

**A CRIANÇA, A LÍNGUA E O TEXTO LITERÁRIO:
DA INVESTIGAÇÃO ÀS PRÁTICAS**

Actas do I Encontro Internacional



Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna
Instituto de Estudos da Criança
Universidade do Minho

Braga
2003

Esta publicação reúne as conferências e as comunicações apresentadas, em tempo útil para publicação, no âmbito do *I Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*, realizado nos dias 3 e 4 de Outubro de 2003, na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Os textos que aqui se apresentam são da responsabilidade dos respectivos autores e não reflectem necessariamente a posição ou a opinião do Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna da Universidade do Minho.

O Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna da Universidade do Minho agradece o apoio dado à edição desta obra pelas seguintes entidades:

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR

Apoio do Programa Operacional Ciência,
Tecnologia, Inovação do Quadro Comunitário de
Apoio III



Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação

**A CRIANÇA, A LÍNGUA E O TEXTO LITERÁRIO:
DA INVESTIGAÇÃO ÀS PRÁTICAS**

Actas do I Encontro Internacional



Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna

Instituto de Estudos da Criança

Universidade do Minho

3 e 4 de Outubro de 2003

Título	A CRIANÇA, A LÍNGUA E O TEXTO LITERÁRIO: DA INVESTIGAÇÃO ÀS PRÁTICAS. <i>Actas do I Encontro Internacional</i>
Organização	Fernando Fraga de Azevedo (Coordenador) Rui Ramos Íris Susana Pires Pereira Sara Raquel Reis da Silva Marisa Robina Ferraz Rosa Ana Borges de Almeida
Edição	Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança
Depósito Legal	200437/03
ISBN	972-98757-7-4
Data de saída	Outubro de 2003
Tiragem	250 exemplares
Composição e design do Compact Disc	contacts@euroemn.com. MMIII.

ÍNDICE

Apresentação

A Criança, a Língua e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projecto educativo	8
Fernando Fraga de Azevedo (Universidade do Minho)	

Promoção da Aprendizagem da Literacia

Nós...no espaço literácico	13
Ana Cristina Cardoso Alcoforado (Jardim de Infância Cancela da Cruz, Amares)	
Para a emergência da literacia em contexto de jardim de infância	14
Fernando Fraga de Azevedo e Marisa Rosa (Universidade do Minho)	
Itinerários para a promoção do livro e da leitura: estratégias psicopedagógicas	17
Judite Zamith Cruz (Universidade do Minho)	
Eu leio, tu lêes, ele lê... mas para quê? Do consumo de histórias à leitura crítica	39
Maria de Lourdes Dionísio (Universidade do Minho)	
As narrativas das crianças como construção identitária	40
Júlia Formosinho e João Formosinho (Universidade do Minho)	
A escola e o desenvolvimento fonológico infantil: contributos da aquisição de língua materna	41
Maria João Freitas (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa)	
Desenvolvimento integrado de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: da teoria à prática	43
Maria Luísa A. Varela de Freitas e Maria Glória Santos Solé (Universidade do Minho)	
Literacia: desenvolvimento em espaço lúdico	77
Maria Teresa Martins Cortez Marques Graça (Jardim de Infância de Arrifana - Fontarcada - Póvoa de Lanhoso)	
Texto(s), literacia(s) e objectivo(s): algumas propostas de trabalho	78
Maria Paula S. S. S. Lago (Bolseira da FCT)	
A aprendizagem sistemática da escrita	88
Dina Rodrigues Macias (Escola Superior de Educação de Bragança)	
Emergência dos conceitos de texto e de interpretação na infância	103
Maria de Lourdes Magalhães (Escola Superior de Educação de Viana do Castelo)	

Qualidade educativa e desenvolvimento da linguagem escrita Margarida Alves Martins (Instituto Superior de Psicologia Aplicada)	118
A interacção entre a leitura e a escrita no 1º ciclo do Ensino Básico. Relato de uma experiência Luísa Álvares Pereira, com a colaboração de Andreia Resende, Carla Fernandes, Cristina Lopes e Clara Silveira (Universidade de Aveiro)	119
Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º ciclo do Ensino Básico Íris Susana Pereira e Fernanda Leopoldina Viana (Universidade do Minho)	120
A lagarta dos livros: alguns ingredientes para a promoção da literacia desde a primeira infância Susana Constante Pereira (Fundação para o Desenvolvimento Social do Porto)	130
A iniciação precoce do Francês no 1º C.E.B. Manuela José Marques Perestrelo (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da Guarda)	131
Ler e escrever por onde se começa... Ângela Manuela Leite Carvalho Pinto (Centro Social e Cultural de Santo Adrião, Braga)	137
Dépasser les limites de sa propre culture, s’ouvrir à d’autres mondes Florbela Lages Antunes Rodrigues (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da Guarda)	138
As histórias e os problemas Fátima Sardinha (Aluna do Curso de Mestrado em Estudos da Criança – Especialização de Matemática Elementar)	142
A Criança, a Língua e os Textos: a evolução do conceito de Literacia Fátima Sequeira (Universidade do Minho)	143
Literacia no jardim de infância Maria Lúcia Cerqueira Silva (APPACDM)	144
O processo de leitura com crianças em defasagem idade-série Roseli Marianna dos Santos Souto (Universidade Federal Fluminense – Brasil)	145
Circunnavegando la palabra en la educación y la lectura de hoy María del Carmen Villaverde de Nessier (Universidad Nac. del Litoral - Argentina)	175
O papel da leitura de textos literários na produção textual escrita Marilurdes Zanini (Universidade Estadual de Maringá - UEM e Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP/IEL – Brasil)	189
Literatura Infanto-Juvenil e Práticas Pedagógicas	
Potencialidades pedagógicas e dramáticas da literatura infantil e tradicional oral José Manuel de Almeida Couto (Escola Superior de Educação Jean Piaget)	209

O texto literário em manuais escolares de Língua Portuguesa para o 1º ciclo	224
Carla Manuela Cunha, Helena Daniela Freitas e Sílvia Maria Cunha (Alunas universitárias)	
A leitura literária na Educação Infantil: festaria de brincança	225
Eliane Santana Dias Debus (Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil)	
A estória da Cinderela e o início do despertar da expressão/comunicação	245
Elisabete Gonçalves, Conceição Pires e Ana Luísa Matias (Instituto Politécnico da Guarda)	
Aprender com Prazer	258
Margarida Maria Alves Nabais Mateus (Escola Superior de Educação da Guarda)	
O processo da Constituição do gênero literatura infantil, no Brasil, vínculos e valores subsumidos à escola, ao ensino e à leitura	263
Ana Maria Menin (Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP – Presidente Prudente-SP-Brasil)	
O canon literário escolar e a sua influencia na formación lectora	277
Blanca-Ana Roig Rechou (Universidade de Santiago – Espanha)	
Literatura infantil e formação de professores: possibilidades para o uso do texto literário fantástico em sala de aula	278
Caroline Cassiana Silva dos Santos (Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP/FCT – Brasil)	
O texto literário e a formação do leitor	285
Rosa Maria Graciotto Silva (Universidade Estadual de Maringá - PR – Brasil)	
A leitura do texto literário: formando professores do ensino fundamental para o uso do “Kit Literatura em Minha Casa”	297
Renata Junqueira de Souza (Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Brasil)	

Estudos de Literatura Infanto-Juvenil

As faces da metamorfose na obra infanto-juvenil de Mia Couto	304
Fátima Albuquerque (Universidade de Aveiro)	
Linguagem e contrato de leitura na literatura infantil	305
Glória Bastos (Universidade Aberta)	
Grotesco? O risível, visível e invisível na obra <i>O traje novo do rei</i>	306
Manuel Jorge Carvalho (Mestrando da Universidade do Minho)	
O discurso do delírio e a emancipação do sujeito infantil em <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i> de Ana Maria Machado	312
Neuza Ceciliato de Carvalho (UEL/Londrina/PR – Brasil)	

Literatura para crianças dos 7 aos 77 anos. Reflexões sobre a literatura de fantasia épica	327
João Formosinho (Universidade do Minho)	
Caeiro e Nobre contados às crianças? Literatura «destinada» à infância e não só	328
José António Gomes (Instituto Politécnico do Porto)	
Análise de <i>Os Ovos Misteriosos</i>, de Luísa Ducla Soares	338
Rita Elisabete Mendes Lima (EB1 de Outeiro, Vila Verde)	
<i>Memórias de Emília</i>, de Monteiro Lobato: modos de ler	339
Alice Áurea Penteado Martha (Universidade Estadual de Maringá – Brasil)	
Para uma análise estilística, narrativa e simbólica do conto "A Estrela" de Vergílio Ferreira	352
José Cândido de Oliveira Martins (Universidade Católica Portuguesa)	
"O Capuchinho Vermelho"	364
Carina Pereira de Oliveira (Licenciada em Ensino Básico - 1º ciclo)	
"Um Mundo Branquinho"	365
Ana Maria Fernandes Pires Pereira, Elza da Conceição Mesquita, Maria Cristina Afonso Magalhães (Escola EB1 N.º 7 de Bragança e Escola Superior de Educação de Bragança)	
Análise micro-estilística do conto <i>O Veado Florido</i> de António Torrado	367
Anabela Malheiro Fernandes Caldelas Pereira (E.B. 1 de Vergaço-Cibões - Terras de Bouro)	
Na Escola da Literatura. Ensaio em torno de um autor	368
Cláudia Sousa Pereira (Universidade de Évora)	
Promoção de competências linguístico-literárias e conhecimento de si: o indivíduo em busca do seu mundo (Uma leitura de <i>Artur e a palavra mágica</i>)	375
Micaela Ramón (Universidade do Minho)	
"O homem que engoliu a lua": do Conto Fantástico à Literatura Infantil	384
Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro) e Rui Ramos (Universidade do Minho)	
Os contos para a infância de José Jorge Letria: vozes (entre)cruzadas	386
Sara Raquel Duarte Reis da Silva (Universidade do Minho)	
La lecture de la littérature de jeunesse comme occupation d'un territoire de jeu	397
Catherine Tauveron (Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bretagne, CELAM de l'Université de Rennes II, Institut National de Recherche Pédagogique – França)	

Literatura Infanto-Juvenil e Educação para os Valores

- A memória das guerras na LIX en galego (As repercusiões na infancia e mocidade)** 415
Eulalia Agrelo, Juan Lago, Isabel Mociño, Marta Neira, Amparo Raviña e Isabel Soto (Universidade de Santiago de Compostela – Espanha e GÁLIX - Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil)
- Alba e o cisne encantado. Análise e comentario** 417
Elva Arabas Carollo (Universidad de Santiago de Compostela – Espanha)
- «Somos todos irmãos, somos todos diferentes». A narrativa infanto-juvenil como meio de promover uma educação multicultural** 421
Ângela Coelho de Paiva Balça (Universidade de Évora)
- Algunos roles sexistas en los álbumes ilustrados infantiles: ¿un nuevo sexismo?** 429
Cristina Cañamares Torrijos (Becaria FPI de la JJ.CC. de Castilla-La Mancha CEPLI. Universidade de Castilla-La Mancha - Espanha)
- O respeito à diversidade nos libros infantis** 441
Vanessa Estévez Baquero (Universidad de Santiago de Compostela – Espanha)
- Literatura infantil e valores** 449
Aurora Marco (Universidade de Santiago de Compostela – Espanha)
- Pinóquio e a educação para os valores** 457
Armindo Mesquita (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
- HEIDI: valor(es) da leitura literária** 464
Angelina Ferreira Rodrigues (Universidade do Minho)
- Contos tradicionais e motivação para os valores do humanismo, na escola** 465
Lino Moreira da Silva (Universidade do Minho)
- Temas transversais nos libros infantis** 466
Fernando Vieito Liñares (Universidad de Santiago de Compostela – Espanha)
- Lectura, textos e imágenes: un estudio sobre la percepción de valores de los lectores** 471
Santiago Yubero Jiménez, Elisa Larrañaga Rubio e Sandra Sánchez García (Universidad de Castilla-La Mancha – Espanha)

Arte, Imaginação e Criatividade

- Contar e cantar histórias** 487
Luísa Barreto (Escola E.B. 2+3 D. Fernando II) e Luísa Pereira (Escola Básica de 2º e 3º ciclos de Freiria)

Arte e Imaginação: o ensino da Arte na literatura infantil brasileira 491
Clarice Zamonaro Cortez (Universidade Estadual de Maringá/PR- Brasil)

Bruxas, sapos, patas: Estórias, experiências e percursos de animação, promoção e divulgação da leitura e do livro 504
Andréa Duarte e Marina Medeiros (Docentes do Ensino Básico)

Uma cantiga, outra forma de ler um poema 509
Elisa Lessa (Universidade do Minho)

Desenvolvimento de Recursos em Literatura Infanto-Juvenil

Contributos para um centro de recursos *online* em Literatura Infantil 511
Carla Alves (EB 1 de Palmeira) e Ricardo Gomes (Aluno universitário)

Creación y función de la Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) en España 512
Veljka Ruzicka Kenfel e Celia Vázquez García (Universidade de Vigo – Espanha)

El club universitario de lectura del CEPLI: un proyecto de animación lectora 530
Carmina Martínez Blanco e Paloma Alfaro Torres (Biblioteca General-CEPLI – Espanha)

Guías de lectura en la red: nuevas aplicaciones 544
José Antonio Perona López e Carlos Julián Martínez Soria (CEPLI - Universidad de Castilla-La Mancha – Espanha)

Conclusões

Promoção de literacias: abordagens teóricas e estratégias de intervenção 553
Rui Ramos (Universidade do Minho)

Promoção de literacias: percursos entrecruzados 559
Íris Susana Pires Pereira (Universidade do Minho)

Literatura Infanto-Juvenil: das análise micro-estilísticas às abordagens ideotemáticas transversais 562
Sara Reis da Silva (Universidade do Minho)

Literatura Infanto-Juvenil e Educação 567
Fernando Fraga de Azevedo (Universidade do Minho)

Apresentação

A Criança, a Língua e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projecto educativo

Fernando Fraga de AZEVEDO¹
Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
fraga@iec.uminho.pt

Azevedo (2003) "A Criança, a Língua e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projecto educativo", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, pp. 8-11.
ISBN: 972-98757-7-4

A educação tem sido alvo, ao longo dos últimos 30 anos, de uma elevada atenção por parte das entidades detentoras do poder fáctico e simbólico da nossa sociedade. Nunca como hoje se tem clamado tanto pela necessidade de uma reforma que venha superar algumas das graves deficiências que, correntemente, se associam a determinadas práticas de educação formal. Uma das áreas onde esse clamor é ouvido com maior insistência é, especificamente, a do ensino-aprendizagem da língua materna. À real dificuldade que muitos alunos sentem em utilizarem a língua de uma forma autónoma e criativa, dificuldade esta que relatórios de avaliação nacionais e internacionais não têm cessado de enfatizar, acrescenta-se, frequentemente, o desânimo expresso por muitos docentes, ambos, em larga medida, tragicamente descrentes acerca das suas capacidades de produtivamente conseguirem superar tal estado de coisas.

É, pois, neste contexto e no âmbito de um instituto universitário que tem a seu cargo a formação de profissionais que trabalharão preferencialmente no pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico, iniciando a criança na exploração sistemática da língua e das suas possibilidades de se dizer, de dizer o mundo e de dizer o Outro, que situamos o lugar e a oportunidade deste Encontro Internacional.

Cremos firmemente que a criança é, desde o seu nascimento, uma exploradora nata de literacia, que aprende a ser e a relacionar-se com os outros por meio da linguagem e que o texto literário, com todo o seu rico caudal de

¹ Professor Auxiliar da Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, e Director-Adjunto do Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna. Doutorado em Ciências da Literatura, Especialidade de Literatura Portuguesa, pela Universidade do Minho, é regente das disciplinas de Literatura Infantil dos cursos de Licenciatura e de Mestrado do Instituto de Estudos da Criança. Coordena e desenvolve, no Centro de Investigação em Literacia e Bem-Estar da Criança (LIBEC) da Universidade do Minho, o projecto "Literatura Infantil e Educação para a Literacia". Tem obras publicadas no domínio da hermenêutica textual, literatura infantil e interacções do texto literário com o ensino-aprendizagem da língua.

possibilidades expressivas e comunicativas, constitui para ela um dos veículos privilegiados de acesso ao mundo.

Intimamente ligado a uma dimensão lúdica e fruitiva da palavra, o texto literário permite a concretização de mundos possíveis imaginários e alternativos, os quais, não podendo, graças ao princípio da ficcionalidade (Schmidt, 1987), ser lidos como um espelho do mundo empírico e histórico-factual em que se situam os seus leitores, mantêm, todavia, com esse mundo relações mediatas. É nesta dimensão de acto de linguagem indirecto que reside, em larga medida, a capacidade de questionamento e de intervenção do texto literário no real empírico e histórico-factual. Nesta perspectiva, ao propor uma determinada organização dos signos do seu contexto, o texto literário mantêm com ele uma peculiar relação semântica, pela qual, modelizando-o, se torna capaz de gerar nos seus leitores-receptores substanciais efeitos perlocutivos.

Acreditamos, com convicção, que, assegurando a literatura uma visão singular e inusitada dos eventos, que deliberadamente se afasta do lugar-comum, desautomatizando os hábitos da percepção e obrigando o leitor a reparar, com um olhar sempre virginal, nos eventos apresentados, ela pode desempenhar, como sublinhámos noutra lugar (Azevedo, 2002), um papel muitíssimo relevante ao nível do ensino-aprendizagem da língua. De facto, graças ao texto literário e à novidade semiótica que ele intrinsecamente comporta, a criança pode, precocemente, aprender a usar a língua de uma forma simultaneamente criadora e afectiva, familiarizando-se com os seus usos pragmáticos².

Deste modo, o contacto com o texto literário³ permite-lhe aceder a usos linguísticos mais complexos e mais elaborados, os quais constituem, para ela, uma “mais-valia”, uma vez que, afastando-se de utilizações típicas do coetâneo e do familiar, que a criança já domina quando inicia a escolarização, representam um autêntico capital cultural e, intrinsecamente, uma certa forma de assegurar a consecução do seu sucesso escolar e social futuros⁴. É neste sentido, pois, que nos

² Todavia, para que este modo de acção possa ter lugar é imperioso que, ao nível dos dispositivos reguladores do conhecimento, em particular ao nível dos manuais escolares para o ensino da língua, o texto literário deixe de ser abordado como se de um uso estritamente referencial e factual da linguagem se tratasse e à funcionalidade signica dos processos de simbolização e de semiotização da matéria verbal passe a ser concedida a relevância adequada. Cf. Azevedo (2003).

³ Quando falamos de um contacto com o texto literário referimo-nos a actividades que não sejam só receptivas, mas principalmente produtoras. De facto, dominar os códigos semântico-pragmáticos da utilização da língua é algo que só se adquire plenamente se esta for, precocemente, manuseada e exercitada pelos seus falantes: na sua dimensão receptiva, por meio da interacção hermenêutica com textos; na sua dimensão produtora, por meio de exercícios múltiplos de construção textual.

⁴ Um outro aspecto que de modo algum é descuidável na interacção da criança com o texto literário reside na expansão do seu saber acerca do mundo, em particular naquilo que se refere ao conhecimento dos quadros de referência intertextuais. É o domínio mais ou menos alargado deste conhecimento das relações polifónicas que os textos estabelecem entre si que habilitará o leitor a poder

parecem profundamente relevantes os estudos aprofundados acerca de obras de literatura infantil. Evidenciando a riqueza semiótica de uma utilização estética da língua, esses estudos permitem situar topologicamente os lugares de uma escrita literária para a infância e afirmá-la, concomitantemente, como uma literatura de qualidade, promotora, junto daqueles que com ela interagem, de uma competência literária⁵.

Além disso, revelando-se o texto literário uma complexa construção semiótica, onde permanentemente se manifesta um profundo interaccionismo sógnico dos múltiplos códigos que o constituem, ele possibilita ao seu leitor o exercício de um pensamento autónomo e divergente, na acepção que lhe atribui Luís Sánchez Corral (1995). De facto, a incessante busca de sentido que o texto literário intrinsecamente comporta permite alimentar e manter bem viva a voracidade pela leitura, criando verdadeiros leitores, isto é, leitores que não só lêem, como manifestam vontade de ler e, nessa perspectiva, se configuram, no entender de Glenna Davis Sloan (1991), como sujeitos verdadeiramente detentores de uma competência de literacia.

Ora, é precisamente à luz destas considerações que os objectivos enunciados para a realização deste Encontro ganham relevância.

Partilhar investigação actual e práticas de ensino-aprendizagem significativas exercitadas em realidades socioculturais diferenciadas, mas unificadas por uma mesma preocupação com a qualidade educativa, permite abrir horizontes para um combate mais efectivo à questão do insucesso escolar em língua materna. E este combate, tal como afirmámos anteriormente, se deseja ter sucesso, terá que se iniciar desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que é nessa ocasião que a criança adquirirá conhecimentos estruturantes para a sua actuação escolar posterior.

Referências bibliográficas

AGUIAR E SILVA, Vítor M. de (1981) "Nótula sobre o conceito de literatura infantil", *in* Domingos Guimarães de SÁ, *A literatura infantil em Portugal. Achegas para a sua*

fruir proficuamente muitas das linhas de leitura que os textos potencialmente sugerem, antecipando, com sucesso, informações que, frequentemente, apenas se apresentam como implícitas. A este propósito, cf. Umberto Eco (1979).

⁵ Na sua "Nótula crítica sobre o conceito de literatura infantil", Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1981) realça a importância de que esta se reveste na iniciação da criança à descoberta das potencialidades expressivas da língua, em particular naquilo que se refere à sua dimensão lúdica e criativa. Cf. também os ensaios de Teresa Colomer (1998) e de Luís Sánchez Corral (2003).

história (catálogo bibliográfico e discográfico). Braga: Editorial Franciscana, pp. 11-15.

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2002) *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*, Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2003) “Estudos literários para a infância e fomento da competência literária”, in CARVALHO, FREITAS, PALHARES e AZEVEDO (Org.) *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das Jornadas DCILM 2002*, Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna/Instituto de Estudos da Criança, pp. 125-132.

COLOMER, Teresa (1998) *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

ECO, Umberto (1979) *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano: Bompiani.

SCHMIDT, Siegfried J. (1987) “La comunicación literaria”, in José ANTONIO MAYORAL, *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid: Arco Libros, pp. 195-212. [Edição Original: (1978) “La communication littéraire”, in *Stratégies discursives*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 19-31].

SÁNCHEZ CORRAL, Luís (1995) *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona - Buenos Aires - México: Paidós.

SÁNCHEZ CORRAL, Luís (2003) “El texto y la competencia literaria infantil y juvenil”, in Pedro C. CERRILLO & Santiago YUBERO (Coord.) *La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del máster de promoción de la lectura y literatura infantil*, Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha.

SLOAN, Glenna Davis (1991) *The child as critic: teaching literature in elementary and middle schools*. New York: Teachers College Press.

Promoção da Aprendizagem da Literacia

Poster Nós...no espaço literácico

Ana Cristina Cardoso ALCOFORADO
Jardim de Infância Cancela da Cruz – Amares
alcoforado@netcabo.pt

Alcoforado (2003) "Nós... no espaço literácico", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho- Instituto de Estudos da Criança, p. 13.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Inicia-se no Jardim de Infância o processo de conquista de todo o desenvolvimento literácico. Promover a emergência da leitura e da escrita no Jardim de Infância passa por proporcionar às crianças o contacto directo com diversos tipos de texto escrito; incentivar o interesse das crianças pelo desafio da comunicação; favorecer a interacção com todo o processo literácico. Através da literacia, conduzo as crianças pela estrada do imaginário onde é possível ler imagens, desenhar letras, escutar histórias e...sonhar!



Poster

Para a emergência da literacia em contexto de jardim de infância

Fernando Fraga de AZEVEDO e Marisa ROSA
Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
fraga@iec.uminho.pt
marisa@iec.uminho.pt

Azevedo e Rosa (2003) "Para a emergência da literacia em contexto de jardim de infância", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, p. 14-16.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Pretende-se, com este *poster*¹, reflectir acerca da formação inicial e contínua dos Educadores de Infância, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento da emergência da leitura e da escrita, a fim de desmistificar a ideia de que a aprendizagem da língua e da sua funcionalidade apenas acontecem quando a criança entra no 1º ano do Ensino Básico.

Para tal, tentaremos responder a questões tais como: como preparar a aprendizagem da leitura e da escrita? Como promover os comportamentos emergentes de leitura e de escrita em idade pré-escolar? Qual o conhecimento pré-formal sobre a leitura e escrita: descoberta e representações sobre as funções da leitura e da escrita.

Abordaremos finalmente o papel do Educador na criação de contextos de qualidade que permitam à criança a familiarização com a linguagem escrita de modo a promover a emergência da leitura e da escrita e o planeamento de situações de aprendizagem diversificadas e progressivamente mais complexas.

"A história da aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da entrada para a escola primária" (Martins e Niza, 1998:47)

Ainda que o conceito de literacia, como sublinhou Caroline Barratt-Pugh (2000:1-26), seja contextualmente dependente, não existindo uma forma única de o promover e concretizar, consideramos fundamental alertar os nossos discentes para a necessidade de olharem o Pré-Escolar como um momento de elevada oportunidade para suscitar, junto dos seus educandos, a emergência de práticas de literacia. Esta preocupação, que consideramos genuína e de elevada relevância, não deve, todavia, acarretar uma transformação da orgânica do jardim de infância, por via de uma sua formalização ou academização.

¹ Poster realizado no âmbito do projecto de investigação "Literatura Infantil e Educação para a Literacia", em curso no LIBEC - Centro de Investigação em Literacia e Bem-Estar da Criança, da Universidade do Minho.

É nossa opinião que, com criatividade, o educador pode, por exemplo, fomentar / aproveitar as múltiplas situações de ficcionalização lúdica, inerentes ao jogo infantil, para suscitar a emergência de práticas que permitam à criança uma familiarização com a linguagem escrita. Situações como o *faz de conta* ou o *vamos brincar a...* podem revelar-se oportunidades para que, sem ser violentada, a criança perceba e aprenda a importância de determinados gestos e a funcionalidade da escrita e dos seus materiais.

Outra das hipóteses pode passar por, dando continuidade, em contexto de jardim de infância, às práticas que as crianças já conhecem ou já dominam em âmbito familiar, introduzir outros materiais e outras funções, estimulando-as a descobrir/reconhecer os seus papéis.

De facto, trabalhar a literacia em contexto pré-escolar é muito mais do que trabalhar pré-requisitos para a leitura e para a escrita. Referindo-se o conceito de literacia a um saber-fazer, o usar a competência de ler e de escrever (Benavente, 1996:4), tal implica integrar os materiais escritos nas rotinas do quotidiano das crianças, reforçando o valor cultural e social inerente a essas práticas e sensibilizando-as para a sua funcionalidade: a escrita serve para fazer coisas, auxilia, permite partilhar informação, pode conduzir aqueles que detêm a chave do seu código a fruir e a sonhar... Ora, é nesta perspectiva que consideramos que o Educador de Infância possui um papel fundamental na criação de contextos de qualidade que permitam à criança a familiarização com a linguagem escrita, planeando situações que possam potenciar aprendizagens diversificadas.

Na sua dissertação de doutoramento, a investigadora Maria de Lourdes Estorninho Mata (2003) sublinhou a mais-valia de um contacto precoce da criança com a literatura infantil. O hábito de contar histórias de literatura infantil de qualidade às crianças e principalmente a interacção dialógica a que as mesmas podem conduzir, se o educador tiver uma formação científica e pedagógica adequada, constitui um meio de desenvolver cognitivamente a criança e de potenciar a aprendizagem da língua, em termos que incluem, por exemplo, o alargamento do léxico, o conhecimento da sintaxe da narrativa, a dimensão semântico-pragmática da língua, não esquecendo a fertilização de “hábitos” de contacto com a literatura². De facto, sendo a sua natureza mais complexa e elaborada do que os registos típicos do oral que, usualmente, ela partilha em contexto familiar, a criança tem a oportunidade, como realçou Carol Chomsky (1972:23), de beneficiar de um conjunto

² A este propósito, cf. Glenna Davis Sloan (1991) e Carlisle Sheridan (2000).

de contributos linguísticos usualmente inacessíveis às crianças que não contactam com esses textos.

Referências bibliográficas

BARRATT-PUGH, Caroline (2000) "The socio-cultural context of literacy learning", in BARRATT-PUGH, C. & ROHL, M. *Literacy learning in the early years*, Buckingham – Philadelphia: Open University Press, pp. 1-26.

BENAVENTE, Ana (coord), ROSA, Alexandre, COSTA, Firmino e ÁVILA, Patrícia (1996) *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa extensiva e Monográfica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Conselho Nacional de Educação.

CHOMSKY, Carol (1972) "Stages in language development and reading exposure". *In Harvard Educational Review*, 42, 1-33.

MARTINS, Margarida Alves & NIZA, Ivone (1998) *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

MATA, Maria de Lourdes E. Neves da (2003) *Literacia familiar. Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, realizada sob a orientação do Professor Doutor João Formosinho e a co-orientação da Professora Doutora Margarida Alves Martins e apresentada à Universidade do Minho, Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado).

SHERIDAN, Carlisle (2000) "Children's literature and literacy learning", in BARRATT-PUGH, C. & ROHL, M. *Literacy learning in the early years*, Buckingham – Philadelphia: Open University Press, pp. 105-128.

SLOAN, Glenna Davis (1991) *The child as critic: teaching literature in elementary and middle schools*. New York: Teachers College Press.

Itinerários para a promoção do livro e da leitura: Estratégias psicopedagógicas

Judite Zamith CRUZ ¹
Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
juditezcz@iec.uminho.pt

Cruz (2003) "Itinerários para a promoção do livro e da leitura: Estratégias psicopedagógicas", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 17-38.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Em viagens guiadas de crianças de 4 e 5 anos e de outras frequentando o Ensino Básico (8 e 9 anos) por um famoso *Castelo de Palavrinhas*, em que se recorreu à leitura dramatizada de textos (Grejniec, 2002), a imagens-estímulo e à recriação textual, tiveram-se as seguintes intenções: (1) prazer de brincar e de descobrir/inventar a linguagem oral e escrita - aquisição de fluência e prática de escrever; (2) apreender concepções de crianças sobre a leitura e a escrita; (3) recuperar a confiança em escrever; (4) desenvolver temas para escrita; e (5) partilhar o que se escreve, apreciando como outros escrevem, pensam e sentem.

Utilizaram-se textos sonoros/lúdicos (Figueiredo, 1992; Letria, 1999), narrativos (Ballesteros, 2003) e poéticos/estéticos e históricos (Alegria, 1996). Após um «período de aquecimento», efectuaram-se leituras expressivas e participadas de contos de autor e «leituras» de imagens seleccionadas.

As estratégias psicopedagógicas empregues passaram pelo recurso a «jogos para dizer» (Dasilva, 2003), a «palavras para brincar» (Soares, 1990; Ballesteros, 2003) e a «textos para descobrir» (Holzwarth & Erlbruch, 2002). Foram manipulados livros e palavras, contadas e recontadas narrativas fantásticas, sendo dado lugar a um projecto de produção de autoria de crianças – *Jogos de Linguagem*.

Introdução

Freud acreditou que se caracterize a condição humana pela *necessidade de ilusões*. As histórias podem ser esse *reservatório* de alegria, prazer e fantasia ou, mais tarde, representar um *poço* de «sabedoria», tal como o introduziu Robert Cole, no seu livro «O apelo das histórias: Ensino e fantasia moral» (Cole, 1989, p. xii).

Actualmente, por relação ao mundo mágico/simbólico, o desenvolvimento do «eu» na criança manifesta-se frágil e indeterminado, por ausência de metalinguagem da significação, presente em contos e lendas, entretanto substituídas pela imagem e pelo pensamento, visualmente mediado. Ao menino ou à rapariga em idade escolar, não se pede que reflectam em palavras. Todavia, o que

¹ Doutorada em Psicologia Educacional. Professora Auxiliar da Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.

os tornará leitores passa pelo incentivo a olharem o mundo de múltiplas formas, segundo significados que mudam. Ler não consiste no inicial *processo de decifração*. O que os fará chegarem a ser «bons» leitor é tê-los ajudado em competências de leitura, reparando e reflectindo em experiências diversificadas. Nos livros, valoriza-se tanto o que está impresso ou ilustrado, quanto as associações evocadas. Um «bom» livro fomenta leituras simultâneas distintas, que mudam ao longo do tempo.

Apresenta-se o modo como foram geridos Tempos de Férias no Castelo das Palavrinhas, em uma Biblioteca de Lisboa – Olivais Sul, para além de Escola de Ensino Básico 1º Ciclo, ao nível de 3º ano de escolaridade, da região de Santo Tirso. Exerceu-se uma forma de *intervenção precoce*, concebidas brincadeiras com palavras/conceitos e imagens, pontes para aprender.

As crianças realizaram *jogos de linguagem - intertextualidade*, partindo de palavras e expressões verbais, para criarem outros textos/*metatextos*. Também foram usados Jogos Sonoros, leituras e imagens, para descreverem/interpretarem, inventando o enredo ou o *final (feliz)*.

Tiveram-se as seguintes intenções: (1) prazer de brincar e de descobrir/inventar a linguagem oral e escrita - aquisição de fluência e prática de escrever; (2) apreender concepções de crianças sobre a leitura e a escrita; (3) recuperar a confiança em escrever; (4) desenvolver temas para escrita; e (5) partilhar o que se escreve, apreciando como outros escrevem, pensam e sentem. Teve-se a intenção de bulir com as crianças. «Só a arte é didáctica» (Andresen, 1991, p. 188), pela transgressão e irreverência. A «coisa» artística nem é documental nem é realista.

Pensa-se, que todos construímos o carácter/personalidade, sustentado por *aventuras* vividas ou diferidas (lidas em livros...), o que consuma a posição narrativa em Literatura, Teatro ou Psicologia (Scheibe, 1986). Vivemos para narrar a experiência: participamos em guerras, entramos em jogos de sorte, arriscando perder... Fechado o «último episódio», ambicionamos contar como vivemos enredos fascinantes, mesclados de ilusão. É a nossa história de vida, que está em jogo e deseja-se vir a afirmar: «Sinto-me realizada.».

1. Emoção e imaginação/dissociação e criatividade quotidiana

As crianças sentem e pensam, desejam e sonham acordadas. Têm curiosidade pelas actividades dos adultos, compartilhando as suas tensões, balanceadas por emoções cambiantes, depois de actos de «bons» ou «maus» (humanos, bichos, fantasmas, gnomos...). Elas são mesmo mais capazes de

vivenciar experiências de imaginação ou «dissociadas» do quotidiano do que os *crecidos*, em particular na época que precede a entrada no Ensino Básico.

Ao contar históricas, utiliza-se uma percepção fantástica, para a criação de um estado psíquico, em que a mente não está concentrada em uma realidade concreta. A nossa percepção consciente fica amalgamada, sempre, com reacções emocionais e com percepções sociais da cultural envolvente, de modo a que o simbolismo é um modo subjectivo da sua organização (MacKenzie, 1965, trad. francesa 1966, p. 19).

A imaginação e o simbolismo são características partilhadas por pessoas, sejam cientistas, artistas ou professores. Qualquer indivíduo não segue as regras lógicas dos manuais. O pensamento «racional» congrega emoção, face a objectos e a pessoas, em situações quotidianas. Tantas vezes parece que o nosso «espírito» escapa à realidade concreta, que adoptamos uma «visão infantil» do *mundo* e passamos a representá-lo como gostaríamos que fosse e não como «é». Em casos extremos, a pessoa não distingue fantasia e realidade, revelando desejos que, normalmente, não manifestaria. Procura recompensa da rotina, tal como qualquer criança se envolve em ser como *um reizinho* ou uma *fada verde*.

«Visualização criativa» considerar-se uma forma de psicoterapia aliada à educação (Zamith-Cruz, 2002, pp. 295-308). É um modo de pensamento visual, potencialmente criativo, que constituiu uma técnica imagética e de imaginação guiada (Day, 1994; Gawain, 1978, 1991; Houston, 1991; Glouberman, 1987), definida como o uso consciente da imaginação, aplicada ao quotidiano, com a intenção de nela desenvolver a (auto-)descoberta e o conhecimento, mas também para a criança melhor alcançar finalidades educativas, superar obstáculos ligados à vida diária e ampliar o auto-controlo, a confiança e a mestria, gerindo a agressividade, o medo ou a fobia, o pesadelo, a tensão emocional ou a preocupação excessiva (Day, 1994, p. xi, pp. 67-68).

Acresce considerar, que a ficção dissonante, aparentemente incongruente, leva a aprender *mais* do que o texto realista ou linear. Induz o questionar, tal como quando se exploram com prazer questões actuais (Reis & Renzulli, 1997, p. 52), sem manutenção de esforço. Não será preciso recorrer ao treino mais *rude* e mecânico.

Por esses motivos, idealizaram-se e efectuaram-se relatos de narrações ilustradas, descrições e «leituras» de imagens por crianças.

2. Literatura e pensamento narrativo

«A linguagem nunca é meramente descritiva... não tentando somente dizer às pessoas como as coisas são... Ela vai tentando mover as pessoas" (Burke, 1950, pág. 41). A Literatura, imbuída de valores estéticos e sociais, pode ajudar a criança a lidar com possibilidades do tipo «O que aconteceria, se...». A narrativa pode, inclusive, alterar decisões importantes (como nas profecias de *fadas más*), mudar o passado ou entrar na História. Existem já livros a pedir às crianças, que resolvam problemas da humanidade: «O grande livro da paz» de Ann Durell e Marilyn Sachs (1990).

Pensam alguns, que a arte permite *ver à frente* do que vêem políticos, sábios, outras pessoas... «Como vai ficar a sociedade?». «O que vai nascer?» Esse será o âmago da Arte.

Por sua vez, uma narrativa exige temporalidade: o instante e o tempo têm que *estar ali*. «Guerra e Paz» (1863/69) retrata um momento histórico. «A Oréstia» do dramaturgo Ésquilo (525 a.C.-456 a. C) é também muito centrada no tempo, o mesmo ocorrendo com «Ulisses» (1922) de James Joyce. O recente filme «A última hora» (*25th hour*) é o percurso de um dia na vida de um homem, sabendo que vai ser preso. No final, pode até escapar. Ainda que sejam trazidos elementos passados ou futuros, a maneira como é agarrado o momento que passa (experiência) pode ser muito limitada ou viver eternamente. A Literatura é a Arte que capta essa transcendência. O mesmo não acontece facilmente com a Pintura ou a Fotografia.

Na Literatura, o enredo (o facto de uma cena conduzir a outra cena e assim sucessivamente) é o meio discursivo específico do herói ou da heroína alcançarem os seus alvos. É o que fica na Memória do Saber (factos e acontecimentos, rostos, palavras e objectos ligados...). Ainda assim, a melhor forma de contar uma história é com imagens. Mesmo se uma peça de teatro for «boa», pode fazer-se na rádio – bastam as palavras. Com palavras, criam-se até os ruídos (chuva, carro em movimento, tempestade...). Com efeitos (especiais), no palco ou no cinema, não se conta uma história. Para fazer avançar uma peça de teatro ou um filme, inclusive, é necessário o recurso ao diálogo entre protagonistas.

2.1. Da experiência à narrativa

Somos os únicos seres vivos a buscar razões para a existência pela palavra. A experiência organiza-se em narrativa, por processos de compreensão (experiência organizada na estrutura cognitiva e narrativa) e de interpretação/explicação reflexiva.

As crianças, mesmo mais do que os adultos, pensam em forma narrativa. Quando os educadores/professores lhes perguntam como passaram as férias, ansias bem movimentadas, esperam que esses eventos sejam sequencializados em narrações.

Mas antes da Literatura ou da Psicologia se ocuparem da narrativa, a vida quotidiana foi retratada na pintura de Caravaggio ou de Velásquez, mas sobretudo nas tragédias de Shakespeare ou nas farsas de Gil Vicente. Filósofos como Erasmo de Roterdão ou Michel de Montagne reflectiram na experiência. Caso curioso foi o de Montagne, que escreveu a maneira como viveu os seus achaques renais, mas também os seus apetites, desejos e inclinações, na forma de relatos de sabedoria (Montagne, 1993, p. 11-32).

Barbara Hardy (1978) constatou a pertinência do modo narrativo, organizador do «eu», em processos psíquicos comuns, nas seguintes palavras explicitado:

“Sonhamos em forma de narrativas, fantasiámos acordados em narrativa, recordamos, antecipamos, temos esperança, ficamos desesperados, acreditamos, duvidamos, planeamos, revemos, criticamos, construímos, aprendemos, odiamos, amamos em narrativa. Para vivermos, construímos histórias acerca de nós próprios e dos outros, acerca do passado e do futuro, pessoal e social.” (Hardy, 1978, p. 13).

Sabe-se, que o sonho não é narrativo, mas visual. Ao acordar, é que se constrói a história, ainda que os nexos entre episódios nos possam deixar «confusos». Nem sempre conseguimos criar uma sequencialização lógica ou congruente, para a nossa biografia, a exemplo da ficção mais «interessante», na apreensão de Susanne Langer (1953):

“Geralmente, o processo de formularmos as nossas próprias situações e biografia (...) segue o mesmo modelo (do drama) – ‘pomos isso em palavras’, contamo-lo a outras pessoas, compomo-lo em ‘cenas’, por forma a que as nossas mentes possam agir em todos os seus momentos significativos. A base desse trabalho de imaginação é a arte poética, que aprendemos a partir do ritmo de embalar e que se desenvolve até ao mais intenso ou sofisticado drama e ficção.” (Langer, 1953, p. 400).

A Psicologia Narrativa (Bruner, 1986; Sarbin, 1986) é uma abordagem psicológica, que consoma a análise da forma (estrutura, *estilo*, coerência...) e do conteúdo (melodias, com temas conflituais, tantas vezes, entrançados) da estrutura cognitiva humana, com implicações educacionais e psicoterapêuticas.

Na escola, observa-se um *continuum* no pensamento: de convergente a divergente, em que não existe uma única resposta «certa».

Ao pensamento lógico chamou-se formal ou paradigmático e o pensamento narrativo já foi aproximado, no passado, da contemplação (James, W., sem data; cit. por J. Bruner, 1986, pp. 23-53).

Os primeiros trabalhos em Psicologia Narrativa datam de 1984-1986, devendo-se a van Dijk e a Jerome Bruner. Instigam à apreensão do princípio organizador narrativo, para as acções humanas. A narrativa estrutura a experiência humana, tantas vezes repleta de falhas, nos nexos entre eventos.

Esse modelo psicológico possibilita o prazer de «trocar histórias», a busca de sentido para a existência humana e a adesão ao significado atribuído à identidade, com vista à resolução de discrepâncias na vida. Os temas vitais são como melodias, sujeitas a ruídos, ou como engrenagens, que não rolam, porque lhes *foi colocado um pauzinho*.

Atendendo a essas incongruências, na consulta psicológica, interpreta-se o vivido, sujeito a acção/interacção e a reflexão conjunta, com a negociação com outro(s) dos significados da experiência imediata, que nos torne *possuídos*, incapazes de distanciamento. Pressupõe a construção de laços ou novas engrenagens entre episódios inconsistentes e subsequente acção/interacção, em dinâmicas relacionais mais satisfatórias.

A Psicologia Narrativa parte, portanto, da concepção e do significado dado ao «eu» por pessoas, em relação com outros significativos, estando a interpretação determinada pelo conteúdo narrativo e pela coesão estrutural da história de vida (Zamith-Cruz, 2002, pp. 469-482).

2.2. Jogos de Linguagem e associação de palavras

A «tradução» de símbolos (conceptuais) em impressões visuais fez parte da poética de Arthur Rimbaud (1854-1891), de quem ficou conhecido o poema: «A preto, E branco, I vermelho, U verde, O azul: vogais (...)». Uma outra frase curiosa, com sentido alterado, é a expressão escrita pelo poeta surrealista Paul Éluard (1895-1952): «A terra é azul como uma laranja». Exemplar na Literatura para a infância, Violeta Figueiredo também utiliza inúmeros jogos poéticos com humor, em «Fala Bicho» (Figueiredo, 1992; 4ª ed., 1999) ou em «O gato de pêlo em pé» (Figueiredo, 1997), podendo recorrer a trava-línguas, a jogos de sons e a repetições, como em «Poupa» (p. 41): *"Papou a poupa pipoca / do milho a maçaroca. / Tanta pipoca papou / que o milho quase acabou / e agora a pipoca é pouca. (...)"*. Outros poemas, com que se podem trabalhar rimas são, por exemplo, de Luísa Ducla Soares (1999, 2003) ou de José Jorge Letria (1992, 1996, 1999). São deste último, as palavras de encantar (Letria, 1999): *"uma rima para dormir / e dois versos para*

acordar, / há uma estrela pousada / no ramo do teu olhar / e outra estrela guardada / numa história por contar“.

Jogos de Linguagem foram já definidos por Gertrude Stein (1874-1946) como *recreações intelectuais* (s/ data; cit. por T. Motos, 1996, p. 13), que permitem combinar e reorganizar letras, palavras e frases de modo criativo, salientando-se o humor presente e o contexto, relacionados com o seu valor poético.

O Programa *Jogos de Linguagem* (Zamith-Cruz, 2001, pp. 469-482) decorre de exploração de trabalho de leitura e de escrita, a partir de matrizes, desde 1997. Dividiram-se esses Jogos em tipos (por atenção à forma, sem relevo para o significado, ou o inverso) e em funções (lúdica ou *séria*). Os Jogos Fonéticos (relativos à estrutura) utilizam a leitura ou a escrita de onomatopeias, rimas, trava-línguas, poemas sonoros... Os Jogos com o sentido das palavras (relativos ao significado) integram *novos* significados, aproveitada a ambiguidade da linguagem. O tipo de Jogo, em que a forma e significado das palavras são integrados chama-se Jogo com matrizes estruturadas - escolhidas *sérias* e normativas (dadas «instruções»). O Programa dividiu-se em Módulos, de acordo com orientações de V. Sunyol (1992, s/p.; cit. por T. Motos, 1996, pp. 52-93): Módulo I - Jogos fonéticos e lúdicos de letras, palavras e frases; Módulo VI - Jogos de *intertextualidade*; Módulo VIII - Jogos com *matrizes temáticas* (textos com inícios fixados, combinadas palavras e frases coerentes); e Módulo IX - Jogos com *matrizes narrativas*, mais concretas e fechadas do que temas amplos (contos a escrever, com momentos de acção/interacção dados).

Em Psicologia, sempre se usaram provas, com frases incompletas, geralmente com final aberto, e associações de palavras mas, em termos de provas, o primeiro tipo é considerado «superior» (Freeman, 3st. Ed. 1962; trad. port. 1976, p. 735). Também a narração e o completamento de histórias existe como método, sendo reduzido o trabalho publicado.

3. Pensamento associativo e visual

O interesse reforça a aprendizagem. Para além de contos e poemas narrados, partiu-se de imagens *associativas* para a verbalização, com crianças, de idades inferiores à entrada na escola. Passou-se da imagem à abstracção e ao simbolismo.

Ouvir a música de «Fantasia» de Walt Disney e «ver», mentalmente, hipopótamos «parvos» dançando é pensamento visual (Grandin, 1996), mais ou menos preciso. O novo século favorecerá o pensamento associativo (*mais* visual),

dado a olhar no cinema, na televisão e na *internet* – as suas imagens são concretas. Se utilizarmos o procedimento comum de associação de ideias, um filme colorido e sonorizado, uma cassete, uma Videoteca, ou um CD-ROM são aproximações à base humana do raciocínio e da memória, mediada por visualização. Com suportes técnicos, representa-se mais do que poderia ser verbalizado (ou imaginado em anos passados), podendo recorrer-se a formas visuais e metafóricas, a expressões tornadas célebres pelos *media*, ou a contos recriados e dramatizados para a construção de *metatextos*. Todo o texto se constrói como *um mosaico de citações* (...) é *absorção e transformação de outro texto* (Kristeva, 1969, p.181).

4. Funções cruzadas dos hemisférios cerebrais – arte, humor, linguagem e fantasia

A linguagem é a competência mais lateralizada, dominante no hemisfério esquerdo. O humor implica associações linguísticas inesperadas e contextualizadas, a partir do funcionamento inter-hemisférico (Carter, 1998, trad. esp. 1998, p. 38).

São exigidos os dois hemisférios cerebrais para se entender uma mensagem na íntegra: o que se diz e como se diz (tom e linguagem corporal). O termo «automóvel» adquire significado, por acção do hemisfério esquerdo, que também trabalha para soletrarmos, juntarmos palavras e formarmos frases correctas. É ele, também, que nos permite entender o “lado técnico do som/fonema” («foi dito «gato» e não «cacto.»).

No entanto, as associações criadas ligam-se mais ao hemisfério direito («O carro do meu avô é vermelho, tem bancos macios e cheira a desodorizante.»), bem como a descodificação de melodias, tonalidades e entoações da fala. É preciso dizer (Tolbod, 2000, p. 29), que é o hemisfério direito a formar a perspectiva de um enredo ou do tema de uma conversação, para além de ser ele a descortinar o que está para além das palavras, na linguagem ou na escrita.

O córtex cerebral também se divide em lobos: os lobos temporais, os lobos frontais, os lobos parietais e os lobos occipitais. Os lobos temporais utilizam-se, quando falamos, ouvimos ou escrevemos. No lobo temporal esquerdo, possuímos a região de Broca, «competente» no aspecto gramatical da linguagem (combinação de palavras, colocação de terminações em palavras, conjugação de verbos no passado), enquanto outra área, a região de Wernicke, trabalha com o sentido das palavras. Os lobos temporais são fundamentais à aprendizagem e à memória. Mas ao desenvolvermos um trabalho criativo, utilizamos os lobos frontais, assim como quando ligamos o pensamento ao sentimento. Com os lobos parietais, podemos

associar uma paisagem com as nossas férias de Verão. Por último, as impressões visuais recebidas no cérebro processam-se nos lobos occipitais.

Assim considerado, o humor, a arte, a fantasia e a própria linguagem necessitam da «colaboração» de várias zonas cerebrais e dos dois hemisférios, para se desenvolverem de forma adequada (Carter, 1998, trad. esp. 1998, pp. 34-53). Não existe já a ideia de que um hemisfério tem uma função e o outro hemisfério tem outra função. Todavia, de forma específica, um dado hemisfério ou região contribui para uma actividade, mas não faz sentido a divisão de hemisférios: (1) hemisfério esquerdo – linguagem, ciências, análise e racionalidade; e (2) hemisfério direito – organização espacial, arte, fantasia e intuição. Foi abandonada a perspectiva de que o hemisfério esquerdo acolhe as *funções localizadas* e o hemisfério direito o *holismo* e o *funcionamento sintético* (Gardner, 1985, trad. port. 2002, p. 373).

Promoveram essas competências *cruzadas* (inter-hemisféricas) em actividades intencionais, considerado que o cérebro modifica as conexões neuronais, quando se aprende.

5. Metodologia

O modelo de trabalho foi inicial, exploratório, descrito como uma Investigação-Acção - Ciência-Acção (Angyris et al., 1985; Schon, 1983), valorizado o acto de contar histórias, a aproximação ao novo conto (ou recriado) e a poesia para a infância.

A Ciência-Acção consoma uma forma de Investigação-Acção (Schwandt, 1997), em que são realizadas observações, entrevistas/textos escritos, experiências de acção e relatos e casos escritos, pelos participantes/investigadores. Organizam-se modos de investigação em colaboração, ou seja, melhoram-se práticas de cooperação com os actores sociais (Tesch, 1990, p. 50) – no presente caso, bibliotecários e professores.

Em Portugal, a Investigação-Acção constitui o método preferencial para o Trabalho de Projecto na escola, em que se mesclam acção e pesquisa. O levantamento prático de situações críticas (ex.: limitada animação da leitura e educação de leitores) e de soluções alternativas à educação tradicional possibilitaram «discernir modelos, como limitações». No final, concretizou-se uma investigação dirigida a finalidades de acção e de reflexão/insight, organizada de forma «activa», «formativa» e «participada».

Para serem bem contados, os textos necessitaram de suporte emocional (mímica, gesto e voz bem colocada) e de trabalho de preparação. Também se optou

por contar as histórias de que a autora gosta, atendendo a que são «melhor» contadas.

Trabalhou-se com dois grupos de crianças, sendo observado o impacto dos materiais em distintos níveis etários. Mas, a acreditar em Sophia de Mello Breyner Andresen (1991, p. 185), «nunca sabemos bem o que uma criança entende ou não entende e quais os caminhos do seu entendimento». Muito menos se teve a intenção de desenvolver um estudo comparativo.

5.1. Grupos de estudo

Os cientistas actuais em Ciência-Ação «envolvem-se com os participantes num processo de colaboração de pesquisa crítica, de problemas de prática social em um contexto de aprendizagem» (Angyris et al., 1985, p. 237; Schon, 1983).

Para além dos adultos, com quem se elaboraram modos de trabalho, as crianças constituíram grupos de intervenção preferencial.

Em tempo de férias de Verão, um grupo de crianças tinha idades inferiores à entrada na Escola Básica, deslocando-se a biblioteca para crianças de Lisboa, quando a autora realizou a acção de sensibilização à leitura. O outro grupo, de 15 alunos, de 8 e 9 anos, frequentava o 3º ano de escolaridade, em Escola de Burgães – Santo Tirso, à data da intervenção, entre Março e Abril de 2003, com a colaboração de duas professoras.

5.2. Procedimentos gerais

As crianças não foram seleccionadas, nem os seus textos valorizados, individualmente. Os «recursos» utilizados foram livros e imagens seleccionados, em que a ilustração constituiu uma mais-valia interpretativa: contos recentes e tradicionais, em versões actuais.

Mediante o feed-back de adultos e de crianças, foi estabelecida a comunicação «aberta», «confiante» e «adequada» (Mailhot, 1968), partindo a progressão no grupo da observação, ou seja, de se tentar tornar as pessoas conscientes da dinâmica inerente à situação em evolução (ob. cit., 1968). Em seguida, conceberam-se percursos de desenvolvimento, para as actividades no grupo. Acredita-se na eficácia do cometimento de adultos, para a criação de novas atitudes e comportamento.

Os grupos (escolares), com problemas reais de ausência de interesse pela leitura, passaram a ser observados a partir do interior, para os modificar, defendido que somente então sejam compreendidos (Schwandt, 1997, pp. 1-2), por entendimento do método e dos procedimentos. O observador é comprometido,

crente no empreendimento e no processo para a mudança: o meio depende de quem o observa, de acordo com necessidades e motivações (Lewin, 1972).

As sessões com as crianças foram estruturadas, segundo actividades sequencializadas, para os dois grupos.

Dividiram-se os tipos de actividades em três categorias: *leituras expressivas* (quando os textos ganham voz e expressão corporal), *leituras participadas* (convocadas as crianças para intervirem) e leituras de *poemas narrativos* (Alegre, 1996), ainda que essas categorias convencionadas se possam sobrepor e a poesia não tenha um valor distintivo de modo ou género literário. É problemática a conotação de um texto em verso, como narrativo (Cervera, 1991, pp. 61-78 e 79-109), atendendo à divisão tripartida dos modos Lírico, Narrativo e Dramático e à incomodidade de quem reflecta na Literatura.

Em função das crianças, separaram-se os textos lidos em *jogos para dizer* («pergunta-resposta», por associação e manipulação palavra a palavra), *textos para descobrir* (a partir de livros, para adivinhação e perguntas à assistência) e *textos para brincar* (para contar e recontar, com humor e fantasia), segundo a orientação de Cristina Taquelim, numa Oficina de Contos, realizada no Museu Nogueira da Silva, em Braga, no dia 28 de Março de 2003.

Apostou-se na valorização de novos contos da colecção Kalandraka (Grejniec, 2002; Holzwarth e Erlbruch, 2002) e na poesia para a infância. Em termos de histórias tradicionais, contou-se «O traje novo do rei», no sentido refinado de humor da versão de Xosé Ballesteros (2003) e em atenção à qualidade do trabalho do ilustrador português João Caetano. Um objectivo específico para a exposição desses contos foi familiarizar as crianças com a multiplicidade de técnicas de representação, aproximando-as o mais cedo possível de concepções artísticas.

5.3. Descrição de acções orientadas pela leitura com crianças pequenas

Com os meninos mais novos, as acções dirigiram-se a descreverem/interpretarem imagens, ouvirem histórias, respondendo a questões e a recontarem histórias, a partir de breves textos iniciais ou de imagens, pretextos para cativar e rir. Desenvolveram-se as seguintes abordagens ao gosto em ouvir e contar histórias no *Castelo de Palavrinhas*, espaço da biblioteca:

1. Estratégias imagéticas, com imagens e recurso a imaginação;
2. Jogo para Dizer - utilizadas imagens tridimensionais e nomeação de animais - «O que é que está aqui?»;

3. Texto para Descobrir - leitura dramatizada - «A que sabe a lua?» (Grejniec, 2002) e «A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça» (Holzwarth & Erlbruch, 2002);
4. Texto e palavras para Brincar – «A gata Tareca» (Soares, 1990).

5.3.1. Estratégias imagéticas

É possível favorecer a imaginação mediante técnicas imagéticas, ou seja, técnicas que se exprimem por imagens e que requerem imaginação. Uma estratégia imagética consistiu em pedir a crianças, para olharem uma imagem de livro (pintura ou gravura) e relatarem o que viam, segundo a instrução: «Olha este desenho. Agora, fecha os olhos. Diz o que vês no desenho.». Por indução, a proposta é visualizarem «todos os detalhes de uma situação concreta». Sugerem-se questões de ajuda, na clarificação «sensorial» da imagem: «Diz as cores que vês, os sons que ouves, os cheiros...». Outra técnica de visualização criativa foi pedir às crianças para imaginarem, também com os olhos fechados, um caminho, um lugar e pessoas queridas.

5.3.2. Jogos para Dizer - «O que é que está aqui?»

Nas actividades de leitura, ocorreu um «período de aquecimento», possibilitando a observação do grupo, com Jogos para Dizer, sugerido o espanto, a adesão e a motivação.

Existem livros que ajudam a contar histórias, em fase de Aquecimento inicial. As crianças vão à biblioteca para ouvir ler e o/a animador/a tem que começar a contar e conquistar a audiência. Um pretexto para as interessar foi abrir e fechar (logo em seguida) um livro tridimensional usado, não pelas suas histórias, mas pelos animais representados: Patos, galinhas, animais selvagens... Quando é aberto, observa-se alegria - «O que é que está aqui?».

5.3.3. Textos para Descobrir - «A que sabe a lua?» e «A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça»

A leitura dramatizada de «A que sabe a lua?» (Grejniec, 2002) permitiu a «descoberta» e favoreceu o «inquérito» inicial às crianças sobre o sabor/gosto desejado para a lua. «A lua será doce ou salgada?». Esse é o problema para os animais do conto que, não o conseguindo solucionar sozinhos, tentam em conjunto retirar-lhe um pedaço e prová-lo... A tartaruga sobe a montanha, o elefante monta-se na tartaruga, a girafa salta para cima desse último, a zebra segue o jogo, o leão atira-se ao lombo da zebra, o raposo é chamado para trepar e *vem aí* o macaco... É preciso dizer, que a lua se tinha afastado, progressivamente. E ao ver chegar um

ratito, para se colocar às *cavalitas* do macaco, pensou: «Um animal tão pequeno certamente não poderá alcançar-me. E como já começava a aborrecer-se com aquele jogo, a lua ficou onde estava.». Foi quanto bastou para que o ratinho desse uma dentada à lua. A que é que sabe a lua? O texto não diz se a lua sabe a queijo, mas dá pistas e dicas para pensar.

Outra narração semelhante na estrutura é «A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça», do alemão Werner Holzwarth (2002). Primeiro, viu-se no livro (e em outras imagens) uma toupeira: «O que é ser toupeira?». Depois, introduziu-se a história em que, ao sair da sua toca, a toupeira se apercebeu de que algo mal cheiroso lhe tinha caído na cabeça... «O que foi, que lhe caiu na cabecinha» é a pergunta para o grupo, dito que fosse algo «redondo e castanho... um pouco semelhante a um chouriço...». Pouco a pouco, eliminam as suspeitas recaídas em animais não causadores do «acidente»: pomba, cavalo, lebre, cabra, vaca, porco... Duas moscas descobriram o mauzão... A toupeira vingou-se. A conciliação era impossível? Não se trata de um texto de mau gosto, ainda que possa ocorrer essa possibilidade nas *nossas* cabeças.

5.3.4. Texto e palavras para Brincar – «A gata Tareca»

«A gata Tareca», de Luísa Ducla Soares (1990), identifica-se como um Jogo, em que foram desenvolvidas rimas infantis. Em situação, quando se diz «Aqui há gato», «a resposta é Fu... fu...» e todos levantam as *garras*.

Em outro jogo com palavras, perguntou-se o seguinte: «Há palavras grandes, como...?». Uma criança respondeu «comboio». Logo a seguir, perguntou-se, novamente: «Há palavras pequeninas como...?». A resposta foi «formiga». «Mas formiga é uma palavra pequenina?...».

Constata-se, que as palavras, os objectos e as suas representações não coincidem.

5.4. Descrição de acções orientadas pela leitura e escrita com crianças de 8 e 9 anos

As crianças mais velhas foram levadas a verbalizar e a escrever.

Na procura de significados para as imagens, expostas no retroprojector, observar-se-iam figuras concretas e «realistas», para contar «...o resto da história». Depois, abordaram-se imagens ambíguas, mais propícias à fantasia pessoal e à escrita poética. Os alunos não tiveram conhecimento prévio nem da descrição das imagens nem das interpretações de figuras apresentadas - a *Naga*, o *Cordeiro-Vegetal...* -, entre outros animais fantásticos. Mostraram-se, somente mais tarde,

essas e outras fontes de fantasias e medos: *Hidras, piasas, salamandras, grifos, quimeras, pássaros-trovão* ou *cucuios*...

Com o grupo de crianças de 8 e 9 anos, efectuaram-se as seguintes orientações de linguagem, leitura e escrita:

1. Período de Aquecimento - «História do pato Patareco» (reconto), depois de aprendida com Cristina Taquelim, em Oficina do Conto supracitada;
2. Jogos para Dizer e Inventar, com associação de palavras;
3. Textos para Brincar - «O traje novo do rei» de Xosé Ballesteros (2003);
4. Jogo para Dizer - Interpretação de imagem de livro «Moncho e a Mancha» (Dasilva, 2003) - «O que é que representa a mancha?»;
5. Jogos Poéticos - «Leitura» de imagens ambíguas, por técnica de colagem - Uma *Naga* e um *Cordeiro-Vegetal*, com cenários.

5.4.1. Período de Aquecimento - «História do pato Patareco»

A *História do pato Patareco* permite um contacto fácil com o pequeno público. Efectuou-se uma leitura expressiva e desenho, em simultâneo, de um pato. O desenho não foi logo apreendido por serem delineados elementos isolados e indistintos, inicialmente. Não é necessário ser-se um grande desenhador, para o realizar.

Trata-se de um conto «expressivo», «participado», que demorou cerca de 45 minutos a ser contado. Pode constituir forma de Aquecimento prévio a outras acções. No final, pergunta-se ao grupo de crianças, o que foi desenhado – um pato.

Na narração, adiante escrita, foram integrados elementos a desenhar (entre parênteses). Outras indicações expressivas ou de contexto do relato foram colocadas entre parênteses rectos.

Um menino, chamado Daniel, recebeu três Euros do avô.

Morava em Burgães [localidade onde vivem as crianças], em casa (desenhava-se um círculo, enquanto se diz ser a sua casa), estranhamente redonda (o corpo do pato). A casa tinha uma chaminé... (delineado o fumo).

Em casa, a mãe fazia bolo de chocolate... [expressividade em uma pessoa glutona]

Pois ele foi ao mercado [à praça, à mercearia, consoante o vocabulário e o lugar onde se conte a história] e olhou, olhou... O que havia de comprar?

O Daniel tinha três Euros para gastar. Foi quando viu um pato... Compro o pato? Não compro o pato?

Compro o pato. Era um pato especial... O pato Patareco sabia contar...

No dia seguinte, quando o Daniel foi para a escola, o pato acompanhou-o. Assim foi desde então. O Daniel ia para a escola sempre com o seu pato amigo.

O pato Patareco era um pato mágico. Quando a professora perguntava «quatro menos um?», o pato Patareco «respondia», por baixo da mesa do Daniel, bicando a sua carteira: «Truz, truz, truz!». Essa era a indicação do número a dizer – «três».

Um dia, ao acordar, o Daniel viu que o pato Patareco não estava na sua casa. Procurou-o, procurou-o... e lá foi por um caminho à procura dele, mas gritando alto:

- Pato Patareco! Pato Patareco! [As crianças gritam, acompanhando a história].

(No desenho, a cabeça do pato surge depois da «casa»/corpo)

O menino foi descobrir um lago (esboçada a cabeça, depois da casa do Daniel/corpo)

No lago, havia pedrinhas (desenhadas, como asas do pato) e continuava a gritar: «Pato Patareco!».

Foi então que viu um campista (risca-se a tenda)...

- Sabem o que é um campista? [explica-se às crianças].

Mas, de repente, o Daniel, não o encontrando ali, lembrou-se de o ir procurar a uma mata (desenha-se outro pormenor, um caminho para o desenho do pato).

[Fazendo ruído, acrescenta-se então: «Não se grita!»].

Ao voltar para casa, o Daniel ainda viu uma senhora a estender roupa:

- Que roupa? [pergunta-se ao grupo de crianças].

- Meias, cuecas, soutiens... [os meninos costumam responder com esses termos].

O sol já se escondia no horizonte, quando o Daniel chegou a casa com o seu pato, comprado na feira, por três Euros, dados pelo avô. E o Daniel foi-se deitar.

Ele tinha uma cama redonda (desenho do olho do pato) e rendas na almofada, bordadas pela avó (pestanas nos olhos do pato representado).

Havia, nessa noite, muito vento... [faz-se barulho como o vento]

No dia seguinte, o Daniel arriscou, pela primeira vez: «Senhora professora, agora eu vou dizer a tabuada!».

Sozinho, sem a ajuda do seu pato, a professora fez as perguntas: «dois vezes seis». E ele respondeu... [as crianças vão solucionando operações mentais] (...).

Agora [acrescenta-se], mais difícil?

Para espanto da senhora professora, o Daniel respondeu: «Agora, agora, pergunte salteado!».

Este texto foi escrito, a partir da sua audição, contado por Cristina Taquelim.

5.4.2. Jogos de linguagem para Dizer e Inventar - Associação de Palavras

Começou-se por pedir às crianças para dizerem «uma palavra azeda» («azedada»); «uma palavra doce» («mel»); «uma palavra triste» («chorar»); «uma palavra alegre» («palhaço»). Por fim, questionou-se: «E a lua? Lua é uma palavra... («sonhadora, é uma palavra sonhadora...»)».

Outra forma de trabalho inicial foi a realização de um Jogo para Dizer, utilizada associação de palavras, em que se nomeia e escreve uma palavra, à qual um participante acrescenta outra palavra, e assim sucessivamente, sendo escrito o texto final, desejado coerente. Deu-se início, com a palavra «chocolate» e pediu-se nova palavra.

Outros exercícios, que se ligam em particular ao trabalho dos lobos temporais, partiram de rimas («Linguagem rima com... viagem») e podem ser

enunciados da seguinte forma: «Diz palavras para rimar com aquelas, que são apresentadas»: «Era uma vez uma velha, que foi mordida por uma... abelha.»; «No fim da estrada, estava uma vaca... deitada.».

Posteriormente, efectuaram-se jogos de mímica e expressão corporal de palavras figurativas: «Teimoso como um burro», «Feia como uma bruxa», «Duro como uma pedra». Pediram-se outras frases com comparações.

Deram-se, em seguida, 30 segundos, para serem encontradas palavras, dentro das seguintes categorias: «Animais começados por F»; «Países começados por P», «Frutos ou legumes começados por C». Depois, pediu-se a enumeração de palavras, de acordo com outras categorias: «Países com nomes terminados por S.»; «Frutos com nomes terminados por O.». Nessa tarefa, de dificuldade superior à anterior, exigiu-se mais do que a pesquisa no «armazém» (memória) e o envolvimento da área da linguagem de Wernicke, no lobo temporal. Estavam implicados os lobos frontais, «especialistas» em raciocinar, resolver problemas e explorar estratégias.

5.4.3. Texto para Brincar - «O traje novo do rei»

Narrativas clássicas recriadas, como «O traje novo do rei» (Ballesteros, 2003) ou «O coelhinho branco» (e a cabra cabrês) (Ballesteros, 2003), constituem relatos de diversão. Em «O traje novo do rei», o texto original é de Hans Christian Anderson (1805-1875) e o grito «o rei vai nu» é nesta versão acompanhado pela expressão (dita em coro) «o rei vai em pelota» ou ainda «o rei vai em cueiros»; noutra ocasião, leu-se: «... quando alguém perguntava por ele, recebia sempre a mesma resposta: 'O nosso imperador está no provador'». O novo vocabulário mereceu reparo: «pelota», «cueiros», «provador», «forasteiro» ou «chanceler do rei». Quem não visse o traje do rei era, nas palavras dos malandros forasteiros, «tolo, incapaz ou ladrão». Até que um menino «inocente», assumiu dizer o que todos viam – o rei vai nu!

5.4.4. Jogo para Dizer - «O Moncho e a mancha» – O que é a mancha?

Ser capaz de *pensar visualmente*, de modo associativo e em imagens, pressupõe uma competência que nem todos possuímos bem desenvolvidas, ainda que possa ser favorecida, como quando se iniciou a sessão (depois das férias da Páscoa) com a imagem do *Moncho*, um rapaz, com 8 anos, que gostava de riscar e de pintar em tudo.

Primeiro, as crianças descreveram a imagem do *Moncho*. Partiu-se de uma ilustração de «Moncho e a mancha» (Dasilva, 2003), para relatar, depois, que ele

pintava a parede, a cama, o frigorífico, a rua ou o avô... Para o encontrar, escondido nas pinturas, a mãe teve de aspirar a casa toda. Um dia, o *Moncho* descobriu uma mancha negra e não descansou enquanto não entendeu o que era aquilo... Mostrada a mancha, seguiu-se a invenção de significados. Afinal, era uma «vaca»! Até o *Moncho* pensara ser uma «fechadura do armário»! Mas o melhor que fez foi comparar a mancha com as «coisas»: um porco a foçar num alguidar, uma ovelha... E quando perguntou a estranhos, um varredor de rua chegou a dizer-lhe ser uma «porcaria» e um mulher arriscou parecer-se com «a careca do marido».

5.4.5. Jogos poéticos - «Leitura» de imagens ambíguas, por técnica de colagem - Naga e Cordeiro-Vegetal, com panos de fundo

Efectuou-se a colagem em papel de dez figuras híbridas, ilustrações de «O livro de dragões e outros animais míticos» (Nigg, 2002), com cenários buscados em manchas do Teste de Rorschach (1949, orig. 1921). O suíço Hermann Rorschach pretendeu estimular e examinar a imaginação e analisar as interpretações, com borrões de tinta ambíguos. Essas situações-estímulo originam uma diversidade de respostas, a partir dos elementos e atributos das pranchas não serem modelos claramente definidos ou uniformes. Exige-se pensamento divergente.

Duas professoras não supunham o efeito desse material, que depois as crianças pediram para ser continuado, em novas «leituras».

Nessa condição de contexto escolar, formaram-se grupos de quatro alunos e colocaram-se acetatos das imagens no retroprojector, sendo utilizada música melodiosa.

Para cada acetato, pediu-se às crianças que dissessem o que viam, construindo frases, para um «poema» de fantasia e imaginação, em atenção aos motivos seleccionados e localizados no desenho. No final, leu-se cada texto e contaram-se as histórias dos bichos.

Mas o que é uma *Naga*, presente na Prancha I? Todos quiseram saber. A *Naga* (Nigg, 2002, trad. port. 2002, pp. 34-35) é uma serpente das águas, lendária na Índia, por relatos dos feitos da maior criatura mitológica – o dragão. Também é comparada à *Serpente Arco-Íris* ou ao dragão chinês. É um dos dragões «bons» da terra, da água, do céu ou do paraíso. Em diferentes locais, tem distintas formas. Guardiã dos tesouros da terra, também vive em palácios de ouro, rubis vermelhos e esmeraldas verdes, situados no mar. De modo duplo, é benéfica (dá rubis aos seres humanos) e é destrutiva (o seu veneno é mortal). Que o diga o pássaro gigante *Garuda*, montada de *Vixnu*, na mitologia hindu, seu inimigo eterno, sempre à luta com ela.

E o que é um um *Cordeiro-Vegetal*? Um *Cordeiro-Vegetal* (ob. cit., pp. 74-75) nem é um cordeiro nem é um vegetal. Pode crescer nas plantas. Essa raridade híbrida surge identificada, pela primeira vez, em «O diário de Frei Odorico», por relação à Índia e à Tartária – onde viveram Tártaros (exército de Gengiscão, formado por mongóis, turcos...), na zona oeste da China, tendo aparecido registos escritos, localizando o bicho até no mar Cáspio. Nessa última região, tem forma específica, como uma semente do tamanho do melão. Uma outra espécie nasce da abóbora, como um cordeirinho, enrolados em lã. Conta-se, que os pés são pêlos compactos, sabe a caranguejo e alimenta-se da vegetação, estando o *Cordeiro-Vegetal* ligado pelo cordão umbilical ao útero da planta. Importa informar, que as plantas não têm útero. Esses *cordeiros* também não são carnívoros; os lobos comem-nos ou chegam a morrer de fome.

Falecido Gengiscão (1227), afirmava-se ainda comer a sua carne e o seu sangue saborosos, enquanto os ossos se utilizavam em rituais e o pêlo servia aos Tártaros para a confecção de gorros. A pele guarneceu casacos quentinhos. A Universidade de Oxford, Inglaterra teve exposto o casaco da Rainha Isabel I, oferecido pelo Embaixador inglês na Rússia.

Existem pessoas, que acreditam na existência de *Nagas* e de *Cordeiros-Vegetais*, mas também existem outras pessoas, que pensam serem invenções fantasiadas, com base na cobra ou na planta de algodão. Contudo, existe um terceiro grupo, que não sabe se acredita ou não nas histórias.

Com essas imagens, não se procurou trazer ao presente estudo animais considerados malévolos ou propícios a medos, mas antes criaturas encantadoras, «podendo personificar desejos, que todos possuímos: saúde, sabedoria e imortalidade» (ob. cit., p. 6). A adesão fácil pela publicidade mundial impõe, por exemplo, a presença de dragões em restaurantes chineses e de grifos em marcas registadas. *Convivemos* com imagens.

