Barca*, *O Auto da Índia* e a *Farsa de Inês Pereira*, obras do mesmo autor e outros livros associados à temática dos descobrimentos. Os descobrimentos constituem o tema dominante da DB histórica em Portugal, no antes e pós 25 de Abril de 1974, mas especialmente no período dos anos 80 e em maior número ainda na década de 90, com as comemorações dos descobrimentos. Esta proliferação de obras de BD histórica neste período foi incentivada pela atenção especial que o governo dava às publicações em BD histórico-didáticas, em especial as que versavam sobre a temática dos descobrimentos, o que para isso contribuiu a Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, através de concursos e prémios aos trabalhos produzidos com fatos históricos deste período. Estas iniciativas projetaram autores novos (alguns deles jovens), que nestes concursos deram a conhecer as suas obras, como é o caso de Nuno Saraiva e Fernando Relvas em que se destacam deste último, *O Rei dos Búzios*, *O Umbral Luminoso*, *Em Desgraça* e *Çufo* publicado em 1995. Rego (2004) de entre as várias conclusões que o autor aponta à análise da obra *Çufo*, considera que esta “tem virtudes mas também pécadilhos” (p.55), possibilitando diversas abordagens, na medida em que:

Encerrando em si todas as contradições de uma época e os choques de um conflito de civilizações empresta vários instrumentos de captação de história das ideias e mentalidades, fugindo ao estreitamento factual, ao mero apontamento cronológico destituído de eficácia e sentido.

(Rego, 2004: 55)

Outras obras alusivas aos descobrimentos são de se referenciar o livro de Nuno Saraiva, *Os Dias de Bartolomeu* (1989), *O Cristovão Colombo – Agente Secreto de El-Rei Dom João II* de

Mascaranhas Barreto e de José Garcês (1992), em que os autores consideram o “heroí?” Colombo como sendo português, vindo de encontro às mais recentes investigações sobre a controversa origem deste navegador (Genovês, Catão ou Português?), tendo surgido recentemente estudos académicos que tentam provar, a partir de evidências construídas com base em “novas” fontes documentais e/ou numa releitura e cruzamento de várias fontes, a nacionalidade portuguesa deste navegador (vd. Mascarenhas Barreto (1997), “Colombo português- Provas documentais” e Manuel Rosa (2011), “Colombo Português- Novas revelações”). É de referir também *Vasco da Gama e a Índia*, dos irmãos Carlos e Fernando Santos, publicada em 1992. É de salientar também na década anterior as obras realizadas por Vitor Péon, *Reconquista de Angola* e *Heróis do Salado*, publicadas na revista *Mundo da Aventura* e os álbuns *Gesta Heróica* e *Epopéia dos Descobrimentos Portugueses*.

Das várias obras publicadas neste período sobre os descobrimentos, considera Zink (1999) que nenhuma destas é notável sobre o ponto de vista narrativo e estético, justificando tal facto, por estas serem na sua generalidade obras encomendadas por editoras para o ensino com uma vertente didático-pedagógica, e por vezes mais com objetivos e motivações comerciais do que educativas.

Rui Zink (1999) refere também várias adaptações de carácter realista, em que destaca *Mataram-no Duas Vezes* (1987) de Pedro Massano (desenhador) e Luís Avelar (argumentista), que narra a história das Beiras no Século XIX. Das várias paródias publicadas sobressai *As Aventuras de Quatro Lusitanos e uma Porca*, primeiro na Revista *A Capital* e em livro em 1982, mas principalmente *Tónius, o Lusitano*, criação de Tito e André, que Zink considera ter como modelo *Astérix, o gaulês*.

Proliferam também nos anos 80 e 90 várias Histórias de Portugal em BD, em que se destaca o best-seller *História de Portugal*, escrito pelo historiador A. do Carmo Reis e por José Garcês (desenhador), editado em 2003, e que não é mais do que a

compilação de quatro volumes: *A Pátria Lusitana* (1987); *A grande aventura* (1986); *A Restauração da Independência* (1988) e *a Revolução da Liberdade* (1989). Atualmente este livro está em fim de linha, a um preço módico, mas de difícil aquisição por se encontrar esgotado nas livrarias. Uma outra obra é *Portugal 8 séculos em Banda Desenhada* (1996) escrita por M.^a da Conceição Fernandes e ilustrada por José Morim, de que selecionamos o período dos descobrimentos: “Começa a grande aventura do mar”, extrato trabalhado pelos alunos do 4.º ano, numa experiência de aprendizagem integrada no âmbito do meu doutoramento e que neste artigo se descreve a seguir.

Recentemente encontramos várias adaptações de Alexandre Herculano e Eça de Queirós, além de contos e lendas portuguesas, assim como a proliferação de várias adaptações históricas de várias figuras e personalidades relevantes a nível nacional ou mesmo local, como por exemplo a “Maria da Fonte”, a primeira adaptação de Carlos Tavares e José Macedo e a segunda por Domingos Silva e Dino Souza editada pela Câmara Municipal de Póvoa de Lanhoso. Várias Câmaras Municipais e outros organismos públicos têm apoiado a edição de obras de BD alusivas às suas cidades ou figuras históricas, a título de exemplo temos a “História de Viana do Castelo em Banda desenhada”, de Inês Madeira (2009), publicada pela Câmara de Viana do Castelo, a “História de Seia- a porta da Estrela”, de Eugénio Silva (1999), a “História de Oliveira do Hospital. Povo Valoroso, passado heróico”, José Garcês (2001), a “História de Faro em Banda Desenhada, de José Garcês (2005) e a História do Porto em Banda Desenhada, de José Garcês (ilustrador) e Luís Miguel Duarte (Texto), publicado em 2001.

3. Estudos sobre banda desenhada histórica: nacionais e internacionais

A Banda desenhada (BD) tem despertado o interesse por parte de investigadores e estudiosos de vários países, pelo interesse que esta literatura tem despertado junto de diversos grupos sociais.

Durante décadas a BD foi encarada como uma literatura menor, um subproduto da cultura de massas, no entanto recentemente esta literatura tem sido alvo de vários estudos de investigação no âmbito da literatura, da comunicação e também por parte da historiografia. Mas ainda é um campo por explorar, analisar e aprofundar, para que se ampliem os conhecimentos sobre a literatura produzida e as suas potencialidades pedagógicas. Desde os anos 20 do século XX, surgem estudos que procuram averiguar qual o público leitor da BD (Couperie et al.,1970 citado por Barbosa, 2006), no entanto limitando as questões de investigação às condições étnicas, de sexo, etárias e sócio-económicas dos leitores desta literatura.

Em Portugal destaca-se a investigação realizada por Rui Zink no âmbito da sua tese de doutoramento e publicada com o título, *Literatura Gráfica? Banda desenhada portuguesa contemporânea*, em 1999. Nesta obra Rui Zink retoma a sua tese de doutoramento apresentada em 1998, sobre a banda desenhada portuguesa contemporânea, no período de 1968 a 1994. O autor reflete sobre a natureza da banda desenhada (BD), em que procura valorizar um aspeto que geralmente é menosprezado, o da narrativa literária, para além da gráfica, mas visa também contribuir para dar a conhecer a história da BD em Portugal com particular incidência sobre a situação da BD portuguesa contemporânea, analisando alguns destes textos exemplares. Outros investigadores dedicaram-se ao estudo da banda desenhada, nomeadamente António de Dias de Deus (1997) e João Pedro Ferro (1987).

Estudos que tendem a relacionar a Banda desenhada com o ensino da História e cognição histórica são bastante escassos, sendo uma das áreas promissoras da investigação que dá agora os primeiros passos. Em Portugal destacamos o estudo de Fertuzinho (2004), tese de mestrado realizada na Universidade do Minho, em que procurou investigar os modos como os alunos compreendem a História, referente a um tema concreto, o da Formação de Portugal/Reinado de Afonso Henriques, procurando averiguar que tipo de ideias/conhecimentos constroem os alunos

comparativamente quando lêem um texto em prosa e uma Banda desenhada. Para isso, utilizou uma amostra de 30 alunos do 4.º ano de uma escola da zona suburbana de Guimarães, divididos em dois grupos, um grupo explorou o tema com recurso a um texto em prosa e o outro grupo uma banda desenhada. Constatou que existiam diferenças mas também algumas semelhanças encontradas nos dois grupos de alunos.

Temos conhecimentos de alguns artigos publicados em revistas e atas de congressos em que surgem esporadicamente trabalhos que se centram mais na análise de obras de Banda desenhada histórica e as suas potencialidades pedagógicas para o ensino da História às crianças do que em investigações empíricas com recurso à BD como estratégia de ensino da História. É de referir o artigo de Rego (2004) sobre uma das obras de Fernando Relvas, *Çufo*, apresentada no *1º Encontro de narrativas históricas e ficcionais*, realizado na Universidade do Minho. Neste artigo que intitula *Çufo ou A aventura de um nome*, através de um método lógico, analisa esta obra procurando “deste modo entender as estratégias subjacentes à condução da mensagem e os seus contornos, explícitos e implícitos”(p. 48).

A investigação no Brasil tem dedicado alguma atenção à Banda desenhada histórica, tendo-se realizado algumas experiências pedagógicas com recurso à BD (Silva, 1985, citado por Bonifácio, 2005) e recentemente várias teses de Mestrado subordinadas à Banda desenhada, algumas de pesquisa e análise de obras de BD históricas sobre o Brasil (Bonifácio, 2005; Barbosa, 2006) e outras relacionadas com a banda desenhada Histórica e o ensino da História no Brasil. Neste último grupo integra-se o estudo realizado por Fronza (2007) em que procurou estudar se os jovens constroem conhecimento histórico a partir das histórias em BD com temas históricos presentes na cultura escolar. Esta investigação de carácter qualitativo foi realizada com jovens do Ensino Médio no Brasil, que lêem BD e que o autor considera como artefactos culturais. Analisou também como a BD é trabalhada por alguns livros

didáticos de História, se o é como ilustrações ou documento histórico. Aplicou um questionário de três páginas, sobre a obra de Astérix e Cleópatra, dos franceses Goscinny e Uderzo, aos alunos com o objetivo de entender quais os conceitos históricos (substantivos ou de segunda ordem) que os jovens mobilizam ao ler uma história em BD com temas históricos. O autor constatou da análise de manuais didáticos com BD, que as “estratégias didáticas raramente presentes nesses livros no trato com as histórias em quadradinhos levam em conta os conceitos relativos à estrutura desses artefactos culturais e que os conceitos epistemológicos da história são trabalhos implicitamente” (p. 148). Nesta sua investigação o autor apresenta duas conclusões: a primeira, “é que as histórias aos quadradinhos devem ser trabalhadas por meio de uma metodologia que leve em consideração a natureza desses artefatos culturais e os significativos históricos que os jovens inferem a partir delas” (p. 148); a segunda, “refere-se ao fato de que as histórias em quadradinhos não podem ser usadas sozinhas para produzir um novo conhecimento histórico, pois a estrutura narrativa de seus enredos não segue todos os elementos necessários a uma narrativa histórica científica, tais como a fundamentação em métodos que busquem evidências relativas à realidade do passado” (pp. 148-149).

Bonifácio (2005) no seu estudo procedeu ao levantamento de obras de BD com evidentes conteúdos acerca da História do Brasil, tendo selecionado a coleção “Você sabia?” de Maurício de Sousa, com vários fascículos que seguem os conteúdos tradicionais do calendário Cívico Nacional: Descobrimento do Brasil, Abolição dos escravos, Independência do Brasil e Proclamação da República. Concluí do seu estudo que os resultados da sua investigação, sobre a utilização da BD histórica na sala de aula, “apontam processos de didatização próprios, que algumas vezes implicam simplificações e ressignificações, bem como um diálogo constante com documentos e estudos históricos mediados por outras formas de comunicação visual e textual, como pinturas e filmes.” (p. x).

4. As potencialidades pedagógicas da banda desenhada histórica para o ensino da História

Da discriminação à prática da utilização da BD na sala de aula surge um longo caminho. A introdução da BD no ensino e nas práticas escolares é geradora de diferentes posições, uns desvalorizam-na, repudiam-na, considerando-a uma subliteratura tendo por base pré-conceitos, outros integram-na já nas suas práticas pedagógicas, existindo relatos de experiências pedagógicas, embora pontuais, e estudos académicos, que têm demonstrado o papel que neste caso a BD histórica tem na construção do conhecimento histórico e na formação da consciência histórica. A banda desenhada histórica, gradualmente passa a ser vista sobre uma outra ótica, desempenhando um papel como recurso pedagógico para o ensino da história. Para isso, contribuíram editoras que se preocuparam em editar livros didáticos em BD histórica, algumas dessas obras são adaptações de clássicos da literatura, outras sobre personagens históricos ou de períodos históricos da História de Portugal, com objetivos lúdico-didáticos, principalmente para o mercado escolar, obras essas já referidas por nós na secção anterior.

A nível académico, vários historiadores procuraram também analisar a relação entre a BD e a História. Marc Ferro adverte nas suas obras (1983, 1989) a utilização da BD como recurso político-ideológico no reconhecimento e manutenção de uma versão oficial do fato histórico. Outro historiador, Michel Vovelle, no seu livro *“Imagens e imaginário na História”*, serve-se da BD para identificar e analisar os valores sociais aí presentes.

Das várias investigações académicas realizadas, que inter-relacionam a BD histórica com o ensino da História poderemos sistematizar algumas das ideias veiculadas. Assim Bonifácio (2005) na sua investigação adverte que com ela não procura fornecer receitas de uso e adequação da banda desenhada no ensino da História, antes procura “propor uma reflexão sobre a presença dos quadrinhos no ensino de História enquanto meio de comunicação

de massa e veículo portador de concepções de História, de sociedade e de mundo” (p. 25).

Já a experiência pedagógica realizada por Silva (1995 citada por Bonifácio, 2005) demonstrou que a BD pode ou não auxiliar na compreensão do conhecimento histórico tendo verificado que “... há duas leituras possíveis para o quadrinho. Aquela que o distingue de outros textos históricos e uma outra que o identifica com a própria produção historiográfica” (p. 243 citado em Bonifácio, 2005, p. 28). Alguns alunos ressaltam que o humor na BD pode comprometer o rigor científico do conhecimento histórico ou relativizar a aprendizagem desse conhecimento histórico, quando afirmam que “a estória em quadrinhos não relata nitidamente o que aconteceu naquela época. Todas as brincadeiras atrapalham muito o entendimento da estória. E é muito difícil encontrar o fato real no meio de tantas brincadeiras.” (Silva, p. 243, citado por Bonifácio, 2005: 28).

Consideramos que as histórias em banda desenhada histórica são um recurso ou fonte documental que permitem a construção de conhecimento histórico, na medida em que:

- 1) A riqueza dos desenhos com detalhes históricos e geográficos, podem ser trabalhos na sala de aula (ao nível do vestuário, adereços, transportes, espaços diversos);
- 2) A conjugação do texto com a imagem é um elemento facilitador na linguagem e por consequência na aquisição do conhecimento histórico;
- 3) Permitem comparar fatos históricos narrados na DB com posteriores pesquisas realizadas para aprofundamento de determinados conteúdos;
- 4) Contribuem para a aquisição de conteúdos históricos e a aquisição de conceitos substantivos de uma forma lúdica, motivando-os para a aprendizagem da História, principalmente nos mais novos;

- 5) Proporcionam o desenvolvimento de conceitos de segunda ordem como o de tempo, mudança, explicação histórica, causalidade, significância e empatia histórica;
- 6) Em suma, contribuem para despertar o interesse pela disciplina de História e Geografia;

É importante salvaguardar no entanto, que é preciso ter em atenção, que o conhecimento histórico quando transposto para a BD sofre alterações, é adaptado o seu conteúdo e a forma como é transmitido, atendendo ao seu suporte. Segundo Bonifácio (2005) com a BD “transpõe-se, assim, a linearidade dos textos tradicionais, oferecendo ao leitor a aproximação com uma outra perspectiva, obtida a partir da representação visual, da expressão fisionómica dos personagens, suas ações, seus diálogos e pensamentos” (p. 31). O autor destaca o papel da BD como um meio para as crianças e os jovens contactarem com outras possibilidades de representação e percepções diferentes umas mais próximas das conceções tradicionais outras mais ousadas e não coincidentes com a história tradicional, mas que contribuem para fomentar a construção de uma “consciência elaborada a partir da contra-história” (p. 41).