Discussão final

Um dos maiores desafios cognitivos a todos os que se preocupam com a educação talvez seja a união entre aprender e prazer, dito que o desenvolvimento humano constitua uma dimensão básica da vida, que extravasa a aprendizagem na escola (Zamith-Cruz, 2002, pp. 295-308). No Ensino Básico, podemos dialogar sobre tudo o que nos faz questionar. O poeta açoreano Herberto Helder defendeu-o, na expressão: «Tudo é mesa para o pensamento».

As professoras envolvidas no estudo acreditaram ser possível mudar formas de trabalho, tendo chegado, anteriormente a duvidar da eficácia dos «interrogatórios

a que as crianças foram submetidas». Aperceberam-se, inclusive, que um professor não precisa de ser um contador de histórias «profissional» ou um actor, para contar aventuras. Pode fazer algo mais com contos do que mostrar as suas imagens, com *passarinhos e colibris...* Pode expor imagens, enquanto se cante uma canção e procurar *boas histórias*, como «A planta do pé dá flores» de Luísa Ducla Soares. Os exemplos da natureza animal, as histórias *incríveis*, as imagens pictóricas e as metáforas educam de forma menos tradicional. Importa fornecer perspectivas, como quando se mostram figuras ambíguas ou se contam segredos, escondidos em ilustrações intrigantes.

As crianças mostraram-se entusiasmadas, curiosas e interrogaram-se mais com o que é conflitual, inesperado ou realizado com textos desconhecidos e personagens fantásticas, inculcando experiências lúdicas, por via das situações exemplares e abstractas, mescladas com a existência quotidiana.

Utilizaram-se textos *sonoros/lúdicos*, narrativos e *poéticos/estéticos*, alguns deles por ênfase em ilustração de qualidade. Essa é uma forma de «tradução» de elementos e impressões conceptuais e abstractas em elementos visuais. Das imagens, criaram-se representações mentais, que favoreceram a criação de textos.

«A narrativa convence pela sua semelhança com a vida» (Bruner, 1986, trad. esp. 1988, p. 23). Ambicionou-se, que as crianças integrem uma multiplicidade de conhecimentos e talentos, de modelos e de valores humanos, para adquirirem energias estimulantes, que lhes permitam arrostar a experiência e a sua auto-narrativa de cambiantes emocionais, ricos de significado.

Referências:

- Alegre, M. (1996). *As naus de verde pinho. Viagem de Bartolomeu Dias contada à minha filha Joana*. Lisboa: Caminho.
- Andresen, S. M. B. (1991). *Primeiro livro de poesia. Poemas em língua portuguesa para a infância e a adolescência*. Lisboa: Caminho.
- Angyris, C, Putman, R. & Smith, D. M. (1985). *Action science*. N.Y.: Jossey-Bass.
- Ballesteros, X. (2003). *O traje novo do rei*. S/ cidade: Kalandraka.
- Ballesteros, X. (2003). *O coelhinho branco*. S/ cidade: Kalandraka.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press (trad. esp. "Realidad mental y mundos posibles". Barcelona: Gedisa, 1988).
- Burke, K. (1959). *A rethoric of motives*. N.Y.: Prentice-Hall.
- Carter, R. (1998). *Mapping the mind*. London: Orion Publishing Group (trad. esp. "El nuevo mapa del cerebro". Barcelona: Ediciones de Librerías, 1998.).

- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero e Universidad de Deusto.
- Cole, R. (1989). *The Call for Stories: Teaching and the Moral Imagination*. Boston: Houghton Mifflin.
- Day, J. (1994). *Creative visualization with children: A practical guide*. Brisbane: Element Books.
- Dasilva, K. (2003). *Moncho e a mancha*. S/ cidade: Kalandraka.
- Durell, A. & Sachs, M. (1990) (Eds.). *The big book for peace*. Dutton.
- Freeman, F. S. (1962). *Theory and practice of psychological testing*. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston (trad. port. "Teoria e prática dos testes psicológicos". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1972.).
- Figueiredo, V. (1992). *Fala bicho*, 4ª ed., 1999. Lisboa: Caminho.
- Figueiredo, V. (1997). *O gato de pêlo em pé*. Lisboa: Caminho.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. N.Y.: Basic Books (trad. port. "A nova ciência da mente: Uma história da revolução cognitiva". Lisboa: Relógio d'Água, 2002.).
- Gawain, S. (1978). *Creative visualization*. London: New World Library.
- Gawain, S. (1991). *Meditations*. London: New World Library.
- Glouberman, D. (1987). *Life choices and life changes through imagework*. London: Mandala.
- Grandin, T. (1996). *Thinking in pictures and other reports from «My life with autism»*. N.Y: Vintage.
- Grejniec, M. (2002). *A que sabe a lua?* S/ cidade: Kalandraka.
- Hardy, B. (1978). Narrative as a primary act of the mind. In M. Meek, A. Warlow, & G. Barton (Eds.), *The cool web: The pattern of children's reading*. N.Y.: Atheneum.
- Holzwarth, W. & Erlbruch, W. (2002). *A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça*. S/ cidade: Kalandraka.
- Houston, J. (1982). *The possible human*. Los Angeles: J. P. Tarcher.
- Kristeva, J. (1969). *Semiotiké: Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Édition du Seuil.
- Langer, S. (1953). *Feeling and form*. N.Y.: Scribner's.
- Letria, J. J. (1992). *O livro das rimas traquinas*. Mem Martins. Terramar.
- Letria, J. J. (1996). *Mão cheia de rimas para primos e primas*. Mem Martins. Terramar
- Letria, J. J. (1999). *Versos de fazer ó-ó*. Mem Martins: Lisboa.
- Lewin, K. (1972). *Psychologie dynamique: Les relations humaines*. Paris: P.U.F..

- MacKenzie, N. (1965). *Dreams*. London: Aldus Books (trad. francesa «Les rêves». Paris: Tallandier, 1966).
- Mailhot, B. (1968). *Dynamique et genèse des groupes*. Paris. Epi.
- Montagne, M. (1993). Da experiência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Junho, 1993, n.º 37, pp. 11-32.
- Motos, T. (1996). *Juegos creativos de lenguaje*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Nigg, P. (2002). *The book of dragons*. London: Quarto Publishing (trad. port. «O livro de dragões e outros animais míticos». Lisboa: Dinalivro, 2002.).
- Reis, S. & Renzulli, J. (1997). Escolas para o desenvolvimento de talentos: Um plano prático para o aproveitamento escolar integral. In Actas de *Congresso Internacional de Sobredotação*, Porto, 1997, pp. 43-82.
- Rorschach, H. (1949). *Psychodiagnostics* (translated by P. Lemkau and B. Kronenberg. 4th Ed.. Bern: Hans Huber (original ed. 1921).
- Sarbin, T.R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. N.Y.: Praeger.
- Scheibe, K.E. (1986). Self-narratives and adventure, in T. R. Sarbin, *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 129-151). N.Y.: Praeger special studies.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. N.Y.: Basic Books.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. London: Sage.
- Soares, L. D. (1990). *A gata Tareca e outros poemas levados da breca*. Lisboa: Teorema.
- Soares, L. D. (1999). *A arca de noé*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, L. D. (2003). *A cavalo no tempo*. Porto: Civilização.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types & software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Toldbod, I. (2000). *Pequenas células cinzentas, grandes pensamentos: Um caderno temático sobre o cérebro*. Lisboa: Pavilhão do Conhecimento, Ciência Viva (original dinamarquês, 1997).
- Zamith-Cruz, J. (2001). Programa jogos de linguagem: Análise de textos de crianças com talento literário. *Revista Sobredotação*, 2001, Vol. 2, n.º 1, pp. 139-157.
- Zamith-Cruz, J. (2002). Uma *nova história* de Harry Potter: Imagine algumas estratégias psicológicas no Ensino Básico. *Literatura Infantil: Pedagogias do Imaginário* (pp. 295-308). Porto: ASA.

Zamith-Cruz, J. (2002) Psicologia Narrativa: Diálogos para uma dança do pensamento. Revista *Psychologica* – Revista da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Coimbra - Número de Homenagem ao Professor Doutor Miranda Santos, 2002, 30, pp. 469-482.

Eu leio, tu lêes, ele lê... mas para quê? Do consumo de histórias à leitura crítica

Maria de Lourdes DIONÍSIO ¹
Universidade do Minho – Instituto de Educação e
Psicologia
mldionisio@iep.uminho.pt

Dionísio (2003) "Eu leio, tu lêes, ele lê... mas para quê? Do consumo de histórias à leitura crítica", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 39.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Face às características das práticas de leitura que hoje nos são exigidas, discutiremos o perfil do leitor que a escola deveria produzir, a fim de demonstrar que tal perfil não é compatível com a exclusão de qualquer tipo de texto.

¹ Maria de Lourdes da Trindade Dionísio é doutorada em Metodologias de Educação, pela Universidade do Minho, sendo actualmente Professora Auxiliar do Departamento de Metodologias de Educação do Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho. A sua área principal de investigação é a didáctica das línguas e os seus interesses passam pela leitura e literacia. É autora, entre outros, dos livros *A construção escolar de comunidades de leitores* (2000) e *A interpretação de textos na aula de Português* (1993), sendo co-autora, com Rui Vieira de Castro, de *Entre Linhas paralelas. Estudos sobre o Português nas escolas* (1998). Possui diversos artigos publicados em revistas nacionais e estrangeiras.

As Narrativas das Crianças como Construção Identitária

Júlia FORMOSINHO e João FORMOSINHO
Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
acrianca@clix.pt formosinho@iec.uminho.pt

Formosinho e Formosinho (2003)
“As Narrativas das Crianças como
Construção Identitária”, *A
Criança, a Língua e o Texto
Literário: da Investigação às
Práticas. Actas do I Encontro
Internacional*, Braga:Universidade
do Minho-Instituto de Estudos da
Criança, p. 40.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

A investigação no âmbito da Pedagogia da Infância tem mostrado que os constructos da literacia emergente quando incorporados no contexto de “gramáticas pedagógicas” construtivistas têm grande utilidade para apoiar a criança a crescer como ser narrativo.

Esta conferência evidencia o papel do adulto e dos pares na construção de um ambiente social de aprendizagem favorável ao seu crescimento como contadora de histórias – parte integrante da sua produção narrativa – passando depois à apresentação de narrativas de crianças para as analisar sob dois ângulos: o da estrutura narrativa e o da construção da identidade e cidadania.

A Escola e o Desenvolvimento Fonológico Infantil: Contributos da Aquisição de Língua Materna

Maria João FREITAS¹
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
joaofreitas@mail.doc.fl.ul.pt

Freitas (2003) "A Escola e o Desenvolvimento Fonológico Infantil: Contributos da Aquisição de Língua Materna", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho- Instituto de Estudos da Criança, pp. 41-42.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Investigação na área da aquisição da Fonologia de Língua materna tem revelado que o desenvolvimento fonológico de uma criança pode não estar terminado no momento em que ela inicia o seu percurso escolar obrigatório. Este facto tem implicações no desempenho escolar inicial da criança:

- (i) a escola assume que a gramática da criança é já igual à do adulto, o que gera um conflito entre o conhecimento gramatical implícito da criança e a explicitação que o professor faz do conhecimento gramatical da Língua descrita;
- (ii) a interface oralidade/escrita evoca aspectos da Língua que podem ainda não ser dominados pela criança, dado o estágio de desenvolvimento fonológico em que ela se encontra, o que contribui para o insucesso da criança na execução de tarefas de escrita e de leitura.

Os aspectos fonológicos da Língua que podem ainda não estar estabilizados na gramática da criança são de naturezas diversas; nesta apresentação, centrar-nos-emos nas unidades *som* e *silaba*. Com base nos resultados obtidos para a aquisição do Português por crianças monolíngues, demonstraremos que algumas estruturas fonológicas – segmentais e silábicas – são ainda problemáticas para a criança no momento inicial do seu percurso escolar obrigatório. Dada a variação existente nos estádios finais de desenvolvimento fonológico, é importante que o professor esteja na posse de instrumentos que lhe permitam diagnosticar o desenvolvimento fonológico mais lento de algumas das crianças e seja capaz de intervir junto desses alunos, no sentido de operacionalizar estratégias que contribuam (i) para a prevenção do insucesso escolar na aprendizagem da escrita e da leitura e (ii) para o sucesso no ensino e aprendizagem dos conteúdos gramaticais.

¹ Professora Auxiliar no Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, tendo como principais áreas científicas de investigação a fonologia e a aquisição das línguas naturais e interesses também nas áreas da fonética, psicolinguística (processamento fonológico e patologias da fala) e ensino do Português. É autora de múltiplos ensaios, publicados em revistas nacionais e estrangeiras da especialidade, destacando-se, entre outros, os seguintes: Faria, I. e M. J. Freitas (eds) (1995). *Studies on the Acquisition of Portuguese*. Lisboa: Ed. Colibri/APL; Duarte, I. e M. J. Freitas (2000) 'O Oral e o Escrito' In Duarte, I. *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta; Freitas, M. J. (ed) (no prelo) *Journal of Portuguese Linguistics*. Volume 2, nº 1. Volume temático sobre Aquisição do Português (Junho de 2003).

Assim, começaremos por apresentar uma escala de desenvolvimento fonológico que permite aos professores verificarem se há ou não alterações no desenvolvimento fonológico da criança. Posteriormente, centrar-nos-emos na avaliação de alguns aspectos recorrentes nas situações de desenvolvimento fonológico tardio, i.e., problemas com os grupos consonânticos e com as consoantes líquidas, e nas estratégias que o professor pode usar para ajudar a criança a superar as suas dificuldades fonológicas e as repercussões que estas podem ter no processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Finalmente, argumentaremos a favor do papel crucial do ensino pré-escolar no sucesso posterior do ensino e da aprendizagem da escrita e da leitura, no 1º Ciclo da escolaridade obrigatória: tem sido defendido, na literatura sobre o assunto, que o trabalho pré-escolar sobre as unidades linguísticas funciona como um factor promotor do sucesso escolar. Nesta apresentação, mostraremos de que forma os profissionais do ensino pré-escolar podem implementar tarefas que visam a estimulação das actividades cognitivas que, mais tarde, serão evocadas (i) no ensino e na aprendizagem da escrita e da leitura e (ii) na explicitação do conhecimento gramatical.

Desenvolvimento integrado de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: Da teoria à prática.

Maria Luísa A. Varela de FREITAS¹
e Maria Glória Santos SOLÉ²

Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
luisavf@iec.uminho.pt

gsole@iec.uminho.pt

Freitas e Solé (2003)
“Desenvolvimento integrado
de competências linguísticas e de
compreensão histórica através do
uso da narrativa: Da teoria à
prática”, *A Criança, a Língua e o
Texto Literário: da Investigação
às Práticas. Actas do I Encontro
Internacional*, Braga:Universidade
do Minho-Instituto de Estudos da
Criança, pp. 43-76.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Nesta comunicação apresenta-se uma muito breve abordagem da investigação no campo dos estudos sociais, em especial da compreensão histórica. Numa perspectiva muito ligada à prática apresenta-se uma vertente, muito pujante no Reino Unido, da qual se encontra uma boa síntese na significativa obra colectiva de que Pat Hoodless é editora: *History and English in the Primary School: Exploring the Links* (História e Inglês na Escola Primária: Explorando as Relações).

A ligação entre a aprendizagem dos Estudos Sociais, particularmente da História, e da língua, no nosso caso o Português, é o foco desta comunicação. Privilegiamos a narrativa e a compreensão histórica; no entanto, não deixam de se abordar outros aspectos, quer ligados à oralidade quer à escrita, em que há uma clara relação entre o ensino de Estudos Sociais e de Português.

Apresentam-se ainda três planificações de exploração de narrativas: uma lenda histórica, um conto para crianças pequenas e uma poesia tipo lengalenga, utilizando uma estrutura desenvolvida pelas autoras.

¹ Maria Luísa Amaral Varela de Freitas é professora associada e é docente do Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna. Licenciada em História pela Universidade de Lisboa e Mestre em História da Arte, pela Universidade Nova de Lisboa, a partir do doutoramento em Educação, na Universidade de Iowa – USA, enveredou, no domínio da docência e da investigação, pelo estudo do meio social, sendo a aprendizagem de história por crianças e a educação para a cidadania as suas áreas de eleição. Desenvolveu um projecto sobre análise de manuais de estudo do meio tendo em especial atenção a perspectiva das crianças. Uma das conclusões que apontava claramente para a importância que as crianças atribuem aos valores e atitudes contribuiu para que nos últimos anos tenha participado activamente no Projecto Europeu - CICE – Children’s Identity and Citizenship in Europe – A Thematic Network.

² Maria Glória Santos Solé é docente do Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, no Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho. Licenciada em História e Ciências Sociais pela Universidade do Minho e Mestre em História das Instituições e Cultura Moderna e Contemporânea, pela Universidade do Minho, na área de Demografia Histórica, com a dissertação “Meadela Comunidade Rural do Alto Minho: Sociedade e Demografia - 1593-1850”, doutoranda na área de Estudos da Criança na Universidade do Minho, com o projecto: “O Ensino da História no 1.º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo histórico nas crianças e os contextos para o seu desenvolvimento”. As suas áreas de eleição são a história da vida quotidiana e da família. Integra projectos de investigação sobre o ensino da História a crianças e o desenvolvimento de competências de aprender a aprender.

Em comunicação publicada nas actas do *VII Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía* apresentámos uma comunicação intitulada: *O Uso da Narrativa nos Estudos Sociais*. Pretendemos evitar repetições nesta comunicação, pelo que se remete para Freitas e Solé (2003) para informação mais aprofundada, em especial sobre a importância da narrativa nos Estudos Sociais e aspectos de fundamentação e implementação da construção de narrativas nas aulas seguindo a técnica *O Fio da História*. Sobre este último ponto existem algumas obras em português (Egan, 1994; Esteves-Máximo, 1998; e Roldão, 1995) e três *sites* onde se pode encontrar informação muito útil.³

Relações entre o uso da linguagem no ensino de História e de Português

Husbands (1996) considera que as ideias que se tem sobre a linguagem afectam de uma forma muito significativa as ideias sobre aprendizagem da história:

[S]e há relação directa da forma como descrevemos o passado e como o passado 'foi' – se a linguagem proporciona apenas uma forma de 'etiquetar' o passado, há um certo número de implicações acerca da comunicação que necessitam ser desenvolvidas. De igual modo, se as relações entre a linguagem com que se descreve o passado e a experiência das pessoas do passado, é vista de uma forma mais interpretativa, há também claras implicações para os professores e para os alunos. (p. 40).

Num quadro esclarecedor, de que apresenta uma adaptação que se inclui no Anexo 1, a autora apresenta as formas como se actua se se perfilha um sistema de linguagem com 'etiquetas' ou rótulos ou um sistema de linguagem como interpretação. Em termos muito genéricos podemos considerar que a primeira abordagem é própria de uma história tradicional, fixa, 'objectiva', e a segunda de uma história em construção, uma história dinâmica em que não existe apenas uma única causa e interpretação para os acontecimentos. É esta última a nossa concepção de história, é ela que torna muito mais significativa as relações entre o ensino da História e da língua, que justifica e enforma esta comunicação.

Julgamos também que é de esclarecer a nossa posição sobre as referidas relações entre o ensino da língua e das outras disciplinas. "É incontestável que, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, se adquirem e desenvolvem competências transversais, que cada aluno utiliza nas diversas

³ A página pessoal de K. Egan (www.educ.sfu.ca/people/faculty/kegan/), com links para várias outras páginas sobre a sua pedagogia; uma das muitas páginas sobre Storyline, como é conhecida, nos países do norte da Europa, a técnica ligada a Fred Rendell (<http://www.storyline.org/history1.html>); e a página pessoal de Margit McGuire que difundiu a técnica do *Storyline* nos Estados Unidos com a designação de *Storypath* (<http://fac-staff.seattleu.edu/mmcguire/storypath.html>).

disciplinas e no quotidiano da sua vida extra-escolar" (<http://www.app.pt/index5.html>). Esta é uma das 27 conclusões que estão incluídas no Relatório da 5ª edição do Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (APP) - Aveiro, Portugal - 29, 30 e 31 de Janeiro de 2003 - *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*.

De facto, nós também consideramos que nunca é excessivo salientar que a linguagem tem um papel crucial nas aprendizagens das diversas disciplinas. Em História desempenha um papel muito especial e, mesmo defendendo o potencial da gravura para a aprendizagem de História por crianças pequenas, as imagens só por si não têm qualquer significado, elas são motivadoras de diálogo, estimuladoras do pensamento que se desenvolve muito especialmente através da linguagem. A linguagem desempenha um papel muito importante quer na aprendizagem de História, do desenvolvimento do pensamento histórico pelas crianças, quer nas investigações dos historiadores. A linguagem não se associa apenas, nem particularmente, a um ensino de história expositivo; as crianças necessitam ainda mais de dominar a linguagem quando são elas próprias a desenvolver investigação, a questionarem uma simples imagem. Como se explicou acima são dois tipos diferentes de sistemas de linguagem que estão associados a duas diferentes concepções de História.

Julgamos, porém, que aquela conclusão do relatório do encontro de Português representa apenas uma face da moeda. Esperamos que das várias propostas para novos temas dos encontros seja escolhida a última proposta “trans- e interdisciplinaridade”. Todas as disciplinas podem contribuir para a aprendizagem da língua. Nunca é demasiado reforçar que o domínio da língua portuguesa é uma das quatro formações “transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas”. (Preâmbulo do Decreto-Lei 6/2001). Achámos que valeria a pena verificar como é que no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (CNEB-CE) é considerada a essa formação transdisciplinar e 3ª competência geral (cger): “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação”. (ME/BEB, 2001, p. 15). Parece-nos ser evidente que não se trata de usar, aproveitando apenas os conhecimentos que os alunos já adquiriram na disciplina de Português, mas que também se desenvolvam os conhecimentos de acordo com as características de cada área e nessas mesma áreas, como se pode verificar pelo que se escreve em relação à *operacionalização transversal, operacionalização específica e às acções a desenvolver por cada*

professor. Em relação ao que se exemplifica na *operacionalização transversal*, se bem que todas sejam importantes, realçamos duas das cinco sugestões:

- Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, “**numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento**” (sublinhado nosso);
- “Promover o gosto pelo uso correcto e adequado do seu funcionamento “(ME/DEB, 2001, p. 19).

Em relação às *acções a desenvolver por cada professor* (e sublinhamos, **por cada professor de cada área**) as duas primeiras, das cinco sugestões, são particularmente clarificadoras:

- Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos;
- Promover a identificação e a articulação dos contributos da cada área do saber com vista ao uso correctamente estruturado da língua portuguesa (ME/DEB, 2001, p. 19).

A *operacionalização específica* deve ser realizada no âmbito de cada área/disciplina. Vejamos o que acontece em relação ao Estudo do Meio, da História e da Geografia. Quanto ao Estudo do Meio essa competência é utilizada em termos muito gerais indicando o número da cger e aparece associada a afirmações que também são válidas para muitas outras cger; num dos casos aparece mesmo associada a sete competências.

Em relação a experiências de aprendizagem, a propósito das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) sugere-se o uso, em CD-ROM, de enciclopédias, e dicionários. Fazem-se ainda as seguintes considerações:

A utilização de vocabulário específico bem como o uso de termos técnicos e científicos⁴ só devem ser introduzidos quando corresponderem a uma necessidade da criança e quando servirem para comunicar as ideias a eles associadas.⁵ Mesmo outras palavras, não científicas, podem constituir uma barreira para a comunicação e compreensão de determinados conceitos. Quando uma palavra nova é introduzida, é necessário discutir com a criança o seu significado e inseri-

⁴ O Estudo do Meio também engloba o Meio Físico e infelizmente é provável que quando se refere esses termos técnicos e científicos só se tenha em mente as ciências naturais.

⁵ O que parece mais que óbvio.

la em frases traduzindo situações várias em que a nova palavra adquira significado (ME/DEB, 2001, p. 80).

Sobretudo na última frase da transcrição assume-se que no Estudo do Meio se pode promover, de forma sistemática, o uso da língua. Seria interessante que tivessem sido apresentado um exemplo. O termo *genealogia*, ou a expressão *árvore genealógica* é utilizado em vários anos. No entanto, não bastará ir repetindo que fazem a sua árvore genealógica e escrever junto a palavra. Deverá ser usado o termo, ou expressão, várias vezes integrados em frases ou textos e explicada a sua formação; só assim a palavra não será deturpada. De forma mais ou menos explícita há ainda as seguintes referências que apontam para o desenvolvimento de competências associadas à língua:

“Participação na discussão sobre a importância de procurar soluções individuais e colectivas visando a qualidade de vida “(ME/DEB, 2001, p. 83).

“Exprime, fundamenta e discute ideias pessoais sobre fenómenos e problemas do meio físico e social com vista a uma aprendizagem cooperativa e solidária” (ME/DEB, 2001, p. 84).

Quanto à História, na medida em que o documento se organiza de acordo com os três grandes “núcleos que estruturam esse saber” (p. 87), e um deles é a “Comunicação em História”, criam-se elevadas expectativas em relação às relações que se venham a estabelecer com a língua. *A comunicação em História* relaciona-se explicitamente com a competência geral relativa à língua portuguesa (cger3). Em relação a *experiências de aprendizagem gerais* menciona-se: apresentação oral e escrita da pesquisa histórica, recurso a bibliotecas, intercâmbio com alunos de outras regiões/culturas, participação em debates, colóquios, mesas redondas e painéis. Apresenta-se no Anexo 2 um quadro em que se refere mais especificamente cada um dos núcleos que são apresentados por ciclo; neste caso interessa-nos o que se refere ao 1º ciclo.

A espacialidade tem enorme importância para a compreensão histórica e a Geografia aborda aspectos que se ligam de forma evidente com esse ponto. Por outro lado, a Geografia contribuiu muito significativamente para o Estudo do Meio no 1º ciclo, concretamente do meio social. Assim, apresenta-se também um quadro, no Anexo 3, semelhante ao que se apresentou para a História, para evidenciar como esta disciplina contribuiu para a aprendizagem da língua portuguesa.

É gratificante verificar que tanto no caso da Geografia como no da História os exemplos concretos de *operacionalização específica* em relação à competência do

desenvolvimento da língua (cger3) existem de facto e são esclarecedores. Importante é que os professores os interiorizem. O caso da História é ainda mais significativo na medida em que se verificou não se passar o mesmo em relação à educação para a cidadania, outra das formações transdisciplinares e quanto à cge9 *Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns* (Freitas & Freitas, 2002). Há referências, tanto na História como na Geografia, à utilização de histórias, a textos narrativos em geral, a textos descritivos, a textos argumentativos e várias vezes ao desenvolvimento da expressão escrita e oral directamente, ou através das actividades sugeridas, como por exemplo, o registo de recolhas em várias fontes, entrevistas, discussão, diálogo, debates, etc.

Na realidade aprender e ensinar História ou Estudos Sociais em geral implica uma utilização de linguagem seja qual for a metodologia seguida: falar, ouvir, ler, escrever, pesquisar documentos, são competências necessárias no processo de investigação histórica para o uso de fontes, a compreensão histórica, e a comunicação dos resultados da pesquisa histórica. Sem um desenvolvimento adequado da linguagem não será possível aprender História, mas, por outro lado ao aprender História desenvolve-se a linguagem em várias dimensões como salienta Hoodless, com base em teorias de desenvolvimento da linguagem, em especial de

Halliday (1975), Britton (1970) e Carter (1990) que defendem que a linguagem está embebida em cultura e é criada para fins e audiências específicas. A história está particularmente colocada para proporcionar um conjunto completo de contextos para as diferentes funções da linguagem e também têm o potencial para desenvolver tanto a precisão como a criatividade (1998b, p. 2)

A teoria funcionalista da linguagem de Halliday, um linguista inglês que começou por se dedicar ao desenvolvimento da linguagem pela criança, tem tido uma grande influência entre educadores não só na Inglaterra como na Austrália e mesmo nos Estados Unidos. A sua visão sobre a linguagem e a sua aprendizagem tem sido utilizada em vários campos desde o científico (física, por exemplo) ao da aprendizagem por computadores. A sua teoria da aprendizagem da linguagem consiste em aprender a linguagem, aprender acerca da linguagem e aprender através da língua. Na medida em que salienta os contextos da aprendizagem o problema dos tipos de linguagem, por extensão géneros literários, articula-se particularmente com as suas teorias.

Não pretendemos entrar em campo que não é da nossa especialidade mas julgamos necessário explicar, ainda que sucintamente alguns dos pontos muito focados das suas teorias sobretudo por se relacionarem com estudos que

apresentamos. Assim, ligando os dois aspectos, apresentamos o Quadro nº 1, na página seguinte, em que se sintetizam ambos, identificando e caracterizando minimamente as várias funções da linguagem ao mesmo tempo que se exemplificam essas funções através da aprendizagem de Estudos Sociais com base num estudo de Fry, Philips, Lobaugh e Madole (1996).

Também Bicknell (1998) realizou um estudo com crianças de jardim-de-infância em que procurou desenvolver a linguagem, partindo das teorias de Halliday. Desenvolveu um projecto sobre história local e verificou que quer no diálogo quer nos momentos de *role-playing* as crianças utilizavam a linguagem com várias das funções identificadas por Halliday. Concluiu que o projecto potenciou extraordinariamente o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

Sampson, Grugeon e Yiannaki (1998) salientam, a partir de Halliday (1978), a ideia de linguagem como semiótica social. Dão ainda relevo ao facto de esse modelo "ver a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas como um *continuum* de acção para reflexão" (p. 145). Procuraram estudar como e quando devem os professores intervir para que os alunos passem de um uso da linguagem com base na sua experiência pessoal, uma linguagem comum, para um discurso próprio da disciplina que os ajudará a compreender as tarefas que devem desenvolver, no caso para desenvolverem a compreensão histórica. Concluem que os conceitos chave e a terminologia específica da disciplina pode ser ensinada tal como estudos de Hilary Cooper tinham demonstrado. Em estudo apresentado por esta mesma autora em que se procurou associar sistematicamente o ensino de história e de inglês (língua materna) no âmbito de um estágio pedagógico, é através de um diário da professora da classe e das palavras das crianças por esta transcritas, que dá conta dos resultados finais do estudo. A professora aponta duas vantagens do estudo, a de ter permitido poupar tempo, mas, mais importante, o ter contribuído para que as crianças tivessem aprendido a utilizar correctamente conceitos essenciais de história, explicando que "nós temos de lhes dar 'as ferramentas para o trabalho' se elas vão aprender a falar confiadamente sobre o passado" (1998, p. 176). As histórias que leram e os *role-playings* que organizaram fizeram com que as crianças desejassem de facto saber como viviam as pessoas no passado, as suas necessidades e sentimentos. Por outro lado todas as competências do inglês foram desenvolvidas, o falar e ouvir, sobretudo através de questões e discussões, o ler por prazer e para informação, o escrever utilizando vários géneros de escrita, para fins e públicos concretos. Em relação às crianças, queremos salientar apenas um dos pontos: "adquiriram conhecimentos, compreensão e *skills* em história e inglês de uma forma que os tornavam significativos, excitantes e divertidos" (p. 177)

Quadro nº 1 - Categorias das funções da linguagem segundo Halliday (1973, 1975)

Tipo de linguagem/ função	Definição	Exemplos de aprendizagens de linguagem através de estudos sociais
Instrumental	Usada para obter coisas, isto é, para satisfazer necessidades	Carta a solicitar informações a um museu
Reguladora	Usada para controlar o comportamento dos outros	Regras para a turma
Interaccional	Usada para estabelecer e manter relações sociais	Carta para um aluno com que se faz intercâmbio
Pessoal	Usada para expressar pensamentos e opiniões	Reacções à leitura de uma história sobre o Holocausto
Imaginativa	Usada para expressar pensamentos criativos, por vezes fantásticos	Títulos para artigos de revistas sobre por exemplo um imigrante italiano no início de 1900
Heurística	Usada para obter conhecimento e aprender também acerca da linguagem	Entrevistas a líderes da comunidade para aprenderem sobre o governo
Informativa	Usada para comunicar informação.	Criar e partilhar uma linha de tempo.

Adaptado de Fry, Philips, Lobaugh e Madole (1996, p.79)

Desenvolvimento da linguagem através do uso de objectos, gravuras e história oral

Antes de nos debruçarmos mais detalhadamente sobre o uso de histórias para aprendizagem de História e Português não queremos deixar de referir as potencialidades do uso de objectos (Nulty, 1998; Cooper, 1995, Hawkes, 1996 e Durbin, Morris e Wilkson, 1996), gravuras (Harnett, 1993, 1998, 2002) e ainda de história oral (Redfern, 1998) se bem que a história oral possa muitas vezes associar-se a histórias, a narrativas. Todos os autores são unânimes em salientar as potencialidades do uso de objectos para levar as crianças, mesmo as mais inibidas,

a colocarem questões e formularem e testarem hipóteses. Nulty (1998) relata um estudo em que utilizou objectos para promover saber ouvir e falar num 1º e 2º anos. Pretendeu que as crianças resolvessem problemas que se colocavam sobre os objectos. Através dos objectos procurava-se despoletar a discussão. Depois de se exemplificar com algumas questões as crianças são elas próprias capazes de colocar questões (interrogar as fontes, e colocar hipóteses). Salienta também as virtualidades para usarem uma grande variedade de palavras descritivas de diversas formas. Em especial os objectos históricos “apresentam uma oportunidade especial para a descrição devido a serem únicos e rodeados de mistério” (p. 23). Refere ainda que o uso de objectos para aprendizagem de história proporciona uma das melhores estratégias para o professor desenvolver competências de falar e ouvir e de as avaliar. Esta potencialidade para avaliar o desenvolvimento da linguagem é muito significativa dada a dificuldade em realizar essa avaliação. Hawkes (1996) avaliou também de forma sistemática e, a propósito do teste das histórias escritas, afirma que o grupo que trabalhou com objectos, em relação ao que trabalhou com fotografias dos objectos

foi mais factual e descritivo. Estas crianças mostraram uma capacidade para descrever em pormenor uma ou mais características do período e escreveram as suas histórias no contexto do período. O grupo de controlo foi menos descritivo e perdeu os pormenores do grupo alvo. O seu trabalho escrito não mostrou evidência histórica e era mais mítico (p. 34).

No estudo que Nulty realizou conseguiu verificar em diversas crianças várias categorias de “conversa” que demonstram só por si a importância do uso dos objectos na sala de aula para desenvolver a linguagem. Essas categorias foram: *Falar sobre o a finalidade ou o propósito; desenvolvimento muito cuidadoso de ideias com muito cuidado, com base em pormenores bem observados; descrições; linguagem de resolução de problemas; resposta a ideias de outros e troca de opiniões.* Por comparação com grupos que não utilizaram objectos verificou-se que os que usaram objectos desenvolveram mais ideias sobre o que fazer, mais hipóteses para testar, observaram melhor os acontecimentos, propuseram mais explicações e foram capazes de delinear melhor a tarefa.

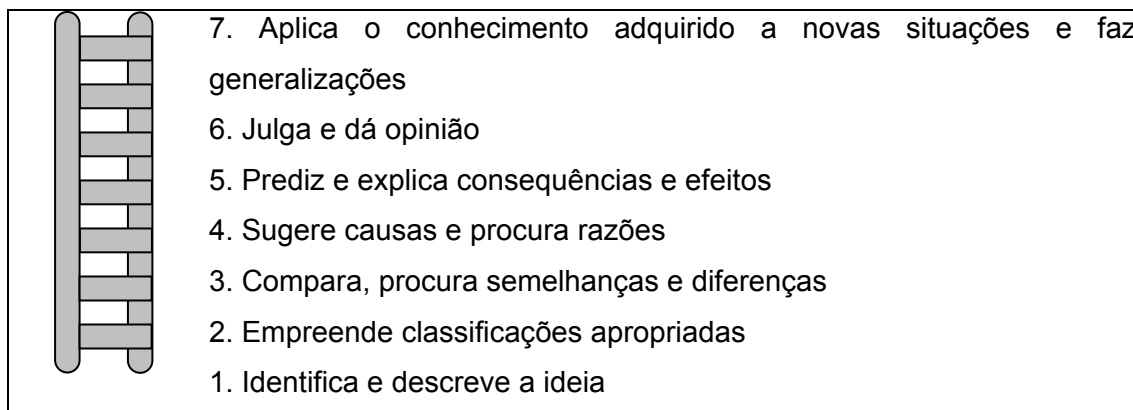
Embora não seja bem sobre o assunto que estamos a tratar não queremos deixar de salientar que muitos dos bons resultados que se obtiveram com o uso de objectos, tal como a autora refere, pode também ter sido devido ao facto de os alunos terem trabalhado em pequenos grupos, nos quais se sentiram muito mais confiantes. Julgamos que será uma boa estratégia para trabalhos iniciais de grupo,

quando ainda não estão muito familiarizados com metodologias de aprendizagem cooperativa.

Quanto à exploração de imagens, desde pinturas a fotografia e *cartoones*, apenas queremos salientar estudos de Penélope Harnett (1993, 1998 e 2002) por estarem direccionados para salientar as conexões entre o ensino de História e Língua Materna. O capítulo incluído em uma das obras de referência sobre o assunto foco desta comunicação, *History and English in Primary School: Exploring the Links* contém sugestões e informação particularmente relevantes. Assim, Harnett (1998) relembra que é através da linguagem, da conversa das crianças com adultos e mesmo com outras crianças com um nível de desenvolvimento superior, que se pode ajudar a aprender “na” *zona de desenvolvimento próximo*, aquele nível de resolução de problemas que as crianças não são capazes de atingir sozinhas mas o conseguem com a orientação de um adulto. Todos nós já pudemos verificar como, mesmo pais desconhecedores deste importante contributo de Vygotsky (1978), ajudam os filhos a compreenderem melhor uma *história* explorando as gravuras dos livros de contos, colocando questões e respondendo a outras. Portanto, são múltiplas as oportunidades de através da exploração de gravuras, se conversar com a criança, esta falar, e isso é de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem. Com gravuras⁶, tal como com objectos, as crianças são capazes de descrições muito mais ricas, rigorosas e pormenorizadas, utilizando uma variedade de adjectivos e de advérbios, etc. As imagens são também propiciadoras para colocar questões e hipóteses e testá-las. As crianças, com a ajuda do professor, são capazes de colocar questões cada vez mais complexas, em relação à compreensão histórica, permitindo uma avaliação desse desenvolvimento. A esse propósito a autora apresenta, com base em Kimber et al. (1995), as várias etapas do pensamento histórico. Não resistimos a apresentar a adaptação dessas etapas utilizando também a metáfora da escada (figura nº 1), até por essas etapas se também se adequarem muito bem quando se analisam histórias. É igualmente de salientar que as gravuras, como aliás os objectos, se prestam não apenas para desenvolver competências de descrição mas também são motivadores para a criança, levam à criação de narrativas muito curiosas e mais longas.

⁶ Não se trata, como no caso do estudo de Hawkes (1996), de fotografias de objectos mas gravuras ricas de cor e pormenores sugestivos sobre a época a que se reportam, ou, como preferimos, em que foram realizadas.

Figura nº 1 - Passos do pensamento histórico



(Harnett, 1998, p. 80)

Apresenta-se no Anexo 4, uma adaptação de um quadro intitulado *Oportunidades para desenvolver os elementos chaves do processo de compreensão histórica através da análise de gravuras* por constituir uma óptima síntese sobre como usar gravuras de modo a abordar todo o processo de compreensão histórica e, ao mesmo tempo, fornecer exemplos de diversificadas ocasiões para actividades directamente ligadas ao ensino da língua, desde diálogos a entrevistas e escrita de vários tipos de textos, de títulos e legendas, a longas narrativas. Os elementos chave considerados são: cronologia, quantidade e profundidade do conhecimento e compreensão histórica, interpretação histórica, pesquisa histórica, e organização e comunicação.

Em relação à história oral, Redfren (1998) apresenta dois projectos, sendo um com crianças do 1º ano. Concordamos que de facto através da história oral se podem usar todos os elementos chave do processo de compreensão histórica, acima mencionados, e que a história oral se adequa ao desenvolvimento de pesquisa mesmo por aquelas crianças que ainda não são ainda proficientes na escrita. Podem gravar as entrevistas e as conversas dentro da sala de aula feitas por testemunhas importantes mas também podem questionar os familiares sobre assuntos limitados de modo a não esquecerem as respostas quando falarem sobre isso na escola. Podem ainda levar para a escola objectos e gravuras para completarem a informação oral. A história oral, na medida em que lida com um tempo relativamente curto é de mais fácil apreensão cronologicamente. Por outro lado, as pessoas não especialistas usam linguagem mais acessível às crianças. Oferece ainda uma gama muito variada de conhecimentos em quantidade e profundidade e permite confrontar de forma fácil diferentes versões ou interpretações dos mesmos acontecimentos. Quanto à organização e comunicação

a história oral propicia o desenvolvimento de uma grande variedade de competências do domínio da língua, e sobretudo se as crianças já dominam a escrita, podem transcrever com rigor, colocar títulos, fazer quadros, pesquisar significados, etc. Corremos o risco de ser repetitivas mas não pode deixar de se salientar como as crianças se envolvem na elaboração de questões com uma maior sofisticação e com um propósito bem determinado e como são capazes de elaborar outras quando estão a realizar as entrevistas, tendo portanto um propósito ainda mais evidente e adequando-se à situação. Mais importante ainda é a oportunidade para desenvolver competências de saber escutar e reflectir pois só ouvindo e reflectindo são capazes de colocar novas questões de variados tipos: para esclarecimento factual, para descrição de sentimentos, para dar opiniões, etc. É também uma oportunidade para as crianças reformular as questões tornando-as mais claras e precisas. As entrevistas gravadas permitem uma enorme variedade de actividades relacionadas com a aprendizagem da língua, desde o escrever com precisão o que foi dito até realizarem interpretações com base em vários momentos da conversa/entrevista, a procurarem significados para termos desconhecidos, a elaborarem quadros síntese. Podem também reflectir sobre a língua, por exemplo sobre diferentes termos usados por diferentes pessoas de acordo com a profissão, ou idade, etc. É ainda possível elaborarem narrativas, em pequenos grupos, centradas em determinados aspectos e, tendo por base o conjunto da informação recolhida e já tratada nos grupos, criarem uma narrativa colectiva que podem ilustrar com gravuras da época ou realizadas por alunos que tenham menos competências para a escrita.

Em relação ao processo histórico e o processo da escrita Husbands (1996) apresenta um esquema em que se apresentam vários tipos de escrita, desde a mais complexa, como a escrita de ensaios, a processos em que, embora requerendo alguma elaboração mental, pouco se escreve, como o fazer 'etiquetas' para posters. Apresenta-se esse esquema no Anexo 5 pois exemplifica não apenas os vários tipos de escrita que se podem associar à aprendizagem de história como é um bom exemplo de escrita com finalidades bem determinadas.

A narrativa e a aprendizagem de História associada à aprendizagem do Português

E, finalmente, vamos centrar-nos mais especificamente sobre o uso da narrativa. Também neste ponto salientaremos mais a corrente inglesa por ter mais associações com a língua. Focamos as contribuições de Cox e Hughes (1998) com

um cariz muito prático, as de Hoodless (1998a) em que se descrevem mais investigações e ainda a de Husbands (1996) que em alguns aspectos se situa a um nível de sistematização, de teorização. A Hilary Cooper, que esteve no início deste movimento de relacionamento da aprendizagem de história e língua materna, já se fizeram algumas referências e pode associar-se a vários dos pontos que salientamos com base noutros autores.

Em relação à corrente norte americana, são de mencionar sobretudo os trabalhos de Linda Levstik, individualmente ou em várias colaborações, nas quais se salientam as potencialidades da narrativa, mas remetemos para a comunicação sobre um tema semelhante ao desta já mencionada no início deste texto. Acrescentaremos a opinião de alguns autores que apesar de perfilharem muitas das ideias de Levstik também salientam os riscos que se podem correr se se utilizarem histórias quase exclusivamente.

Cox e Hughes depois de salientarem que no passado e mais recentemente em sociedades de cultura oral a História era transmitida sobretudo através de narrativas, de histórias, sugerem que actualmente as histórias têm ainda um importante papel para o desenvolvimento da compreensão histórica e ao mesmo tempo da literacia entre os cinco e os 11 anos, principalmente. Apontam seis benefícios das histórias para a História mas salientamos apenas dois deles, o primeiro pela sua relação com a aprendizagem da língua e o segundo por ser um importante aspecto pouco abordado.

- As histórias podem actuar como veículos para vocabulário histórico – introduzindo novas palavras e proporcionando às crianças um contexto para termos introduzidos através de outras actividades, tais como trabalho com fontes;
- As histórias são um veículo para introduzirem nas crianças ideias que podem ser muito difíceis ou sensíveis quando apresentadas num contexto mais formal (Claire, 1996) (Cox e Hughes, 1998, p. 88).

Em relação ao projecto que desenvolveram no 2º ano, com alunos de níveis variados, em que utilizaram um conto cuja personagem central era Napoleão Bonaparte, apresentam uma variada gama de 'conclusões provisórias'; mas algumas merecem-nos especial referência. O contexto histórico da história de ficção histórica é muito importante e torna-se necessário fornecer informação ao professor ou ele deve procurá-la. Alguns livros já apresentam algumas notas, o professor

deve dar alguma informação sobre factos históricos, mas por vezes algumas explicações verbais são totalmente inúteis para as crianças pois não as percebem. Uma história sobre acontecimentos históricos deve ser complementada com pesquisa de outro tipo de fontes. As ilustrações devem ser tidas em conta verificando-se se não são totalmente irrealistas. As crianças foram capazes de discutir ideias pouco familiares e difíceis que de outra forma não fariam. Quando o vocabulário desconhecido é demasiado torna a história pouco apelativa e será melhor não iniciar a actividade com ela mas ser introduzida quando a criança já desenvolveu alguma pesquisa sobre o assunto. E, uma última conclusão refere que “[a]ctividades que se realizam a seguir á leitura e exploração do texto, proporcionam muitas oportunidades para as crianças desenvolverem o ouvir, falar, ler e escrever” (Cox e Hughes, 1998, p. 95). O quadro que apresentam com actividades, relações com a língua e a história, é curioso, mas não apresenta actividades que não tenham sido sugeridas noutra local, inclusive na exploração das três narrativas, excepto o analisarem-se dois contos que se localizem na mesma época em que pode haver várias comparações a fazer. No caso da História, por exemplo, podem comparar-se as interpretações que se fazem, e na língua, o tema, o contexto, as personagens, o enredo, os acontecimentos e as ilustrações. Referimos este exemplo também para evidenciarmos que aspectos que se consideram do âmbito da língua, na nossa perspectiva podem ser explorados para o desenvolvimento da compreensão histórica, como é o caso de vários dos aspectos do exemplo apresentado. As autoras terminam com um comentário muito pragmático que aliás é mais ou menos implícito noutros capítulos:

Explorar contos históricos como um contexto para pesquisar, utilizando fontes, colocando questões históricas e adquirindo conhecimentos do passado pode ser uma maneira na qual a História (nos dois primeiros ciclos da escolaridade básica) se pode infiltrar no curriculum alocado para o inglês (leia-se língua materna) e a literacia.” (Cox & Hughes, 1998, p. 100-101).

Hoodless (1998a) também desenvolveu investigação com crianças do *key stage 1 e 2*⁷ usando histórias e uma das conclusões relaciona-se com o facto de a forma como colocava as questões proporcionar diferentes respostas, sendo portanto necessário o professor fazer uma cuidadosa preparação da exploração das histórias e ainda o dever usar-se trabalho cooperativo nessa exploração. É uma realidade que os professores não estão despertos para explorar as histórias em

⁷ O key stage 1 inclui em alguns caso o último ano de jardim de infância, mas sobretudo o 1, 2º e 3º anos de escolaridade básica. O 4º ano já é incluído no key stage 2.

todas as possíveis dimensões. Muitos professores dos cursos de Complemento de Formação Pedagógica e Científica, no Instituto de Estudos da Criança, nos têm salientado esse facto. Também em Inglaterra, Hoodless verificou que o potencial das histórias “necessita de ser completamente explorado na sala de aula, encorajando as crianças a pensar cuidadosamente acerca do que aconteceu na história. Os professores necessitam de focar a discussão na dimensão temporal das histórias, visto não ser uma característica que as crianças refiram naturalmente” (p. 110-111) Chama a atenção para o facto de a discussão do tempo só ter sido iniciada depois dela ter colocado questões intencionalmente acerca disso.

A mesma autora, em artigo de 2002, relata investigações em que também usa histórias para compreender o desenvolvimento da compreensão do tempo histórico mas apresenta os resultados de uma forma muito pormenorizada, sendo alguns também relacionados com a língua, como os que são sobre o uso de vocabulário relativo a tempo, elipses, analepses e prolepses, mas não cabe agora uma análise muito detalhada. Queremos salientar apenas duas das conclusões: todo o tipo de narrativas podem ser usadas para explorar a compreensão histórica e não apenas contos históricos; a grande utilidade de se realizarem estudos longitudinais utilizando histórias. Nós acrescentamos, que mais úteis ainda seriam se houvesse uma colaboração entre investigadores de Português e História.

Husbands (1996) apresenta diversificada informação, sobre as relações entre aprendizagem da língua e aprendizagem de História, sendo em alguns casos explícitas e em outros implícitas mas claras. Na explicação do processo histórico aparece o lugar que o questionar assume como frisámos repetidamente. Assim, salienta que os vestígios se tornam evidências graças ao acto de os questionar, o que depende da experiência de quem questiona. Apresenta um modelo com três tipos de questões para desenvolver vários níveis de pensamento acerca das evidências: para promover mais informação (relembrar, sugerir implicações), para promover compreensão, podendo ser convergentes (para estabelecer conexões, ou fazer inferências interpretações) ou divergentes (para avaliar, criar) (p. 24-25)

Esta autora tem uma posição crítica sobre o uso das histórias. Embora defenda o seu uso considera-as “um meio para um fim; para o desenvolver da compreensão histórica. Não são um fim por elas próprias, o fim é o gerar compreensão do passado, e isso reverte no desenvolvimento do pensamento de quem aprende.” (Husbands, 1996, p. 51). Elas servem para humanizar o passado, para apresentar a complexidade de forma inteligível pelas crianças. Não interessam muito à aprendizagem de História, provavelmente nem da língua, se os leitores ou ouvintes forem passivos. Eles têm que ir para além da história, têm que colocar

questões para examinar a sua consistência, para fazer várias interpretações, para verificar a autenticidade das personagens, do tempo e do espaço. Tem que envolver uma dúvida construtiva sobre a natureza das histórias. É necessário explorar as ideais de causalidade, continuidade e mudança do pensamento histórico complexo.

Husbands apresenta, principalmente com base em dois autores, o desenvolvimento da compreensão da causalidade num quadro que de seguida apresentamos (Quadro nº 2, na página seguinte).

Como anteriormente se referiu, da corrente norte americana apresentam-se sobretudo alguns apontamentos de uma visão crítica que de alguma forma complementa a posição apresentada em Freitas e Solé (2003) em que se salientou a importância da forma narrativa para o desenvolvimento da compreensão histórica pelas crianças pelo seu carácter motivador (Levstik & Papas, 1987) e pelo envolvimento emocional e moral (Freeman & Levstik, 1988)

Já em 1993 Carol Seefeldt se insurgia quanto ao facto de se procurar substituir o currículo designado por *alargamento de horizontes*, das escolas para crianças com menos de sete-ouito anos, por uma abordagem em que o estudo de História era baseado em histórias e mitos. Depois de analisar várias dimensões do pensamento histórico e como as crianças pequenas podem desenvolver as bases para no futuro as desenvolverem e apresentar um conjunto de sugestões de experiências, estruturadas a partir de conceitos chave para se abordar a aprendizagem do passado com crianças pequenas conclui frisando que:

Quadro nº 2 - Desenvolvimento cognitivo e da linguagem em História: O exemplo da compreensão da causalidade.

Estádios	Descrição
♦ Estádio 1	Não há lógica na causalidade em história, as coisas simplesmente ‘acontecem’; <i>the ‘story’ ‘unfolds’</i> . A causalidade não é problemática.
♦ Estádio 2	As causas estão relacionadas umas com as outras numa sequência, um acontecimento ‘tem’ que acontecer por causa de uma sequência mecânica de causas.
♦ Estádio 3	As causas são como forças científicas, actuando em combinação: ‘eventos ‘únicos são causados por um aglomerado de ‘factores’. Algumas causas são claramente mais importantes que outras.
♦ Estádio 4	As causas são como uma rede; embora as causas individualmente possam ser importantes (‘nós nas redes’), possam ser significativas, as relações entre as causas são também importantes. As relações entre

	estas causas mudam através dos tempos.
♦ Estádio 5	Há uma relação entre a natureza das causas e a atribuição de valor que lhe dão os historiadores; os modelos dos historiados moldam as ideias acerca da causalidade.

(Husbands, 1996, p. 36)

Só uma cuidadosa e reflectida selecção tanto de histórias como de experiências que sirvam para alargar a compreensão das crianças quanto a conceitos de tempo, mudança, passado e continuidade da vida oferecerá às crianças o desafio intelectual necessário ao estudo da história e a uma adequada preparação para um futuro exercício de cidadania. (1993, p. 154).

Barton (1996) é outro dos autores que coloca algumas reticências quanto a um uso privilegiado de histórias por poderem contribuir para algumas omissões e distorções que verificou existirem no pensamento histórico de crianças do ensino elementar numa investigação em que as seguiu de perto durante um ano. Refere que a narrativa envolve selecção e ela pode ser mais ou menos “rigorosa”. As três distorções que identificou e de alguma forma as relaciona com a forma narrativa da História foram: 1) o explicar por uma forma racional todas as mudanças ao longo do tempo; 2) a ideia de progresso linear; 3) e a simplificação da História numa narrativa de limitadas proporções (pp. 72-73). No entanto, também refere que estas limitações não são inevitáveis e muito menos irreversíveis e sugere formas de organizar o ensino de História para diminuir estas distorções. Uma das sugestões é um estudo mais sistemático “num contexto que inclua actividades autênticas, nas quais os alunos investiguem directamente questões históricas significativas” (Barton, 1996, p. 76).

Queremos frisar que a exploração de histórias deve ser muito cuidadosa assim como as actividades de investigação que se lhe devem associar. Estamos num processo de selecção de boas lendas e contos de autores, sobretudo portugueses. Para alguns já elaborámos algumas sugestões para a sua exploração. Há alguns trabalhos realizados por alunos de Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica, em grupo no âmbito da disciplina de Estudo do Meio Social na Escola Básica, que já foram experimentados na sala de aula. Orientámos projectos que apenas contemplaram as planificações. Esperamos constituir uma lista de narrativas de vários tipos agrupadas por dimensões da compreensão histórica e por faixas etárias.

Nos três exemplos de planificações de exploração de narrativas⁸, uma lenda (Anexo 6), um conto (Anexo 7) uma “poesia” do tipo lengalenga (Anexo 8) procuramos evidenciar como se pode associar o uso de narrativas e a pesquisa desenvolvida pelos alunos. Como seria de esperar, nesta comunicação, salientamos a relação entre a aprendizagem de História e de Português em que se aplicam algumas das sugestões que mencionámos.

Nos Estados Unidos tem sido muito utilizada a técnica da *Storypath* no contexto do Estudo do Meio Social promovida por Margit McGuire, mas não tem sido objecto de muitas investigações. Esta autora, em colaboração (Cole & McGuire, 2002) apresenta um estudo sobre a construção e entendimento das crianças acerca da família e cidadania usando como estratégia a *Storypath*. Este estudo foi realizado durante dois anos em duas turmas, uma em Seattle (E.U.A.) e a outra em Sydney (Austrália). Efectuaram experiências de aprendizagem seguindo uma filosofia construtivista dos Estudos Sociais sobre as famílias e o meio local próximo. Os professores implementaram esta unidade nas suas turmas procurando que as crianças pudessem construir o conhecimento sobre as famílias incluindo a diversidade da sua estrutura, as heranças e designações de papéis e responsabilidades. Foram realizadas experiências para desenvolver a compreensão de como viviam as suas famílias, assim como para desenvolver responsabilidades cívicas destas no meio local ou na comunidade criada e implementada por elas, de acordo com a técnica *Storypath*. As autoras apresentam uma análise das entrevistas aos estudantes, os seus exemplos de trabalho e descrevem a natureza e o grau de entendimento construído pelos estudantes em cada uma destas pesquisas. Consideram assim as autoras que esta estratégia é muito poderosa, salientando as suas potencialidades para a educação para a cidadania.

Várias outras potencialidades pedagógicas de *Storypath* são referenciadas. Uma delas prende-se com o envolvimento das crianças na construção do seu próprio conhecimento, havendo um maior empenho por parte destas no processo de aprendizagem. Baseia-se esta estratégia na crença de que os estudantes aprendem melhor quando participam activamente no seu processo de aprendizagem, e colocam o aluno e o seu esforço no centro no processo educativo. No Anexo 9 apresenta-se um quadro com uma breve descrição de uma unidade sobre museus desenvolvida segundo o modelo *Storypath*.

⁸ Moutinho, A. V. (2003) (Sel). O Pátio da Morte. In *Lendas tradicionais de Portugal* (pp. 281). Lisboa: Diário de Notícias.

Soares, L. D. (1997). *A Casamento da Gata*. Lisboa: Terramar

Losa, I. (1989). Bisavô e Bisavô In I. Losa, *O Rei Rique e outras Histórias* (pp. 21-24). Porto: Porto Editora.

Considerações finais

Havendo uma grande quantidade e variedade de literatura sobre a narrativa e o ensino da História e também alguma sobre o ensino de História e de língua, a nossa selecção é certamente indicadora da nossa posição sobre o assunto. Assim, defendemos claramente o uso de narrativas na educação de infância e no ensino básico – 1º ciclo, mas advogamos:

- uma selecção muito criteriosa das narrativas a explorar;
- actividades anteriores ou subsequentes em que se utilizem outras estratégias, no caso da história que envolvam pesquisa nouro tipo de fontes;
- a preparação dos professores para o seu adequado uso, que pressupõem uma preparação para desenvolver a compreensão histórica no nosso caso;
- a realização de estudos pluridisciplinares quer a um nível teórico quer de acompanhamento de implementação de projectos de investigação-acção nas escolas;
- que com uma mesma narrativa se podem estabelecer relações com outras áreas, por vezes elas quase se impõem, mas defendemos que é importante que especialistas nessas áreas devam também fornecer uma orientação mais rigorosa;
- a necessidade de se clarificar o uso da narrativa e da história narrativa⁹;
- a grande utilidade de se desenvolverem estudos longitudinais em que se fizesse uso da narrativas embora associada a outras estratégias;
- o uso criterioso da narrativa para o tratamento de assuntos controversos ou sensíveis, para a educação multicultural e para uma educação para a cidadania numa perspectiva multidimensional: pessoal, social, temporal e espacial.

Quanto às relações que se podem estabelecer entre o ensino de História e de Português elas não se confinam ao uso da narrativa. Quer o uso de objectos e gravuras quer a história oral têm enormes potencialidades para o desenvolvimento de várias modalidades de expressão oral e escrita. Queremos ainda salientar que

⁹ Assunto complexo que tencionamos abordar em ensaio com esse foco pois a história narrativa actualmente não se pode apenas associar a história factual, a história.

através dessas estratégias se proporciona o trabalho cooperativo que, por sua vez promove de maneira muito evidente a oralidade, e também, em muitos aspectos proporcionam actividades muito sugestivas e motivadoras de escrita, concretamente associadas ao uso de TIC.

Referências Bibliográficas

- Barton, K. C. (1996). Narrative Simplifications in Elementary Students' Historical Thinking. In J. Brophy (Ed.) *Advances in Research on Teaching, Volume 6* (pp. 51-83). Greenwich: JAI Pres Inc.
- Bicknell, G. (1998). Peel Appeal Talking about the Locality with Nursery and Reception Children. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploiting the Links* (pp. 8-19). London: Routledge.
- Durbin; G., Morris, S. & Wilkinson, S (1996). Learning from Objects: A Teacher's Guide. London: English Heritage.
- Cole, B & McGuire, M. (2002). *Young Children's Construction of Understanding about Families and Citizenship Using Storypath*. Paper presented at 2002 Conference of the College and University Assembly . Phoenix, November 20-22, 2002.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*. London: Routledge.
- Cooper (1998). Writing about History in the Early Years. . In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploiting the Links* (pp. 157-178). London: Routledge.
- Cox , K & Hughes, P. (1998). History and Children's Fiction. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploiting the Links* (pp. 87-102). London: Routledge.
- Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino: Uma Abordagem Alternativa ao Ensino e ao Currículo na Escolaridade Básica*. Lisboa: D. Quixote.
- Freeman, E. B. & Levstik, L. (1988). Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies. *The Elementary Journal*, 88(4), 329-337.
- Freitas, L. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa: Teoria e Prática*. Porto: Asa.
- Freitas, M. L. A. V. & Solé, G. (2003). O Uso da Narrativa nos Estudos Sociais. *Actas do VII Congresso Galaico-Portugues*, La Coruna, 24-26 de Setembro de 2003.

- Fry, P. G., Philips; K., Lobauch, G.& Madole (1996). Halliday's Functions of Language: A Framework to Integrate Elementary-Level Social Studies and Language Arts. *The Social Studies*, 87(2), 78-80.
- Harnett, P. (1998). Children Working with Pictures. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp.69-86). London: Routledge.
- Hawkes, A. (1996). Objects or Pictures in the Infant Classroom? *Teaching History*, 85, pp. 30-35.
- Hoodless, P. (2002). An Investigation into Children's Developing Awareness of Time and Chronology in Story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200.
- Hoodless, P. (Ed.) (1988) *History and English in Primary School: Exploring the Links*. London: Routledge.
- Hoodless, P (1998a). Children's Awareness of Time in Story and Historical Fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp.103-115). London: Routledge.
- Hoodless, P (1998b). Introduction: Exploring the Links between History and English. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 1--7). London: Routledge.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham: Open University Press.
- Levstik, L. S. & Pappas, C. C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 1-15.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com Crianças Pequenas ou o Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- McGuire, M. (1997). *Storypath Foundations: An Innovative Approach to Teaching Social Studies*. Chicago,IL: Everyday Learning Corporation.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (Ed.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: ME/DEB.
- Nulty, P.(1998). Talking about Artefacts at Key Stage 1. In P. Hoodless(Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 20-34). London: Routledge.
- Redfern, A. (1998). Voices of the Past: Oral History and English in the Primary Curriculum. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 52-68). London: Routledge.
- Roldão, M. do C. (1995). *Estudo do Meio no 1º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Sampson, J, Grugeon, L. & Yiannaki, E. (1998). Learning the Language of History: Teaching Subject-specific Language and Concepts. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 143-156). London: Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANEXO Nº 1

Duas abordagens à linguagem no ensino da história

<i>A linguagem como um sistema de etiquetagem</i> As palavras correspondem a objectos e acontecimentos no passado	<i>O que a linguagem diz acerca do passado e da história</i>	<i>A linguagem como um sistema de interpretação</i> As palavras modelam o pensamento e discurso acerca do passado: não podemos experienciar o passado a não ser pelas palavras que escolhemos para o descrever
A linguagem é um modo de comunicar informação factual acerca do passado que o aluno pode então interpretar	<i>O que a linguagem diz acerca da comunicação acerca do passado</i>	A linguagem é descompactada por diferentes alunos em diferentes maneiras para fins diferentes. Os alunos necessitam explorar, sugerindo e pensando através de palavras.
Linguagem clara numa exposição clara pelo professor é essencial para que os significados sejam claros	<i>Qual é o papel da linguagem na aprendizagem?</i>	A linguagem proporciona a oportunidade para interpretar e examinar ideias.
As palavras têm um significado fixo que pode ser explicado por definições	<i>Que assunções podemos fazer acerca do significado das palavras?</i>	Os significados vão de aluno para aluno e de contexto para contexto. As definições adquirem significado apenas em contextos específicos.

(Husbands, 1996, p. 41)

ANEXO Nº 2

Proposta de aprendizagem da língua Portuguesa na disciplina de História no CNEB-CE

Contexto	Propostas que se relacionam directamente com aprendizagem da língua portuguesa
♦ Tratamento de Informação/Utilização de Fontes	- Utilização de alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvendo concretamente o descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, confirmar. - Interpretação de fontes diversas em torno dos conceitos essenciais para a compreensão social e histórica. (p.92)
♦ Compreensão histórica experiências de aprendizagem - temporalidade	- Elaboração de diários (individual/colectivamente) - Pesquisa sobre o passado de uma instituição local (...), recorrendo a fontes orais e documentais para a reconstrução do passado da instituição. - realização de jogos de ordenação de partes desconstruídas de uma história, escrita ou desenhada. - Exploração e registo de vocabulário específico. (p. 93) Nota - No 2º ciclo sugere-se a construção de pequenas biografias e narrativas que também achamos adequado para o 1º ciclo.

♦Compreensão histórica experiências de aprendizagem - espacialidade	- Descrição e reconstituição de itinerários. - Exploração e registo de vocabulário específico. (p. 94)
Compreensão histórica -contextualização	- Visita a locais ligados ao passado local e recolha de elementos. - Participação na elaboração de regras. - Diálogo, dramatização, etc. sobre atitudes e maneiras adequadas a contextos diversificados a partir de fontes de informação diversas incluindo os media. (p. 95)
♦Comunicação em História - experiências de aprendizagem	- Utilização de diferentes formas de comunicação escrita simples em que se ordene e descreva acontecimentos de história local ou nacional, fazendo o uso correcto da expressão escrita. - Desenvolvimento da comunicação oral, envolvendo os alunos na descrição e narração e em pequenos debates conduzidos sobre acontecimentos da história local ou nacional em que seja valorizada a expressão oral (p. 104)

ANEXO Nº 3

Proposta de aprendizagem da língua Portuguesa na disciplina de Geografia no CNEB-CE

Contexto	Propostas que se relacionam directamente com aprendizagem da língua portuguesa
♦Competências específicas no final do ciclo – A localização	- Ler mapas utilizando a legenda ... - Descrever a localização relativa dos elementos naturais e humanos da paisagem, utilizando a posição do observador como elemento de referência
♦Competências específicas no final do ciclo – O conhecimento dos lugares e regiões	- Utilizar o vocabulário geográfico em descrições escritas e orais de lugares e regiões. - Formular questões geográficas simples ... para conhecer e compreender o lugar onde vive. - Recolher informação sobre o território português, europeu e mundial, utilizando programas de televisão, filmes vídeo, CD-ROM, Internet, enciclopédias, livros e fotografias. -Utilizar formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica (ex. textos, desenhos, colagens, maquetas simples e mapas) para apresentar informação geográfica recolhida.
♦Competências específicas no final do ciclo – O dinamismo das inter-relações entre espaços	- Entender como as pessoas podem actuar face às características físicas do território, utilizando histórias reais ou inventadas, relatos orais de viagens, apoiados por fotografias ou filmes, entrevistas com familiares e ou elementos da comunidade. - Entender o modo como os movimentos de pessoas, bens, serviços e ideias entre diferentes territórios têm implicações importantes para as áreas da partida e de chegada, realizando entrevistas e ou conversando sobre histórias, filmes e fotografias.

ANEXO Nº 4

Oportunidades para desenvolver Os elementos chaves do processo de compreensão histórica através da análise de gravuras

Elementos chave	Actividades
Cronologia	Organizar uma série de gravuras numa sequência para contar a história de um evento. Organizar numa linha de tempo e discutir por que razões foram organizadas como forma.
Quantidade e profundidade do conhecimento e compreensão Histórica	Utilizar gravuras para falar sobre formas como se vivia no passado. Identificar semelhanças e diferenças entre passado e presente. Identificar as principais características da gravura, dividindo-as em partes e dando-lhe nomes. Identificar-se com as pessoas da gravura. Contar a história do que se está a passar na gravura. Discutir os sentimentos das pessoas e o que estão a fazer. Entrevistar as pessoas da gravura, assumindo uns os papéis de entrevistador e outros das personagens da gravura.
Interpretação histórica	Em que evidencias basearam os artistas as suas ilustrações? Comparar diferentes gravuras da mesma cena e identificar diferenças e semelhanças e procurar justificações. Discutir em que medida as ilustrações dos artistas são representações acuradas da vida no passado. Encontrar um título para a gravura e comparar os diferentes títulos das crianças.
Pesquisa histórica	Relacionar informação a partir de gravuras com informação de outras fontes. Encorajar as crianças a familiarizar-se com uma grande variedade de tipos de gravuras, desde géneros de pintura a ilustrações de livros, a anúncios e cartazes a colagens, etc. Discutir: como foram feitas as gravuras, por quem para quem porque razão, para que, por que sobreviveram, como chegaram ao nosso conhecimento? Completar a figura com algo que achem que falta. Pode também ser apresentada a figura com algumas partes retiradas e as crianças tentam descobrir o que estaria lá. Pode-se ainda colocar elementos que não são da mesma época para as crianças descobrirem e justificarem a exclusão.
Organização e comunicação	Seleccionar e agrupar figuras para ajudar a organizar a informação histórica de formas diferentes. Utilizar figuras para proporcionar exemplos que ajudem as crianças a ir ficando familiarizadas com conceitos históricos abstractos. Utilizar gravuras para que comuniquem de diferentes formas a sua compreensão histórica: desenhar, pintar, modelar, fazer colagens, fotografar, conversar, escrever, fazendo role-playing ou mímica.

(Adaptado, com acrescentos, de Harnett, 1998, p. 85)

ANEXO Nº 5

**O processo de escrita e o processo da história
(Adaptado de NSW departamento de educação, Austrália, 1987)**



ANEXO Nº 6**Grelha de Análise da Lenda Tradicional Portuguesa *O Pátio da Morte*.¹⁰**

Extractos-...	Actividades do professor (no singular) e Alunos (no plural)	O que se procura desenvolver	Actividades complementares
Introdução	Distribuição da lenda pelos alunos que a lêem em pares. Em voz alta o professor lê a lenda. Identificam palavras que não conhecem e vão ao dicionário procurar o significado.	Consultar o dicionário	
Possivelmente terão a paciência de procurar na Rua da Bandeira... protagonistas desta lenda...	Que sugestões dá o narrador para uma melhor compreensão da lenda? Onde se passa a lenda? Como se chamava o pátio onde o drama aconteceu? Porquê? Os alunos inferem a relação entre os acontecimentos e o nome deste local. Quem será o protagonista que se encontra no Museu Municipal? Os alunos em pares procuram no texto resposta às questões, dialogam entre si e apresentam hipóteses argumentando-as.	Localizar espacialmente. Relacionar, deduzir e inferir. Dialogar, discutir e argumentar.	Pesquisam na Internet e em livros o porquê desta rua ter este nome (Rua da Bandeira). Observam uma planta da cidade onde localizarão todos os espaços identificados na lenda.
No Pátio da morte esteve... que namorava com ambos.	O que é que esteve durante anos no Pátio da Morte? Se já não está agora lá, onde está? O que tinha de especial esta estátua, como era, o que representava? Qual a causa da morte do jovem? Quem o assassinou, e porquê? O que acham do comportamento da jovem? Concordas com o tipo de justiça praticado? Se isto vos acontecesse como agiriam?	Inferir a causa e efeito dos acontecimento . Debater ideias sobre a justiça e soluções possíveis.	
Todos os dias, à meia-noite ...pancada que o derrubava.	Quando, com que frequência e o que acontecia de estranho à estátua? O que acontecia se alguém entrasse no pátio da morte? Vocês eram capazes de lá entrar também? Já vos aconteceu terem medo de entrar em algum local? Porquê? Relatam experiências vivenciadas por eles onde tivessem sentido medo.	Localizar no texto resposta às perguntas. Desenvolver o debate, a discussão, a argumentação e contra-argumentação.	
Ah, mas um dia o pátio... para o Museu Municipal de Viana do Castelo	Como se quebrou o encantamento? Quem provavelmente terá benzido a estátua? O que terá usado? O que aconteceu depois à estátua? Para onde foi levada, porquê? Que mais existirá no Museu?	Colocar hipóteses e argumentar	Procuram posteriormente na Internet obter dados sobre o Museu de Viana do Castelo

¹⁰ Esta lenda pode ser explorada por um 4º ano, integrada numa unidade sobre o estudo do concelho de Viana do Castelo.