É necessário pois, ter alguns cuidados, quando se seleciona BD histórica como recurso pedagógico, pois nem todos autores se preocupam com o rigor científico ao nível do conteúdo histórico transmitido, por vezes algumas apresentam mesmo anacronismos, ou até mesmo falta de rigor nos pormenores em retratar os ambientes, os costumes, o vestuário da época a que se reporta e outras veiculam ideias políticas e ideológicas de uma determinada época ou dos seus autores. Adverte nesse sentido Barbosa (2006) quando refere a BD como um dos meios de comunicação de massa, pois estes também “se tornam instrumentos de manipulação ideológica, ajudando a criar uma visão histórica que, muitas vezes, ultrapassa o conteúdo do documento histórico” (p. 205). Mas acrescenta, que a BD histórica para os portugueses não é vista como uma propaganda, mas como uma outra visão da História do país

reescrita pelos autores das BD. Rui Zink (1999) constata que algumas das BD históricas, ao serem demasiado meticulosas e exaustivas com um grande número de factos históricos, contribui para que estas se tornem narrativas ilustradas, perdendo-se o envolvimento, a criatividade e o dinamismo que este tipo de narrativa exige. Para Rego (2004) esta dualidade entre aprendizagem e diversão estará garantida se se tiver em conta na sua produção o rigor científico e a criatividade.

A utilização da BD histórica pelos professores na sala de aula implica que os alunos dominem a linguagem específica da BD e isso tem que ser ensinada, mas é importante também que os alunos confrontem este recurso com outras fontes históricas e outros relatos historiográficos, desenvolvendo capacidades de interpretação e de compreensão histórica, consubstanciadas na construção de narrativas históricas produzidas pelos alunos.

5. Uma experiência pedagógica com recurso à banda desenhada na sala de aula (4.º ano)

Nesta secção passaremos a descrever uma atividade desenvolvida com alunos do 4.º ano (25 alunos) de uma escola urbana de Braga, experiência realizada no âmbito do doutoramento da autora deste artigo (Solé, 2009). Esta atividade designou-se: *A expansão portuguesa a partir da exploração de uma banda desenhada*¹⁴². Foi realizada em 7 sessões, com duração variada. A professora-investigadora (a autora deste artigo) numa 1.ª sessão explorou oralmente o capítulo “Começa a grande aventura do mar! (1415-1578)” da banda desenhada: *Portugal 8 séculos em banda desenhada*, que tinha sido distribuído em aula anterior. Em sessões intermédias, construíram uma linha de tempo com os principais acontecimentos referido na BD, completaram um mapa com as rotas e viagens, numa outra sessão exploraram várias imagens sobre a época dos

¹⁴² Fernandes, M. C. e Morin, J. (ilustração) (1996). *Portugal 8 séculos em banda desenhada*. Porto: Porto Editora.

descobrimientos em trabalho de pares e como síntese desta atividade, na última sessão, pediu-se aos alunos que escrevessem uma carta imaginando serem Vasco da Gama a relatar a D. Manuel a viagem à Índia e a ilustrassem.

Passaremos a descrever esta atividade com base nos diários de aula, notas de campo e trabalhos realizados pelos alunos. Os alunos leram o capítulo “Começa a grande aventura do mar! (1415-1578)” em casa¹⁴³. Antes de iniciarmos a exploração da banda desenhada explorou-se com os alunos uma linha de tempo com os principais acontecimentos da expansão portuguesa. Alguns alunos por sua própria iniciativa trouxeram vários livros de História de Portugal e disseram terem-nos consultado sobre esta temática que ainda não tinha sido trabalhada na aula. Como introdução, os alunos referiram-se aos reis das várias dinastias e aos cognomes dos reis. Vários alunos mostraram interesse histórico e curiosidade colocando várias perguntas ao nível da compreensão histórica: *Por que é que tinham estes nomes (cognomes)?* (Bruno); *Por que é que D. João I tem o cognome de boa memória?* (Anabela); *por que é que D. Beatriz estava casada com o rei de Castela?* (Bruno); *Se ele era espanhol (D. João de Castela) como é que falava português?* (Manuel); *Por que é que foi assassinada Inês de Castro?* (Tiago). Discutiu-se em grande grupo sobre as questões que iam sendo colocadas, e alguns alunos revelaram conhecimentos históricos ao procurarem responder a algumas destas questões. Por exemplo associaram o cognome de conquistador a D. Afonso Henriques por este ter desempenhado um papel decisivo na reconquista cristã. O Marco Ângelo justifica o porquê do cognome de justiceiro atribuído a D. Pedro: *Obrigou os que mataram D. Inês a beijar a sua mão depois de morta*. Os alunos que tinham trazido livros de História de Portugal procuravam neles também respostas a algumas destas questões. Outras questões foram explicadas de forma breve por mim.

¹⁴³ A análise e interpretação dos dados desta atividade realizaram-se com base nos Diários de Aula do 4.º ano de 10-01-06 e 12-01-06 e nos trabalhos realizados pelos alunos.

Quando procedíamos à leitura da banda desenhada vários alunos colocaram algumas perguntas sobre conteúdos históricos mas também sobre o que viam nas ilustrações da banda desenhada, como por exemplo: *porque é que o rei andava com um colar ao pescoço?* (Rui Miguel); *A ilha que está a arder será a Madeira ou os Açores?* (Bruno); *O que é a Flandres?* (Marco Ângelo); *Por que é que as mulheres indianas usavam uma pinta na testa?* (Bruno); *Por que é que Camões usava uma pala?* (vários alunos); *por que é que Portugal perdeu agora Macau? Por que é que eles não iam à volta, por cima?* (Paulo) referindo-se o aluno a outras rotas para além da rota do Cabo. Algumas destas questões foram respondidas pelos próprios alunos em vários momentos de debate, de confronto de opiniões, discussão com base em interpretações diferentes. Por exemplo, sobre o colar que D. João I tinha ao pescoço um dos alunos observou que D. Duarte parecia ter ao pescoço o mesmo colar deduzindo que este passaria de geração em geração, sendo por isso um dos símbolos da realeza para além da coroa, do ceptro e do manto, vocabulário específico referido por vários alunos associado à realeza. A visualização do mapa-mundo com as principais etapas da expansão portuguesa permitiu ajudá-los a compreender algumas das questões colocadas relacionadas com a dimensão espacial. Visualizaram onde ficava a Flandres (Bélgica). E possibilitou a discussão sobre o porquê dos portugueses terem escolhido a rota do cabo e não outras como sugere a pergunta do Paulo: *Por que é que eles não iam à volta, por cima?* Alguns alunos procedem a explicações racionais afirmando ser uma rota muito mais longa, mas também impossível após lhes ter lembrado que era o pólo Norte.

Na exploração da banda desenhada os alunos revelaram espontaneamente uma preocupação com a dimensão temporal da própria narrativa, revelador de uma clara e evidente compreensão do tempo, através da correta utilização de medidas convencionais de tempo, nomeadamente ao associarem as datas dos principais acontecimentos históricos ao século correspondente. Identificaram as balizas temporais do capítulo analisado (1415-1578) e um dos

alunos, o Ricardo Manuel preocupou-se em demonstrar através de cálculos matemáticos realizando uma operação de subtração com base no intervalo de tempo, a duração deste período, justificando de forma quantitativa a sua inicial percepção do tempo qualitativo invocada, *ainda é muito tempo*. Identificaram várias datas associadas a descobertas e conquistas e à medida que as iam referindo estas eram registadas no quadro e indicado a que reinado correspondia, os navegadores, a quem se deviam esses feitos, com base na informação histórica contida na banda desenhada, e quando esta não constava procuram-na noutras fontes (linha de tempo, no manual e livros de História que eles próprios trouxeram para a aula), como por exemplo: a chegada ao Porto Santo (1919); a chegada à Madeira (1920); a descoberta dos Açores (“uns anos depois”- 1427); conquista de Ceuta (1415); dobragem do cabo Bojador por Gil Eanes (1434); dobragem do Cabo da Boa Esperança (1489) por Bartolomeu Dias; chegada de Vasco da Gama à Índia (1498), Pedro Álvares Cabral alcança o Brasil (1500), etc. Destacaram o papel do Infante D. Henrique nos descobrimentos. Explicaram o porquê da mudança do nome de Cabo das Tormentas para Cabo da Boa Esperança: *Depois de passar o cabo podiam chegar à Índia* (Marco Ângelo); *Porque tinham a esperança de o dobrar outra vez e a esperança de alcançar a Índia* (Belinda). O Bruno sobre este objetivo questiona: *Oh professora vários queriam alcançar a Índia?* Compreendendo que não era apenas o desejo dos portugueses, mas também de outros povos.

À medida que iam indicando as várias etapas da expansão, os locais indicados e as várias viagens realizadas pelos navegadores visualizaram-nas num mapa-mundo trabalhando-se também a dimensão espacial. Assim identificaram no mapa a localização espacial de vários locais: Cabo Bojador, S. Jorge da Mina, Rio do Ouro, S.^{ta} Helena, Cabo da Boa Esperança, Melinde, Índia, Calecut, Macau.

Em vários momentos da exploração da narrativa os alunos revelaram preocupações com a medição do tempo, indicando expressões usadas com referências temporais, como por exemplo

“uns anos mais tarde”, “há quatro meses que andamos no mar”; “passaram cinco meses a comer carne salgada”. Nem todos os alunos foram capazes de compreender a passagem do tempo quando são dadas indicações temporais sobre vários momentos da viagem de Vasco da Gama, quando confrontados por exemplo com o ter-se já passado cinco meses, quando atrás se referia que tinham sido quatro, não foram capazes de compreender que já se tinha passado um mês no percurso da viagem. No entanto alguns procuram explicar com interpretações diferentes esta contagem do tempo justificando: *Podia faltar apenas uns dias para os cinco meses* (Duarte); *Eu acho que depois eles andaram mais um mês ...* (Sílvia).

Depois desta discussão perguntei-lhes quanto tempo teria durado a viagem de Vasco da Gama, procuraram na narrativa marcos temporais, indicando o início da viagem a 8 de julho de 1497 e a chegada a Calecut no mês de maio do ano seguinte, com uma duração de dez meses de viagem. Esta constatação da dimensão temporal levou o Roberto Manuel a realizar o seguinte comentário: *Se para chegar à Índia foi preciso 10 meses, para dar a volta ao mundo era preciso muito tempo*. Calcularam que uma viagem de ida e volta duraria vinte meses, não contando por isso com o tempo necessário para carregar o navio, nem com a espera das melhores condições para iniciarem a viagem de regresso, não valorizando também a informação contida na banda desenhada: *Partem em agosto para aproveitar o vento*.

À minha pergunta sobre se a viagem tinha sido difícil vários alunos apresentam várias justificações nesse sentido: *porque só comiam carne salgada e depois ficavam doentes* (Isidro); *porque não comiam comida fresca* (Roberto Manuel); *Não tinham carne fresca* (Marco Ângelo) acrescentando o mesmo aluno uma justificação em que revela uma conceção de passado deficitário a nível tecnológico: *Não tinham frigorífico*. No entanto nesta discussão os alunos foram referindo que as carnes eram salgadas, que deviam comer peixe, comentando um dos alunos, *peixe não lhes devia faltar*, indicaram outros que não

deviam consumir com frequência, as frutas e os legumes, justificando por serem alimentos de difícil conservação.

No percurso da viagem de Vasco da Gama assinalaram as várias etapas da viagem, localizando-as no mapa-mundo: passagem por Santiago (Cabo Verde), Mina, paragem em Santa Helena, dobragem do cabo da Boa Esperança, paragem em Melinde, onde contratam um marinheiro e chegada a Calecut. Intrigou-os o terem contratado um mouro em Melinde para os levar a Calecut o que gerou uma interessante discussão sobre os comportamentos e valores da época, ao assumirem o estereótipo de que os mouros eram inimigos e por isso nunca iriam ajudar os portugueses:

Perante a situação de contratação de um piloto mouro em Melinde o Tiago pergunta: *Mas os mouros não eram inimigos dos portugueses?* Esta inferência resulta da aceção de tomar a parte pelo todo, e considerar que todos os mouros eram inimigos dos portugueses. Poderá estar talvez subjacente a ideia de traição deste mouro em relação ao seu povo. O Isidro entra na discussão perguntando: *Mas este piloto era aliado dos portugueses ou era português?* Reforcei a ideia de que este piloto era mouro. O aluno concluiu assim: *Então neste caso era aliado.* (D. A. 4.º ano 10-01-06)

Através da narrativa os alunos apercebem-se da diversidade de povos com que os portugueses contataram (árabes, africanos, indianos, índios do Brasil, chineses) reconhecendo diferenças físicas, culturais e civilizacionais, o que os levou a concluir da existência numa mesma época (simultaneidade) de diferentes graus de desenvolvimento civilizacional pelos vários comentários: *os negros usavam um pano à volta da cintura, são muito pobres, não fazem nada, aceitaram tudo dos portugueses, não se defenderam* (Isidro); *Os brasileiros (índios) andavam nus, usavam cabelos assim com penas* (Tiago); *Usavam uns fios, o cabelo rapado* (Roberto Manuel); *Os brasileiros eram muito mais calmos* (Ricardo Manuel); *Os da Índia eram mais desenvolvidos, porque o vestuário, os do Brasil andam nus os outros já têm roupas, vê-se uma sombrinha* (Anabela); *Tinham mais construções* (Índia) (Marco Ângelo); *No Brasil*

só tinham cabanas de Madeira (Tiago). Reconheceram que na época coexistem povos com diferentes níveis de desenvolvimento civilizacional (simultaneidade) bem sistematizada a ideia pelo comentário da Anabela: *Há povos que estão mais desenvolvidos do que outros*. O Isidro evidencia de certa forma no seu comentário a ideia de horizonte temporal, ao reportar-se ao presente sobre esta questão: *Hoje em dia nem todos estão como nós estamos* (Isidro). Em alguns comentários alguns alunos estabeleceram relações entre os territórios dominados pelos portugueses no início da expansão e a descolonização de algumas das nossas colónias demonstrando mais uma vez nos seus comentários a ideia de horizonte temporal quando afirmam: *Em Angola houve uma guerra e depois deixaram ir em paz* (Isidro); *Agora Macau faz parte da China e ainda há muitos portugueses* (Bruno);

A discussão sobre as diferenças culturais entre os vários povos contribuiu também para verificar o reconhecerem permanências (continuidade) de certos hábitos e costumes que ainda persistem nos nossos dias. Por exemplo, quando o Roberto Manuel se questiona sobre o porquê das mulheres indianas usarem uma pinta na cabeça, a Guilhermina justifica: *porque é uma tradição* e o Tiago reconhece a persistência nos nossos dias desta tradição invocando a sua experiência: *Nos restaurantes indianos as mulheres usam isso na testa*.

A narrativa termina com duas personagens históricas que viveram na época, Gil Vicente e Luís de Camões. Realçam o papel de ambos para a cultura portuguesa, Gil Vicente como escritor e ourives e Luís de Camões como autor dos Lusíadas. Vários alunos associaram Camões ao feriado que se comemora a 10 de junho e um dos alunos explicou porque é que ele usava pala, questão que tinha sido colocado no início da atividade: *porque perdeu o olho numa guerra*.