<p>Actividades de conclusão/avaliação</p>	<p>Elaboram em grupos de quatro um cartaz com palavras, verbos (tempos verbais) e expressões temporais. Recontam a lenda por sequências, um aluno começa a contar, depois outro continua, passando a outro até terminar. Tentam imaginar a estátua do jovem que se encontra no Museu de Viana do Castelo e descrevem-na.</p>	<p>Identificar e listar palavras e expressões temporais. Desenvolver a imaginação e criatividade</p>	<p>Visitam o museu e outros locais da cidade de Viana do Castelo abaixo referidos</p>
<p>Segunda parte da lenda Agora, vá o leitor à Igreja de S. Domingos... ceda do Mosteiro que fundara.</p>	<p>Que sugere agora o narrador da lenda? De quem é o túmulo aí existente? Quem foi Frei Bartolomeu dos Mártires? E quem foi Frei Luís de Sousa? Que significa a frase: Foi um monumento do nosso idioma? Que obra escreveu? O que é uma biografia? Porque é que este texto é uma lenda? O que fez Frei Bartolomeu dos Mártires de notável nesta localidade de Viana da Foz-do-Lima. Actualmente como se chama esta localidade? Quando e porquê mudou de nome? Em que outra localidade teve um papel importante? Quem reinava no nosso país à data? Em que século ocorreu a história?</p>	<p>Identificar géneros literários. Reconhecer a importância de um escritor do século XVI. Identificar e localizar no tempo acontecimentos históricos.</p>	<p>Pesquisam na Internet e em livros. Relacionam com conteúdos da História de Portugal já abordados Aprofundam, conhecimentos pesquisando Realizam linha de tempo</p>
<p>De quando em quando saía a visitar o bairro piscatório... ofereceu-se para quando fosse preciso.</p>	<p>Com que frequência o Frei visitava o bairro piscatório? O que é um bairro? Que actividade exerciam na sua maioria os seus habitantes? O que aconteceu num desses lares? Como se sentiam os seus moradores? Já vos aconteceu uma situação semelhante em que tenham ficado desiludidos, desencantados com alguém ou com Deus?</p>	<p>Classificar diferentes tipos de palavras. Debater ideias</p>	
<p>E, passados tempos, um dia de medonha tempestade... Correram a agradecer ao frade, que nelhes quis aparecer ...</p>	<p>O que fez o Frei Bartolomeu dos Mártires? O que aconteceu entretanto que fez com que a rapariga procurasse o Frei? Por que recuperou a fé? Que recomendou o Frei? O que aconteceu entretanto? Como chamam os católicos a este tipo de acontecimentos? Para além de se terem salvo que outro milagre se deu? Como classificam o comportamento do Frei? Que nome dariam a uma pessoa como Frei Bartolomeu dos Mártires. Que outros santos portugueses conhecem?</p>	<p>Relacionar causa e efeito-níveis de causalidade. Compreender o contexto. Inferir e argumentar. Aplicar conhecimentos</p>	

<p>Actividades de conclusão/avaliação</p>	<p>Em grupo procuram indicar palavras e expressões temporais. A primeira lenda ocorreu na mesma época que a segunda? Procuram referências temporais para justificar a resposta. Constróem linha de tempo. Quais os locais onde se desenrolam as lendas. Em grupos assinalam no mapa da cidade e num de Portugal os locais indicados na lenda. Após pesquisa autónoma sobre Viana do Castelo, a turma com a colaboração do professor realizam um guião para uma visita de estudo à cidade de Viana, aos locais assinalados na lenda (Rua da Bandeira, Pátio da Morte, Igreja de S. Domingos, Bairro dos Pescadores -Ribeira, porto de mar). Como é que as diferentes pessoas teriam contado na altura cada uma das “histórias”? Sugerem diferentes pessoas: rapariga, o jovem que matou o outro, um morador da Rua da Bandeira; Frei Bartolomeu dos Mártires, o pescador, a filha do pescador, um dos companheiros do pescador. Contam assumindo esse ponto de vista. Discutem em grande grupo esses relatos. Cada um escreve frase que sintetize a sua reflexão sobre as lendas e ilustram com um desenho. Reflectem sobre a forma como trabalharam.</p>	<p>Pesquisar de forma autónoma. Localizar no tempo eventos Localizar num mapa. Compreender diferentes pontos de vista Desenvolver a imaginação, a expressão oral e escrita. Sintetizar ideias. Avaliar o seu trabalho e empenho nas tarefas realizadas.</p>	<p>Traçar num mapa da Portugal o itinerário realizado por Frei Bartolomeu dos Mártires</p>
---	--	---	--

ANEXO Nº 7

Grelha de análise do conto *o Bisavô e Bisavô* de Ilse Losa, ilustrado por Júlio de Resende da obra *O Rei Rique e outras histórias*, da Porto Editora¹¹.

Extractos-...	Actividades do professor e Alunos	O que se procura desenvolver	Actividades complementares
<p>Introdução ao conto A mãe estava</p>	<p>Depois de se terem trabalhado os diferentes graus de parentesco, e do professor ter mostrado diferentes árvores genealógicas distribui o conto, que será lido em pares.</p>	<p>Interpretar o texto.</p>	

¹¹ Este conto que será trabalhado por uma turma do 3.º ano, integra-se na unidade “À descoberta dos outros e das instituições”, na 1ª sub-unidade, “Os membros da sua família” e na 2ª sub-unidade, “O passado familiar mais longínquo”.

<p>arrumar as gavetas da secretária - Ah – disse Arturinho pensativo metendo o polegar entre os dentes. – Ah...</p>	<p>Começa por perguntar de que trata o conto. O que é que a mãe encontrou? E aonde? Que graus de parentesco estão aqui citados? O bisavô de Arturinho que grau de parentesco tem em relação à mãe e esta o que é para ele? Que reacção teve Arturinho quando observou a fotografia e a mãe lhe disse que era o seu bisavô? Porquê?. Que descrição é feita do bisavô. Explica o significado da frase: “E sorria como algumas locutoras de televisão.” Já vos aconteceu de encontrarem em gavetas ou verem álbuns de fotografia com parentes vossos e ficarem admirados com o que viram? Espontaneamente os alunos falam das sua experiências. Debatem ideias, trocam experiências.</p>	<p>Relacionar conhecimentos e aplicar a novas situações. Compreender graus de parentesco. Expressar oralmente e de descrever situações passadas.</p>	<p>Pesquisam sobre a família Analisam vários tipos de documentos</p>
<p>Foi para o seu quarto. (...) «Não tenho nada a ver com o teu bisneto».</p>	<p>Quando foi para o quarto o que foi fazer Arturinho? Que ideia passou pela cabeça de Arturinho? Com que intenção? Como se achou quando se observou no espelho? Indiquem adjectivos que o caracterizem. Se tivessem que se caracterizar a vocês próprios o que diriam. Daqui a setenta anos quem possivelmente estará nesta situação? Por que quererá ele que o seu bisneto se chame Artur-Arturinho? Algum de vocês tem o nome do vosso avô ou bisavô?</p>	<p>Descrever a sua imagem. Compreender tempos paralelos. Desenvolver a imaginação. Compreender a evolução do tempo (passado, presente, futuro).</p>	<p>Pesquisam sobre nomes de família</p>
<p>Entrou o pai: - Que conversas são estas, Arturinho? ... E – clique! disparou.</p>	<p>Com quem conversava Arturinho quando o pai entrou? Será que o Arturinho compreendeu bem os graus de parentesco? E vocês? Se em vez de ser um bisavô fosse um avô, como se chamava o filho da sua filha? Quantos bisavôs terá tido o Artur? E avôs? Como se vestiam no passado. Vêem fotografias antigas e comentam-nas. O que pediu ao pai Arturinho? Com que intenção? Porque ficou admirado o pai com a posição dele?</p>	<p>Reconhecer os graus de parentesco. Situat os diferentes parentes em diferentes épocas, tempos. Caracterizar diferentes épocas através do vestuário e objectos Desenvolver a oralidade</p>	<p>Pesquisam sobre aspectos do passado quotidiano, em especial o da família</p>

<p>Quando, depois duma meia hora... Em seguida pediu à mãe para guardar o retrato na gaveta da secretária.</p>	<p>Quando recebe a fotografia como se descreve a ele próprio? Que comentário coloca na fotografia. Com que intenção? Em seguida o que pede à mãe? Quando tempo terá passado desde o início do conto até ao fim?</p>	<p>Situar as respostas no texto. Comentar as situações relatadas no conto. Compreender a relação causal entre os acontecimentos.</p>	<p>Tiram fotografia pedem a um colega que a analise e comente, como se a tivessem encontrado setenta anos depois. Pesquisam em várias fontes sobre a vida quotidiana (vestuário, alimentação, etc). sobre dois períodos diferentes</p>
<p>Conclusão da exploração do conto/avaliação</p>	<p>Imaginem que o bisneto de Arturinho encontrava a fotografia do bisavô Arturinho que comentários faria acerca dele. Cada aluno escreve os seus comentários e depois lêem em voz alta à turma. A mãe quando nasceu e no presente, o Arturinho no presente e Arturinho no futuro setenta anos depois e o Bisneto com a idade de Arturinho.</p>	<p>Desenvolver a expressão oral escrita. Construir linha de tempo. Pesquisar autonomamente. Aplicar conhecimentos de divisão do tempo (Década e século).</p>	<p>Completam esquema de árvore genealógica da família com informação que foram recolhendo Completam linha de tempo do século XX e XXI onde colocam imagens desenhadas das personagens do conto, indicando mais ou menos a posição em diferentes fases da vida.</p>

ANEXO Nº 8

Grelha de análise do conto: *O Casamento da Gata* de Luísa Ducla Soares, Ilustrações de Pedro Leitão, da Editora Terramar¹²

<p>Extractos-...</p>	<p>Actividades do professor e Alunos</p>	<p>O que se procura desenvolver</p>	<p>Observações/comentários¹³</p>
<p>Introdução ao conto</p>	<p>A educadora lê para o grupo de crianças, acompanhando a leitura</p>	<p>Contactar com o código escrito.</p>	<p>Permite trabalhar</p>

¹² Para crianças pequenas, Jardim de Infância –1º ano de escolaridade.

¹³ Nesta grelha as actividades complementares concentram-se na 3ª parte em que organizamos a análise, na conclusão/avaliação.

	com a projecção de gravuras ilustrativas da história (em diapositivo, Powerpoint, ou mostrando o próprio livro).	Facilitar a emergência da linguagem escrita e da literacia. Observar, analisar e interpretar os desenhos que narram também a história	competências transversais através das diferentes áreas: Língua, Conhecimento do Mundo ou Estudo do Meio; Expressão plástica; Expressão dramática.
Diz o Gato para a Dona Gatinha: (...) Aqui está o padre, sigam viagem.	Depois da leitura e visualização da história a educadora ou professora interroga os alunos. Que tipo de família está aqui representada? Que decidem fazer? Porquê? A noiva para casar tem que ter o quê? Quem é o noivo? Concordam com esta escolha? Porquê? Debatem, argumentam entre eles. Que mais falta? Quem são os padrinhos? Como reagem os pais da noiva? Vêem a imagem. Inferem sobre o comportamento dos lobos. Mas não há festa sem banquete, quem se oferece para cozinheira? Acham que é acertada? Observam novamente a imagem e tiram as suas conclusões. A noiva o que leva vestido? Quem o fez? E a música e a dança? Quem irá tocar e dançar? Concordam com esta escolha? Discutem entre si, apresentam as suas opiniões argumentando-as. Mas não há casamento na igreja sem o quê?	Compreender e interpretar o texto. Analisar gravuras. Deduzir comportamentos e atitudes através da análise da gravuras. Justificar e argumentar. Desenvolver a criatividade e imaginação	Este conto pela sua estrutura em versos com rima permite a aprendizagem da língua e de conteúdos do estudo do meio de forma lúdica e atractiva para as crianças pequenas, assim como promover a competência metalinguística (compreensão do funcionamento da língua).
Vai o cortejo pelos campos fora, (...) Os gatos gostam de andar ao léu.	Que horas seriam quando começa o cortejo? Mas entretanto o que acontece? Quem pretende comer a mosca? E o coelho? O que acontece aos outros bichos? Será que se realizou o casamento? O que aconteceu à noiva? Para onde terá ela fugido? Porquê? O que é que encontrou no telhado? Que desfecho dão à história? Se tivessem que continuar esta história o que acrescentariam.	Analisar os acontecimentos e tirar ilações. Imaginar novos acontecimentos para esta história.	Exploração da criatividade.
Gravuras da 1 à 11	a) Recontam a história em pares	Recontar a história por	

	através de cada uma das gravuras. b) Em pares colocam por ordem as gravuras justificando. c) Realizam em grupo desenhos de parte da história que depois colocam por ordem.	sequências. Sequencializar as gravuras da história. Representar parte da história em desenho e colocá-los por ordem.	
Conclusão do conto/avaliação	a) Trazem de casa fotografias do casamento dos pais e identificam os familiares (graus de parentesco, padrinhos ...). Tentam contar a história do casamento dos pais, ou se já foram a um casamento descreverem o que viram. b) Dramatização da história depois de terem trazido de casa vestuário adequado para o casamento. Distribuem entre si os papéis (noiva, noivo, pais da noiva, padre, menino das alianças, padrinhos, convidados, fotógrafo, cozinheiro, costureira, etc). c) Exposição dos trabalhos realizados e fotografias da dramatização.	Pesquisar autonomamente. Contar acontecimentos vivenciados. Recontar histórias passadas num tempo não muito longínquo. Desenvolver a autonomia e responsabilidade Dramatizar Avaliar	Expressão oral e corporal. Trabalho cooperativo.

ANEXO Nº 9

Planificação de uma Unidade sobre Museus Seguindo a Técnica de *Storypath*

PASSOS	QUESTÕES GERADORAS	EXEMPLOS DE ACTIVIDADES
1. Criar o contexto do Museu	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Como é trabalhar através de Storypath? ♦ O que é um museu? ♦ Por que são importantes os museus? ♦ Como pode ser atractivo? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrição da metodologia pelo professor. ▪ Brainstorming ▪ Pesquisa para conhecer tipos de museus ▪ Criar tipos de museus
2. Criar o local onde a história se irá desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Qual o melhor local para montar o museu? ♦ Quantos andares terá? ♦ Como mostraremos onde fica o museu? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brainstorming ▪ Composição colectiva ▪ Planta/mapa com localização do museu, medições, cálculos,
3. Criar as personagens: os empregados do museu	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Quem deve trabalhar no museu? ♦ Quais os trabalhos que se têm de fazer? ♦ O que é precisam de saber para trabalhar no museu? ♦ Qual a formação que devem ter? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão/Brainstorming ▪ Pesquisa ▪ Elaboração dos currículos ▪ Construção de figuras identificativas das personagens ▪ Apresentação de todas as pessoas que vão trabalhar no museu
4. Construção do contexto: organização	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Sobre o que é que vai ser o museu? ♦ Qual vai ser a sua missão? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão/Brainstorming ▪ Pesquisa /leitura ▪ Composição colectiva

	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Como vamos transmitir essa finalidade ao público? ♦ Como vamos organizar as nossas exposições? ♦ Que exposição/ões vamos apresentar? 	
5. Construção do contexto : criar a exposição	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Como iremos aprender como montar exposições? ♦ Como encontraremos informação sobre ♦ Como mostraremos onde fica o museu? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa ▪ Entrevista a técnico de museus ▪ Trabalho em grupos: pesquisa, construção de materiais a expor, pedidos de empréstimo para exposições temporárias ▪ Organização da exposição
6. Incidente crítico carta de pessoa a discordar sobre algo que estão a fazer.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Como deve o pessoal do museu responder? ♦ Estarão a ter uma posição correcta? ♦ Quem poderá ajudá-los a suportar a posição a assumir? ♦ Como esclarecer o público sobre a situação? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa ▪ Debate ▪ Procura de apoio externo/aconselhamento ▪ Organização da exposição
7. Episódio final : Abertura do museu	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Como iremos preparar a inauguração? ♦ Quem irá ser convidado? ♦ Quem irá fazer discursos? ♦ Como esclarecer o público sobre a situação? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrever convites ▪ Escrever discurso de abertura ▪ Planear a cerimónia/escrever as orientações ▪ Como dirigir a cerimónia

(Adaptada de materiais apresentados em oficinas por Margit E. McGuire)

Poster

Literacia: desenvolvimento em espaço lúdico

Maria Teresa Martins Cortez Marques GRAÇA
Jardim de Infância de Arrifana - Fontarcada - Póvoa de
Lanhoso
teresacmgraca@sapo.pt

Graça (2003) "Literacia: desenvolvimento em espaço lúdico", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 77.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Ao longo de todo o processo de aprendizagem da linguagem escrita, a criança tem que ter necessariamente um papel activo. Muito antes de ser submetida a um ensino formal, ela vai-se apercebendo gradualmente de algumas características e regularidades do sistema de leitura e escrita. São inúmeras as situações que, se estivermos atentos, se podem aproveitar, por forma a permitir à criança aperceber-se e motivar-se no que diz respeito à utilização e aplicação da funcionalidade da linguagem escrita.



Literacia Desenvolvimento em Espaço Lúdico

SOPA DE LETRAS

Actividade: "SOPA DE LETRAS"

Objectivos:

- Facilitar a familiarização com o código escrito.
- Alargar situações de comunicação a diversos interlocutores.
- Permitir a apropriação da especificidade do código escrito.
- Estimular a importância do uso funcional de materiais escritos.
- Experimentar e brincar com o sistema da escrita.

Realização

Depois de verem a sopa, as crianças copiam também o dos colegas, sabendo que vão escrever para cada um nome de alguém e algumas frases curtas que são surpresas.

Podem comparar os trabalhos com os que têm parecido e os que eram diferentes.

Podem fazer as palavras com os nomes, escrevendo no lado dos outros o nome que eles tinham escolhido previamente. Quando não podem ler, têm a possibilidade de pedir ajuda aos colegas.

Apresentando uma situação que se trata de palavras misturadas, em que o conteúdo do quadro de letras se altera a cada clique, os alunos podem escolher as palavras e escrever no lado dos outros o nome que eles tinham escolhido previamente. Quando não podem ler, têm a possibilidade de pedir ajuda aos colegas.

Avaliação:

Esta actividade proporcionou nas crianças grande entusiasmo. Foi uma actividade diferente das que se vivem na sala ao longo do ano no que respeita ao relacionamento com o código escrito.

Conclusão:

São inúmeras as situações em que, se estivermos atentos, se podem aproveitar por forma a permitir à criança aperceber-se e motivar-se no que diz respeito à utilização e aplicação da funcionalidade da linguagem escrita. A actividade apresentada é uma prova disso.

Considero que os objectivos propostos foram alcançados e que através desta situação lúdica as crianças, regra geral, adquiriram as competências pretendidas como se pôde ver, por exemplo, enquanto brincavam e não com o resultado das letras trocadas, elas não adquirindo consciência de que a escrita tem um ordenar e se esse ordenar é alterado, modifica o que lá está escrito. Cada signo linguístico está ligado a um conceito e isso não pode ser alterado.

Texto(s), literacia(s) e objectivo(s): algumas propostas de trabalho

Maria Paula S. S. S. LAGO¹
Escola Secundária D. Maria II – Bolseira da FCT
mplago@esoterica.pt

Lago (2003) "Texto(s), literacia(s) e objectivo(s): algumas propostas de trabalho", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 78-87.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

A presente comunicação visa perspectivar, a nível de práticas de sala de aula, distintas formas de trabalho de acordo com a prossecução de diferentes objectivos, considerando-se nesse âmbito a especificidade de diversas modalidades textuais e de literacias dissemelhantes – diagnosticadas estas como literacias primárias ou secundárias e de acordo com traços comportamentais e de *empowerment* definidos como integrantes da literacia a construir.

Assim sendo, um trabalho prático como o que deste modo se exemplifica não apenas se insere no espírito dos novos programas de Língua Portuguesa mas, sobretudo e com uma maior pertinência, pretende-se conforme com uma concepção pragmática da língua e do seu funcionamento contextual, aí se incluindo uma vertente sócio-cultural à qual não são de modo algum alheios mecanismos de poder e correlativa auto-representação.

O trabalho aqui esboçado surge de uma reflexão sobre as práticas quotidianas de sala de aula e da sua adequação face à multiplicidade de destinatários, objectivos e tarefas que se reconhece como traço essencial da concepção da aprendizagem da língua materna; decorre também e sobretudo da percepção dessa e de outras aprendizagens como um processo que – idealmente – conduza ao domínio de uma *literacia eficaz*².

De facto, esta *literacia eficaz* entende-se como um conjunto de competências verbais que em última análise possibilitariam ao indivíduo uma percepção crítica do

¹ Maria Paula Lago é licenciada em Ensino de Português-Francês e Mestre em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas pela Universidade do Minho, tendo obtido pós-graduação em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade de Santiago de Compostela; elabora actualmente tese de doutoramento sobre a obra de José Saramago, sendo bolseira da FCT. O seu trabalho incide sobre o texto narrativo, nomeadamente a novela sentimental do século XVI e o romance contemporâneo. Para além de diversas comunicações em encontros da especialidade, publicou *Naceo e Amperidônia: Estatuto da Novela Sentimental do Século XVI* (Angelus Novus, Coimbra-Braga, 1977), *A Face de Saramago* (Granito, Porto, 2000) e a narrativa infanto-juvenil *Artur e a Palavra Mágica* (Porto, Campo das Letras, 2002).

² A tradução de *powerful literacy* por *literacia eficaz* é uma proposta nossa que procura respeitar a vertente de *empowerment* compreendida numa *metaliteracia* passível de propiciar a sua própria subsistência e evolução.

real, dos discursos e de si próprio enquanto produtor e receptor de discursos variados. Como aponta Gee, "*powerful literacy is control of a secondary use of language used in secondary discourse that can serve as meta-discourse to critique the primary discourse or other secondary discourses, including dominant discourses*"³.

Como se torna óbvio para quem esteja ligado ao ensino-aprendizagem da língua materna, competências como as assinaladas apenas podem desenvolver-se gradualmente e com objectivos bem definidos. Só assim será possível o efectivo domínio de literacia(s) que progressivamente alicerces essa *metaliteracia* ou *literacia crítica*, por um gradual domínio e consciência da linguagem como *utensílio social*, no que respeita à interacção como no que se reporta a mecanismos de poder.

No entanto e por uma questão de rigor, importará sublinhar ainda que a(s) literacia(s) implicada(s) se configura(m) essencialmente como aquisições, ainda que e quando integradas num processo de ensino-aprendizagem. Pela sua própria essência e especificidade – o domínio de um discurso secundário – uma literacia não é passível de aquisição/aprendizagem parcial mas apenas pode ser encarada em termos de existência/ausência⁴, uma vez que o controlo de um determinado discurso secundário decorre, a nível da compreensão como da produção, de uma multiplicidade de factores sócio-culturais e semântico-pragmáticos.

De facto, a imagem de si e do seu papel no processo de interacção verbal (e, não menos preponderantemente, no próprio processo de aprendizagem, sobretudo enquanto processo verbal), bem assim como as imagens do mundo circundante e dos destinadores/destinatários dos discursos virtualmente objecto de aprendizagem, constituem-se como elementos essenciais para a construção de dada literacia⁵. De acordo com esta perspectiva, a proposta de Eco de definição de *frames* e *scripts*, "des schémas d'action et de comportement"⁶ como chave contextual alargada para a compreensão de um enunciado poderá constituir-se instrumento de trabalho válido no processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente no que se reporta a especificações

³ Gee, James Paul, "Literacy, discourse and linguistics", in *Journal of Education*, Vol.171, n. 1, Boston University, 1989, p. 23.

⁴ Ibid., p. 11.

⁵ Gee (op.cit.: 21) sublinha que "viewpoints are always imbeded in a discourse"; numa mesma perspectiva mas de forma mais produtiva, Umberto Eco demonstra que a compreensão de um enunciado – e, portanto, de um discurso, o que abrangeria de igual modo uma correlativa capacidade de expressão – não se esgota na soma dos termos e expressões literalmente utilizados: "il n'existe pas un signifié littéral des termes, dont seraient fonction les signifiés complexes des expressions, et le signifié littéral présumé d'un énoncé dépend toujours des contextes et des assumptions de fond" (*Sémiotique et Philosophie du Langage*, Paris, PUF, 1988, p. 74).

⁶ Ibid. : p. 76.

de teor semântico-pragmático e dialógico⁷ decorrentes da consideração de *frames* e *scripts* recorrentemente identificados como integrando uma dada literacia.

Uma perspectiva de trabalho como a assinalada cumpre ainda e cumulativamente a função de facultar uma dimensão essencial no domínio de uma dada literacia, a da *imagem do próprio discurso*: essencial na vertente de aprendizagem, essencial enquanto factor possibilitador de aprendizagem significativa e de *empowerment*, essenciais estes e por isso mesmo para o domínio de uma literacia eficaz que se assinalou como objectivo último e ideal num processo de ensino/aprendizagem.

Uma meta como a assinalada não pode pressupor-se senão como um objectivo a longo prazo, cuja consecução surge condicionada por factores prévios e /ou exteriores relativamente às práticas de sala de aula. Assim sendo, torna-se indispensável na vertente prática uma criteriosa definição da(s) literacia(s) efectivamente presente(s) ou do grau de conhecimento/domínio dos discursos conexos, bem como de componentes parcelares constitutivas da(s) literacia(s) que serão objecto de aprendizagem e treino como processos de aquisição. De facto, a construção de uma literacia literária não poderá perspectivar-se senão em paralelo com uma literacia linguística, sendo esta, em vertentes obviamente diversas caso a caso, fulcral para o domínio de qualquer literacia específica. Por outro lado, e numa vertente mais acentuadamente psico-social e sociolinguística, não pode perspectivar-se a aprendizagem/aquisição de uma literacia – nomeadamente as veiculadas pela instituição escolar – sem a presença de um conjunto de atitudes e valores que delas se constituem como parte integrante.

As propostas aqui esboçadas visarão exemplificar as perspectivas apontadas, tomando como referência um virtual trabalho no 3º ciclo do Ensino Básico, tendo como ponto de partida espécimes textuais de diversas modalidades no âmbito de áreas disciplinares diversas e de acordo com diferentes objectivos.

Um primeiro passo será obviamente tentar detectar os tipos de discursos secundários aos quais os alunos estiveram já expostos, neles se compreendendo as vertentes de atitudes e valores⁸ e o grau de domínio desses discursos. Neste particular, a informação a recolher prender-se-á sobretudo com o estrato sócio-cultural

⁷ Eco, Umberto, *Kant e o Ornitorrinco*, Lisboa, Difel, 1999, pp. 325-328.

⁸ Gee (op. cit.: 20-24) sustenta que “mainstream middle-class children often look as they are *learning* literacy (of various sorts) in school. But in fact I believe much research shows they are *acquiring* these literacies through experiences in the home both before and during school, as well by the opportunities school gives them to practice what they are acquiring [...]. The learning they are doing, provided it is tied to good teaching, is giving them not literacies, but meta-level cognitive and linguistic skills that they can use to critique various discourses throughout their lives”.

de origem, o número de horas diárias passadas com os pais ou outros familiares, os hábitos televisivos e os programas visionados⁹, os hábitos de leitura dos próprios alunos e dos familiares (incluindo jornais e revistas), férias e viagens, ocupação de tempos livres e actividades de lazer favoritas, perspectivas profissionais e grupo social alvo. A informação deverá ser recolhida por escrito, em questionário semi-estruturado que possibilite alguma criatividade e extensão textual, sendo posteriormente repetida oralmente com recurso a uma grelha de observação que permita cotejar a variedade e adequação do vocabulário e de estruturas sintáctico-semânticas, na vertente escrita e oral do discurso. A observação será complementada pela produção de um texto, de tema obrigatório e estrutura argumentativa que implique a utilização de estruturas gramaticais opositivas, permitindo aferir competências como a organização e estrutura argumentativas e a amplitude de campos semânticos e lexicais¹⁰.

Só após uma caracterização desta “literacia de partida”¹¹ se pode considerar um leque de opções de trabalho que se dividirão, por facilidade operatória, basicamente em três grupos:

- a) aprendizagem e treino de uma literacia considerada como inexistente;
- b) treino de uma literacia cuja aprendizagem se considere minimamente assegurada;
- c) reflexão metacognitiva e metalinguística sobre literacia(s) cuja aquisição se considere efectiva.

Os quadros seguintes tipificam e exemplificam os objectivos, tarefas e orientações decorrentes destas opções face a três modalidades textuais diversas: um texto literário, um artigo de opinião e um texto informativo.

⁹ De facto e embora nos surja como óbvio, não será supérfluo sublinhar a diversidade e dissimilaridade de modelos de discurso disponíveis entre as opções “sem TV-cabo”, “com TV-cabo”, bem como a emergente da disponibilização ou não de canais temáticos e de assinatura paga.

¹⁰ O tema do exercício de produção textual deverá ser definido após, e de acordo com, apetências e competências indiciadas no diagnóstico precedente: um bom exemplo neutro seria no entanto o clássico “Aponta o que gostas e o que não gostas na escola, indicando os motivos de uma outra dessas atitudes”, o qual, para além das competências já assinaladas, permitiria uma análise de valores e atitudes.

¹¹ A designação *literacia de partida* pretende recobrir a ideia de que um aluno deste grau de ensino se encontra já exposto (dominando-os em grau variável) a uma multiplicidade de discursos secundários, entre os quais se contam os veiculados pela própria instituição escolar.

a) Aprendizagem e treino de literacia(s) considerada(s) inexistente(s)

A – T. NARRATIVO (literário)	B – ARTIGO DE OPINIÃO	C – T. INFORMATIVO
<ul style="list-style-type: none"> * Detecção de elementos linguísticos e referência a objectos anacrónicos / marcas de época (Língua Portuguesa, História). * Detecção de atitudes e valores anacrónicos por cotejo com valores actuais (Ed. Cívica, História) * Produção de texto com marcas lexicais de época (Língua Portuguesa) 	<ul style="list-style-type: none"> * Detecção de elementos gramaticais e argumentos que denotam atitudes e valores do destinador (Língua Portuguesa, Educação Cívica) * Sistematização dos elementos detectados (Língua Portuguesa) * Produção de texto expositivo-argumentativo com recurso aos elementos detectados (Língua Portuguesa, Educação Cívica) * Exposição oral de uma súmula do texto produzido (Língua Portuguesa) 	<ul style="list-style-type: none"> * Detecção de elementos-chave da informação * Detecção da informação acessória, da sua hierarquização e pertinência (Língua Portuguesa, Educação Cívica)

b) Treino de literacia(s) cuja aprendizagem se considera assegurada

A – T. NARRATIVO (literário)	B – ARTIGO DE OPINIÃO	C – T. INFORMATIVO
<ul style="list-style-type: none"> * Conceito de anacronia como processo ficcional e estilístico, (Língua Portuguesa) * Pesquisa de elementos lexicais e referências a objectos conexos com a época descrita (Língua Portuguesa, História) * Relato de um acontecimento trivial em moldura sócio-cultural da época referida e em moldura contemporânea (Língua Portuguesa, História) * Cotejo de valores socialmente aceitáveis ou questionáveis, na época descrita e na contemporaneidade 	<ul style="list-style-type: none"> * Produção de um texto expositivo-argumentativo com um mínimo possível de marcas do destinador (Língua Portuguesa, História, Educação Cívica) * Exposição oral de uma súmula do texto produzido (Língua Portuguesa, Educação Cívica) 	<ul style="list-style-type: none"> * Análise dos elementos que constituem a informação acessória e avaliação da sua pertinência face ao título e subtítulos (Língua Portuguesa, Educação Cívica)

c) Reflexão metacognitiva e metalinguística sobre literacia(s) cuja aquisição se considera efectiva

<p>A – T. NARRATIVO (literário)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Reflexão e avaliação atinentes à eficácia e valor estético da utilização de elementos anacrónicos e outros processos estilísticos na construção ficcional (Língua Portuguesa) * Reflexão sobre a mutabilidade e evolução de costumes e valores (Educação Cívica, História, EMRC) * Produção de um texto ficcional com localização temporal no futuro, com recurso a neologismos e referências a evoluções sociais, científicas e tecnológicas (Língua Portuguesa, Educação Cívica) 	<p>B – REPORTAGEM/ARTIGO DE OPINIÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> * Reflexão sobre a eficácia ou ineficácia dos processos estilísticos e retóricos utilizados e/ou disponíveis (Língua Portuguesa, Educação Cívica, História) * Pesquisa e experimentação de processos de superior eficácia * Sistematização de processos estilísticos e retóricos de acordo com uma dada finalidade * Produção de dois textos sustentando opiniões opostas sobre um mesmo tema (Língua Portuguesa, Educação Cívica, História) 	<p>C – T. INFORMATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> * Reflexão sobre estratégias de inserção de argumentos no texto informativo. (Língua Portuguesa, História, Educação Cívica) * Valoração do texto informativo em termos de neutralidade face à informação veiculada (Língua Portuguesa, História, Educação Cívica) * Reflexão sobre procedimentos de hierarquização da informação face a diversas opiniões sobre o assunto (Língua Portuguesa, Educação Cívica) * Produção de diferentes formulações textuais de acordo com as diversas opiniões (Português, Educação Cívica)
---	--	--

A

Ana Maria
Magalhães e Isabel Alçada
Mistérios da Flandres
Lisboa, Caminho, 1990, pp. 78-80

(...)

Simão era um homem invulgar. Baixo, encorpado, de ombros largos, vestia com luxo desmesurado, ostentando vários anéis de brilhantes e pedras preciosas. Mas o que mais impressionava era o olhar vivo, inteligente, que se podia tornar duro, ou muito doce, conforme as circunstâncias. Tinha um efeito violento nas pessoas. Um adoravam-no, outras detestavam-no, mas a ninguém era indiferente.

Quando soube ao que vinham, a sua atitude modificou-se. A alegria de receber três portugueses que julgava trazerem notícias frescas deu lugar a uma expressão cautelosa.

- Nicolas Van der Epst? - perguntou. - Vêm à procura dele?

- Sim - disse Orlando. - E temos a maior urgência em saber do seu paradeiro.

- Nesse caso, venham comigo. É melhor termos uma conversa em particular.

Atrás do dono da casa, percorreram então várias salas, salinhas, salões, até desembocarem num corredor sombrio ao fundo do qual havia uma porta com três pesadas fechaduras. Ana e João ardiam em curiosidade para saberem o que iriam encontrar do lado de lá, pois só podia tratar-se de algo muito importante. Simão retirou um molho de chaves da algibeira, escolheu três e fê-las rodar com força. As linguetas de ferro, deslizando para trás, fizeram um ruído considerável! E os gonzos rangeram ligeiramente quando a porta, de uma espessura impressionante, se entreabriu para lhes dar passagem.

Ao entrarem no aposento detiveram-se, hesitantes, pois não havia luz. Simão foi acender algumas lamparinas de azeite e logo que as chamazinhas tremeluziram os dois irmãos soltaram um Ah! de espanto. O quarto era todo em pedra, sem janelas, e com bancadas de madeira a toda a volta. Havia mil instrumentos minúsculos, como pinças, limas, martelinhos e balanças. Mas o que os deixou assombrados foram as caixas de madeira forradas de veludo negro que continham centenas de diamantes!

Grandes, pequenos, talhados ou em bruto, faiscavam silenciosos, testemunhando a fabulosa riqueza do anfitrião.

- Isto parece uma gruta encantada! - exclamou a Ana. - Que maravilha!

Simão Rodrigues sorriu-lhe, satisfeito.

- É o fruto de muitos anos de trabalho. Quando vim para cá, não passava de um pequeno comerciante. Tive sorte nos negócios em que me meti.

Orlando olhou-o com admiração. O traje escuro, a gola branca aos canudinhos, conferiam-lhe um ar imponente de grande homem, de vencedor. Não era de espantar que fosse conhecido pela alcunha de *Pequeno Rei*.

- Isto é a minha oficina de diamantes – explicou – Nicolas é um mestre na lapidação de pedras preciosas. Há muitos anos que trabalha para mim.

- Ele é que cuida disto tudo? - perguntou o João, admirado.

- Não. Tem quatro ajudantes. Mas eu só tenho confiança nele. Por isso fechei a oficina desde que desapareceu.

- Faz alguma ideia do sítio para onde possa ter ido?

- Infelizmente, não. Se ele me tivesse pedido ajuda, eu próprio lhe arranjaría um esconderijo. Somos muito amigos, portanto suponho que teve de fugir de imprevisto. Caso contrário, tenho a certeza de que me avisava. Alguém lhe deve ter dito que ia ser preso.

- Por causa da religião? - perguntou a Ana.

- Ou por causa das bruxarias?

Simão Rodrigues encolheu os ombros e suspirou com uma irritação profunda.

- Perseguem-no, porque são ignorantes! Nicolas é um sábio. Aplica todo o dinheiro que ganha nas suas experiências. Sozinho, conseguiu fazer pomadas e elixires fabulosos. A minha mulher sofria horrivelmente com dores nos ossos e ele curou-a. Só por isso ficar-lhe-ei eternamente grato. Mas não foi só ela. Cá em casa toda a gente utiliza os seus medicamentos. Eu próprio tive uma doença de pele bastante complicada e fiquei bem graças a ele.

- Não posso entender que um homem assim seja perseguido. Deviam era dar-lhe apoio, para ele fazer mais experiências.

- Tens razão, meu filho. Mas estes são tempos difíceis. Há mais intolerância do que compreensão. E as lutas religiosas só contribuíram para afastar as pessoas umas das outras.

- Também não compreendo por que é que cada um não há-de ter a religião que lhe apetece!

Simão olhou-os com tristeza.

- Nem eu. Vocês nem imaginam os horrores que se têm cometido em nome de Deus. Quando acendem fogueiras para queimar homens, mulheres e até crianças, fecho portas e janelas para não ter de ouvir os gritos de dor e desespero!

(...)

B

Jornal *PÚBLICO*, 24/8/03

"A mais bela paisagem humanizada do Minho"

Aldeia de Sistelo prendeu as atenções do "Passeio Público" num percurso entre Arcos de Valdevez e Monção que ficou ainda marcado pelas paragens em Cabreiro, Longos Vales e Cambeses.

JOSÉ AUGUSTO MOREIRA

Mais que a história da arte ou o património edificado, o desafio colocado por Eduardo Pires de Oliveira aos participantes no último "Passeio Público" centrou-se essencialmente no encanto e harmonia da paisagem, num percurso por aquela que considera como "a mais bela paisagem humanizada do Minho". Partindo da acolhedora e bem cuidada avenida marginal de Arcos de Valdevez, a caravana de participantes cruzou o Vez demandando Monção pela estrada que segue o traçado do curso fluvial num doce serpentear por entre o verde ondulado do vale. Até à primeira paragem, em Cabreiro, o percurso fez-se por entre aldeias onde se destaca o cuidado e asseio de casas e arruamentos, sendo visível o gosto na utilização do granito que sobressai na típica arquitectura da região. Parece, finalmente, postergada a utilização dos assustadores azulejos, que nesta zona não são já visíveis em qualquer construção.

Arcos de Valdevez é provavelmente o concelho do país com o maior número e .mais belas pontes medievais, e Cabreiro tem também o seu exemplar quatrocentista cruzando o rio que dá nome à localidade já perto do seu encontro com o Vez. A igreja local apresenta ainda um conjunto de restos românicos, destacando-se no seu interior um fresco medieval, descoberto em consequência de recentes obras de restauro.

Eduardo Oliveira empolga-se com a vista de Sistelo e o impressionante cenário onde se destaca a ruína do que nunca chegou a ser o castelo do visconde local. É uma espécie de longo anfiteatro tripartido, já que a encosta é ali rasgada pelos leitos dos rios Couço e Vez, emergindo a zona central que alberga o casario da aldeia como autêntica boca de cena.

Um primeiro plano é dado pela confluência dos dois cursos, dominado pelo doce murmurejar de águas límpidas saltando por entre enormes pedras roladas. Levantando a vista, vê-se, dum lado e doutro, uma espécie de enormes jardins

suspensos que outra coisa não são que o resultado de cuidada e laboriosa intervenção do homem, que à custa da construção de pequenos socalcos logrou cultivar praticamente toda a encosta. No centro fica o casario de pedra, qual presépio estrategicamente colocado para poder receber os favores do sol praticamente desde que se levanta e até desaparecer por detrás da vigorosa montanha.

Além da inquestionável beleza do local que bem poderia ser classificado como local de interesse e assim merecer especiais cuidados na sua preservação, a partir de Sistelo é também possível percorrer alguns trilhos de montanha. Na aldeia existe mesmo um centro de interpretação do Parque Nacional da Peneda-Gerês, mas parece que nem sempre estará aberto para poder apoiar os visitantes.

Em Longos Vales, está-se já em território de Monção e a estrada desce a encontro do rio Minho. Ao lado do antigo mosteiro, provavelmente de cónegos regrantes de Santo Agostinho", a igreja conserva a cabeceira românica que se destaca pela sua grande volumetria pouco vulgar no romano português e a denunciar claras influências da igreja galega. O edifício, datado de finais do séc. XII, é mesmo apontado como exemplo do românico da ribeira Minho.

Debaixo de um sol implacável e já com os estômagos a reclamar, a comitiva teve ainda forças para se acolher no Santuário da Nossa Senhora dos Milagres, em Cambezes, onde Eduardo Pires de Oliveira destacou a extraordinária notoriedade, da confraria – que chegou a publicitar a (exagerada) existência de setenta mil irmãos. Quanto ao templo, além do grande retábulo-mor do período nacional, merece especial destaque o altar-relicário de rara beleza, de estilo galego e muito pouco comum em Portugal.

Exaustos (mas compensados) os resistentes visitantes renderam-se por fim aos prazeres do estômago. Em Monção não poderia faltar o típico prato de cabrito – a famosa "foda à Monção" – que, diga-se, deixou bem satisfeitos os comensais.

O "Passeio Público" volta a Braga no próximo destino, desta vez para apreciar a qualidade das obras de restauro efectuadas nas igrejas da Misericórdia e de Santa Cruz.

C

Jornal **PÚBLICO**, 24/8/03

Negócio da captura do lagostim-vermelho intensifica-se em Alqueva

Método de apanha é poluente

Dezenas de toneladas de lagostins-vermelhos estão a ser apanhadas dia e noite em Alqueva, por cidadãos espanhóis e também por alguns portugueses vindos do Ribatejo. Os crustáceos seguem depois para fábricas de transformação em Madrid e Sevilha, onde são cozidos, descascados e transformados numa espécie de delícias do mar ou em pasta misturada com ervas aromáticas. O mercado nórdico é o seu destino [mal, alimentando um negócio "que movimenta anualmente milhões de euros", segundo um dos apanhadores, natural de Alpiarça.

As capturas começaram há mais de mês e meio na área envolvente do regolfo de Alqueva e nela participam cerca de 30 indivíduos, que lançam nas águas de albufeira em simultâneo mais de 400 armadilhas. São caixas em formato quadrangular, feitas em armação de ferro e cobertas com uma rede que tem três ou quatro aberturas. Através delas os lagostins são atraídos para o interior da armadilha onde se encontra, o isco, mas já não conseguem sair, porque as entradas são concebidas de maneira a não o permitir.

Depois de capturados, os crustáceos são mantidos em viveiros colocados dentro de água, até que intermediários espanhóis venham fazer a sua recolha, o que acontece uma vez por semana. Pagam entre euro e meio e sete euros por quilo, consoante o tamanho do lagostim.

Há vários anos a viver da sua captura, o apanhador ribatejano diz que "já era

previsível a chegada da praga dos lagostins a Alqueva, antes mesmo da barragem começar a encher". O crustáceo é uma espécie exótica oriunda do estado norte-americano da Louisiana, tendo sido largado pelos espanhóis na bacia do Guadiana vai para 20 anos, explica. Depois, "infestou o país inteiro".

Uma praga que prejudica os campos de arroz

Por semana o apanhador diz capturar "para cima de mil quilos". Mas "há na albufeira muitas toneladas deles", assegura. Contudo, os métodos de captura utilizam engodos que são altamente poluentes, como vísceras e fígado de porco. Quando mais putrefactas se encontram, mais atracção exercem sobre o lagostim. Na contabilização da carga poluente lançada diariamente em Alqueva com este engodo há que levar em linha de conta não só as vísceras colocadas no interior de centenas de armadilhas, como outros detritos deixados nas margens pelas três dezenas de apanhadores de lagostins. São várias as lixeiras onde se acumulam desde embalagens de plástico a garrafas de vidro e restos de comida.

O objectivo é permanecer "até que não haja mais lagostins", refere o apanhador de Alpiarça, acrescentando que a sua acção "é um bem para as barragens portuguesas". Já percorreu várias por todo o país e nalgumas foi possível "erradicar a praga" salienta. Alqueva, por estar a encher a sua albufeira há apenas um ano, passou a ser considerada o novo santuário do lagostim-vermelho, "que está dar a ganhar aos espanhóis milhares de euros a custo zero" – revela, lamentando que em Portugal não haja unidades transformadoras de um produto que tem tanta aceitação nos países nórdicos.

CARLOS DIAS

A aprendizagem sistemática da escrita

Dina Rodrigues MACIAS¹
Escola Superior de Educação de Bragança
dmacias@ipb.pt

Macias (2003) "A aprendizagem sistemática da escrita", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 88-102.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

A linguagem como competência exclusivamente humana existiu durante milhares de anos antes de o Homem descobrir a maneira de a fixar por escrito.

Com esta descoberta, a linguagem transformou-se num excelente instrumento de comunicação que supera o espaço e o tempo. Lembremos a enorme herança cultural dos povos que, só através dos códigos de escrita, foi possível transmitir.

A aprendizagem da escrita e da leitura (alfabetização) entende-se, hoje, como um processo complexo que se desenvolve ao longo da vida, dentro e fora da escola.

A escola é um sub-sistema social e por isso, é mais do que evidente que se reflectam nela os problemas da sociedade, como são o analfabetismo (real e funcional), a ausência de livros em casa, o reduzido número de bibliotecas, o baixo nível de vida de algumas camadas da população, a saúde, o trabalho precoce, etc.

...

O Sistema de Educação em Portugal continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem oral e escrita, como o provam os estudos para apuramento dos níveis de Literacia encomendados pelo Conselho Nacional de Educação.

Urge uma consciencialização profunda desta temática e um grande empenhamento de todas as partes envolvidas na formação dos nossos alunos, no sentido de criar condições que permitam incentivar e prestigiar um fácil acesso à produção/reprodução de textos.

¹ Professora-Adjunta do Departamento de Português da Escola Superior de Educação de Bragança. É licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/Francês, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e Mestre em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas, pela Universidade do Minho, tendo defendido a dissertação "A produção escrita na aula de Língua Materna". Desde 1986 que trabalha no Ensino Superior Politécnico, onde tem leccionado na formação inicial, contínua e complementar e orientado trabalhos de investigação, no âmbito de Cursos de Estudos Superiores Especializados. Tem levado a cabo várias acções de formação contínua no âmbito do Programa foco e apresentado comunicações em encontros sobre temáticas relacionadas com a Leitura e a Escrita e a Formação Contínua de Professores. Colaborou com o Centro de Formação de Professores da Associação de Escolas de Mirandela, como avaliadora externa da Formação Contínua ali ministrada. Publicou em 2002 um estudo sobre a "Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem na criança de 4 anos – Estudo de um caso" e em 2003 um estudo sobre o "Dialecto rionorês", ambos na Série Estudos do Instituto Politécnico de Bragança. Tem colaborado em iniciativas culturais da região, onde a Escola Superior de Educação está inserida, sendo actualmente membro da Comissão Municipal de Educação, em representação do Instituto Politécnico de Bragança.

A linguagem como competência exclusivamente humana, isto é, a linguagem oral existiu durante milhares de anos antes de o Homem descobrir a maneira de a fixar por escrito.

Com esta descoberta, a linguagem transformou-se num excelente instrumento de comunicação que supera o espaço e o tempo. Lembremos a enorme herança cultural dos povos que, só através dos códigos de escrita, foi possível transmitir.

E ainda hoje, no séc. XXI, a leitura e a escrita aparecem como condutas necessárias, já que aprender a ler e a escrever é adquirir um poder social e desta socialização resultará uma mestria individual.

A civilização atribuiu, efectivamente, à escrita uma importância extraordinária. Mas para bem entendermos esta importância, é fundamental conhecê-la profundamente. Assim, importará, antes de mais, considerar as suas diferenças relativamente à expressão oral.

A linguagem oral é um conjunto de sons produzidos que comunicam pelo ouvido, enquanto a linguagem escrita se transmite pela visão, por meio de símbolos gráficos.

Há, na linguagem oral, uma enorme riqueza de recursos que facilitam a comunicação linguística, nomeadamente o timbre da voz, a entoação, o gesto e até a própria fisionomia do emissor, em oposição à expressão escrita que não possui este conjunto de elementos. Mas o que, efectivamente, acontece é a substituição daqueles elementos por outros com características semelhantes.

A respeito desta diferenciação entre linguagem escrita e linguagem oral, atentemos nas palavras de G. Vigner (1982) que citando Moscovici e Plon (1966) afirma:

La différence du langage écrit et du langage oral, comme dans d'autres canaux de communication qui s'en approchent, n'est point due aux conditions de la stimulation physique mais aux relations entre locuteurs. Ces relations désignent un camp, une structure d'ensemble qui est celle de la situation-colloque et c'est cette structure qui impose le choix de certaines alternatives linguistiques.

Importará, agora, definir o código de escrita de uma língua como um conjunto de sinais gráficos e outro conjunto de convenções correlacionando-os com os sons da linguagem. Este conjunto de sinais, nomeadamente o alfabeto, os sinais de pontuação, os acentos, os sinais diacríticos e a translineação funcionam como regras para que a comunicação seja eficiente.

Um outro aspecto importante da expressão escrita, em comparação com a expressão oral, refere-se às “condições psicológicas” em que essa escrita é desenvolvida. Não há um receptor imediato, não há a presença de alguém, mas antes uma situação de comunicação artificial já que num primeiro momento, aquele que escreve “fala apenas com o papel”, colocando aí toda a informação necessária para que a mensagem seja compreendida e isenta de qualquer ambiguidade.

Neste sentido Vigner (1982) fala em comunicação diferida, considerando que:

«Écrire procède, entre autres raisons, de la nécessité de transmettre un message à un interlocuteur/récepteur absent. Le message sera reçu ultérieurement, en l'absence de l'émetteur » (p. 23), pelo que e ainda segundo Vigner (1982) « Le message doit être construit, une fois pour toute, de manière à prévenir tout malentendu à la réception » (p. 24).

Sophie Moirand (1979) põe igualmente em relevo esta distinção, afirmando que o oral se caracteriza pelo imediatismo da mensagem, pela presença real do destinatário e pela proximidade de uma resposta imediata, tornando-a uma linguagem mais espontânea, contrariamente à escrita, também por si considerada uma mensagem diferida, onde a presença do receptor é virtual e com impossibilidade de resposta imediata, ainda que mais elaborada.

A linguagem oral apela ao treino da memória auditiva, a única que funciona na apreensão de uma exposição oral, já que o emissor pode ir elaborando a sua mensagem, para a tornar mais clara, e o ouvinte centra-se, forçosamente, no conteúdo e não na forma do texto que ouve.

O leitor está numa situação totalmente diferente da do ouvinte, “nele atua a memória visual coordenada com uma audição mental que os símbolos gráficos evocam” (Mattoso Camara, 1985, p. 57) e, por outro lado, tem a possibilidade de reler o texto parcial ou totalmente. Por ambos os motivos, o leitor pode analisar esteticamente um texto, o que seria impensável numa situação de conversação face a face: “As palavras enunciadas voam e passam no caudal dos seus sons, enquanto as escritas se gravam através dos olhos e permanecem diante do leitor para observação e exame” (Mattoso Camara, 1985, p. 57).

A linguagem oral é mais dependente do contexto de produção, ao que correspondem fenómenos linguísticos com menor precisão, sendo óbvio o predomínio de anáforas, de deícticos situacionais, de repetições, de pausas e de bordões linguísticos.

Por outro lado é à escrita que se exige maior rigor nas características formais e gramaticais, o que não significa, contudo, que na linguagem oral não se deva dar atenção a uma planificação mental relativa à forma do enunciado.

Mas a escrita é, sem dúvida, o meio privilegiado de, comunicação à distância, graças a um código especial que permite transportar o discurso de uma forma duradoura, por oposição à linguagem oral que é passageira – “*verba volante, scripta manent ...*”.

Não pretendemos afirmar que o signo oral é totalmente efêmero, já que consideramos que todos os actos de fala se realizam como textos, mas a intencionalidade da construção textual é explicitada na produção escrita, sendo mais consciente a escolha de mecanismos de organização textual através dos “meios linguísticos e de marcos de referência internos que possam garantir a *autonomização* do texto em relação ao momento e circunstâncias concretas da sua produção”. (Fernanda Fonseca – 1992, p. 235).

Ao entrarem no sistema escolar, os alunos possuem um considerável domínio da sua língua. Não podemos, no entanto, ser ludibriados, já que ele será, provavelmente, um conhecimento com lacunas várias, necessitando da intervenção da escola, no sentido de fazer os ajustamentos necessários.

A escola é um sub-sistema social e por isso, é mais do que evidente que se reflectam nela os problemas da nossa sociedade, como são o analfabetismo (real e funcional), a ausência de livros em casa, o reduzido número de bibliotecas, o baixo nível de vida de algumas camadas da população, a saúde, o trabalho precoce, etc..

O Sistema de Educação em Portugal continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem oral e escrita, como o provam os estudos para apuramento dos níveis de Literacia encomendados pelo Conselho Nacional de Educação.

Sabemos que a leitura não faz parte do quotidiano dos adolescentes; os meios de comunicação ocupam parte considerável dos tempos livres da população escolar; as suas apetências e gostos nada têm a ver com a leitura e/ou escrita. Diremos mesmo que vivemos na sociedade do audiovisual e do imediato.

Sendo incontestável que a leitura tem um papel importante na formação da personalidade e no acesso à cultura, não podemos, enquanto professores, ficar indiferentes a esta realidade.

Acreditamos que a melhor forma de quebrar esta tradição de não-leitores é criar na Escola um verdadeiro espaço de actuação que vise a aproximação do livro com o futuro leitor, questionando e reformulando muitas das suas práticas e esquemas organizacionais, nomeadamente no que toca ao aproveitamento das

situações de leitura, quer em aula de língua materna quer em outras áreas curriculares, na renovação do espaço e do funcionamento da biblioteca, bem como na criação de outros espaços indutores de leitura: bibliotecas de turma, hemerotecas, mediatecas, centros de recursos, entre outros.

Urge uma consciencialização profunda das consequências desta atitude e um empenhamento de todas as partes envolvidas, mas é, na nossa opinião, ao professor de língua materna que cabe, prioritariamente, interferir nessa orgânica onde estão inseridos os seus alunos, no sentido de criar condições que permitam o ensino/aprendizagem da Língua Materna, de modo a incentivar e prestigiar um fácil acesso à produção/recepção de textos. Esta progressão deverá processar-se quer na competência oral quer na escrita.

A primeira condição absolutamente necessária para que o êxito de uma pedagogia da leitura é a adesão sincera e entusiástica dos professores às leituras que propõem aos seus alunos.

A sua transformação será radical e a sua formação ajudará certamente o desenvolvimento cultural do país que cada vez mais exige da Escola uma função socializadora.

A aprendizagem da escrita e da leitura (alfabetização) entende-se, hoje, como um processo complexo que se desenvolve ao longo da vida, dentro e fora da Escola.

Na verdade, vivemos num mundo rodeado de escrita e as crianças estabelecem permanentemente interações a partir do que já conhecem com a escrita que os rodeia.

Tais interações começam muito antes da entrada para a escola.

Neste sentido importa que o trabalho de expressão oral e, obviamente, de expressão escrita se desenvolva a partir de situações significativas, ou seja, aquelas que decorrem dos interesses e das necessidades das crianças e das perguntas que elas colocam acerca do real vivido ou imaginado.

Importa, igualmente, apagar algumas representações que os alunos e professores têm da escrita, sobretudo se elas são marcadas negativamente, como por exemplo o entendimento de uma capacidade inata, “uma questão de dom”, e não algo susceptível de ser aprendido e aperfeiçoado; a ligação de “escrever bem” a escrever de uma “forma rebuscada”; ou ainda a aceitação de que o domínio oral da língua implica forçosa e espontaneamente a aprendizagem das regras e dos mecanismos da escrita.

A Escola assume hoje um papel preponderante na formação integral do aluno e ela não pode ser apenas o lugar da iniciação, mas também do treino e da

consolidação de uma aprendizagem da escrita, já que cada vez menos essa escrita é usada fora da escola, no uso social da língua, ainda que ela seja uma presença constante.

Nesta perspectiva, os novos programas de Língua Portuguesa concedem à escrita um lugar fundamental dentro da escola, a quem cabe o importantíssimo papel de motivar a aquisição daquela competência e seu desenvolvimento.

Concordamos totalmente com a opinião de José Carvalho (1992) quando afirma:

Ao elegerem como conteúdos fundamentais os diferentes domínios da interação verbal (falar, ouvir, ler e escrever), os novos programas de Língua Portuguesa representam um passo importante no sentido da transformação da aula de Português numa verdadeira aula de Língua que visa, acima de tudo, dotar os alunos de uma real competência comunicativa, resultante da apropriação da língua por sujeitos capazes de a actualizar numa diversidade de discursos. (p. 85)

É no sentido de contribuir para a clarificação deste problema, que preocupa todos os professores que leccionam a língua materna nas nossas escolas, que defendemos se criem condições que permitam o ensino/aprendizagem do Português, em moldes que cada vez mais incentivem as actividades de leitura e escrita, em defesa da própria língua e dos seus utentes, já que a escrita é, no dizer de Raquel Delgado-Martins (citada por José Carvalho, 1992), um saber escolarizável que deverá ser explicitado e ensinado, de modo a poder ser aprendido.

Nos primeiros anos do Ensino Básico, a criança pressente e sonha com o encanto e o prazer que podem proporcionar-lhe as palavras e as frases. Tem vontade de escrever. Depois vai perdendo esta apetência. E aqui lembramos um texto de Nuno Bragança: “O desenho livre das palavras”, para nós carregado de um grande simbolismo, já que tivemos o privilégio de entrar no mundo da escrita, com a ajuda de uma velha máquina de escrever.

Quando eu tinha quatro anos e um rescaldo de doença, puseram-me diante de uma máquina de escrever. Travaram essa “Smith-Corona” na posição de escrever maiúsculas e disseram-me:

“Carregue com força. Aqui.”

Carreguei, houve um estalido. Depois mostraram-me o papel envolvendo o rolo: tinha aparecido lá um sinal idêntico ao que estava pintado na tecla em que eu tinha carregado.

Aquilo fascinou-me. Comecei a carregar nas várias teclas e a ver aparecerem no papel os sinais pretendidos.

Quando perguntei que sinais eram aqueles, disseram-me: “São letras.” Quando eu perguntei para que serviam as “letras” disseram-me: “Para desenhar palavras.” Foi das coisas mais maravilhosas que ouvira até ali: era então possível fixar num papel o que as pessoas diziam, e pensavam.

Ao fim de uma semana eu já sabia “desenhar” várias palavras. E queria tanto aprender mais e mais que a minha mãe (que tivera a ideia inicial) apanhou um susto, e tentou fazer-me esquecer aquilo com medo que “fizesse mal à cabeça do pequeno”. É o esqueces. De tal maneira que aprendi a ler escrevendo. E passei da máquina ao lápis, apenas com a limitação de só saber escrever maiúsculas.

Comecei a escrever histórias. Depois cartas. Um dia descobri (ao escrever uma carta de um amigo imaginado a outro amigo imaginado) que era possível usar o desenho das palavras para desabafar.

Isto continuou até que passei a estudar segundo os métodos oficiais.

Pouco a pouco fui perdendo o gosto pela escrita. Sobretudo quando as minhas redacções começaram a ser censuradas, e asperamente: não correspondiam ao como deve ser.

O liceu foi (quase) o golpe de mestre. Obrigavam-nos a ler e a trabalhar textos antigos, que nada tinham a ver com o mundo imediato em que vivíamos. Quando tocou a esquartejar Lusíadas (ah as orações intercalares) cheguei à conclusão de que entre eu e o que aparentemente dava pelo nome de “literatura” havia um abismo: o da abominação que essa palavra passara a significar para mim.

Do encanto inicial, restava-me a memória dos tempos em que escrevia as tais histórias, as primeiras cartas. Continuei a escrever cartas ao meu modo. E a meu modo fui escrevendo um Diário onde apontava com indicação da data e lugar, coisas importantes: coisas que aprendia pelos sentidos, ou sentidas no interior de mim. Um dia escrevi um desses apontamentos, e ao contrário do costume, antecedi-o de um título. Sem o saber, estava a escrever um capítulo do meu primeiro “romance”, **A Noite e o Riso**.

Perante esta realidade que todos vamos conhecendo importa colocar algumas questões: – em que medida os processos de aprendizagem da leitura e da escrita são responsáveis por este desprazer de ler e de escrever? e – como ultrapassar as maiores dificuldades dos alunos no domínio da expressão escrita, seja ao nível da macro ou da micro estrutura do texto?

É preciso que o professor saiba mostrar que escrever no papel nos permite criar novos mundos, novas histórias, exprimir o amor, a raiva e a revolta; mas também reivindicar os nossos direitos e explicitar as nossas ideias.

Parece-nos muito importante esta relação profunda entre escrita e liberdade, liberdade e expressão.

Se levarmos o aluno a sentir que a expressão escrita, mesmo a partir de textos espontâneos, ainda que com erros e incorrecções, o liberta e o torna compreendido e elogiado, ele próprio terá vontade de ajustar a qualidade da forma à

qualidade do conteúdo, através da prática de escrita, como um processo em que se sucedem várias etapas de aperfeiçoamento.

Aprende-se a escrever escrevendo frequentemente, mas é óbvio que as oportunidades de escrita devem ser apoiadas, por parte do professor, com orientações correctas, de carácter didáctico, que permitam subsidiar o estudo do processo da escrita e com uma sistemática apreciação valorativa dos textos produzidos.

O professor não pretende hoje, na aula de Língua ou de Literatura, que os seus alunos façam a mera reprodução textual de um saber, mas que eles sejam criativos.

Criar implica encontrar uma utilização inédita para qualquer coisa de conhecido, isto é, organizar o já conhecido procurando novas aplicações. Por isso, as condutas criativas têm de ser estimuladas e reforçadas de forma a encontrarem um cenário catalizador.

Assim na Didáctica da escrita é necessária a articulação de duas necessidades metodológicas: por um lado é preciso ensinar um código formal, independente das intenções e das situações; por outro lado importa dar às práticas de língua escrita a sua verdadeira dimensão individual, incomparável e única em cada aprendiz.

A produção escrita representa, obviamente, uma forma de criatividade, mas ela é forçosamente a lembrança de leituras feitas e de referências anteriores, sem as quais a criatividade em cada aluno não existiria. O aluno ao escrever transforma-se num autor e na sua produção há uma parte de si próprio.

Os novos saberes ganham sentido porque radicam em conhecimentos anteriores.

É, efectivamente, ao professor que se pede a capacidade para orientar e ajudar o aluno a desenvolver-se, criando “programas de estimulação traçados de acordo com as dificuldades dos conteúdos e conceitos programáticos, e com ritmos e factores de aprendizagem próprios do indivíduo e das circunstâncias que o rodeiam”. (Fátima Sequeira – 1991, p. 9).

O professor deverá ser, na linha proposta por Emília Ferreiro (1985), “um mediador” – um “agente da cultura” talvez – do processo no qual o aluno se encontra com o texto escrito e dos processos de codificação e descodificação da palavra escrita” (p. 262).

Esta mediação é simultaneamente um processo de socialização, já que nos parece que a escrita deverá ser valorizada dentro e fora da escola. Seria, então, importante que os professores se esforçassem por utilizar o código escrito

conhecido dos alunos, numa atitude interactiva com a chamada “escrita da norma”, ou como lhe chama Emília Ferreiro (1985) a “escrita oficial”. Ainda na perspectiva da mesma investigadora, “a sala de aula deve ser vista como uma extensão de contextos em que os alunos já se encontram comprometidos em actividades de lectoescrita” (p. 264).

As crianças em idade escolar, como já referimos, conhecem já muito sobre a sua capacidade de “escritores”. As diferenças sociais e culturais deverão ser tidas em conta nas actividades de leitura e de escrita na sala de aula; negar aquelas diferenças seria ignorar um potencial individual e cortar-lhes a oportunidade de serem os “proprietários” das suas actividades de leitura e também de escrita. Elas crescem em meios culturais diferentes, já que a sociedade não é uma unidade homogénea, o que forçosamente lhes origina graus de desenvolvimento cognitivo e linguístico diferentes.

É inquestionável que cada aluno deve sentir que a sua cultura e a sua linguagem são tratadas com respeito e simultaneamente deve ser encorajado a ter confiança para se expressar. Isto não significa que as diferenças sociais podem ser ignoradas. A criança que nunca vê retratada, nos livros escolares, a sua realidade social, não se sentirá motivada para frequentar uma escola, já que essa escola veicula algo que não lhe diz respeito.

Mas se a educação é um processo de socialização, é importante que cada aluno das nossas escolas liberte a palavra que há dentro de si, utilizando-a com lógica e criatividade, pensando em si próprio e sendo capaz de se posicionar face a qualquer assunto.

A dificuldade demonstrada pelo estudante para expressar seu pensamento, especialmente quando solicitado a redigir um texto, advém não apenas da deficiência no manejo da língua, da ausência de um vocabulário básico e de estruturas suficientes para comunicação na língua padrão, mas também da falta de ideias, de conhecimento das realidades, de interesse por escrever ou relatar o que pensa. O acto de escrever é considerado apenas uma tarefa aborrecida da qual ele deve desobrigar-se da maneira mais rápida e fácil possível. Não há motivação. (Nelly Carvalho, 1991, p. 74).

Como conseguir aquela motivação?

Em geral somos motivados a fazer as coisas que nos interessam. Assim, para que a produção de texto seja algo que interesse e motive o aluno, o tema para essa produção não deverá ser imposto, mas antes partir das suas vivências, ajudando a criança, num processo criador, a crescer como pessoa.

O professor de língua materna só conseguirá atingir este grande objectivo da produção escrita quando der ao aluno o direito à palavra, quando o tema para essa produção escrita vier da experiência do próprio aluno e finalmente quando o processo de produção escrita for precedido de produção oral: o narrar, o debater, o argumentar oralmente sobre o que se vai escrever, recupera forçosamente o uso da língua nas duas modalidades e o processo geral por que passa a aquisição da linguagem. É este um processo interactivo das crianças entre si, com o mundo e com o professor.

Quando o aluno começa a elevar-se, voando com as suas asas, cabe ao professor estimulá-lo, animá-lo ... e congratular-se por ser professor de um artista “e não cortar-lhe” as asas aos primeiros voos impedindo-lhe a passagem à originalidade e à criatividade (Carlos Reis e Victor Adragão, 1990, p. 41).

O Professor de Português deverá então levar os seus alunos a uma produção escrita, que articule uma correcta organização a ideias claras, libertando-os de uma escrita muito formal e rígida, “propondo actividades criativas e ajudando a germinar as sementes de originalidade que vão aparecendo” (Carlos Reis e Victor Adragão – 1990, p. 41).

Tal atitude não é fácil e ajudar as crianças a seleccionar ordenadamente as suas ideias para que escrevam com entusiasmo é tarefa difícil.

Mas se o professor fizer sentir aos seus alunos que a escrita deve ser um reflexo do seu autor, da sua personalidade, dos seus gostos, da sua sensibilidade, pensamos que depressa conseguirá que eles escrevam sobre os assuntos a propósito dos quais eles sabem algo e diríamos mesmo que são os seus “proprietários”, acabando por sentir orgulho naquilo que escrevem.

É evidente que este caminho passa por uma reflexão sobre os diferentes aspectos do processo de escrita que deverão, obviamente, ser interiorizados e progressivamente automatizados pelos alunos, de modo a apropriarem-se dos mecanismos básicos que sustentam a escrita, a utilizá-la de modo intencional e pessoal e a auto-regular essa utilização.

A aprendizagem da escrita e o seu consequente domínio, vão evoluindo por etapas, como qualquer outra aprendizagem. Muito resumidamente e adoptando a terminologia de Mabel Condemarin (1987), falaremos em **Escrita inicial** que corresponde à “etapa pré-caligráfica infantil” na qual a criança apresenta uma série de traços que revelam ainda a sua falta de domínio e de controle gráfico (é a fase em que a criança aprende as letras isoladamente: m – de mãe, p – pai e b – de

bebé), a **Escrita intermédia**, que surge quando a criança tem já estabilizado o seu comportamento grafomotor, chegando a um nível de destreza automática que estimulará a escrita espontânea, sempre relacionada e de alguma forma dependente de outras actividades linguísticas, em especial a leitura.

O desafio de realizar um projecto de escrita conduzirá o aluno a uma maior percepção face à informação colhida na leitura. Diríamos que processos de leitura e de escrita são a imagem reflexa um do outro, já que “aprender a ler é ser capaz de construir as regras de escrita” (...) e “a escrita suscita a actividade da criança, porque esta possui uma estrutura cognitiva capaz de lhe dar significado” (Ramiro Marques – 1986, p. 30).

Nesta fase os alunos terão já os instrumentos linguísticos necessários para elaborarem alguns textos. Apontamos alguns exemplos que nos parecem de maior possibilidade de execução em aula de língua materna:

- **Relato de experiências** – O aluno narra uma experiência concreta.
- **Escrever sensações** – Aqui pede-se às crianças que, de olhos fechados, escutem o barulho que as rodeia, escrevendo posteriormente os sons e os ruídos que escutaram.
- **Mímica** – O professor realiza algumas pantomimas e os alunos escrevem a sua interpretação.
- **Trava-línguas** – Com este exercício o aluno é estimulado a produzir frases nas quais todas as palavras comecem com a mesma letra.
- **Escrita baseada em ilustrações** – A criança vai escrever o conteúdo de uma história que lhe é apresentada em desenho ou ainda o diálogo de uma banda desenhada.
- **Qualificar personagens** – Com base em algo que tenha lido na biblioteca da turma ou da escola, o aluno descreverá uma personagem do último livro lido.
- **Comunicação social** – Estimular os alunos a escrever cartas, postais ilustrados, bilhetes e telegramas, fazendo-lhes sentir a utilização diferente de cada um daqueles elementos comunicacionais.
- **Utilização de audiovisuais** – A criança tem hoje uma grande familiaridade com a rádio e a televisão. O professor deverá ser capaz de aproveitar esta atitude da criança face aos media, como fonte de motivação para escrever.
- **Complemento de uma história** – Conta-se uma história aos alunos omitindo o seu final e pede-se-lhes, posteriormente, que inventem o seu desfecho.

– **Texto livre** – Importa privilegiar o que as crianças querem dizer, implicando obviamente, uma grande dimensão comunicativa.

À medida que estas actividades de escrita vão acontecendo, em vários momentos de cada período lectivo, acreditamos que o professor está a favorecer a disposição, por parte dos seus alunos, para a expressão escrita.

Esta dinâmica em aula de Língua Materna leva a que os alunos experimentem a necessidade de aperfeiçoarem os seus textos de modo a corresponderem as suas intenções comunicativas em colaboração estreita com o seu professor – a ênfase deverá ser colocada naquilo que se quer dizer, ajudando assim a construir o significado do texto.

A correcção deverá ser entendida, por parte do aluno, como um processo de revisão e de melhoramento do texto, ou seja, como um processo integrante da composição escrita.

Mais do que querer corrigir toda a escrita, é importante que o professor tenha um grande interesse pela escrita de cada aluno, apoiando cada um deles no momento da sua produção. O professor não deve, quanto a nós, ter a preocupação de corrigir todos os textos, mas antes trabalhar muitos textos com os seus alunos e encontrar, com eles, circuitos de comunicação e destinatários que alimentem e dêem sentido às suas produções, sejam motivo e meio para que os alunos descubram o prazer de comunicar através da escrita, se interessem pela escrita e compreendam as suas exigências (referimo-nos a leituras sistemáticas dos textos produzidos na turma, trocas de correspondência entre escolas ou turmas, jornal escolar, jornal de turma, livros elaborados pelos próprios alunos, etc.). Estes intercâmbios constituem fortes motivações para que os alunos queiram escrever. Não são apenas os textos dos grandes autores que proporcionam agradáveis momentos de leitura, os seus próprios textos poderão ser, muitas vezes, partilhados na sala de aula e aí ocuparem um espaço a que têm direito.

Finalmente a terceira etapa da escrita é, e ainda segundo Condemarín (1987), a **Fase avançada** onde se consolidam as “destrezas adquiridas” na fase anterior:

O processo de escrever, nesta etapa, estimula as artes da linguagem com vários propósitos: os estudantes lêem e relêem para si mesmos e para o grupo seus ensaios de escrita, a fim de assegurar sua clareza, lêem para adquirir informação adicional; descobrir ou aperfeiçoar seu estilo; captar procedimentos; organizar a informação de forma coerente ... (p. 208).

Nesta perspectiva, quando o aluno escreve regularmente sobre tópicos por si escolhidos, é forçado à consulta de fontes de informação quer orais, quer escritas.

Este modelo de escrita é já uma importante e válida alternativa para o estudo de qualquer aluno, não apenas para estudar os conteúdos, mas também como meio de assegurar e garantir a informação recolhida.

Também aqui e relativamente a esta fase da escrita apontamos algumas estratégias exequíveis na sala de aula:

– **A composição** – O aluno a quem é pedido que faça uma composição vai certamente estruturar as palavras de acordo com um plano organizado, pretendendo elaborar uma mensagem compreensível e gramaticalmente correcta.

Para a realização desta tarefa o aluno deverá conhecer as formas mais comuns de escrita, nomeadamente a argumentação, a descrição, a dissertação e a narração.

– **Memórias** – A escrita de memórias do passado é uma interessante modalidade de composição, já que o aluno assume nela o papel principal, é o seu eu que surge e são as suas experiências que são validadas.

– **Ficção** – Quando falamos em “escrita criativa” pensamos, obviamente, numa componente imaginativa muito poderosa nas crianças. Então, exercícios de composição escrita com uma grande possibilidade de invenção ou criação vão certamente agradar-lhes.

De qualquer forma parece-nos que esta actividade de escrita deve sempre ser precedida de um contexto estimulante, nomeadamente a leitura de uma obra literária motivadora para o nível etário dos alunos com quem trabalhamos ou mesmo uma actividade dramática. Escrever a partir de fotografias ou outras imagens, recriar a cena de um livro ou de um filme de que tenham gostado, são também actividades possíveis para lançar os alunos no mundo maravilhoso da ficção.

– **Relatórios** – A elaboração destes relatórios, num campo da produção escrita é uma oportunidade excelente para os alunos situarem a sua própria informação, para esquematizar e para sintetizar. Nesta actividade surgem naturalmente as técnicas de resumo, paráfrase e reprodução que são igualmente importantes na produção escrita dos nossos alunos. (Também aqui são importantes as referências bibliográficas que o aluno deverá aprender a colocar no fim do seu relatório).

Como conclusão diremos que a prática da escrita na escola e nomeadamente na aula de Língua Materna, como refere Fernanda Fonseca (1992) não pode ser “assistemática, ocasional e não programada”, já que “o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo e faseado”. (p. 226).

A aprendizagem da escrita não se faz de um dia para o outro e não é uma actividade espontânea, mas antes a valorização “do trabalho, do esforço e da persistência” (F. I. Fonseca – 1992, p. 247), porque, como já referimos, só se aprende a escrever, escrevendo e é à escola que cabe o papel fundamental no desenvolvimento desta competência nos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMARA, Mattoso (1985), *Manual de Expressão Oral & Escrita*, Petrópolis, Ed. Vozes L. da.
- CARVALHO, José António (1992), “Ensinar a escrever a partir dos novos programas de Língua Portuguesa” in *Linguística e Ensino do Português*, Lisboa, Colibri.
- CARVALHO, Nelly (1991), “A prática da Redacção em escolas do 1.º Grau” in *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Associação das Universidades de Língua Portuguesa, n.º 4, Janeiro.
- CONDEMARÍN, Mabel e CHADWICK, Mariana (1987), *A Escrita Criativa e Formal*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana (1985), *Psicogênese da Língua escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- FONSECA, Fernanda Irene (1992), “A Urgência de uma Pedagogia da Escrita” in *Máthesis*, n.º 1, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Viseu, pp. 223-251.
- MARQUES, Ramiro (1986), *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*, Lisboa, Texto Editora.
- MOIRAND, Sophie (1979), *Situations d'écrit* (Colecção dirigida por Robert Galisson), Paris, Clé International.
- REIS, Carlos e ADRAGÃO, José Victor (1990), *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta.