Na 2.^a sessão¹⁴⁴ pediu-se aos alunos para construírem uma carta em que imaginavam que eram Vasco da Gama a escrever ao rei da época (D. Manuel) explicando os vários momentos da sua viagem, as dificuldades por que passaram, com o objetivo de verificar a compreensão histórica dos acontecimentos, a dimensão temporal ao nível da sequencialização cronológica das várias etapas na viagem e a imaginação histórica. Procurou-se assim verificar a percutibilidade da leitura deste tipo de narrativa.

Algumas dúvidas são colocadas de imediato por alguns alunos, relacionadas com a dimensão temporal, a factualidade e a ficção: *Escrevemos a data de quando ele acabou a viagem?* (Anabela), assim como sobre imaginação histórica: *Temos que pôr o que ele levou de verdade ou temos que inventar* (Marco Ângelo).

Um dos problemas detetados na redação da carta resultou da dificuldade em colocarem-se na “pele” de Vasco da Gama, imaginarem como é que ele próprio descreveria a sua viagem. Alguns alunos sugeriram se poderiam escrever a carta como se fosse um diário. Este tipo de atividade contribuiu para promover a empatia histórica.

Ainda observando os alunos a realizar esta atividade e posteriormente analisando as cartas escritas pelos alunos constatei que esta tarefa se revelou difícil para alguns alunos, a utilização dos tempos dos verbos e do pronome pessoal revelou a dificuldade sentida em relatar o que já tinha acontecido. O Rui Manuel por exemplo refere: “Estamos a chegar”, em vez de dizer “Chegamos à Índia”, o José Miguel escreve “contratou” em vez de “contratei”. Estas situações resultam em parte da dificuldade em interiorizar e imaginar-se na pele de uma personagem histórica, e compreender como é que ela própria descreveria muitos dos acontecimentos da época. Já anteriormente numa outra actividade de construção de um diálogo entre Egas Moniz e D. Afonso VII verificámos que alguns

¹⁴⁴ A análise e interpretação dos dados desta atividade realizaram-se com base no Diário de Aula do 4.º ano de 12-01-06 e os trabalhos realizados pelos alunos.

dos alunos sentirem dificuldades em colocar-se na “pele” de outras personagens históricas.

Detetámos outros problemas em alguns alunos, como por exemplo a utilização incorreta de terminologia associada à expansão portuguesa, por exemplo em vez de utilizarem a palavra “dobrámos” o Cabo da Boa Esperança escrevem “visitámos”. Detetei que alguns alunos ao relatarem a viagem não procederam de forma cronológica na sequencialização das várias etapas da viagem, por vezes relatam a chegada à Índia e só depois referem que dobraram o Cabo da Boa Esperança. Anacronismos temporais são também frequentes, o relataram apenas uma ou outra etapa na viagem, saltando (elipses) outras importantes. Poucos alunos cometeram erros conceptuais, mas o mais frequente foi o considerarem que foram bem recebidos pelo rei de Calecut, como por exemplo escreve o Júlio Manuel: *Por fim cheguei a Calecut, onde nos trataram bem e parti para a Índia. Lá foram rigorosos e eu tive que fugir*. Alguns alunos acrescentam outras informações históricas para além do que é dito na banda desenhada, por exemplo a Irene indica o nome das três caravelas que faziam parte da armada de Vasco da Gama: S. Gabriel, S. Rafael e Bérrio, informação consultada num livro de História.

Analisámos as cartas dos alunos a partir de um conjunto de categorias e subcategorias previamente definidas:

Indicações cronológicas: data possível para redação da carta; indicação do reinado; duração da viagem; indicarem referências temporais associadas aos vários momentos da viagem (tempo quantitativo-datas e tempo qualitativo);

Dificuldades sentidas na viagem: alimentação; tripulação doente; problemas com as embarcações; mau tempo;

Indicação de várias paragens e momentos importantes na viagem: Santiago, Santa Helena; dobragem do Cabo da Boa Esperança e Melinde;

Receção dos portugueses em Calecut;

Relativamente às *indicações cronológicas* 21 dos alunos (88%) dirigem a carta a D. Manuel, situando a ação no seu reinado, e 20 dos alunos (83%) sugerem uma data provável para a redação desta carta, indicando um dia no mês de maio, data da chegada a Calecut. Apenas 7 alunos (29%) indicaram a duração da viagem, e apenas 5 alunos (21%) indicam datas em várias das etapas, enquanto a maioria dos alunos apenas utilizou termos temporais qualitativos para evidenciar a ordem e sequencialização desses momentos como por exemplo: “primeiro”, “uns dias depois”, “a seguir”, “depois”, “durante”, “no meio da viagem”, “enquanto”, “entretanto”, “continuamos”, “mais tarde”, “antes de chegar”, “por fim”, “até que chegámos”, “finalmente”.

A maioria dos alunos preocupou-se em relatar as *dificuldades sentidas na viagem*, 15 alunos (63%) referiram problemas na alimentação, a falta de alimentos frescos, o consumo de carne salgada, 14 alunos (58%) destacaram as consequências deste tipo de alimentação na tripulação (doenças, mortes) e apenas 9 alunos (38%) indicaram o mau tempo como um dos problemas sentidos pela armada de Vasco da Gama.

Um grande número de alunos preocupou-se em *indicar os vários pontos de paragem* e momentos importantes na viagem. Poucos foram os que indicaram a paragem em Santiago, ao contrário da paragem em Santa Helena registada por 19 alunos (79%) justificando com a necessidade de limpar os barcos e de abastecer de comida e água. A dobragem do Cabo da Esperança é registada por 14 alunos (58%) também a paragem depois da passagem do Cabo da Boa Esperança é justificada por 13 alunos (54%) pela necessidade de mantimentos, levando-os a trocar ouro por carne fresca. A paragem em Moçambique apenas é indicada por um aluno. Também 14 alunos (58%) registaram como uma das etapas importantes da viagem a contratação de um piloto em Melinde que os conduziu até Calecut.

Relativamente à *recepção dos portugueses em Calecut* 20 alunos (84%) destacaram que os portugueses foram mal recebidos,

acusados de vários crimes, aprisionados, mas conseguiram fugir e realizar os objetivos desta viagem, trazer as especiarias para Portugal.

Reproduzimos dois exemplos de cartas redigidas pelos alunos, uma com alguns anacronismos e uma incorreta interpretação de alguns dos acontecimentos narrados na banda desenhada, demonstrando uma perceção deturpada de alguns dos acontecimentos narradas nesta narrativa e outra em que se evidência uma perfeita compreensão e sequencialização dos vários momentos da viagem, utilizando referências temporais (uso de cronologia) para situar no tempo os vários momentos.

Ex.^{mo} Senhor D. Manuel

Venho aqui dizer que partimos de Lisboa a 8 de julho de 149[?] para chegar à Índia. Depois a viagem foi muito difícil. Os nossos marinheiros estavam a adoecer. Mais tarde paramos em Santa Helena. De seguida dobramos o Cabo da Boa Esperança em 25 de novembro. Passado um dia fui a Melinde e contratei um piloto para me conduzir até Calecut, que veio a demorar dez meses!

Por fim cheguei a Calecut, aonde nos trataram bem e parti para a Índia. Lá foram rigorosos e eu tive que fugir.

Cumprimentos de Vasco da Gama

(Carta escrita por Júlio Manuel)

Índia, 19 de maio de 1498

Excelentíssimo Rei D. Manuel

Escrevo esta carta para vos contar como decorreu a viagem até à Índia.

Uns dias depois partimos, a viagem tornou-se muito difícil, pois os marinheiros começaram a adoecer porque os nossos alimentos não eram frescos. O vento não soprava e por isso, a viagem foi mais lenta.

Em novembro paramos em Santa Helena para descansar, limpar e consertar os navios. No dia 25 conseguimos novamente dobrar o Cabo da Boa Esperança até à Angra de São Brás.

Paramos depois numa terra de negros, que dançavam e tocavam. Trocamos com eles peças de cobre e metal por carne fresca.

Em Melinde contratámos um piloto mouro que nos guiou até Calecut. Chegámos em maio à Índia.

Falei com o rei de Calecut e este, instigado pelos mercadores mouros, mandou prender-nos.

Conseguimos fugir e regressamos a Portugal. Assim correu a nossa viagem.

Com os melhores cumprimentos,

Vasco da Gama

(Carta escrita por Anabela)

Pediu-se aos alunos que ilustrassem a viagem de Vasco da Gama. A análise dos desenhos permitiu evidenciar em todos os alunos a preocupação em reproduzirem uma caravela, e um dos alunos desenha mesmo a armada de Vasco da Gama, mas apenas com duas caravelas. Nas caravelas destacam a particularidade da vela triangular, e nove alunos representam nas velas a cruz de Cristo. Curiosamente três alunos colocaram hasteada na caravela a bandeira atual de Portugal, o que evidencia um visão presentista da História (presentismo). O rigor das vestes da época é reproduzido em três desenhos e dois alunos preocuparam-se em mostrar o contacto com povos africanos e quatro alunos desenharam o momento da chegada à Índia.

Nesta atividade sobre a expansão portuguesa a partir de uma banda desenhada os alunos realizaram outras atividades, nomeadamente o completar um mapa-mundo com as viagens de Bartolomeu Dias, Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral, realizaram uma linha de tempo com os principais acontecimentos associados à expansão marítima, exploraram e realizaram exercícios a partir da genealogia de D. João II, identificaram especiarias e exploraram imagens sobre a vida quotidiana na época da expansão. Em síntese, pudemos concluir que esta atividade contribuiu para:

- 1) Demonstrar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre a expansão portuguesa;

- 2) Mostrar o interesse histórico dos alunos, a curiosidade por este período da história de Portugal, através das frequentes perguntas relacionadas com a compreensão histórica;
- 3) Fomentar nos alunos de forma autónoma a pesquisa em outras fontes, através da consulta de vários livros de História, que contribuiu para esclarecer e obter mais informação sobre determinados acontecimentos narrados na banda desenhada;
- 4) Revelar que os alunos deste ano de escolaridade espontaneamente revelaram compreender a dimensão temporal da narrativa, revelador de uma clara compreensão do tempo a nível quantitativo, indicando datas, intervalos de tempo, duração entre acontecimentos ou períodos, aplicando de forma correta o sistema convencional de medição do tempo;
- 5) Promover também a dimensão espacial dos principais acontecimentos históricos narrados pela sua localização no mapa-mundo;
- 6) Reconhecer situações de simultaneidade, quando concluem da coexistência numa época de povos em diferentes estados civilizacionais, assim como de continuidade, pela permanência de certos costumes, tradições do passado que se mantêm ainda no presente.
- 7) Demonstrar através de comentários realizados por alguns alunos a aplicação da noção de horizonte temporal ao relacionarem acontecimentos passados com a sua implicação ao nível do presente e até mesmo no futuro;
- 8) Promover a empatia histórica ao colocar-se na pele de uma personagem da época, interiorizando os seus valores, preocupações, falas, etc., embora para alguns alunos tenha sido difícil de concretizar a redação da carta escrita por Vasco da Gama a D. Manuel;

- 9) Demonstrar que tipo de conhecimentos históricos os alunos constroem a partir de uma banda desenhada, assim como evidenciar a compreensão histórica e temporal a partir deste tipo de narrativa;
- 10) Comprovar que um número significativo de alunos revelam uma compreensão da dimensão temporal, utilizando tempo quantitativo, estimando intervalos de tempo, duração, mas a maioria dos alunos recorrem com maior frequência ainda ao tempo qualitativo quando explicam a sequencialização dos acontecimentos;
- 11) Verificar que poucos alunos não procederam de forma cronológica na sequencialização dos acontecimentos narrados, realizando por vezes elipses (saltos), e alguns interpretações erradas dos factos.

6. Conclusão

Procurámos neste artigo abordar as potencialidades da Banda Desenhada Histórica como recurso pedagógico para o ensino da História e no desenvolvimento da compreensão histórica. Analisámos o conceito de banda desenhada histórica e revisitámos vários estudos que tendem a sistematizar as obras de BD produzidas em Portugal que narram factos históricos, tendo-se constatado uma grande profusão de publicações em BD na década de 80 e 90 de carácter didático, associados principalmente à temática dos descobrimentos, por estímulos proporcionados pelo Ministério da Educação e pela Comissão Nacional da Comemoração dos descobrimentos. Realçamos o contributo de vários estudos e investigações realizadas, quer no campo da pesquisa documental sobre BD, quer as que inter-relacionam a BD com o ensino da História. Mas, há ainda outras possibilidades de estudo a realizar, principalmente nesta articulação da BD histórica com o conhecimento histórico. No Brasil destaca-se um importante núcleo de investigação nesta área, e realçamos o contributo da investigação realizada por Fronza que num trabalho académico mais profundo

que está a realizar no seu doutoramento procura desenvolver estas ideias e criar uma metodologia voltada para a abordagem das “histórias aos quadradinhos” na Educação Histórica. Com base em pressupostos didáticos e epistemológicos o autor procura desenvolver estratégias didáticas adequadas e apropriadas a serem usadas pelos professores quando trabalharem com estes “artefactos”.

A experiência pedagógica implementada em sala de aula e que aqui se descreve vem reforçar a ideia que a BD histórica pode ser usada como recurso pedagógico no ensino da História, mas o seu contributo sai reforçado quando articulado com o recurso a outras fontes históricas. É importante ressaltar que a BD não substitui o texto académico ou outras fontes documentais, cada uma tem a sua especificidade, contribuindo para a construção do conhecimento histórico.

Não é fácil traduzir em banda desenhada as histórias históricas, porque é um mundo complexo que terá que ser adaptado, simplificado a uma linguagem própria, tarefa que não é fácil para os autores que a ela se dedicam. Caberá aos professores ao seleccionar bandas desenhadas para explorar com os alunos acautelar e ter em conta as fragilidades deste tipo de narrativa/literatura gráfica, valorizando sempre o potencial que estas podem proporcionar para o ensino da História. As experiências com BD histórica podem dar novos contributos e significados às aulas de História. É necessário repensar as práticas de ensino da História, e a BD fazendo parte do quotidiano de um público jovem deve ser valorizada e implementada na sala de aula. Comprovámos através desta experiência que a aprendizagem histórica torna-se muito mais efetiva se os alunos se envolverem afetivamente e emocionalmente nessa aprendizagem. A banda desenhada histórica revelou-se um recurso didático importante para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal nos alunos deste nível de escolaridade, contribuindo para desenvolver nos alunos a capacidade de realizar inferências e deduções, a partir da

interpretação desta fonte, e que é fundamental para a construção da evidência histórica e empatia histórica, conceitos de segunda ordem essenciais para a construção do conhecimento histórico e na aprendizagem da História.

A Banda Desenhada é um género de literatura, considerada por muitos como uma forma de literatura menor, com uma função cultural, lúdica e recreativa. Um novo interesse tem surgido nas últimas décadas para com este género de literatura, tendo-se realizado recentemente vários estudos e investigações internacionais e nacionais que têm contribuído para uma maior valorização e divulgação deste género de literatura. A BD é considerada por Claparera (1975) como uma *narrativa gráfica*, enquanto que Zink (1999) prefere designá-la como *literatura gráfica*.

Neste artigo iniciamos por discutir o conceito de Banda Desenhada (BD), atendendo a diferentes perspetivas e autores, assim como proceder a uma breve resenha histórica em volta das origens da BD, embora sem grande aprofundamento, porque este assunto foi já suficientemente explorado por vários autores (Ferro, 1987; Dias, 1997; Zink, 1999), para além de que o objetivo principal deste trabalho centra-se num nicho da Banda desenhada: A banda desenhada histórica. Tecemos algumas considerações sobre o conceito de banda desenhada histórica e procurámos proceder a um levantamento de várias obras publicadas de Banda desenhada histórica em Portugal, procedendo a uma sistematização com base na revisão de literatura.