SEQUEIRA, Fátima (1991), *O Papel das Didácticas da Língua e da Literatura na Formação de Professores de Português*. Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino na Universidade de Aveiro.

VIGNER, G. (1982), *Ecrire* (Colecção dirigida por Robert Galisson), Paris, Clé International.

Emergência dos conceitos de texto e de interpretação na infância

Maria de Lourdes MAGALHÃES ¹
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de
Viana do Castelo
lurdesmag@ese.ipv.pt

Magalhães (2003) "Emergência dos conceitos de texto e de interpretação na infância", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 103-117.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Que noção possuirá a criança de texto e sua interpretação? Como se desenvolve? Que experiências promovem essa aprendizagem que pode ser crucial para o seu futuro como leitora, a sua relação com textos e com a literatura em geral?

Existe pouca investigação sobre o assunto, o curso do desenvolvimento infantil das noções de texto e de interpretação não está esclarecido. No entanto, a investigação tem assinalado fases evolutivas no entendimento que os mais novos elaboram destas noções e indicado atitudes e contextos educativos favoráveis ao seu desenvolvimento.

A noção que a criança possui de *texto*², sua *interpretação*³, assim como o desenvolvimento desses conceitos e os factores que o promovem são pouco conhecidos. No entanto, a pesquisa tem detectado fases evolutivas no entendimento que os mais novos elaboram destas noções e assinalado atitudes e contextos educativos favoráveis à sua progressão.

Que conceito possuirá a criança de texto e de interpretação? Como se desenvolve? Que situações, atitudes, experiências favorecem essa aprendizagem que, como sugere Olson (1990), parece ser crucial para o seu futuro como leitora, a sua relação com textos orais e escritos e com a literatura em geral?

¹ Professora Adjunta do Departamento de Línguas e Literaturas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Mestre em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas, Doutorada em Metodologia do Ensino do Português. É docente responsável pela disciplina de Literatura para a Infância e Juventude.

² O conceito de texto adoptado nesta comunicação é o que Vítor Aguiar e Silva (1988) propõe: "uma unidade semântica dotada de uma determinada intencionalidade pragmática que se realiza, numa concreta situação comunicativa, mediante um enunciado, ou, quase sempre, mediante uma sequência finita e ordenada de enunciados" (p. 565).

³ No contexto do presente trabalho, de acordo com Eco (1992), "a interpretação – assente na conjectura ou na abdução – é o mecanismo semiótico que explica não só a nossa relação com mensagens elaboradas intencionalmente por outros seres humanos, mas também todas as formas de interacção do homem [...] com o mundo circundante. É através de processos de interpretação que cognitivamente construímos mundos actuais e possíveis" (pp. 15-16).

De acordo com este autor, existe pouca investigação sobre o assunto, “o curso do desenvolvimento das noções de texto e sua interpretação nas crianças não é conhecido” (p. 107). No entanto, refere que têm sido assinaladas três fases evolutivas no entendimento que manifestam destas noções.

A este respeito, um episódio ocorrido com uma criança portuguesa (4:10), frequentando uma instituição de educação pré-escolar, poderá, porventura, ilustrar a primeira das fases referidas. Aquando de uma sessão de adivinhas, elaboradas pelas crianças do grupo escolar, num programa da rádio local, a criança apresentou ao microfone o texto seguinte: “O que é que é que tem pêlos amarelos, tem quatro patas, tem rabo, dois olhos e é bravo?”

Inúmeros ouvintes locais telefonaram, fornecendo respostas: leão, leopardo, tigre, cão (selvagem)... Tratava-se, aparentemente, de uma questão simples a nível interpretativo e parecia possível mais que uma solução. Para adivinhar, os ouvintes teriam que conjugar o seu conhecimento do mundo com as pistas fornecidas no texto da adivinha, o contexto, as suas expectativas... No entanto, a criança foi declarando todas as respostas como erradas e, finalmente, apresentou a *resposta certa*: “É o meu gato!”. Embora o texto o permitisse, estivesse aberto a uma variedade de interpretações, a criança só admitiu uma, a sua. E apresentou-a com firmeza e convicção. O que ela *quis dizer* prevaleceu sobre o que realmente fora *dito*⁴.

Na generalidade, para grande parte dos adultos alfabetizados do mundo actual, os textos estão abertos em maior ou menor grau a uma diversidade de interpretações. Compreendem que o sentido não reside apenas no texto em si, embora este o oriente e limite. Trata-se de uma co-construção (uma actividade cooperativa) do ouvinte/leitor, resultando da selecção e interacção de pistas textuais, competência literária e enciclopédia do indivíduo, sua sensibilidade, objectivos e circunstâncias que o levam a escutar ou ler o texto, expectativas geradas em relação ao seu conteúdo, suporte textual...

Contudo, este episódio não é estranho a quem convive com crianças muito novas e poderá talvez manifestar o primeiro nível assinalado na evolução referida – para estas, o texto (*o que é dito*) confunde-se com o que o falante *quer dizer*. Interpretar será captar o que o falante pretende dizer, as características do texto em si (*o dito*) não captam a sua atenção ou interesse. Numa primeira fase, textos e sentidos parecem ser equivalentes para os mais jovens. Há um certo consenso em relação ao facto de as crianças pré-escolares assumirem que o sentido do

⁴ Note-se, contudo, que o habitual, em jogos verbais deste tipo, adivinhas, é que estas admitam apenas uma resposta, o que poderá ter condicionado a atitude da criança.

enunciado e o sentido que o falante pretendeu comunicar se identificam. Instadas a relatar o que foi *dito*, relatam normalmente o que pensam que o falante *pretendeu expressar* (Olson, 1990).

Nota-se, aliás, esta mesma atitude nas primeiras “leituras” que a criança efectua das suas tentativas precoces de escrita, como demonstraram Ferreiro e Teberosky (1986). Os traçados e suas características parecem não importar, o que vale é o que o seu autor pretende comunicar, a sua intenção.

Em pesquisa longitudinal levada a cabo com 34 crianças de Toronto, desde os cinco aos sete anos, Olson e Torrance (1986) observaram que resultados obtidos aos cinco anos e meio situavam os participantes na primeira fase referida.

Numa segunda fase evolutiva, o texto parece possuir para a criança um sentido literal, único: o texto “diz”, significa o que lá está inscrito. Interpretar um texto será captar esse sentido, na convicção de que ele é passível apenas de um sentido, permitindo, portanto, somente uma interpretação (Olson, 1990). As crianças tornam-se extremamente literais, refere este autor. Comportam-se como se o sentido residisse apenas no texto em si e presumindo que a interpretação alcançada esteja presente no mesmo.

Um conto *dito* por palavras diferentes das familiares pode ser entendido como já não sendo o “mesmo conto”, pese embora o seu conteúdo não tenha sido alterado. Esta atitude também tem sido interpretada no sentido de o texto, como tal, começar a ganhar alguma “notoriedade”, a ser objecto de observação pela criança, facto que pode relacionar-se com a mudança conceptual em causa. No caso de texto lido, poderá tratar-se ainda de manifestação de que a criança terá começado a notar uma das características da escrita, a sua permanência.

O desenvolvimento seguinte será o da compreensão de que o texto é invariante e pode permitir uma diversidade de interpretações (Olson, *idem*). Tal implica considerá-lo como uma estrutura semântica. Interpretar será uma questão de captar ou explorar sentidos possíveis. É somente neste nível que as crianças conseguem comportar-se, em relação aos textos, como adultos alfabetizados, reconhecendo a ambiguidade e possibilidades significativas de que um texto é passível.

A este respeito, Olson e Astington (1986, p. 193) apresentam uma história utilizada por Newman⁵, em estudo sobre a interpretação de mentiras por crianças. As personagens do episódio narrado são Egas e Becas, conhecidos protagonistas da série televisiva “Rua Sésamo”:

⁵ D. Newman (1982). Perspective-taking versus content in understanding lies. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 4, 26-29.

“O Becas diz ao Egas: ‘Vou dividir esta banana para a comermos os dois!’. Em seguida, enquanto come a banana toda, dá a pele ao Egas, comentando: ‘- Olha, eu fiquei com a parte de dentro e aqui está a parte de fora para ti’.”

Perguntando às crianças mais novas (seis anos) se Becas mentira, a resposta dominante foi afirmativa. No entanto, crianças mais velhas (oito e nove anos) opinaram que a declaração inicial de Becas era simultaneamente verdadeira e falsa. Verdadeira, em função do que fora dito, falsa, em função da intenção do Becas.

De acordo com Astington e Pelletier (1996) e de Olson e Astington (1986), entre outros investigadores, as crianças mais novas parecem confundir o acto de linguagem com o acto mental que lhe corresponde, isto é, não têm consciência de ambos e, portanto, não os distinguem. Será a elaboração de conceitos relativos às expressões verbais *dizer* e *querer dizer* e a posse e domínio de tais expressões ou equivalentes que lhes irão permitir tratar de outro modo a linguagem verbal e seus sentidos, contrastando-os, diferenciando-os.

Como comentam Olson e Astington (*idem*), as crianças mais velhas começam a notar “que a linguagem pode ser tratada quer em termos de sentido da frase, quer em termos de sentido atribuído pelo locutor e que, em alguns casos, os dois podem ser discrepantes.” (p. 194). Contudo, referem que o facto de as crianças repararem em ambos se deve parcialmente a tentarem elaborar sentidos para as expressões *dizer* e *querer dizer* (ou expressões equivalentes) e a usá-las para representar noções contrastadas entre actos de linguagem e os actos mentais que expressam.

Resultados da investigação sobre este assunto indicam que esta nova e importante atitude da criança emerge entre os seis e os oito anos de idade quando as interações com textos e seus sentidos são frequentes, adequadas e deliberadas.

Olson (1990) supõe que, em primeiro lugar, são os adultos (pais, professores) que assumem, de diversos modos, esta atitude com os textos e as crianças.

Como promover essa evolução conceptual?

Para além do factor maturação, Olson (*ibidem*) pensa que as crianças elaboram e desenvolvem estas noções ao conversarem sobre textos com que interagem. As expressões linguísticas e conceitos envolvidos são usados pelos educadores ao lerem, contarem e conversarem com as crianças sobre os textos. As

crianças desenvolvem a sua compreensão de texto e suas possibilidades semânticas ao responderem a perguntas, como: “O que quer dizer *dividir*?”, “O que *disse* o Becas ao Egas?”, “O que é que ele *queria dizer*?”, “Porque é que ele *disse* isso?”, “O que foi que o Egas *julgou* que o Becas *queria dizer*?”.

O papel do meio educativo revela-se importante. Há estudos cujos resultados indicam que crianças que convivem, nos primeiros anos de vida, com expressões verbais como *dizer* e *querer dizer*, utilizadas contrastadamente⁶, já mostram uma boa compreensão de mensagens ambíguas e seu papel nos desentendimentos comunicativos por volta dos seis anos, (Olson & Astington, 1986).

Conforme se referiu, parece que esta compreensão depende largamente das práticas comunicativas dos educadores com as crianças (Olson, 1990; Olson & Astington, 1986, 1993; Olson & Torrance, 1986).

De acordo com Robinson, Goelman e Olson (1983), vários autores, começando, em seu entender, talvez com Vigotsky (1979), notaram a ocorrência de um desenvolvimento importante em termos de competência linguística e comunicativa a partir sensivelmente dos seis anos de idade, o qual poderá estar relacionado com “literacia e/ou escolarização. O centro desta competência parece ser uma compreensão nova de formas linguísticas que se estende a palavras, a frases, a histórias e outras unidades mais vastas de discurso e às mensagens e sentido veiculados por essas formas linguísticas” (p. 7). Consideram que um exemplo típico deste desenvolvimento é ilustrado pelos dados da investigação de situações comunicativas em que ocorre falha na comunicação: as crianças pré-escolares e as que estão a iniciar a escolaridade formal tendem a culpar de tal o ouvinte, as mais velhas (cerca dos sete anos) já tendem a atribuir o *ruído* ao falante (ao facto de a sua mensagem ser ambígua ou informativamente inadequada). Tal tem sido interpretado no sentido de as mais novas confundirem o que é *dito* com o que se *quer dizer*, mostrando-se as crianças mais velhas capazes de efectuar tal distinção, ao diferenciarem entre mensagens adequadas e mensagens inadequadas.

Um dado interessante destes estudos é o facto de as mães de crianças que, em caso de ruído no diálogo, acusavam de tal o falante, nas suas conversas com os filhos, durante os anos pré-escolares, utilizarem com frequência verbos metalinguísticos e metacognitivos em perguntas e afirmações, como: “O que queres dizer?”, “Não compreendo.” (p. 12). E possível que, ao “ensinarem”, no contexto das trocas normais do quotidiano, expressões metalinguísticas e metacognitivas como

⁶ A título de exemplo: “Disseste X. Era isso que *querias dizer*?” (Olson & Astington, p. 192) .

querer dizer, compreender e similares as tenham ajudado a distinguir conceptualmente o que diziam do que realmente pretendiam dizer. Por outro lado, as crianças de mães que, em situações de falha comunicativa, faziam perguntas apenas para obter ou esclarecer a informação omissa ou inadequada (em lugar de empregarem explicitamente termos como *dizer, explicar, querer dizer, pensar, compreender...*) eram substancialmente menos competentes no entendimento do fenómeno comunicativo aos seis anos.

Robinson, Goelman e Olson (1983) opinam que possivelmente o primeiro grupo de mães “fez pelos filhos o que as escolas no decurso do ensino da leitura e da escrita fazem pela maioria das crianças. Isto é, é possível que essas categorias explícitas constituam uma parte especialmente importante dos conceitos metalinguísticos numa sociedade alfabetizada e, além disso, estejam associadas directa ou indirectamente a literacia “ (p. 12).

Segundo Olson & Torrance (1986), o conhecimento dos verbos que assinalam a compreensão entre *o que se quis dizer* (o sentido atribuído pelo falante) e *o que se disse* parece ser básico para a evolução do conceito que a criança possui de texto e seu(s) sentido(s). Olson e Torrance sugerem que também estarão relacionados com a aprendizagem e desenvolvimento da leitura, o que não surpreende, pois facilitam o lidar com a linguagem e o pensamento que lhe subjaz de um modo mais objectivo e distanciado, distinguindo-os, descontextualizando-os. Sugerem que estes verbos que, em parte, já se encontram no vocabulário das crianças cerca dos três anos, façam parte de “um sistema de conceitos para descontextualizar linguagem e pensamento, para tornar linguagem e pensamento sujeitos de direito próprio.” (*idem*, p. 80). A linguagem verbal já não expressará simplesmente a intenção do falante. As atitudes mentais que subjazem ao que é dito são “separadas” da forma verbal que lhes foi atribuída e podem ser observadas e discutidas.

Em consequência, estes investigadores consideram que os verbos que assinalam a compreensão da relação entre o que o falante quer dizer e o que efectivamente diz,

“assim como verbos que marcam a perspectiva psicológica do autor em relação ao que é dito, verbos como *saber, pensar, calcular, crer, duvidar*, etc. são básicos para o sistema. Pode ser que, ao aprender a lidar com um ambiente alfabetizado, a criança venha a dominar e usar conceitos que lhe permitam tratar linguagem e pensamento de um modo novo, a fim de que linguagem e pensamento possam ser diferenciados e descontextualizados.” (*idem*, p. 80).

É atribuída, na generalidade, uma importância central ao desenvolvimento da consciência metalinguística da criança, tanto no que concerne ao seu desenvolvimento linguístico, como ao crescimento cognitivo (Titone, 1988). O conhecimento e consciência que a criança possui da língua têm sido positivamente relacionados com aprendizagens da escolaridade formal, particularmente, com a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita (Barbeiro, 1994, 1996; Rebelo, 1992; Sequeira, 1989; Sim-Sim, 1998; Titone, 1988). Tal como muitos outros autores, também Olson e Torrance (*idem*) apontam a existência de resultados da investigação que sugerem ser “o conhecimento que a criança possui de parte da metalinguagem, a que é usada para referir a estrutura da linguagem *per se*, importante para a aprendizagem da leitura” (p. 66). O conhecimento de conceitos como *palavra, letra, frase...* tem sido significativamente relacionado com sucesso na aprendizagem da leitura.

Todavia, esse conjunto de termos representa uma pequena parte da metalinguagem. Com *idêntica importância*, há que considerar, afirmam Olson e Torrance, “*um conjunto mais geral de verbos metalinguísticos implicados nas teorias da linguagem*” (*ibidem*) [itálico nosso]. Um aspecto importante nestas teorias consiste em postularem uma relação directa entre *estruturas de pensamento e estruturas da linguagem verbal* que é especificada na teoria dos actos de linguagem. Assim, a cada tipo de *acto de linguagem* corresponde um tipo de *estado mental* e as relações entre ambos são explicitadas por meio de um conjunto de *verbos de actos de linguagem* e de *verbos de estados mentais* que Olson e Torrance (*ibidem*) designam como *verbos metalinguísticos* e *verbos metacognitivos*, respectivamente.

O esquema, que a seguir se apresenta, foi adaptado de Olson e Astington (1986)⁷ e permite explicitar de forma elementar e simples a referida correspondência.

⁷ Estes autores inspiraram-se principalmente em Searle (1983).

Correspondência entre verbos de actos de linguagem e verbos dos estados mentais

tipo de acto de linguagem	ACTOS DE LINGUAGEM		atitude proposicional= condição de sinceridade	ESTADOS MENTAIS	
	verbos metalinguísticos	exemplo		verbos metacognitivos	exemplo
Assertivo	afirmar	<i>Afirmo que chove</i>	crença	crer	<i>Creio que chove</i>
	explicar (...)			compreender (...)	
Directivo	pedir	<i>Peço-te que venhas</i>	desejo	desejar	<i>Desejo que venhas</i>
	ordenar (...)			querer (...)	
Compromissivo	prometer	<i>Prometo-te que faço X</i>	Intenção	tencionar	<i>Tenciono fazer X</i>
	garantir (...)			planear (...)	
Expressivo	desculpar-se	<i>Peço desculpa por Y</i>	Sentimento	lamentar	<i>Lamento por Y</i>
	louvar (...)			aprovar (...)	

Fonte: Olson e Astington, 1986, p. 186.

Na sequência do que vem a ser discutido, a capacidade em distinguir o que é dito do que o falante pretende realmente dizer parece relacionar-se com a capacidade de usar de modo contrastado as expressões verbais *dizer* e *querer dizer* ou, naturalmente, expressões equivalentes. “A consciência linguística do que é dito pode não ser mais que competência com os termos metalinguísticos e metacognitivos correspondentes”, indicam Olson e Torrance (1986, p. 69).

O conhecimento de pares de expressões como *dizer* e *querer dizer* e locuções sinónimas, assim como a sua utilização de forma contrastada, podem promover o entendimento de que o texto (o que se diz) e o que se quer dizer são aspectos relacionados, mas distintos.

Naturalmente, a criança⁸ (e o adulto) pode realizar actos de linguagem (e sustentar os respectivos estados psicológicos) sem conhecer ou utilizar os verbos metalinguísticos *afirmar*, *pedir* ou os verbos metacognitivos *crer*, *querer*. Todavia, em virtude de os actos de linguagem estarem relacionados com estados mentais, supõe-se que o conhecimento de verbos que referem actos de linguagem deva estar associado ao conhecimento de verbos que expressam estados psicológicos⁹.

Assim, e embora a posse de estados mentais e a realização de actos de linguagem possam não depender inteiramente da compreensão de verbos metacognitivos e de verbos metalinguísticos, os conceitos relativos a actos de linguagem e a estados psicológicos estão relacionados com os verbos que os denotam (Olson e Astington, 1986). Isto é, a criança pode possuir crenças e intenções sem conhecer os lexemas *crer* e *tencionar*, mas a sua consciência de crenças e intenções, nela própria e nos outros (o seu conceito de crença e intenção), deve depender da sua compreensão destes termos ou de expressões sinónimas. Além disso, segundo estes investigadores, parece ser o uso de tais vocábulos que permite distinguir entre diferentes cambiantes de actos de linguagem (por exemplo, *pedir* e *exigir*) e entre estados mentais como os que referem certeza absoluta e certeza relativa (*saber* e *calcular*) ou entre um estado mental e o acto de linguagem que lhe corresponde (como *tencionar* e *prometer*). Só quando o falante capta as diferenças entre estes pares de palavras é que compreende que se pode expressar um estado mental, enquanto se acalenta outro, isto é, entende a natureza das mentiras e das falsas promessas, a ambiguidade...

Muitos actos de linguagem e verbos de estados mentais podem ser observados bem cedo na linguagem da criança. No entanto, o sentido completo de uma boa parte destes termos só vem a ser completamente dominado ao longo da

⁸ As crianças pré-escolares praticamente só usam os verbos metalinguísticos *pedir*, *dizer* e *contar*, referem Astington e Pelletier (1996), os quais, juntamente com os verbos metacognitivos *querer*, *pensar* e *saber* surgem bastante cedo na sua linguagem (cerca dos três anos e meio). Em trabalho desenvolvido com cerca de 400 crianças pré-escolares portuguesas, M. L. Magalhães (2001) também confirma estes dados. No entanto, de acordo com Astington e Pelletier, só pelos cinco anos é que conseguem distinguir claramente entre os verbos metacognitivos *saber* e *pensar*, *saber* e *calcular*, e *lembrar* e *esquecer*, o que tem suscitado reiteradas dúvidas quanto ao facto de os conceitos relativos a actos de linguagem e estados psicológicos serem adquiridos antes dos termos que os expressam.

⁹ A este respeito, Olson e Astington (1986) explicitam que, embora seja possível possuir um estado mental e realizar o acto de linguagem correspondente, sem ter consciência dos conceitos que representam, tais conceitos e os verbos que os expressam assinalam a estrutura de estados intencionais e, como tal, podem fornecer uma via de "acesso a esses estados e seu papel na acção, linguagem e pensamento" (p. 186).

escolaridade. O desenvolvimento e compreensão de vocabulário dos actos de linguagem constitui uma das características do período da escolaridade formal (Astington e Pelletier, 1996).

Um dos aspectos interessantes do que tem vindo a ser investigado é o facto de o desenvolvimento da linguagem metalinguística se relacionar, com a aprendizagem da língua escrita. O registo do texto na forma escrita preserva o *dito*¹⁰, a sua forma linguística, mas não o *sentido* que terá que ser recriado, a partir dessa forma linguística, gerando o problema da interpretação. Por isso mesmo, Olson e Torrance (1986) opinam que a aprendizagem da leitura e da escrita constitui “um importante factor no processo de diferenciar o que foi dito do que se quis dizer.” (p. 68). Consideram existir relação entre “verbos de dizer” e “verbos de pensar” e de ambos com a aprendizagem da face escrita da língua¹¹.

Em estudo longitudinal, estes investigadores assinalaram que, no fim do primeiro ano de escolaridade formal, os bons leitores se distinguem dos que apresentavam dificuldades na leitura, por usarem verbos metalinguísticos e metacognitivos nas conversas informais e quotidianas com os colegas. Ora, como a atitude psicológica do falante em relação ao que é dito pode ser “liberta” do enunciado que orienta e, por isso mesmo, objecto de discussão e interrogação, Olson e Torrance (*idem*) entendem ser, possivelmente, esta posição diferente, em relação ao pensamento e à linguagem, que observaram nas conversas dos bons leitores com seus pares.

Como acima se escreveu, a compreensão e produção de vocabulário referente a actos de linguagem desenvolve-se principalmente durante a escolaridade formal. Astington e Pelletier (1996) sugerem a possibilidade de as crianças não possuírem um conceito de acto de linguagem independente do estado mental que lhe subjaz antes da escolaridade formal. Também Olson (1990, 1999), comentando que escrever ajuda a elaborar a distinção entre o sentido da frase e o sentido do falante, isto é, entre o que efectivamente “disse” e o que “pretendeu dizer”, reitera que as crianças pré-escolares parecem fundir ambos.

¹⁰ Olson (1999) comenta que a aprendizagem da face escrita da língua contribui, nada mais nada menos, que para a descoberta da linguagem verbal, na medida em que escrever é como que “colocar a linguagem no palco, fora do discurso ordinário. Tecnicamente falando, usamos linguagem para representar a realidade, mas usamos a escrita para representar linguagem; conseqüentemente, escrever é meta-representacional. [...] Ao aprender a ler, o indivíduo está a aprender algo acerca da própria fala. Aprender a ler é aprender a colocar linguagem no palco, torná-la objecto de análise.” (p. 7)

¹¹ Neste contexto, *dizer* e *pensar* são empregues como verbos prototípicos, respectivamente, de actos de linguagem e de actos de pensamento.

Groppo, Antonietti, Liverta-Sempio e Marchetti (1999), em relatório de pesquisa em curso¹² sobre a compreensão de verbos meta-representacionais¹³, afirmam que resultados parciais do trabalho apontam que “a aquisição de verbos meta-representacionais é um processo complexo que se prolonga por anos de escolaridade avançada [...]. [O curso do seu desenvolvimento] varia dentro e entre conjuntos de verbos: os verbos metalinguísticos são dominados antes dos verbos metacognitivos.” (p. 4). Sugerem, ainda, que tais diferenças possam depender “da maior ‘concretude’ do pensar acerca de actos de linguagem, comparado com pensar acerca de pensar: o primeiro é mais activado nas trocas e relações sociais; o último, embora originado a partir da comunicação, finaliza em interiorização e abstracção.” (pp. 4-5).

Olson e Astington (1986) e Olson e Torrance (1986) sustentam ser de particular importância, para a escrita e interpretação de textos, a distinção entre *dizer* e *querer dizer*¹⁴ – o texto escrito preserva a forma de superfície, a partir da qual os sentidos podem ser recuperados, mas a sua interpretação pode ser objecto de disputa. Uma vez adquiridos conceitos associados a estas expressões ou sinónimas, podem ser usados para outros fins conceptuais, como mentir, compreender a ambiguidade, a ironia, criticar mensagens inadequadas, equívocas, deduzir o sentido literal de um texto (o que é muito importante para certas tarefas escolares e não escolares), efectuar falsas promessas, compreender e produzir linguagem metafórica, apreciar a expressão literária.

Nesta ordem de ideias, os desenvolvimentos que têm vindo a ser discutidos, conforme inicialmente se referiu, poderão ser cruciais para o futuro da criança como leitora, a sua relação com textos orais e escritos e com a literatura. Parece ser fundamental que a criança se familiarize e domine a linguagem verbal que expressa estes conceitos.

Ora, como indicam Olson (1990), Olson e Astington (1986, 1993), Olson e Torrance (1986), Robinson, Goelman e Olson (1983), entre outros, a criança parece captar naturalmente estas distinções ao aprender este vocabulário em situações

¹² A investigação referida integra 207 estudantes a frequentar os ensinos primário, secundário e universitário.

¹³ Astington (2000), Groppo, Antonietti, Liverta-Sempio e Marchetti (1999) consideram *meta-representacionais* os verbos metalinguísticos e metacognitivos.

¹⁴ A compreensão e domínio de verbos metalinguísticos e dos correspondentes verbos metacognitivos têm sido considerados básicos em relação à descontextualização de linguagem e pensamento. Tais verbos são descritos como fazendo parte da “ferramenta” que permite o desenvolvimento da relação da criança com os textos, particularmente, com a literatura (Olson & Torrance, 1986). Na lição inaugural como Professor da Universidade de Toronto, Olson (1999) refere: “a palavra escrita é instrumental, na medida em que introduz o indivíduo na sua própria linguagem, permitindo-lhe não só aprender a ler como a pensar sobre a linguagem de uma forma nova, mais abstracta e descontextualizada, tanto acerca da ciência como de estados emocionais. E é por essa razão que a ‘palavra escrita’ veio a ocupar um lugar tão central na nossa sociedade e vidas.” (p. 10).

variadas, significativas e frequentes nas interacções quotidianas com pares e adultos. Olson e Astington (1993), assim como Groppo, Antonietti, Liverta-Sempio e Marchetti (1999), defendem que desde os primeiros anos, desde a educação pré-escolar, importa conversar acerca da linguagem e do pensamento. Os professores devem pronunciar-se mais sobre o que eles próprios *pensam, sabem, esperam, desejam, prometem, recordam, imaginam, decidem, adivinham, assumem, inferem, concluem...* e encorajar os alunos a fazer o mesmo. Introduzindo e usando esta linguagem na sala de aulas, convidarão as crianças a reflectir e articular pensamentos e sua expressão verbal. Estes autores não crêem que a instrução directa sobre o uso de linguagem metalinguística e metacognitiva seja eficaz e opinam que, na escola, estas expressões verbais sejam introduzidas de modo informal. Deste modo, os alunos desenvolverão naturalmente esta forma de pensar e de falar, tal como sucede nos primeiros anos de vida.

Olson e Astington (1990) afirmam que conversar sobre textos com as crianças pode ser tão importante como as capacidades de ler e escrever para o desenvolvimento das habilidades usualmente indicadas como literacia. Como se disse, tais conversas podem ocorrer frequentemente não só nas trocas familiares do quotidiano, nas interacções com textos orais e escritos em geral, nas actividades de leitura e escrita mas também num quadro privilegiado, o da introdução da criança ao mundo da literatura. Olson e Astington (1993) referem que professores e crianças devem ser encorajados a colocar o mesmo tipo de questões aos textos científicos e literários. Em seu entender, os textos não devem ser “ensinados” mas interpretados. Interpretar é, em parte, uma questão de atribuir a(s) atitude(s) apropriada(s) ao enunciado. Neste âmbito, as histórias lidas e contadas são passíveis de proporcionar inúmeras situações e experiências valiosas, produtivas e favoráveis à promoção deste desenvolvimento, pois os contos da literatura considerada como sendo para crianças, particularmente os contos maravilhosos, são ricos em ambiguidades, equívocos, enganos, mentiras, falsas promessas, enigmas que convidam à sua observação, ao comentário e discussão com os mais novos¹⁵. Lembremos, no que respeita à formação do leitor literário, a relevância dos desenvolvimentos que têm vindo a ser referidos na aquisição pelo leitor, como escreve Eco (1986), de uma atitude cooperativa que o “leva a tirar do texto aquilo que o texto não diz (mas pressupõe, promete, implica e implícita, a preencher espaços vazios, a conectar o que existe naquele texto com a trama da

¹⁵ É o caso de contos célebres e bem conhecidos das crianças: *Mata-Sete, A Cabra e os Sete Cabritinhos, O Gato das Botas, João e Maria, A Lebre e a Tartaruga, O Veado Florido, O Manto Novo do Imperador* (Hans C. Andersen), entre muitos, muitos outros.

intertextualidade da qual aquele texto se origina e para a qual acabará confluindo. Trata-se, pois, de movimentos cooperativos que [...] produzem o prazer e – em casos privilegiados – a fruição do texto” (p. IX). Também Aguiar e Silva (1988) reitera e acrescenta que “os significados plurais do texto são construídos no âmbito de uma cooperação interpretativa que envolve o texto, com as suas peculiares condições de legibilidade com o seu protocolo de leitura implícita, explícita ou ironicamente formulado, e o leitor empírico, com a sua competência literária, com a sua enciclopédia, com as suas estratégias decodificadoras, com a sua liberdade semiótica” (p. 663).

Um contexto educativo que privilegie a interacção com a literatura oral e escrita, particularmente com histórias, pode proporcionar situações muito favoráveis a este desenvolvimento. Com efeito, como se referiu, a literatura infantil e juvenil é riquíssima em histórias que giram em torno de mentiras, equívocos, promessas, enganos e outras situações que, afinal, fazem parte da natureza das relações humanas de todos os tempos e lugares. E é inegável a popularidade que essas histórias têm alcançado entre os mais novos, ao longo das gerações. Esclarecer, discutir, comparar, tentar descobrir sentidos possíveis, razões, motivos, prever atitudes, acções, desfechos, alternativas, soluções... fazem parte das conversas que tais contos (e a vida concreta e actual) suscitam num meio educativo atento e competente.

Referências bibliográficas

- ASTINGTON, Janet W. (2000). Language and metalanguage in children's understanding of mind. In J. W. ASTINGTON (Ed.), *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson* (pp. 267-284). Oxford: Blackwell Editors.
- ASTINGTON, Janet W. & Pelletier, Janette (1996). The language of mind: its role in teaching and learning. In D. OLSON & N. TORRANCE (Eds.), *Education and human development: new models of learning, teaching and schooling* (pp. 593-619). Cambridge: Blackwell Publishers.
- BARBEIRO, Luís (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Tese de doutoramento, Braga: Universidade do Minho.
- BARBEIRO, Luís (1996). Consciência metalinguística: as componentes de regulação, fundamentação e jogo no processo de escrita. In L. Barbeiro (Org.) *Percursos de aprendizagem e práticas educativas* (pp. 40-47). Leiria: ESEL.

- ECO, Umberto (1986). *Lector in fabula: A cooperação interpretativa nos textos narrativos*. S. Paulo: Perspectiva [Título original: *Lector in fabula: La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani, 1979].
- ECO, Umberto (1992). *Os limites da interpretação*. Lisboa: Difel [Título original: *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani, 1990].
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GROPPO, M.; ANTONIETTI, A.; LIVERTA-SEMPI, O.; MARCHETTI, A. (1999). Metacognitive competence and literacy: A developmental study [27 parágrafos]. *Redefining Literacy Online: Newsletter of the Language, Literacy and Mind Group* [On-line serial]. Disponível: <http://lsn.oise.utoronto.ca/Bruce/Rliteracy/Fall99.nsf/pages/grosso>
- MAGALHÃES, M. Lurdes (1991). *Canonicidade, paisagem da acção e paisagem da consciência: compreensão e produção de histórias por crianças pré-escolares*. Tese de doutoramento: Braga Universidade do Minho.
- MOORE, Chris & FURROW, David (1991). The development of the language of belief: the expression of relative certainty. In C. MOORE and D. FRYE (Eds.), *Children's theories of mind: mental states and social understanding* (pp. 173-193). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- OLSON, David R. (1990). Thinking about narrative. In B. BRITTON & A. PELLEGRINI (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (pp. 99-111). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- OLSON, David R. (1999). The written word: Inaugural lecture as University Professor, University of Toronto [40 pg.]. *Redefining Literacy Online: Newsletter of the Language, Literacy and Mind Group* [On-line serial]. Disponível: <http://lsn.oise.utoronto.ca/Bruce/Rliteracy/Spring99.nsf/pages/olson>
- OLSON, David R. & ASTINGTON, Janet W. (1986). Children's acquisition of metalinguistic and metacognitive verbs. In W. DEMOPOULOS & A. MARRAS (Eds.), *Language learning and concept acquisition* (pp. 184-199). Norwood: Ablex.
- OLSON, David R. & ASTINGTON, Janet W. (1990). Talking about text: How literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 705-721.
- OLSON, David R. & ASTINGTON, Janet W. (1993). Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs. *Educational Psychologist*, 28, 1, pp. 7-27.

- OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy (1986). Some relations between children's knowledge of metalinguistic and metacognitive verbs and their linguistic competencies. In GOPNIK & GOPNIK (Eds.), *From models to modules: studies in cognitive science from the McGill Workshops* (pp. 67-81). Norwood, N. Y.: Ablex.
- REBELO, Dulce (1992). A metalinguística do texto. *Linguística e Ensino-Aprendizagem do Português*. Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística, Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do IPVC.
- SEARLE, J. (1983). *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEQUEIRA, M. de Fátima (1989). Psicolinguística e leitura. In M. F. Sequeira e I. Sim-Sim, *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura* (pp. 50-68). Braga: Universidade do Minho.
- SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- TITONE, Renzo (1988). A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp. 61-72.
- VYGOTSKY, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto. [Título original: *Pensamento e linguagem*. Moscovo – Leningrado: Sozekgiz, 1934].

Qualidade educativa e desenvolvimento da linguagem escrita

Margarida Alves MARTINS ¹
Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Unidade de I&D
em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da
Educação)
mmartins@ispa.pt

Martins (2003) "Qualidade educativa e desenvolvimento da linguagem escrita", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 118.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

As crianças, muito antes de aprenderem formalmente a ler e a escrever, têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita, a que Vigotsky chamou de "pré-história" da linguagem escrita. Estes conhecimentos e representações vão sendo construídos através de múltiplas situações de interacção informal com a leitura e com a escrita e variam em função das experiências sociais em que as crianças participam, nomeadamente, em contexto familiar e em contexto de jardim de infância.

Ocupar-nos-emos, nesta comunicação, das práticas desenvolvidas em jardins de infância, procurando mostrar em que medida a qualidade das experiências educativas desenvolvidas neste contexto têm uma importância crucial na evolução dos conhecimentos e representações das crianças sobre a linguagem escrita.

¹ Maria Margarida d'Orey Alves Martins é Professora Associada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada. É sub-directora deste Instituto, tendo a responsabilidade da direcção da Escola de Mestrados e de Estudos Pós-Graduados, do Mestrado em Psicologia Educacional, do Departamento de Psicologia Educacional e da Unidade de I&D em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação. Doutorou-se em Ciências da Educação na Universidade de Paris V, em 1983 e em Psicologia na Universidade de Coimbra, em 1995. A sua área de investigação é a Psicologia da Aprendizagem da Leitura e da Escrita, tendo publicado diversos trabalhos nesta área, dos quais se destacam, nos últimos anos:

Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Niza, I., & Alves Martins (1998). Entrar no mundo da escrita. In S. Niza (Coord), *Criar o gosto pela escrita* (pp. 23-74). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Alves Martins, M. (1999). Evolução das estratégias de leitura num grupo de crianças de meio desfavorecido do 1º ano de escolaridade. *Aprender*, 22, 34-43.

Alves Martins, M. (1999). Conhecimentos precoces sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32, 57- 79.

Alves Martins, M., & Silva, C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17, 49-63.

Alves Martins, M. & Silva, C. (2001). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. In G. Chauveau (Dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* (pp. 89-100). Paris: Ed. Retz.

Alves Martins, M., & Silva, C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 605-617.

Silva, C., & Alves Martins, M. (2002). Relationships between phonological skills and levels of development in the writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.

Silva, C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness". *Educational Psychology*, 23, 3-16.

A interacção entre a leitura e a escrita no 1º ciclo do Ensino Básico. Relato de uma experiência

Luísa Álvares PEREIRA¹
(com a colaboração de Andreia RESENDE, Carla
FERNANDES, Cristina LOPES e Clara SILVEIRA)
Universidade de Aveiro
lpereira@dte.ua.pt

Pereira et al (2003) "A interacção entre a leitura e a escrita no 1º ciclo do Ensino Básico. Relato de uma experiência", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, p. 119.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Na senda de alguma problematização sobre "ler e escrever, na escola, com as crianças" (Pereira, 2002), proponho-me, com esta comunicação, reflectir, num primeiro momento, sobre a importância em se desenvolverem, desde o início da escolaridade, estratégias de leitura associadas a práticas de escrita, potenciando, assim, a aprendizagem destas duas competências. Num segundo momento, apresentarei uma experiência com alunos do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico em que a leitura de textos literários surge entrelaçada com a escrita de diários em diálogo com colegas e professor. Seguidamente, apresentarei o resultado da análise das diferentes "dimensões discursivas" presentes na escrita dos "textos diarísticos", com o objectivo de dar conta de alguns dos indicadores de aprendizagem dos alunos. Um inquérito construído com base em Jacinthe Guiguère (2002) servirá para balizar as concepções dos alunos sobre a interacção leitura-escrita (escrever ajuda a ler ou ler é que ajuda a escrever?) antes e depois da experiência.

¹ Luísa Álvares Pereira é licenciada em Filologia Românica, mestre em Educação na Especialidade de Ensino da Língua e da Literatura Portuguesas e doutorada em Didáctica do Português. Durante muitos anos Professora do Ensino Secundário, foi, entretanto, Leitora de Português em França e Orientadora da Prática Pedagógica na Escola Superior de Educação do Porto. Actualmente é Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa na Universidade de Aveiro. É autora de vários artigos sobre o ensino da Língua Materna em geral e sobre o ensino da Escrita em particular e das obras: *Escrever em Português - Didácticas e Prática* (20002) e *Das Palavras aos Actos - Ensaios sobre a Escrita* (2002). Publicou recentemente com Flora Azevedo *Como abordar a produção de textos escritos* (2003).

Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões

Íris Susana PEREIRA¹ e Fernanda Leopoldina VIANA²
Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
iris@iec.uminho.pt fviana@iec.uminho.pt

Pereira e Viana (2003) "Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 120-129. ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Ao longo desta comunicação apresentaremos algumas reflexões sobre o conceito de *oracia*, sobre a importância e a forma da sua promoção em contexto escolar e sobre a sua visibilidade nas orientações curriculares oficiais. O nosso principal objectivo é o de sublinhar a necessidade de promover um maior interesse investigativo e uma sensibilização dos professores para a promoção adequada desta capacidade linguística.

1. O conceito de *oracia* e a importância da sua promoção.

Temos assistido nos últimos anos a uma crescente preocupação com o ensino da Língua Portuguesa nos níveis básicos de escolaridade, tendo, neste contexto, a leitura e a escrita sido alvo de particular atenção por parte de toda a comunidade educativa. Provas deste interesse são a introdução e (quase) generalização da palavra *literacia* e das expressões *literacia em leitura* e *literacia em escrita*, bem como as recorrentes avaliações nacionais e internacionais do nível de literacia dos estudantes portugueses. *Literacia*, tal como definida no estudo PISA, um dos últimos estudos realizados, é a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os textos escritos, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade (M.E., 2001a).

¹ Iris Susana Pires Pereira é mestre em Linguística e Didáctica do Português pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e é Assistente do Instituto de Estudos da Universidade do Minho, onde lecciona disciplinas no âmbito da Aquisição, Desenvolvimento da Linguagem e da Didáctica da Leitura e da Escrita.

² Fernanda Leopoldina Parente Viana é doutorada em Psicologia pela Universidade do Minho, e é Professora Auxiliar do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, onde lecciona disciplinas no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e da Linguagem.

Todavia, não é na noção de *literacia* que nos detemos neste texto, mas sim num conceito próximo: o de *oracia*, cuja definição, partindo daquela acima, fixaremos, para os interesses deste texto, como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os “textos orais”, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Ou, dito de uma forma mais simples, é a capacidade de comunicar oralmente de uma forma competente. Desta feita, e à semelhança do que acontece com a *literacia*, poder-se-á falar de *oracia em compreensão* e de *oracia em produção*, englobando a primeira o saber ouvir e a segunda o saber falar. Saber falar inclui saber ajustar a linguagem ao público, ao contexto e à finalidade; saber ouvir envolve capacidade de concentração e de processamento/assimilação de informação (Cox, 1991:127).

Diversas referências têm surgido na literatura ressaltando a importância da promoção da *oracia*. Cox (*op. cit.*: p. 125) refere que *talk is (...) now widely recognised as promoting and embodying a range of skills and competence (...) that are central to children’s overall language development*. O mesmo autor também refere que da competência oral depende a aprendizagem e a avaliação de todas as restantes capacidades escolares, quer se trate de matemática ou de qualquer outra disciplina; e que da proficiência na oralidade depende a interacção com os demais falantes de uma comunidade e, logo, a realização profissional de cada um. Salienta ainda que há muitas outras áreas da vida social adulta em que os alunos necessitarão de uma competência oral sofisticada, como situações de comunicação proporcionadas pela televisão, rádio, cinema, que oferecem informação que os cidadãos têm de saber analisar da melhor maneira; situações em que, pela comunicação oral, se compra e vende, se procura informação ou se reclama, em que se testemunha ou representa outrém, etc, etc. Enfim, são inúmeras e de extrema importância as situações da vida quotidiana em que saber ouvir e saber falar são capacidades fundamentais. Assim sendo, a promoção da *oracia* é, para este autor, uma das grandes preocupações escolares hoje em dia.

2. A linguagem oral e o papel do meio escolar na promoção desse instrumento de comunicação

A linguagem oral é uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados e é, sem qualquer margem para dúvida, o instrumento de comunicação mais complexo de que há conhecimento. Na produção e na

compreensão dos enunciados verbais, cada falante activa uma competência gramatical, que mais não é que um número finito de regras fonológicas, morfológicas, sintácticas e semânticas, que são conhecidas apenas intuitivamente e que são adquiridas com base numa capacidade inata; uma competência lexical, que inclui o conhecimento da forma e dos significados das palavras, tal como convencionados na sua comunidade linguística; e ainda uma competência pragmática, que diz respeito ao conhecimento das normas de uso desse conhecimento linguístico, formas de tratamento, níveis de linguagem adequados ao contexto e às finalidades da comunicação, etc.

O processo de aquisição da linguagem oral é, como facilmente se intui, complexo e moroso. Apesar de a língua materna estar basicamente dominada aos 3 anos – quer ao nível gramatical, quer ao nível pragmático, para não falar do lexical³-, permitindo que uma criança seja um interlocutor atento, interessado e participativo, ela ainda não é um ouvinte nem um locutor proficiente. Sabe-se hoje em dia que, aos 6 anos, quando se inicia a escolaridade básica, há aspectos da gramática da língua materna cujo domínio as crianças estão ainda a adquirir ou a ultimar. Algumas investigações em Portugal mostraram que algumas construções sintácticas, tais como relativas e passivas, podem não ser compreendidas (e, conseqüentemente, não usadas) por crianças de 8 ou 9 anos (vejam-se os estudos de Vasconcelos (1991) e de Sim-Sim (1997)). Além disso, nesse momento da vida de uma criança, a competência pragmática ainda não está totalmente dominada: em situação normal, uma criança de 6 anos dificilmente analisa e retém toda a informação constante de um debate ou consegue, ela própria, estruturar uma exposição: tem, portanto, muito para aprender.

Se aos dados obtidos pelas investigações de campo como as acima referidas se acrescentar o reconhecimento teórico da importância que o contacto linguístico tem na promoção da oralidade, e ainda se se for consciente de que o ambiente familiar de muitas crianças lhes proporciona acesso a um registo informal muito restrito, conclui-se facilmente que a escola, enquanto peça-chave no ambiente linguístico de todas as crianças, herda também muitas responsabilidades ao nível da preparação da *oracia* dos seus alunos.

Nos níveis iniciais de escolaridade, a promoção da *oracia* é, portanto, particularmente importante, dado que todas os saberes linguísticos acima referidos (gramatical, lexical e pragmático) necessitam de um trabalho sistemático. Como

³ Sobre este assunto, veja-se, por exemplo, Villiers & Villiers (1980), Pinker (1994); Sim-Sim (1997) e (1998).

promovê-la? A citação com que Cox (*op. cit:idem*) abre o capítulo em que defende a integração da capacidade de *speaking and listening* no currículo inglês é extraordinariamente elucidativa a este respeito: *where children are given the responsibility they are placed in situations where it becomes important for them to communicate - to discuss, to negotiate, to converse - with their fellows, with the staff, with other adults. And of necessity oracy grows: it is to be taught by the creation of many and varied circumstances to which both speech and listening are the natural responses* (Andrew Wilkinson, Spoken English, Educational Review, 1985. Sublinhado nosso).

3. O reconhecimento da linguagem oral como competência essencial no currículo de Língua Portuguesa na escolaridade básica.

A emergência e consolidação curricular das capacidades linguísticas orais que se verificou em Portugal decorre, muito certamente, da valorização que, nos últimos tempos, lhes tem sido dada nos quadros teóricos de referência a nível internacional. Por exemplo, em 1985, o governo inglês, através de um documento intitulado *Better Schools*, chamava a atenção para a necessidade de se reconsiderarem as técnicas tradicionais de ensino, encorajando a promoção do desenvolvimento de capacidades orais (cf. Cox, *op. cit.*).

Nos programas para o 1º ciclo da escolaridade básica, instituídos em 1990 e ainda em vigor em Portugal, os domínios de operacionalização definidos para a disciplina de Língua Portuguesa são o domínio da comunicação oral, o da comunicação escrita e o do funcionamento da língua. Ao instituir o domínio da comunicação oral, este texto “torna visível um entendimento da comunicação oral como prática passível de aprendizagens escolares (Castro, R. V., 1995: 219) e estabelece explicitamente, como objectivos gerais para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral nas vertentes produtiva, receptiva e atitudinal (Castro, *op.cit*:219-220):

Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza.
Desenvolver a capacidade de retenção de informação oral.
Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral (ME , 1990: 97-98).

A emergência do modo oral no âmbito curricular do 1º ciclo não foi, em nossa opinião, conseguida da melhor forma. Repare-se que os primeiros dois objectivos focalizam o (inter)locutor de uma forma descontextualizada e “desintencionalizada”

no processo comunicativo, transparecendo, por isso, uma visão redutora do acto de comunicação oral e, por conseguinte, do seu ensino no 1º ciclo⁴. É apenas na lista das actividades sugeridas que se supre esta lacuna, sugerindo-se que o aluno seja levado a experimentar situações orais em que tenha de considerar o texto e o contexto num acto de comunicação oral e a exprimir diversos objectivos comunicativos.

A publicação, pelo Ministério da Educação, do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, em 2001, acabou por trazer diversas alterações, a nosso ver significativas, ao quadro oficial estabelecido em 1990. Assim, institui-se a ‘compreensão do oral’ como competência independente da ‘expressão oral’, aparecendo estas como competências específicas da Língua Portuguesa ao lado das de leitura, escrita e conhecimento explícito. Cada uma recebe metas de desenvolvimento explícitas, sendo igualmente especificadas as capacidades e conhecimentos que se espera que as crianças atinjam em cada ciclo de escolaridade.

Para o 1º Ciclo, estabelece-se, como objectivos de desenvolvimento do modo oral, o “alargamento da compreensão a diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão” e “o alargamento da expressão oral em Português padrão” (ME, 2001b:33-34). Aqui ressalta, desde logo, a preocupação central com o Português padrão e apenas secundariamente com as suas variedades. Este facto é interessante, já que nos deixa perceber claramente a política escolar de *oracia* vigente no nosso país: valoriza-se o (re)conhecimento e a re-produção oral da variedade padrão, e apenas o (re)conhecimento das variedades, cuja re-produção, no entanto, não é estabelecida para o contexto escolar⁵. Trata-se, por conseguinte, de padronizar a linguagem oral e de, simultaneamente, promover atitudes de tolerância cultural para com as variedades. Desta forma, o objectivo de âmbito atitudinal definido em 1990 (*Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral*) é substituído por outra preocupação atitudinal latente nas formulações de cada uma das capacidades referidas⁶.

Ainda para este ciclo de escolaridade, especificam-se, como capacidades centrais a adquirir pelos alunos, a de “extrair e reter a informação essencial de

⁴ Todavia, os objectivos para o 2º ciclo de escolaridade explicitam estes aspectos. Veja-se R.V.Castó: *Op. cit.*: 219-220.

⁵ Para uma exposição detalhada das razões para o estabelecimento do acesso ao Português padrão como objectivo central de trabalho na escola, veja-se Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 36-37.

⁶ Não se tratando do lugar para reflectir sobre a valorização escolar do Português padrão, saliente-se que, noutros países, a introdução curricular de referências semelhantes tem sido muito polémica. Veja-se Cox (1991), em que se descreve o complexo processo da recente introdução do *Standard English* no currículo da Língua Inglesa.

discursos (...)” e a de “se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo” (*op. cit* :idem). Relativamente à formulação de 1990, este documento fixa, em nosso entender, uma concepção muito mais equilibrada do acto de comunicação oral a trabalhar na escola, já que se refere a necessidade de os alunos, enquanto sujeitos dotados de intenção, desenvolverem capacidades de produção de textos orais e de desenvolverem os mecanismos próprios de processamento oral.

Igualmente inovadora, por parte do documento de 2001, é a explicitação dos conhecimentos próprios que cada uma das capacidades referidas exige. Assim, especifica-se que, para que sejam capazes de entender os objectivos comunicativos ou de se expressar numa situação oral, os alunos devem adquirir vocabulário e gramática completa, bem como conhecimentos de outros aspectos linguísticos e não linguísticos.

Em geral, a redefinição curricular, verificada em 2001, das capacidades envolvidas na *oracia* reflecte uma preocupação de que todos os aspectos envolvidos no desenvolvimento oral, seja o amadurecimento da competência gramatical, seja o amadurecimento da capacidade pragmática, seja ainda o conhecimento lexical, sejam trabalhados em contexto escolar logo a partir do 1º ciclo. A nosso ver, a formulação de 2001 institui em definitivo a *oracia* como conteúdo escolar no ensino básico.

4. A oralidade nas orientações curriculares para o nível pré-escolar

A preocupação com a capacidade de expressão oral no nível pré-escolar oficializou-se em 1997, com a publicação, pelo Ministério da Educação, das *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Nesse texto, a preocupação com a linguagem oral, em todos os domínios acima referidos, isto é, gramatical, lexical e pragmático, é central, estando igualmente explícita a função que o meio linguístico e, em particular, o educador de infância, desempenham na promoção da oralidade no jardim de infância e o modo como o levar a cabo. Estabelece-se, por exemplo, que *a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar* (ME, 1997: 66); *é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação* (*op. cit.*:67); *facilitam a clareza de articulação* (*idem:ibidem*); *as interacções proporcionadas pela vida de grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem*

ocasiões de comunicação diferentes (...) levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas (idem.: 67-68).

Na verdade, outra coisa não seria de esperar para o nível pré-escolar, já que, como vimos antes, a aquisição e desenvolvimento da linguagem é uma das conquistas centrais das crianças no período que antecede a sua entrada para o ensino formal.

5. A necessidade de sensibilização para a promoção da *oracia* no contexto escolar

Como escrevíamos antes, a escola não é apenas lugar de promoção da aprendizagem da vertente escrita da linguagem: é, porque tem de o ser, lugar de desenvolvimento da linguagem oral. Mas o reconhecimento da importância da promoção da comunicação oral, o conhecimento da forma como se desenvolve e a emergência curricular da *oracia* como capacidade linguística a desenvolver não garantem, no entanto, a sua efectiva e eficiente realização em contexto escolar.

Cox (*op. cit.: idem*) refere que a necessidade da valorização da *oracia* nas escolas inglesas decorreu de um quadro em que, nas escolas primárias, predominavam os exercícios de *literacia* e de *numeracia*, as tarefas dirigidas pelo professor, dando-se muito pouca oportunidade de discussão oral. Por seu turno, Louise Poulson escreve que *speaking and listening have come to be accepted as aspects of English which have an importance equal to reading and writing (...). Although many schools, both primary and secondary, subscribe to the importance of talk in learning, particularly in policy documents, many still have a long way to go for developing consistent opportunities for children to develop speaking and listening in the classroom* (Poulson, 1998: 94). A situação da *oracia* nas escolas portuguesas não é diferente.

São muitos e alarmantes os relatos que nos chegam de um (aparentemente) cada vez maior número de alunos com problemas de linguagem oral (e, conseqüentemente, com dificuldades nas outras áreas curriculares): mostram articulação deficiente, incapacidade de construção morfo-sintáctica correcta e completa, vocabulário pobre, nível de linguagem inadequado, expressão pouco fluente, incapacidade de prestar atenção, etc, etc. Mas mais alarmante ainda é a incapacidade que os professores mostram em lidar com estas situações. Com efeito, os relatos destas situações evidenciam, acima de tudo, a falta de preparação dos professores para promover a *oracia* nas suas salas de aula: alguns confessam não saber o que fazer para melhorar as situações que descrevem; muitos, porém,

desconhecem mesmo a obrigação de o fazerem – não conhecem as orientações oficiais ou qualquer estudo feito nesta área - e mais não fazem que ensinar a linguagem escrita e a matemática, tentando para tal manter os alunos calados. E o mais estranho é que há quem consiga...

Quanto ao nível pré-escolar e pelo que nos tem sido possível observar, as orientações curriculares têm tido bastante impacto na construção das práticas pedagógicas: existe uma preocupação crescente por promover a oralidade dos mais pequenos, a par da preocupação já muito generalizada de promover, nesse nível de ensino, a *literacia* emergente.

Todavia, muitos educadores de infância não sabem ainda como operacionalizar essas orientações porque lhes falta o conhecimento teórico sobre o racional que as enforma, conhecimento esse que certamente contribuiria para a criação de estratégias cada vez mais adequadas aos fins pretendidos. Também o conhecimento de instrumentos de diagnóstico do nível de *oracia* dos seus alunos lhes permitiria actuar sobretudo em casos de desajuste grave, podendo contribuir, no momento certo, para sanar dificuldades que, de outra forma, se agravarão de forma (quem sabe) irremediável. Num dos estudos realizados por uma de nós (Viana: no prelo), adverte-se precisamente para o facto de, em salas de jardim de infância em que foi aplicado o teste T.I.C.L. (Teste de Identificação de Competência Linguísticas), ter sido evidente que muito ficava por fazer ao nível da oralidade, não porque os educadores de infância fossem negligentes, mas simplesmente porque não identificavam desvios graves em relação aos padrões normais de desenvolvimento linguístico. Nesse documento é dito que *em termos dos resultados obtidos salientamos o facto de, numa mesma faixa etária, termos encontrado crianças que, sem qualquer referência, apresentavam resultados francamente abaixo do nível esperado em função da idade. Em algumas salas de Jardim de Infância praticamente todas as crianças apresentavam um desempenho extremamente pobre, sem que tal tivesse constituído preocupação acrescida em termos de orientação pedagógica. Lembrando que foram excluídas da nossa amostra as crianças referenciadas como apresentando problemas de desenvolvimento, os resultados apontam para uma sub-valorização de algumas dificuldades evidenciadas pelas crianças. Na aplicação do T.I.C.L. foi evidente a necessidade de, para além de os Educadores de Infância terem bem presentes os parâmetros “normais” das aquisições linguísticas, serem disponibilizados instrumentos que, de uma forma relativamente rápida, contribuam para o diagnóstico precoce de problemas ao nível do desenvolvimento linguístico* (Viana: no prelo).

Enfim, parece-nos que, para além da (in)formação de que muitos educadores e professores actualmente necessitam, a realização de um estudo nacional de avaliação da *oracia* (já realizado noutros países) permitiria aferir o real nível da linguagem oral dos nossos alunos. Tal como aconteceu com a realização das avaliações da capacidade da *literacia*, um estudo dessa natureza chamaria definitivamente a atenção de toda a comunidade, sobretudo a investigativa e docente, para a importância da promoção desta competência em contexto educativo.

Referências:

- CASTRO, R.V. (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: IEP- CEEP.
- COX, B. (1991). *Cox on Cox. An English Curriculum for the 1990's*. London: Hodder & Stoughton.
- M.E. (1990). *Reforma Educativa. Ensino Básico. Programas do 1º Ciclo*. DGEBS.
- M.E. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- M.E. (2001a). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE
- M.E. (2001b). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. DEB.
- PINKER, Steven (1994) *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. (trad. *El Instinto del Language. Cómo crea el language la mente*. Madrid: Alianza, 1995)
- POULSON, L. (1998). *The English Curriculum in English*. London: Cassel.
- SIM-SIM, Inês (1997) *Avaliação da Linguagem Oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. I. DUARTE, & M^a José FERRAZ (1997) *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- VASCONCELOS, Manuela (1991) *Compreensão e Produção de Frases com Orações Relativas. Um Estudo experimental com Crianças dos três anos e meio aos oito anos e meio*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

VIANA, Fernanda L. (no prelo) *O Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. V. N. de Gaia: EDIPSICO.

VILLIERS, P.A. de & J.G. de VILLIERS (1980) *Early Language*. London: Open Books. (Trad. *Primer Language*. Madrid: Morata, 1984, 4ª Ed.)

A lagarta dos livros: alguns ingredientes para a promoção da literacia desde a primeira infância

Susana Constante PEREIRA
Fundação para o Desenvolvimento Social do Porto
susanacpereira@netcabo.pt

Pereira (2003) "A lagarta dos livros: alguns ingredientes para a promoção da literacia desde a primeira infância", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 130.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

"A literacia não é uma competência simples e elementar. É uma prática altamente complexa e dinâmica, um processo de aprendizagem que se desenvolve em si mesmo ao longo da vida, e que expande continuamente os seus domínios e aplicações."

UNESCO

Num momento em que, por um lado, a UNESCO proclama 2003/2012 a Década Internacional para a Literacia e, por outro, Portugal se encontra num péssimo lugar, a nível europeu, no que toca às competências da leitura, importa pensar e debater estratégias de Promoção do Livro e da Leitura.

Neste sentido, e numa perspectiva de futuro, o nosso público alvo serão sem dúvida as crianças e os jovens, sendo necessário atribuir um especial ênfase à primeira infância, dado estar demonstrado que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento intelectual e afectivo do indivíduo.

Nas palavras de Pep Duran (Espanha), livreiro e contador de histórias, o acto de ler é uma decisão de compromisso emocional, racional e intuitivo e a animação da leitura sustenta-se na memória sensitiva e emocional do corpo. É por isso que desde tenra idade devemos pôr as crianças em contacto, mais do que racional, sensorial, com os livros e as histórias.

A prática da literacia das crianças mais pequenas inclui momentos de leitura, mas também todas as ocasiões em que actue como leitora, pegando num livro ou brincando com ele, contando uma história a si mesma, ou quando vai às compras com a mãe, observa os livros que as rodeiam e vê o que ela (a mãe) faz com eles. Esta afirmação de Ilana Zeiler (Israel) ajuda-nos a entender o motivo pelo qual a literacia deve ser promovida nos mais variados contextos. Desde casa, com a família; passando pela rua, com todas as entidades que têm uma responsabilidade civil; até ao contexto educativo, formal e não formal, com os técnicos que a acompanham.

"De pequenino se torce o pepino" e é, por isso, minha intenção, nesta comunicação, apresentar algumas propostas de práticas a desenvolver em diversos contextos, com suportes variados e para os múltiplos intervenientes neste processo.

Poster
A iniciação precoce do Francês no 1º C.E.B.

Manuela José Marques PERESTRELO
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da
Guarda

Perestrelo (2003) "A iniciação precoce do Francês no 1º C.E.B.", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 131-136. ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

A iniciação precoce das línguas estrangeiras (L.E.s) está cada vez mais em voga na Europa. Na realidade, a mobilidade crescente das pessoas de um país para outro evidencia a necessidade de aprender, cada vez mais cedo, uma ou várias línguas, daí o ensino das L.E.s ocupar um lugar cada vez mais importante na Escola Primária.

Este contacto começa em diferentes idades e define-se segundo objectivos muito variados desde a sensibilização até à própria aprendizagem. Assim, parece-nos relevante e urgente que o próprio Estado, a instituição escolar e os pais reflectam sobre esta nova necessidade das crianças de hoje – "cidadãos europeus", porque a criança poliglota poderia tornar-se num "estrangeiro familiar".

A nossa orientação enquanto co-formadora do curso de formação "O ensino precoce do Francês no Jardim de Infância e no 1º C.E.B.", realizado no Centro de Formação Contínua da Escola Superior de Educação da Guarda (E.S.E.G.) em 2002, a nossa experiência de leccionação de Francês, nomeadamente no primeiro ano do curso de Professores do 1º C.E.B., para além do projecto que elaborámos individualmente, com muito gosto e entusiasmo, no intuito de podermos dar aulas de Francês a crianças muito jovens, têm-se revelado pedagogicamente muito gratificantes. Assim, desejamos que, no futuro, o ensino precoce do Francês possa ganhar terreno, incentivando os Professores do 1º C.E.B. e os alunos deste mesmo curso a ensinar Francês e a cultura francesa nas suas escolas.

Neste sentido, gostaríamos de partilhar com o público interessado o programa de iniciação de Francês precoce que elaborámos especialmente para iniciar, no próximo ano lectivo, duas turmas de 3º ano de escolaridade na aprendizagem do Francês.

INICIAÇÃO PRECOCE DO FRANCÊS NO 1º C.E.B.

O ensino das línguas estrangeiras ocupa um lugar cada vez mais importante na escola primária. Este contacto começa em diferentes idades e define-se segundo objectivos muito variados desde a sensibilização até à própria aprendizagem. A disciplina de Francês Precoce pretende, assim, iniciar a criança no ensino precoce do Francês e na cultura francesa tendo em conta, antes de mais, o seu quotidiano, os seus interesses e imaginário.

Que metodologia escolher no ensino precoce do Francês ?

- **a motivação do aluno** : a realização de troca de correspondência e/ou de cassetes gravadas, para além de encontros com crianças de outras escolas, pode ser um trunfo muito útil.
- **a sua abordagem num contexto lúdico** : brincando, a criança não considerará a língua estrangeira como uma obrigação fastidiosa, mas como uma actividade diferente e divertida.
- **a sua abordagem numa realização oral** : a componente oral deve constituir o essencial das actividades da turma, porque o Francês é uma língua viva.

PROGRAMA DA DISCIPLINA FRANCÊS PRECOCE 1 (3º ano de escolaridade)

<p>1. OBJECTIVOS GERAIS</p> <p>Esta disciplina pretende encaminhar o aluno no sentido de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer outros modos de vida, outra cultura ; - aprender a conhecer e a respeitar os outros pelas suas diferenças ; - adquirir as competências básicas de comunicação na língua francesa ; - conduzir à prática da comunicação oral que é a razão essencial da aprendizagem de uma língua estrangeira ; <p>2. CONTEÚDOS TEMÁTICOS LEXICAIS E GRAMATICAIS</p> <p><input type="checkbox"/> Quotidiano escolar</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">ACTOS DE FALA</th> <th style="width: 10%;">Vocabulário</th> <th style="width: 10%;">Morfossintaxe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>....</td> <td>....</td> <td>....</td> </tr> </tbody> </table> <p><input type="checkbox"/> Nome</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">ACTOS DE FALA</th> <th style="width: 10%;">Vocabulário</th> <th style="width: 10%;">Morfossintaxe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>....</td> <td>....</td> <td>....</td> </tr> </tbody> </table> <p><input type="checkbox"/> Sexo</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">ACTOS DE FALA</th> <th style="width: 10%;">Vocabulário</th> <th style="width: 10%;">Morfossintaxe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>....</td> <td>....</td> <td>....</td> </tr> </tbody> </table> <p><input type="checkbox"/> Idade</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">ACTOS DE FALA</th> <th style="width: 10%;">Vocabulário</th> <th style="width: 10%;">Morfossintaxe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>....</td> <td>....</td> <td>....</td> </tr> </tbody> </table>	ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe	ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe	ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe	ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe	<p><input type="checkbox"/> Residência</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">ACTOS DE FALA</th> <th style="width: 10%;">Vocabulário</th> <th style="width: 10%;">Morfossintaxe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>....</td> <td>....</td> <td>....</td> </tr> </tbody> </table> <p><input type="checkbox"/> Nacionalidade</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">ACTOS DE FALA</th> <th style="width: 10%;">Vocabulário</th> <th style="width: 10%;">Morfossintaxe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>....</td> <td>....</td> <td>....</td> </tr> </tbody> </table> <p><input type="checkbox"/> Festas familiares</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">ACTOS DE FALA</th> <th style="width: 10%;">Vocabulário</th> <th style="width: 10%;">Morfossintaxe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>....</td> <td>....</td> <td>....</td> </tr> </tbody> </table> <p><input type="checkbox"/> Material escolar</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">ACTOS DE FALA</th> <th style="width: 10%;">Vocabulário</th> <th style="width: 10%;">Morfossintaxe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>....</td> <td>....</td> <td>....</td> </tr> </tbody> </table> <p><input type="checkbox"/> O tempo</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">ACTOS DE FALA</th> <th style="width: 10%;">Vocabulário</th> <th style="width: 10%;">Morfossintaxe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>....</td> <td>....</td> <td>....</td> </tr> </tbody> </table>	ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe	ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe	ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe	ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe	ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe	<p>3. METODOLOGIA DE ENSINO</p> <p>A construção frásica e o vocabulário serão apresentados progressivamente, em contextos diversificados e lúdicos, levando o aluno a :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exprimir-se através de situações de comunicação concretas, jogos, canções, breves diálogos e dramatizações; - viver elementos de cultura e civilização francesas como também momentos festivos tais como o Natal e o Dia de Reis. <p>No entanto, e com o apoio da banda desenhada, tentar-se-á ainda introduzir, de forma adequada, uma escrita simples e funcional, embora privilegiando sempre a oralidade.</p> <p>4. AVALIAÇÃO</p> <p>A avaliação, ao longo das aulas, será qualitativa, tendo em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o interesse e a assiduidade; - a participação individual e colectiva. <p>5. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL</p> <p>DEBENDE, J.-C. e HEUZÉ, V., <i>Le Français en chantant</i>, Les Editions Didier, Paris, 1992.</p> <p>MEYER-DREUX, S. <i>et al.</i>, <i>Trampoline 1</i> (livre de l'élève + cahier d'activités), CLE International, Paris, 1991.</p> <p>S/A, <i>Jeux faciles en français - Volume 1</i>, ELI - European Language Institute s.r.l., Itália, 1992.</p> <p>SANSOM, Colette, <i>Alex et Zoé 1</i> (livre de l'élève + cahier d'activités), CLE International, Paris, 2001.</p> <p>WILKES, Angela, <i>Francês para principiantes</i>, Editorial Verbo, Lisboa, 1999.</p>
ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe																																																						
....																																																						
ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe																																																						
....																																																						
ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe																																																						
....																																																						
ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe																																																						
....																																																						
ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe																																																						
....																																																						
ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe																																																						
....																																																						
ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe																																																						
....																																																						
ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe																																																						
....																																																						
ACTOS DE FALA	Vocabulário	Morfossintaxe																																																						
....																																																						

PROGRAMA DA DISCIPLINA DE FRANCÊS PRECOCE 1

Agrupamento : **Escolas da Área Urbana da Guarda**

Escolas : **E.B. 1 Adães Bermudes e Augusto Gil da Guarda**

Ano escolar : **3º ano do 1º C.E.B.**

Docentes das turmas : **Profª. Maria de Jesus Isidoro dos Santos e Profª.**

Alda Carvalho

Disciplina : **FRANCÊS PRECOCE 1**

Ano lectivo : 2003/2004 - Anual

Periodicidade : **1 hora semanal**

Horas previstas : **35 horas**

Docente da disciplina : **Manuela José Marques Perestrelo**

2. CONTEÚDOS TEMÁTICOS, LEXICAIS E GRAMÁTICAIS

□ Quotidiano escolar

ACTOS DE FALA		Vocabulário	Morfossintaxe
Perguntar a data	<i>Quelle est la date d'aujourd'hui ? Aujourd'hui, c'est le combien ?</i>	Os dias da semana : - <i>lundi</i> - <i>mardi</i> - <i>mercredi</i> - <i>jeudi</i> - <i>vendredi</i> - <i>samedi</i> - <i>dimanche</i>	Adjectivo interrogativo : - <i>quel(le) ... ?</i>
Dizer a data	<i>Aujourd' hui, c'est le ...</i>		Advérbio interrogativo : - <i>combien ... ?</i>
Saudar	<i>Bonjour, Monsieur / Madame / les enfants. Bonsoir, ... (prénom). Salut, ... (prénom). Comment vas-tu ? Comment allez-vous ? Comment ça va ? Ça va (bien) ?</i>	As divisões do dia : - <i>le matin</i> - <i>l' après-midi</i> - <i>le jour</i> - <i>le soir</i> - <i>la nuit</i>	Verbo <i>être</i> : - 3ª pessoa do singular - presente do indicativo (<i>c'est ...</i>) Artigos definidos : - <i>le</i> - <i>la</i> - <i>les</i>
Responder saudação	à <i>Bonjour / Bonsoir / Salut Je vais bien. / Bien, merci. / Pas mal, merci. Ça va bien / mal (merci).</i>		Verbo <i>aller</i> : - presente do indicativo
Despedir-se	<i>Au revoir, ... A bientôt. A demain. A lundi.</i>		Advérbios : - <i>bien</i> - <i>mal</i>

□ **Nome**

ACTOS DE FALA		Vocabulário	Morfossintaxe
Dizer o seu nome e o nome de alguém	<i>Je m'appelle ... Il / elle s'appelle ... C'est ...</i>		Formas tónicas : - <i>moi</i> - <i>toi</i> - <i>lui / elle</i>
Confirmar ou negar a informação	<i>Oui / non, je m'appelle ... Oui, c'est moi. / Non, c'est lui.</i>		Verbo <i>s'appeler</i> : - 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular
Perguntar o nome a alguém e de alguém	<i>Comment tu t'appelles ? Qui est-ce ?</i>		- presente do indicativo
Perguntar a alguém o nome dos seus progenitores	<i>Comment s'appelle ton papa / ta maman ?</i>	A família : - <i>Papa (le père)</i> - <i>Maman (la mère)</i>	Advérbio interrogativo: - <i>Comment ... ?</i>
Dizer o nome dos seus progenitores	<i>Mon papa / ma maman s'appelle ...</i>		Determinantes possessivos: - <i>mon / ma</i> - <i>ton / ta</i> - <i>son / sa</i>

□ **Sexo**

ACTOS DE FALA		Vocabulário	Morfossintaxe
Informar alguém do sexo a que pertence ou de um terceiro	<i>Je suis un / une ... C'est un / une ... Ce sont des ...</i>	A identidade: - <i>un garçon</i> - <i>une fille</i> - <i>un homme</i> - <i>une femme</i>	Artigos indefinidos : - <i>un</i> - <i>une</i> - <i>des</i> Verbo <i>être</i> : - presente do indicativo

□ **Idade**

ACTOS DE FALA		Vocabulário	Morfossintaxe
Dizer a sua idade e a idade de alguém	<i>J'ai ... ans. Il / elle a ... ans. Oui / non, j'ai ... ans.</i>	A idade : - <i>l'âge</i> - <i>un an</i>	Verbo <i>avoir</i> : - 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular - presente do indicativo
Confirmar ou negar a informação	<i>Quel âge as-tu ? Quel âge il / elle a ?</i>	Os números: - <i>un</i> - <i>deux</i> - <i>trois</i> - <i>quatre</i> - <i>cinq</i> - <i>six</i> - <i>sept</i> - <i>huit</i> - <i>neuf</i> - <i>dix</i> - <i>onze</i> - <i>douze</i> - <i>etc.</i>	Det. numerais cardinais Adjectivo interrogativo: - <i>Quel ... ?</i>
Perguntar a idade a alguém e de alguém			

□ **Residência**

ACTOS DE FALA		Vocabulário	Morfossintaxe
Dizer onde mora e onde mora alguém	<i>J' habite à Guarda. Il / elle habite à ...</i>	Cidades : - Paris - Marseille - etc.	Verbo <i>habiter</i> : - presente do indicativo
Perguntar onde mora alguém	<i>Tu habites où ? Où habite ... (prénom)?</i>		Preposição de lugar : - à Advérbio interrogativo : - où ... ?