A Banda desenhada histórica aborda temas de índole historiográfica, onde a ficção e a realidade histórica se inter cruzam e por isso é uma fonte historiográfica com enormes potencialidades pedagógicas para o ensino da História, mas é ainda um recurso pedagógico pouco usado em sala de aula, de acordo com os dados de vários estudos de investigação.

Apresentámos num dos tópicos o contributo de vários estudos de investigação nacionais e internacionais que têm

demonstrado a inter-relação entre a Banda desenhada histórica e a Educação Histórica, e seu contributo para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal. Estes estudos têm demonstrado que a Banda desenhada histórica tem caráter lúdico mas também pedagógico, podendo e devendo o professor tirar partido deste recurso didático para o ensino da História, desde os primeiros anos de escolaridade. Procura-se analisar e realçar as potencialidades pedagógicas da banda desenha histórica para a compreensão histórica e a construção de conhecimento histórico nas crianças.

De seguida, descreve-se uma experiência didático-pedagógica realizada no âmbito de uma investigação empírica (Solé, 2009), em contexto de sala de aula com recurso a este género de literatura infanto-juvenil (a banda desenha histórica) sobre a temática da expansão portuguesa, com alunos do 4.º ano (25 alunos), realizada numa escola urbana de Braga. Esta experiência teve como objetivo analisar que tipo de ideias e conhecimentos históricos constroem os alunos do 1.º CEB a partir da leitura de banda desenhada histórica em articulação com outras fontes (mapas e linhas de tempo relacionadas com a expansão portuguesa). Para isso, baseamo-nos na análise dos diários de aula e nas narrativas construídas pelos alunos, tendo sido construído um conjunto de categorias.

Por último, sistematizam-se os resultados desta experiência, procurando-se explicar de que modo os alunos compreendem a História e constroem conhecimento histórico sobre um período histórico (a expansão portuguesa) a partir desta fonte historiográfica em articulação com outros fontes. Apresentam-se os resultados desta experiência pedagógica e as implicações deste estudo para o ensino da História. Concluímos que a banda desenhada histórica revelou-se um recurso didático importante para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal nos alunos deste nível de escolaridade, contribuindo para desenvolver nos alunos a capacidade de realizar inferências e deduções, a partir da interpretação desta fonte, e que é fundamental para a construção da evidência histórica e empatia histórica, conceitos de segunda ordem

essenciais para a construção do conhecimento histórico e na aprendizagem da História.

Bibliografia

- BANDA DESENHADA. In Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Em linha]. [Consultado em 25/01/2011]. Disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$banda-desenhada](http://www.infopedia.pt/$banda-desenhada)
- BARBOSA, A. V. A. (2006). *Histórias em Quadradinhos sobre a História do Brasil em 1950: A Narrativa dos Artistas da EBAL e Outras Editoras*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
- BONIFÁCIO, S. F. (2005). *História e(m)quadradinhos: Análises sobre História Ensinada na Arte Sequencial*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- DEUS, A. D. (1997). *Os Comics em Portugal: Uma História da Banda Desenhada*. Lisboa: Cotovia/Bedeteca de Lisboa.
- FERRO, J. P. (1987). *História da Banda Desenhada Infantil Portuguesa – das Origens até ao Abczinho*. Lisboa: Presença.
- FERRO, M. (1983). *A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação*. São Paulo: IBRASA.
- FERRO, M. (1989). *A História Vigiada*. (Coleção: O Homem e a História). São Paulo: Martins Fontes.
- FERTUZINHOS, C. (2004). *Aprendizagem da História no 1.º ciclo do Ensino Básico e o Uso do Texto Prosa e da Banda Desenhada*. Tese de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- FRONZA, M. (2007). *O Significado da História em Quadradinhos na Educação Histórica dos Jovens que Estudam no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- REGO, J. F. (2004). ÇUFO ou a Aventura de um Nome. In M. do C. Melo e J. M. Lopes (Org.) *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Recepção e Produção para Professores e Alunos*. Actas do 1.º

- Encontro sobre narrativas Históricas e Ficcionalis. Braga: Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho.
- SOLÉ, M. G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tese de Doutoramento, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- ZINK, R. (1999). *Literatura Gráfica? Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea*. Oeiras: Celta Editora.

A Literatura Infantil como Alternativa para o Ensino do Português como Idioma Estrangeiro

Cibele Lucena de Almeida¹⁴⁵

Antônia Fernanda Jalles¹⁴⁶

1. A presença estrangeira na cidade do Natal - RN

Refletir sobre o trabalho pedagógico com crianças estrangeiras nos deixou inicialmente intrigados: por que pessoas de lugares tão distantes escolhem o nosso estado para viver?

A presença estrangeira no Rio Grande do Norte data da Era Colonial (séc. XVI), quando holandeses, franceses e, especialmente, portugueses, começaram a explorar as terras potiguares e suas riquezas naturais como, por exemplo, o algodão, as madeiras nobres, os minérios e a cana-de-açúcar.

Mas, ao pensarmos a respeito do quê despertou o atual interesse dos imigrantes pelo RN, levou-nos ao período que se

¹⁴⁵ Mestre em Educação. Professora-colaboradora do *Grupo de Estudos e Pesquisas Educação da Criança de 0 a 3 anos*, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância do NEI/CAP/UFRN (Brasil). Contacto: cibeledpedagoga@gmail.com

¹⁴⁶ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenadora de pesquisa e extensão do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil); coordenadora do Fórum de Educação Infantil do Rio Grande do Norte; coordenadora do PROINFANTIL na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e igualmente do Curso de Especialização em Educação Infantil (MEC-UFRN). Contacto: jallesveras@hotmail.com

circunscreve entre a 1ª e a 2ª guerras mundiais, ocasião do primeiro grande crescimento da cidade do Natal.

Até finais do séc. XIX, a capital norte-rio-grandense já era considerada cidade, embora ainda possuísse características de aldeia, com suas limitadas e rústicas construções arquitetônicas e o pouco aproveitamento territorial urbano (a maioria das residências e pontos comerciais localizava-se na zona rural).

Sobre essa realidade, Onofre Júnior (1996: 25) acrescenta que “um viajante de passagem por aqui cometeu o trocadilho famoso, depois de conhecer aquele quadro de praça com três ruazinhas laterais: Cidade de Natal? Não há tal”, tamanha era a pequenez do território urbanizado.

Historiadores como Moura (1986) também retratam que, ao chegar à cidade no início do séc. XIX, um escritor português denominado Henry Koster mostrou-se estupefato, registrando posteriormente em sua obra *Viagens ao nordeste do Brasil*:

Um estrangeiro que, por acaso, venha a desembarcar nesse ponto, chegando nessa costa do Brasil, teria uma opinião desagradável do estado da população nesse país, porque, se lugares como esse são chamados cidades, como seriam as vilas e aldeias? Esse julgamento não havia de ser fundamentado e certo porque muitas aldeias, no Brasil mesmo, ultrapassam essa cidade. O predicamento não lhe foi dado pelo que é, ou pelo que haja sido, mas na expectativa do que venha a ser para o futuro.

(Koster *apud* Moura, 1986: 237)

É provável que, em virtude da privilegiada localização geográfica do estado, sendo o ponto da América Latina mais próximo da Europa e da África, Henry Koster renunciasse em 1816¹⁴⁷, o crescimento a ser alcançado pela cidade natalense na primeira metade do séc. XX.

¹⁴⁷ Data original da primeira edição da obra *Viagens ao nordeste do Brasil*.

Nessa fase, Natal foi eleita o sinal de convergência marítima e as águas do rio Potengi, o porto para hidroaviões do mundo inteiro. Não tardou para que aviadores portugueses, norte-americanos, italianos, franceses e africanos também se utilizassem da nossa costa.

Durante a 1ª Guerra Mundial (1914-1918), o Forte dos Reis Magos se converteu em elo entre o RN e as nações imigrantes, servindo de base para os exércitos franceses, ingleses e russos contra a Alemanha, Itália e Império Austro-Húngaro.

Todavia, a influência dos estrangeiros deu-se mais efetivamente em ocasião da 2ª Guerra Mundial (1939 - 1945), no ano de 1942, com a construção da base aérea norte-americana *Parnamirim Field*¹⁴⁸. A participação constante dos oficiais americanos na capital potiguar trouxe inúmeras modificações na vida social, econômica e cultural da população: a circulação do dólar e o consequente aumento dos preços; a introdução de palavras e expressões inglesas ao Português, exemplificadas por Smith Júnior (1993): *change money* (troque dinheiro), *drink beer* (beba cerveja), *give me a cigarette* (dê-me um cigarro), dentre outras; a inclusão de ritmos estrangeiros na música (rumba, conga e bolero) com a criação de novos clubes e a organização de bailes que, segundo Pinto (1995), promoviam o entrosamento entre americanos e brasileiras; a presença de pessoas ilustres, como os presidentes Getúlio Vargas e Franklin Roosevelt, reunidos em Natal para consolidar interesses da Guerra.

Dessa forma, Natal atingiu significativas transformações e o comércio aumentou consideravelmente. Nas palavras de Moura (1986: 237):

¹⁴⁸ Em 1942, o Brasil apoiou os Aliados (França, Inglaterra e EUA) contra as Forças do Eixo (Itália, Alemanha e Japão). E no RN, a 15 km de Natal, Parnamirim Field foi considerada a base aérea norte-americana mais importante fora dos Estados Unidos, chegando a reabastecer 800 aviões por dia e encaminhá-los à tentativa de conquista da África e Itália. Sua participação foi decisiva para o triunfo dos Aliados na 2ª Guerra e, por isso, ficou conhecida como o *Trampolim da Vitória* (Onofre Júnior, 1996).

O século XX foi, sobretudo, de revelação daquelas suas potencialidades, não só na primeira metade deste século, mas, sobretudo, na segunda, quando tudo parece renascer, tomar forma, colorido, ampliar-se, modernizar-se em quase todos os setores, na pecuária, na agricultura, no transporte, no campo urbanístico e demográfico, no comércio, na indústria, na educação, no social, político e religioso.

Desde essa época e com base no processo de globalização, o RN vivencia as consequências do intercâmbio tecnológico, econômico e cultural entre as nações de todo o mundo. E enfrenta, de forma ainda mais constante, a infiltração do capital estrangeiro. A economia do estado passou por ciclos diversos que também incitaram os imigrantes: a criação de gado, o cultivo da cana-de-açúcar, algodão e sal. Atualmente, estão em destaque: o petróleo na cidade de Mossoró; a fruticultura nos municípios de Açu e Pium; a carcinicultura nos municípios de Nísia Floresta, São José do Mipibú, Goianinha e Tibau do Sul; o turismo, concentrado em Natal e nas praias do litoral.

Mesmo com suas dimensões geográficas pequenas e reduzidas em comparação com outros Estados brasileiros, o Rio Grande do Norte pode dizer que é possível e viável. Essa viabilidade está hoje demonstrada pelo imenso potencial de suas riquezas: petróleo, sal, shelita, turismo, algodão e frutas. Mas, sobretudo, pelo seu povo admirável, hospitaleiro, trabalhador, digno e capaz de construir seu próprio progresso.

(Melo Filho, 1993: 35 e 36)

Segundo Costas (2005: 122), “no Nordeste, os turistas de hoje são os imigrantes de amanhã”, pois a maioria dos estrangeiros que adquire bens nas cidades nordestinas, veio de início como visitante no período das férias, mas terminou por se encantar com o estilo de vida, com a beleza e clima da região, chegando a estabelecer residência fixa. Incluído nesse contexto, o RN se sobressai, como nos confirma uma matéria publicada pelo jornal dominical *O Poti*, em 17 de junho de 2007.

Dados divulgados pela Delegacia de Polícia de Imigração (Delemig), da Polícia Federal, apontam que 4.039 estrangeiros vivem atualmente no Estado. (...) De acordo com o chefe substituto da Delemig, Tarsis Campos, fica difícil ter a real dimensão do número de estrangeiros que moram no Estado porque grande parte vive na clandestinidade. (...) O que se sabe, contudo, é que esse número não pára de crescer.

(Carvalho, 2007: 1)

Poucos dias após a divulgação da reportagem acima, também fomos informados pelo subchefe da Delemig, que ainda no mês de junho de 2007, 4.518 estrangeiros de 51 nacionalidades diferentes haviam sido registrados no estado. A relação disponibilizada pela Polícia Federal pode ser verificada no quadro a seguir.

**Quadro 1 - Número de estrangeiros registrados no RN
(22/06/2007)**

<i>País de nacionalidade</i>	<i>Nº.</i>	<i>País de nacionalidade</i>	<i>Nº.</i>
África do Sul	05	Iraque	01
Alemanha	259	Irlanda	06
Angola	25	Israel	12
Argentina	257	Iugoslávia	10
Austrália	13	Itália	521
Áustria	24	Japão	70
Bélgica	56	Jordânia	05
Bolívia	88	Líbano	17
Cabo Verde	67	Marrocos	01
Canadá	92	México	16
China	85	Nicarágua	12
Chile	96	Nigéria	02
Colômbia	57	Noruega	95
Coréia do Sul	09	Nova Zelândia	29

Costa Rica	07	Panamá	26
Cuba	27	Paquistão	01
Dinamarca	34	Paraguai	32
Equador	98	Peru	109
Espanha	320	Polônia	10
EUA	378	Portugal	729
Filipinas	33	Rússia	09
Finlândia	11	Suécia	47
França	252	Suíça	117
Grã-Bretanha	122	Uruguai	68
Guiné Bissau	49	Venezuela	13
Holanda	96	Total	4.518

São quatro as situações desses imigrantes no RN: os turistas (em trânsito), os temporários (com visto até dois anos, prorrogáveis de seis em seis meses), os ilegais e os permanentes (com base em filho, em casamento ou em união estável). Tais dados são, portanto, reveladores da incidência dessa clientela no estado.

2. Literatura Infantil e aquisição/aprendizagem da língua estrangeira

Amparados na abordagem sócio-histórica, proposta por Vygotsky (1998), consideramos que a aquisição/aprendizagem da língua estrangeira ocorre na e pela interação social.

A concepção vygotskyana defende que as interações humanas dão-se de uma forma dialética, na medida em que o indivíduo interfere no meio ambiente e, como consequência, é influenciado por ele. Essa relação não ocorre de forma direta, mas através da *mediação*, pelo uso de instrumentos criados pelo homem para intervir na natureza, de signos, da interação com pares iguais e por um “outro mais experiente”, que o ajudará a significar as práticas socioculturais.

Acreditamos, portanto, que é através da inter-relação da criança estrangeira com os objetos, lugares e pessoas, que os novos signos e seus significados vão sendo internalizados naturalmente.

Vygotsky (1998) destaca ainda que a *palavra* representa a dimensão simbólica do ser humano. Ele acrescenta que, no início da aquisição da linguagem, a criança domina a palavra como propriedade do objeto. Só após contínuas mudanças estruturais, conforme as operações mentais tornam-se complexas, é que as palavras vão diferenciando-se e o sujeito passa a ter condições de expressar-se mais claramente; de compreender a função simbólica do que pronuncia.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.

(Vygotsky, 1998: 190)

Nessa direção, o trabalho com a literatura infantil no ensino de Português como língua estrangeira (PLE) se justifica pelo movimento provocado por esse tipo de texto. Isto é, por sua capacidade de brincar com as palavras, de envolver e aproximar a criança de um mundo repleto de descobertas e aprendizados.

Na literatura a palavra é o elemento mais importante, é ela que desencadeia o universo imaginado. Então, para entender uma história, nós temos que prestar atenção às palavras e elas são códigos – peteca é a soma que bem pensado não tem relação alguma com o objeto a que se refere, no entanto, aprendemos por abstração que ao som dessa palavra nós lembramos imediatamente do objeto de que trata.

(Amarilha, 1997: 54)

Nessa discussão, afirmamos que são inúmeras as contribuições do texto literário para a aquisição/aprendizagem do

PLE, uma vez que ele, ao colocar as palavras em primeiro plano, dá um banho de linguagem estranha e atrativa no leitor, como quem diz: “Veja! Sou a linguagem!” (Culler, 1999: 34).

No mesmo sentido, Held (1980) declara que o caráter ficcional se manifesta no indivíduo desde a sua tenra idade, especificamente, quando ele passa a dar vida ao que toca. Se diante desse comportamento não houver censura ou reprovação, essa personificação persistirá e alimentará o senso de criatividade. É por possuírem a capacidade imaginativa que, diferentemente dos adultos, as crianças demonstram sensações de verdadeiro encantamento ao ouvir ou ler uma história.

Concordamos com Amarilha (1997) quando ela afirma o caráter educativo do texto literário, uma vez que por ser maleável, prazeroso e dinâmico possibilita o acesso significativo à língua na sua forma mais elaborada; a linguagem escrita.

A linguagem literária organiza os fatos em forma diferente da linguagem oral do cotidiano. Como essa roupagem tem bossa, ritmo, humor, o leitor mirim percebe que está diante de uma maneira diferente de ser da língua.

(Amarilha, 1997: 49)

Os momentos de contação de história são imensamente ricos em relação à comunicação oral pura e simples, no sentido de que apresenta à criança uma linguagem mais detalhada, por meio da qual é possível conhecer palavras inéditas e, conseqüentemente, ampliar o repertório lingüístico.

A narrativa literária é um exemplo de como o lúdico proporciona o conhecimento: conforme ouve uma história, o aluno é levado a observar mais atentamente as experiências humanas, colocando-se no lugar do outro e sendo capaz de se posicionar criticamente diante de diversas situações.

A literatura infantil leva a construção consciente e desejada da ficção. E a evolução da brincadeira do faz-de-conta é complementar para a compreensão da existência do real, ou seja, é através da

imaginação criadora que a criança torna-se capaz de agir e pensar racionalmente. Ao transitar entre o mundo real e o imaginário, o aluno estrangeiro compreende a sua atual realidade e se mobiliza a aprender uma nova língua.

Logo, a literatura infantil também insere o texto na vida do sujeito, oportunizando-o a relacionar os fatos ouvidos com seus conhecimentos prévios e suas experiências cotidianas. É por isso que para cada criança a mesma história pode despertar impressões e emoções diferenciadas.

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que pode mudar de opinião.

(Abramovich, 1997: 143)

É importante ressaltar que a contação de histórias não deve se restringir aos alunos alfabetizados, pois as crianças de qualquer faixa etária podem sentir grande prazer e alegria ao participar desse tipo de atividade. Também é válido acrescentar que ela colabora no funcionamento da cognição humana, posto que o trabalho com a imaginação torna a criança mais lúcida e flexível em sua própria manipulação do real e do ficcional.

Nessa perspectiva, sublinhamos a necessidade de que os discentes em processo de aquisição de um idioma estrangeiro conheçam e interajam com textos literários diariamente, participando de leituras compartilhadas mediante uma quantidade diversificada de livros. A partir dessa prática, poderão desenvolver autonomia e criticidade com relação à nova cultura, além de adquirir segurança para expressar seus sentimentos, gostos e dificuldades.

3. A contação de histórias no ensino de PLE: a experiência com o Adam

A prática pedagógica que inclui a literatura infantil no ensino da língua estrangeira implica uma série de questionamentos e reflexões por parte do educador, principalmente no que diz respeito à tomada de atitudes que facilitem o avanço do aluno em processo de aprendizagem do novo idioma.

A busca por informações que pudessem enriquecer os momentos de ensinar e aprender com uma criança estrangeira e a própria experiência em sala de aula na Educação Infantil levou-nos a traçar estratégias para o exercício de uma ação crítica e significativa.

Salientamos, contudo, que tais alternativas não fazem parte de uma “receita pronta” ou de uma cartilha para o professor que se propõe a realizar esse tipo de trabalho. Define-se como um diálogo de educadores que partilham suas inquietações, anseios e conquistas, com a pretensão de trocar idéias sobre o assunto e, quem sabe, poder ajudar colegas ou pais de crianças que estejam adquirindo uma LE.

Nessa direção, relataremos uma atividade que se destacou em termos da aquisição e aprendizagem do Português como língua estrangeira: a contação de histórias.

Ao reconhecermos a relevância da presença constante e regular da literatura infantil para a formação de cidadãos conscientes, criativos e habilidosos, exploramos e incentivamos Adam a entrar no mundo mágico dos contos de fadas.

Diariamente trabalhamos diferentes maneiras de se contar uma história, utilizando objetos, fantoches, realizando dramatizações ou apenas através da oralidade. Organizamos também na sala de aula um “cantinho da leitura”, constituído de estantes baixas e livros selecionados previamente (com linguagem apropriada para a idade das crianças).

Realizamos um projeto de empréstimo de livros, denominado “Rodízio de Leitura”, no qual quinzenalmente as crianças levavam

para casa uma obra literária da escola para ser lida por um familiar em casa. Passavam o final de semana com o livro e na segunda-feira, socializavam suas opiniões sobre a história. Alguns dos autores mais utilizados e procurados pelos alunos foram: Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Eva Furnari e Fernanda Lopes de Almeida.

Conforme vivenciava esses acontecimentos, Adam ia apropriando-se naturalmente de novos termos da língua portuguesa, mostrando-se mais seguro e adaptado. Observamos, assim, que a presente atividade fornecia subsídios para que ele se comunicasse com a turma mais espontaneamente.

É através da literatura que se manifesta todo o potencial criativo de que pode ser portador o falante de uma língua. Para dar vida a um cenário e transmitir de maneira compreensível o desenrolar de eventos para um interlocutor ausente e idealizado, o escritor necessita lançar mão de recursos léxico-gramaticais que permitam explicitar verbalmente o mundo interno e o mundo externo de seus personagens. Esse uso da linguagem caracteriza-se, portanto, por ser mais sistemático e por estar mais imbuído de um senso estético que efetivamente não temos quando conversamos.

(Rego, 1988: 10)

Percebemos um grande avanço em suas intervenções na roda, pois geralmente se matinha tímido quando solicitávamos sua participação. Ao ouvir as músicas que cantávamos, sentia-se incomodado e colocava as mãos nos ouvidos. Se, por exemplo, perguntávamos: - “Como foi o seu final de semana, Adam?”, ele ficava parado, sem reação alguma.

Consideramos natural esse comportamento, visto que o ser humano tende a sentir-se inseguro diante de situações inusitadas, que não estão relacionadas ao seu conhecimento de mundo e que, por isso, não fazem sentido para ele. Quanto a essa questão, Smith (2003: 23) assegura:

Somente posso extrair sentido do mundo em termos do que já sei. Toda a ordem e complexidade que percebo no mundo à minha volta devem refletir uma ordem e complexidade em minha própria mente. Qualquer coisa que eu não possa relacionar à teoria do mundo em minha mente, deixará de fazer sentido para mim. Ficarei perplexo e confuso.

Observamos que a interação com a literatura infantil foi um dos fatores que contribuiu para que Adam viesse a superar esse período de “perplexidade” diante da nova língua. No decorrer da pesquisa, passou a conseguir verbalizar as experiências cotidianas, como podemos verificar em nossa conversa sobre a sua viagem a Porto Alegre.

Professora: - Conte para a gente, Adam, como é que foram as suas férias? O que foi que você fez lá... Você foi pra aonde mesmo com a sua mamãe?

Adam: - Hum... Porto Alegre.

Professora: - Para Porto Alegre, não foi?

Adam: - E eu *foi no evinhão*.

Professora: - Foi no avião?

Adam: - É, e minha caixa estava embaixo do evinhão. Eu *trazer* um policial em uma mala.

Em meio ao processo de aquisição do Português, Adam tinha uma própria lógica comunicativa. No mês de outubro (quando gravamos em áudio o depoimento acima), a sua linguagem já estava compreensível e aproximada da língua objeto.

O interesse da criança pela literatura não se deu apenas por meio da contação de histórias, mas a partir de usos reais da leitura (mesmo que não de maneira convencional), através do contato e utilização dos livros da escola, o que contribuiu para o conhecimento de novas palavras e, conseqüentemente, aprimorou o seu vocabulário na língua portuguesa.

Ao ter contato com a literatura, a criança familiariza-se com estruturas lingüísticas mais elaboradas porque é o resultado do trabalho de um escritor – alguém que se especializou em propor desafios inteligentes, lúdicos através da língua.

Por acreditarmos que o ponto de partida de nossa prática deveria se localizar no conhecimento já trazido pelo sujeito, entendemos que a presença dos contos de fada foram fundamentais nesse processo de aprendizagem, principalmente pelo fato de o menino já estar familiarizado com o seu enredo desde a Inglaterra.

Ao ouvir histórias já conhecidas no idioma materno, Adam pôde realizar comparações, antecipações, aproximações, identificações e inferências. Foi capaz de ampliar o caráter prazeroso da literatura infantil, passando a utilizá-la como fonte de informações lingüísticas.

Outro momento que se destacou em nossa programação escolar e que permitiu a nítida ampliação do vocabulário da criança diz respeito a um livro, várias vezes lido por nós em sala de aula, “Os porquês do coração”, de Conceil Corrêa da Silva. A história fala de uma menina que encontrou o seu peixinho de estimação morto e que precisou aprender a lidar com o sentimento da saudade.

Remetemos-nos a essa história por que certo dia a mãe de Adam comentou: -“Achei uma coisa muito interessante! Quando estávamos em casa hoje o Adam disse que estava com muita saudade do pai dele. Só que não existe essa palavra em inglês! Nós falamos: *I miss you*, que quer dizer: eu sinto sua falta. Não existe a palavra saudade em inglês, ele aprendeu agora.

Podemos verificar no episódio relatado pela mãe que, na possibilidade de brincar com o imaginário, Adam também pôde expressar suas emoções em relação à distância do pai, que continuou a morar na Inglaterra. Houve, portanto, o desenvolvimento de suas capacidades afetivas, representativas e lingüísticas.

4. Conclusões

Os resultados da pesquisa indicam que a atividade de contar histórias agiu como impulsionadora da oralidade do sujeito, permitindo-lhe condições de interagir de forma frutiva, interessante e funcional com a língua portuguesa.

Esse fato nos leva a crer que, para o ensino de línguas estrangeiras, o trabalho com a Literatura Infantil se traduz como uma alternativa pertinente, que enriquece e torna prazeroso o processo de aquisição/aprendizagem do novo idioma.

Portanto, sustentamos que o professor de língua estrangeira deve estimular o gosto pela literatura no novo idioma, através de narrações pertinentes, agradáveis e libertadoras. Participando, acima de tudo, do jogo imaginativo no qual, junto aos seus alunos, poderão compartilhar sonhos e descobrir a grandeza dessa tipologia textual.

Bibliografia

- ABRAMOVICH, F. (1997). *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo. Scipione.
- AMARILHA, M. (1997). Literatura Infantil e Prática Pedagógica. In *Estão Mortas as Fadas? Literatura Infantil e Prática Pedagógica*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CARVALHO, E. (2007). Eles Vieram para Ficar. *O Poti*. Natal. Caderno Economia, p. 1 e 2.
- COSTAS, R. (2005). O Nordeste dos Europeus. *Revista Veja*. Ed. 1930, pp. 121 a 124. [Em linha]. [Consultado em 25/06/2007]. Disponível em http://veja.abril.com.br/091105/p_120.html
- CULLER, J. (1999). *Teoria Literária: Uma Introdução*. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais.
- HELD, J. (1980). Infância e Fantástico. In *O Imaginário no Poder: As Crianças e a Literatura Fantástica*. São Paulo: Summus.
- MELO FILHO, M. (1993). *O Nosso Rio Grande do Norte*. Rio de Janeiro: Consultor.

- MOURA, P. R. de (1986). *Fatos da História do Rio Grande do Norte*. 1. ed. Natal: Companhia Editora do Rio Grande do Norte.
- ONOFRE JÚNIOR, M. (1996). *Guia da Cidade do Natal: terceira edição revista e aumentada*. Natal: EDUFRN.
- PINTO, L. (1995). *Natal, USA*. Natal, RN: Editora Art. Print.
- REGO, L. L. B. (1988). *Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola*. São Paulo: FTD.
- SMITH, F. (2003). *Compreendendo a Leitura: Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SMITH JÚNIOR, C. (1993). *Trampolim para a Vitória*. Natal: EDUFRN.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luís Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

As Demandas da Lei 10.639/2003 e o Mercado Editorial Brasileiro para a Infância

Eliane Santana Dias Debus¹⁴⁹

Este texto denominado “As demandas da Lei 10.639/2003 e o mercado editorial brasileiro para a infância” produzido para o Colóquio Internacional Literatura Infantil e Mundo Globalizado pode num primeiro momento parecer destoante da temática do evento, pois afinal como a especificidade de uma Lei, circunscrita ao espaço territorial de um país (neste caso o Brasil), interessaria ou dialogaria com a proposta dos trabalhos na ocasião apresentados?

Compreendendo que a presente obra tem como proposta verificar como a literatura de potencial recepção leitora infantil “inscreve e interroga, nos seus textos, as marcas da globalização”, acreditamos que a temática a que nos propomos discutir é pertinente, pois ao convergir as reflexões sobre as relações étnico-raciais, no campo dos debates sobre o multiculturalismo, amplia-se o olhar sobre uma questão importantíssima do Mundo Globalizado: a relação com o Outro.

A tematização na literatura de potencial recepção infantil sobre a diversidade cultural, em particular no que diz respeito a questões raciais, tão presentes no Brasil, não deixam de despontar

¹⁴⁹ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Doutorada em Língua e Letras. Contacto: elianedebus@hotmail.com

em Países europeus, como o caso de Portugal, como já desenvolvido em artigo produzido conjuntamente com a Ângela Balça. A leitura comparativa realizada naquela ocasião do texto português *Café com leite*, de Isabel Magalhães e o texto brasileiro *Conceição de Vila Rica*, de Joaquim Borges, ao constatar que muito embora as realidades de ambos os países sejam distintas “o repto da multiculturalidade marca ambas as sociedades nos tempos contemporâneos” (Debus; Balça, 2008).

Assim a proposta de refletir sobre o mercado editorial brasileiro para a infância e as transformações ocorridas a partir das demandas promovidas pela Lei 10.639/2003, contribuirá para um exercício que resultará no compartilhamento de informações que não se restringem a geografia brasileira.

1. A Lei 10.639/2003 a que será que se destina?

A Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, altera a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, inclui no currículo oficial da Educação Básica da Rede de Ensino pública e privada a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira - esta foi uma das primeiras ações do então Presidente da República Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato. A partir de então documentos orientadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ((Parecer CNE/CP n.º. 03 de 10 de março de 2004); A Resolução CNE/CP n.º 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003; Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003 (2008) e Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais

da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003 (2008); e, mais recentemente, em dezembro de 2010, o Seminário Nacional de Avaliação da Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

A Lei 10.639/2003, como uma política pública de Ação Afirmativa, reconhece a diversidade étnico-racial, valoriza a história e a cultura dos povos negros e se propõe a construir uma educação anti-racista, sem sombra de dúvidas, trouxe avanços para essas discussões no espaço escolar, no entanto, a sua aceitação não é unânime, como destaca Nilma Gomes:

em alguns setores da mídia, dos meios intelectuais e políticos permanecem tensões e discordâncias sobre a importância da inclusão da temática étnico-racial nas políticas curriculares e nos processos de gestão. A Lei 10.639/03, suas diretrizes nacionais e a resolução CNE/CP 1/2004 podem ser consideradas como um divisor de águas e, ao mesmo tempo, a explicitação dos tensionamentos sobre a responsabilidade do poder público no combate às desigualdades raciais.

(Gomes, 2009: 51)

O tensionamento das relações étnico-raciais fica explícito em políticas afirmativas como as cotas para o vestibular que têm gerado fortes embates, no entanto, a inserção da temática nos currículos escolares não tem ocorrido de forma efetiva, após 11 anos de sua promulgação, basta atentarmos para as tentativas do governo nas organizações de orientações e seminários para a sua implementação.