□ **Nacionalidade**

ACTOS DE FALA		Vocabulário	Morfossintaxe
Dizer a alguém a sua nacionalidade ou a de um terceiro	<i>Je suis portugais(e). Il / elle est français(e)</i>	A nacionalidade : - <i>la nationalité</i> - <i>français(e)</i> - <i>portugais(e)</i> - <i>espagnol(e)</i> - <i>italien(ne)</i> - <i>belge</i> - <i>russe</i> - etc.	Adjectivos qualificativos: - género Verbo <i>être</i> : - presente do indicativo Adjectivo interrogativo: - <i>quel(le) ... ?</i>
Perguntar a alguém a sua nacionalidade ou a de um terceiro	<i>Quelle est ta / sa nationalité ?</i>		

□ **Festas familiares**

ACTOS DE FALA		Vocabulário	Morfossintaxe
Formular votos	<i>Joyeux Noël ! Bonne Année ! Joyeux anniversaire !</i>	As festas : - <i>Noël</i> - <i>le Nouvel An</i> - <i>la fête des rois</i> - etc.	Verbo <i>vouloir</i> : - 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular - presentes do indicativo e do condicional
Formular um pedido	<i>Pour Noël, je voudrais ... / je veux ...</i>		Verbo impessoal <i>y avoir</i> : - presente do indicativo
Dar informações sobre as festas	<i>A Noël, il y a ... A Noël, nous faisons ... A Noël, nous décorons ... A Noël, nous mangeons ... A Noël, nous recevons ...</i>	Elementos da festa de Natal: - <i>le sapin (l' étoile, les boules et les guirlandes)</i> - <i>la bûche de Noël</i> - <i>les cadeaux</i> - etc.	Verbo <i>faire, décorer, manger et recevoir</i> : - presente do indicativo

□ **Material escolar**

ACTOS DE FALA		Vocabulário	Morfossintaxe
Referir-se ao material escolar	<i>Voici un cahier. C' est ... (Qu' est-ce que c' est ?)</i>	O material escolar : - <i>les crayons de couleur</i> - <i>le cartable</i> - etc.	Determinantes demonstrativos: - <i>ce</i> - <i>cette</i> - <i>ces</i>
Referir a cor do material escolar	<i>C' est ... (C' est de quelle couleur ?) Ce crayon est ... (De quelle couleur est ce crayon ?)</i>	As cores : - <i>blanc</i> - etc.	

□ **O tempo**

ACTOS DE FALA		Vocabulário	Morfossintaxe
Perguntar e dizer as horas	Q : <i>Quelle heure est-il ?</i> R : <i>Il est ... heure(s).</i>	As horas : - <i>l'heure</i>	Verbos <i>faire, neiger, pleuvoir</i> :
Referir-se ao estado do tempo	<i>Il fait beau / mauvais.</i> <i>Il fait chaud / froid.</i> <i>Il fait du vent.</i> <i>Il neige / pleut.</i>	As estações do ano :	- 3ª pessoa do singular - presente do indicativo Verbo impessoal <i>y avoir</i> : - presente do indicativo
Referir-se às divisões do tempo	<i>En été, il y a du soleil.</i> <i>En automne, il y a de la pluie.</i> <i>En hiver, il y a de la neige.</i> <i>Au printemps, il y a du vent.</i>	- <i>l'été</i> - <i>etc.</i> A meteorologia :	Preposições de tempo : - <i>en</i> - <i>au (à + le)</i> Verbos <i>porter e mettre</i> : - presente do indicativo
Referir-se ao vestuário e sua cor	<i>En été, je porte ... / je mets ...</i> <i>Son pantalon est ... (couleur) .</i>	- <i>le brouillard</i> - <i>l'orage</i> - <i>etc.</i> As peças de roupa:	Determinantes possessivos: - <i>mon / ma / mes</i> - <i>ton / ta / tes</i> - <i>son / sa / ses</i>
		- <i>le pantalon</i> - <i>le pull-over</i> - <i>les chaussures</i> - <i>etc.</i>	

Poster

Ler e escrever por onde se começa...

Ângela Manuela Leite Carvalho PINTO
Centro Social e Cultural de Santo Adrião - Quinta da
Capela – Braga
Aluna do Curso de Complemento de Formação Científica
e Pedagógica em Educação de Infância, domínio de
Educação para a Primeira Infância

Pinto (2003) "Ler e escrever por onde se começa...". *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho- Instituto de Estudos da Criança, p. 137.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

O *poster* propõe-se estabelecer um princípio de relação entre a linguagem oral e a escrita, implicando a leitura da realidade, das imagens e do saber da escrita, mesmo sem se saber ler formalmente. Teve por base um passeio à "Feira da Brincadeira", do qual resultou uma história contada e registada pela escrita, pelas crianças, através dos seus próprios desenhos. Há um jogo de identificação "imagem-palavra" e de "exploração da imagem".

Dépasser les limites de sa propre culture, s'ouvrir à d'autres mondes

Florbela Lages Antunes RODRIGUES ¹
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da
Guarda
florbela.rodriques@ipg.pt

Rodrigues (2003) "Dépasser les limites de sa propre culture, s'ouvrir à d'autres mondes", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 138-141. ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

On parle de plus en plus d'un besoin d'enseignement précoce des langues étrangères. Mais qu'entend-on par précoce ? Apprendre une à deux années plus tôt que prévu une langue étrangère ou alors l'apprendre réellement plus tôt c'est-à-dire dès l'école maternelle pour qu'un jour cette deuxième langue soit parlée couramment par ces jeunes élèves . (Attention ici lorsque je dis couramment je ne fais pas référence au bilinguisme qui se rapporte à un autre cas de figure). En effet, car plus tôt l'enfant apprend une langue plus de facilité il aura au niveau des habilités linguistiques ainsi que physiologiques qui pourront l'aider par la suite à acquérir avec plus d'aisance d'autres langues. L'enfant vers trois ans capte une langue étrangère comme un jeu pour cela il suffit de lui donner des conditions d'apprentissage nécessaires et ludiques. Ainsi l'enfant apprend cette langue étrangère tout en s'amusant, sans avoir l'impression de travailler !

Et pour soutenir cette idée, il me paraît intéressant de visualiser un petit « pêle-mêle » de résultats de mes cours de français précoce à l'école maternelle « o Castelo » de Guarda.

Le titre de ma communication peut évoquer plusieurs moments de l'enseignement mais je vais le restreindre à l'enseignement précoce des langues étrangères en classe de maternelle et je vais donc présenter mon expérience d'enseignement du français langue étrangère à ce niveau pour prouver que l'enseignement des langues étrangères est un des moyens qui facilite aux enfants l'accès aux autres cultures. Et c'est pour cela que l'on parle de plus en plus d'un besoin d'enseignement précoce des langues étrangères. Mais qu'entend-on par précoce ? Le dictionnaire (le petit robert) associe le terme à ce qui survient ou se développe plus tôt que d'habitude, Rachel Cohen lui après s'être penché sur ce terme le met en rapport avec ce qui est mûr avant l'âge. Quant à Michèle Garabédian, elle propose l'âge de 3 ans pour débiter l'enseignement des langues étrangères car l'enfant très jeune possède une flexibilité mentale, phonique et auditive qui facilite l'acquisition d'une langue

¹ Licenciatura de professoras do Ensino Básico - variante Português/Francês. Mestrado de Supervisão em Educação. Docente de francês na Escola Superior de Educação da Guarda. Formadora de ações do ensino precoce do francês.

étrangère. En fait, l'enfant entre 0 et 6 ans atteint 80% de ses capacités intellectuelles, il faut donc en profiter pour leur enseigner d'autres langues que celle de leur environnement familial ou scolaire, et même les confronter à des langues très différentes.. Car en donnant aux jeunes enfants la possibilité d'apprendre des langues structurées différemment, on leur permet de développer peut-être plus harmonieusement toutes leurs capacités cérébrales. Les enfants se développent donc mieux et de la manière la plus complète. Il arrive souvent que ces enfants acquièrent une facilité de passer d'une série de symboles à d'autres ce qui leur permet par la suite une facilité au niveau de : l'abstraction, la généralisation et le développement mental. il faut aider les enfants à assimiler cette langue étrangère comme ils l'ont fait avec leur langue maternelle ainsi ils la capte comme un jeu. Pour cela, il suffit de leur proposer une « situation naturelle d'apprentissage », c'est-à-dire une situation qui répond à leur besoin affectif, ludique et social à travers des jeux, des images, des histoires, l'imaginaire, la fantaisie, les chansons, les cassettes vidéo, les jeux vidéo..En effet, connaître une autre langue rend les enfants curieux de savoir comment est la culture de l'autre : quels sont les jeux des autres enfants ? Quels sont leurs jouets ? Quels dessins animés voient-ils ? Comment est leur école ? Comment se déroulent leurs fêtes ? Quelles sont leurs traditions ?.. Avec l'enseignement d'une langue étrangère le plus tôt possible nous allons permettre de former un enfant ouvert au monde qui l'entoure. Mais qui enseigne cette langue étrangère ? Qui en est apte ? A qui revient ce rôle ? Il y a deux cas de figures : si les parents désirent des cours très tôt le gouvernement n'a pas encore pris de dispositions pour permettre ce type d'enseignement aux enfants en bas âge, dès la maternelle. Les parents ont donc recours à des professeurs dans le privé, dans des écoles de langues mais dans ce cas les parents se voient obligés à payer ces cours. Ou bien, nous pouvons envisager que les éducateurs en maternelle ainsi que les instituteurs peuvent suivre une formation qui leur permet d'enseigner des langues étrangères à un niveau précoce. Ou bien la langue peut également être enseignée par un professeur maîtrisant très bien la langue venant pendant les heures normales de cours. Ce type d'enseignement offrirait cette chance d'apprendre une langue étrangère à tous les enfants, ne faisant aucune distinction entre riche et pauvre, entre ceux qui peuvent se payer des cours et ceux qui ne le peuvent pas. D'autre part, ce mode d'enseignement intégrerait la langue étrangère dans le cursus normal de l'école ce qui ne surchargerait pas non plus les enfants avec trop d'activités extra scolaire. Il est également intéressant de savoir quand pouvons-nous faire cours à ces jeunes enfants ? Quelle est l'heure idéale du cours de français ? Par expérience, l'heure la plus appropriée serait dans la matinée mais rarement

cela est possible soit parce qu'il y a des stagiaires qui ont besoin de ces heures pour travailler avec les enfants ou bien tout simplement l'éducateur qui profite de ce moment pour s'exercer à des activités avec ses élèves. Prendre sur les heures de loisir des enfants ne facilite pas l'apprentissage de la langue, donc pas d'heures de cours trop tard le soir ni aux heures des repas et des interclasses. Il ne faut pas surcharger ces jeunes enfants mais leur donner l'impression de jouer juste après le goûter par exemple, ils n'ont plus faim, et ils ont fait leur sieste, ils sont donc aptes à suivre leurs cours de langue étrangère. Je voudrai juste faire référence ici au fait que l'horaire de ce cours n'est pas vu de la même manière par les parents selon la langue enseignée. Bien évidemment si la langue étrangère est l'anglais, la situation est totalement différente car les parents ne se préoccupent plus trop si le cours finit plus tard que l'heure à laquelle ils ont l'habitude de venir chercher leur enfant en revanche, s'il s'agit du français il ne faut pas surcharger en terme d'horaire, de frais. alors que l'anglais est très bien perçu comme langue étrangère même au niveau du précoce les autres langues doivent faire face à un certain nombre de restriction de la part des parents car elles sont secondaires et non prioritaires. Que pouvons-nous faire face à l'enseignement précoce des langues étrangères dans le futur ? Il faut avant tout essayer de diversifier l'enseignement précoce des langues sans se restreindre à l'anglais car cette langue va être tôt ou tard apprise par les enfants. Par conséquent, nous devons encourager la diversité linguistique, les élèves doivent apprendre plusieurs langues ainsi par la suite ils auront des facilités à apprendre d'autres langues. Il faudrait également élargir l'enseignement des langues étrangères de la maternelle jusqu'au lycée pour atteindre de meilleur niveau. De quoi avons-nous besoin pour que l'on puisse parler d'un bon enseignement de la langue étrangère:

« - une formation adéquate des maîtres (maîtrise suffisante de la langue et compétence pédagogique au niveau concerné) ;

- une formation continue confiée à des enseignants spécialistes ;
- des horaires adéquats ;
- des méthodes adéquates adaptées à l'âge, aux intérêts des enfants ;
- une continuité au niveau de la sixième tenant compte de cette initiation si possible avec un regroupement des enfants ;
- une évaluation périodique pour apporter des correctifs au fur et à mesure de l'apprentissage de la langue étrangère » (Girard D, 1991, p.69-70).

Et pour soutenir cette idée, il me paraît intéressant de visualiser un petit « pêle-mêle » de résultats de mes cours de français précoce à l'école maternelle « O Castelo » de Guarda.

Bibliographie

Garabédian, M et autres, *Enseignements/apprentissages précoces des langues*, Hachette, Paris, 1991.

Girard, D., Bilan didactique qualificatif des expériences d'enseignement précoce d'une langue étrangère (1060-1980) in *Les Langues vivantes à l'école élémentaire*, INRP, 1991

Groux, D., *L'enseignement précoce des langues*, *Chronique sociale*, Lyon, 1996.
OCDE, *L'école et les cultures*, *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Paris, 1989.

O'Neil C., *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, LAL, Crédit Hatier, 1999.

Poster As histórias e os problemas

Fátima SARDINHA
Aluna do Curso de Mestrado em Estudos da Criança –
Especialização de Matemática Elementar
fatimasardinha@hotmail.com

Sardinha (2003) “As histórias e os problemas”, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 142.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

De acordo com as preocupações educacionais, a nível mundial, referidas em relatórios e investigações, existe uma necessidade premente em educar para a numeracia e para a literacia. Esta necessidade está aliada às Novas Orientações Curriculares, a nível nacional, que prevêem o desenvolvimento de competências essenciais, de forma articulada e transversal. Alguns autores propõem a utilização de histórias, como forma de incentivar os alunos para a formulação e resolução dos problemas, no entanto julgamos que o mesmo pode acontecer aos alunos que não nutrem tanto afecto pela língua portuguesa, como nutrem pela matemática. Ou seja, o facto de formularem problemas pode ser uma forma de os incentivar para a aprendizagem da língua materna.

AS HISTÓRIAS E OS PROBLEMAS

Maria de Fátima Sardinha

Objectivos de Matemática

- Concretizar uma educação para a numeracia.
- Desenvolver a capacidade de usar a matemática.
- Promover a comunicação matemática.
- Promover uma atitude positiva face à resolução de problemas.
- Desenvolver processos de resolução de problemas.
- Formular problemas.

Objectivos de Língua Portuguesa

- Concretizar uma educação para a literacia.
- Dominar os mecanismos retórico-discursivos da estrutura textual.
- Perceber o funcionamento do texto narrativo.
- Perceber a disposição estratégica da informação no texto.
- Reconhecer a dimensão semântico-pragmática da língua.
- Fomentar a aquisição de uma competência retórico-discursiva.

Explorar conexões presentes na realidade:

- Identificar e articular saberes e conhecimentos.
- Articular e aplicar linguagens diferentes.
- Adotar estratégias adequadas à tomada de decisões.
- Mobilizar saberes para compreender a realidade.
- Desenvolver o espírito cooperativo.
- Desenvolver o sentido crítico.

Bank e Fide (1993), propõem a construção de histórias como uma nova forma de se abordar os problemas.

A formulação de problemas desenvolve:

- a compreensão e a resolução de problemas;
- a compreensão de como que nos resolvemos;
- estratégias de seguir a medida da matemática e a falta a falta de um único caminho correcto para a solução;
- a construção de histórias com problemas, com os seus respectivos desenvolver e escrita criativa, integrando a matemática e outras áreas do saber.

Bank e Fide (1993) sugerem formas de preparar os alunos para esta actividade:

- os alunos devem resolver vários problemas não relacionados para compreenderem o que é um problema, como se resolve e que é uma solução favorável;
- deve-se encorajar os alunos a criar problemas similares, baseando-se em situações da realidade;
- agrupar os alunos em pequenos grupos de trabalho, para reduzir a ansiedade e a frustração, promovendo a cooperação;
- a realização de grupo deve focar-se na criação de histórias e na formulação de problemas;
- encorajar o ensino de trabalhos desenvolvidos, discutindo-os e criar novos problemas;

- a partir de um pequeno texto de apresentação em outros grupos de trabalho desenvolvidos e de traço de trabalho, para que possam resolver os diferentes problemas com problemas.

Palhares (1997) também analisou os problemas, referindo quatro formas de desenvolver a actuação no texto de cada um sempre através de e melhor forma (entendendo-se o desenvolvimento da formulação de problemas) de a desenvolver e criar uma história e posteriormente introduzir problemas que estejam de acordo com eles.

Questões de Investigação

- A construção de histórias com problemas permite educar para a numeracia e para a literacia?
- A construção de histórias com problemas afeta a atitude dos alunos face à matemática?
- A qualidade de resolução de problemas sofre modificações com a formulação de problemas?
- A elaboração de histórias com problemas beneficia a interpretação e a compreensão?

Metodologia

A metodologia adoptada terá a ver com a actividade de cada um, pois esta metodologia de investigação de acordo com (Bank e Fide (1993) tem algumas etapas principais:

Podendo-se trabalhar em grupo de três alunos, em que três terão como área forte a matemática e os outros dois a língua portuguesa. Cada um deles irá realizar um trabalho paralelo aos outros dois, podendo ser atribuído a cada um deles um problema em contexto natural, através de uma observação directa e participativa, melhorando o que permitem responder às questões em estudo.

A investigação terá lugar durante a primeira parte de uma lectura (2003/2004) inicialmente sobre os conteúdos literários, e os conteúdos e interpretação. Posteriormente elaborando uma história e nela irá incluir problemas, de acordo com o seu desenvolvimento e da forma correcta.

Contexto

A presente proposta de investigação irá ser desenvolvida num quarto ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico.

A turma, em questão, é constituída por vinte e dois alunos do 7º ano e do ensino de 1ª fase. Os alunos matriculados para a aprendizagem, habilitados a trabalhar em grupo, mas com interesse e aprendizagem heterogénea.

Bibliografia
 Bank, M. & Fide, J. (1993). *Problemas: como criar e resolver*. Lisboa: Alameda.
 Palhares, J. (1997). *Matemática e linguagem matemática*. Madrid: Alameda.
 Sardinha, F. (2003). *As histórias e os problemas*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança.
 Sardinha, F. (2003). *As histórias e os problemas*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança.

A Criança, a Língua e os Textos: a evolução do conceito de Literacia

Fátima SEQUEIRA
Universidade do Minho - Instituto de Educação e
Psicologia
fsequeira@iep.uminho.pt

Sequeira (2003) "A Criança, a Língua e os Textos: a evolução do conceito de Literacia", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 143.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

O conceito de literacia tem vindo a tomar, ao longo dos anos, diferentes contornos situacionais, informativos, emocionais de acordo com os objectivos da economia, das tecnologias comunicativas, das relações sociais que as comunidades vêm apresentando. Das relações mais ou menos estáveis, racionais, coerentes entre os diversos actores do processo educativo passamos para uma rede mais dinâmica, mas de aparência mais precária, imprevisível, incerta, onde a escola tem dificuldade em legitimar um discurso que é ele próprio, gerador de tensões, lutas, de regras.

Esta conferência pretende ajudar a reflectir sobre o papel dos vários discursos pedagógicos, linguísticos e literários numa sociedade onde a legitimação do saber e as instituições que o detêm são cada vez mais postas em causa. Será esta uma ocasião favorável ao reforço dos valores não só da sociedade do conhecimento mas também daqueles que ajudam a criança a preparar-se para a tomada de decisão de entre possibilidades múltiplas de análise de problemas linguísticos, literários, estéticos e culturais ? Como entenderemos, neste contexto, o conceito de literacia?

Poster
Literacia no jardim de infância

Maria Lúcia Cerqueira SILVA
APPACDM
ivorod@clix.pt

Silva (2003) "Literacia no jardim de infância", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, p. 144.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Neste *poster* fala-se de literacia no jardim de infância: apresentam-se várias actividades integradas entre si, tendo como tema principal o mar, tema esse que se coaduna com o projecto de sala "oceanos". As actividades realizadas permitem a emergência da leitura e da escrita de forma lúdica.

O processo de leitura com crianças em defasagem idade-série

Roseli Marianna dos Santos SOUTO ¹
Universidade Federal Fluminense – Brasil
ro.marianna@ig.com.br

Souto (2003) “O processo de leitura com crianças em defasagem idade-série”, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 145-174.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

A questão central proposta nesse trabalho de pesquisa foi estudar a possibilidade do sucesso escolar a partir da dimensão da inclusão, numa abordagem sociocultural, como eixo articulador das questões culturais, considerando o espaço e o tempo educativos, na perspectiva do sujeito-agente (o aluno). Neste contexto, o problema a ser investigado teve como foco os alunos em defasagem idade-série, inscritos no Programa de Aceleração de Aprendizagem (PAA), as estratégias utilizadas por eles nas situações de ensino-aprendizagem, especialmente a leitura como possibilitadora de aprendizagens, e os factores apontados por eles como determinantes para o seu sucesso.

A pesquisa qualitativa realizada, numa abordagem etnográfica de sala de aula, contribuiu para se compreender algumas crenças e práticas dos alunos do Programa, ao ouvir suas próprias vozes, o que talvez possa contribuir para outras, possíveis, reflexões acerca do assunto investigado, ao considerar a escola como instituição que influencia na formação das subjectividades dos alunos. A subjectividade, aqui tomada em sua dimensão cognitiva e afectiva, foi estudada na tentativa de se compreender os mecanismos que podem levar o aluno das classes de aceleração à inclusão em seu meio, podendo contribuir para diminuição do fracasso e dos processos de exclusão social a que esses alunos foram expostos.

A possibilidade de acelerar o aluno do Programa de Aceleração, encaminhando-o para a série adequada à sua idade, contempla, parcialmente, a ideia de uma inclusão que se quer efectivar. Uma escola geradora de cultura que inclua os sujeitos desenvolvendo neles competências e habilidades para actuar no mundo actual através de uma atitude globalizadora como forma de sabedoria, deve reflectir acerca da globalização que “*influencia a vida cotidiana tanto quanto eventos que ocorrem numa escala global*” (Giddens, 2000, p.15) ainda que, como afirma esse autor, saibamos que “*nunca seremos capazes de nos tornar os senhores de nossa própria história, mas podemos e devemos encontrar meios de tomar as rédeas do nosso mundo em descontrolo*” (p.16).

Os sujeitos dessa pesquisa são crianças das classes populares que foram afectadas de alguma forma por um contexto social e escolar perverso, que as levaram ao fracasso. A exclusão tem sido durante muito tempo uma realidade bastante incómoda no contexto educacional brasileiro para aqueles que almejam uma educação que possa libertar o ser humano. A concepção libertadora de educação pressupõe ouvir os alunos, considerar sua realidade. Ainda consideramos

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro; Professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro; Professora da Faculdade de Filosofia de Campo Grande/RJ; Professora da Universidade Estácio de Sá/RJ.

necessário trazer outros sujeitos partícipes desse cenário, professor, director e coordenador pedagógico para estabelecer um diálogo com as falas dos alunos.

**Exclusão, não: as pessoas querem fazer parte de Algo.
INclusão, sim.**

“Eu preferiria que meus filhos freqüentassem uma escola em que as diferenças fossem valorizadas e celebradas como coisas boas, como oportunidades para a aprendizagem.”

(Robert Barth, 1990)

A questão central proposta nesse trabalho de pesquisa foi estudar a possibilidade do sucesso escolar a partir da dimensão da inclusão, numa abordagem sociocultural, como eixo articulador das questões culturais, considerando o espaço e o tempo educativos, na perspectiva do sujeito-agente (o aluno), de modo a entender o processo de construção de estratégias que eles consideram ter-lhes facilitado à aprendizagem da leitura e da escrita durante a sua passagem pelo Programa de Aceleração de Aprendizagem, no ano de 2000, em duas escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro.

Uma dessas questões, a linguagem, no enquadre da comunicação e da interação social, teve um importante papel na constituição da aprendizagem desses sujeitos. Através da linguagem entendida em sentido amplo, eles construíram suas representações sobre o mundo, o que viabilizou uma reflexão sobre a realidade, permitindo-lhes atribuir sentidos intrincados uns aos outros, com relação aos fatores que os levaram àquela situação de fracasso e também à crença na possibilidade do sucesso com o Programa de Aceleração. Sendo a linguagem o meio organizador das vivências dos sujeitos, por vivermos através da e na linguagem, houve a possibilidade de compreender um pouco da história de vida desses sujeitos.

Neste contexto, o problema a ser investigado teve como foco os alunos em defasagem idade-série, em interação na sala de aula; as estratégias de aprendizagem e os fatores apontados por eles como determinantes para o seu sucesso. Considerar esses aspectos tendo em vista o carácter includente do programa, pressupõe que os mesmos constituem-se elementos de formação de identidades, valores e conhecimentos. Considerar esses elementos numa realidade de escola excludente quando o que se quer é uma escola inclusiva, foi o grande desafio dessa pesquisa.

Através da pesquisa qualitativa realizada numa abordagem etnográfica de sala de aula, o resgate dos saberes e crenças dos alunos contribuiu para se compreender de outras maneiras algumas práticas dos alunos do Programa de

Aceleração, ao ouvir suas próprias vozes, o que talvez possa contribuir para outras possíveis reflexões acerca do assunto investigado na área da Educação e da Psicologia Educacional, ao considerar a escola como instituição que influencia na formação das subjetividades dos alunos.

A subjetividade, aqui tomada em sua dimensão cognitiva e afetiva, foi estudada na tentativa de se compreender os mecanismos que podem levar o aluno das classes de aceleração à inclusão em seu meio, podendo contribuir para diminuição do fracasso e dos processos de exclusão social a que esses alunos foram expostos e ainda o são. Esse enfoque atribuído à instituição escolar relacionada à subjetividade deve-se à crença no fato de que a escola tenha um papel a desempenhar na prática cotidiana desses alunos, ou de quaisquer outros, criando condições promotoras da construção do eu, por fazer parte de suas histórias de vida, de influenciar alguns dos gostos pessoais e das representações de cada um dos alunos/sujeitos que estão vivendo nesse espaço/tempo. Esse sujeito social é produtor do mundo e por ele é afetado através das relações estabelecidas com outros sujeitos. Esse aluno é visto como um agente transformador desse meio, ao pensar, criar, refletir e construir de acordo com suas possibilidades e limitações. Para tanto, decidimos privilegiar, principalmente, a concepção dos alunos/sujeitos em distorção idade-série que alcançaram sucesso, embora também se tenha considerado as contribuições dos outros sujeitos envolvidos no trabalho desenvolvido, durante a permanência dos mesmos no Programa de Aceleração, a fim de tentar compreender como ocorreu a aprendizagem desses alunos que foram aprovados para cursarem a 5.^a série, no ano letivo de 2001.

Espera-se, com este trabalho, estar contribuindo para uma reflexão teórico-prática, junto àqueles que participam do processo educativo ou se preocupam com ele de alguma forma, através desta pesquisa, cujos sujeitos são crianças das classes populares que foram afetadas de alguma forma por um contexto social e escolar perverso, que as levaram a várias repetências, ao fracasso.

Nesse trabalho estaremos tratando, especificamente, do Programa de Aceleração de Aprendizagem, pensando em quem são os alunos do Programa, como se percebem e são percebidos; como se dá a interação: o que é isso e como ocorre na turma de Aceleração; quais fatores eles consideram determinantes para sua “aprendizagem” ou “aprovação”; quais estratégias utilizadas pelos alunos para se apropriarem dos saberes escolares?

ESCOLA, UM ESPAÇO PRODUTOR DE CULTURAS: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS

A possibilidade de acelerar o aluno do Programa de Aceleração, encaminhando-o para a série adequada à sua idade, contempla, parcialmente, a idéia de uma inclusão que se quer efetivar. E, embora essa inclusão seja necessária e urgente, acreditamos que não deva limitar-se somente ao interior do espaço acadêmico, mas principalmente fora dele, através de formas reais de atendimento em que seja privilegiada a satisfação das necessidades básicas de qualquer cidadão, tornando-o produtivo para si e sua família, bem como para o próprio Estado.

A sala de aula, neste trabalho, foi entendida e considerada como um dos espaços sociais em que as representações desses sujeitos foram e continuam sendo construídas, influenciadas pelas relações ali estabelecidas, embora essas relações nem sempre favoreçam o sucesso dos alunos, pois nem sempre estão de acordo com seus projetos de vida, desejos, expectativas e motivações. Ao estabelecermos a sala de aula como local privilegiado e espaço de excelência durante a realização da pesquisa de campo quando observamos as interações ocorridas nas duas turmas de aceleração, percebemos que embora se queira uma sala de aula inclusiva e libertadora, segundo nossa percepção, isso ainda não foi alcançado e, desse modo, impõe-se à necessidade e urgência de transformar a prática pedagógica no interior da mesma. A formação do professor pode ser considerada um aspecto crucial para o surgimento e transformação dessa prática. Ao romper com o paradigma positivista da educação e ao organizar uma proposta de trabalho baseada numa concepção dialética, acredita-se que o professor se envolverá mais no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que ele se reconheça como educador comprometido em ensinar aos alunos, e que, para isso, deverá transformar a sua prática tornando-a significativa para ambos.

Assim, alunos/as e professores/as precisam aprender que aprendem, aprender a fazer e, principalmente, aprender a ser, redefinindo as práticas escolares, para que a meta de educação básica para todos, conforme estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem (1990), seja uma meta viável nesse século que se inicia. Essa é uma prerrogativa imperativa para o século XXI, onde a pedagogia tem um papel de Tecnologia Cultural, conceito de Simon (1998) que amplia a noção da Pedagogia na medida em que utiliza o termo para definir as práticas escolares, entendendo-as como práticas de produção semióticas. As escolas, nesse caso, equivaleriam a “*máquinas de sonho*” onde, a

partir de práticas sociais, provocariam a produção de vários significados e desejos que poderiam afetar a idéia que as pessoas têm de suas possibilidades e identidade.

Partindo do pressuposto de se pensar as práticas escolares como “tecnologias culturais” é que se faz necessário pensar “o conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são moldadas e os valores contestados ou preservados”(Simon, 1998, p.68), sugerindo a construção de uma “Pedagogia da Possibilidade”. Essa teria lugar no Programa de Aceleração junto aos alunos atendidos, através da qual criou-se uma prática simbólica crítica, possibilitadora de formas de pensar e estruturas de sentir e agir que permitiram reconstruir a relação pedagógica baseada em questões que suscitaram uma reflexão permanente entre pensamento, desejos e ações, articulando interesses entre professores e alunos. Embora, no Brasil, as desigualdades econômicas, raciais e sociais existentes ainda exerçam um papel restritivo à melhoria nos padrões de vida da maioria da população.

No que se refere à educação, por exemplo, temos ainda, segundo dados do IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000) - 15 milhões de adultos analfabetos no Brasil, sendo mais significativo nas áreas rurais, em grupos de pessoas pardas, negras e pobres, configurando a situação educacional da população de 15 anos ou mais de idade. Essa taxa de analfabetismo declinou entre 1992 e 1999, mas ainda é bastante alta. A taxa de analfabetismo funcional (pessoas com menos de quatro anos de estudo) entre 1992 e 1999 sofreu uma redução de 7,5%, passando de 36,9% em 92 para 29,4% em 99. Contudo, ainda são alarmantes as proporções de analfabetos funcionais no Brasil, principalmente na Região Nordeste, em que a taxa é o dobro da encontrada nas Regiões Sul e Sudeste. São respectivamente, 46,2%, contra 21,8% e 22,3%.

Da mesma forma, a análise das taxas de escolarização, entre os anos de 92 e 99, mostra a situação bastante diferenciada entre os espaços geográficos do país, considerando uma ampla faixa de idade que abrange desde o ingresso no pré-escolar até o curso superior (5 a 24 anos de idade). A faixa etária de 7 a 14 anos, que corresponde ao Ensino Fundamental, é a que apresenta valores mais elevados de escolarização, onde mais de 90% das crianças freqüentavam a escola. Contudo, ao se considerar a renda familiar per capita, é no grupo mais pobre (crianças pertencentes ao primeiro quinto da distribuição de renda) que a taxa de escolarização é mais baixa.

Esses dados confirmam que o ensino na escola traz implícito em seu currículo um caráter elitista e excludente, contribuindo ao longo dos anos para o crescimento do processo cumulativo de atraso no fluxo de progressão escolar, que culminou com a formulação de algumas medidas² na tentativa de corrigir esse atraso. O professor que atua nesse contexto de desigualdades, também por ele é influenciado e, ao colocar em prática irrefletidamente o currículo proposto/imposto, reforça a ação seletiva da escola, desfavorecendo o pleno domínio da linguagem escrita como requisito fundamental para o desenvolvimento das capacidades individuais que facilitariam a inserção desse sujeito na sociedade, deixando de considerar o currículo como um campo ético e moral que está envolvido nos processos de formação do sujeito, em que a educação deveria ser entendida como política social básica para a igualdade, o maior desafio atualmente para o sistema de ensino brasileiro.

UMA REALIDADE INCÔMODA E UMA POSSIBILIDADE DE GERIR APRENDIZAGEM

A execução de uma política social básica, promotora de igualdade, que tem como desafio maior receber e reter toda a população em idade escolar, além de oferecer oportunidades de atualização, reciclagem e complementação de escolaridade para os jovens e adultos que foram expulsos ou abandonaram os estudos prematuramente, deve pensar sempre o currículo presente no processo de formação do sujeito, como um verdadeiro “*documento de identidade*” (Silva, 1999), devendo ser considerado na sua elaboração, o respeito às diferenças de etnia, classe social, sexo e cultura. A não consideração de tais diferenças revela o descompasso entre o currículo proposto e o efetivamente aprendido pelos alunos. Essa desconsideração leva-nos a crer que a escola tenha participado mais como fomentadora da reprodução de desigualdades e privilégios, que como fomentadora de instrumentos de transformação, ajudando a “manter a ordem social” (Carnoy, 1974), fundamentando sua organização curricular em diversas teorias curriculares estrangeiras.

Embora haja influência de algumas teorias curriculares estrangeiras para a elaboração do currículo, em nosso país, segundo Moreira (1999), esta não é meramente uma transferência mecânica, fazendo-se necessária à adequação das mesmas à realidade experimentada e vivida pelo aluno no seu cotidiano, a fim de atender suas necessidades, marcadas pelas da própria existência da humanidade,

² Entre elas: Bolsa Escola, Promoção Automática e Programas de Aceleração de Aprendizagem.

através de mais uma invenção social – o currículo (Young, 1971), embutindo nesta elaboração curricular os saberes trazidos pelos alunos.

Nesse sentido, considerando-se as diferenças, é que talvez possamos minimizar ou quem sabe superar o caráter excludente implícito no currículo e explícito na história de fracasso dos alunos do Programa de Aceleração de Aprendizagem na construção e consolidação do processo de leitura e escrita, a fim de desenvolver práticas curriculares que auxiliem a esses alunos e aos demais criticarem as desigualdades existentes em nossa sociedade de classes, onde questões como metodologia, relação professor-aluno e avaliação estejam articuladas nas análises realizadas, sem separar questões culturais de questões de poder, pois é neste contexto que a escola está inserida com seu currículo, e é nessa relação social, nesse processo de significação, que se produz essa diferença, em que regras de exclusão e de inclusão acabam por selecionar os sujeitos. Essa seleção implica exclusão, o que consideramos injusto, por acreditar como Silva (1999), que *“não haverá ‘justiça curricular’, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria”* (p.90).

Para elaborar, então, um currículo, há que considerá-lo carregado, implícita ou explicitamente, das características de um mundo social e cultural cada vez mais complexo, onde as questões culturais e de poder expressas nas diferenças dos indivíduos devem ser respeitadas, bem como suas habilidades, competências e a pluralidade cultural do contexto sócio-educacional, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, em que, analisando-se os processos pelos quais essas diferenças são produzidas, criticamente, se tente garantir a qualidade, aqui tomada não com o caráter de propriedade que não é universalizável, mas sim como um atributo inerente ao direito à educação (Gentili, 1999), que segundo a legislação vigente, é um direito público subjetivo.

A formação de uma identidade pautada por tal direito e buscada pelo Programa de Aceleração deve ser perseguida a partir da construção de uma nova ordem social mais solidária e democrática que, segundo Morin (1999), significa confrontar-se com os paradoxos da ordem/desordem, da parte/todo, do singular/geral, considerando as ambivalências onde o acaso e o particular possam compor a análise científica como a idéia do caos organizador. A noção de ordem está ligada às idéias de interações e de organização que precisam recorrer à idéia de desordem, pois apesar dela se opor à ordem, é necessária para criar a organização.

Para Morin (1999): um mundo completamente determinado é pobre e mutilado e um aleatório é incapaz de nascer e evoluir. No caso dos sujeitos pesquisados, entendemos essa idéia de desordem naquilo que trouxeram como motivos para o fracasso, e que apesar dele se opor ao sucesso, que seria a ordem, foi necessário o resgate de tais fatores para que se compreendesse e se organizasse parte da trajetória de vida desses alunos em distorção idade-série, utilizando o olhar da complexidade a que se refere Morin.

O paradigma do pensamento complexo de Morin (2000) traz a noção de que elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo, onde a *“complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade”* (p.38), ratificando a necessidade da educação através de currículos multidimensionais, que atendam ao homem que é biológico, mas dispõe de cultura, sendo esta que o realiza como ser humano, independente do mesmo estar numa situação de distorção idade-série. Nesse processo de reflexão/ação acerca da complexidade presente na construção de um currículo comprometido com a história de cada um e de todos, devemos pensar e cuidar para que a idéia de unidade do sujeito não acabe com a idéia da diversidade e vice-versa.

A idéia da diversidade, questão central que perpassa as teorias do currículo, obriga-nos a refletir e saber qual conhecimento deve ser ensinado, por quê, para quê e a quem ele se dirige (Saviani, 1994 e Silva, 1999). Em resposta a essas questões, as diferentes teorias recorrem a discussões sobre a natureza humana, a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. Assim, a organização do saber escolar manifestada nos currículos é determinada por condições e finalidades sociais, envolvendo aspectos ligados ao sujeito que aprende, ao objeto a ser ensinado e aprendido, bem como ao trabalho pedagógico necessário para que se efetive a aprendizagem. Entretanto, faz-se necessário, mesmo reconhecendo que há uma seleção de conhecimentos, saberes, valores que vão constituir o currículo, que os profissionais da educação pensem sobre alguns aspectos que perpassam o processo pedagógico, dentre eles, suas raízes históricas e matrizes teóricas, a fim de que esses profissionais possam tomar decisões mais conscientes, diminuindo as desigualdades de condições nas negociações relativas à produção, à organização e à divulgação do conhecimento produzido historicamente, convertendo-o em saber escolar, num enfoque que permita socializá-lo, ao interferir na elaboração de currículos e programas, como o da Aceleração de Aprendizagem. Embora esse programa traga em sua organização curricular a perspectiva de atender o aluno nas dificuldades desenvolvidas, principalmente leitura e escrita, não sanadas durante vários anos de repetência, traz

como objetivo principal corrigir o fluxo de todo um sistema de ensino que precisa atender à enorme demanda que procura uma vaga na escola.

A questão do poder, então, que está embutida na seleção e organização do currículo centrado em disciplinas, pode ser um fator de impedimento para que quaisquer alunos, dentre os quais aqueles em defasagem idade-série, se construam como sujeitos de uma escola geradora de cultura que os inclua como sujeitos desenvolvendo neles competências e habilidades para atuar no mundo atual através de uma atitude globalizadora como forma de sabedoria, pois a *“globalização influencia a vida cotidiana tanto quanto eventos que ocorrem numa escala global”* (Giddens, 2000, p.15) ainda que, como afirma esse autor, saibamos que *“nunca seremos capazes de nos tornar os senhores de nossa própria história, mas podemos e devemos encontrar meios de tomar as rédeas do nosso mundo em descontrolado”* (p.16).

Essa forma de sabedoria, que se constrói através da instrumentalização para a leitura e escrita, segundo Gardner (1995) inclui várias capacidades mentais que permitem ao sujeito resolver problemas que ocorrem, sendo a inteligência *“a capacidade para resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários”* (p.14), onde todos os sujeitos sejam considerados e não determinados ou rotulados, devido às diferentes formas de pensamento, ajudando-os a descobrir e a estimular competências individuais que permitam resolver os problemas diante dos quais nos encontramos, conforme Merieu (1998) ao afirmar que:

“a partir de uma competência dominada e de capacidades já possuídas, haverá desenvolvimento e complexificação de uma estratégia por sobreposição que levará a uma capacidade nova, ela mesma capaz de fecundar novas estratégias e assim sucessivamente” (p.133).

Essas diferentes formas de pensar e de ser necessitam de intermediação de estímulos às competências e capacidades a serem desenvolvidas considerando que ambas não existem isoladas e que, conforme Meirieu (1998):

“só há situação de aprendizagem quando nos apoiamos em uma capacidade para permitir a aquisição de uma competência ou, em uma competência, para permitir a aquisição de uma capacidade. Pode-se, então, chamar de “estratégia” a atividade original que o sujeito desenvolve para realizar essa aquisição” (p.134).

A instituição escolar, através de seus professores ou do próprio cotidiano, pode oferecer importantes insumos para o desenvolvimento da criatividade, da inteligência, do sucesso e da consciência crítica em seus alunos, nesse caso, os sujeitos da pesquisa, alunos em defasagem idade-série que necessitam da

apropriação e consolidação do processo da leitura e da escrita para prosseguir a sua vida acadêmica.

Apesar da complexidade que permeia todo esse processo de aprendizagens, mas sem o que não teríamos condições de entendê-los fez com que troxéssemos para este trabalho o tema da questão das relações humanas numa abordagem do pensamento complexo, o que significou percebê-lo como necessário para que compreendêssemos os sujeitos da pesquisa em suas totalidades e singularidades considerando todas as suas contradições, como condição para a garantia da legitimação dos alunos/sujeitos, percebidas e respeitadas como um outro sujeito com o qual nos identificamos, ao considerar a multidimensionalidade da realidade estudada na visão de alguns alunos em situação de distorção idade-série, onde o professor teve um papel importante e fundamental nesse processo complexo, nas relações estabelecidas com os alunos, segundo depoimentos dos mesmos.

A não ou pouca representação dos grupos das classes populares no currículo que desemboca nos procedimentos de avaliação parece contribuir para que alunos, dentre os quais aqueles em defasagem idade-série, construam auto-imagens negativas, não crendo eles próprios e também seus professores, algumas vezes, na possibilidade real de cada um vir a ser, de se constituir como sujeito (indivíduo-cidadão) pautado na certeza da “inconclusão”, do “inacabamento” do ser humano.

Isso se deve a um conjunto de fatores: grande número de repetência, baixos salários, infra-estrutura insuficiente, tensões existentes entre o mercado e as propostas de universalização da educação, que desembocam em processos de construção de políticas de “inserção” que, segundo Castell (2000), *“obedecem a uma lógica de discriminação positiva: definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e desenvolvem estratégias específicas para elas”* (p. 538). Essas políticas seriam um conjunto de empreendimentos com a função de reequilibrar, de recuperar a distância com relação a uma completa integração, como, por exemplo, integrar os alunos que se encontram em defasagem idade-série.

Para Meirieu (1998), *“é pelo fato de que a consciência do outro inevitavelmente me escapa que meu desejo de controle e minha vontade de poder tentam aniquilar o seu corpo ou, de maneira mais simples, mais trivial, mantê-lo fora de meu campo de visão”* (pp. 34 e 35). Deste modo, entende-se que a única aprendizagem que significa para o indivíduo é aquela que ele descobre por si mesmo, se apropriando dela.

Aprender seria compreender, trazendo para si partes do mundo externo, integrando-as ao próprio universo, construindo sistemas de representações que permitam a ação sobre esse mundo, pois não temos como resolver nossos problemas se não nos compreendermos nele inseridos. Mas como estar inseridos se: *“anuncia-se respeitar a liberdade de outrem, mas priva-se-a, na verdade, dos meios de se exercer; proclama-se dar o poder aos interessados, ao passo que a ignorância os mantém na dependência”* (id. P. 37). Sob este enfoque estaremos considerando as estratégias utilizadas pelos alunos em defasagem idade-série que participaram do Programa de Aceleração de Estudos, a fim de atribuir importância a eles que são normalmente ignorados no espaço escolar em que são produzidos, fazendo-os entrar no “beco sem saída” da multirrepetência, que se instaurou há anos e lá ainda permanece, tentando compreender a situação dos mesmos, considerando o modo como entendem ter aprendido durante a passagem pelo Programa de Aceleração.

Esse respeito ao aluno real, com limites e possibilidades, não significa acomodação. Ele justifica e favorece a promoção do desenvolvimento do aluno globalmente, a partir de verdadeiras situações de aprendizagem, pautadas em relações interpessoais em que realmente se dê a aceitação do outro como legítimo na convivência, em objetivos rigorosamente formulados, em estratégias pessoais de aprendizagem. Um ensino que ignorasse essas situações (Meirieu, 1998) em que os indivíduos são mais visuais, auditivos, motores, musicais, lingüísticos que outros *“teria todas as chances de só ser eficaz de maneira totalmente fortuita”* (p. 83).

Mesmo sendo ainda pouco divulgadas no âmbito escolar, as pesquisas sobre estratégias individuais de aprendizagem e os estilos cognitivos (Meirieu, 1998; Gardner, 1995; Vygotsky, 1999), podem permitir ao professor refletir sobre a necessidade em se preocupar com aquilo que o aluno quer, procura, ou pensa, para alcançar o saber como desejável para si, sacrificando por ele desejos mais imediatos, por encontrarem um significado desse saber em seus projetos de vida, através de atividades mediadas.

A necessidade de uma estrutura social enfatizando aspectos em que as competências individuais precisam ser encorajadas, através da criação de ambientes cooperativos e incentivadores ou da implementação de programas, como o de Aceleração, parecem contribuir positivamente para o sucesso dos alunos em suas realizações acadêmicas. Essas interações, como afirma Vygotsky (1999) são internalizadas com o passar do tempo, servindo como uma orientação para o comportamento do indivíduo. Essas estratégias de intervenção desenvolvidas podem conduzir a realizações mais elevadas fazendo com que as crianças através

do apoio e envolvimento nos relacionamentos efetivos, sejam portadoras de valores desejáveis, aumentando a expectativa por parte dos pais e professores e também deles próprios.

Para a efetivação dessas estratégias externas e internas que objetivam encorajar os alunos é necessário lidar com preconceitos e estereótipos, que há muito vêm sendo construídos, através das práticas discriminatórias e excludentes, na área educacional. Enxergar essa situação permitirá o reconhecimento de uma “*educação para o entendimento*” (Gardner, 1995) em que os currículos e os ambientes seriam fomentadores de uma aprendizagem significativa em que se avaliem os desempenhos de entendimento dos alunos, com diferentes abordagens de aprendizagem da leitura e da escrita para não mais ensinarmos de uma mesma forma para todos.

A importância dessa organização de trabalho com qualquer aluno e, principalmente, aqueles em desvantagem, como os em defasagem idade-série, se deve ao fato de se entender que o desenvolvimento intelectual dinâmico, no processo de ensinar e aprender, se dá numa relação de afetividade entre professor e aluno, como afirma Freire (1997), que “*não me assusta, que não tenho medo de expressá-la*” (p.159) porque ela não estará excluindo a possibilidade do outro conhecer, ao contrário, estará permitindo a ambos o crescimento, a reorientação, o melhoramento, mediante a própria possibilidade de transgredir o discurso ideológico de que a afetividade interferirá no cumprimento do dever do professor/a.

A aprendizagem da leitura e da escrita nessa relação estabelecida de afetividade, no sentido de querer bem, de estar disponível para, de interessar a alguém e de interessar-se por alguém, significa ter compromisso com o educando, zelando pelo processo pedagógico no espaço em que atua com os alunos.

Pensar a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos em defasagem idade-série, sujeitos dessa pesquisa, pressupõe que seus saberes, conhecimentos e representações - “competências” - e a atividade intelectual - “capacidades” - sejam compreendidas fundamentadas no conhecimento prévio, ponto de apoio, no qual o sujeito e, através dele, as competências e as capacidades são articuladas. A aprendizagem da leitura e da escrita apóia-se nas aquisições anteriores do sujeito, naquilo que é familiar à sua estrutura cognitiva, isto é, as suas estratégias de aprendizagem. Essa estratégia do sujeito é inevitável, porém deve ser superada. Entretanto, só poderá sê-lo caso tenha sido inicialmente respeitada. Esse respeito legitimará a possibilidade do aluno, contribuindo para que ele esteja permanentemente em atividade de elaboração, integrando novos dados à sua estrutura cognitiva.

Segundo Meirieu (1998), são três as variáveis a serem consideradas no que se refere à elaboração das estratégias de aprendizagem por um sujeito. A primeira seria os suportes cognitivos, aquilo que ele já sabe. A segunda compreenderia tudo aquilo ligado à história psico-afetiva do sujeito, visto que a sua vivência pessoal vai determinar escolhas ligadas a frustrações ou satisfações afetivas. E a terceira estaria vinculada aos determinantes sócio-culturais, visto que nenhuma estratégia é neutra socialmente, já que são utilizadas de diferentes formas de acordo com a origem social do sujeito.

A complexidade dessa elaboração de estratégias de aprendizagem pelos sujeitos sugere uma prática didática com estratégias de ensino variadas (Gardner, 1995; Meirieu, 1998) para que os sujeitos possam utilizar a sua estratégia de aprendizagem. Isso não é considerado pelo Programa de Aceleração de Aprendizagem na organização de sua metodologia de trabalho que é única e invariável para todos os alunos. Sabe-se também que para o professor que trabalha nesse Programa não é fácil atender a 30 alunos, cada um com diferentes estratégias. Contudo, cabe a ele descobrir o que pode modificar na sua forma de ensinar, adaptando a programação didática e negociando as situações oriundas dessa ação, a fim de ajustá-la para uma atitude didática que sirva para construção de uma “educação para o entendimento”.

CLASSES DE ACELERAÇÃO: UM MOVIMENTO EM BUSCA DE SOLUÇÕES

O Programa de Aceleração de Aprendizagem (PAA) implementado em 1995, em alguns estados de nosso país, tenta retomar o processo de aprendizagem e resgatar a auto-estima desse aluno, ceifada pela própria escola quando lá chegou, exigindo sensibilidade por parte do professor e da escola em relação aos problemas gerados pela injustiça social, a fim de intervir na realidade para transformá-la.

No Município do Rio de Janeiro, o Projeto foi iniciado em junho de 1998, passando por modificações em 2000, a fim de dar atendimento a todos os alunos da Rede Municipal com distorção entre série e idade, naquele ano. Na tentativa de se desenvolver um trabalho com qualidade e de dar apoio aos professores que faziam parte do Programa, foram realizados cursos específicos em que eles estavam permanentemente se atualizando e também sendo ouvidos nas suas inquietações oriundas da prática cotidiana.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), em 2000, teve 40 mil alunos nas Classes de Aceleração de aprendizagem, distribuídos pelas 10 Coordenadorias Regionais de Ensino. Segundo o MEC/INEP/SEEC no ano de

2000, quando essa pesquisa foi realizada, os dados da taxa de distorção idade-série no Estado do Rio de Janeiro do qual faz parte o município, no Ensino Fundamental era de 28,5% de 1.^a a 4.^a série, de 46,5% de 5.^a a 8.^a série e no Ensino Médio era de 58,1%.

São duas as propostas que podem ser escolhidas pelos estados e municípios, a de São Paulo – CENPEC - Centro de Pesquisa para Educação e Cultura e Ação Comunitária e a de Brasília- CETEB - Centro de Ensino Tecnológico de Brasília. A SME/RJ utilizou a segunda que é uma unidade operacional da Fundação Brasileira de Educação que coordena o Programa.

A proposta pedagógica baseia-se na Pedagogia do Sucesso, cuja hipótese central consiste no pressuposto de que os alunos com acentuada defasagem idade-série são capazes de dominar, com mais rapidez, os conteúdos básicos do currículo, desde que ensinados adequadamente e colocados num ambiente motivador que lhes permita acumular sucessos de forma progressiva, desenvolvendo a sua auto-estima.

As diretrizes de ação para essa abordagem metodológica devem se pautar nas experiências, interesses e necessidades dos alunos. Para avaliação do desempenho e progresso escolar do aluno deverão ser considerados os seguintes aspectos: iniciativa, habilidade de trabalho em grupo, comunicação oral e escrita, participação, responsabilidade, comprometimento, capacidade de análise e síntese, consistência de argumentação, criatividade, aplicação de conceitos trabalhados, domínio de conteúdo.

A organização dos conteúdos está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, por áreas de ensino e por habilidades, sendo selecionados somente os comuns a todas as propostas oficiais de diferentes Estados brasileiros estudadas, considerados prioritários e indispensáveis.

Os alunos deverão sentir, desde o início, que são capazes de ter sucesso, de aprender, de passar de ano, que estão incluídos. O objetivo é que todos tenham sucesso no dia-a-dia, durante todo o processo e não apenas no final.

A palavra inclusão, num sentido mais amplo, leva-nos a pensar em estar incluído ou compreendido, em fazer parte. E, sendo a educação uma questão de direitos humanos, é, portanto, um direito de todos. Assim, pensar num ensino inclusivo significa incluir a todos independentes de seu talento, de sua origem socioeconômica ou cultural ou de sua deficiência, a fim de que se possa vislumbrar uma melhoria de vida na comunidade em que se viva, baseada num valor social de igualdade para todas as pessoas.

A possibilidade de inclusão através do PAA parece funcionar para os alunos que dele participam como fomentadoras de “atitudes positivas” que facilitam o desenvolvimento de amizades e o trabalho com colegas e professor, mediante interações aluno-aluno, professor-aluno, aluno-família, família-escola, escola-mundo para que desenvolvam habilidades acadêmicas e sociais.

Essas “atitudes positivas” e, às vezes, nem tão positivas, mas naturais e pertinentes ao que se considera necessário para a reflexão sobre a organização, utilizando-se o olhar da complexidade a que se refere Morin (1999), estiveram presentes no contexto das turmas observadas, enriquecendo a trama das relações estabelecidas no campo, cujo trabalho ocorreu de setembro a dezembro de 2000.

No processo de construção dessa pesquisa, a atitude reflexiva dos alunos entrevistados frente aos seus conhecimentos e a sua própria vida cotidiana, induziu também, após as várias leituras das entrevistas realizadas, a estabelecer quatro eixos norteadores: IDENTIDADE, MEDIAÇÃO/INTERAÇÃO, INDICADORES (Representações) e TEMPO/ESPAÇO/OBJETO

As questões de pesquisa foram: Quem é o aluno do Programa de Aceleração de Aprendizagem, como se percebem e são percebidos? Que fatores consideram determinantes para a sua aprendizagem e aprovação? Como o aluno entende que aprendeu?

Os alunos entrevistados encontram-se na faixa etária entre 12 a 16 anos, todos oriundos da 2.^a série, com distorção idade-série, com dificuldades no processo de leitura e escrita que precisa ser consolidado e com possibilidades de alcançar a 5.^a série através do Programa de Aceleração de Aprendizagem, a fim de regularizar o fluxo escolar.

AS REVELAÇÕES DOS SUJEITOS ATRAVÉS DAS PRÓPRIAS LENTES

Nas observações realizadas, baseada numa relação de confiança entre professor, aluno e pesquisador nas turmas investigadas, tentou-se compreender como alguns alunos trabalharam e entenderam o seu próprio funcionamento intelectual através do depoimento dos mesmos com relação à sua aprendizagem durante a permanência numa Classe de Aceleração de Aprendizagem.

Em seus depoimentos mostraram ter conhecimento do objetivo do programa e também relataram alguns motivos que os fizeram chegar à turma de aceleração de aprendizagem. Segundo eles, os motivos que os levaram a reprovações ou afastamento da escola são vistos como acidentais e não como consequência da falta de políticas públicas efetivamente implementadas para corrigir as

desigualdades sociais existentes. Esses alunos nos dão pistas de como pensar a difícil questão da aprendizagem, a partir de seus depoimentos³, de suas representações da aprendizagem e de seus limites e possibilidades.

P- Qual é o motivo pelo qual vocês estão nessa turma? Porque que existe essa turma de aceleração?

E- Porque tô atrasado, atrasado. As pessoas que entram na escola tarde (...) Por exemplo: pode ter idade certa pra entrar na...na escola e pra ser mais se forma se tá na terceira série e você tem mais de 15 anos, você tem que entrar na aceleração. Se tu tiver menos de 11 anos, assim, tu não entra não. [...] Tem que ser a idade certa. (S., 14 anos)

Para o aluno acima, o fato que o levou ao atraso foi a sua história pessoal que o impediu de freqüentar a escola numa determinada época de sua vida. Esse atraso apontado é por ele justificado, como conseqüência de problemas relacionados a saúde, a religião e a relações familiares, que certamente não são considerados nos dados estatísticos oficiais, e nem mesmo na escola, muito embora, colaborem para o fracasso individual deste aluno e, conseqüentemente, para o fracasso da própria instituição escolar.

P- Desde 93 que você está fora da escola [...] E qual foi o motivo de você não ir pra escola?

E- Ah! Pobreza...pobreza muito grave. É um negócio que...que eu passava mal e a língua enrolava. Tinha um negócio de centro. Aí a família do meu pai se envolvia com isso, aí fez um negócio lá. Aí o meu pai tinha um negócio lá e aí passou pra mim. Como eu era o menor da família, quem pegou fui eu. [...] Eu tinha desde pequeno, isso. Meu pai também tinha desde pequeno. Aí não sei o que a família dele fez, aí passou para mim. Passou pra mim esse negócio aí, quando ele passava mal. Aí eu tô bem parado quando eu vou passando pela rua, aí sempre parece que eu tô afundando no chão. Aí apaga tudo. Aí apaga e a língua começa a enrolar. Aí prende a respiração. A única que sabe é minha mãe e minha tia. Aí minha mãe ficava com medo, aí me tirou do ser... e me tirou da escola. [...]

P- E porque ela (mãe) botou você agora de volta na escola?

E- Porque fiquei bom. (S., 14 anos)

A história de S. nos remete a refletir sobre a “caixa-preta” trazida por cada um para dentro da sala de aula, na eminência de considerá-la em suas contradições, a fim de poder intervir e contribuir para a superação de tais obstáculos. No caso desse aluno, especificamente, não houve participação da escola nas construções realizadas e trazidas por ele para a escola nesse período. Segundo ele, a própria professora, embora tenha relatado algumas vezes a história de vida singular experimentada por ele, não entendia como o mesmo havia aprendido tantos conteúdos fora da escola que o faziam ser estimado como um excelente aluno na classe.

³ Para ler as entrevistas, considere para designar o Pesquisador **P** e **E** para o Entrevistado

Durante uma aula em que a professora falava de simetria e trabalhava com construção de pipas, esse mesmo aluno desautoriza a professora, detentora de todo conhecimento e aptidões como tradicionalmente é considerada, ao assumir o lugar da professora junto ao quadro, direcionando a atividade iniciada pela mesma, refazendo o desenho de uma pipa, que segundo sua observação não estava correta. Tal avaliação, novidade no espaço da sala de aula, só ocorreu porque a professora entende que a relação entre aluno/professor precisa dessa referência e troca. Nesse momento, através dessa atitude do aluno e principalmente da atitude de consentimento do professor frente ao exposto, legitima-se uma relação de igualdade de condições em que o aluno percebe-se como um sujeito que realmente possui a liberdade de se expressar, na medida em que a professora fornece a ele instrumentos que lhe permitem solucionar os problemas que surgem, buscando algo que poderiam querer juntos, a partir de um projeto de ensino que encontra um projeto de aprendizagem formando um elo entre um sujeito que pode aprender e um sujeito que quer ensinar. Esse é um típico aluno que frequenta quaisquer salas de aulas e não especificamente as salas das classes de aceleração.

P. Porque você levantou para ajudá-la a fazer a pipa?

E. Porque ela não sabia...fazer direito. Ela fazia errado a gente ia lá e fazia direito.E. Ela faz as pipas antigas. As pipas agora não são iguais às antigas. As antigas tinha(...) tinha gente que fazia de outro jeito. Mas a gente nessa época pega essas assim mesmo. (S., 14 anos)

Outras foram as questões que os levaram a estar em defasagem idade-série e a participarem do PAA. Dois desses alunos entrevistados chamaram bastante atenção pelos motivos apontados para o seu atraso.

Um deles foi o aluno A., de 14 anos da Escola Sol.

P- Mas você foi reprovado? [...]

E- Não. Apesar que eu nunca fui reprovado. Porque eu tive um "pobrema" na perna e atrofiação nos ossos. Não poderia entrar na... na escola com... com isso. Aí eu peguei e fiquei um bom tempo parado. Aí quando foi, acho que em 97, não lembro bem. Eu vim prá cá, aí estudei em 97. Em 98 eu tive que me mudar prá bem longe. Não tinha como eu vim prá cá. Em 99 eu dei uma pisada, dei uma escorregada na banana. Eu vacilei legal e agora 2000 eu tô vindo com tudo aí com o objetivo para alcançar a 5.^a série.[...] (A., 14 anos)

Uma outra foi a aluna L., 16 anos, da Escola Lua.

E. (...) Porque onde eu morava não tinha escola, aí por isso que eu me atrasei. Fui pra escola era, tava com 12 anos. [...]Eu morava é...no campo...na roça, com meu pai. Porque ele trabalhava com negócios de animais, essas coisas, aí por isso que não tinha...escola.[...] Na Paraíba.
P. Você repetiu alguma série?

E. Repeti porque assim, eu entrei com 12 anos, só que quando eu entrei o meu professor só ensinou até o meio do ano, aí parou, porque o prefeito não pagou mais. Aí ele parou. Aí eu comecei com treze. Aí depois de treze fiz quatorze. Aí quando eu tava com 14 anos, foi que eu terminei a primeira série, aí comecei a segunda. Aí quando tava com 15 anos terminei a segunda e agora tô na aceleração. (L., 16 anos)

Embora não esteja clara para os alunos a dimensão política do PAA, todos os alunos entrevistados, sem exceção, tinham conhecimento do objetivo do Programa e dos critérios para aprovação. A expectativa deles é que sejam “acelerados” e isso parece depender prioritariamente de seu esforço pessoal. Nota-se também a manutenção de estereótipos presentes em classes regulares (“ficar quieto”, “não faltar”, oposição brincar x estudar).

P- O que você tinha que fazer para ir pra 5ª série?

E- Ah! Estudar.

P- E os colegas, [...] não vão porquê?

E- Porque não se esforçaram pra ir. (L.G., 12 anos)

E- É que eu que fiz? (longo silêncio)...Estudei, fiquei quieto, não faltei a aula. Todo dia tava prestando atenção na aula. (B., 12 anos)

E. Estudei muito. Estudei muito, minha mãe sempre falava, aí quando eu saía pra rua, aí chegava da escola ia direto soltar pipa minha mãe não deixava. Vai estudar um pouco primeiro pra depois de repente tu consegue mais uma coisa melhor. Aí eu sempre ia estudar. Depois de sete horas assim, estudava bem dizer duas horas assim e ia pra rua de novo. Aí minha mãe deixava eu brincar um pouco. Acordava de manhã de novo estudava chegava na hora de ir para a escola ia para a escola, voltava, estudava de novo depois é... brincar. (S., 14 anos)

A fala a seguir demonstra reconhecimento e valorização do lugar do professor, apoiado ao esforço do aluno, sentimento a ser resgatado na recuperação do papel da educação.

P-(...) Teve alguma coisa diferente, alguma coisa te cativou mais, tocou mais você?

E- Teve. Foi o trabalho dela. O trabalho dela foi...como eu posso dizer é...ela é muito boa com a gente. Foi, não foi como as outras professoras que eu já peguei. Ela foi diferente das outras professoras que eu já peguei.(...) Porque ela é muito boa. Ela explica quando a gente tem dificuldade. Ela pede pra gente perguntar a ela quando tem dificuldade no trabalho. A gente pergunta e ela fala pra gente.[...] Estudei muito, muito mesmo. (S., 15 anos)

Eles têm conhecimento do material utilizado – 7 livros - demonstrando ter clareza sobre a expectativa de que os terminem durante esse ano letivo, mas, segundo um dos alunos entrevistados, a turma não tem como acelerar porque a maioria dos alunos é lenta, característica que o referido aluno não toma para si. Ele

afirma que não é lento para nada. É rápido, prestativo e pensa rápido, “*O objetivo é alcançar sete, sendo que a maioria da turma é muito lenta e não tem como acelerar*” (A., 14 anos). O desafio de conseguir realizar as atividades de todos os livros foi superado por apenas uma das turmas investigadas.

Aparece como um dado relevante a co-responsabilidade pelo processo, como um “dever” de todos (...) *com um ajudando o outro, não um o pessoal não sabe aquela palavra ali pegar e responder direito, acho que isso é o meu dever. Tanto é o meu dever, como é dela.* (A., 14 anos).

Diferentes estratégias de ensinar para diferentes Estratégias de aprender...

Na aula gravada da turma da Escola Sol, no dia 10 de outubro, a professora parece desvalorizar o saber trazido e até mesmo construído pelo aluno. No livro do Projeto 3 – “**O lugar onde vivo**”, quarto livro trabalhado pela turma, página 124, a questão número dois traz o enunciado “**Pense e dê as respostas**” sugerindo total liberdade de ação durante o desenvolvimento da atividade. A primeira questão diz que:

- “*Um carretel tem 400 metros de linha. Para meu papagaio voar bem, preciso de 500 metros. Quantos carretéis de linha devo comprar? _____ Quantos metros de linha vão sobrar? _____*”

Diante da questão, R., afirma poder comprar a metade de um carretel no local em que reside. A fim de validar a informação trazida, cita o nome da pessoa que vende a metade do carretel. O fato do aluno trazer esta informação demonstra a capacidade de busca de soluções para a situação dada, bem como refuta a idéia de que a resposta da escola seja completamente correta e final. Há encaixes e desencaixes, as peças precisam ser reorganizadas. A criatividade nessa resposta, contrariamente ao que se espera, teve pouca importância para o professor nesse contexto.

A professora é enfática ao dizer que não quer comprar o carretel lá no local referido, alegando que não vai andar tanto para comprar meio carretel e o aluno argumenta dizendo que é o local mais próximo da escola, para ele. A professora tenta escapar trazendo como referencial para a situação a sua própria casa e coloca a situação para os alunos. Essa atitude mostra o esforço feito pela professora, através de uma rigidez extrema em fazer valer a sua idéia, defendendo-a para atender a lógica do pensamento único hegemonicamente difundido em nossa sociedade.

Outro aluno, M., encontra solução diferente dizendo que existem dois tipos de carretéis, um maior com 400m e outro menor com 150m, e que a sua opção seria pela compra desse menor. A sua resposta está bastante adequada à situação de vida atual e real. Provavelmente nenhum desses alunos compra algo que não seja necessário em suas vidas devido às dificuldades financeiras com as quais convivem. Essas dificuldades são cada vez mais perversas, sobrepondo-se ao seu querer. A professora, então, valoriza verbalmente a solução encontrada pelo aluno, afirmando ter ele encontrado a resposta mais difícil, entretanto não autoriza, mais uma vez, esse saber. Segundo ela, a resposta foge à lógica do livro e talvez à sua própria que propõe/impõe a compra de dois carretéis de 400metros cada um.

Todas as respostas satisfazem a situação, a do aluno R., a do aluno M. e também a da professora e do livro, no entanto, a valorização delas não ocorre na mesma proporção entre as elaboradas pelos alunos e aquelas elaboradas pelo professor. A desautorização se confirma no momento da sistematização e do registro da correção. Nada daquela discussão prévia em que os alunos expressaram seus pensamentos fora aproveitado como mais uma resposta possível e viável. Fatores como esse são impeditivos para a consolidação de uma leitura e escrita que propicie a autonomia do aluno, tão presente nos discursos dos profissionais da educação e também no discurso oficial.

Talvez o Programa minimize o difícil desafio que se impõe ao docente de fazer com que os alunos do PAA progridam aprendendo, ainda que diante de situações tão complexas como as já expostas. Uma possibilidade para essa aprendizagem seria a utilização de diferentes procedimentos didáticos para os diferentes alunos que permitissem aos mesmos adquirirem conhecimentos utilizando sua estratégia de aprendizagem, a partir de uma prática didática variada de estratégias de ensino, negociando com o aluno as ações a serem executadas e observando seus resultados.

P-Mas, você geralmente senta sozinho?

E-Não. Às vezes não. Porque é muita pessoa assim do meu lado, assim, atrapalha. “Inves” de eu pensar pra mim. Pra eu pensar num trabalho, ainda mais que a turma fala muito. Muito não. Fala um pouco assim. Aí eu não, num tenho tempo pra pensar. Aí acho que isso me chateia. Acho que eu não consigo fazer o trabalho. Geralmente eu só fico sentado sozinho. (A., 14 anos)

O aluno A., por exemplo, tem necessidade de trabalhar sozinho para aprender. Precisa isolar-se para pensar, pois o contato com o outro desestabiliza a sua reflexão pessoal. Embora não negue ter gostado de trabalhar em grupo, não identifica essa forma de trabalhar como produtiva para si, mas a considera útil para

outros colegas que, segundo ele, necessitam de seu apoio. Ele precisa descobrir sozinho os objetivos, formulando e verificando hipóteses sucessivas. O tempo, segundo ele, é curto para pensar, ficando ainda mais comprometido se tiver que trabalhar coletivamente e com o barulho da fala dos colegas, que no grupo deve ficar mais acentuada.

E-(...) Algumas coisas que eu não entendia eu procurava consultar a professora e quando ela falava eu pegava e eu mesmo traduzia essas palavras que ela falava que é prá ver se eu entendia melhor.[...] eu pegava guardava lá na cabeça e falava prá mim mesmo e eu mesmo dava as minhas respostas.

(A., 14 anos)

Considerando o que o aluno diz com relação a precisar traduzir o que a professora falava para que pudesse compreender, leva-nos a inferir que ele também precisa confrontar os seus conhecimentos com aqueles propostos pelo professor até que examine os vários elementos e tire suas próprias conclusões. O pensamento, ao contrário da fala, não se organiza em unidades separadas, por isso o professor que deseja comunicar algo, nem sempre é compreendido, visto que, segundo Vygotsky (1993), quando se deseja comunicar algo, expressa-se o pensamento em palavras separadas, mas se concebe tudo num só pensamento estabelecendo relação entre as coisas. Assim, por sabermos o que estamos pensando “*Na fala interior a percepção ‘mútua’ está sempre presente, de forma absoluta; portanto, é uma regra geral que ocorra uma ‘comunicação’ praticamente sem palavras, até mesmo no caso dos pensamentos mais complexos*” (id, p.124). Ele também usa da reflexividade analisando passo a passo a situação dada e, como ele diz, “*guardando lá na cabeça*” para chegar às suas próprias respostas. Aqui também caberia dizer que ele se utiliza de um apoio “verbal”, considerando essa verbalização como fala interior, numa fala para si mesmo que, segundo Vygotsky (1993) origina-se na diferenciação da fala para os outros estando a serviço da orientação mental, da compreensão consciente, ajudando a superar dificuldades. Essa forma de A. organizar a sua atividade cognitiva indica que possui a capacidade de ‘*pensar as palavras*’, não que essa fala interior seja o aspecto interior da fala exterior, mas que tem uma função em si mesma por continuar a ser fala, ou seja, pensamento ligado por palavras. É dinâmica, instável e inconstante, indo do pensamento à palavra, da palavra ao pensamento criando uma conexão, preenchendo uma função, resolvendo um problema.

P- (...) Como é que você sabia que você tinha aprendido realmente?

E- Eu já tinha estudado.(...) eu já tinha assim, feito algumas coisas do livro, eu já tinha feito. Mas, aí tinha algumas que eu já tinha feito.[...] É... Feito em casa.

P- E aí quando você queria tirar dúvida?

E- Perguntava a professora.[...] Foi força de vontade. Eu, na hora peguei não... não tinha entendido direito, aí depois eu perguntei a ela de novo. Aí foi aí que eu fui aprendendo, devagar.

P- Se eu passar agora uma conta de dividir, você consegue fazer?

E- Acho que não, sou meio esquecida. (So., 15 anos)

Fato interessante apontado pela aluna é que ela já trazia a atividade pronta de casa, precisava saber “tudo”, dar conta de “tudo” para chegar a ação. Ela sugere na sua fala que não se percebe como sujeito ativo na construção da sua própria aprendizagem, pois ora diz pensar, logo a seguir diz que foi muito estudo, a força de vontade que a fez aprender, como se fosse algo externo à sua pessoa, ao seu fazer, não chegando a descrever como compreende que a aprendizagem ocorreu. É como se esses conhecimentos lhes fossem revelados progressivamente e recebidos numa atitude passiva. Afirma, porém, que aprendeu e que é capaz de aprender, embora não esteja segura para agir sobre um determinado conteúdo já trabalhado e, segundo ela, aprendido. Relaciona tal impossibilidade ao fato de ser “muito esquecida” o que pode explicar porque ela resolve as atividades em casa antes de chegar à escola, mobilizando as informações que serão trabalhadas previamente com o propósito de suprir essa dificuldade que ela julga ter que é lembrar. Essa é a sua principal estratégia.

P- Como é que você faz pra conseguir resolver o trabalho?

E. Ah! Eu leio só pra mim mesma e tento entender assim sabe, né. Eu leio bem, bastante mesmo, aí quando eu vejo que eu consigo fazer, aí eu faço. Agora quando eu não consigo eu não faço não. Nem também quando eu não entendo eu não faço não.

[...] Eu gosto de fazer mais individual. Porque eu me concentro mais, porque em grupo é muito ruim.[...] Memória é inteligência, eu acho né, é cabeça. Tá com a cabeça boa, tá com boa vontade de aprender aquilo, aí você memoriza. Ah! Estudar bem. Entender . Prestar atenção na explicação da professora.... se ela não conseguir memorizar, ela não consegue não(...) na minha casa tem esse exemplo. A minha irmã, ela estudava, estudava, mas ela não conseguia ler e escrever não. Hoje ela esta com 29 anos e não sabe nem ler.

P. O que foi difícil nesse livro 5 que você estava falando?

E. Ah! Porque ele tem muita coisa difícil, negócio de fração, matemática, essas coisas. Os negócios do Brasil, essas coisas, negócio de capital e estado é muito difícil. Eu não sabia nem onde que ficava qual região, aí eu aprendi um monte de coisa(...) mas eu não sabia. Agora eu sei [...] A professora tava lá dizendo e eu prestando atenção, aí depois eu chegava em casa ia olhar os estados tudinho, desse “tamainho” os estados aí eu olhava tudinho, aí fui olhar o mapa aí falei ah! Agora eu sei mesmo.

P. *Você gosta de escrever?*

E. *Ah! Quando eu tô em casa escrevo à toa. Agora na escola não sou muito de escrever não(...) Eu escrevo só o trabalho mesmo. Agora à toa eu não escrevo não. Não gosto muito não. Não é fácil, não. É muito difícil fazer. Acho que eu só fiz... ela só mandou uma vez eu fazer. Acho que eu fiz um, só mesmo. Ainda bem que ela botou ótimo, tava certo. Às vezes eu tenho medo de fazer e não dá certo, aí não faço não. A pontuação, às vezes não tá certa é as frases às vezes não combina com aquilo (...) É com o texto, com o texto com a coisa que você vai falar, às vezes a frase não combina.*

P. *Você acha que conseguiu aprender tudo que estava proposto no livro?*

E. *Ah! Consegui. Às vezes se to em casa eu pego todos os livros até o 5, aí vou ler, aí aqueles trabalhos mais difícil, que foi o desafio maior pra mim, aí eu vou lendo né pra mim aprender. Memorização...memorizar.*

P- *Como é que você tinha certeza que tinha aprendido?*

E. *Ah! Porque às vezes ela passava o mesmo trabalho, aí eu já sabia. Quando eu ia mostrar a ela, ela dava certo, aí eu falei ó já sei. Aí eu chegava em casa continuava estudando, minha prima me dava ajuda, ela ainda me dá ajuda. Aí eu falei: a professora passou esse trabalho hoje e eu já fiz. Então faz aí um pra mim, pra mim ver. Aí eu ia fazer aí eu acertava. Dizia ela ih! Sabe mesmo aprendeu. Aí eu aprendi rapidinho. Eu não sou muito ruim de aprender as coisas não. (L., 16 anos)*

A aluna L. busca na fala interior entender os conteúdos trabalhados em sala pela professora utilizando-se das estratégias verbal, auditiva e reflexiva. Ela também prefere trabalhar sozinha, embora solicite, raramente, o auxílio da professora. Trabalhar sozinha é uma opção porque dessa forma ela se concentra mais para aprender, o que facilita a sua reflexão pessoal acerca do assunto. Utiliza-se da compreensão pela significação cujo sentido tenta compreender através da extensão a outros elementos que poderão auxiliá-la e confirmar a sua aprendizagem. Exemplo significativo trazido por ela foi à busca de compreensão através da leitura de mapas realizada em casa. Provavelmente, esse procedimento não foi explorado na sala de aula, pois a aluna afirma que a professora ia falando e ela atentamente, prestando atenção e depois, quando chegava em casa, ia olhar “os estados desse tamainho”. Ao ouvir atentamente ela está utilizando-se da estratégia auditiva, dando o primeiro passo para a realização da sua aprendizagem e depois ela utiliza-se da visual para consolidá-la. Meirieu (1998) explica que o fato de estar atento significa ter um projeto de utilização para o conteúdo recebido mediante representações finalizadas.

A repetição das tarefas é também utilizada por L. para aprender. Ela usa vários meios de refazê-las, algumas vezes relê os livros e se prende nos exercícios que encontrou mais dificuldades; outra reescreve a atividade e mostra para sua prima. Na própria sala de aula ela refaz atividades que já sabe, obtendo a certeza da

aprendizagem e segurança de ter aprendido, influenciando positivamente sua auto-estima. A importância dada à repetição das tarefas pela aluna deve-se ao fato da mesma considerar a memorização imprescindível para aprendizagem de todos; em que somente aqueles que tiverem esse “dom” conseguirão alcançá-la. Meirieu (1998) compara a memória a um “*sistema de arquivos*” em que a pessoa vai colocando aquilo que pretende guardar para utilizar futuramente num esboço mental.

Essa crença pode ser uma explicação para a dificuldade e o medo que a aluna diz sentir ao ter que escrever um texto, pois na elaboração do texto ela não tem como se limitar a utilizar a atenção e a memória como referências. Mesmo que ela fique bastante atenta a si mesma, autora do texto, este não lhe chegará, pois na hora de escrever, de acordo com Vygotsky (1993), o tom de voz e o conhecimento do assunto são excluídos, portanto nem a atenção e nem a memória poderão auxiliá-la na realização da tarefa da escrita. A comunicação aqui só ocorrerá por meio de palavras e suas combinações, havendo a necessidade de rascunhos. A passagem desse rascunho para a cópia é que refletirá o seu processo mental, sendo esse rascunho também uma fala interior, pois mesmo sem escrever, quando dizemos para nós mesmos o que vamos escrever, já estamos fazendo um rascunho. Há necessidade de buscar procedimentos que auxiliem L. a “*pensar as palavras*” adotando um posicionamento de reflexividade sobre o seu pensar e a sua escrita. Nesse caso podemos supor que ela utiliza-se da estratégia de impulsividade tomando um primeiro contato com a situação para logo depois, sem muita paciência e sem reflexão, desistir, aguardando por um momento posterior onde poderá retificar os possíveis erros ou confirmar os acertos, bem como a da representação indo ao objeto pelo símbolo que o representa, adiando a manipulação do mesmo, por necessitar de um tempo maior para a manifestação do objeto para chegar as respostas ou explorá-las.

Percebemos, na fala final, “*eu não sou muito ruim não*”, uma manifestação de preservação de auto-estima, mesmo encoberta, num excelente filão a ser explorado por uma professora atenta e reflexiva.

*P. O que acontece quando você olha o livro e vê o exercício novamente?
E. Ah! Fico olhando, fico olhando. Tem vezes que passa...que passa esse jogo do milhão⁴, aí passa uma resposta lá eu sei. Minha mãe fica: - mas você aprendeu isso tudo? É. Isso, aquilo, mas tem umas que eu nem sei mesmo, aí eu fico olhando. E aí quando chego aqui na escola fico... pergunto qual é a pergunta. Aí a professora sabe. Aí eu falo com a professora:- É pesquisa mesmo!
P- Como é que você pensa?*

⁴ Programa televisivo “Show do Milhão” do SBT

E- Eu penso muita coisa que...(silêncio) Num sei como pra resolver aquilo. Sei como resolve aquilo ali não. Aquilo ali são um problema muito difícil.

P- O que você está falando?

E- Ah! Ser criança na rua, criança se envolvendo em droga. Isso pra mim é muito difícil.

P- E, a continha, o cálculo de frações são fáceis?

E- É, pra mim é. (S., 14 anos)

O contato direto com o objeto, como pode fazer com a matemática, mas não com as questões sociais, lhe permite apropriar-se do conteúdo rapidamente, estimulando-o a prosseguir no seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento ainda é facilitado quando é possível estabelecer relações entre os colegas e professora, confrontando regularmente e confirmando suas respostas com a posição do outro. Até mesmo a televisão tem para ele essa função de estabelecimento de confronto entre os elementos de uma determinada situação. A situação de perguntas e respostas rápidas, com tempos determinados e de preferência curtos, estabelece para ele um desafio, uma superação a ser feita. Isso é determinante para criar aquilo que Meirieu (1998) chama de conflito intelectual, possibilitando a aprendizagem. As informações do aluno podem revelar que ele possivelmente entende a aprendizagem, inclusive da leitura e escrita, como uma eterna superação, constituída da idéia de que todo sucesso obtido deverá ser superado, retrabalhado, reorganizado e “confirmado”.

A dificuldade apontada por S. em lidar com questões sociais graves como a situação dos meninos de rua, das drogas, da violência podem remeter à disfuncionalidade encontrada por ele na articulação desse saber escolar com uma situação da vida real que não poderá verdadeiramente ser resolvida a partir do mesmo, tornando-se de difícil compreensão. Da noção de que a prática social pode fazer com que se compreenda como um saber escolar não pode ser simplesmente transposto de um saber erudito, infere-se a noção de que o saber escolar não pode simplesmente ser transposto para uma situação real da vida cotidiana. Sem a referência prática no seu fazer, essa aprendizagem para ele não adquire sentido e por isso diz não tê-la compreendido, devido ao grau de dificuldade para resolvê-la concretamente.

P- Como é que você tinha certeza que tinha aprendido, que o trabalho estava certo, que tinha compreendido?

E- Não sei como explicar.[...] É. Igual a pedir lápis.

P- Como é que é igual a pedir lápis?

E- Ah! Você pede a todo mundo. Não tem. Você implora. Ah! Me empresta vai! Olha aí dentro da sua mochila pra ver se tem certeza. Igual a S.:

M.: - Me ensina aí vai.

S.: - Não sei.

M.: - Como que você não sabe? Tu acabou de fazer.

S.: - Ah! Fiz do meu jeito.

M.: - Então, quero aprender do seu jeito.

*E- Mas, só que tem algumas coisa que aprendi com ela e algumas que não aprendi nada. Ela diz que algumas coisas aprendeu bastante comigo. Não tenho certeza. Não confio nela não. Confio mais no A.. Ele eu tenho certeza que...no ano que vem vai passar ainda pra sexta série e vai me alcançar e **nas férias vou estudar bastante, muito, muito mesmo. (M., 14 anos)***

A aluna M. depende para aprender de estar sempre em contato com o outro, professor, colega, membro da família, buscando entender através do seu par, do treinamento “*estudar bastante nas férias*” confrontando suas representações e as dos seus pares para que possa progredir. Ela julga poder aprender do jeito do outro o que implicitamente contribui com a idéia veiculada neste trabalho de que os alunos possuem modos diferentes e individuais de representação da atividade cognitiva que se articulam com um estilo cognitivo pessoal dependente do objeto da aprendizagem.

O estilo cognitivo em Meirieu (1998) se refere aos elementos utilizados pelos sujeitos, diferindo de um para outro, “*variáveis-sujeitos*”. Essas variações vão promover um “*Sistema Pessoal de Pilotagem de Aprendizagem*” designando a maneira como a pessoa percebe, guarda e comunica a informação, podendo ser agrupados segundo uma bipolaridade: sujeitos que aprendem mais por “produção” (verificação e reconstrução) e sujeitos que aprendem mais por “consumo” (interiorização e compreensão).

INCLUIR TUDO: A “HISTÓRIA EM QUE ME FAÇO COM OS OUTROS E DE CUJA FEITURA TOMO PARTE”⁵

Embora em caráter provisório com a certeza de que este tipo de pesquisa se caracteriza pela sua própria natureza de inacabamento⁶, ao chegarmos ao “final” desse estudo baseado em reflexões a partir das vozes dos sujeitos-alunos em defasagem idade-série do Programa de Aceleração de Aprendizagem, salientamos alguns aspectos importantes, para que pensemos sobre as reais possibilidades de sucesso desses e de outros alunos, considerando a urgência de mudanças das práticas rotineiras em nossas salas de aula e da organização de “programas” a fim de que se atenda a todos os alunos na diversidade de suas formas de aprender,

⁵ Freire (1997)

⁶ Termo utilizado por Freire (1997) do qual me aproprio

almejando a difícil, mas possível, inclusão de todos, através daquilo que seja oferecido a eles.

Fazer esse estudo onde se contou com a colaboração de alguns alunos do PAA “rotulados” pelo sucesso obtido tornou possível o desvelamento de algumas representações dos mesmos frente ao processo do aprender acadêmico que se oferecido a todos e se atender às especificidades de cada um pode também levar à inclusão desse mesmo aluno no espaço escolar e também fora dele. A exposição feita pelos alunos sobre si mesmos e sobre a forma como se percebem aponta características de crianças bastante sofridas. Sofrimento causado pelas diversas situações difíceis com as quais viram-se obrigadas a viver, ainda convivendo com algumas delas. Mas também traz esperanças, crenças na educação e desvela recursos aprendidos pelos alunos para superar as diversidades.

Considerar tais fatos não significa que se esteja buscando um argumento para explicar a não aprendizagem da leitura e escrita com compreensão até esse momento, mas sim uma forma de organizar os dados fornecidos por eles articulando e rearticulando tudo que expressaram em seus depoimentos. Desse modo será possível ver cada aluno emergir na sua totalidade, conhecendo complexamente a unidade que é composta pelas partes que compõem a mesma unidade, numa relação de reciprocidade e de complemento. A complexidade dessa tarefa auxiliou, na medida em que não permitiu que se fragmentassem os sujeitos, obrigando-me a ter permanente cuidado durante a análise realizada com relação às subjetividades que se mostravam através das diferentes falas e situações, agora pretensamente expressas neste estudo.

A organização do trabalho no PAA revela uma certa monotonia, um ritmo mecânico e até condicionado de trabalho, pois o material utilizado é numeroso demais (7 livros), atrapalhando os alunos porque possuem dificuldades de leitura e escrita e comprometendo o cumprimento do que é proposto no tempo que se pretende. E ainda aplica uma metodologia rígida no cumprimento das atividades com ordens pré-estabelecidas para cada passo a seguir (refiro-me aqui aos ícones que estão distribuídos por todo subprojeto, a cada um deles, nos livros utilizados). A intenção é acelerar, mas é necessário ao professor e ao aluno que participam desse acontecimento, correrem juntos o risco do desengessamento, desacelerando na medida certa quando se fizer necessário para ambos. A aprendizagem da leitura e escrita, na perspectiva do letramento desses alunos, que se deu durante o acontecimento de um Programa na rede municipal, é um processo e, portanto precisa de participação, de atividade que leve à transformação, chegando ao produto que continua sendo processo. O compartilhamento desse e nesse processo

de aprender é a substância do desenvolvimento cognitivo. É o que deve guiar o nosso sistema de aprendizado.

A partir da análise das diferentes formas de representações propiciadas pelos alunos, a partir das entrevistas e observações que julgo terem fornecido dados ricos para um possível entendimento sobre quais as estratégias utilizadas por eles para aprender e progredir, foi possível destacar algumas baseado no que sugere Meirieu (1998) ao questionar o “*como*” aprender. Entretanto, classificar os alunos e suas estratégias de aprendizagem é aqui neste “término” de trabalho o que menos importa.

A sensibilidade às diferenças individuais na utilização de estratégias impele a que tanto os professores como os alunos tenham apoio durante a realização da aprendizagem da leitura e escrita. A escola precisa estar ciente e sensível para o fato de que todos têm condições de aprender algo, porém as modalidades de ação para se aprender são diferentes e precisam ser reconhecidas e estimuladas.

Uma forma de estímulo pode ser o Programa de Aceleração ou a idéia de superação que está implícita em seus objetivos, mas apenas acelerar não melhoraria em nada a vida desses alunos, como reconhecem alunos entrevistados. Aprender é o objetivo maior que os levou e continua levando diariamente milhões de crianças de volta à escola, mesmo que ela não reconheça isso no aluno e em si própria ao fazer suas avaliações. A ação do aluno no processo de construção da leitura e da escrita tem que ser o centro maior da observação do professor para que desenvolva um trabalho com diferentes procedimentos didáticos para atendê-lo.

A inclusão, como paradigma de pensamento e ação, poderá se efetivar no espaço escolar, possivelmente, se os professores utilizarem-se da estratégia de reflexividade do seu fazer no acontecimento do mesmo, em que pensará e agirá considerando-o passo a passo, certificando-se da exatidão desses passos nas diferentes etapas do seu agir, diminuindo ou aumentando, seguindo ou parando, indo para caminhos distintos, pois só assim aprenderemos e saberemos para onde caminhamos. Aí, talvez, não tenhamos que escolher entre avaliar, acelerar ou aprender, pois tudo fará parte do mesmo processo com as especificidades inerentes ao próprio processo e também àqueles que dele fazem parte. Para isto, devemos estar “atenados”, refletindo sobre o fazer pedagógico junto àqueles que o fazem conosco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTH, R.. *A personal vision of a good school*. Phi Delta Kappan, n. 71, (pp. 512-571) 1990.
- CAGLIARI, L. C.. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1991.
- CARNOY, M. . *Education as cultural imperialism*. Nova York, 1974.
- CASTEL, Robert. *As Metamorfoses da Questão Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1995.
- GENTILI, Pablo (org.) . *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrolo*. São Paulo: UNESP, 2000.
- IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais*. Educação, 2000.
- KARAGIANNIS, Anastasios, Stainback, SUSAN e Stainback Willian. *Fundamentos do ensino inclusivo*. In: STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, (pp. 21-34)
- MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação. SEEC. EFA 2000. *Educação para todos: Avaliação do ano 2000*. Informe Nacional, Brasil, Brasília, 2000.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender...Sim, Mas Como?* Porto Alegre: artes Médicas, 1998.
- MELLO, Marisol Barenco de. *Entre-lugares das Lógicas: Relendo Luria*. Mimeo, 2000.
- MOREIRA, A. F. B. . *Currículos e programas no Brasil*. São Paulo: Papirus, 1999
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIMON, Roger I. *A Pedagogia como uma tecnologia cultural*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1998

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YOUNG, M. F. D.. *An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*. In: YOUNG, M. F. D. *Knowledge and control: new directions for the Sociology of education*, Londres, 1971.

Circunnavegando la Palabra en la Educación y la Lectura de Hoy

Refuerzo del sentido de pertenencia a la propia cultura ante posibles conflictos con las culturas de referencia

María del Carmen VILLAVERDE DE NESSIER ¹
Universidad Nac. del Litoral (Argentina)
mnessier@fhuc.unl.edu.ar

Villaverde de Nessier (2003)
"Circunnavegando la Palabra en la Educación y la Lectura de Hoy. Refuerzo del sentido de pertenencia a la propia cultura ante posibles conflictos con las culturas de referencia", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 175-188.
ISBN: 972-98757-7-4

¹ Prof. de la Cátedra de LITERATURA INFANTIL-JUV. en la Univ. Nac. del Litoral. Prof. del TALLER DE INTEGRACIÓN ESTÉTICA, Univ. Nac. del Litoral. Investigadora categorizada de la Universidad Nacional del Litoral. Prof. de Letras; Experta en Educ. Primaria, especializada en Literatura Inf.-Juvenil, Teatro para Niños, Narración y Lectura. Particularmente preocupada por la educación en los aspectos: LENGUA - LECTURA Y EXPRESIVIDAD, publicó y difundió ampliamente su libro:- Literatura Inf.-Juv. de base folklórica- ocho cuentos del zorro, Ed. Vigil y Ed. La Obra - Rosario y Bs. As., cinco ediciones desde 1972 - (Propuesta primigenia de Regionalización y transversalidad en los contenidos curriculares con separatas llevadas por el Prof. Marc Soriano a sus Cátedras universitarias. Publicó también: Poemas para Diego, Ed. particular., Cuentos del Litoral, Edición Oficial MEC; Juan y su barquito por el Paraná- Cantata para Niños - Ed. DAIAM, Bs. As.; Para cantar y contar, Libro AUDIOVISUAL, Filmedicines Valero, Bs. As., traducido al francés; PEPE CUIS, premiado en Múnich, Alemania, elegido entre los tres mejores del país para el Primer Ciclo (1.985), recomendada su traducción al italiano en la Feria Intern. de Bologna, 1.987. Piquiriquitruque, Ed. Bonum, Bs. As. Siete Sí, Ed. Guadalupe; Bs. As. De la oralidad a la escritura, Circunnavegando la palabra, Bichos y Dichos, Ed. Ameghino, Bs. As., 1.998-99. El zorro y el tigre van a la escuela, Edic. AMSAFÉ, Santa Fe, 1998. Cabeza de ratón, cola de león -Antología- 20 autores argentinos, junto a María Granata, Elsa Borneman..., Ed. Leo Lee, 1987. Aventuras de Entrecasa, Ed. Sigmar, Bs. As. 2000. Más de 100 poesías, Antología Universal para EGB: En prensa.

Tiene a su cargo los Comentarios Bibliográficos de la especialidad en diarios y revistas, publicando artículos sobre Literatura Infantil-Juvenil y Lectura en Revistas nacionales e Internacionales.

Creadora del Departamento DE LITERATURA INFANTIL-JUVENIL, y su Directora durante diecinueve años. Desde su origen en 1973 se constituyó en el PRIMER organismo del país que se dedicó exclusivamente a la Literatura Inf.-Juv., alcanzando gracias a su apasionada dedicación, destacado prestigio internacional.

Delegada Argentina del IBBY-UNESCO, con Martha Salotti; de ASSITEJ (Asoc. Intern. de Teatro para Niños y Jón. - UNESCO); ante TV Española y delegada regional de SAEART. Participó, por invitación del Seminario de preparación del Primer Tesoro de Literatura Infantil del Banco del Libro, Venezuela.

Invitada, por su intensa labor en Literatura Inf.-Juv. y Lectura, a participar en el PROYECTO OEA de la especialidad, nombrada Directora del CEDOC-LI-FE, Centro Nacional de la Red Internacional OEA (uno de los tres Centros Nacionales). Invitada especial del Mtrio. de Educación del Gobierno de Ecuador, a través de nuestra Cancillería, asesora a sus funcionarios y docentes para la ejecución de un Plan Nacional de Lectura.

OTROS TÍTULOS PUBLICADOS: La Literatura Infantil y el desarrollo psico-social de la niñez, tesina de su especialización en Literatura Inf.-Juv. y Expresividad en España. Literatura Infantil-Juv. de acercamiento a la realidad nacional, publicación oficial, Sub. de Cultura de la Pcia. de Santa Fe presentado por la Supervisión Gral. de Educación Inicial -MEC- en el Congreso Mundial de Múnich, 1981. Primeros Talleres Integrados desde la música y la palabra - Departamento Infantil del Liceo Municipal (1965-1976), con exposición de esta problemática, por invitación del Ministerio de Educ. de España, en los Colegios Normales de Madrid -1970-. Publicación de Talleres de la Palabra, Ed. particular, 1991 y CUADERNOS DE LECTORA, expuesto, por invitación, en las universidades nacionales de Guayaquil y Quito, Ecuador; Puerto Alegre, Brasil; Rosario, Santa Fe; Mendoza (1990 y 1996), Tucumán (1990, '91 y '93) La Pampa (1992); Misiones; Univ. Católica de Santa Fe.

Resumo

Para el niño, desde que nace, todo el entorno es un texto. Confronta el entorno de cada nuevo día a lo “leído” en la jornada anterior. La música, como la “normativa” de la palabra, sirve para estimular en ellos el uso sensible de sus facultades físicas y psicológicas, tendientes todas a permitirles una natural evolución en el momento más conmovedor de la vida: **la aparición del lenguaje.**

Cuando llega el tiempo de sus relaciones con la escritura, el niño, que ya ha *leído* su entorno, descubrirá que en la palabra se esconde la respuesta a sus inquietudes, en un marco determinado por un verdadero **hábito lector.**

Como el docente, y el adulto responsable, no pueden perder de vista, esta realidad, deben llevar a los niños a través de la escucha (memoria auditiva) hacia el logro de asociaciones estimulantes y repeticiones entusiastas, las que se constituirán en verdaderos aprendizajes sociales, **comunicacionales,** desde sus propios entornos familiares en participación y perfeccionamiento crecientes.

Hay que lograr una armónica integración de niveles sabiendo que aún antes del Nivel Inicial hay un mundo de palabras en acción que no se puede desconocer.

Hay que poner a la **palabra expresiva, comunicativa,** en el lugar de **honor** que le corresponde en el hogar, en la escuela y en la sociedad en general.

“Debemos partir de lo cercano para luego universalizarnos”

DESARROLLO DE LA PONENCIA²

Entre las Conclusiones de las Primeras y Segundas Jornadas Regionales sobre LECTURA llevadas a cabo por nuestro CEDOC-LI-FE (Red Internacional OEA) de AAL, Santa Fe, los años '96 y '97, auspiciadas por CERLALC (UNESCO), Banco del Libro (VENEZUELA), las Universidades: Católica y del Litoral, Cultura de la Provincia y Municipios, figuran las siguientes:

- Ante la realidad observada: MUCHOS “APRENDEN” A LEER Y “POCOS” LEEN COMPRENDIENDO Y EXPRESÁNDOSE CONVENIENTEMENTE, se recomienda:

- *Considerar en la educación sistemática los verdaderos sentidos de las palabras (la MULTIPLICIDAD SEMÁNTICA) y la retroalimentación SOCIOCULTURAL.*

- *“Comprender que cada palabra significa y persignifica conforme al matiz que la vida interior de cada uno le otorga y el color con que la emoción la tiñe...”³*

² La ponencia responde a un largo trabajo de investigación y experiencias concretas en el área de la ORALIDAD, LITERATURA y la LECTURA dadas a conocer, en parte, en los libros de reciente aparición: **CIRCUNNAVEGANDO LA PALABRA** y **DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA**, Ed. Ameghino, Bs. As., 1997.

Entrevista a Umberto Eco en el diario La Nación, 1998.

“Leer es oír las palabras”, dice Isaac Asimov. La palabra de nuestros cotidianos discursos orales, personales, producen en los niños imágenes, coloreadas, propias, acordes con las competencias que manejan. El contenido, la entonación, la expresión del rostro (oscuro, ácido, risueño..), la acción y los escenarios en los que se producen, alargan, complican, subyugan o atrofian, el pensamiento, la creatividad, los ensueños, la realidad, para la creación de nuevos discursos.

Podemos detenernos, a manera de ejemplo, en algunos discursos que a diario expresamos, dirigidos o no, (masificados o masificadores), a nuestros niños:

Un locutor de hoy: - *Vení, enganchate, ponete en onda...*

Un profesor de lengua: - *Ya saben, ustedes también serán los guardianes de la lengua, por lo tanto traten de usarla como corresponde, con COHERENCIA, con COHESIÓN, sin formas oscuras o tergiversadas...*

Una mamá: - *Mirá, acomodate la ropa, no salgas así como un linyera...*

En todos los casos encontraremos una LECTURA ENTRE LÍNEAS, con énfasis diferentes, silencios entre palabras..., puntos suspensivos significativos, vocablos de distinto tenor.

¿Ordenamos, persuadimos, manejamos a nuestro gusto la VERDAD, de verdad...?

¿Con cuáles de estos discursos nos identificamos como docentes involucrados en el acto educativo, en el campo cotidiano de la LECTURA?

¿Se ejercitan parámetros básicos en las estructuras expresivas?

¿Usamos la coherencia de los contenidos, los sentidos, las direcciones del discurso?

¿Ponemos en juego las verdaderas competencias lectoras?

Es absolutamente necesario hacer uso de una COMUNICACIÓN y una EJERCITACIÓN LECTORA, que acerquen a una sociedad capaz de ofrecer a los jóvenes afectivas y cercanas maneras de pensar y asociarse, sin burdas falsedades, sin interpretaciones en masa, caóticas y desteñidas. Sin esa permanente decadencia lingüística que masivamente nos proponen a través de los medios en una degradante consideración del lenguaje y de SÍ MISMO, EVITANDO LAS CONSTANTES TRANSGRESIONES en el vocabularios y en la ausencia de GENEROSIDAD EXPRESIVA.

La LECTURA, la COMUNICACIÓN, NO ES UN JUEGO DE SONIDOS SIN SENTIDO, de burda DEGRADACIÓN para los que, como comunicadores, por ejemplo, quieren avanzar sobre los rieles SÓLIDOS y PUROS de una niñez que no puede defenderse de tantos SALTIMBANQUIS aparentemente profesionales.

Ante las constantes propuestas masivas de globalización indiscriminada y “*laissez-faire*” de exacerbados matices intencionalmente despersonalizantes, volver a la PALABRA recuperándola en marcados límites de eficiente potencia moral y afirmación del “**yo**” **en comunidad**, es un hacer que no reconoce silencios operativos ni retrasos.

Los “tú” y el “yo” deben estar en diálogo vivo desde el nacimiento y nosotros, los docentes, debemos acompañar ese proceso.

El hombre para entenderse con sus semejantes realiza múltiples actos de relación. Como ser inteligente **piensa**. Para expresar su pensamiento **habla, se comunica**. Si se aprende a pensar, se hablará bien. Si se piensa y se habla coherentemente, se escribirá bien. Si la escuela debe preparar al hombre para desarrollar plenamente su vida es lógico que enseñe a **pensar**, que enseñe a **comunicar ideas, a hablar, a escribir**.

La **palabra**, la palabra oral, en primer término, no tiene tiempo, está en la vida desde el comienzo del ser. Su importancia no pierde vigencia luego y en la adultez sigue ocupando su lugar.

Es interesante destacar aquí que 80% de los intercambios de un hablante medio son orales y del buen manejo de esa oralidad depende el éxito de su comunicación escrita.

En su constante búsqueda de supervivencia la **palabra** requiere de una PERCEPCIÓN adecuada del propio ambiente para acomodarse con alegría al **sonido y al sentido** que en cada caso ella requiere y que ningún padre, ningún docente, ningún adulto comprometido con la niñez, deben desconocer:

“La percepción de la palabra se mueve en el espacio comprendido por un lado entre lo reiterativo, lo familiar, lo trivial, lo novedoso, lo exótico, lo extraño; y por otro, en el espacio que va desde la necesidad de seguridad hasta la incertidumbre.”⁴

(transparencia CON EJEMPLOS)

Este accionar comunicativo varía en el ir y venir de un género discursivo a otro (narrativo, argumentativo, descriptivo) particularmente en los primeros años de la escolaridad, nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB. Ese accionar constituye un fenómeno complejo determinado por una pluralidad de causas que aluden al contexto sociocultural, a las diferencias sociales, a las determinaciones históricas, al acceso a la educación, a las competencias culturales, a las redes cognitivas de cada

⁴ PRIETO CASTILLO, Daniel; **El derecho a la imaginación**; Edic. Paulinas; Bs. As.; 1988.

uno y de los grupos, así como a las capacidades sensitivas, críticas y creativas que envuelven todo el proceso comunicacional.

Se busca así, entonces:

- Alcanzar un formador involucrado en el proceso del APRENDIZAJE; coordinador eficiente que acentúe el aprender a aprender (CONSTRUIR); que sepa, confrontando ideas desde una situación problema, complementar armónicamente la Teoría y la Práctica.
 - Reconocer el lugar primordial de la palabra en la vida.
 - Lograr una armónica integración de niveles sabiendo que aún antes del Nivel Inicial hay un mundo de palabras en acción que no se puede desconocer.
 - Actualizar los contenidos con apertura a diferentes textos, contextos y referentes pasados, presentes y futuros.
 - Poner a la **palabra expresiva, comunicativa**, en el lugar de **HONOR** que le corresponde en el hogar, la escuela, la sociedad.
 - Lograr que por el buen ejercicio de la palabra se reemplacen las primeras intuiciones globales, confusas, de movimientos, palabras, actitudes, por percepciones claras, completas y ordenadas que inicien al niño en el conocimiento progresivo del mundo que lo rodea.
- (transparencias, hojas 24, 25 y 31 del libro “Circunnavegando la palabra”Ed. Ameghino)

¿SE LEE DESDE LOS TRES MESES?⁵

¿Desde cuándo y cómo se gestan las primeras competencias expresiva del entorno?

¿Desde cuándo la “lectura vital”, para hacer realidad la palabra en comunicación activa?

ABRAMOS LOS OJOS, REVALORICEMOS LOS TIEMPOS.

Para comenzar con esta problemática es necesario destacar que:

***Cada uno de nosotros cuanto mejor sepa manejar su
DECIR mayores posibilidades tendrá de HACER.***

Estimados docentes, queridos adultos:

***LA EXPRESIVIDAD, LA LECTURA DEL MUNDO en sus
diferentes tiempos y realidades, debe ocupar en nuestras vidas un***

⁵ En base a la investigación personal realizada para el Inst. Cult. Hispánica de Madrid y MEC/SF, 1971-81.

SITIAL DE HONOR. La profesión elegida así lo pide, adelante entonces!!!

Podremos preguntarnos ahora:

¿SE LEE DESDE LOS TRES MESES?⁶

Dice F. S. de Mantovani:

“Es necesario siempre apelar a un orden que significa entendimiento,... establecer esa relación humana que va del grito al espíritu pasando por todas las gradaciones del ritmo y la seducción del tono...”⁷

Sabemos, por el mito de Thenths, padre de los caracteres de la escritura, que con ella se revisa, a cada minuto, no la memoria, sino la “rememoración”, porque de otro modo se daría el olvido por el descuido de la MEMORIA PERSONAL. El ser muy letrado y solamente “letrado”, desposeído de sentimientos, deslumbrado por la mera forma (sólo los trazos de la escritura) sería poseer una APARIENCIA de la sabiduría, faltaría la presencia del corazón.

Dice Walter J. Ong respecto de este tema fundamental de la memoria:

“La memoria oral difiere significativamente de la memoria textual en el sentido de que la memoria oral tiene un gran contenido somático...La palabra oral nunca existe simplemente dentro de un contexto verbal como sucede con la palabra escrita. Las palabras habladas siempre constituyen modificaciones de una situación existencial total, que invariablemente envuelve el cuerpo. La memoria oral es la base.”⁸

La importancia de la MEMORIA en las primeras asociaciones de imágenes, SONIDOS y ubicaciones sociales de los niños pequeños, es extraordinaria. Los primeros recuerdos vocales en el comienzo de la vida de relación se comunican ORALMENTE y, nada más y nada menos que con SONIDOS.

La verdadera **caja de resonancia** que es en sí cada ser humano, debe ser reconocida en plenitud para que se haga realidad la **persona** (del latín: per - sonare). **Sonar cada uno por sí mismo.**

(transparencia con gráfico referencial)

Cada niño es un **ser ritmado**, mágico, creador. Su crecimiento y su vida temporal, quedan inmersos en un **juego** del cual es, sin lugar a dudas: autor - actor - editor. Es incompleto como individuo si no tiende a una integración comunicativa, comunitaria, fundada en el amor y ordenada hacia la vida.

⁶ Nessier, Ma. del Carmen Villaverde de; **Circunnavegando la palabra**; Ed. Ameghino; Bs. As.; 1.998.

⁷ Mantovani, Fryda S. de; “Nuevas corrientes de la literatura infantil”; Ed. Estrada; Bs. As.; 1973.

⁸ ONG, Walter J.; **Oralidad y escritura**; FCE; México DF; 1.996.

El niño, vuelo de fantasía, al ir gozando frente a los movimientos, los colores, las formas, va desde el comienzo de la vida de relación, hacia los nombres de las cosas. Con los otros y con las cosas se llena de sentido la vida de sus primeros encuentros, se gesta la lectura personal del “cosmorama” operativo y cada uno tiene su visión singular del medio, de los objetos, de los actos.

Por esa libre captación de sensaciones personales, se lee desde los primeros meses de vida con el corazón. Se lee el aroma de lo cercano, se lee el color, se leen las formas.

Todo eso penetra en el pequeño por los sentidos y está poblando de palabras sus emociones y enriqueciendo sus recuerdos.

Dice F. S. de Mantovani:

“La inocencia es virtud que se sobrepone y triunfa, como ocurre con los poetas; el niño en su inocencia es un poeta en constante creación de sensaciones.”⁹

Sus imágenes en movimiento son palabras que lo van acompañando con colores, encuentros, reencuentros, y silencios.

Importancia expresiva de la canción de cuna: Una palabra viva

¡Qué valioso rumor de palabras, ritmos y sentidos en cada canción de cuna que los pequeños DEBEN escuchar y que sólo se guardan arrumbadas en el arcón de los recuerdos, de lo antiguo, de lo que está fuera de la **moda social....!**

Cantar, por ejemplo: ¹⁰

*Con una por una
con cuatro por tres
tengo mil sueñitos
y un pastel de miel.*

*¡Din, don , din,don,dan!,
ya suena el reloj
y los mil sueñitos*

cuentan hasta dos.

*-Ya es de nochecita,
me dice un gorrión.*

*Cuatro por cuarenta
por más de un millón
duérmete dulcito que ya son las dos*

*Cuatro por cuarenta
por más de un millón
¿con cuántos sueñitos
te duermes mi amor...?*

*Doña Periqueta
se subió a un bastón
y anda por el cielo
tapándolo al sol.*

Ma. del C. V. de Nessier

⁹ Idem.

¹⁰ Villaverde de Nessier-Tarchini; “Para cantar y contar”; Filmediciones Valero; Bs. As.; 1971.

Para engrandecer desde sus bases la **PALABRA** de sus alumnos, el docente debe conocer y participar adecuadamente en los diversos procesos cognitivos de la **SOCIALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE** de cada uno abriendo las compuertas de sus **múltiples canales expresivos**.

Entrar al mundo de las palabras desde las obras escritas, desde las historias cantadas y contadas: poesías, cuentos, canciones, novelas, ciencias. Entrar en el camino intermedio entre narrar y leer, entre escuchar e interpretar.

Entrar el adulto con el niño compartiendo la aventura animada, suelta, resuelta, de escuchar una voz, de mirar una flor y descubrir con entusiasmo todos los sentidos. Empezar una poesía, una canción, un cuento, un capítulo de un libro...volver a decir o leer, reirse de alguna situación, emocionarse, interrumpir, preguntar, preguntarse, responder, esperar, dejar el libro, continuar, empezar otro, descubrir relaciones: con la vida de cada día, con el otro, con lo que ya se escuchó, con el pasado, con el futuro.

Entrar así, con la palabra **ENTERA**, es ser feliz con el lenguaje para **CRECER** en él con alegría.

Usar la memoria de lo aprendido como referente válido de cada **ACTO DE HABLA** para que el cerebro pueda ir estructurando memorias iniciadas en los ambientes familiares (**AUTOENSEÑANZA**) logrando, por **evocación**, verdaderos procesamientos de la información desde lo conocido a lo nuevo en ininterrumpidos actos de **LECTURA** que aseguren una plena comunicación social, un verdadero **FESTIVAL DE PALABRAS EN ACTO**.

La **NARRACIÓN DE BASE FOLK** juega un papel importante en este desarrollo, en la iniciación del proceso -observado en más de 100 casos- proporcionando: **IDENTIDAD, AUTONOMÍA, SEGURIDAD, PERTENENCIA y por último, PLURALIDAD CULTURAL**.

Literatura de base folklórica

El mundo actual está muy atacado por el mismo hombre que lo habita y el hombre necesita para el desarrollo de su espíritu la recepción de ideas, de formas y colores que lo vinculen con él mismo, con su historia, con su futuro, con su entorno, que le den oportunidad de, por un análisis personal, por una puesta en acto de su pensamiento, por una mimesis con su propia sonoridad expresiva, sacar conclusiones **PERSONALES**.

En esa independencia personal se centra la importancia de la ORALIDAD, de LA NARRATIVA POPULAR que se presenta con sencillez para preparar, en esa independencia y simplicidad, la participación interactiva que el mundo de hoy está exigiendo.

Se requiere una cantidad suficiente de cuentos orales que con su entorno, su magnificencia, su sonido, que es el sonido de la propia lengua, contribuyan a formar estas actitudes personales de la socialización y la comunicación.

Por otro lado, la narrativa popular permite afianzar la fuerza moral que con el ejercicio de la voluntad va a constituir la seguridad y la **pertenencia**.

Esa cuentística popular incorpora: MODOS, SENTIMIENTOS, FAMILIA, ENTORNO y RECUERDOS; y surgen así alusiones y asociaciones de ideas SENTIDAS y TRANSMITIDAS de generación en generación que realmente aseguran las CONDUCTAS y evitan desenfrenos por ajuste a una especial cadena vital. Por ejemplo cuando se habla de la “astucia del zorro o de la crueldad del lobo” se está enfocando un modo de sentir y de ver que se corresponde con una forma, con una realidad expresiva, CON UN MODO DE SER.

(transparencia con gráfico y ejemplo)

En este punto de mira están los llamados CUENTOS FOLKLÓRICOS pensados y propuestos con: INGENUIDAD- VIVEZA -ELEGANCIA - ESPONTANEIDAD- ENCANTO- POESÍA POPULAR.

Estos cuentos a su vez están relacionados con el HUMOR en los “**cuentos festivos**” que encierran los cuentos de ‘**repetición**’ con una aparente trama de ABSURDO; cuentos predilectos de los chicos desde muy pequeños, produciendo en ellos:

- **distensión**, tan importante en el medio escolar y también en el familiar, y

- **risa**, que es una risa sin burla. Las conductas se mejoran, los procesos de adaptación se aceleran y los chicos son felices.

Los cuentos folklóricos permiten así un espontáneo y seguro ajuste a la vida en un estado natural de ALEGRÍA que lleva a captar la SÁTIRA de nuestros VICIOS y DEFECTOS a través de personajes que adquieren la categoría precisamente de PERSONAJES POPULARES Y PERSONAJES FOLKLÓRICOS.

Ejemplo: el ZORRO, el TIGRE, entre nosotros; el TÍO CONEJO, el GALLITO, EPAMINONDAS, en otros entornos socio-geográficos; ellos

dejan forjar la risa y proporcionan lecciones de vida, de atención, de prudencia.

(**casete con breve narración folk**)

En todos los casos se comprenden rápidamente diferentes y cercanos mensajes en los que CONTENIDOS, TIEMPOS Y ESTRUCTURAS, producen seducción desde las palabras y sus tonos creando necesidades y produciendo CONDUCTAS que son el resultado de un buen desarrollo del pensamiento crítico y participativo. Oralidad y narración folklórica deben ser institucionalmente puestas en acto. El niño escucha, atiende, se siente bien y narra y así se sociabiliza.

Sobre estas cuestiones tan fundamentales en la formación integral me referí en las *SEGUNDAS JORNADAS INTERNAC. DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL* -Mendoza:17, 18 y 19/10/96-(consideración de algunos conceptos allá vertidos).

Pretendemos una sociedad nueva para un siglo nuevo, una sociedad con una escuela nueva para un mundo nuevo; debemos : **culturalizar desde nuestra propia palabra, desde la palabra narrando.**

Sabemos que la palabra es ritmo, es sensación, es historia, **narrar**, en este juego es una inagotable experiencia compartida entre el narrador y el oyente, entre palabras, ojos, gesto, corazón. Narrar es ese momento feliz de los silencios que se reencuentran o se buscan, en la casa, en la vida y que se habían perdido en la voluptuosa avidez de ruidos del mundo de hoy. Desde allí debemos determinar el amplio valor expresivo de un **cuento**.

Para vivir el cuento, ese cuento cercano del que estamos hablando, y todos los cuentos, hay que NARRAR..... ¿Quiénes...?. Todos, porque todos lo hacemos diariamente y a cada momento. Todos podemos ser **narradores** rescatando las emociones sonoras de la comunidad, los silencios de las clases, las casas, los clubes, las calles, los recreos y los viajes.

Dice Ellen Wungana en la Conferencia Gral. de IFLA , 1984:

Hace muchos años, antes de que existiera ninguna industria editorial, los mismos relatos eran contados una y otra vez por narradores que jugaban un papel importante en la comunidad. Tomándolas de la vida misma, el narrador tejía las verdades de la civilización y armaba con ellas un todo que tenía significado y sentido. A lo largo de los siglos los hombres han compartido sus experiencias y sus sentimientos mediante la palabra hablada, a medida que a cada generación se le contaban las hazañas de sus antepasados. Ej.: los hijos de Israel las contaban a sus hijos en su largo viaje hacia la "Tierra Prometida".

(**casete con grabación de un breve cuento antiguo**)

Y dice Berta Vidal de Battini:

“La narrativa popular de la Argentina cuenta con un caudal muy numeroso de TIPOS tradicionales...Al desaparecer los viejos narradores de dotes singulares y de inagotable repertorio, se debilita el TESORO de cuentos y leyendas, pero de ningún modo se pierde el gusto por la narración ni se aniquila la fuente común”.

La necesidad de expresar sentimientos será eterna en el hombre y ante esta realidad, convocamos a todo el pueblo a reflexionar sobre:

La base folklórica en los cuentos que despertarán el verdadero placer por EL CUENTO.

El actual e imperioso requerimiento de comunicación en un mundo sumergido en la sociedad de consumo, sometido a la influencia subyacente de los **medios**, que han invadido el recinto de la familia instalándose en el hogar en forma desmedida, nos hace pensar en la búsqueda, a través de esta maraña, de un camino de salvación.

La escuela se constituye, desde el Jardín de Infantes, en la posible salvadora, cuando se vislumbra como el ente precioso, revalorizador de la **palabra**, formador del hombre que dirigirá al mundo constituyéndose en **estimulador del pensamiento y la expresión personal** desde la **familia**.

Con nuestros libros (Nessier-Villaverde): **LITERATURA INFANTIL JUVENIL DE BASE FOLKLÓRICA- ocho cuentos del zorro-**; Ed. La Obra, y **El zorro y el tigre van a la escuela**; Edcs. **AMSAFE, 1.998** -proponemos a la educación un genuino regreso al cuento, como **artesanía** de la palabra; con gran contenido de placer y sugestión, en primera instancia, con mucho entorno y lenguaje cercano - **SOCIAL-**, siempre con una dosis de suspenso y /o humor, constituyendo con él, con el cuento, una piedra de toque capaz de producir una saludable reacción expresiva.

Esta posición hace pensar en la búsqueda de una motivadora **base folklórica** en la elección de material involucrado en la denominación de LITERATURAS CERCANAS DESTINADAS A LOS NIÑOS que continúan en la juventud integrando, multiplicando, pluralizando.

La búsqueda regional de la emoción cuentística puede conducirnos a sorprendentes hallazgos. El progreso de la leyenda indígena, en las fuentes míticas y religiosas, tiene un material casi virgen en amplias regiones de este nuestro dilatado y multifacético país.

(transparencia con cuadro comparativo)

Así también cada país americano posee estas inestimables fuentes que esperan fluir para revitalizar las imágenes propias de sus pueblos. El docente adiestrado, ilustrado, ampliamente informado para ello, logrará milagros en este quehacer, apoyado en el alma plena de sensibilidad de los niños de cualquier pueblo

que esté en vías de alcanzarlo para la creación de un MODELO NACIONAL que identifique al país, no de palabra y de DISCURSO, sino de realización y de acción.

Partir de las ideas personales, verdaderas, seguras, críticas, para llegar a la palabra es el fundamento de un verdadero **nuevo propósito educativo** y el **cuento cercano, folklórico**, como fuente motivadora de la actividad expresiva, surte de ideas para llegar a una auténtica elaboración de JUICIOS DE VALOR .

Proponemos en el libro citado más arriba:

*“Preparar a un hombre con arraigo a la tierra natal, a su tradición, a su Patria, no es hacer o fabricar un **HOMBRE FOLKLÓRICO** que para sentirse realizado debe vestir botas y espuelas (como puede suceder en otros países). Lo que se pretende es plasmar una PERSONALIDAD-IMAGEN que dé el verdadero todo del SER NACIONAL, proyectable en la comunidad universal, sin marginaciones y que puede alcanzarse desde el rescate **oral y escrito** de sus historias. Desde allí será posible el encuentro con las estructuras básicas del cuento nuestro con **TRADICIÓN AMERICANA DE DESARROLLO UNIVERSAL.**”*

A 500 años de la Conquista, todavía las grandes mayorías de la población en nuestro Continente, han resistido a la desmemoria, han aprendido a leer e interpretar el mundo, a registrar el mundo del pasado y del presente teniendo como sostén casi único la **MEMORIA, LA ORALIDAD**, con su base REGIONAL Y CERCANA Y CON LA HISTORICIDAD FAMILIAR-SOCIAL.

En Santa Fe y desde 1973, (**Encuentro Intern. en la Bial del Libro de San Pablo**) hicimos una valiosa experiencia con los CUENTOS DEL ZORRO (tomada luego por diferentes provincias y países americanos) recopilados por el Dr. Agustín Z. Gollán, ocho de los cuales incluimos, con algunos ajustes expresivos, en el libro citado, expresando el fundamento de nuestra posición y ofreciendo una planificación, un PROYECTO DE TRABAJO que, ahora, con las adecuaciones correspondientes a las nuevas propuestas educativas, fue publicado aumentado en una **nueva edición**.

En este mundo del cuento seleccionado en el folklore que todavía hay que madurar e introyectar expresiva, individual y sistemáticamente, hay mucho material de maravilla que da, seguramente, enormes frutos en el arraigo, la seguridad, la expresividad, la revalorización de los **LENGUAJES SOCIALES**.

Después de cinco mil años de historia humana, es hora de que dediquemos el más valioso de los tiempos, el de la COMUNICACIÓN ENTRE LOS HOMBRES, a formar y desarrollar nuestras propias maneras de decir desde nuestro particular entorno ARGENTINO Y AMERICANO.

Nos dice Juan Ricardo Nervi:

“No hay asignatura, cualquiera sea la técnica utilizada para organizar los contenidos....que no se vitalice y renueve con el aporte del SABER DEL PUEBLO. el FOLKLORE ENRIQUECE A TODOS LOS COMPONENTES DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA: TANTO EL BINOMIO CULTURAL(contenidos - métodos) como el binomio humano (alumno- maestro) y los objetivos.”

Del libro:”**Literatura Inf.-Juv.y folklore educacional**; Ed. Plus Ultra.

La oralidad narrativa es el origen, la educación debe pararse fundamentalmente en esto para lograr un verdadero y eficiente HÁBITO LECTOR.

Estamos lejos de haber logrado una introducción folklórica afianzadora de un americanismo positivo. Los europeos tienen razón; nos falta proyectar lo investigado para ponerlo en el mundo de la vida cotidiana, de los niños, de la casa, de la escuela.

Bibliografía

- BETTELHEIM, Bruno - **Psicoanálisis de los cuentos de hadas** "- Ed. Grijalbo - Barcelona - 1980. Dos primeros capítulos.
- BETTELHEIM, Bruno - **Aprender a leer** - De. Crística; Barcelona; 1982.
- BRAVO VILLASANTE, Carmen; **Historia de la Literatura Infantil Iberoamericana y europea** -antología- Ed. Doncel, Madrid, 1963, 4 vol.
- CERVERA,J.; **La Literatura Infantil en la Educación Básica** -Ed. Cincel, Madrid, 1984.
- ECO , Umberto - **La estructura ausente** - Ed. Lumen - Barcelona, 1980.
- FITTIPALDI, Julio César; **Líneas con lenguaje**; Plus Ultra; Bs. As.; 1980.
- JIJENA SANCHEZ, Lia; **El libro del orador**; Planeta; Bs. As.; 1990.
- LACAU-ROSETTI-YAHNI; **El discurso lírico y sus proyecciones**; Ed. Plus Ultra; Bs. As.; 1995.
- ROSETTI, Mabel M. de; GREGORIO de MAC, Ma. I.; MARÍNEZ, A.; **La pragmática, por qué interesa hoy**; Ed. La Obra; Bs. As.; 1991.
- LOPRETE, Carlos - **Lenguaje Oral** - Ed. Plus Ultra ; Bs. As. ; 1988.
- MARIN, Marta; **Conceptos claves**; Aique; Bs. As.; 1992.
- MUTH, K. Denise - **El texto expositivo** - Ed. Aique - Bs. As. 1994.
- NESSIER, Ma. del C. V. de - **Literatura infantil-Juv. de base folclórica, ocho cuentos del zorro** - Ed. La Obra - Bs. as. 1980. Nueva ed. en prensa Edit. AMSAFE, 1997.
- _____ **Bibliografías por edades y Criterios de Selección** - Publicación Oficial y Particular. Santa Fe - 1976 a 1991 (Diversas Ediciones con actualización). Libro: **Casimil libros**, prólogo del Rector de la Univ. Nac. del Litoral, actual Subsecretario de Cultura de la Nación, Ed. Univ. Nac.del Litoral, 1998.

- _____ **De la oralidad a la escritura y Circunnavegando la palabra**, prólogo de Mabel Manacorda de Rosetti, Ed. Ameghino, Bs. As., 1.998
- _____ **Bichos y Dichos**, prólogo del investigador nacional **Félix Coluccio**, Ed. Ameghino, 1999.
- PRIETO CASTILLO, Daniel- **El derecho a la imaginación** - Ediciones Paulinas ; 1989.
- RAYMOND, Williams - **Historia de la comunicación**- Ed. Casa Bosch - Barcelona , 1992.
- SMITH, Frank - **De cómo la educación apostó al caballo equivocado**; Ed. Aique - Bs.As. 1994.
- SORIANO, M. - **Estudio crítico de los cuentos de Perrault** - Ed Siglo XXI - Bs As. - 1975.
- VIDAL DE BATTINI; **Antología de cuentos populares de la argentina**, Cultura de la Nación, 1982.
- VIVANCO, Pepa; **La música está conmigo**; De. Guadalupe; Bs. As.; 1994.
- ANTOLOGÍAS DE CANCIONEROS POPULARES AMERICANOS Y EUROPEOS.

O papel da leitura de textos literários na produção textual escrita

Marilurdes ZANINI
Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade
Estadual de Campinas (UNICAMP/IEL) - Brasil
marilurdes@wnet.com.br

Zanini (2003) "O papel da leitura de textos literários na produção textual escrita", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 189-207.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Parece-nos evidente que a prática de produção textual, alicerçada nas práticas previstas nos dois eixos do ensino de Língua Materna – o uso e a reflexão, tem ancoragem segura nos pressupostos da Linguística Textual. Isso nos sinaliza uma situação de totalização do ensino-aprendizagem de produção de textos em que a leitura e a escrita são actividades que se complementam num movimento contínuo dentro do processo. Dessa forma, esta comunicação, parte do projecto de pesquisa O ensino-aprendizagem de língua materna: a gramática e produção escrita numa perspectiva textual, objectiva propor, a partir de uma proposta de actividades, uma reflexão sobre o papel da leitura de textos literários no ensino-aprendizagem de produção de textos, no ensino fundamental – 1o. ciclo: 4a. série.

Palavras-chave: leitura – escrita – ensino-aprendizagem – língua materna – Linguística Textual

0 - Introdução

A prática de produção textual, alicerçada nas práticas previstas nos dois eixos do ensino de Língua Materna – o uso e a reflexão, encontra, a nosso ver, ancoragem segura nos pressupostos da Linguística Textual. Isso nos sinaliza uma situação de totalização do ensino-aprendizagem de produção de textos em que a leitura e a escrita são actividades que se complementam num movimento contínuo dentro do processo.

Nessa perspectiva,

“Aprender e ensinar a ler e a escrever são fatos relevantes, funcionais e significativos quando aquilo que lemos e escrevemos tem uma finalidade, um sentido, e responde às necessidades funcionais e aos interesses e às expectativas dos alunos, e quando sua conquista é resultado de uma atividade compartilhada e negociada entre aluno e professor em uma escola participativa, cooperativa, flexível, integradora e democrática, que possibilite o encontro e o contato cotidiano com diferentes textos e a interação entre colegas.” (Carvajal & Ramos, 2001:24).

À luz de uma concepção de escrita significativa, interacionista, o que propomos neste trabalho é refletir sobre atividades que visam às práticas previstas nos eixos uso e reflexão, das quais a leitura de textos literários emerge como uma das etapas de um ensino que tem a língua como um todo que não se basta a si mesmo, como algo vivo, que não se impõe, mas que se constrói e evolui. Parece-nos evidente que, nessa concepção, a artificialidade que se instaura, geralmente, nas situações de leitura e de produção de textos escolares, deva ser quebrada pela criação de situações concretas de interação, em sala de aula.

Com o objetivo de instigar os professores de língua materna a refletirem sobre a criação de situações em sala de aula que favorecem essa quebra de artificialidade, este trabalho, parte do projeto de pesquisa “O ensino-aprendizagem de língua materna: a gramática e produção escrita numa perspectiva textual”, analisa uma experiência com a aplicação de uma oficina de produção de textos, na 4ª. série do 1º. ciclo do ensino fundamental. A experiência vivida por uma das alunas do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada – Mestrado, sob nossa orientação, merece nossa atenção pela importância que a leitura de textos literários – no caso, a poesia – teve no processo de produção textual escrita.

1 – Sobre a experiência com oficinas

A experiência vivenciada pela orientanda culminou com a sua Dissertação de Mestrado, defendida no ano 2000, cujo título é “Das histórias às rimas, a palavra brinca nas oficinas... (ZAMPRONI, 2000), aponta as oficinas pedagógicas como uma alternativa metodológica de sucesso nas aulas de língua materna do 1º. ciclo do ensino fundamental. Isso porque, nas oficinas, materializam-se as concepções teóricas de linguagem, de ensino-aprendizagem, as quais evoluíram significativamente nas duas últimas décadas, no Brasil. Nas oficinas, a leitura e a produção de textos concretizam as teorias que norteiam o dialogismo e a interação pela linguagem, coerente à visão baktiniana e ao socioconstrutivismo de Vygotsky.

Além disso, as oficinas são vistas com bons olhos pelos estudiosos que viabilizaram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS (BRASIL, 1998). Mesmo porque elas contribuem, sobremaneira, para a quebra da artificialidade a que nos referimos anteriormente, ao possibilitar, também, um trabalho interdisciplinar, no caso, inicialmente, com a Literatura. Esta, por sua vez, através da leitura de textos literários, permite que se estabeleçam ligações com outras áreas de conhecimento, tais como a História, a Geografia, a Filosofia, as Artes, dentre outras.

Ao possibilitar ao aluno situações lúdicas, nas quais ele brinca com o objetivo a ser alcançado, as oficinas, ao permitirem que o aprendizado ocorra livre e

naturalmente, modificam, também, o papel do professor: o professor torna-se o mediador de um processo marcado pelo prazer e pelo divertimento. Assim, aluno e professor tornam-se sujeitos que interagem num processo, permeado pela língua, entendida, pois, como prática social.

2 – Oficinas: situações concretas de uso da linguagem

Uma vez que as atividades voltadas para o ensino da leitura e da escrita devem constituir-se em atividades significativas, ou seja, atividades nas quais os alunos vislumbrem uma situação real que as justifique, os alunos constituem-se sujeitos de sua linguagem, tornam-se capazes de decidirem sobre quais estratégias são as mais adequadas para atingirem os objetivos a que se propõem. Não há como desprezar essa posição, se concordarmos com o fato de que, ao produzir-se um texto, é preciso ter o que dizer, uma razão para fazê-lo, um alguém para quem dizer, estratégias que permitam realizar o intento com eficácia.

Nesse processo, o sujeito torna-se social e, por isso, deve ter acesso aos meios que lhe favoreçam “desenvolver sua competência lingüística e proficiência discursiva” (PCNs,1998:18). As oficinas, como as concebemos, tratam-se, pois, de “situações privilegiadas para se promover a prática da leitura, uma vez que oferecem uma situação concreta de produção, um objetivo final a ser partilhado por todos, além de promoverem a interação necessária entre alunos, professor e texto” (ZAMPRONI, 2000:66), favorecendo, assim, a compreensão.

Nas oficinas, alunos e professor constroem “um contexto de aprendizagem mediante a interação” (KLEIMAN, 1997:10). Entretanto, isso não significa que o professor não tenha que assumir, na mediação, um papel de eleger as tarefas passíveis de execução, naquela turma, quanto ao seu grau de dificuldade e de significação para os sujeitos envolvidos. E, ao aceitarmos os alunos como sujeitos, estamos assumindo uma visão de mundo que “privilegia o homem como agente e a realidade humana como fundamentalmente dinâmica e mutável, o que representa um rompimento com uma concepção fundada no pressuposto de um mundo estático” (FARACO, 1997:56). Isso significa que estamos assumindo o processo educacional como um processo totalizante, que diz respeito à conscientização de que a escola hoje – em qualquer um de seus níveis de ensino – democratizou-se. Abriu suas portas aos sujeitos – usuários de uma língua que acontece em cada contexto específico – ou seja, detentores de diferentes saberes. Isso aponta-nos uma nova realidade, uma nova escola, já que entendemos que devemos:

“ Democratizá-la também pela construção de práticas pedagógicas eficientes e eficazes que garantam a progressiva autonomia do aprendiz como parte de sua inserção no espaço da cidadania, o que, no contexto específico da educação lingüística, passa pela elaboração de práticas que rompam com a visão estática do normativismo e todas as suas conseqüências, trabalhando com a linguagem, oral ou escrita, não como um bloco pétreo a ser engolido, mas como um complexo conjunto de atividades socioverbais conectadas com o conjunto das práticas sociais” (Faraco, *idem*, p. 58).

3 – As oficinas e o texto poético

Para Zamproni (2000:66), “a escola e os professores sempre tiveram dificuldades para trazer o texto poético para a sala de aula, seja porque as relações que se estabeleceram entre a poesia e a escola foram, desde o princípio, relações equivocadas, seja porque os professores se assustam e confundem a leitura da poesia com o ensino de rima, métrica, escansão...”. Talvez isso ocorra porque, há professores que não criam “uma atmosfera de uma legítima ‘oficina poética’, em que a desconstrução dos textos seja o caminho para novas construções” (AVERBUCK, 1985:76, in Zamproni, *op. cit.*).

As oficinas, como espaço privilegiado de leitura e produção de textos escolares, possibilitam ao aluno “explorar o texto poético com inventividade, utilizando elementos visuais como os desenhos, as representações plásticas variadas, bem como as atividades rítmicas e jogos com as palavras do poema” (Idem)

4 – O processo de produção de textos

O processo de produção de textos, no ensino-aprendizagem de língua materna, como processo educacional que é, também é totalizante. E, dessa forma, a prática de produção de textos, só pode ser aceita, se ancorada em dois eixos: o uso e a reflexão. No eixo 1 – o uso – encontram-se dois momentos: a prática de compreensão de textos e a prática de produção de textos. No eixo 2 – a reflexão, concentram-se as práticas de análise lingüística. Só assim, acreditamos que estamos colaborando para que os alunos, sujeitos, integrem de forma participativa a sociedade. Nessa sua inserção social, o sujeito tem necessidade de ler e de escrever em níveis que satisfaçam as demandas, já que socialmente, a comunicação se realiza via textos com toda a sua gama de diversidade.

Essa postura nos impõe a condição de que não se justifica tomar como unidade de ensino uma única forma de falar e de escrever, tida como padrão culta. Não é ela a única nem a mais eficaz no processo comunicativo. E, quando nos

reportamos a tal forma de ensinar, contestando-a, concordando com Faraco, não estamos expurgando do ensino-aprendizagem de língua materna as normas que a regem, mas, sim, estamos conclamando professores e alunos a atuarem num processo conjunto em que a norma seja um fator a mais e benéfico para a melhor construção de seus textos e não “uma atitude excludente” (Faraco, idem, p. 59) que marque uma democracia utópica e irreal. Desejamos, antes, um ensino em que práticas sociointeracionais transcendam “à experiência de vida cotidiana, o que pressupõe, entre outros aspectos, o domínio das normas, isto é, das formas lingüísticas aceitáveis nessas práticas” (Faraco, idem). Uma vez centradas nas experiências da vida cotidiana, esse domínio das normas não pode estar afastado da norma real, conseqüentemente, “móvel, flexível e multifacetada” (Idem). Nesse panorama, está um ensino-aprendizagem de língua materna que tem como ponto de partida e ponto de chegada o texto.

5 – A produção de textos e a Lingüística Textual

Na perspectiva por que temos visto o ensino-aprendizagem de língua materna, parece-nos evidente que o ensino-aprendizagem de textos – nele, a prática de produção textual – voltado para as práticas previstas nos eixos 1 e 2, tem ancoragem segura nos pressupostos da Lingüística Textual, pois acreditamos que

“Compreensão, leitura do que não está escrito, construção de sentidos são habilidades que envolvem questões como a da implicitude (...); dos tipos de implícito e das formas de sua recuperação, nessa eterna “caça ao sentido” (...); dos tipos de inferências necessárias para fazê-lo e de como se processam estrategicamente; de outras estratégias, como seleção, antecipação, verificação, nessa atividade de solução de problemas que é o processamento textual; da necessidade de mobilização de conhecimentos que constituem a memória enciclopédica e dos diversos tipos de conhecimentos a serem mobilizados em função da situação, inclusive aqueles referentes aos gêneros textuais; da intertextualidade, condição mesma de existência dos textos; da necessidade de se admitir uma multiplicidade de leituras (desde que permitidas pela forma como o texto se encontra lingüisticamente construído), (...) questões essas que vêm fazendo parte da agenda da Lingüística Textual há mais de duas décadas. (Koch - conferência de abertura da XV Semana de Letras – UEM/2003).

Assim, o processo de produção de textos escritos, abarcando todas as suas fases, também encontra porto seguro nos ensinamentos da Lingüística Textual, já que na

“produção do sentido (...) o trabalho de análise epilingüística é importante por possibilitar a discussão sobre os diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições, propiciando, também, a construção de um repertório de recursos lingüísticos

a ser utilizado quando da produção textual.” (Koch - conferência de abertura da XV Semana de Letras – UEM/2003).

Assim, cremos que prática de produção textual, alicerçada nas práticas previstas nos dois eixos do ensino de Língua Materna – o uso e a reflexão, tem ancoragem, dentre outros, nos pressupostos da Lingüística Textual. Isso nos sinaliza uma situação de totalização do ensino-aprendizagem de produção de textos em que a leitura e a escrita são atividades que se complementam num movimento cíclico dentro desse processo.

6 – Nas oficinas, o texto: a leitura e a escrita em movimento

Sempre colocando o texto como unidade básica do ensino–aprendizagem de língua materna, nós o entendemos como um evento em que se “instaura um movimento cíclico de leituras/escrituras, releituras/reescrituras” (Raupp, 2002:33). Justificamos: no texto, se estabelece “o diálogo com outros textos”, conforme Geraldi (1997: 22). Textos estes que “remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros” (GERALDI, 1997: 22). Mesmo porque são as práticas de leitura e de escrita que nos permitem acessar a cultura e, conseqüentemente, “favorecem a recriação cultural” (CARVAJAL & RAMOS, 2001:50).

Sob essa ótica, concordando com Raupp (2002:34), ponderamos que, de “objeto de leitura, pretexto para unicamente abordar questões gramaticais, e meio de comunicação e expressão”, o texto passa a ocupar o espaço onde se constroem os sentidos, uma vez que “resulta de um equilíbrio variável entre dois movimentos fundamentais: retroação e progressão. Isso aponta para o fato de que a informação semântica contida no texto, segundo Koch, vai distribuir-se em (pelo menos) dois grandes blocos: o dado e o novo, cuja disposição e dosagem interferem na construção do sentido”, para a qual “o recurso ao contexto é indispensável para a compreensão e, deste modo, para a construção da coerência textual”; contexto este que abarca, ainda, conforme Koch, além do co-texto, “a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sócio-político-cultural) e também o contexto cognitivo dos interlocutores” (Idem).

Assim entendido, o texto só se constrói para e com o outro – aquele com quem se estabelecem as relações de interlocução que nos permitem encontrar o que se diz, por que e para que se diz, a quem, onde e quando se diz. Outro que, para Geraldi (1997:102), “não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos, na leitura; o outro se insere já na sua produção, como condição necessária para que o texto exista”. Para o autor, é “porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo” (Idem). Isso nos põe

evidentemente diante do fato de que a produção de sentidos é construída a dois – produtor/autor e leitor, num processo constante de interlocução em que ocorre um movimento constante de leitura e de produção.

Por isso, a concepção de texto que ilumina o processo de sua produção aponta para um “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que se realiza por meio de processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e são postos em ação em situações concretas de interação social.” (Vilela & Koch, 2001, 453), o que significa, para os autores, que:

- a) “A produção textual é uma *atividade verbal*, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;
- b) trata-se de uma *atividade consciente*, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; (...);
- c) é uma *atividade interacional*, orientada para os parceiros da comunicação, que, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.”

Isso nos permite, concordando com Koch (2002 (b)), dizer que texto é a

“manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos intencionalmente selecionados e ordenados em seqüência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais”.

A sua organização se faz, pois, pela relação cooperativa que estabelece com o leitor, ou seja, pela interação, na qual a leitura desempenha o seu papel de possibilitadora da compreensão do outro e do próprio texto, já que é ela que, conforme Raupp (2002), “nos permite circular nos dizeres do outro e ampliar nossos próprios dizeres.” (p.37).

7 – Leitura e escrita: atividades cognitivas

Visto que a leitura “requer um sujeito envolvido na obtenção de significados e na busca da compreensão, ou na interpretação do conteúdo” e a escrita “é a produção de um texto com uma finalidade e um destinatário” (idem, p.19), a leitura e a escrita são atividades cognitivas. Tal afirmação permite-nos inferir que a produção de textos proporciona ao sujeito a oportunidade de aprender “explorando,

experimentando, indagando, tateando, relacionando-se com outros e com o ambiente e aprendendo de outros e com outros (iguais e adultos)” (idem, p.20).

Nesse processo de ensino-aprendizagem continuado, os seus sujeitos não podem aceitá-lo restrito à sala de aula ou à própria escola. Se assim fosse, a escola, e aqui específica e principalmente a Universidade, correria o risco de reduzir, fragmentar, descontextualizar e até banalizar o processo.

O processo de produção de textos escritos tal qual o colocamos neste projeto prevê atividades que envolvam a leitura e a escrita como processos cognitivos, sim, entretanto, aceitos como “atividade social e cultural que contribui para criar vínculos entre a cultura e o conhecimento” (idem, p. 23).

8 – As oficinas: uma alternativa para o ensino-aprendizagem de textos escritos

As atividades que integram o processo de ensino-aprendizagem de textos escritos como o entendemos são circunstanciadas pela negociação entre os sujeitos (professor e alunos), pelo estímulo ao diálogo constante entre os pares (professores/professores, alunos/alunos, professores/alunos), com vistas a incentivar a “reflexão compartilhada e a participação como prática habitual de resolver os diversos problemas e conflitos surgidos, considerar os erros e as dificuldades como elementos próprios do desenvolvimento dos alunos” (idem, p. 25), oferecendo, para isso, uma situação de aprendizagem geradora e proporcionadora de múltiplas situações de leitura e de escrita, em que as atividades tornem-se “relevantes e comprometidas para os alunos” (idem, ibidem). Para isso, essas atividades procuram envolver todos os alunos nas tarefas de leitura e de escrita.

9 – Oficina de leitura e de produção de textos escritos: uma experiência.

Diante do que expusemos até aqui, já cabe perguntar:

Como se faz a transposição dessa teoria em busca do desenvolvimento da competência comunicativa, via leitura de poesias e produção de textos escritos?

A primeira atividade que leva à produção de textos é a leitura. E nesse contexto, o texto literário, em especial a poesia, trabalha com a emoção e, por isso, vislumbra várias leituras da palavra, já que permite ao leitor “viajar” por outras sensações, aquelas do poeta. Criança e poesia aproximam-se por essas possibilidades tão únicas, por serem tão fantásticas, de ver e de construir o mundo. À escola cabe, então, oportunizar essa aproximação. Mesmo porque a poesia,

graças às suas peculiaridades, tem “um importante papel no crescimento da personalidade da criança, porque na medida em que ela atua no desenvolvimento da sua sensibilidade estética, de sua imaginação e criatividade, também fornece elementos como o ritmo e a musicalidade, que são fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo infantil” (ZAMPRONI, 200: 45). Entretanto, para que a criança tenha acesso à poesia, é preciso que a escola e o professor entendam esse seu valor. Por isso, é fundamental colocar criança e poesia em contato. O espaço escolar é ideal para que isso aconteça.

Onde entra a produção de textos escritos?

Cumprindo a sua função social, a escrita se configura em textos, espaços nos quais alguém fala sobre algo para outro alguém, considerando o contexto de produção. Nessa perspectiva, projetos, como o são as oficinas, são excelentes situações para a produção de textos, uma vez que nelas todos se engajam em prol de um objetivo compartilhado da sua elaboração à sua execução.

Foi isso que ocorreu numa turma de 4^a. série do 1^o. ciclo do ensino fundamental, cuja professora era, à época, uma das minhas orientandas de mestrado.

9.1 – Escrever: o quê? para quem? por quê? como?

A “negociação” teve início com a aproximação que a professora proporcionou aos alunos com a poesia, por meio, inicialmente, de perguntas aos alunos, tais como: quem sabe o que é poesia? Vocês gostam de poesia? Quem conhece alguma?

“As respostas vieram em forma de ‘versinhos’, parlendas, adivinhas, quadrinhas” (ZAMPRONI, op. cit, p.76). A proposta veio em seguida: Vamos trabalhar com poesia? “Podíamos montar um álbum, com ilustrações bonitas, para apresentarmos na feira cultural da escola?” (Idem).

Com a resposta afirmativa, o projeto começou a ser elaborado, com a participação das crianças.

Os textos, poemas, quadrinhas, vieram para a sala de aula, pelas mãos do professor, pelas mãos dos alunos. Muitos trabalhos surgiram com a seleção dos tipos de textos. Deles, destacamos aqui aquele em que foram lidos dois poemas de Vinicius de Moraes: “O pingüim” e “O elefantinho”. A leitura foi ilustrada com dobraduras “recurso que concorre para a interdisciplinaridade dentro do currículo escolar, uma vez que através delas

outras atividades podem ser estimuladas, tais como: desenhos, pinturas, colagens, recortes, dramatizações, criação de histórias, associação das personagens com canções e histórias da literatura...” (ASCHENBACH, 1990: 16).

A discussão continuou com os alunos falando sobre os animais de sua preferência. Como o vencedor foi o cachorro, a professora levou para a sala de aula o poema “A cachorrinha” do mesmo poeta. Outra dobradura foi feita e colada junto às cópias do poema que os alunos receberam. Outros poemas sobre animais foram lembrados pelos alunos e sugeridos pela professora, e novas dobraduras os ilustraram. Novos poemas foram levados aos alunos, agora com proposta de criarem novos versos e novas rimas, a partir do poema lido. Revisões pelos próprios colegas foram feitas e sugestões de melhorias e adequações, também. Foi quando, numa das aulas, os alunos ilustraram, com desenhos em quadrinhos, esta história de uma vaca, contada em versos por Sérgio Caparelli:

GUARANÁ COM CANUDINHO
(Sérgio Caparelli)

Uma vaca entrou no bar
e pediu um guaraná.

O garçom, um gafanhoto,
tinha cara de biscoito.

Olhou de trás do balcão,
pensando na confusão.

Fala a vaca, decidida,
pronta pra comprar briga:

– E que esteja geladinho
pra eu beber de canudinho!

Na gravata borboleta,
gafanhoto fez careta.

Responde: vaca sem grana
se quiser, vai comer grama.

– Ah, é? muge a vaca matreira,
quem dá leite a vida inteira?
– Dou leite, queijo, coalhada, reclamo,
ninguém me paga.

Da gravata, a borboleta
sai voando, satisfeita.

Gafanhoto leva susto,
acreditando, muito a custo.

E serve, bem rapidinho,
guaraná com canudinho.