Segundo Nilma Lino Gomes, que coordena uma pesquisa nacional – em fase de conclusão - sobre as práticas pedagógicas escolares com relações étnico-raciais na perspectiva da Lei 10.639, existe desconhecimento sobre a Lei e o que ela representa, gerando interpretações equivocadas. A pesquisadora afirma que muitos gestores não implementam a Lei por uma compreensão errônea de

restrição social, como se ela não fosse para a sociedade como um todo, mas uma lei dos negros e para os negros (Gomes, 2010: 7). Em um país, como o Brasil, em que o mito da democracia racial imperou - e ainda impera – e fez com que se “abafasse” os tensionamentos étnico-raciais, colabora para uma resistência a implementação da Lei.

Curioso é que o mercado editorial brasileiro, mesmo que de forma tímida, tem ampliado o número de títulos que tematizam a cultura africana e afro-brasileira, por certo dialogando com a demanda da Lei 10.639/2003 que destaca que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira deverão estar presente em todo o currículo, dando ênfase as áreas de Educação Artística, Literatura e História (Brasil, 2004).

Na continuidade deste texto apresentamos reflexões sobre o acréscimo de títulos sobre a temática da cultura africana e afro-brasileira adotando como princípio de diálogo o mapeamento em catálogos editoriais brasileiros referentes aos anos de 2005 e 2008.

2. A literatura infantil e a temática da cultura africana e afro-brasileira

O texto literário de recepção infantil tem uma especificidade: o seu leitor primeiro do texto não é aquele a que originalmente se destina. Isto é, na maioria das vezes, antes da criança, um adulto – livreiro, pai, professor, tio, avô/avó – fará a seleção, compra e leitura do livro a ser lido. Zohar Shavit (2003) reflete sobre a ambivalência deste texto literário que pressupõe dois tipos de leitores-modelos: a criança e o adulto. O primeiro, um leitor com reduzida experiência de vida e de repertório literário, e o segundo, um leitor experiente com bagagem sobre os processos de funcionamento do texto.

Sendo o adulto também, na maioria das vezes, o produtor do texto, acaba por trazer nas suas entrelinhas a reprodução do mundo adulto,

seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma lingüística ainda não atingida por seu leitor, devido à falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem-se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia.

(Zilberman, 2003: 23)

Constata-se, por esse viés, que os textos de recepção infantil, por vezes, trazem a marca do ensinamento, demonstração de valores a serem seguidos, personagens com características e modelos de comportamento exemplares. Certamente os protagonistas das narrativas apresentam características vinculadas aos grupos mantenedores do poder, desvinculando a representação do personagem negro, seja pelo regime de subalternidade promovido pela escravização dos povos africanos, seja pela política de branqueamento. Vamos encontrar assim uma produção literária para infância que, de certo modo, silencia a representação de personagens negras, indígenas, asiáticas, entre outras.

No que diz respeito a presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase que inexistente anteriormente à década de 1970, e, quando isso ocorre, o negro é o dócil servil, submisso ao cumprimento de seu papel de subalternidade (Tia Nastácia, de Monteiro Lobato), ou é aquele que provoca o apiedamento (menino André, da Lenda do Menino do Pastoreio) ou, ainda aquele que não é: o negro de alma branca.

Dois estudos sobre a literatura infantil brasileira do início do século XX demarcam este espaço restrito dos personagens negras. Maria Cristina Gouvêa (2000), ao analisar as representações sociais sobre o negro na literatura de recepção infantil no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX, aponta uma suposta integração

racial nessa produção, marcada por uma visão etnocêntrica, na qual as personagens são identificadas pelo desejo de embranquecimento. O mesmo foi constatado por Luis Fernando França (2006), que verificou, por meio da leitura de títulos de Olavo Bilac, Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, Maria José Duprè e Viriato Correa, que, na primeira metade do século XX, a literatura infantil nacional conserva uma visão estereotipada em relação ao negro.

Algumas pesquisas, realizadas quase em sua grande maioria a partir da década de 1990, apontam para uma introdução de personagens negras como protagonistas a partir da década de 1970 e 1980, em muitas produções, encontra-se, ainda, um discurso contraditório e, por vezes, preconceituoso: Rosemberg (1985) apresenta uma análise de títulos para infância publicados entre os anos de 1955 e 1975; Bazzili (1999) - análise de títulos publicados entre os anos de 1976 a 1996; Oliveira (2003) - análise de títulos publicados entre os anos de 1979 e 1989. Um grupo de pesquisa significativa tem se detido a pesquisar a temática nos títulos do Programa Nacional de Biblioteca Escolar¹⁵⁰ (PNBE), como Kaecher (1999) que analisa as representações de gênero e raça, presentes no acervo de 110 obras que integram o Programa Nacional Biblioteca da Escola do ano de 1999; Ferreira (2008) análise da a partir dos títulos do acervo do PNBE/2005, pelo foco da pluralidade cultural; Venâncio análise a partir dos títulos do acervo do PNBE/2008. Ainda nessa última linha, vale lembrar o artigo “Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil”, (Martins; Cosson, 2008). Nesse artigo, Aracy Martins e Rildo Cosson analisam a temática nos títulos inscritos para o acervo

¹⁵⁰ Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE foi criado em 1997, Sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, tem recursos financeiros originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação e tem como principais objetivos o acesso à cultura e à informação e o incentivo à formação do hábito da leitura nos alunos, nos professores e na população. Anualmente as escolas de Educação Básica recebem o acervo literário por meio desse programa.

do Ensino Fundamental do PNBE/2008, focalizando, por final, uma leitura crítica do livro *O cabelo de Lelê*, de Valéria Barros Belém.

A lei 10.639/2003 promoveu acréscimo na produção? Como seria tarefa hercúlea mapear a produção editorial em sua totalidade utilizou-se como critério para essa incursão a seleção de catálogos editoriais. O ano de escolha era 2005, tempo suficiente para o mercado editorial ter incorporado (ou não) a nova demanda. Como a pesquisa abarcaria o curto período de 1 ano selecionamos sete catálogos das respectivas editoras: Ática, Companhia das Letrinhas, DCL, FID, Salamandra e Scipione. Sabíamos de antemão que estas editoras tinham em seu catálogo no mínimo três títulos e todas estavam instaladas a mais de 10 anos no mercado editorial.

Ao realizar o levantamento quantitativo de títulos no catálogo, contatou-se o total de 1.785 títulos, sendo que desses 79 traziam personagens negros. É necessário destacar que não contabilizamos tencionamento ou não de relações raciais a partir de personagens antropomorfizados, interessava-nos a representação humanizada. Dos 79 títulos encontrou-se uma recorrência aos (re)contos africanos por escritores brasileiros, destacando-se o escritor Rogério Andrade Barbosa (Debus, 2006).

Em 2008 retomamos o mapeamento tendo como foco os catálogos dos anos de 2008 e 2009, num primeiro momento pensamos em utilizar os mesmos, mas por vários fatores acabamos por retomarmos cinco (Ática, Companhia das Letrinhas, DCL, Paulinas, Scipione e inserimos três diferentes (Mazza, Pallas e SM). Neste novo levantamento mapeamos um total de 2.416 títulos, sendo que 170 apresentavam a temática, apresentando ainda uma constância nos recontos africanos (Debus; Vasques, 2010).

Constatou-se que a obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileira, no currículo escolar das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, embora ainda não adequadamente implementada, por certo, tem contribuído para a disseminação de títulos literários no mercado editorial.

Ampliado o número de títulos no mercado editorial se faz necessário verificar como eles estão chegando ao universo escolar, seja via o acervo anual do PNBE, seja via indicação e adoção do professor em exercício de classe.

Retomemos aqui um dos itens das Diretrizes Curriculares quando destaca a necessidade de ações políticas que arrefeçam as desigualdades: políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

(Brasil, 2004: 12)

Creemos que o acervo que compõe o repertório leitor da criança deve ampliar os seus saberes, respeitando a diversidade cultural que nos rodeia, e circunda o mundo globalizado, desconstruindo discursos racistas e representações de personagens negras de forma preconceituosas e estereotipadas. Isso pressupõe não somente a presença da personagem negra, mas como ela é apresentada.

No entanto, constatamos em algumas intervenções realizadas com professores da Educação Básica que a mera presença de uma personagem negra pode levar a escolha de um título, sem uma avaliação mais criteriosa. Podemos exemplificar esse encaminhamento com o livro *Conceição de Vila Rica*, de Joaquim Borges que apresenta várias contradições na representação da

personagem, menina “bem moreninha”, que somente é aceita de forma aparentemente igual pelo grupo de estudantes quando sua mãe heroicamente “salva” o seu desafeto incondicional. Os professores aceitam este livro de forma quase incondicional, pois os conflitos ocorrem no espaço escolar e nesse mesmo local são resolvidos (ou silenciados).

Felizmente, circulam hoje nas escolas brasileiras livros que tematizam as religiões de origem africana; livros que valorizam, na descrição da personagem, o fenótipo afro-brasileiro (cabelo, cor da pele, e outras características próprias da constituição negra); outros que ainda não trazem tencioamento nas relações, mas apresentam as personagens negras pictoricamente.

3. Fechando o texto

A lei 10.639, com a exigência do ensino da cultura africana e afro-brasileira, por certo, promoveu uma demanda que levou o mercado editorial a supri-la, ampliando e introduzindo novos títulos ao acervo das escolas brasileiras. Embora saibamos que quantidade não é sinônimo de qualidade, a ampliação faz com que mais títulos circulem. Livros que propiciem às crianças a identificação com a personagem e o encontro com a sua etnia; livros que oportunizem as crianças conhecerem o outro e nessa dinâmica se auto-conhecerem.

Para fechar este texto nada mais oportuno que as palavras do poeta brasileiro Castro Alves:

Por isso na impaciência
Desta sede de saber,
Como as aves do deserto
As almas buscam beber...
Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros à mão cheia...
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma

É germe — que faz a palma, É chuva — que faz o mar.

(Alves, s/d)

Bibliografia

- ALVES, C. (s/d) *Poetas Românticos Brasileiros*. vol. I, São Paulo: Editora Lumen.
- BAZILLI, C. (1999) *Discriminação contra Personagens Negras na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira Contemporânea*. São Paulo: PUC/SP. [Dissertação de Mestrado].
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP1/2004, de 10 de março de 2004.
- BRASIL (2003). *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U de 10/01/2003.
- DEBUS, E.; BALÇA, Â. (2008). Literatura Infantil Portuguesa e Brasileira: Contributos para um Diálogo Multicultural. *Via Atlântica*, 14, pp. 63-74.
- DEBUS, E. S. D (2006). *A Representação do Negro na Literatura Brasileira para Crianças e Jovens: Negação ou Construção de uma Identidade?* Tubarão: Unisul, Relatório Programa Unisul de Iniciação à Pesquisa (PUIP).
- DEBUS, E. S. D.; VASQUES, M. C. (2010). A Cultura Africana e Afro-brasileira na Literatura de Recepção Infantil e Juvenil: Um Diálogo singular imerso em pluralidades. [Em linha]. [Consultado em 20/01/2011]. Disponível em http://www.rexlab.unisul.br/junic/2009/projeto/projeto_000171.html
- FERREIRA, L. C. da S. (2008). *A Personagem do Conto Infanto-Juvenil Brasileiro Contemporâneo: Uma Análise a partir de Obras do PNBE/2005*. Brasília: UNB. [Dissertação de Mestrado].

- FRANÇA, L. F. (2006). *Personagens Negras na Literatura Infantil Brasileira: da Manutenção à Desconstrução do Estereótipo*. Cuiabá: UFMT. [Dissertação de Mestrado].
- GOMES, N. L. (2009). Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In M. Paula; R. Heringer (Orgs.) *Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid.
- GOMES, N. L. (2010). Implantação da lei 10.639 esbarra na Gestão do Sistema e das Escolas. *Nação Escola*, 2, pp. 6-9.
- KAECHER, G. E. P. (1999). *O Mundo da Caixa: Gênero e Raça no Programa Nacional de Biblioteca Escolar*. Porto Alegre: UFRGS [Tese de Doutorado].
- GOUVÊA, M. C. S. de (2008). *Imagens do Negro na Literatura Infantil*. [Em linha]. [Consultado em 15/06/2008]. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>
- MARTINS, A.; COSSON, R. (2008). Representação e Identidade: Política e Estética Étnico-Racial na Literatura Infantil e Juvenil. In A. Paiva; M. Soares. *Literatura Infantil: Políticas e Concepções*. Belo Horizonte: Autêntica.
- OLIVEIRA, M. A. de J. (2001). *Negros Personagens nas Narrativas Literárias Infanto-Juvenis Brasileiras: 1979-1989*. Salvador: UNEB. [Dissertação de Mestrado].
- ROSEMBERG, F. (1985). *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Global.
- SHAVIT, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.
- ZILBERMAN, R. (2003). *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global.

**Leitura na Educação Infantil:
A Ciranda de Livros como Alternativa para a
Formação do Leitor**

Rebeca Ramos Campos¹⁵¹
Sandro da Silva Cordeiro¹⁵²

Introdução

A leitura, juntamente com a escrita, são habilidades perseguidas pela escola, especialmente nos últimos anos da Educação Infantil, mesmo não sendo esta a sua principal finalidade. Acredita-se que ao ingressar nos primeiros anos do ensino fundamental, atualmente expandido para nove anos, ocorra a consolidação do ato de ler e escrever.

Mas quando a Educação Infantil desenvolve um trabalho de qualidade, respeitando a fase da infância, assegurando o oferecimento de situações educativas estimulantes, o processo de ler e escrever aparece como uma consequência. Ao perceber a função social da escrita, encarando-a como registro do que pensam, do que

¹⁵¹ Professora efetiva de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Mestranda no programa de pós graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil). Contacto: rebecaufrn@hotmail.com

¹⁵² Doutor em Educação. Professor do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN, Brasil). Contacto: sandcord8022@yahoo.com.br

aprendem, motivados por interesses em comum, as crianças se vêem imersas no universo das letras. Essa escrita é paulatinamente inserida desde os primeiros anos da Educação Infantil.

O Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN) vem ao longo das décadas se consolidando no cenário local e nacional como espaço que respeita a criança, proporcionando-lhe o encontro entre culturas (Sarmiento, 2006), ocasionando o acesso e o domínio do código escrito por intermédio de situações desafiadoras, de forma contextualizada. Para que ocorram esses encontros, faz-se necessária a criação de estratégias diversificadas, a fim de assegurar o contato da criança com as várias manifestações humanas.

A presença do texto literário nas práticas educativas propicia o contato com outros mundos, com possibilidades de imaginar e criar formas variadas de compreensão do entorno. Além de garantir o contato com a leitura e a escrita, o texto literário oportuniza o desenvolvimento da habilidade de interpretar, de entender o mundo a partir de outra linguagem.

A literatura, como elemento comunicativo, permite ao leitor o trânsito entre dois mundos: o real e o imaginário. Através de discurso lúdico e da presença de polissemias, a literatura coloca o leitor diante da possibilidade de múltiplas interpretações. E, para comunicar-se com o texto de natureza literária, é preciso utilizar signos que permitam a revitalização de experiências diversas, seja de leitura ou mesmo de vida. A leitura pressupõe compreensão dos escritos, conforme aponta Smith (1991). Tal habilidade – a compreensão – é encarada como a inserção de significados à produção textual.

Essa complexa atividade é constantemente estimulada dentro da rotina do NEI. Existe inclusive a “hora da história”, como momento assegurado diariamente. De modo geral, são realizadas leituras de histórias diversas, recorrendo-se aos livros presentes na própria sala de aula. As crianças também trazem constantemente livros de seus acervos pessoais para serem lidos, sendo outra forma de apresentar as experiências de leitura dos alunos.