E, a seguir, reproduziram a história em prosa. Dos textos produzidos, transcrevemos aqui aquele que se encontra na página 94 da dissertação de mestrado de Zamproni (2000):

Guaraná com canudinho

Autor: Érico Haruo Oyama

Era uma vez uma vaca chamada Mimosa, ela era gorda forte e muito inteligente. Ela não tem pai nem mãe então, por isso ela tem que trabalhar.

Um dia quando ela foi vender seu leite ao Chico Bento ela voltando para casa estava cansada e com muita sede.

Então ela vê um bar o bar do gafanhoto.

Então Mimosa, entrou no bar e pediu um guaraná, o dono do bar o gafanhoto tinha cara de biscoito e o gafanhoto então olha, de trás do balcão Mimosa e diz bem baixinho.

– Do jeito que esta vaca é desajeitada e gorda, eu acho que ela vai tomar o guaraná e não vai pagar a conta.

Mas a Mimosa ouviu o gafanhoto e então ela diz:

– O gafanhoto pode vir que eu estou pronta para comprar uma briga, e eu já ia me esquecendo traga o guaraná bem geladinho para eu tomar de canudinho.

E o gafanhoto olha a gravata borboleta e faz uma careta.

Mas o gafanhoto responde dizendo:

– Vaca sem grana se quiser, vai comer grama.

Mas Mimosa retruca dizendo

– Ah é? Dou leite, queijo, colhada, reclamo ninguém me paga

Da gravata, a borboleta sai voando, satisfeita

O gafanhoto leva um susto, e serve bem rapidinho guaraná com canudinho.

10 – A leitura, a literatura e a criança

Na oficina ora relatada, a professora e pesquisadora do tema, levou em conta a criança sujeito, já que permitiu aos seus alunos a escolha de seus textos de leitura, orientou-os de modo a levar adiante o seu e o projeto deles. Deu conta, assim da concepção que a Literatura Infantil tem hoje da criança: “inventiva, capaz, portanto, de escolher seu caminho e seus próprios textos, sem maiores ‘ajudas’ do adulto. E capaz de ler os textos escolhidos” (PERES, in 1997:66).

Entretanto, parece que tal inventividade não se revela nesse texto. Isso porque parece, sim, tratar-se de mera reprodução, ou até uma representação, visto que: a) “mantém igualdade com outro (...) que lhe serve de original. Trata-se, pois da produção do mesmo, do idêntico ou muito semelhante” (MESERANI, 2002:81); b) relaciona-se “a outro que lhes serve de original” e entre aquele e este acontece “uma intertextualidade” (Idem). Onde, então está a importância, ou o papel da leitura de textos, no caso literários, como ponto de partida para a produção de outros textos originais?

10.1 – A reprodução literária e a originalidade

Para Meserani (2002:89), a reprodução literária “se funda em dois conceitos sobre obras literárias e das demais artes. O primeiro é o da propriedade autoral, visto que as obras são resultado do trabalho de criação de alguém. E, decorrente disso, o conceito de apropriação”. A apropriação nega, nessa concepção, um fator de textualidade – a intertextualidade. Porém, no caso específico das oficinas de leitura e de produção de textos no nível básico, do ensino fundamental, as proporções de apropriação atribuídas à reprodução literária não são as mesmas que remontam ao “Dadaísmo, à obra de Marcel Duchamp” (MESERANI, idem, p.91), uma vez que estamos colocando em foco as primeiras leituras e produções de textos realizadas no contexto de ensino-aprendizagem de língua materna, mesmo que o “original, antes sacralizado” tenha sido “degradado e devorado pela cópia” (Idem, p. 92). Aqui, essa reprodução literária parece tratar-se, pois, de uma reprodução escolar.

10.2 – A reprodução escolar e a produção textual

A reprodução escolar, apesar de repetir “literalmente a aula ou outro texto (...) se destina ao professor, a quem o aluno precisa provar que assimilou as informações dadas” (MESERANI, 2002:95). Todavia, o texto transcrito na seção 9.1 aponta alguns caminhos que nos permitem reportar-nos a uma outra categoria de produção de textos, em situações de ensino-aprendizagem, no nível aqui focado: a paráfrase.

10.3 – A paráfrase e a produção textual

Do ponto de vista da linearidade – sintaxe, a paráfrase, para Ilari (2003:154), tem como objetivo “explorar os mecanismos sintáticos que criam alternativas de expressão para um mesmo conteúdo”. Para o autor, “passamos de uma sentença à

sua paráfrase usando as mesmas palavras (ou palavras da mesma família) e mudando apenas a construção” (Idem).

Já, para Meserani, em “teoria da literatura, tem-se a paráfrase como sendo ‘a reafirmação em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita. Uma paráfrase pode ser a afirmação geral da idéia de uma obra como o esclarecimento de uma passagem difícil” (MESERANI, 2002:97, apoiando-se em Beckson, K. & Ganz A.). Nessa concepção, um fator da textualidade como princípio de coerência – a intertextualidade – já é entendido como característica. Para Meserani, é possível reconhecer semelhanças tênues e fortes entre a paráfrase e o texto parafraseado. Por isso, divide a paráfrase em dois tipos, a que ele denomina de discursos: a) paráfrase reprodutiva e paráfrase criativa.

10.3.1 – Paráfrase reprodutiva

Meserani diz que a paráfrase reprodutiva “é a que traduz em outras palavras um outro texto, de modo quase literal”, uma vez que opera “basicamente no eixo de substituições semânticas, da sinonímia. Algumas vezes repete literalmente um trecho para, apoiado nele, dar seqüência à mensagem derivada.” (Meserani,2002:100)

No início da aprendizagem de produção de textos escritos, principalmente, concordamos com o autor ao justificar a validade de “se ler/escrever paráfrases reprodutivas” (Idem). Para ele, tal justificativa encontra aporte no fato de a escola não se tratar de “uma agência de criação”. Para nós, a validade de se aceitarem paráfrases reprodutivas como textos está na possibilidade que o aluno encontra de dialogar com o seu texto e com o texto de apoio. Isso abre outras possibilidades de produções próprias, porque, nesse diálogo, outras visões de mundo podem ser ativadas e, conseqüentemente, exploradas. Nessa perspectiva, “o original serve de apoio para esse exercício intertextual” (idem, p.102). Parece-nos que o texto da seção 9.1, em princípio, seja um exemplo desta categoria de paráfrase: trata-se de uma paráfrase organizada em prosa, a partir de poemas.

10.3.2 – Paráfrase criativa

A paráfrase reprodutiva tem a sua força na “tradução” que se faz de termos ou seqüências textuais do texto que lhe serve de apoio. Isso contribui para que o aluno aperfeiçoe ou amplie seu repertório lingüístico. Nesse “exercício intertextual”, o aluno pode ultrapassar “os limites da simples reafirmação ou resumo do texto original, da repetição do significado dentro do eixo sinonímico, da simples tradução literal. Neste tipo de paráfrase, o texto se desdobra e se expande em novos

significados (...) e vai além da simples reiteração reprodutiva, mesmo que sem a autonomia maior dos textos criativos não parafrásticos” (Idem). Entretanto, podemos inferir que a originalidade do texto- paráfrase está preservada, visto que “as modernas teorias da intertextualidade, da leitura e da tradução (...) vêem a impossibilidade do idêntico” (Idem, p. 109). Os limites que separam a paráfrase reprodutiva da paráfrase criativa são determinados pelos “vãos da imaginação” permitidos pelo “exercício intertextual” que realiza com o texto de apoio. Dessa forma, o que dizer, num primeiro momento, encontra-se no texto de apoio.

Considerando as categorias de paráfrase descritas por Meserani, podemos considerar o texto-paráfrase uma criação?

Se partirmos da ótica de que o texto é uma criação, quando estiver, num dado contexto, “acima da média da originalidade de produtos congêneres” (Idem, p. 120), que se destaca por alguma razão ou pista, pelas diferenças e estranhamentos, “de um padrão ou modelo usual, comum”, podemos dizer que o texto em avaliação é criativo. Para Meserani (Idem), “todo texto é uma criação”, até mesmo “as mais literais reproduções” (Idem), uma vez que, para o autor, todos têm “marcas de sua diferença e originalidade, ainda que ínfimas” (Idem). Assim, o texto será mais ou menos criativo, de acordo com a maior ou menor incidência de marcas que possibilitam encontrar diferenças em relação ao que lhe serviu de apoio e aos demais que se produziram, a partir da mesma situação.

11 – Criatividade e produção textual

A criatividade está atrelada ao grau de eficácia do texto produzido, o que significa dizer que a criatividade “equivale ao que o texto citado indica como ‘solução’ de linguagem” (Idem). Isso quer dizer que a criatividade é contextual. Opera via novas soluções a soluções precedentes. O que aponta para parâmetros comparativos, os quais só são viabilizados, se inseridos em contextos específicos, conforme Meserani (Idem): a) textos comparados a outros do mesmo autor; b) textos de vários autores, de um mesmo grupo, produzidos pelo mesmo estímulo, comparados entre si; c) textos produzidos em situações diversas, lidos pelo leitor (professor), que podem ser recortados por períodos literários, por jornais, por contextos por ele estabelecidos. Podemos ver que, em quaisquer situações de avaliação do nível de criatividade de um texto, não há como nos furtarmos da comparação. E esta só terá sua valia, se ocorrer em contextos, nos quais se situem autor e leitor.

11.1 – Os projetos: espaços de criatividade

As oficinas, ou projetos, se constituem em espaços de criação e de produção de textos criativos, visto que oportunizando a produção quer de reproduções, quer de paráfrases em quaisquer das categorias elencadas neste trabalho, elas cumprem o seu papel porque devolvem o direito da palavra – “e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita” (GERALDI, 1987:124). Para o autor, essa prática permitir-nos-á, talvez um dia, “ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas” (idem, idem) e, também, das escolas privadas. As oficinas são espaços que oportunizam a interação entre os participantes. Constituem-se, pois em circunstâncias em que a fala ou a escrita são estimuladas, via interlocutores. Nelas o caráter interlocutivo da linguagem é garantido, pois os alunos sabem POR QUE DIZER, têm intenções que desejam revelar. Isso está associado ao COMO FAZÊ-LO, ao como processar essas intenções, esses objetivos. Isso implica, pois, a produção que, no contexto, revela-se criativa.

11.2 – O texto literário nas oficinas: a ludicidade e a criatividade

O texto literário, aqui representado pela poesia, oportuniza ao aluno, em especial àquele do ensino fundamental, brincar com as palavras, num processo que aos moldes de versos do poema de João Paulo Paes a que recorre Zamproni (2000), diferente daquele com que se brinca com brinquedos. Estes “de tanto brincar/ se gastam. As palavras não:/ quanto mais se brinca com elas/ mais novas elas ficam” (p. 49).

No texto exemplo, da seção 9.1, as palavras se renovam, mesmo apoiadas no original. Essa renovação garante a criatividade que o torna único, dentre os demais daquela série escolar e do seu contexto de produção, por evidenciar as seguintes diferenças:

- a) uma introdução que marca a situacionalidade ou a criação de expectativa, própria de textos narrativos em prosa com viés literário: *Era uma vez uma vaca chamada Mimosa*. O aluno “dialogou” com outras histórias marcadas por esse início. Isso não está no texto de apoio, um poema composto de estrofes organizadas simetricamente em dois versos com rimas paralelas: uma vaca entrou no bar/e pediu um guaraná// O garçom, um gafanhoto/ tinha cara de biscoito....
- b) apresenta uma “surpresa” face às características da personagem – vaca: gorda, forte e muito inteligente; não tem pai nem mãe; tem

que trabalhar. Trata-se de um “estranhamento” em relação ao texto de Caparelli. Naquele, o autor não caracteriza obviamente a vaca. Entretanto, o seu poema permite ao aluno transitar por outros universos, invocando qualidades ou defeitos que se permitem num texto narrativo, já que literário, recriar a realidade, conforme a sua imaginação. A imaginação do aluno alça vôos decolados de pistas que indicam caminhos que ele pode escolher, acionados no seu conhecimento de mundo: vaca dá leite, então é gorda e forte; dá leite, coalhada..., então trabalha; se trabalha é porque não tem pai e nem mãe; se vai ao bar é porque é inteligente...;

- c) acrescenta uma nova personagem – Chico Bento;
- d) acrescenta novas ações: foi vender o seu leite; está voltando para sua casa;
- e) acrescenta novas características: estava cansada; com muita sede, desajeitada;
- f) faz uso de mecanismos de coesão inexistentes no texto de apoio e que o modalizam circunstancialmente: quando (temporalidade); então/por isso (conclusão)...;
- g) apresenta novas construções sintáticas, ao organizar orações e períodos em prosa: *Do jeito que esta vaca é desajeitada e gorda, eu acho que ele vai tomar o guaraná e não vai pagar a conta.* Cria a construção em discurso direto: O gafanhoto pode vir que eu estou pronta para comprar uma briga.

12 – Conclusão

O contato com textos literários, em especial da poesia, na sala de aula, só se torna possível e importante graças à sensibilidade: a) do professor, ao reconhecer e considerar as necessidades, as características e os interesses das crianças; b) das crianças, as quais são simpáticas “aos jogos verbais, ao ritmo, à sonoridade das palavras, às onomatopéias, às rimas” (ZAMPRONI, 2000:48). Marcas que, por externas que são, aproximam-se do concreto, com o qual a criança estabelece suas primeiras ligações e interesses. É essa concretude, permitida ou favorecida pela descoberta das palavras, que permite aliar sensibilidade ao lúdico. Nesse jogo, em que a leitura e a escrita começa a estabelecer-se a interlocução textual, ou seja, o “brincar com as palavras” é uma forma de resgatar o texto como texto: espaço de interação social, no qual se instaura o movimento cíclico de leituras/escrituras, releituras/reescrituras, de que fala Raupp (2002). Leitura e escrita se constituem,

pois em práticas indissociáveis , num espaço – as oficinas - em que os alunos entendem e aprendem que

- a) para se escrever tem que se ter algo para dizer
- b) a produção de idéias se faz a partir da leitura de informações, de mundo, que ocorre dentro e fora da escola;
- c) as idéias surgem centradas em assuntos que circunstanciam o mundo;
- d) ler o mundo é o início e o fim da escrita e, por fim, a escrita só existe se oferecer a leitura;
- e) ler e escrever são atividades de um processo que coloca em movimento duas atividades que se intercomplementam;
- f) escritores competentes lêem e escrevem, numa atividade de interação, “orientada para os parceiros da comunicação” (Koch: 2002).

O texto literário, pela permissividade de múltiplos sentidos, é aquele que, na etapa de ensino-aprendizagem foco deste trabalho, revela-se como apoio para a circularidade leitura/escrita, numa situação de interação, como se constituem as oficinas, já que ele é o texto que primeiro permite a construção de *um*, e não *do* sentido, conforme enfatiza Koch (2002). É ele que primeiro permite aos parceiros da interação verbal ter acesso aos “jogos de linguagem” (idem), os quais iniciarão os alunos no processo que lhes permitirá compreender que na “atividade de produção textual, social/individual, alteridade/subjetividade, cognitivo/discursivo coexistem e condicionam-se mutuamente, sendo responsáveis, em seu conjunto, pela ação dos sujeitos empenhados nos jogos de atuação comunicativa ou sócio-interativa” (KOCH, 2002: 24).

Bibliografia

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º. E 4º. ciclos – Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. Brasília, 1998.
- BRITO,E.V. et alii. PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula. SP: Arte & Ciência, 2001.
- CARDOSO, S. H. B. – Discurso e ensino. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1999.
- CARVAJAL, F.P. & RAMOS, J.G. – *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?*, IN Carvajal & Ramos (orgs); tradução de Cláudia Shilling. Ensinar ou aprender a ler e a escrever. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- DELL'ISOLA, R. L. P. & MENDONÇA, E. A. de (orgs.) – Reflexões sobre a língua portuguesa – ensino e pesquisa. Campinas/SP: Pontes, 1997.

- FARACO, C.A. Cortez, 1997, 56 - in *Infância, escola e modernidade* – Paulo Ghiraldelli Jr (org.).
- GERALDI, J. W. – *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3^a. ed. Cascavel: Assoeste, 1987.
- GALVES, Charlotte et alii (org.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1998, p.39-85.
- GERALDI, J. W. – *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.
- ILARI, R. – *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. SP: Contexto, 2002.
- ILARI, R. – *Introdução ao estudo da semântica*. SP: Contexto, 2002.
- KOCH, I. V. – *A inter – ação pela linguagem*. SP: Contexto, 1998.
- KOCH, I. V. G. (a) – *Desvendando os segredos do texto*. SP: Cortez Editora, 2002.
- KOCH, I. V. (b)– *O texto e a construção dos sentidos*. 6^a. ed. SP: Contexto Editora, 2002.
- KOCH, I. V. G. – *A contribuição da Lingüística Textual ao ensino-aprendizagem de produção textual*. Conferência de abertura da XV Semana de Letras da Universidade Estadual de Maringá/Brasil . Maringá/PR: 2003.
- LEFFA, V.J. – *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre/RS: Sagra-Luzzato, 1996.
- MESERANI, S. – *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MIRANDA, R. L. F. de et alii – *A língua portuguesa no coração de uma nova escola*. SP: Ática, 1995.
- MORAIS, A. G. – *Ortografia: ensinar e aprender*. SP: Ática, 1998.
- OLSON, D.R. – *O mundo no papel*. SP: Ática, 1997.
- ORLANDI, E. P. – *Discurso e leitura*. SP: Cortez, 1988.
- PERES, A. M. C. – *Crianças e suas leituras*, in DELL'ISOLA, R.L.P., MENDONÇA MENDES, E. A. de. *Reflexões sobre a língua portuguesa – ensino e pesquisa*. Campinas-SP: Pontes, 1997.
- POSSENTI, S. – *Discurso, estilo e subjetividade*. SP: Martins Fontes, 1988.
- ROJO, R (org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras/Educ/Compla, 2000.
- SERAFINI, M.T. *Como escrever textos (Come si fa un tema in classe)*. Tradução: Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação: Ana Lúcia Marcondes Garcia. SP: Globo, 1985, 5^a edição.

VILELA, M. e KOCH, I.V. Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra: Almedina, 2001.

ZAMPRONI, M.M.N. – Das histórias às rimas, a palavra brinca nas oficinas...
Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada/Ensino-aprendizagem de língua materna. Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR/Brasil, 2000.

Literatura Infanto-Juvenil e Práticas Pedagógicas

Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral

José Manuel de Almeida COUTO ¹
Escola Superior de Educação Jean Piaget
jcouto@jpiaget.gaia.pt

Couto (2003) "Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 209-223.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Se eu fosse voador tinha asas,
mas não tenho dinheiro para comprá-las,
por isso não posso ser voador

(in Canc. Inf.-Juv. para a Língua Portuguesa, Vol. X/XI, Inst. Piaget)

O breve poema do pequeno Daniel Pires, de seis anos de idade, evidencia o desejo de ter asas e voar. Um desejo que está, contudo, inquinado pela racionalidade da linguagem economicista, tipicamente adulta, em que tudo tem um preço, tudo se compra.

Ao contrário, a Literatura Infantil oferece à criança a possibilidade de voar por terras e mundos insondáveis, de construir e explorar mundos imaginários e simbólicos, que se revelam fundamentais na consolidação da sua personalidade; diga-se, aliás, que a criança comunga naturalmente, por inerência, da simplicidade simbólica das coisas, sobre as quais ainda conserva um olhar transparente, deslumbrado e deslumbrante, de mágico fascínio e encanto.

Daí que, para a criança, os diferentes textos que integram o *corpus* habitualmente designado por literatura para a infância, não são mera palavra grafada; são palavras, ideias, sentimentos, experiências que, emergindo da oralidade ou do papel, são elas próprias geradoras de acção, de vida.

O jogo simbólico e dramático, na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, e a expressão dramática, nos últimos anos do 1º ciclo e nos 2º e 3º ciclos, constituem, assim, as formas naturais de abordagem do texto infantil. O jogo dá visibilidade às experiências, às expectativas, aos anseios, mas também aos medos e angústias da criança, colocando-a em confronto consigo mesma e com o

¹ Docente efectivo na ESE Jean Piaget, *Campus Académico* de Vila Nova de Gaia, onde lecciona as disciplinas de *Didáctica da Língua Materna e Literatura Infanto-Juvenil e Expressão Poética*, aos cursos de formação inicial em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como aos complementos de formação científica e pedagógica dos mesmos cursos; Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, pela Universidade de Coimbra, com tese sobre "O Espaço Lúdico-Infantil no Jornal de Notícias ao Longo do Estado Novo"; A desenvolver doutoramento em "Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares", em Santiago de Compostela, sobre "A importância da Expressão Dramática na Aquisição e no Desenvolvimento de Competências Linguísticas, Literárias e Comunicativas, no 1º Ciclo do Ensino Básico"; Dinamizador de múltiplos eventos e encontros com alunos, pais e professores, no âmbito da sensibilização para a problemática do livro e da leitura, na infância e juventude; Formador de professores e de formadores, com diversas acções realizadas no âmbito da Educação Cívica, da Literatura Infantil, da Poesia e da Formação Pedagógica.

grupo, por um lado, e, por outro, abrindo-a a outros mundos e realidades. É um excelente exercício de descoberta e de socialização.

Porque umbilicalmente enraizada na literatura tradicional de expressão oral, a literatura para crianças e jovens está geneticamente imersa na própria vida de uma determinada cultura ou comunidade. A expressão dramática converte-se, assim, num meio privilegiado de restituição do texto à própria vida, através do corpo, do sentir, da voz, da acção da criança, muitas vezes depois de laboriosas leituras de interpretação e análise, fundamentais neste período da sua formação humana, cívica e escolar.

Aos educadores e professores exige-se, contudo, receptividade às ideias e sugestões da criança, espírito de iniciativa e imaginação criativa, por forma a que, a partir de uma situação imprevista, ou de um qualquer texto literário infantil, seja capaz de contagiar e ser contagiado pela criatividade recreativa. As crianças agradecem e retribuem, com trabalho, com empenho, com entusiasmo, com o alarido e o colorido de sorrisos que sabem aquilo que os torna felizes e lhes dá garantias de que a vida é mesmo uma festa.

Os livros, esses, serão, enfim, mero pretexto.

1. Sentindo os sentidos na vida da criança

O período que decorre entre a entrada na educação pré-escolar e o final do 1º ciclo do ensino básico é longo e complexo. Longo, porque abarca, pelo menos, cerca de oito anos; complexo, porque, durante esta etapa de formação da criança ocorrem inúmeras e significativas transformações, a diferentes níveis: físico, psicológico, linguístico-literário, social, etc. Secundando a teoria piagetiana, poder-se-ia dizer que, neste período fundamental da vida, a criança atravessa dois importantes estádios de desenvolvimento: o *pré-operatório* e o das *operações concretas*. No primeiro, isto é, entre os dois e os sete anos, emergem, sobretudo, a função simbólica e as estruturas básicas de aquisição da linguagem, que permitem que a criança esteja progressivamente apta para operações fundamentais como a representação, o jogo simbólico, a expressão gráfica – desenho –, e a comunicação verbal. A criança vai aprendendo, assim, a actuar sobre as diferentes realidades, não apenas materialmente, mas, sobretudo, interiorizando os esquemas de acção em representações e procedendo a imitações diferidas. Após esta etapa, a criança entra no denominado estádio das *operações concretas*, entre os sete e os onze/doze anos, caracterizado por uma grande dependência do contacto físico, empírico e sensorial com as diferentes realidades que a cercam; manipulando-as, sentindo-as, experienciando-as, a criança vai, igualmente, organizando-as e interiorizando-as. Não bastam, pois, à criança, enunciados verbais de natureza eminentemente abstracta, desligados da realidade para que, simbolicamente, remetem.

Convém sublinhar que os jogos de imitação a que a criança recorre frequentemente, mais não são do que uma prefiguração da representação, uma espécie de representação em actos materiais e ainda não propriamente em pensamento (Faure, 2000). Os exercícios de imitação, espontâneos e naturais, convertem-se, para a criança, em veículo de satisfação das necessidades lúdicas, afectivas, cognitivas, psicomotoras e sociais, bem como de tomada de consciência dos seus novos, mágicos e fascinantes poderes. Esta é a conclusão a que chegou Piaget, expressa em *Jogos, sonhos e imitação na infância* (1962), fruto de experiências realizadas com os seus próprios filhos, ao longo de muitos anos, e, posteriormente com crianças de uma comunidade escolar. Esta é ainda a conclusão a que se chega ao ler as seguintes palavras de Freud:

«Constatamos que as crianças repetem no seu brincar tudo quanto causou uma forte impressão que as levou a, mais tarde, libertarem a emoção reprimida e, desse modo, dominaram a situação. Mas, por outro lado, está bem claro que todos os seus jogos são influenciados pelo desejo dominante do seu tempo de vida – serem crescidos e poderem fazer o que os grandes fazem. Também se nota que o aspecto negativo da experiência nem sempre impede que a criança a utilize como jogo – a criança repete gestos e experiências dolorosas porque, através da sua própria actividade, ela ganha um domínio muito mais amplo da forte impressão que lhe foi possível por mera experiência passiva. Cada nova repetição parece fortalecer o domínio pelo qual a criança se bate.» (cit. Lamas, 1980: 8)

O corpo desempenha, nesta fase, um papel insubstituível. Porque ser criança é estar aberto, desejar, sentir, aprender a ser e a coexistir, de corpo inteiro, através dos jogos e experiências sensoriais, concretas, concretizadas, tantas vezes, nas actividades dramáticas, a criança vai tomando consciência do seu próprio corpo, das suas capacidades e das múltiplas linguagens desse precioso instrumento de relação de que dispõe.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar,

«O corpo que a criança vai dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem (1997: 58)

Este é o princípio que preside também ao conjunto dos programas do 1º ciclo do ensino básico, uma vez que a primeiras das áreas nele contempladas é

precisamente a da educação e expressão físico-motora, com a consciência de que esse tipo de expressões

«(...) oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstracções e operações cognitivas inscritas nos Programas de outras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação (1998: 41).

Diga-se, em síntese, que o período de tempo que decorre entre a entrada na educação pré-escolar e o final do 1º ciclo do ensino básico é de tal modo complexo e significativo que, entre muitas outras conquistas, ao longo dele a criança adquire não só a capacidade de brincar, de conhecer, dominar e exprimir-se por meio do próprio corpo, mas também de usar a linguagem verbal, na sua dupla realização, além da competência leitora, em muitos casos já com grande flexibilidade e nível de compreensão (cf. Cervera, 1992: 23-26).

Assim sendo, importa proporcionar à criança o encontro com textos diversos, mas de qualidade, aos mais diversos níveis, lendo-os, contando-os, mostrando-os,... com grande expressividade e clareza, por forma a despertar na criança essa espécie de “aflição” que desencadeia nela o desejo de aprender a ler bem, porque, lendo bem, pensa bem, desenvolve a imaginação criativa e, sobretudo, é induzida à acção. A nosso ver, a *literatura infantil*, pode exercer, de facto, neste período, uma influência vital e decisiva, ao ponto de podermos afirmar, com Veloso, que «A nossa personalidade está marcada em maior ou menor grau pela literatura que tivemos (ou não tivemos, o que ainda marca mais) na nossa infância» (1994: 20). Com efeito, desde o simples álbum de imagens à literatura *fantástico-realista*, a criança encontra os mais diversos textos e pretextos para alimentar e espraçar a sua imaginação e criatividade, que é tanto maior quanto maior for a possibilidade de visualizar, de sentir, de conviver corporeamente com todos os elementos, personagens, lugares, cheiros e sons que emanam dos textos ouvidos, lidos ou vistos.

A actividade dramática é expressão total, pelo que convoca a uma participação também com total entrega, física e espiritual. Assim sendo, neste tipo de actividades, a criança

«(...) intervém com o corpo e com a palavra, com a sua timidez e a sua sensibilidade, com as suas recordações e os seus sonhos. Actua só ou com as outras crianças, fala-lhes ou responde-lhes, adere ao real ou foge-lhe. Toda a sua personalidade é sempre comprometida no jogo – até quando o recusa. Em nossa opinião, esta é a principal característica dos jogos de expressão dramática: permitem que a criança se exprima totalmente.» (Faure, 2000: 10).

Estamos certos de que o jogo² e as actividades de expressão dramática constituem, nesta fase da vida da criança, um recurso insubstituível, o expoente máximo da possibilidade de criar e recriar cenários textuais e literários que, envolvendo física, emotiva e psicologicamente a criança, se convertem em algo de inesquecível e, conseqüentemente, significativo e vital.

Vivida na escola, esta experiência é, necessariamente, uma experiência grupal, o que a torna ainda mais significativa, na medida em que proporciona a descoberta de mundo diversos: o mundo interior da própria criança, o mundo dos objectos, dos sons, das sensações..., mas também o mundo daqueles que a rodeiam e com ela interagem, com ela crescendo e ajudando a crescer.

2. A tradição popular oral: textos, contextos e pretextos para a literatura infantil e a expressão dramática

Nascida no seio da comunidade, a literatura tradicional popular oral reflecte, necessariamente, a vida, o pulsar dessa mesma comunidade: das crianças, dos jovens, dos adultos e dos velhos que a constituem, com suas habitações, os seus animais, as suas angústias, os seus medos, as suas necessidades e expectativas, as suas ocupações,... Os textos da tradição popular oral estão, pois, eivados de vida, vida pujante e real, sem deixar de, muitas vezes, estar marcados por momentos profundamente simbólicos, esses momentos que, de forma mágica, antecedem e dão significado às diferentes realidades da vida. Porque eterna, sempre velha e sempre nova, a tradição oral é, em cada tempo, fonte inesgotável de inspiração e de sinergias que projectam o homem para além de si, num movimento constante de procura de si e dos outros. A arte é o espelho mais sublime em que homem se revê; a literatura tradicional oral é arte, é a própria arte de sonhar e de viver, espólio a recuperar, a preservar e a disseminar (cf. Couto e Mimoso, 2002), nomeadamente através da expressão artística infantil, convertendo-se, assim, em meio de desenvolvimento e de enraizamento na identidade da comunidade.

Deste modo, a palavra sonhada, sentida e levada “de mão em mão”, de geração em geração, vai percorrendo os caminhos mais íngremes e tortuosos da vida, revelando a todos e a cada um que há um sentir comum, imerso tanto nas catacumbas do psiquismo humano como nos momentos mágicos e doces da existência.

² Sobre a importância do jogo na vida da criança, encarado como factor de *sucesso na educação*, em interacção com os seus pares e com os adultos, nomeadamente os pais, veja-se Bettelheim, 2003 (cf. referência bibliográfica completa na bibliografia final do presente artigo)

É desta vida efervescente, sempre dinâmica e pululante que irradiam os textos que, ontem como hoje, continuam a correr mundos sem fronteiras, de forma oral ou, desde há alguns séculos, também escrita. Nela bebem, com efeito, as narrativas míticas, organizadoras do caos cósmico, mas igualmente organizadoras e equilibradoras das estruturas mentais mais profundas do Homem; as narrativas lendárias, imbuídas de um olhar mágico e fantástico sobre coisas e pessoas; as crenças e rituais religiosos, que ligam e interligam o Homem com as suas origens físicas e espirituais mais remotas e genésicas; os contos, esses enormes prados simbólicos em que, ao longos dos tempos, têm rebolado com indescritível alegria e fascínio tantas e tantas gerações; as fábulas, através das quais o Homem soube, desde sempre – particularmente a partir da maestria de criadores como Esopo, Fedro, La Fontaine ou, entre nós, Bocage, João de Deus ou Curvo Semedo – domesticar a irracionalidade e a ferocidade de alguns animais, contrastando com a extrema sageza, sagacidade, astúcia e bonomia de outros, projectando-as como lanças mordazes que, voando no espaço da metáfora e da comparação, se cravam no coração daqueles que fazem do mundo e dos outros matéria a subjugar; as mais variadas composições poéticas, rendilhados de palavras que, entrelaçadas e tecidas com as mágicas agulhas da imaginação, do sonho e do desejo, resultaram sempre em inefável clarividência, tantas vezes abrindo as portas de mundos outros que se escondem por detrás das aparências; dessa vida efervescente do povo brotam, finalmente, as canções, as anedotas, as adivinhas, os provérbios e tantas outras manifestações da vida, do inconsciente e da criatividade imaginativa humana.

A *literatura infantil*, expressão nem sempre pacífica, emerge, ela própria do/no seio da mesma comunidade, como uma das suas múltiplas manifestações artísticas. Não podia ser, aliás, de outro modo. Digo, contudo, *nem sempre pacífica*, na medida em que sobre ela se têm tecido as mais diversas conjecturas e prelecções, enfatizando este ou aquele matiz³. Há até quem, como aconteceu sobretudo até à década de setenta do século passado, se interrogue se a literatura infantil é ou não literatura e, se o é, se não se trata de um «sub-género» literário, de um tipo de literatura «marginal», «mediocre», um tipo de literatura «menor»...

Ultrapassada que está esta questão, urge reforçar a ideia de que, sem quaisquer dúvidas, a literatura preferencialmente⁴ para a infância é literatura Maior; que o

³ Sobre o conceito de literatura infantil veja-se, por exemplo, Aguiar e Silva (1981: 12), Bartolussi (1985: 16), Coelho (1984: 10), Parafita (2002: 207-210), Perriconi (1983: 5), Soriano (1975: 178).

⁴ Dizemos *preferencialmente*, na medida em que a literatura dita *infantil* pode não se destinar apenas a um público infantil. Ela faz também, na maior parte dos casos, as delícias dos mais velhos, que se vêm e revêm nos textos que fruem, lendo, ouvindo ou contando.

digam as crianças que, nos nossos jardins de infância, nas nossas escolas ou em nossas casas, no aconchego dos cobertores ou do colo do pais, dos avós... ouvem ou lêem insaciável e incansavelmente os mais doces textos, em prosa, poesia ou mesmo na forma dramática. Para estas crianças, a literatura infantil é sempre a maior das maiores; para elas não outra tão grande e tão eloquente, porque é ela que alimenta e estimula o seu imaginário e a sua criatividade, que preenche os seus sonhos, que lhe adoça os momentos mais difíceis, que aproxima e renova os afectos.

Na verdade, se, para os adultos, este ou aquele texto podem parecer letra morta, para as crianças, um texto, desde que confeccionado com todos os ingredientes de que ela gosta e necessita, é sempre um texto vivo, porque habitado por reis, príncipes e princesas, animais, anões, duendes, magos e feiticeiras, bruxas, fadas, gigantes e lugares encantados... Por outro lado, se a imaginação do adulto, menos familiarizado com o livro e a leitura, necessita do filme ou da novela, para dar corpo ao respectivo enredo, a da criança facilmente fica presa na trama do texto. E quanto mais se vai adentrando nas suas linhas e entrelinhas, no encaço do coração do texto, mais este se lhe vai entrando no coração. É que o *coração* do texto e o da criança facilmente batem ao mesmo ritmo. Em suma, diríamos que, para a criança, a literatura infantil é sempre algo que se vê, lê, ouve, sente e saboreia; é vida palpitante, é coração que bate ritmado, é transparência, olhar vítrico sobre si, sobre os outros, sobre o mundo. Com efeito, sempre que lê, ouve ou conta um texto, a criança imagina, sente, transborda de criatividade imaginativa e emotiva, porque, para ela, esse texto não é mera palavra; é vida ou, como diria Coelho (1984: 10), é a possibilidade de «fundir os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, as ideias e a sua possibilidade de realização». Consequentemente, as linhas que tecem o *corpus* literário para a infância mais não são do que, metaforicamente, as veias onde corre o sangue que alimenta a sua vida, passada, presente e futura.

3. A literatura infantil e a expressão dramática⁵

Face ao exposto, advogamos que uma das estratégias mais completas de envolvimento da criança na literatura de que é receptora, estimulando-a, entre

⁵ Ainda que tal se revelasse pertinente, dada a natureza deste artigo e a necessidade de síntese, não nos referiremos aqui ao *Jogo Dramático*, conceito que remete para a expressão espontânea da criança que, a partir das situações mais comezinhas do dia a dia se assume como jogador, exprimindo-se, assim, à vontade, sem outro fim que não seja o próprio jogo (Ryngaert, 1981). Há hoje, contudo um acervo considerável de propostas indutoras do jogo dramático, actividade lúdica do maior interesse em qualquer nível de ensino, especialmente na educação pré-escolar. A título de exemplo, sugerimos as propostas de Rooyackers (2003), Beja, Topa e Madureira (2002), Faure e Lascar (2000) e Aguilar (2001), cujas referências completas são apresentadas na bibliografia final do presente texto.

outros aspectos, para a leitura e para a escrita, tem a ver com a dramatização. De facto, se, como dissemos, a literatura para a infância irrompe da própria vida e do pulsar do coração da humanidade, que outra forma haverá, mais sublime e mais expressiva, de a restituir à sua fonte genésica do que a expressão dramática, essa forma de expressão através da acção?

A actividade dramática, do máximo agrado de qualquer criança, como pudemos verificar há pouco tempo, num trabalho de campo efectuado junto de cerca de centena e meia de alunos do 1º ciclo, de seis escolas de Vila Nova de Gaia, favorecendo o jogo e a recreação, através do “faz-de-conta”, favorece igualmente o envolvimento afectivo e emocional na leitura, na produção, na análise e na interpretação textual. Estas actividades, geralmente complexas e nem sempre de fácil acesso à maioria dos alunos, podem, assim, ser efectuadas de corpo inteiro, isto é, com o pensamento, a voz, os olhos, as mãos e os pés, enfim todo o corpo, com grande expressividade, logo, com enormes vantagens pedagógicas e didácticas. Estamos de acordo com Byron, quando afirma que «O melhor processo para trabalhar a Língua materna é aquele em que a leitura de ficção, o trabalho de linguagem e as actividades de expressão dramática estejam estreitamente relacionadas.» (cit. Nery, 1993: 60).

Ainda que, como recorda Cañas (1994), a dramatização utilize técnicas teatrais para atingir o seu objectivo, que pode ser de natureza pedagógica e didáctica ou, simplesmente, lúdica, em contexto de jardim de infância ou de 1º ciclo, o que importa verdadeiramente é colocar em jogo todas as crianças que, através do próprio corpo, do fantoche, da sombra ou da marioneta exprimem as suas vivências, neste caso aquelas que brotam dos “seus livros” e das “suas leituras”. A Expressão dramática traduz-se, assim, num veículo da imaginação criativa da criança, do aluno, melhor, do educando que, desta forma, pode assumir-se como sujeito, actor e autor, em interacção com os colegas de sala, ou de escola, que consigo contracenam. Creio, com efeito, que a expressão dramática não só potencia, facilita e promove as capacidades de cada um dos alunos, mas também o espírito de colaboração e interacção entre alunos-alunos, entre alunos-professores, bem como entre professores-professores⁶, como permite ainda a criação de um clima de aprendizagem mais emotivo, mais humano, mais integral e integrante e, por consequência, menos técnico e abstracto.

⁶ Todos sabemos como as actividades de expressão dramática, porque mobilizadoras de grupos, mobilizam e unem também os professores que, em determinadas circunstancias, apenas neste tipo de iniciativas encontram projectos comuns a desenvolver.

Como diria Pavis (1998), a expressão dramática ou teatral, como toda a expressão artística, permite, com efeito, a exteriorização e a evidência de elementos ocultos, num movimento que parte do interior para o exterior, por meio da expressividade gestual e corporal do actor. A expressão dramática permite, assim, que o aluno extraia o sentido mais profundo do texto, talvez não aquele para que o próprio remete, mas aquele que o aluno, como sujeito cognoscente e, simultaneamente, dotado de sentimento e afectos, lhe confere. Não deverá ser este mesmo o principal objectivo a perseguir nas diferentes actividades dramáticas que desenvolvemos nas nossas salas de aula? Afinal, as aprendizagens serão tanto mais significativas e indeléveis quanto maior for a sua articulação com as próprias vivências dos alunos, leitores-actores. Sabemos, como Leenhardt (1974: 17), que «a expressão dramática permite, através de uma pedagogia activa e dinâmica, auxiliar e orientar as aquisições da criança, sem nada lhe impor de exterior a si própria». Consequentemente, lembra o mesmo autor, a expressão dramática jamais poderá ser vista como um fim em si próprio, mas tão só «uma técnica que é necessário tornar tanto quanto possível eficaz e que só pode basear a sua escolha dos temas e dos jogos na realidade vivida pela criança» (*Idem*: 20).

Traçando o historial da expressão e da actividade dramáticas, Slade (1983) defende que o drama é, de facto, do maior agrado da criança, na medida em que lhe é algo de natural e congénito. O autor recorda que, desde os primeiros movimentos criativos que realiza com os pés e com as mãos, dentro e fora do berço, até aos exercícios de imitação consciente dos seus heróis ou das suas personagens favoritas, a criança está imersa em actividades naturalmente dramáticas. O mesmo faz Poveda (1996) quando, na linha de Goethe, delineando alguns apontamentos para a génese e evolução histórica do teatro, considera o drama como uma “forma natural” de expressão, intimamente vinculada à tradição oral e à escrita.

Importa sublinhar, contudo, que para dramatizar o que quer que seja, isto é, para incarnar uma determinada personagem, não basta uma transformação exterior; é necessário interiorizá-la, imitar-lhe os gestos, a fala, as expressões. Ou seja, é necessário, como diria Renoult et al. (1998: 22), «impregnarse de sus características físicas, de su personalidad: su poderío o su fragilidad, su delicadeza o su fuerza, su ligereza o su pesadez, su vivacidad o su lentitud, su carácter, sus intenciones.»

Diga-se, finalmente, que, apesar do reconhecimento do relevante valor pedagógico e didáctico da expressão dramática, sob qualquer propósito e, particularmente, como forma de actualizar e recriar os textos para a infância, e das riquíssimas

prescrições/orientações programáticas⁷, na realidade da vida escolar deparamos, todavia, com alguns obstáculos, nomeadamente:

a resistência dos educadores que, não tendo recebido preparação específica para actividades do género, se revelam insensíveis ou indisponíveis, além de inabilitados para tais práticas;

a falta de motivação dos educadores para desenvolver actividades que, geralmente, exigem tempo e dedicação para além do horário laboral;

a extensão, a densidade e as exigências dos programas a cumprir, particularmente no caso do 1º ciclo;

a falta de espaços adequados, na escola ou na sala;

a ausência/escassez de acções de formação neste domínio;

o desconhecimento do valor pedagógico de actividades no âmbito da exploração dramática de textos para a infância;

falta de hábitos, entre nós, de explorar a vertente artística, como forma de desenvolvimento integral dos alunos;

falta de apoios das autarquias e instituições locais;

falta de uma cultura artísticas: ida ao teatro, ao cinema, ver exposições...;

falta de uma prática pedagógica, em tempo de estágio, que promova este tipo de actividades;

o desconhecimento do valor pedagógico de actividades no âmbito da exploração e recreação dramática de textos para a infância;

Atendendo a todos estes aspectos, secundando, aliás, a opinião de Fragateiro (1996: 45), defendemos que a expressão dramática só actuará na escola e na sala de aula quando, entre muitos outros aspectos, se

der espaço e incentivar a afirmação das capacidades de cada aluno e dos diferentes grupos;

converter a escola num espaço de descoberta individual e colectiva;

admitir e promover a imprevisibilidade;

abrir espaços de circulação entre os vários saberes e disciplinas, a realidade curricular e extracurricular, a escola e o meio;

criar espaços de experimentação/laboratórios para que cada um se possa perder no interior de uma pintura;

⁷ Estamos a pensar, em concreto, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e nos programas de 1º ciclo do ensino básico, sobretudo os de Língua Portuguesa e de Educação e Expressão Dramática.

assumir a inquietação como um estado de alma permanente e nunca ficar satisfeito com o que acontece no interior da normalidade;

dotar os alunos de instrumentos que lhes permitam trabalhar na sua área do saber tal como o grande jogador de xadrez: um enorme conhecimento das milhares de combinações possíveis, aliado a uma grande capacidade de resposta às situações imprevistas.

A prática docente tem vindo a mostrar-nos, no entanto, que, apesar de todos e quaisquer obstáculos, a actividade de expressão dramática comporta inúmeras vantagens a não descurar no processo educativo das crianças em idade de frequência da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Entre outras, assinalaria as seguintes:

promove a sensibilidade e a expressão, aos mais diferentes níveis, o autoconhecimento e a autoestima,

desperta e alimenta a imaginação e a criatividade;

fomenta a socialização e a colaboração;

contribui para o equilíbrio físico, emocional/afectivo e psicológico;

favorece a leitura, a análise e interpretação textual, visto que, para dramatizar um texto, os alunos têm que ler, interpretar, compreender e sentir o texto;

desenvolve o poder de observação, de análise/interpretação e de síntese;

desperta o gosto pela leitura, logo, pela literatura, em geral, e pela escrita;

constitui uma forma de libertação e desinibição, sobretudo para aqueles alunos que revelam grandes dificuldades em falar diante dos outros;

proporciona a superação de medos, problemas e conflitos interiores;

constituir ainda um excelente meio de consolidação de conhecimentos;

contribui para o desenvolvimento da expressão oral – também a dicção –, gestual e corporal;

constitui uma forma privilegiada de motivação dos alunos para o gosto, a compreensão e a descoberta de múltiplos aspectos da língua;

estimula os alunos a expressar, ou a controlar, as suas emoções e sentimentos, promovendo-se, assim, a sua autoconfiança, a socialização e a extroversão;

desperta o gosto pela comunicação e a «emancipação do ser pelo saber»;

facilita a aprendizagem de posturas corporais adequadas, o «saber estar»;

proporciona a entrega séria, empenhada e divertida ao trabalho;

permite o alargamento dos horizontes e das expectativas dos alunos, quem sabe até a nível profissional/artístico;

favorece ainda a concentração e o despertar de um espírito crítico;

...

4. Papel dos Educadores/Professores

Sabemos que os educadores/professores, ao assumirem-se como tal, assumem igualmente uma responsabilidade educativa global, não apenas técnica. Assim acontece, com efeito, no que concerne às actividades de expressão dramática, actividades em que os efeitos pedagógicos se sobrepõe à técnica. Deste modo, a presença activa do educador revela-se um factor essencial, quer como orientador quer como participante, gerindo e ponderando, no entanto, essa presença, por forma a não inibir ou limitar o papel dos alunos, eixo, pilar e pedra angular de todas as aprendizagens. Envolvendo os alunos nas suas próprias aprendizagens, no caso concreto, nos jogos e actividades de expressão dramática, a partir de situações do quotidiano, de matérias curriculares, de livros e leituras..., o educador deverá, pois, entre muitas outras coisas:

preparar-se, formar-se convenientemente para um domínio das artes em geral;

estar disponível e aberto às sugestões dos alunos;

prever o recurso aos jogos e à expressão dramática, ao preparar as actividades a desenvolver na sala de aula;

despertar nos educandos o desejo de saber, de colaborar e de participar activamente na dramatização dos mais variados textos;

ter a consciência clara de que o recurso aos jogos e actividades dramáticas não constitui um fim em si mesmo, mas apenas uma estratégia prática e pedagógica de facilitar as mais diversas aprendizagens aos seus educandos/alunos;

reservar tempo para a prática de actividades dramáticas;

manter uma imaginação e um espírito suficientemente dinâmicos, de modo a poder compreender as atitudes, o pensamento e as expressões dos alunos;

assumir sempre um comportamento democrático, negocial; nunca autoritário e impositivo;

promover a cooperação entre os diferentes educandos/alunos;

manter-se permanentemente atento ao desenrolar dos jogos e actividades dramáticas, ouvindo as sugestões dos alunos, fazendo propostas, gerindo e “desencalhando” conflitos e problemas,...

colaborar na adaptação dos textos e ideias das crianças, por forma a poderem ser dramatizadas;

proporcionar a criação de um ambiente alegre, de trabalho, mas simultaneamente de convívio, que convoque e promova as mais diversas aprendizagens;

observar e encorajar os alunos mais reservados;

disponibilizar os materiais necessários à exploração dos jogos e actividades a desenvolver;

valorizar todas as aporções, comportamentos e iniciativas dos seus educandos, de modo a não criar constrangimentos à espontaneidade infantil;

levar todas e cada uma das crianças a tomar consciência das suas capacidades expressivas, literárias e artísticas;

fomentar momentos de avaliação positiva, com base no seguinte princípio: “Avaliar para formar; nunca formar para avaliar”.

...

No que respeita ao livro e à leitura, importa que o educador/professor seja ele próprio um bom leitor, um leitor crítico, que saboreia as páginas que folheia e sente prazer em conversar/dialogar com os alunos sobre as leituras feitas. Para isso, importa que leia para si, em momentos de lazer, mas que leia, sobretudo, em voz alta⁸, de forma expressiva, clarificadora, decodificadora e interpretativa, como diria Pennac (1998), criando atmosferas vocálicas, incarnando a voz e o papel das diferentes personagens, dando, em suma, vida ao texto, através da voz e do corpo, porque, como diz a velha máxima, “ninguém dá o que não tem”.

Gostaríamos de concluir sublinhando que somos herdeiros de tesouros inesgotáveis, no campo da tradição literária oral; hoje, como ontem, possuímos escritores e ilustradores muito imaginativos e criativos, que fazem da arte uma paixão; temos crianças ávidas de sonho, imaginação, lugares e personagens encantadas, ávidas de acção, de aventura e de mistério, prontas a incarnar todo e qualquer texto, como forma de sublimação, de catarse e, sobretudo, de diversão e aprendizagem... Importa, pois, que todos esses textos, cores, movimentos, personagens, tramas e tramóias..., lidos, ouvidos ou contados, possam ser restituídos à sua fonte genésica, ao povo, à comunidade que os inventa e os transforma, neles se revê, com eles se compraz e diverte, porque esses textos são a voz do povo e a voz do povo é a voz de Deus.

⁸ Sobre a importância da *Leitura em Voz Alta*, veja-se Jean (200), cuja referência bibliográfica completa se apresenta na bibliografia final do presente texto.

Bibliografia

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de (1981) “Nótula sobre o conceito de literatura infantil” in SÁ, Domingos Guimarães de *A Literatura Infantil em Portugal*, Braga: Editorial Franciscana.
- AGUILAR, Luís Filipe (2001), *Expressão e Educação Dramática: Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- ALVAREZ-NÓVOA, Carlos (1995) *Dramatización: el teatro en el aula*, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- BEJA, Francisco et al. (2002) *Jogos e Projectos de Expressão Dramática para Jardins de infância / ATL / Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Porto: Porto Editora.
- BETTELHEIM, Bruno (1995) *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Lisboa: Bertrand Editora.
- BETTELHEIM, Bruno (2003) *Bons Pais. O sucesso na educação dos filhos*, Lisboa: Bertrand Editora.
- BORTOLUSSI, Marisa (1985) *Análisis teórico del cuento infantil*, Madrid: Alhambra.
- CAÑAS, José (1994) *Didáctica de la Expresión Dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- CERVERA, Juan (1992) *Teoría de la Literatura Infantil*, Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CERVERA, Juan (1996) *Iniciación al Teatro*, Madrid: Editorial Bruño.
- COELHO, Nelly Novaes (1984) *A Literatura Infantil*, S. Paulo: Edições Quiron.
- COUTO, José Manuel (2001) *O Espaço Lúdico-Infantil no Jornal de Notícias ao longo do Estado Novo* (Dissertação de Mestrado, policopiada), F.P.C.E. da Universidade de Coimbra.
- COUTO, José Manuel; MIMOSO, Anabela (2002) “O papel dos novos/velhos desafios na recuperação, preservação e divulgação da memória oral”, in MESQUITA, Armindo *Pedagogias do Imaginário: olhares sobre a Literatura Infantil*, Porto: Edições Asa.
- EINES, Jorge; MANTOVANI, Alfredo (1997) *Didáctica de la Dramatización*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- FAURE, Gérard; LASCAR, Serge (2000) *O Jogo Dramático na Escola Primária*, Lisboa: Editorial Estampa.
- FRAGATEIRO, Carlos (1996) “Teatro e educação ou a emergência de um novo paradigma”, in AAVV. *Ensino Artístico*, Porto: Edições Asa, pp.35-51.
- JEAN, Georges (2000) *A Leitura em Voz Alta*, Lisboa: Edições Piaget.

- LAMAS, Estela Pinto Ribeiro (1980) *O Drama em Educação – contributos para a aula de Língua materna* (texto policopiado).
- LEENHARDT, Pierre (1975) *A Criança e a Expressão Dramática*, Lisboa: Editorial Estampa.
- NERY, Júlia (1993) *Na Casa da Língua Moram as Palavras*, Porto, Edições Asa.
- PARAFITA, Alexandre (2002) “Tentativa de (re)definição do conceito de literatura infantil”, in MESQUITA, Armindo *Pedagogias do Imaginário: olhares sobre a Literatura Infantil*, Porto: Edições Asa.
- PAVIS, Patrice (1998) *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética semiologia*, Barcelona: Editorial Paidós.
- PENAC, Daniel (1998) *Como um Romance*, Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe (2000) *Dez novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre: Edições Artes Médicas Sul.
- PERRICONI, Graciela et al. (1983) *El Libro Infantil. Cuatro propuestas críticas*, Buenos Aires: El Ateneo.
- POVEDA, Lola (1996) *Texto Dramático. La palabra en acción*, Madrid: Ediciones Narcea.
- RENOULT, N. et al. (1998) *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*, Madrid: Ediciones Narcea.
- ROOYACKERS, Paul (2003) *101 jogos dramáticos*, Porto: Edições Asa.
- RYNGAERT, Jean-Pierre (1981) *O Jogo Dramático no Meio Escolar*, Coimbra: Centelha.
- SLADE, Peter (1983) *Expresión dramática infantil*, Madrid: Ediciones Santillana.
- SORIANO, Marc (1975) *Guide de la Littérature pour la Jeunesse*, Paris: Flammarion.
- VELOSO, Rui Marques (1994), *A Obra de Aquilino Ribeiro para Crianças. Imaginário e Escrita*, Porto: Porto Editora.

Poster

O texto literário em manuais escolares de Língua Portuguesa para o 1º ciclo

Carla Manuela Azevedo Cunha

megalouca@sapo.pt

Helena Daniela Freitas

danifreitas@sapo.pt

Silvia Maria Alves da Cunha

(Alunas Universitárias)

Cunha, Freitas e Cunha (2003) "O texto literário em manuais escolares de Língua Portuguesa para o 1º ciclo", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 224.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

No sentido de concretizar conhecimentos obtidos no âmbito da formação inicial de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, este poster abordará os seguintes aspectos:

- o texto literário enquanto discurso específico no âmbito de um determinado circuito comunicativo;
- o papel e a importância do texto literário no ensino-aprendizagem da língua, através de uma análise crítica da sua presença e das formas de o interrogar em alguns manuais escolares do 1º ciclo do Ensino Básico;
- os papéis do professor relativamente aos aspectos supra enunciados.

A leitura literária na Educação Infantil: festaria de brincança

Eliane Santana Dias DEBUS¹
Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil
elianedebus@hotmail.com

Debus (2003) "A leitura literária na Educação Infantil: festaria de brincança", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 225-244.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

O objectivo desta comunicação é trazer reflexões sobre as práticas e as condições de produção da leitura literária na Educação Infantil, demarcado aqui pelas instituições educativas que atuam com crianças de 0 a 6 anos de idade: creche (0 a 4) e pré-escola (4 a 6). Nesse espaço educativo, a relação da criança com o texto de literatura será abordada a partir de três factores que consideramos condicionantes para a sua efectiva realização: a figura de um leitor em formação, muitas vezes desconsiderado em suas competências linguísticas por não decodificar o código escrito; a transposição das práticas pedagógicas do Ensino fundamental (da 1^a a 8^a série) para a Educação Infantil; a influência do mercado editorial, que dita regras para os livros destinados a esse público. Motivo de inquietação, esses três factores serão evidenciados a partir de estudos já realizados por nós, isto é, as concepções que norteiam e significam o estatuto desse leitor (ser ou não ser leitor); constatação das actividades didáctico-pedagógicas em instituições educativas; e a análise sistematizada de quatro catálogos comerciais de editoras brasileiras e os critérios de selecção de escolha e aquisição do livro literário destinado às crianças pequenas. Por acreditar que o relacionamento antecipado efectivo e afectivo com a leitura literária em suas práticas sociais (contar e ouvir histórias, visitar bibliotecas, manusear livros, entre outras) colabora com a promoção da competência literária, apontamos alguns elementos que contribuam para promoção de "encontros" mais permanentes com a literatura.

¹ Doutora em Letras pela PUCRS. Professora de Literatura Infantil e Juvenil na Universidade Federal de Santa Catarina, atuando junto ao Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (LLV/CCE) e Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED) com uma Bolsa Recém-Doutor (CNPq). Membro do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos e pesquisas de 0 a 6 anos (NEE0a6/UFSC) e envolvida em pesquisa na Universidade do Minho através de dois projetos: Cooperação Internacional **CECCA: Criança, Educação, Cultura e Cidadania Ativa**, entre a UFSC e o IEC, aprovado pelas agências CAPES/BR e GRIFES/PO, através do subprojeto **CRIE: Criança e Educação: as produções simbólicas nas políticas, normas e nos saberes científicos** e no âmbito do projeto **Literatura Infantil e Educação para a Literacia** (LIBEC- Univ. do Minho)



O objetivo deste texto é trazer reflexões sobre as práticas e as condições de produção da leitura literária na Educação Infantil, demarcada aqui pelas instituições educativas que atuam com crianças de 0 a 6 anos de idade: creche (0 a 4) e pré-escola (4 a 6). Nesse espaço educativo, a relação da criança com o texto de literatura é abordada a partir de três fatores que consideramos condicionantes para a sua efetiva realização: a figura de um leitor em

formação, muitas vezes desconsiderado em sua competência lingüística por não decodificar o código escrito; a transposição das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental (da 1^a a 4^a série) para a Educação Infantil; a influência do mercado editorial, que dita regras para os livros destinados a esse público.

Motivo de inquietação, esses três fatores serão evidenciados a partir de estudos já realizados por nós, isto é, das concepções que norteiam e significam o estatuto desse leitor (ser ou não ser leitor); da constatação das atividades didático-pedagógicas em instituições educativas; da análise sistematizada de quatro catálogos comerciais de editoras brasileiras e dos critérios de seleção para escolha e aquisição do livro literário destinado às crianças pequenas.

Devo destacar desde já que todas as considerações e as análises realizadas neste texto partem do exercício docente na disciplina de Literatura Infanto-Juvenil junto às alunas da 7^a fase do curso de Pedagogia – Habilitação Educação Infantil – da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); dos estudos e debates sistemáticos realizados junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos da mesma Universidade e dos cursos de formação continuada para aqueles professores que já estão em exercício docente e que buscam subsídio para alimentarem sua prática.

A realidade educativa para as crianças pequenas no Brasil por certo não se apresenta idêntica em terras portuguesas, contudo acredito que algumas referências que norteiam as práticas literárias e os critérios de escolha dos livros persistem nos dois países e podem ser trazidas à tona para que se redimensione a prática literária junto aos pequenos.

As questões próprias a esse período da infância fazem com que se pense numa leitura literária e procedimentos para a sua mediação específica, sem, no entanto, estar apartada de uma literatura “geral”. Isto é, busca-se voltar o olhar para

aquela produção, destinada exclusivamente à infância, que ocupa uma fatia grande do mercado editorial com uma multiplicidade de títulos, mas que não pode ser pensada sem os critérios de qualidade estética que permeiam o processo literário.

Ao denominar a leitura literária na Educação Infantil como **festaria de brincança**, busco aproximá-la o máximo possível da ludicidade que se instala e estala nas brincadeiras e nos jogos lingüísticos que as crianças realizam. O mérito pelo invento da expressão é de Maria Herta, minha filha, então com 3 anos de idade: à saída da creche, negava-se a ir embora, pois não queria abandonar aquela **festaria de brincança**. Diante do meu olhar interrogativo e, é claro, adulto, em que tudo tem que ser verbalizado, racionalizado, respondeu-me sobre o significado da expressão:

- Ora mãe, não sabe? É uma festaria de brincança!!

Perplexa e encantada, acabei indo para casa imaginando que aquilo deveria ser muito bom! Quer dizer, as coisas boas ficam!!

De leis e de leit/d/uras

Decreta-se que nada será obrigado nem proibido.
Tudo será permitido,
Sobretudo brincar com rinocerontes
E caminhar pelas tardes
Com uma imensa begônia na lapela.²

O poema *Estatuto do homem*, de Thiago de Mello, é inspirador para pensarmos questões sobre leis e leituras, lei/d/t/uras, em especial a estrofe acolhida/escolhida para abrir este texto. A profundidade do exagero e a marca do poético que residem nessas palavras levam-nos ao plano do desejo, do querer. Nesse universo poético, a experiência infantil é vista como exemplo de relação cordial e fraternal a ser seguida pelo adulto. Invertendo os papéis de uma sociedade adultocêntrica, o autor profetiza no artigo 4: “O homem confiará no homem/ como um menino confia em outro menino”.

Porém a criação de estatutos, leis e regras que regem a sociedade não é desenvolvida pelos poetas, pelos artistas das palavras, que, conotativamente, falam das coisas da vida ou de como ela deveria ser. As leis são criadas para serem obedecidas e nortearem a vida em sociedade com suas regras claras e objetivas, embora elas não sejam, com frequência, cumpridas ao pé da letra. No caso

² MELLO, Thiago. Estatuto do homem. In: *Faz escuro mas eu canto*. Rio de Janeiro: Civilização, 1965. p.70

específico da Educação Infantil no Brasil, são recentes as legislações que a contemplam, como a Constituição da República (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei 8069/90) e a Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei 9394/96). Leis ainda meninas, que trazem a seu modo um olhar à criança pequena, até então não vislumbrada.

A Constituição (Capítulo II, art.7), ao estabelecer os direitos sociais dos trabalhadores, assegura a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”. No capítulo referente à Educação (Capítulo III, seção I, art.205), coloca essa assistência como direito de todos e de responsabilidade da família e do Estado. Especifica, no artigo 208, os deveres do Estado no que diz respeito à criança de 0 a 6 anos, ficando estabelecido que todas as crianças nessa faixa etária terão atendimento em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos), sendo de responsabilidade dos municípios a prioridade ao ensino fundamental e pré-escolar (art.211). Ao mesmo tempo em que a lei fala de uma educação de 0 a 3 anos, exclui de imediato a obrigatoriedade do Estado em relação a ela, já que a prioridade reside na educação pré-escolar. Desvios da lei!

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao colocar em seu artigo 21 a educação básica constituída de três níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), estabelece a especificidade da Educação Infantil, que não deve ser concebida como um processo escolarizante e sim educativo, o que é reforçado pelo artigo 29, que define sua finalidade: “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A concepção de caráter assistencialista que historicamente acompanhou/a a educação de crianças pequenas assume por esse viés um novo caráter: o educacional e, acima de tudo, diferenciado do Ensino Fundamental, a partir do próprio substantivo que lhe apresenta (educação), não sendo considerado como uma etapa de ensino, mas circunscrito num processo educativo.

Ana Beatriz Cerisara apresenta de forma clara e coerente essa mudança como um dos desafios a serem enfrentados pelos profissionais que optam exercer sua docência com as crianças pequenas:

[...] É preciso ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos,

envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais.³

A autora ainda levanta dois pontos que devem estar presentes no trabalho com as crianças, que são fundamentais – a “sistematização” e a “intencionalidade”. Assim, entender a criança como um cidadão de direitos e valorizar a sua condição de criança, dentro de uma perspectiva que contemple o cuidar e o educar, exige mais do que boa vontade e interesse, faz-se necessária a formação de profissionais em condições, isto é, o professor habilitado assume/ou deveria assumir o papel do leigo, do pajem, da mãe de aluguel.

Como seguir uma orientação que privilegie a sistematização e a intencionalidade na educação dos pequenos sem esbarrar em práticas escolares do Ensino Fundamental? Como pensar a leitura literária que lida com o código escrito sem cair na cilada de práticas sem significados, em que a aprendizagem da palavra escrita torna-se mero exercício mecânico de memorização? Como não privar a criança do contato com o mundo “alfabetizado” sem inseri-la em exercícios de prontidão e noções básicas de escrita como prescrição para a vida escolar?

A criança pequena pode ser “analfabeta” por ainda não ter se apropriado das letras e não ter descoberto a decodificação do escrito e, por conseqüência, da leitura, mas ao conviver, envolver-se com práticas sociais de leitura e escrita pode ser considerada letrada, integrada que está no mundo do letramento. Embora Magda Soares fale que o letramento é um fenômeno multifacetado e complexo, diz que a questão ultrapassa a esfera pessoal quando se entende o letramento na sua dimensão social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e com essas habilidades se relaciona com as necessidades, valores e práticas sociais”⁴.

Quando a criança pequena passa os dedos levemente na letra encerrada numa página ou na imagem colorida estampada no livro e tenta construir hipóteses de sentido através desse exercício, ela está se apropriando de uma leitura específica para aquele momento, a sua leitura imaginária/ficcional/de “mentirinha”, mas sua. O professor, ao inseri-la nas práticas sociais de leitura – ir à biblioteca, ler em voz alta, contar histórias –, está mediando o processo e contribuindo para a inserção e permanência dela nesse mundo letrado.

³ CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *PERSPECTIVA*. Ano 17, Florianópolis, 1999. p.16.

⁴ SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p.72.

Muitas vezes, o “banimento” da palavra escrita, em nome de uma educação que não quer ser vista como escolarizante/escolarizada, acaba por privar a criança do exercício com a linguagem escrita. Ela vive num mundo rodeado de letras, e não compreendê-la inserida nessa ciranda através de gestos/exercícios artificiais seria introduzi-la numa roda sem sonoridade. Basta perceber a curiosidade saudável das crianças pequenas quando as letras ganham velocidade nos olhos que buscam ler o mundo em trânsito pela janela do coletivo: do *outdoor* estático que apresenta uma nova mercadoria ao informe móvel que circula na carroceria de um caminhão; a criança se indaga e indaga ao adulto sobre aquele mundo que se anuncia (o do consumo e o das letras); letras graúdas e miúdas, que passeiam e aguçam o olhar infantil à espreita de um significado. Tabuletas, cartazes, pregões... palavras escritas, inscritas, circunscritas num mundo a ser desvendado pelo olhar ávido de descobrires.

Talvez porque a literatura seja uma arte que tem seu suporte material legitimado pela/na escrita e a sua fruição se dê pela leitura desse código, a sua prática é pouco refletida na Educação Infantil. Ou melhor, pode-se dizer que duas atitudes se pronunciam: uma que segue à risca a prática da escola, tomando a literatura como possibilidade de alfabetização e inserção de conteúdos curriculares, principalmente junto às crianças de pré-escola; e outra que se restringe à atividade de contar histórias, mais vinculada com a oralidade do que com o texto escrito, esquecendo-se completamente da mediação pelo objeto livro.

As narrativas literárias propiciam às crianças o encontro com uma produção que lida simbolicamente com o real, diferente dos relatos pessoais (também entendidos aqui como um tipo de narrativa que as crianças trazem e fazem do cotidiano). A lógica ficcional, que, muitas vezes, não segue a lógica normal, na sua anormalidade aparente tem muito para dizer. A inventividade imaginativa das crianças pode ser aguçada por textos que lhe apresentem outras realidades, bem como a ficcionalização de experiências próximas ao seu cotidiano pode lhe trazer um horizonte de expectativas diferente do habitual. Dessa forma, promover o encontro delas com a leitura literária significa ampliar o seu repertório lingüístico e cultural, possibilitando-lhes uma outra compreensão da realidade.

Para um trabalho efetivo com o texto literário no âmbito das instituições educativas, é necessário constituir uma tríade produtiva e dialógica, isto é, em primeiro lugar o professor tem que conhecer e inventariar o repertório literário que as crianças possuem, aquelas narrativas que trazem do espaço familiar e social; em segundo, tem que haver o comprometimento do professor para ampliar o repertório inicial delas; em terceiro, que ele assuma a responsabilidade de desenvolver nas

crianças a criatividade para a construção alargada de um novo/outro repertório. As crianças são pensadas aqui como autoras de sua “própria” produção literária.

Sem dúvida, um dos pontos que mais tem merecido a atenção dos estudiosos que refletem sobre a infância nos últimos anos diz respeito à criança como produtora de cultura e não simples recebedora de uma cultura produzida especificamente para ela. As palavras de Edmir Perrotti são elucidativas quando nos trazem para reflexão uma temática que, no entanto, parece não estar ainda bem resolvida: “Pensamos na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo”⁵.

O sociólogo Raul Iturra, ao tecer considerações sobre a importância dos gestos afetivos das relações familiares entre adultos e criança, aponta para a permanência desse ato na construção do sujeito; segundo ele, valorizar “um acordar que prepare o dia com o apoio afectivo que não fere pelo barulho. Fato que permanece não apenas na memória, mas também no comportamento”⁶. Contudo, o próprio estudioso destaca a pouca ocorrência desses momentos de doçura devido à rigidez imposta pelo contexto socioeconômico, à necessidade de subsistência e manutenção do viver.

No entanto, a reflexão do autor nos abre caminhos para pensar a leitura literária no espaço familiar e, principalmente, institucional como pitadas de **gestos ternurizantes**, que poderão contribuir para uma relação salutar entre a criança e o livro, a criança e o ato narrativo. Se no primeiro ambiente muitas vezes essa relação é desapropriada, no espaço educativo ela deve ser possibilitada.

É certo que se tem que estar atento e de sobressalto àquelas práticas pedagógicas que, buscando assimilar da forma mais rápida possível uma visão de infância que respeite a criança como sujeito de história dentro da história, acabam por contemplar somente a produção cultural produzida pela criança, resultando num espontaneísmo talvez cômodo, pois, numa interpretação errônea, crê-se que o professor é mero figurante de um processo em que ambos são protagonistas. Acredito que o ideal seria não dissociar a produção cultural produzida para a criança daquela produzida pela criança, isto é, pensar a criança como acolhedora e produtora de cultura.

No caso específico da literatura infantil, temos uma produção cultural marcada historicamente pelo próprio conceito de infância, já que ela ganha vida

⁵ PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 18.

⁶ ITURRA, Raul. *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim do século edições, 1997. p. 9-11.

concreta no século XVIII, quando a sociedade burguesa caminha para uma consolidação daquilo que se cunhou de sentimento de infância.⁷

O prazer das histórias ao pé do ouvido

O contar histórias pode influir diretamente na aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, pois por meio da narrativa a criança entra em contato com novos vocábulos, com estratégias de linguagem, já que a estrutura início, meio e fim das narrativas auxilia a criança na elaboração de suas próprias histórias. O leitor-ouvinte começa a ser exposto naturalmente ao mundo ficcional, o que lhe desperta a sensibilidade e a criatividade.

As narrativas feéricas, as narrativas de medo e quebranto, as fábulas, as lendas, os mitos, juntamente com textos contemporâneos que apresentam situações reais e imaginárias, compõem o repertório literário para crianças. E as formas de disponibilizar essas narrativas às crianças é um exercício contínuo, pois várias são as opções.

A leitura oral ou a contação de histórias são estratégias válidas, desde que o professor diversifique a sua prática pedagógica, não se apoderando de uma única estratégia como se uma fosse melhor que a outra. A oralidade permite o contato com textos mais extensos, o que pode tornar enfadonha a leitura pelo professor; contudo, a leitura do texto escrito aproxima a criança da norma culta da língua. Se nas histórias contadas as terminações verbais e a pluralização das palavras são suprimidas (muitas vezes engolimos os “erres” e os “esses” dos vocábulos) e ganham ênfase as expressões gestual e facial, na leitura em voz alta prevalece o uso da língua padrão, o que possibilita à criança interagir com um vocabulário rico, ampliando as suas habilidades lingüísticas.

A prática da leitura em voz alta pelo professor vai se diluindo, desmanchando-se gradativamente quando a criança entra no Ensino Fundamental – muitas vezes essa prática resiste apenas no primeiro ano escolar, sufocada e espremida pelo currículo. Porém alguns trabalhos têm se voltado para a importância da leitura em voz alta na formação leitora e até mesmo na conquista do leitor já adolescente.

Em *Como um romance*⁸, Daniel Pennac apresenta dez “direitos imprescritíveis do leitor”, e entre eles está o direito de ler e ouvir as narrativas em

⁷ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro Guanabara, 1981.

⁸ PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

voz alta. Segundo o autor, a leitura em voz alta merece um espaço especial/normal dentro do ambiente escolar: “O homem que lê de viva voz se expõe totalmente aos olhos que o escutam”⁹. Já em *Poesia e escola*, Hercílio Fraga de Quevedo apresenta uma alternativa metodológica para o trabalho com poesia. Os participantes foram crianças do Ensino Médio (1º ano), pesquisa essa fundamentada na Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howar Gardner, que tem como pano de fundo as diferentes linguagens e as diferentes inteligências, trazendo a oralidade (leitura oral do professor, declamação e recital pelas crianças) como enfoque.¹⁰

Qualquer que seja a estratégia escolhida, ler ou contar vai exigir do professor a coragem de se expor, de calar e também de ouvir. Uma dinâmica interacional, que traz para o jogo não só quem conta, mas também aquele que ouve.

A criança exterioriza as suas narrativas de outras formas, através de outras linguagens que ultrapassam o exercício verbal. Ela narra através da imagem (desenho, colagem, fotografia...), cores, gestos corpóreos (dança, mímica, acenos...) sentimentos (choro, alegria, raiva), linguagens essas não pensadas aqui só como interpretação do que foi ouvido, mas como expressão própria, como (re)criação de um ato efabulador.

A criança não deve ser mera expectadora das atividades, isto é, ela deve se tornar também contadora de histórias, ampliar o seu repertório, e para isso todos os recursos não devem ser manuseados somente pelo professor. Deve ser concedido à criança o espaço para manuseá-los, brincar com eles, utilizando-os para construir suas próprias narrativas.

A poesia e a criança pequena: limites impostos ao gênero

A poesia é um dos gêneros mais rechaçados no espaço educativo, e as datas comemorativas são os poucos momentos de sua entrada em tal espaço. Além disso, a compreensão de que estudos normativos da língua, com suas regras e exceções, privam o contato prazeroso da criança com a poesia, quando ela é utilizada só para fins pragmáticos.

A poesia visual, por exemplo, não tem tradição de ser apresentada às crianças e jovens do ensino fundamental e médio; o que dizer da Educação Infantil?

⁹ Ibidem, p.166.

¹⁰ QUEVEDO, Hercílio Fraga de. *Poesia e escola*: no ritmo das inteligências múltiplas. Passo Fundo, Editora da UPF, 2000.