Esse momento é organizado de diferentes formas. Algumas vezes, realizamos somente a leitura, sem a solicitação de inferências para a história lida. Em outros, pedimos que as crianças se posicionem sobre o texto, levantando indagações. Ainda estimulamos a recontação da história por uma das crianças. Nesse momento, os principais objetivos se fixam na possibilidade de oferecer uma degustação literária junto ao grupo, apreciando as obras pelo puro e simples prazer do contato com o texto e as imagens das ilustrações, ou mesmo incitando o debate sobre a leitura realizada.

Conforme aponta Abramovich, o primeiro contato da criança com o universo literário ocorre através da audição, sendo esta atividade essencial para a formação do leitor (Abramovich, 1997). Esta mesma autora ainda complementa, considerando que além de prazer e divertimento, ouvir histórias é considerado momento de aprendizagem, tendo em vista que o contato constante com essa atividade permite as crianças captarem a estrutura textual (início, meio e fim), auxiliando-as nas situações de produção, assim como estimular o desenho, o teatro e a escrita (Vargas, 2007). Então, o ato de contar ou ler histórias¹⁵³ é entendido como momento de aprendizagem, de estimulação e de formação do leitor.

Além desse contato diário com textos de natureza literária, desenvolvemos entre o 2º e o 3º bimestres de 2010 a “ciranda de livros” na turma 4B manhã, assegurando um novo espaço de acesso à literatura. Esta iniciativa permitiu a organização de conjunto de livros, adquiridos pelas crianças, na qual foram estimuladas a trocarem seus exemplares entre os colegas de sala. Tal estratégia permitiu a estimulação do gosto pela leitura, envolvendo a família num momento de contemplação literária.

¹⁵³ Entendemos que existe diferença entre contar e ler. A primeira consiste na possibilidade de memorizar a história e recitá-la, incrementando com expressões faciais, corporais e lingüísticas (entonação). A segunda é realizada pela decodificação do texto, utilizando-se da prosódia e das ilustrações contidas no livro.

Ao proporcionar esse encontro das crianças com a literatura, algumas modificações foram percebidas no grupo. O desenvolvimento da atividade “ciranda de livros” será narrada ao longo dos parágrafos, buscando identificar as principais estratégias empregadas, assim como a reação das crianças diante das proposições.

1. O que é a Ciranda de Livros?

A literatura é parte integrante da proposta pedagógica do Núcleo de Educação da Infância (NEI), em suas diferentes etapas de ensino. Na rotina, o contato com os livros ocorre em alguns momentos da rotina: no intervalo entre o lanche e o parque, na “hora da história”. Na primeira, as crianças são estimuladas, logo após o lanche, a manusearem as obras literárias disponíveis na sala, enquanto aguardam o momento do parque. É um momento de contato individual e/ou coletivo, pois algumas crianças preferem ler sozinhas ou socializam a leitura com os colegas. O professor participa desse instante quando solicitado, pois estimulamos a autonomia e a iniciativa para buscarem os livros de seus interesses. Na segunda, existe um momento específico logo após o relaxamento¹⁵⁴ das crianças, no qual lemos algum livro do acervo literário da sala, dos professores ou dos alunos (é comum as crianças trazerem livros de casa e solicitam que os professores leiam para toda a turma). Além desses momentos, a biblioteca, mantida com grande variedade e qualidade de livros literários e não-literários, funciona como parte integrante da rotina de todas as turmas pelo menos uma vez por semana.

Nos últimos meses, temos experimentado a inserção de uma nova atividade, denominada de “Ciranda de Livros”, como

¹⁵⁴ O relaxamento consiste num momento de descanso. Geralmente ocorre logo após o parque. Para esta ocasião, utilizamos músicas mais calmas. As estratégias para esse momento são variadas, oscilando desde pedir que as crianças deixem no chão e sintam a música, até a realização de alongamentos.

oportunidade de acesso à literatura infantil. É sobre esta atividade que discorreremos nas próximas páginas, na tentativa de mostrar como a ciranda de livros tem possibilitado a vivência com os livros em âmbito domiciliar, incentivando o acesso e o gosto pela literatura.

Ciranda tem relação com grande roda, com dança, música, movimento. Está relacionada a comunhão, a partilha, a união¹⁵⁵. Foi esse sentido que tomamos de empréstimo para o espírito da Ciranda de Livros, como momento coletivo, de trocas entre os envolvidos, com o intuito de trazer novos conhecimentos no campo da literatura, tornando-se estratégia para a formação do leitor.

A ciranda de livros consiste numa atividade para socializar obras literárias entre os alunos, assim como incentivar o hábito da leitura entre as famílias. A idéia é envolver os pais e responsáveis em situações nas quais o livro seja o foco das atenções.

A coordenação, em conjunto com os professores, selecionou uma lista de autores literários que se destacam pela qualidade de seus trabalhos. Foram eles: Ziraldo, Roseana Murray, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Cecília Meireles, Lalau e Laurabeatriz, José Paulo Paes, Bartolomeu Campos Queiroz, Mary e Eliardo França.

Avisamos aos pais, sob forma de aviso escolar, em que consistia esta ciranda, solicitando que comprassem livros escritos por esses autores, a fim de compor um acervo específico para tal atividade. O acervo da turma 4B foi composto dos seguintes volumes:

¹⁵⁵ A ciranda é um tipo de dança, originário da região nordeste do Brasil. É realizado pelas mulheres de pescadores, que cantavam e dançaram esperando seus maridos retornarem do mar. Elas se uniam por um objetivo em comum. Hoje, configura-se como dança popular, presente em várias manifestações do folclore brasileiro.

Ziraldo O menino da lua O menino maluquinho Um J na minha vida	Cecilia Meireles O menino azul	Lalau e Laurabeatriz Novos brasileirinhos	Bartolomeu Campos Queiroz Onde tem fada tem bruxa
O bichinho da maçã e os animais Um bebê em forma de gente Flicts	Roseana Murray Um avô e seu neto	José Paulo Paes e Kiko Farkas Uma letra puxa a outra	Ruth Rocha O trenzinho do Nicolau A família do Marcelo
	Sylvia Orthof Uxa! Ora fada Ora Bruxa	Mary e Eliardo França Que mistério!	

Escolhemos a sexta-feira como o dia de realização da Ciranda. Era na “roda final” que fazíamos a distribuição de livros, atentando para que todos os volumes circulem entre os alunos. Em algumas ocasiões, a leitura das obras constituía-se no principal foco da atividade. Em outras, como forma de complementar a leitura, propúnhamos algumas atividades baseadas nos livros.

2. Descrição das atividades da Ciranda de Livros

Apesar de compartilhar da idéia de utilização da literatura com o objetivo de fruição, de deleite, de prazer, organizamos também algumas atividades ao longo da Ciranda, objetivando sistematizar o trabalho com as obras. Desta feita, construímos atividades para complementar as ações desenvolvidas. Geralmente, essa atividade que acompanha o livro trata da identificação dos autores, dos ilustradores, dos personagens envolvidos, mudança do final da história descrição do começo, identificação do começo, meio e fim da história, escolha da parte que mais gostou da história. O registro é realizado tanto pela escrita convencional, quanto por

desenhos, dependendo dos objetivos a serem alcançados. Na verdade, trata-se da tentativa de problematizar a leitura, a fim de lançar questões para reflexão.

Uma das atividades realizadas consistiu na análise gráfica da capa, a partir de indagações que suscitavam a compreensão das imagens presentes e as intenções do ilustrador, além de lançar proposições caso estivesse na condição de “desenhista” do livro.

Atividade Para Casa

1) Qual o nome do livro que você leu? E o nome do autor?

2) Observe a capa do livro e responda:

A) O que mostra a ilustração da capa?

B) Se você fosse o ilustrador da história, como faria a capa do livro?

Desenhe abaixo a sua idéia de capa:



Na atividade expressa, fica evidenciada a intenção de focalizar os detalhes da capa, mostrando a importância de perceber a composição dessa parte do livro, que é o seu cartão de visita. A capa precisa refletir o conteúdo da obra, por isso é preciso interpretá-la. Entra em questão o estilo dos desenhos, as cores empregadas pelo ilustrador, buscando captar as intenções desse profissional. Deve haver um diálogo entre texto e ilustração.

Aciona-se, também, a capacidade imaginativa, pois é solicitado que as crianças criem uma nova proposta de capa, dando a oportunidade de organizarem, de acordo com suas inclinações pessoais, outras formas de representação para os escritos da obra.

Atividade

Oba! Mais um dia de ciranda de livros! Não esqueça de ler sua história e responder as questões que se seguem.

1 - Qual o título do livro?

2 - Quem escreveu a história?

3 - Quantas páginas têm o livro?

4 - Observe a primeira letra do título da sua história. Recorte em revistas palavras que comecem com essa mesma letra.

A atividade exposta acima demonstra um trabalho realizado com os elementos constituintes do livro (título, autor, páginas). A formação leitora se baseia em comportamentos leitores, portanto se ensina o gosto pela leitura se ensina como se comporta diante de um livro, a maneira de abri-lo, de manuseá-lo, o olhar direcionado ao título para inferir sobre o enredo da história, percebendo o autor, como ele escreve e o que ele escreve, delimitando preferências. Além disso, o trabalho da matemática com a contagem das páginas, traz a idéia de seqüência dessa história. Com a escrita, o trabalho

com a letra inicial pode ser feito junto ao trabalho de desenvolvimento motor quando permite que o aluno procure em revistas, corte e cole as palavras que comecem com a mesma letra que o título de sua história se inicia.

Em algumas ocasiões, nas segundas-feiras, havia a retomada da história. As estratégias eram variadas, tais como indagar sobre quem gostou ou não gostou do texto, permitindo que se expressassem, relatos curtos sobre como foi a leitura em casa junto as famílias, escolha de uma das crianças para sintetizar a história. Em outros momentos, simplesmente recolhíamos os livros e anotávamos aqueles que não haviam ainda trazido os exemplares, solicitando que trouxessem nas aulas subsequentes.

É importante salientar que as atividades foram propostas apenas em algumas ocasiões, não consistindo numa etapa obrigatória. Tendo caráter esporádico, as atividades não interferiram em nosso principal objetivo: a leitura por prazer.

3. Os pais na Ciranda: mostrando algumas vozes

Dentre as atividades realizadas durante a Ciranda, encontramos uma sondagem, construída com o objetivo de verificar como o trabalho estava sendo conduzido em casa, além de perceber a repercussão da mesma entre as famílias. Na verdade, tratou-se de proporcionar um momento de reflexão coletiva, visando perceber os ganhos do contato com a literatura, assim como indicativos sobre o que a atividade precisava melhorar, proporcionando um redimensionamento das ações.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA –NEI/CAP/UFRN

Data: ____/____/____

ALUNO (A): _____ TURMA: _____

Atividade

Estamos realizando semanalmente a “ciranda de livros”. Reflita com seus filhos a experiência com essa atividade e escreva nas linhas abaixo um depoimento:

A atividade solicitava um relato livre, no qual os pais deveriam construir uma narrativa que mostrasse suas impressões, posicionando-se sobre as estratégias utilizadas até o presente momento. Assim, coletamos algumas vezes que sintetizavam o pensamento do grupo família. Um dos depoimentos mostra como a atividade aproximou a família, servindo inclusive como indicador de necessidades escolares da criança, conforme mostra o relato:

A experiência de ler com meu filho, além de fazê-lo descobrir o mundo das letras, nos deixou mais próximos. Diante de tantos compromissos e obrigações, esse momento que temos feitos só reforça nossos laços familiares. Contribui para que eu veja e compreenda suas necessidades acadêmicas (Cláudia, mãe de Guilherme).

Outra fala, mostrada logo abaixo, expressa a alegria de compartilhar a experiência leitora da criança com a família, visto que a Ciranda trazia a “boa nova” – o livro.

Quando chegava um livro novo, às sextas-feiras, era ma festa aqui em casa na hora de dormir. Às vezes, esta hora ate se estendia, já que sempre tinha alguém com um comentário a fazer. As vezes, a gente gostava muito e éramos todos unânimes. Outras vezes, achávamos o livro muito chato e

ficávamos pensando como melhorar aquele livro. Muitos livros eram longos e com letra de imprensa, não bastão. Eu gostaria que pelo menos alguns pudessem ter sido mais ao nível das crianças, par que elas pudessem ler sozinhas. Infelizmente o único mais fácil de ler foi também um dos mais chatos (os bichos e o bicho da maçã). Há alguns livros que, mesmo sem letras, permitem a criança contar uma história (Simone, mãe de Cecília).

Fica evidente que a atividade não estava restrita somente a leitura, mas havia um complemento através de comentários posteriores (pós-leitura), o que enriqueceu a compreensão da leitura a partir da instauração de debate sobre a obra. Houve, também, críticas quanto aos livros recomendados. Algumas obras foram consideradas num nível mais elevado para as crianças, especialmente pelo tipo de letra apresentado – de imprensa, não bastão.

O ponto forte do depoimento foi o posicionamento da mãe em relação aos livros presentes na Ciranda. Na verdade, o NEI indicou os autores e as obras ficaram a critério dos pais escolherem. Fica a idéia de eleger novos critérios de escolha dos volumes, não usando como parâmetro apenas os autores, mas também as obras. Outra idéia que surgiu depois dessa revelação, foi a realização de reunião para ajudar os pais na compra dos livros, estabelecendo critérios de qualidade, pautando a escolha também pelo nível de desenvolvimento da criança no que tange a leitura.

Por outro lado, acreditamos que é preciso oferecer as crianças uma gama diversificada de livros, desde aqueles com mais texto (que podem ser lidos pausadamente, separando-se em partes), ou mesmo aqueles mais curtos, a fim de que leia com mais autonomia. Ou seja, a leitura tanto pode ser realizada por um adulto, quanto pela própria criança, diversificando-se as estratégias de contato com o texto literário.

No caso dos livros que apresentam somente imagens, a tônica é a leitura do texto imagético, que pode suscitar a imaginação e a possibilidade de criação do texto a partir da estimulação visual. Na

fase das crianças da turma 4B, que apresentam níveis de escrita variados (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabéticos), a intenção é de oferecer situações desafiadoras, nas quais possam superar essas etapas e consolidar a aquisição da leitura e escrita. Portanto, textos que apresentem somente imagens podem ser úteis, desde que sejam realizadas atividades posteriores de sistematização das histórias, com a escrita de diálogos e narrativas textuais.

A fala dos pais foi importante no sentido de apontar possíveis redimensionamentos para a proposta. E, além disso, perceber os avanços obtidos a partir da Ciranda, como a atividade foi recebida pelos familiares.

4. Conclusão

Sabe-se que na cultura escolar o texto literário tem sentido utilitário, servindo para o desenvolvimento de habilidades almeçadas em cada etapa do processo de escolarização. Para além desses objetivos, a literatura precisa adentrar os muros escolares com outras finalidades, estimulando a prática da leitura pelo prazer, pela fruição, pelo deleite. Mas é engano do professor de educação infantil pensar que a leitura é só prazer. A leitura de livros literários envolve muitas sensações como medo, angústia, alegria. Alguns textos são difíceis de serem lidos e compreendidos, demandando esforço do leitor. Dessa forma, é necessário que a escola desenvolva um trabalho pedagógico planejado centrado nos comportamentos leitores e na ampliação de repertório.

No caso da Ciranda de Livros, o objetivo centrava-se numa tripla dimensão: prazer, leitura, aprendizagem e envolvimento. O prazer é justificado pela inserção do texto literário para a provocação da imaginação, da ludicidade. A leitura é tida como essencial para o leitor, que deseja ter autonomia no ato de ler ao considerar sua função social.

O cuidado em oferecer um número reduzido de atividades vinculadas a Ciranda, deve-se ao fato de encarar a literatura como forma de entretenimento. Assim, a Ciranda consistiu em uma

oportunidade privilegiada de contato com o texto literário e de integração entre escola e família.

Bibliografia

- ABRAMOVICH, F. (1997). *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione.
- SARMENTO, M. J. (2006). *Infância, Diversidade e Expressão Simbólica*. [Em linha]. [Consultado em 30/11/2010]. Disponível em www.rizoma3.ufsc.br/textos/351.pdf
- SMITH, F. (2004). *Compreendendo a Leitura: Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler*. Tradução Daise Batista. Alegre: Artmed.
- VARGAS, A. S. (2007). Lendo Com Prazer. *Revista do Professor*. Porto Alegre, nº 23, jan./mar. pp. 9-14.

Os caminhos do Ensino e da Aprendizagem do Vocabulário: Intercultura, Corpus Textual e Lexicultura

António Pereira Pais¹⁵⁶

Maria da Graça Sardinha¹⁵⁷

Introdução

A incidência de crianças com dificuldades de aprendizagem, em geral, e com dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, em particular, continua a ser uma realidade marcante do dia-a-dia das nossas escolas. Neste contexto, a investigação realizada nas últimas décadas veio demonstrar a importância do desenvolvimento técnico-didático das formas de abordagem aos processos de ensino explícito do vocabulário, enquanto elemento e factor de aproximação das crianças aos livros e à leitura e a promoção do sucesso escolar.

Uma das linhas de investigação mais relevantes sobre esta matéria foi desenvolvida em sistema de parceria pelo *Institute of Child*

¹⁵⁶ Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação. Docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Contacto: antoniopais@ipcb.pt

¹⁵⁷ Professora Auxiliar da Universidade da Beira Interior. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação/Universidade do Minho). Contacto: mggds@ubi.pt

Study – University of Toronto (Andrew Biemiller), pelo Department of Reading Education – University of Georgia (James Baumann) e pelo Institute for the Development of Educational Achievement (IDEA) – University of Oregon (Edward Kame'enui) visavando o estudo das relações entre o ensino explícito do vocabulário, a prática da leitura e o sucesso escolar. Através dos trabalhos desenvolvidos foi possível demonstrar a existência de uma relação directa de impacto entre estas as três realidades. Outro dos aspectos importantes que esta linha de investigação permitiu clarificar foi a demonstração da importância técnico-didáctica da consideração de três aspectos relacionados com a prática do ensino explícito do vocabulário:

- A relação tripolar que se estabelece entre ensino explícito do vocabulário, prática da leitura e formação de leitores, justificando a importância do denominado *Efeito Mateus*;
- Os critérios de selecção de vocábulos para o ensino explícito do vocabulário e para as práticas de leitura e de escrita, sendo relevantes para o efeito os traços semânticos e a carga cultural partilhada das palavras seleccionadas (lexicultura e intercultura);
- O processo metodológico de abordagem, considerando-se do ponto de vista didáctico como fundamentais o conhecimento da forma fónica, as propriedades de selecção semântica e categorial, a categoria sintáctica, o significado e as restrições de selecção.

1. *Efeito Mateus* - prática da leitura, formação de leitores e ensino explícito do vocabulário

As aprendizagens significativas propostas por Ausbel trazem-nos uma dimensão composta por saberes prévios dos sujeitos que importa valorizar e potenciar.

Investigações de Beck, Perfetti, McKeown e Omanson (1982) alertaram para o modo como as crianças adquirem o vocabulário, salientando que quanto mais o sujeito leitor possuir, mais facilmente, ao ler, deduz do contexto o significado das palavras novas. Este aspecto é comparável ao *Efeito Mateus*, formulação sociológica baseada na hipótese dos dez talentos narrada no Evangelho de Mateus, segundo a qual àquele que tem mais lhe será acrescentado, e ao que não tem, mesmo o pouco que tem lhe será tirado. Desta forma, no âmbito da aquisição do vocabulário, se estabelecem nexos entre o que já se sabe e a informação nova. Todavia, a aprendizagem de vocabulário não deverá, contudo, ser feita de uma forma descontextualizada. Os autores, ao realizarem estudos alargados no tempo, puderam demonstrar que também aqui, a dimensão cognitiva é fundamental. Remetendo para a insuficiência do “método do vocabulário”, onde as palavras eram memorizadas de uma forma descontextualizada, distinguiram não só o valor do automatismo, mas também a importância do ensino de palavras novas num contexto de compreensão da linguagem, mas sempre relacionado com o léxico dos leitores. Os investigadores supracitados chamaram a esta forma de ensino “o ensino rico”, desenvolvendo um programa baseado no ensino de palavras novas que foi, posteriormente, aplicado com grande êxito por vários professores.

Numa escola de Trinity – Atlanta, Ashmore (cit. por Beck, 1982) escreveu uma carta cheia de emoção, onde relata, não só a eficácia operada através da aplicação do programa, mas também o entusiasmo experimentado pelos alunos:

Los investigadores defienden la hipótesis de que las palabras nos “pertencen” realmente cuando las conocemos de una forma que va más allá de la simple asociación entre la definición y la palabra. En cada encuentro, la palabra puede adoptar una nueva connotación, una nueva flexibilidad.

(...) Creemos que estamos proporcionando numerosas oportunidades a los estudiantes para que se encuentren con palabras que normalmente pasaran por alto. Con algunas de esas

palabras podrán construir nuevas conexiones entre palabras. Con otras palabras lo único que podemos esperar es alguna idea inicial del significado general. (...) La vez que intentamos simular el pensamiento sobre diferentes relaciones de palabras, estamos logrando un pensamiento inesperado. (...) Una de las sorpresas gratas es que los niños están emocionados por trabajar con alguna de nuestras palabras.

Recordar-se aqui a posição de Beck e Carpenter (1986) acerca da importância dos conhecimentos de base, considerados fundamentais na aquisição de certas competências: quanto mais ricos forem os conhecimentos de base, mais facilmente o sujeito leitor pode regular e monitorizar o conhecimento.

No âmbito da análise dos currículos e da sua relação com os processos cognitivos, Beck e McKeown (1991) apontam três deficiências que originam, por sua vez, falta de conhecimentos de base:

- Falta de clareza na relação entre o conteúdo e os objetivos;
- Suposições pouco realistas sobre os conhecimentos de base dos alunos;
- Explicação inadequada dos acontecimentos significativos e das suas inter-relações.

Na perspectiva dos autores, a ausência deste tipo de conhecimentos, armazenados na memória de longa duração, não permite aos estudantes acederem aos mecanismos de compreensão, de modo a poderem construir conhecimento que lhes permita dar respostas complexas e elaboradas. Tais falhas permitirão apenas construir frases simples e literais, uma vez que a falta de nexos associativos faz com que aqueles apenas adquiram troços de informação, não sendo capazes de julgar a importância desses troços, nem o seu papel e adequação na totalidade de um tema. Mediante esta situação, os investigadores supracitados chamam a

atenção para a importância de “como” ensinar e também sobre “quais” os conteúdos a seleccionar.

2. Lexicultura¹⁵⁸, globalização e ensino explícito do vocabulário

O enquadramento didactológico das relações entre leitura e escrita, enquanto processo, deve fundamentar-se na abordagem técnica das relações entre cultura e língua, especificamente no que diz respeito à carga cultural partilhada que as palavras encerram.

Ao longo das últimas décadas, foi possível demonstrar que o conhecimento lexical representa um factor de sucesso no desenvolvimento da linguagem oral e na aprendizagem da leitura e da escrita. Como afirma James Baumann (2008), a exposição repetida a palavras novas constitui uma fonte importante de ampliação do capital lexical.

As formas de abordagem aos processos de ampliação do capital lexical em ambiente escolar, devem, como afirmam Galisson e Puren (1999), considerar a dimensão cultural implícita nas e sob as palavras.

A relevância da inserção de aspectos culturais associados ao léxico na interacção pedagógica e nos materiais didácticos estabelece, com o desenvolvimento do processo leitor-escritor, uma relação de importância vital ao nível do ensino e aprendizagem das palavras.

A escolha do léxico a trabalhar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, deve reflectir a realidade cultural em que as crianças se inserem para, progressivamente, se ir ampliando ao conhecimento de outros ambientes culturais e inclusive de outras culturas.

¹⁵⁸ Segundo Guillén Diaz (2003), a lexicultura é a relação que se estabelece entre léxico e cultura e que se expressa através de um conjunto de palavras e unidades lexicalizadas com um valor implícito que *corresponde* à dimensão pragmática das palavras.

Como afirma Galisson (1991), não sendo possível desvincular léxico de cultura, os níveis de abordagem às questões técnicas dos processos de aprendizagem da leitura (decifração, fluência e compreensão) e da escrita (caligrafia, ortografia e textualização) deve fazer-se a partir da consideração de unidades lexicais e frásicas significativas dos pontos de vista relacional e cultural dos alunos. Ora, os textos de Literatura Infantil, ao conterem aspectos de natureza ficcional, encerram variadas mensagens e significados, promessas de fruição estética, metáforas e toda uma conjuntura capaz de fornecer às crianças o poder perlocutório dos vocábulos ali contidos.

Em suma, a abordagem às questões do conhecimento e desenvolvimento lexical fundamenta-se, do ponto de vista didático-metodológico, em duas realidades vitais para o desenvolvimento do processo leitor-escritor:

- Ensino explícito do conhecimento das palavras;
- Definição e utilização de modelos integrados de desenvolvimento lexical.

3. Processo metodológico de abordagem à prática do ensino explícito do vocabulário

O ensino explícito do conhecimento das palavras parte do desenvolvimento da consciência lexical nos níveis fonológico, morfológico, semântico e sintático e deve, como afirma I. Duarte. (2000), contemplar os seguintes aspectos de conhecimento declarativo:

- forma fónica;
- significado;
- classe a que pertence;
- condições sintáticas e semânticas que a palavra impõe ao contexto em que pode ocorrer;
- paradigma flexional em que se integra;

- relações com as outras palavras.

Neste contexto, como afirma Biemiller (2005), a utilização de modelos integrados de desenvolvimento lexical deve obedecer aos seguintes princípios metodológico-didáticos:

- ensinar ao aluno o que precisa saber sobre cada palavra: forma fónica, significado em função do contexto, condições sintáticas e semânticas, classe de pertença, paradigma flexional e relações com as outras palavras.
- ensinar ao aluno quando e como usar estratégias de aquisição lexical quando está a ler e estratégias de precisão lexical quando está a escrever.

4. A abordagem aos textos

A proposta de reflexão apresentada refere-se a um campo complexo onde se entrecruzam múltiplas realidades socioculturais e diferentes perspectivas de abordagem didactológica à prática de ensino explícito do vocabulário nas sociedades actuais, fortemente marcadas pelo fenómeno da globalização. Enfatizar o carácter relacional e contextual da relação entre os processos de formação de leitores, através da Literatura para a Infância, e a prática do ensino explícito do vocabulário permite reconhecer a complexidade, a polissemia e o carácter transversal e relacional dos dois processos. A mais importante implicação constitui-se na própria concepção de Literatura para Infância nas sociedades globalizadas, enquanto fonte vital de enriquecimento do capital lexical. A prática do ensino explícito do vocabulário, na perspectiva intercultural, através de uma abordagem lexicultural, deixa de ser assumida como um processo linear e estandardizado, para passar a influenciar os fenómenos globais de desenvolvimento literário integrado. Nas sociedades globais, o processo de ensino explícito do vocabulário deve ser entendido como um processo construído a partir de

relações dinâmicas e intensas entre o material literário para a infância, os textos de tradição oral e as realidades sociais globalizantes, criando contextos relacionais interactivos que, por se ligarem dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos constroem a sua identidade e desenvolvem relações criativas e verdadeiramente *formativas*, ou seja, estruturantes de movimentos de *desenvolvimento globalizante*. Desta forma, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das palavras, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos *contextos* em relação aos quais esses *elementos* adquirem significados. Nesta realidade, nos espaços ambivalentes de relação entre os diferentes contextos de aprendizagem e os textos especificamente destinados ao público infanto-juvenil, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de formação de leitores, cimentados numa forte relação com a aprendizagem do vocabulário.

A prática de ensino explícito do vocabulário constitui-se, assim, como um processo de relação em que as fontes de acesso e facilitação permitem a *articulação entre diferentes contextos* sociais e culturais, mediante as próprias relações desenvolvidas entre Literatura para a Infância e prática do ensino explícito do vocabulário.

5. Nota conclusiva

Neste artigo, tentámos não só a clarificação de alguns conceitos, como mas também os modos de operacionalização.

Defendemos o ensino explícito do vocabulário que, em nossa opinião ao partir-se de etapas específicas responsabiliza-se o professor e potencia-se a autonomia dos alunos.

No âmbito do vocabulário, colocámos a tónica nos conhecimentos de base, como por exemplo os conhecimentos anteriores sobre o sentido da palavra, ou até o conhecimento implícito do funcionamento da língua (se é nome, verbo, adjectivo...).

Quanto aos textos, privilegiámos a Literatura Infantil, hoje uma presença indiscutível em contextos formais e informais de aprendizagem. Com efeito, esta permite a aquisição de vocabulário em metanarrativas específicas, capazes de proporcionar quadros mentais de referentes, compartilhados por uma determinada cultura.

Terminamos com o poema de Eugénio de Andrade ilustrativo do poder da(s) palavra(s) que só uma correcta aquisição de vocabulário pode proporcionar.

As Palavras

São como um cristal,
as palavras.
Algumas, um punhal,
um incêndio.
Outras,
orvalho apenas.

Secretas vêm, cheias de memória.
Inseguras navegam:
barcos ou beijos,
as águas estremecem.

Desamparadas, inocentes,
leves.
Tecidas são de luz
e são a noite.

E mesmo pálidas
verdes paraísos lembram ainda.

Quem as escuta? Quem
as recolhe, assim,
cruéis, desfeitas,
nas suas conchas puras?

Bibliografia

- AUSUBEL, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York. Rune Stratton.
- BAUMANN, JAMES F.; KAME'ENUI, EDWARD J. (2004). *Vocabulary Instruction. Research to Practice*. New York: The Guilford Press.
- BECK I. I., PERFETTI, C. A. & McKEOWN M. G. (1982). Effects on Long Term Vocabulary. Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 506-521.
- BECK, I. I., OMANSON, R. C. & McKEOWN M. G. (1982). An Instructional Redesign of Reading Lessons. Effects on Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 17, 462-481.
- BECK, I. y CARPENTER (1986). Cognitive Approaches to Understanding Reading. *American Psychologist*, 41 (10), 1098-1105.
- BECK, I. I., McKEOWN, M. G., SINATRA, G. M. & LOXTERMAN, J. A. (1991). Revising Social Studies Text from a Text Processing Perspectives: Evidence of Improved Comprehensibility. *Reading Research Quarterly* 26, 251-276.
- BIEMILLER, A. (2005). Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning. In D. Dickinson & S. Neuman (Eds.) *Handbook of Early Literacy*, Vol.2. New York: Guilford.
- DIAMOND, L. & GUTLOHN, L. (2008). *Vocabulary Handbook*. California: Core Literacy Library.
- DUARTE, INÊS (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GALISSON, R. (1991). *Les Mots – Modes D'emploi*. Paris: CLE.
- GALISSON, R. & PUREN, C. (1999). *La Formation en Questions*. Paris: CLE.
- GUILLÉN DIAZ, C. (2003). Lexiculture: D'Un Concept à un Outil D'Intervention. In M. Lino & J. Pruvost (Org.) *Mots et Lexiculture*. Paris: Honoré Champion, pp. 33-50.

- INVERNIZZI, M.; BEAR, D.; TEMPLETON, S.; JOHNSTON, F. (2008). *Words Their Way. Word Study for Phonics, Vocabulary, and Spelling Instruction*. New Jersey: Pearson.
- YOPP, H. K.; YOPP, R. H.; BISHOP, A. (2009). *Vocabulary Instruction for Academic Success*. U.S.A.: Shell Education.