Ligada historicamente ao conceito de experimentação, a poesia visual agrega um novo elemento a sua escrita, os recursos visuais, e se apresenta através de vários estilos. O mais conhecido no Brasil é a “poesia concreta”, embora se confunda muito a primeira (fenômeno) com a segunda (estilo).¹¹

Aos mais crédulos pode soar como heresia e afronta apontar a possibilidade de apresentação da leitura de poemas visuais para crianças pequenas. No entanto, o poema visual já está presente em livros para crianças, como o faz Sérgio Caparelli. Em seu livro *Tigres no quintal*¹², o escritor, além de apresentar o poema “Chove”, de Apollinaire, apresenta outros cinco poemas visuais de sua própria autoria: “Bar do Silva”, “Falta de sorte”, “Jacaré letrado”, “Jacafior ao sol da lagoa”, “Em cima do cavaleiro”, “Urgente” e “A primavera endoideceu”, este último reproduzido a seguir:



Se a poesia folclórica está presente com frequência nas atividades com as crianças pequenas – embora muitos professores não se apercebam de estarem lidando com o poético formalmente dito –, não se pode dizer o mesmo da poesia escrita, que aparece com data e horário marcado nos momentos de festividades, como Dia das Mães, Dia dos pais, Páscoa, Natal. Esses momentos geralmente são cercados de apreensão e o medo do erro e da exposição levam as crianças desde cedo a terem aversão ao contato com a poesia e com a sua socialização, e o que poderia se dar de forma prazerosa torna-se suplício. Talvez o poema “Ao contrário, as cem existem”, do estudioso italiano Loris Malaguzzi, no qual ele volta o seu olhar

¹¹ MENEZES, Philadelpho. *Roteiro de leitura: poesia concreta e visual*. São Paulo: Ática, 1998.

¹² CAPARELLI, Sérgio. *Tigres no quintal*. II. Gelson Radaeli. 6.ed. Porto Alegre: Kuarup, 2000.

para as 100 (e mais) linguagens da criança, possa ilustrar um pouco essa minha escrita:

*(...) A criança tem
Cem linguagens
(e depois cem cem cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
Lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
De pensar sem as mãos
De fazer sem a cabeça
De escutar e de não falar
De compreender sem alegrias
De amar e maravilhar-se
Só na Páscoa e no Natal [...]¹³.*

A freqüência com que o texto poético é apresentado às crianças acaba por torná-lo um aliado, pois elas não se assustam com aquilo que lhes é familiar. Assim, atividades como declamação, jogral e dramatização poética podem ser socializadas sem medo entre os pequenos (os colegas, os amigos) e os grandes (pais, tios, avós...), pois não terão a fragilidade dos gestos efêmeros.

O jogo que se estabelece entre o texto e o leitor quando se brinca com o texto poético colabora para que a criança vá construindo significados além dos habituais, como nos últimos versos do poema de Alcides Buss, “Eu e ela”:

Este golpe, quem não manja?
Ela ranja! Eu laranja.¹⁴

Um lugar de altos astrais

Construir um ambiente propício à leitura na própria sala de atividades ou num espaço específico, como biblioteca central, é de fundamental importância ao pensar o exercício literário com as crianças. Um local em que as crianças e o professor possam ter acesso aos livros, que possam tocá-los, cheirá-los, abraçá-los, mordê-los, enfim, que vivifiquem as palavras e ilustrações ali encerradas. Quando planejamos espaços específicos para a leitura, não se devem seguir as regras e

¹³ MALAGUZZI, Loris. Apud: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

¹⁴ BUSS, Alcides. *Pomar de palavras*. II. Márcia Cardeal. Florianópolis: Cuca Fresca, 2000. p.13.

sistematizações próprias de uma biblioteca como se efetivaram historicamente: local de silêncio e repressão.

O canto da leitura deve se apresentar de forma acolhedora, com as estantes acessíveis ao olhar da criança, estantes que também possam ser substituídas por varal ou envelopes de pano, criando-se assim uma **biblioteca ambulante**. Outra idéia interessante e sem sombra de dúvidas prática é a de uma **biblioteca suspensa**, um suporte que possa perambular por todos os espaços do núcleo de educação infantil, através de simples cordões que possam ser amarrados ou com roldanas mecânicas.

Alguns móveis específicos podem colorir o ambiente e torná-lo mais aconchegante e propício às relações afetivas com o livro, como sofás, redes, almofadas coloridas, de formatos diversos; esses elementos possibilitarão que as crianças leiam da forma que quiserem, sentadas, recostadas, deitadas. São recursos pouco caros, no entanto dificilmente os encontramos nos espaços destinados à leitura.

O grande problema da biblioteca na escola reside na improvisação que geralmente cerca as suas práticas, isto é, qualquer lugar serve para a guarda do livro: porões, salas apertadas e minúsculas, estantes espremidas, entrecortadas, entre corredores ou num armário à chave na sala da direção. A pessoa responsável pelo acervo muitas vezes não está habilitada para tal, exercendo essa função um professor “readaptado”, com alguma dificuldade de saúde e por isso afastado de suas funções docentes. Na Educação Infantil essa constatação é ainda mais gritante: para que biblioteca, se as crianças nem sabem ler? Como priorizar um espaço para livros, se a precariedade das instalações não permite lugar suficiente para as crianças no ambiente?

O cuidado com a conservação do acervo faz com que o acesso das crianças pequenas ao livro seja vedado/vetado. No entanto, é necessário que se perca o medo de que a criança vá destruir o livro, que se desconstrua a idéia de durabilidade, que se tenha a clareza de que o livro, como outros bens de consumo, entre eles o brinquedo, desmancha-se, suja-se, rasga-se. Com isso não queremos dizer que devemos ensinar as crianças a destruírem o livro, mas que possamos lidar com essa perda no ambiente da Educação Infantil.

As crianças pequenas e também as maiores, em especial aquelas que nunca tiveram uma relação mais estreita com o livro, aproximam-se dele por meio do enfrentamento, um enfrentamento que muitas vezes resulta em livros rasgados, amassados. Porém, se a criança, ainda bebê, manuseia esse objeto como um

brinquedo (livro de pano/plástico), provavelmente vai se relacionar de forma mais cuidadosa e até mesmo afetiva quando o encontrar na feição material do papel.

Todas essas questões são desafiadoras, porque, ao mesmo tempo em que o bebê recebe estímulo para rasgar revistas e jornais, tem que ter cuidado com o livro, mesmo que para ele seja um objeto feito de papel como o outro e não consiga distinguir nesse momento a diferença entre ambos. E a criança que resolve utilizar o livro como estrada para a brincadeira com o carrinho está errada? Afinal, não a estimulamos para que exercitasse a sua criatividade?

E agora, que livro escolher?

O educador Lourenço Filho, em 1942, avaliava que 70% da produção literária destinada às crianças brasileiras consistia em traduções de textos estrangeiros. Já a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, ao avaliar o que era publicado entre os anos de 1975 e 1978, constatou que 46,6% dos livros que circulavam no Brasil eram textos nacionais¹⁵. Mudanças ocorridas paulatinamente, tanto no campo da produção, como no da promoção e divulgação desse gênero, levaram ao incremento das publicações e hoje vemos um número notável de livros literários destinados aos pequenos.

O mercado editorial brasileiro apostou forte nesse filão que tem na criança em idade escolar o seu público alvo por excelência. Constata-se que uma avalanche de livros soterra todos os dias as estantes das livrarias, numa diversidade de autores, ilustradores e títulos. Porém algumas publicações editoriais estão mais preocupadas em veicular os conteúdos escolares e fortalecer o pacto de venda do que em verificar a qualidade estética das obras que veiculam. Percebe-se que a hegemonia da Psicologia do Desenvolvimento no campo pedagógico acaba por se estender nos critérios de escolha dos livros.

As empresas editoriais brasileiras, em especial aquelas que trabalham com uma linha editorial voltada para o público infantil e juvenil, utilizam-se da mediação dos catálogos na divulgação de suas obras. Esses catálogos editoriais cumprem o papel de comunicar aos professores o conjunto de publicações da editora. A expansão dessa indústria cultural levou os produtores a desenvolverem uma infinidade de estratégias que buscam validar a importância da escolha e a adoção de determinada obra ao orientar o professor sobre a sua utilização.

¹⁵ LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987. p. 85 e 124.

Para melhor compreensão, apresento o levantamento das estratégias utilizadas por quatro empresas editoriais – Ática, Ediouro, Melhoramentos, Moderna–, observando-se a apresentação e os critérios adotados para a seleção de livros em seus catálogos de Literatura Infantil do ano 2000¹⁶.

Os catálogos das quatro editoras apresentam pontos comuns, que são seguidos, em regra, por quase todas as outras editoras brasileiras. Eles apresentam em formato reduzido a fotografia da capa do livro que recomendam (respeitando o colorido da imagem); comunicam a autoria do texto e da ilustração; indicam o número de páginas do livro e somente a Moderna não traz o tamanho do livro (ex. 14,5 x 21,7 cm); apresentam um pequeno resumo da narrativa; sintetizam em uma ou duas palavras a temática que envolve a narrativa e buscam destacar os assuntos que fazem relação com os temas transversais, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde e Pluralidade Cultural.

Os títulos e autores são organizados por temáticas em séries e coleções, muitas vezes reunindo títulos menos qualificados junto com outros melhores, fazendo com que os primeiros tenham um público consumidor pela demanda dos segundos, conforme observa Marisa Lajolo “os pacotes são emblema da necessária racionalização do processo de produção”.¹⁷

A par das semelhanças estéticas na apresentação dos títulos, existem pontos diferenciadores que merecem ser destacados e que colaboram, sem dúvida, para que se visualize de forma mais nítida as relações estabelecidas e o programa seguido para o atendimento dos pequenos leitores.

A Editora Ática apresenta seus títulos orientando-se pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, eles são classificados de acordo com as seguintes categorias: brincando com o livro (iniciação ao mundo da leitura); lendo para aprender a ler (fase de pré-alfabetização e alfabetização); aprendendo a ler o mundo e a se conhecer (estímulo à observação e auto-expressão); lendo e ouvindo poesia (fruição lúdica); lendo e ouvindo histórias (experiência com a língua escrita); lendo e pensando sobre a vida (reflexões); narrativas tradicionais I e narrativas tradicionais II; lendo para se divertir: o humor; lendo para se divertir: a aventura, e trabalhando com os temas transversais.

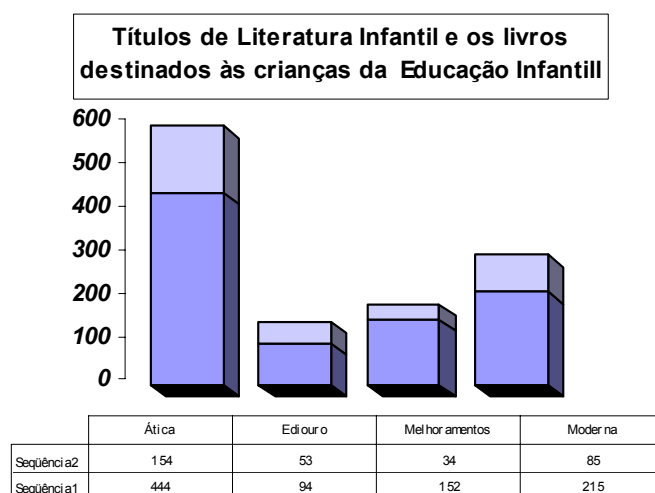
¹⁶ A escolha dos catálogos divulgados no ano 2000 deve-se à continuidade de pesquisa realizada de forma exploratória naquele ano e apresentada em forma de pôster no XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. DEBUS, Eliane Santana Dias. *Uni...duni...te, minha mãe mandou escolher esse aqui!* A mediação dos catálogos editoriais. XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 26 a 29 de maio/2002. Goiás/Goiânia.

¹⁷ LAJOLE, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994. p. 31.

A editora Moderna apresenta uma classificação de “categorias de leitor”, desenvolvida por Nelly Novaes Coelho, que traz a idade correspondente a cada categoria e a série escolar: pré-leitor (2 a 5 anos), período anterior à alfabetização, com a descoberta do livro através de imagens e objetos-livros; leitor iniciante (a partir de 6/7 anos – pré e 1^a. e 2^a. séries), quando se torna aprendiz do código escrito e da leitura; leitor em processo (a partir dos 8/9 anos – 3^a. e 4^a. séries), com o domínio relativo da leitura; leitor fluente (a partir de 10/11 anos – 3^a. e 4^a. séries), com a consolidação do domínio da leitura, e leitor crítico (a partir dos 12/13 anos), com o domínio total da leitura.

As editoras Ediouro e Melhoramentos utilizam a série escolar como critério na seleção dos títulos, isto é, dividem-nos em Educação Infantil e Ensino Fundamental (1^a. a 4^a. série), sendo que a primeira divide o Ensino Fundamental em 1^o. Ciclo (1^a. e 2^a. séries) e 2^o. Ciclo (3^a. e 4^a. séries).

Vejamos o total de títulos de cada editora e o número correspondente aos leitores da Educação Infantil:



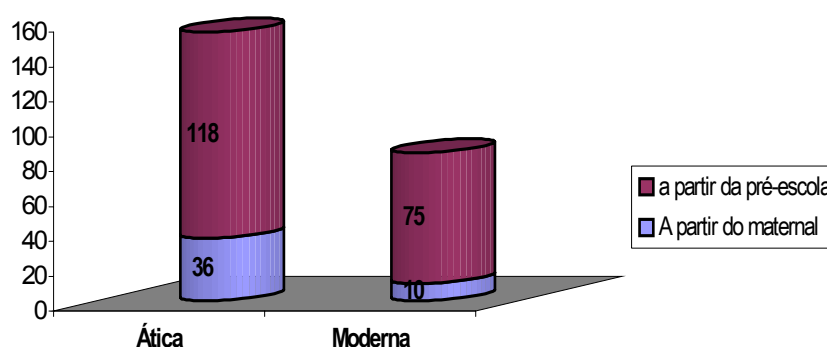
Do total de 598 títulos da Editora Ática, 154 são indicados às crianças da Educação Infantil. Dos 147 títulos da Ediouro, 53 são indicados às crianças da Educação Infantil. Dos 186 títulos da Melhoramentos, 34 são indicados às crianças pequenas. Do total de 300 títulos da Editora Moderna, 85 são indicados às crianças da Educação Infantil.

Constatou-se que as editoras Ediouro e Melhoramentos não fazem a subdivisão ao apresentar os livros para crianças pequenas, porém as outras duas o fazem: na Ática, dos 154 títulos recomendados, 36 livros são para crianças a partir do maternal e 118 a partir da pré-escola. Dos 36, 4 são livros de panos (para criança até 2 anos), 13 livros-brinquedo (a partir de 1 ano) e 10 somente de imagens. Os demais títulos apresentam textos curtos com letras graúdas, e alguns livros

possuem uma cartanagem mais resistente. Os textos destinados às crianças a partir da pré-escolar se caracterizam por narrativas curtas e com muita imagem.

A Moderna apresenta 85 títulos para os pré-leitores, para as crianças que estão entre 2 e 5 anos de idade são indicados 10 títulos que apresentam somente imagens. São indicados 75 títulos às crianças de 6 anos, inseridas na categoria leitor iniciante, obras essas também indicadas às crianças de 1ª série. Não é apresentado nenhum título individual para a pré-escola, porém são apresentados outros títulos ao leitor iniciante que não contemplam os leitores de 6 anos.

Livros destinados às crianças da Educação Infantil: subdivisão



Na seleção dos títulos para as crianças pequenas, as editoras ora contemplam um tipo de gênero, ora outro, a seu critério, sem maiores explicações do porquê da escolha de um gênero em detrimento de outro. Os contos de fadas são um exemplo – a Ática apresenta para o leitor da 2ª. série as suas coleções dos contos dos Grimm, Andersen e Charles Perrault, embora faça uma indicação paralela que no próximo parágrafo comentarei; a Ediouro apresenta os contos de fadas como leitura viável para crianças pequenas nos “Contos para todas idades”; a Melhoramentos não possui contos de fadas na sua relação, mas as lendas indígenas e contos africanos são indicados para leitores de 3ª. e 4ª. séries; a Moderna, em sua belíssima coleção *Clássicos infantis*, que reúne os contos clássicos recontados em versos, indica-os para o leitor iniciante e o leitor em processo. No entanto, sinaliza que são dirigidos para as crianças de 1ª a 4ª série, excluindo a criança de 6 anos.

A indicação dos títulos pela faixa escolar adotada pela Editora Ática apresenta uma flexibilidade que à primeira vista é contraditória, pois coloca duas informações – a de série, que vem de forma destacada, e a de faixa etária, que aparece de forma indicativa abaixo do título de cada coleção. Vejamos como exemplo os livros que abarcam a fruição lúdica (*Lendo e ouvindo poesia*): são apresentados 11 títulos, que obedecem a duas orientações – uma em destaque, que

recomenda livros para crianças a partir da 1ª série, e outra menor, que indica obras para crianças a partir de 4 anos. As duas informações aparecem durante todo o catálogo, e do total dos 598 títulos somente 26 estão no campo exclusivo de leitores a partir de 7 anos.

Tal fato é decorrente, a meu ver, pelo enfrentamento com o novo. Isto é, a editora até então primava exclusivamente pela classificação etária e a faixa escolar; agora, destaca a flexibilidade das indicações, entendendo a participação leitora ativa da criança pequena pela mediação do adulto – o professor, e isso se deve sobretudo às exigências oriundas do Referencial Curricular para a Educação Infantil, como pode ser constatado no seguinte trecho:

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. É de grande importância o acesso, por meio da leitura do professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela leitura.¹⁸

Algumas considerações: senão definitivas, que sejam indicativas

Os catálogos editoriais são uma das fontes de consulta para orientação do professor na seleção do livro literário. Embora seu fim seja comercial, apresentam ao consumidor toda a produção da editora para a infância, possibilitando uma relação de proximidade, mesmo que fugaz, com títulos e autores. Porém as crianças de 0 a 6 anos ficam submetidas a um pequeno número de títulos, como se inexistissem livros literários para Educação Infantil. Uma constatação fica evidente: esses catálogos priorizam, na maioria das vezes, as crianças alfabetizadas, aquelas que têm o domínio do código lingüístico. Assim, as crianças pequenas, em especial as que ainda não desvendaram os segredos das letras, ficam submetidas, segundo esse referencial, a livros de imagens, de pano, de plástico e outros materiais mais atrativos que literários. Às crianças da pré-escola são sugeridos títulos em que prevalecem a imagem e as narrativas curtas com letra em caixa alta.

¹⁸ Referencial curricular nacional para a educação infantil – Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

Creio que um dos problemas das editoras e de muitos estudiosos que refletem sobre a literatura infantil esteja em obedecer a uma psicologia evolutiva ou a uma exposição conteudística das divisões por série ao fazerem a ponte entre o texto e o leitor. É necessário, no entanto, pensar que a criança de 0 a 6 anos muitas vezes ainda não decodifica o código lingüístico e que ela se faz leitor e se apropria da leitura pela mediação do professor. Desse modo, todos os livros de uma determinada editora ou quase todos (aí entram questões de compreensão e fruição leitora que cabem ao professor discernir) podem adentrar na Educação Infantil através do ato de contar histórias, pelo olhar e pela voz do professor. A editora Ática vem timidamente reconhecendo esse fato nas suas indicações.

A linguagem iconográfica acabou ganhando foro de critério de seleção, e muitos títulos que o professor poderia mediar são descartados por sua construção, como os textos longos e com poucas ilustrações. Ao professor cabe o papel de interceptar esses textos, lê-los e trazê-los à criança pela oralidade, dissipando, assim, a questão da faixa etária. Exemplo disso são os contos de fadas, que não entram na listagem de 0 a 6 anos de muitas editoras e freqüentemente são usados pelo professor, o que demonstra que o problema não está no tamanho do texto e sim no conhecimento do texto, pois essas narrativas provavelmente fazem parte do repertório literário do professor, que traz para as crianças um texto já seu conhecido e que não exige maior assimilação do enredo para narrá-lo.

Nesse momento torna-se necessário refletir sobre a teoria que está dando suporte ao fazer pedagógico, pois, se o professor crê que a criança se constrói nas relações com o outro, pela interação social com os objetos culturais, não pode privá-la de algumas narrativas, que muitas vezes são inviabilizadas pelo recorte etário. A seleção do livro implica bom senso e conhecimento do grupo de crianças com que se está dialogando. Desse modo, as crianças pequenas podem manusear livros-brinquedo, ouvir histórias e cantigas de roda e ouvir leituras em voz alta.

Partindo da idéia de que a criança se constitui leitor bem antes de dominar o código escrito e de que nesse processo a interação com o professor e as outras crianças do ambiente educacional é fundamental, a constituição do acervo da Educação Infantil não deve se restringir somente a livros-brinquedo, livros só de imagens ou livros com poucos textos; além desses, é salutar que existam narrativas encantatória (contos de fadas, fábulas), poemas e textos mais longos, que muitas vezes não serão manuseados pelas crianças, mas farão parte do seu repertório por intermédio do professor.

Romper com critérios de seleção estabelecidos pelos manuais e catálogos exige do professor que corra o risco, tenha a ousadia de se aventurar na escolha, no ato de experimentar com o grupo de crianças, percebendo seus gostos e desgostos, de compreender-se como interlocutor competente na aproximação entre o texto e o leitor, de desacralizar a idéia de tipo de texto ideal para esse leitor: muita imagem e pouco texto. Talvez seja esse o caminho para desfazer-se da visão escolarizada dos catálogos que expulsa o leitor em formação do território literário.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2.ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro Guanabara, 1981.
- BUSS, Alcides. *Pomar de palavras*. II. Márcia Cardeal. Florianópolis: Cuca Fresca, 2000.
- CAPARELLI, Sérgio. *Tigres no quintal*. II. Gelson Radaeli. 6.ed. Porto Alegre: Kuarup, 2000.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: *Perspectiva*. Ano17, Florianópolis, 1999.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. *Uni...duni...tê, minha mãe mandou escolher esse aqui!* A mediação dos catálogos editoriais. XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 26 a 29 de maio/2002. Goiás/Goiânia. (ANAIS)
- ITURRA, Raul. *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim do século edições, 1997.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.
- MALAGUZZI, Loris. Apud: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- MELLO, Thiago. *Faz escuro mas eu canto*. Rio de Janeiro: Civilização, 1965.
- MENEZES, Philadelpho. *Roteiro de leitura: poesia concreta e visual*. São Paulo: Ática, 1998.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

QUEVEDO, Hercílio Fraga de. *Poesia e escola: no ritmo das inteligências múltiplas*. Passo Fundo, Editora da UPF, 2000.

Referencial curricular nacional para a educação infantil – Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Poster

A estória da Cinderela e o início do despertar da expressão/comunicação

Elisabete GONÇALVES, Conceição PIRES e Ana Luísa MATIAS¹

Instituto Politécnico da Guarda

arlybeta@portugalmail.pt; mariacpsousa@iol.pt;

analuisam@ipg.pt

Gonçalves, Pires e Matias (2003)
"A estória da Cinderela e o início do despertar da expressão / comunicação", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 245-257.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

A criança vive no mundo da imaginação. Expressar a realidade através da sua imaginação, é uma actividade na qual se realiza e através da qual se vai preparando para, mais tarde, enfrentar essa mesma realidade. A Expressão e Educação Dramática representa por isso, outra forma de educar. A Dramatização de uma história tradicional, é pois, o ponto de partida para um Projecto, desenvolvido por uma aluna finalista do Curso de Professores do 1º CEB, que teve como grande objectivo desenvolver a linguagem expressiva de uma criança com necessidades educativas especiais e que revelava grandes dificuldades ao nível da comunicação oral espontânea e, também nas aquisições académicas de base da leitura e da escrita.

O Projecto em causa teve como pressuposto que a actividade expressiva e criativa desenvolve-se a partir da capacidade de imaginação e de pensamento da criança. Considerando que a eficácia deste processo só se desenvolve, completamente, quando a criança pode actuar com inteira liberdade no mundo que está a descobrir aprendendo por si e na prática a expressar-se e a entender-se com os demais, tomando decisões em conjunto, respeitando e entrando no campo das ideias dos outros, criando uma relação colectiva.

O PRAGMATISMO DA LINGUAGEM

A comunicação é o ponto de partida para a construção de um conjunto de símbolos e formas de compreensão e de expressão onde assenta a Linguagem.

Vayer afirma que «o ser humano não pode viver, desenvolver-se, evoluir...a não ser comunicando com o mundo que o rodeia» (1976; p.16). Assim, a linguagem

¹ Elisabete Gonçalves concluiu o curso de Professores do 1º CEB na Escola Superior de Educação da Guarda no ano lectivo 2002/2003. Conceição Pires é professora requisitada na Escola Superior de Educação da Guarda e além de leccionar a disciplina Didáctica da Língua Portuguesa, a todos os Cursos de formação inicial de Professores da ESEG, orienta os estágios dos alunos nas escolas do 1º Ciclo, tem o Curso do Magistério Primário e o DESE em Organização e intervenção Sócio-Educativa. Ana Luísa Matias é assistente do 2º triénio na ESEG e lecciona várias disciplinas no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, Metodologia Geral e Tecnologia Educativa, tem o Curso de Educação de Infância, DESE em Educação Especial e Mestrado em Educação Especial, variante de Dificuldades de Aprendizagem

e a comunicação surgem como elementos fundamentais para a relação do homem com o mundo e com os outros.

Mas procuremos definir linguagem recorrendo a vários autores:

Sim-Sim (1989; p.54) apresenta a linguagem como «*o meio pelo qual o ser humano exprime a sua capacidade de transmitir aos outros todos os seus desejos, ideias, emoções e sentimentos*», que resulta da transformação das informações sensoriais em símbolos significativos, e é uma função do cérebro que apreende os significados, e depois, os aplica à realidade.

Piaget (1976) afirma que a linguagem não é o único elemento que explica o pensamento, porque este tem estruturas baseadas nas acções e em mecanismos sensório-motores mais profundos que a linguagem.

Do ponto de vista de Bloom (1974), a compreensão e a produção da linguagem podem ser processos mutuamente dependentes e, assim, influenciam-se ao longo do seu desenvolvimento. Esta relação não é estática, ela varia de acordo como desenvolvimento linguístico e as capacidades cognitivas.

Numa perspectiva pragmática da utilização da linguagem considerando a dimensão “uso” na perspectiva de Bloom e Lahey consideramos que o desenvolvimento linguístico não é mais do que atribuir significados às cadeias fónicas, inicialmente, e posteriormente às cadeias gráficas e, ao fazê-lo, a criança tem de as reconhecer para conseguir identificar aquilo que ouve, aquilo que lê e aquilo que escreve. Esta identificação pressupõe um conhecimento do léxico, da sintaxe e das regras fonológicas:

«Além de reconhecer a criança necessita de ser capaz de produzir «sons» e esta produção consiste na elocução de cadeias fónicas ou na realização de cadeias gráficas dotadas de significado, o que supõe o acesso a informação disponível no conhecimento da língua.»

(Sim-Sim *et al*, 1997, p.24)

Segundo a mesma autora o *reconhecimento* dos signos linguísticos pressupõe competências de *compreensão oral*² (atribuir significado a cadeias

² **Compreensão oral** – Competência responsável pela atribuição de significado a cadeias fónicas produzidas de acordo com a gramática de uma língua. Envolve a recepção e a decifração da mensagem e implica o acesso à informação linguística registada permanentemente na memória. Esta competência é vital para o sucesso escolar (Sim-Sim *et al.*, 1997.)

fónicas) para depois ser capaz de as produzir fazendo uso das competências de Expressão Oral ³ (produção de cadeias fónicas dotadas de significado).

A capacidade de elaboração sobre o conhecimento (intuitivo) da Língua concretiza-se no conhecimento explícito da mesma⁴ (Sim-Sim et al, 1997, p.24).

Para organizar e elaborar informação é necessário seleccioná-la, discriminá-la e por fim categorizá-la.

Ao seleccionar pomos em acção a nossa capacidade de **atenção** que filtra selectivamente a informação que é recebida (input), através dos sentidos ou da memória, fazendo apelo à **concentração** que é exigida durante todo este processo. Estas funções organizam a informação e desenvolvem estratégias de atenção (activas e passivas) que levam à automatização, após a eliminação gradual de processos de concentração e de atenção durante o processamento.

A faculdade de **discriminar** é a capacidade de extrair e isolar as características particulares dos estímulos que foram seleccionados.

Para elaborar informação, é necessário estabelecer relações de similaridade entre os vários estímulos e que tem como consequência o estabelecimento de conceitos – a **categorização** - *Este processo está na base da generalização, graças à qual reduzimos a necessidade de aprendizagens constantes sobre fenómenos idênticos e economizamos, por isso, em **conservação de representações*** (ibidem, p.26) Estas representações são arquivadas e é aí que se encontra o núcleo central da actividade mental.

A faculdade de reter informação está relacionada com a memória e esta encontra-se organizada num registo de representações que é designado de **memória semântica**, *que se pode assemelhar a um banco de dados que inclui o conhecimento do significado do material simbólico, dos conceitos, das relações e das regras. Através da recordação, mediante operações de reconhecimento, evocação ou reconstrução, tornamos presente a informação registada e disponibilizamo-la, de novo, para o processamento* (Sim-Sim et al, 1997, pp.21-22).

Como síntese podemos referir os três aspectos essenciais para Ruiz e Ortega (1997; p.102), que compreendem a aquisição e desenvolvimento da linguagem:

³ Gramática de uma língua. Esta capacidade envolve o planeamento do que se pretende dizer, a formatação linguística do enunciado e a execução articulatória do mesmo. Compete à escola proporcionar aprendizagens conducentes a uma expressão fluente e adequada nos géneros formais e públicos do oral. (...) o aluno deve, por isso, ser preparado para se exprimir em português padrão nas situações que o exigem.

⁴ A consciência fonológica, fonética e linguística estão ligadas ao conhecimento implícito e explícito da gramática da língua.

- *aprender a combinar fonemas, palavras e frases que possam ser entendidas pelos outros;*
- *conhecer e partilhar os significados atribuídos numa dada comunidade linguística;*
- *utilizar a linguagem de forma correcta, e na sua relação forma/função.*

Estes três aspectos consideram as componentes que estão relacionadas com a linguagem, uso, conteúdo e forma, isto é; é necessário entender o conteúdo do que se verbaliza, relacioná-lo com os símbolos linguísticos apropriados para que se entenda aquilo que se diz e que se ouve.

A EXPRESSÃO DRAMÁTICA

A Expressão e Educação Dramática tem grande importância pois, por vezes, ajuda as crianças a consciencializarem-se de forma fácil, para problemas graves da sociedade, integrando várias formas de interdisciplinaridade, fornecendo aos alunos elementos de descodificação do real, ajudando-os a adquirir conhecimentos e valores.

Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes, que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia.

Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir aos alunos a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. «*Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social* (LBSE; 1986;artº7.a).

A elaboração de cenários, para a Dramatização, também é um passo muito importante, uma vez que se geram momentos de interdisciplinaridade, neste caso, juntamente com a área de Expressão e Educação Plástica. Utilizam-se vários materiais e técnicas (entre os quais sprays, guaches, carvão, grafite, etc.), para assim proceder ao desenho dos vários espaços contidos na história. Embora dispensável, o material constitui para os elementos da dramatização uma excelente fonte inspiradora.

Para a construção dos cenários, do guarda-roupa e qualquer outro acessório, é essencial que seja a criança a manipular e a explorar os diversos materiais. «*A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais*

de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade» (Programa do 1º Ciclo, 1990,p.17).

Na Expressão e Educação Dramática, desenvolvem-se muitos momentos de interdisciplinaridade, como por exemplo, com a área de Expressão e Educação Musical, podendo esta área contribuir fortemente, para o desenvolvimento da linguagem. Estas duas áreas estão bastante ligadas uma à outra, uma vez que as escolhas musicais também são importantes pois, como se sabe, as melodias atribuem outra dinâmica às dramatizações. *«As actividades musicais a desenvolver devem atender à necessidade de a criança participar em projectos que façam apelo às suas capacidades expressivas e criativas»* (Programa 1º Ciclo; 1990; p.14).

AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES – INTERVENÇÃO FUNCIONAL AO NÍVEL DA LINGUAGEM

«Integração significa o estabelecer de formas comuns de vida, de aprendizagem e de trabalho entre pessoas deficientes e não-deficientes. Integração significa ser participante, ser considerado, fazer parte de, ser levado a sério e ser encorajado» (Steinemann, 1994; p.7).

As adaptações curriculares segundo o 319/91 de 23 de Agosto preconizam a selecção de conteúdos e a adaptação de estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas tendo em vista a integração plena do aluno com nee na escola regular.

Para o caso em estudo pensou-se em trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa relacionados com a facilitação da Expressão Verbal.

Ruiz e Ortega (1997) referem ainda outras estratégias para a intervenção da linguagem. Dessas estratégias, destacamos as que nos pareceram mais adequadas à criança do nosso estudo de caso, e que contemplam: a intervenção ao nível da voz, estratégias inspiradas em exercícios de produção oral, desenvolvimento semântico e exercícios de compreensão verbal.

Relativamente às estratégias de intervenção funcional, *«existem quatro áreas importantes, dentro das quais deverá ser fomentado o sentido de organização e a noção de sequência: as rotinas diárias; a autonomia pessoal; as relações entre pares; as vivências diferenciadas»* (Rigolet, 2000; p.50).

A autora supra mencionada defende que se deve dar inteira liberdade e incentivo aos alunos para conversar sobre experiências significativas. Ajudá-los a conversar com os outros e com os adultos, é ajudá-los a aprender a escutar e a adaptarem-se a diferentes estilos de comunicação.

Del Rio pondera «*que se aprende a falar falando, e que isto é certo para toda a gente, reveste-se de enorme importância quando se quer trabalhar a linguagem de alunos com dificuldades*» (1993;p.43).

METODOLOGIA - ESTUDO DE CASO

Dados de identificação e diagnóstico

Nome: Sara

Idade: 8

Frátia: 0

Profissão do pai : desempregado

Profissão da mãe : ajudante de cozinha

Diagnóstico - Dificuldades na linguagem

Historia escolar e avaliação das competências académicas

- Não pronunciou nenhuma palavra até aos 5 anos, no entanto, no Jardim de Infância essa área foi melhorada, tendo apoio da terapeuta da fala;
- Desenvolvia as actividades com lentidão necessitando da presença de um adulto, como factor de estimulação e motivação;
- Era uma criança dócil e não perturbava o decorrer das actividades;
- No primeiro ano de escolaridade (1º período/2º período), integrou-se no grupo - turma;
- Apresenta graves dificuldades de aprendizagem, não participa e as actividades desenvolvidas na sala de aula são-lhe indiferentes, uma vez que tem pouco interesse pelo estudo e pouco poder de concentração. No entanto, tenta ser organizada e cuidadosa;
- Isola-se no seu mundo do “faz de conta” e num jogo de imitação do “adulto”;
- Nunca acaba os trabalhos, mesmo com a ajuda do professor;
- No domínio da oralidade, não articula bem as palavras;
- Apresenta graves problemas de comunicação, de linguagem (oral e escrita) e de fala que comprometem o seu desempenho e a sua participação;
- Faz tentativas de escrita: garatujas, letras isoladas, letras agrupadas, mas sem significado;
- Reconhece as vogais, mas com muita dificuldade e após muita insistência;
- Na área da Matemática, tem muita dificuldade em descobrir e ordenar os números até 5;
- Lê mas não escreve os números;
- Não efectua contagens e quando o faz necessita de muita ajuda;

- Reconhece algumas figuras e alguns sólidos geométricos, mas não os consegue representar;
- Nas áreas das Expressões acompanha os colegas. Contudo, a professora tem que ter sempre em conta as limitações da aluna;
- Tem um bom relacionamento com os familiares: mãe, pai, avó;
- Ocupa os tempos livres brincando sozinha, com as suas bonecas, fazendo um “jogo de imitação” de tudo o que a rodeia;
- Comunica facilmente com os membros da família, não existindo, por isso, nenhuma ocasião em que a aluna se recuse a falar;
- Junto dos familiares, revela uma razoável expressão verbal, mas quando aprende uma palavra ou algo de novo, na escola, os pais sentem dificuldades em compreendê-la;

Objectivos:

- Investigar o passado e o presente do aluno visando compreender melhor este caso, no sentido de tornar mais eficaz a intervenção ao nível do desenvolvimento da linguagem;
- Ajudar o aluno a desbloquear situações de impasse, criadas pelas dificuldades de linguagem, no seu processo de inclusão social e escolar;
- Desenvolver estratégias para estimulação e desenvolvimento da linguagem verbal e oral do aluno.

Estratégias

As estratégias deste trabalho tiveram como objectivos melhorar os aspectos da linguagem oral e verbal da “Sara”:

- Ao nível das capacidades de organização das palavras e das frases;
- Do vocabulário;
- Da compreensão e expressão dos significados.

A estratégia utilizada foi baseada na dramatização de uma história tradicional.

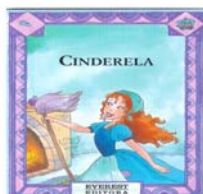
Resolvemos trabalhar a área de Expressão e Educação Dramática com uma criança com Necessidades Educativas Especiais, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, uma vez que a Expressão e Educação Dramática pode favorecer a desinibição desta criança e pode ter influência na expressão verbal e oral da mesma, como também na expressão corporal.

Para melhor conhecer e compreender a criança, assim como os seus comportamentos fora e dentro da sala de aula tivemos, antes de mais, que observá-

la. «Se cada educando é diferente de outro educando e se muito importa que o educador conheça cada criança em particular, torna-se evidente a necessidade de o professor as observar» (Rocha; 1988; p. 149).

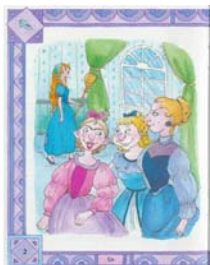
Apresentamos uma história: “Cinderela” e, inicialmente, decidimos lê-la em três partes, fazendo uma breve análise depois da leitura de cada uma das partes, principalmente no que diz respeito às várias personagens da história e ao vocabulário mais complexo.

Inicialmente, como forma de avaliação, a aluna estagiária registou as conclusões às quais a criança chegava a partir da leitura da história (realizada pela estagiária), mas verificou que estava muito desconcentrada e que não retinha o seu conteúdo. Portanto, resolveu utilizar a exploração de imagens (como é demonstrado abaixo) e aproveitá-las como guias de orientação, facilitando assim a organização sequencial da história.



Cinderela

Através de um diálogo informal, a criança percebeu que esta personagem era uma pessoa triste, obrigada a trabalhar. Vivia na solidão e no sofrimento por causa da sua madrasta e das suas irmãs.



As irmãs e a Madrasta

Neste episódio, a criança apercebeu-se que estas personagens eram as “más”, pois obrigaram a Cinderela a limpar a casa e a confeccionar os trajes para o baile.



A Fada

Neste contexto a criança apercebeu-se que esta personagem era “boa”, pois ajudou a Cinderela num momento de desespero.

No entanto, ao visualizar esta imagem, a criança sentiu dificuldades em descrevê-la, pois estavam presentes alguns objectos que lhe eram desconhecidos (varinha mágica, coche, abóbora).



O Baile
 Neste episódio a criança compreendeu que o Príncipe se apaixonou pela Cinderela e que os papéis se inverteram. As irmãs ficaram tristes e a Cinderela estava a dançar e a divertir-se. Também com a análise desta imagem, a criança desenvolveu o seu vocabulário (Príncipe, baile).



Esta imagem não foi relevante para a criança, pois apenas referiu que a Cinderela estava a correr porque tinha medo das irmãs e da madrasta.



O Sapato
 A criança ficou fascinada com esta imagem, pois achou engraçado o facto de as irmãs se esforçarem para que o sapato lhes servisse. Aproveitando este facto, levei a criança a aperfeiçoar a expressão oral, utilizando para isso algumas deixas patentes neste episódio.



Com a visualização desta imagem a criança percebeu que a Cinderela e o príncipe se apaixonaram, por isso casaram e viveram felizes para sempre. Contudo, a criança ficou curiosa para ver o vestido de noiva da Cinderela. Como não havia nenhuma imagem que o demonstrasse foi a própria criança que o imaginou.

Este método deu maiores resultados, porque também alargou o seu vocabulário, uma vez que cada imagem possuía um símbolo essencial para o desenvolvimento da história, dando pistas à aluna.

Através da exploração de imagens, a história foi bem analisada pela criança, para que ela entendesse o seu conteúdo e sequencialização, uma vez que todo o trabalho se centra na dramatização de uma pequena parte da história. É importante que esta seja entendida perfeitamente pela criança, de forma a poder representá-la. Posteriormente, a aluna estagiária utilizou essas imagens para elaborar um jogo que consistia na reorganização dos desenhos, uma vez que estes estavam

desordenados. Desta forma, a criança conseguiu organizar o conto, utilizando um conjunto mais vasto de vocábulos e atingiu o conhecimento pleno do mesmo.

Com este jogo, compreendemos que este tipo de actividades tornam a aprendizagem motivadora. «*O jogo é o trabalho, o bem, o dever, o ideal da vida. É a única forma em que o seu ser psicológico pode respirar e conseqüentemente pode agir*» (Chateau; 1975; p. 16)

As imagens serviram como auxiliar para a escolha da cena que a criança quis dramatizar. Com o decorrer dos ensaios, sentiu dificuldades na interiorização das deixas, contudo a sua inibição foi-se extinguindo.

A aluna estagiária utilizou material motivador e cativante, indo ao encontro das ideias de Maria Montessori, que afirma: «*Outra característica do objecto é ser atraente. A cor, a luz, a harmonia das formas são pormenores a que se atende em tudo o que rodeia a criança. Não só o material sensorial, mas todo o ambiente está assim preparado para atrair*» (Montessori, 1948; p. 101).

Analisemos em seguida os resultados e as conclusões do Projecto desenvolvido.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para uma percepção mais rápida dos resultados, apresentar-se-ão em tabela:

Estratégias	Observação dos comportamentos	Indicadores de aprendizagem
1 – Leitura da estória pela estagiária.	- Desinteresse; - Apatia.	- Não se registou aprendizagem.
2 – Descrição das imagens ilustrativas da estória.	- Motivação; - Participação.	- Descreveu as imagens com bastante interesse; - Utilizou vocabulário adequado à caracterização das personagens, dos objectos e das acções.
3 – Ordenação lógica das gravuras.	- Auto-estima; - Empenho.	- Conseguiu sequencializar as gravuras de forma correcta; - Contou a estória utilizando vocabulário expressivo e adequado ao contexto
4 – Dramatização de uma das	- Inibição; - Desinibição;	- Apresentou, inicialmente, algumas dificuldades na memorização das falas que deveria reproduzir, contudo, à medida que se fazia apelo ao que observara na imagem, revelou-se mais

cenas da estória.	- Confiança; - Participação.	calma e mais confiante; - Participou com frases adequadas ao contexto, utilizando o vocabulário activo.
-------------------	---------------------------------	--

CONCLUSÕES

Partindo do pressuposto de que as crianças gostam de ouvir ler estórias, iniciamos as nossas actividades com a leitura do conto. Notámos, contudo, que não conseguimos motivar a criança que revelou um profundo desinteresse. Foi, por isso, urgente alterar as estratégias. Tendo como referência a opinião de Alves Martins et al «(...) *a ilustração ou ilustrações que acompanham um texto são também elementos que nos ajudam a predizer o seu conteúdo*» (1998; 204), optámos por recorrer a uma nova estratégia que consistiu na descrição das ilustrações que acompanhavam o conto.

Observámos, então, que a criança começava a participar. Conseguiu, então, descrever o que conhecia e relacioná-lo com a estória que já ouvira. Revelou, ainda, necessidade de utilizar palavras novas que lhe permitissem descrever com maior pormenor as imagens. Os resultados foram bons, já que a aluna

- . aprendeu e utilizou novos vocábulos;
- . organizou as suas ideias para sequencializar temporalmente a estória e descrever as personagens.

Deste modo, foi fácil, para a criança, organizar sequencialmente as imagens que, posteriormente, lhe foram apresentadas em desordem.

Este facto levou-nos a concluir que a criança conseguiu organizar e elaborar a informação, já que conseguiu seleccioná-la, discriminá-la e, por fim, categorizá-la (Sim-Sim et al, 1977).

Quanto à dramatização, ainda que, de início, a aluna tivesse sentido alguma dificuldade, à medida que se foi desinibindo, a auto-estima e confiança foram aumentando, e a tarefa acabou por ser realizada com êxito.

Perante os resultados alcançados, poderemos considerar que esta intervenção foi bastante eficaz, já que observámos que a criança:

- . conseguiu libertar-se de algumas situações de impasse, criadas pelas dificuldades na utilização da linguagem;
- . melhorou alguns aspectos da linguagem oral, nomeadamente ao nível do vocabulário, da compreensão e expressão dos significados.

Estes factos favoreceram o seu processo de inclusão social e escolar.

Devemos, ainda, relevar o papel da Expressão e Educação Dramática no desenvolvimento da linguagem. Para Bacon «As representações dramáticas são um

dos melhores meios de educar as crianças. Desenvolvem não apenas a faculdade de imitação que elas possuem naturalmente, mas o seu espírito e a sua fantasia , tudo contribuindo para o desenvolvimento do carácter» (apud Sousa, 1980: 7). Também Bertrand e Drumont (idem) enfatizam o papel dos jogos dramáticos, já que, através deles, as crianças:

- . aprendem a servir-se dos objectos reais, a manipulá-los e a inventar-lhes utilizações diversas;

- . experimentam o olhar, o ouvido, a aproximação e o tocar, que lhe permitirão manifestar as suas vivências;

- . aprendem a improvisar a dois, a “sentir” o outro, a tornar-se receptivo e activo. Em seguida, aprende a improvisar a três e a adquirir o conceito de grupo;

- . aprendem a manter diálogo acerca de um tema curto e simples.

Com as actividades de Expressão e Educação Dramática, na escola, pretende-se, sobretudo, que as crianças consigam formular o seu próprio discurso, já que uma das principais características do jogo dramático é a representação em conjunto, tendo de ter em consideração, para o efeito, os gestos e as palavras dos outros, de forma a fazer a réplica correspondente, ou até um improviso em conjunto. Isto poderá constituir um importante exercício no domínio das competências linguísticas..

Foram, basicamente, estes os ideais que nos levaram a encetar o projecto que descrevemos, certas que o desenvolvimento de cada criança depende, por um lado, das suas características individuais e, por outro, do seu ajustamento aos factores ambientais.

Urge continuar a descobrir as necessidades destas crianças, proporcionando-lhes, de uma forma consciente, o direito de serem diferentes, neste mundo diferente.

BIBLIOGRAFIA

ALVES MARTINS, M & NIZA, I. (1998) *Psicologia da Aprendizagem da linguagem Escrita*, Lisboa: Universidade Aberta.

BLOOM, L. (1974), “ Talking, understanding, and thinking: Developmental relationship between receptive and expressive language” *In* R. Schiefelbusch & L. Lloyd (Eds.), *Language perspectives: Acquisition, retardation, and intervention*, Baltimore MD: University Park Press.

- DEL RIO, M.(1993) *Psicología de la Lengua Oral – Un Enfoque Comunicativo*
Barcelona, Editorial Horsori.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1990) *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Porto :Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986) *Lei de Bases do Sistema Educativo* , Lisboa: DEB, Ministério da Educação
- PIAGET, J.,(1976) *Seis Estudos de Psicologia*, Lisboa: Publicações Dom Quixote,
- RIGOLET, A, (2000) *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*, Porto: Porto Editora.
- RUIZ, J. & ORTEGA, J., (1997) *As Perturbações da Linguagem Verbal*, Lisboa: Dinalivro.
- SIM-SIM, I., (1989) *Perspectivando a Aquisição da Linguagem nas Crianças Intelectualmente Deficientes*, Braga.
- SIM-SIM, I; DUARTE, I., & FERRAZ,M.J.(1997), *A Língua materna na educação básica - Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
- STEINEMANN, C. F. (1994) “The Vocational Integration of the Handicapped” in *EASE* –Edition n. 8
- VAYER, P. & ROCIN, C. (1994) *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa

Aprender com Prazer

Margarida Maria Alves Nabais Mateus
Escola Superior de Educação da Guarda

Mateus (2003) "Aprender com Prazer", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 258-262.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Começarei por abordar as problemáticas da comunicação e da ludicidade humanas, reconhecendo-as como intrínsecas à espécie humana. Referência à sua função positiva de aproximação entre os indivíduos, nas suas diversas formas de manifestação.

A actividade lúdica, portadora de características - como o prazer, a livre iniciativa, a criatividade, a imaginação -, como factor importante na valorização da prática educativa.

Abordarei a importância do fenómeno da ludicidade no processo ensino/aprendizagem, valorizando o papel do jogo numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança e do jovem, proporcionando bem-estar e alegria.

Debruçar-me-ei sobre "a vida" na Escola e na aula de Português, apontando para a necessidade de uma "pedagogia lúdica".

Exemplificarei, na prática, a simbiose entre a actividade lúdica e o ensino-aprendizagem, apresentando um jogo - Ler *O Cavaleiro da Dinamarca* na pista do pormenor -, da minha autoria, já testado, como instrumento metodológico promotor de desenvolvimento do gosto pela leitura, oralidade e escrita.

A presente comunicação pretende conciliar as problemáticas da Comunicação e da Ludicidade humanas na formação da criança e do jovem, com o intuito de, para além da promoção da cidadania, permitir contextos de mediação pedagógica, ou seja, uma nova forma de aprender: **Brincando**.

Colocamos, assim, em interacção, dois fenómenos humanos: a comunicação e a ludicidade.

A palavra comunicação, na língua portuguesa, define: acção, acto, mensagem, exposição, difusão, estabelecimento de uma relação, ligação, união (Malaca Casteleiro, 2000 – 897).

Recorrendo ao verbo latino *communicare*, encontraremos, segundo alguns, o significado mais antigo de comunicação, que quer dizer **estar em relação e pôr em comum**.

Na palavra *communio*, cuja raiz latina *communis* é a mesma de *communicare*, encontra-se outra acepção: a de união, compreendida como implicação.

Acompanhando a trajectória evolutiva da palavra comunicação (o que não faremos aqui por não ser objecto deste trabalho) podemos concluir que a significação de comunicação enquanto transmissão de informação e relação de partilha e união entre os indivíduos, é uma constante.

Verificamos, pois, que a sua utilização em tão diferentes contextos situacionais traduz bem o grande leque de significados que pode assumir o que, nem sempre, facilita a compreensão do fenómeno da comunicação.

Constatando a pluralidade de usos da mesma palavra ocorre-nos invocar Mia Couto, quando diz:

“Venho brincar aqui no Português, a língua. ... O que me apronta é o gosto da palavra, o mesmo que a asa sente aquando o voo. Meu desejo é desalisar a linguagem, colocando nela as quantas dimensões da Vida. E quantas são? Se a vida tem é idimensões”.

Na verdade, há quem considere que as nossas relações, com o mundo (a vida), estão inscritas, de maneira inalienável, na experiência da linguagem e no facto de a natureza destas relações depender dos procedimentos inerentes à interlocução, visando o entendimento recíproco e mútuo da comunidade dos homens.

A comunicação humana é um tema com 25 milhões de anos (Schramm, 1988: XV). No final da década de 40 tornou-se objecto da ciência (Shannon) e assistimos a um progressivo desenvolvimento nos últimos 50 anos. A comunicação, mercê de um longo percurso de inovações técnicas e tecnológicas, fez da sociedade moderna a sociedade da comunicação.

Este fenómeno, sendo, embora, um problema de sempre, só há, relativamente, pouco tempo, se tornou alvo da preocupação de investigadores e, também, de todos os que a têm como instrumento de trabalho. Estão, neste caso, os professores e alunos.

Se, em todas as áreas do saber e actividades, a comunicação atingiu, nos nossos dias, tão grande destaque, reconhecemos que, na educação, ela assume um papel determinante na relação professor/aluno (sucesso educativo) e no sucesso da escola, enquanto instituição.

Se o acto de comunicar nasce da necessidade de estabelecer relações e é pela comunicação que as relações se estabelecem, a Escola foi, desde sempre, um

espaço privilegiado de comunicação. É aqui que professores e alunos passam grande parte do seu tempo e é, neste contexto, que interagem.

A qualidade das relações interpessoais professor/aluno é considerada factor principal para a construção de um ambiente facilitador das aprendizagens, da socialização, da auto-confiança e auto-estima.

O professor desempenha um papel muito importante na gestão da sala de aula, tanto ao nível das referidas aprendizagens como dos comportamentos e afectos.

A comunicação, em contexto educativo, decorre do fascínio com que o professor seduz os seus educandos, constituindo um misto de ciência e arte, jeito e habilidade, beleza e estética. Deve respeitar a heterogeneidade de experiências, vivências e ambiente sócio-cultural dos seus alunos, criando, ou melhor, negociando, com eles, o respeito pelas regras, que todos devem observar para que, a comunicação contribua, efectivamente, para a formação integral e harmoniosa do indivíduo, para o conhecimento do meio envolvente em que se encontram inseridos, melhor compreensão do Mundo, maior desejo de Paz, Amor e Verdade.

A comunicação deve ser interactiva, construtiva, com linguagem clara e precisa, sempre ao nível do entendimento do aluno. O professor, através da sua competência científica, do seu valor humano reflectido na compreensão, na atenção, na delicadeza, na boa disposição, no encorajamento que, constante e discretamente faz passar aos seus alunos, está a fazer da comunicação o veículo dignificante para a construção de valores e, conseqüentemente, uma Educação para a Cidadania.

Se qualquer aula deve ser, como atrás ficou referido, um espaço de comunicação e de saber, a aula de Português é, mais do que nenhuma outra, o local de eleição para todo este “convívio” que é a comunicação. É aqui que os alunos tomarão contacto e compreenderão melhor o fenómeno comunicar nas suas múltiplas facetas.

Como conseguir este objectivo é, talvez, o grande desafio, que se coloca, diariamente, ao professor e aos alunos, no desejo de encontrar o segredo mágico, que fará, das aulas de português, não “mais uma aula”, mas “aquela” aula onde os alunos se deslocam para saber mais, comunicando melhor.

Aceitando o desafio procuramos respostas que vão de encontro aos reais interesses da criança/aluno, respeitando a sua essência de humanos, que é **comunicante e lúdica**.

A comunicação e a ludicidade são, pois, reconhecidas, como intrínsecas e singulares à espécie humana e cumprem uma função positiva de aproximação entre os indivíduos.

A palavra ludicidade indica um estado e uma condição de ser. Assim, porque “emerge da essência do próprio ser – é o próprio ser, que nela se manifesta e, por isso, vale em si mesma”.

Torkildseu referindo-se à essencialidade da ludicidade diz que ela “está gravada na vida dos homens, das mulheres, dos rapazes, das raparigas (...) é um mistério. Tal como a vida, existe e não se explica”.

Também Heidegger, fazendo o mesmo tipo de referência explica que a criança brinca porque brinca, isto é, o brincar não tem porquê.

As crianças de todo o mundo brincam, até nos contextos mais adversos, como na guerra, procurando, na manifestação lúdica, uma forma de afirmação da sua existência (Natália Pais).

Razões sociais diversas contribuíram para que, de alguma maneira, se tenha mantido uma situação de desvalorização da ludicidade em geral. Momentos houve, portanto, em que o conceito do jogar, de brincar, se contrapôs ao de “actividade séria”.

Aprender seria, para muitos, inconjugável com brincar.

Mas a dinâmica lúdica enriquece a formação da personalidade humana, agindo, positivamente, na vida cooperativa do grupo e ajuda a criar uma ordem social plena de vida e de felicidade. A alegria e a felicidade que derivam desse espírito de cooperação enriquecem a vida e são essenciais para a tranquilidade, a ordem e a segurança social.

Não sendo a criança um adulto em miniatura, o seu desenvolvimento necessita de alegria e de divertimentos activos, da mesma forma que necessita de ar para respirar. Deixar de atender a essa necessidade é violar as leis da sua evolução normal.

Muitas teorias têm sido delineadas, desde há muito tempo, sobre o fenómeno de brincar e do jogar. Um dos primeiros autores a ter reconhecido o valor pedagógico do brincar foi Platão.

Pedagogos do séc. XVII (Comenius) e XVIII (Rosseau, Pestalozzi e Froebel) explicavam que a educação devia ter em conta os interesses e os estádios de desenvolvimento da criança.

Muitos outros autores e teorias se sucedem, não podendo deixar de citar Bateson, Piaget, Pellegrini e Pepler entre muitos outros.

Mas é com Froebel que se fortalecem os métodos lúdicos na educação. O grande educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação para as crianças.

De todas as manifestações da actividade lúdica quero privilegiar, neste momento, o jogo, dando testemunho pessoal de como uma aula de Português se pode transformar naquela aula que propicia “saber com sabor”.

É que o fenómeno do jogo tem um significado profundo para o homem. Esta espécie de instinto lúdico é uma capacidade humana que permite um equilíbrio psicológico, uma forma qualitativamente positiva de encontrar-se com o outro e crescer juntos, é um caminho de desenvolvimento da pessoa (Conceição Lopes). Durante a infância e a adolescência jogar é imprescindível para se desenvolver harmoniosamente e poder resolver, de forma sã, os conflitos, as frustrações.

As crianças que jogam serão pessoas adultas sãs.

O jogo cria atitudes da pessoa que reflecte, estimulando o desenvolvimento das estruturas intelectuais, oferece à criança/jovem a possibilidade de ser e estar activa face à realidade, de se conhecer melhor a si própria e aos outros, de investigar, criar, evoluir.

É pelo facto de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças que, em todo o lugar onde se consegue transformar o jogo em iniciativa da leitura ou da ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações tidas como maçantes (Piaget).

Vou proceder, assim, à apresentação de um jogo, de minha autoria, – *Ler O Cavaleiro da Dinamarca na Pista do Pormenor* - como instrumento metodológico, promotor de desenvolvimento do gosto pela leitura, oralidade e escrita.

Se ensinar é comunicar com afecto, hoje já não restam dúvidas de que, a actividade lúdica, encerra, em si, os ingredientes necessários e essenciais para que essa comunicação atinja os momentos mais altos da sua qualidade e o “**Aprender se faça com Prazer**”.

É sonho? Mas ...

Das mãos de Deus
Ao criar,
O que saiu perfeito
Foi o direito
De sonhar ...
(M^a da Conceição Bacelar)

O processo da Constituição do gênero literatura infantil, no Brasil, vínculos e valores subsumidos à escola, ao ensino e à leitura

Ana Maria Menin ¹
Departamento de Educação e do Programa de Pós-
Graduação em Educação da FCT/UNESP – Presidente
Prudente-SP-Brasil
anamenin@prudente.unesp.br

Menin (2003) "O processo da Constituição do gênero literatura infantil, no Brasil, vínculos e valores subsumidos à escola, ao ensino e à leitura", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 263-276.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

O texto apresentado para esta comunicação visa recuperar historicamente a constituição do gênero literatura infantil, no Brasil, seus vínculos e valores subsumidos à escola, ao ensino e à leitura objetivando discutir a formação do leitor e o uso da Literatura Infantil no ambiente escolar; tanto em relação ao texto escrito, quanto em relação ao texto visual. Neste sentido busca-se refletir sobre transformações que o livro de Literatura Infantil vem sofrendo ao longo de sua história em nosso país. Sob esta perspectiva vale lembrar que as atividades oriundas da leitura de livros dedicados à infância promove um trabalho com as linguagens e a escrita. Historiadores da leitura têm voltado sua atenção para discutir as grandes modificações históricas advindas da relação entre o homem e os textos escritos. Vale dizer, como o homem recebe e percebe estes textos; sobretudo o papel que a escola tem na divulgação, leitura e formação do hábito e o incentivo à leitura dos livros dedicados à criança.

Se por um outro lado percebe-se a constituição lenta mas progressiva deste gênero, por outro; evidencia-se um processo caracterizado por enganos e preconceitos que, ao mesmo tempo que confere à leitura um estatuto de menor idade, reprime estudos os quais poderiam evidenciar sua validade estética e suas fraquezas ou comprometimentos ideológicos.

Ao se privilegiar o enfoque estético, rompe-se com a pedagogização dos textos infantis e, sobretudo com a doutrinação e a didatização desses mesmos textos, que, por sua vez, infantilizam, as possibilidades de leitura da criança. Contudo, o texto esteticamente produzido deve destinar-se a um público específico, divulgado preferencialmente em um ambiente escolar, por professores preparados para realizarem uma leitura estética do texto sem desconsiderar a ideologia presente, quer sejam o texto literário ou não.

Desta forma interessada em promover interlocução com estudiosos sobre esta temática busco inserir esta comunicação no eixo que discutirá o texto Literário Infante-Juvenil e a educação para os valores.

Aspectos que incluem a ilustração provocam no leitor e no crítico de literatura infantil uma avaliação das mensagens implícitas no material de leitura, merecendo especial atenção à atribuição de valores percebidos tanto no texto escrito, quanto no texto visual.

¹ Doutora em Letras, Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Presidente Prudente – SP.

No que diz respeito à leitura, o Brasil, no final do século XIX foi marcado por polifonia de vozes a clamar pela necessidade de livros produzidos por brasileiros, com temas brasileiros e para brasileiros. Fazendo eco a essas vozes, em 1896, o crítico literário José Veríssimo (1896,p.45) clamava por um livro de leitura “brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o assume”. Esse clamor contrapunha-se ao que então se oferecia às crianças: “leituras pesadas, de um espírito moralista. Acentuando a sua falsidade ou precariedade, obrigacionais, sem o menor interesse pelo entretenimento, como o compreendemos hoje” (ARROYO,1968, p. 83).

Outro crítico literário da época, Silvio Romero, no prefácio que fez em 1884, ao *Robinson Crusoe*, tradução de Carlos Jansen (Laemmert), rememora:

Ainda alcancei o tempo em que nas aulas de primeiras leituras aprendia-se a ler em velhas sentenças forenses. Histórias detestáveis e enfadonhas em suas impertinentes banalidades eram-nos ministradas nesses poeirentos cartapácios. Eram como clavas a nos esmagar o senso estético, a embrutecer o raciocínio, e estragar o caráter. (ROMERO *apud* CAVALHEIRO,1955,p. 730-1)

Valendo-se destas críticas e analisando os livros de leitura oferecidos à criança entre meados do século XIX e início do século XX LAJOLO e ZILBERMAN (1996) afirmam:

... são muitos os escritores estrangeiros que, traduzidos, trasladados ou, quanto muito, servilmente imitados, fazem a educação de nossa mocidade. (p.183)

Esse forte clamor pela nacionalização de livros e temas é, ainda para LAJOLO e ZILBERMAN (1996), uma “reivindicação ideológica” e uma preocupação “mercadológica” de escritores brasileiros.

Além da reivindicação ideológica de um país cioso de sua independência, o antilusitanismo figura também como item importante da agenda dos escritores nacionais na luta pelo mercado brasileiro, no qual aparentemente, imperava material escolar português. (p.184)

No final do século XIX e início do século XX, apresentam-se, no Brasil, marcas de acelerado desenvolvimento e, por essa mesma razão, grandes transformações são operadas nos níveis social, cultural, político, científico e religioso.

Todavia as bases do sistema de ensino público encontravam-se, ainda, fortemente enraizadas em suas origens, isto é, uma instrução destinada à elite social rural e burguesa em detrimento da instrução para o povo.

Com a proclamação da República, no âmbito da instrução, iniciou-se a organização de um sistema público de ensino. À escola, instituição social, caberia o papel de implementar, divulgar e adotar material para leitura organizado a partir das novas tendências e solicitações de caráter educacional, cultural e político, em contraposição à importação de livros portugueses.

O abasileiramento dos livros didáticos brasileiros só se tornou realidade no final do século XIX, concomitantemente à nacionalização do livro para crianças. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 184)

O sistema de ensino que vigorava, no período posterior à Proclamação da República, mantinha-se sob a égide do Ato Adicional (1834) promulgado pela Constituição de 1824, durante o primeiro império, segundo o qual

caberia às assembleias provinciais o encargo de regular a instrução primária e secundária, ficando dependentes da administração nacional o ensino superior em todo o país e a organização escolar do Município Neutro” (AZEVEDO, 1996, p.555).

Por esse dispositivo legal, o Distrito Federal, instalado a partir da República (1889), desresponsabilizava-se, de organizar e proporcionar instrução geral em todo o estado brasileiro. Tal atitude incompatibilizava os atos promulgados pelo novo governo, que apesar de respirar os ares de um novo regime político, mantinha-se preso a Leis criadas durante o período imperial. Tal atitude incompatibilizava os princípios democráticos da República e os atos praticados por tal governo. Observa-se então, a intenção de descentralização da instrução primária instituída no Império e mantida pela República.

Se um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução de uma sociedade e do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto de suas instituições educativas, a análise desse material e dessas instituições que nos revela é exatamente a continuidade de estrutura social e econômica e do desenvolvimento do tipo de cultura colonial, produto de uma civilização fundada na escravidão. A instrução primária, confiada às províncias e reduzida quase exclusivamente ao ensino da leitura, escrita e cálculo, sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, não colhia nas suas malhas senão a décima parte da população em idade

escolar, e apresentava-se mal orientada não somente em relação às necessidades mais reais do povo, mas aos próprios interesses da unidade e coesão nacionais. (AZEVEDO, 1996, p.561)

Sob esta perspectiva, o ensino, no século XIX, mantém-se com o mesmo objetivo de formar intelectuais por meio de um “ensino secundário, literário e retórico e de um ensino superior, exclusivamente profissional” (AZEVEDO, 1996,p.566). Vislumbrava-se um enfoque eminentemente quantitativo sobre o qualitativo fundado em um “ensino tradicional, utilitário e informativo” (p.566).

A Constituição de 24 de fevereiro de 1891, portanto, dois anos após a Proclamação da República e, às portas do século XX, transfere a instrução primária para os estados que asseguraram a organização do ensino em geral. Na Primeira República, período compreendido entre a Proclamação da República e o final da Primeira Guerra Mundial (1918), manteve-se a mentalidade e cultura que foram “plasmadas na fase colonial e em todo império” (AZEVEDO, 1996, p.606), quebradas paulatinamente pelas idéias positivistas adotadas pelos novos contingentes militares, na pessoa de Benjamim Constant.

Organizar o ensino é tarefa para o Distrito Federal. Contudo, as obrigações de âmbito do governo federal e dos estados dividem-se em termos de ensino superior e secundário acadêmico, de responsabilidade do primeiro e, primário e profissionalizante para os estados, criando pois, uma cisão entre o Distrito Federal e os Estados.

Consagra-se pois, com a República, um sistema dual de ensino

à União cabia criar e controlar a instituição superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes. (ROMANELLI, 1990, p. 41)

Se, por um lado, a literatura infantil, no Brasil, nasce no âmbito de transformações políticas iniciadas em 1889, com a instalação do novo regime político republicano. Por outro lado, os estudos pedagógicos e o progresso das ciências humanas havidos entre os séculos XVIII e XIX passaram a centralizar, na criança, as discussões realizadas, também, no interior das reflexões educacionais abordadas por duas novas ciências: a Psicologia e a Sociologia; acelerando diálogo entre os teóricos e estudiosos de cada uma destas áreas do conhecimento.

Muito contribuíram para o andamento dessas discussões as doutrinas pedagógicas de Comenius (séc. XVII), Pestalozzi (séc. XVIII) e Fröebel (séc. XIX)² – precursores de movimentos iniciados entre o século XIX e XX, que romperam com os princípios culturais, sociais, políticos e científicos os quais atribuíram à criança espaço e *status* impróprios para sua condição de “ser criança”.

AZEVEDO (1996) atribuiu ao advento da democracia e, conseqüentemente, ao fato de a “universalidade” e “obrigatoriedade” da instrução pública se estender dos 7 aos 12 anos, o crescimento lento mas constante da rede de instrução primária na tentativa de tornar toda criança em idade escolar – leitora em potencial – alvo das atenções de escritores e editores de livros infantis.

Nesse âmbito coube à escola, instituição formalmente constituída e reconhecida como espaço de transmissão da cultura, a responsabilidade pelo ensino da leitura enquanto prática social escolarizada. No interior dessa instituição escolar pública, as novas tendências educacionais encontraram espaço para expandir-se. A partir do final do século XIX, início do século XX, esse passou a ser o espaço de desenvolvimento e propagação de uma cultura escolar urbana, o que, por sua vez, demandava livros de leitura, exortando valores desejáveis como o amor à Pátria, a aplicação aos estudos, o respeito mútuo, a bondade, “reforçando certos conteúdos curriculares e difundindo modelos de língua nacional” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1993, p.19) . Com essas iniciativas, encontra-se relacionada a origem da literatura infantil brasileira.

Conforme aponta Arroyo (1968), acompanhando essa tendência entre nós, os livros do gênero trazem em sua origem, a marca do “transplante” de temas europeus adaptados à linguagem brasileira, refletindo também a necessidade de nacionalização da literatura destinada às nossas crianças, em estreita relação com os anseios republicanos.

A literatura infantil, pois, nesse ambiente de ensino formal, muito viria a contribuir para se enfrentarem essas necessidades. Aos poucos configuraram-se espaço e sujeitos envolvidos com a discussão de aspectos concernentes ao público

²Comenius (1592-1670) fundador da didática e, em parte da pedagogia moderna, conjugação de idéias religiosas e realistas. A religiosa refere-se aos fins da educação e a realista, aos meios. Para Comenius, o fim da educação é a salvação, a felicidade eterna. Fröebel (1782-1852), fundador do *Kindergarten* – jardim de infância –. As idéias pedagógicas de Fröebel aparecem em sua obra fundamental, *A educação do homem*. Deve-se a Pestalozzi (1746-1827), a criação da escola do povo, da escola popular, não em sentido puramente caritativo, senão com espírito social. A família é, para ele, o núcleo primordial do qual surgem as demais instituições sociais. Mas a família não é suficiente como agente educador, necessita do complemento da escola e das demais instituições educacionais, que representem o meio vital social no qual cumpre educar a criança. Portanto, para Pestalozzi, educar seria a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Deve-se a Comenius, Fröebel e Pestalozzi, uma visão mística e humanística que serve de inspiração para toda obra dos três educadores. (Luzuriaga, 1980, p.175)

ao qual ela se destina – a criança em situação escolar – e, finalmente, ao espaço de divulgação desses textos – a escola.

Como resultado dos estudos centralizados na criança emerge, a partir das primeiras décadas deste século, um interesse particular de um grupo formado por professores e escritores que iniciam atividade de produção literária para a criança em situação escolar. Um movimento efervescente, começa a tomar espaço na criação e edição de livros a ela dedicados.

Os livros de literatura infantil impressos, nessa época, no Brasil, apresentavam nas capas ou como personagens das histórias figuras de professor e de alunos, o que indicava a destinação do texto de literatura infantil e, conseqüentemente, o seu espaço de atuação: a sala de aula. Essa estreita relação estabelecida entre literatura infantil e escola acabaram por criar, sobretudo, entre os educadores do início deste século disposição e certa autoridade em produzir textos para crianças em situação escolar e discutir temas especificamente relacionados ao gênero infantil que então iniciava a constituir-se.

Nas primeiras décadas do século XX, professores como Arnaldo de Oliveira Barreto e Manoel Bergström Lourenço Filho empreenderam iniciativas sistemáticas para a criação e recriação de textos de literatura infantil adaptados às nossas crianças, para uso escolar, com vocabulário, tema e cenário brasileiros.

No contexto de ebulição cultural e mudanças políticas com a instalação do regime republicano criou-se um espaço propício para publicação de livros de literatura infantil, quer pela via da autoria, quer pela via da recriação. Educadores tomaram a si a tarefa de produzir, editar e propagar livros destinados a um público leitor em formação : o infantil.

Ainda nesse período, o público em formação tornou-se preocupação, entre outros, do consagrado escritor José Bento Monteiro Lobato que, em carta a seu amigo Godofredo Rangel à 8 de setembro de 1916, da fazenda de Taubaté-SP, questionava:

Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato - espinhentas e impenetráveis. ... É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para iniciação de meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes "O Coração" de Amicis - um livro tendente a formar italianinhos. (p.104-5)

Os laços entre leitura, literatura e ensino estreitaram-se. A leitura deveria, ao mesmo tempo, garantir qualidade lingüística e proximidade de temas com o mundo

da criança brasileira. A circulação escolar passou a definir o material impresso por meio do qual tinha início o aprendizado das primeiras letras. Momento e espaço propícios para serem despertados o gosto, o prazer e o hábito da leitura de literatura infantil.

Contudo,

a aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 1994, p.13-4)

Embora esse fato tenha enraizado o caráter pedagogizante da literatura infantil, há que se considerar a importância da instituição escolar para a divulgação do gênero. É preciso rever os caminhos que aproximam a literatura infantil e a escola para que sejam aproveitados os benefícios oriundos de um diálogo fecundo entre o livro e a criança.

Certo é que, ao projetar-se no âmbito escolar, essa literatura para criança compromete-se duplamente com a instituição escolar e com a manutenção e propagação de valores sociais e morais definidos por e pela sociedade, objetivando a preservação da história e da cultura. Particularmente, entre nós brasileiros, a consolidação de uma sociedade, de um povo, de uma nação em busca de afirmação de suas bases, de sua cultura e de constituição e construção de sua história.

No caso brasileiro, a constituição e a consolidação da literatura infantil como gênero pode ser analisada considerando-se especialmente três momentos marcantes. O primeiro remonta ao final do século XIX, quando, conforme o exposto no tópico anterior, representantes de diferentes segmentos sociais e culturais manifestavam sua preocupação quanto a o que se oferecer à criança, em situação escolar, como material de leitura. Esse momento inicial é marcado pelos laços criados entre literatura para criança e ensino. Na década de 1920, com Lobato, novo ciclo tem início, elevando a produção literária infantil ao *status* de arte. Após a morte de Lobato, um grande vácuo se cria e, somente será preenchido, a partir da década de 1970, com o *boom* da produção de literatura infantil. Nesse período, observa-se grande produção de livros de leitura para o público infantil, diversificados quanto à temática e ilustração, entre outros aspectos.

Em “Como aperfeiçoar a literatura infantil” (1943), Lourenço Filho reflete sobre os problemas desse gênero, a partir do papel da linguagem, necessária à “comunicação entre os homens” e “instrumento de educação”.

As reflexões de Lourenço Filho objetivaram discutir o surgimento e evolução de textos dedicados à infância, a partir de épocas anteriores à nossa, lembrando, para tal, as Fábulas Sânskritas e as Fábulas de Esopo dentro de perspectiva de contribuição histórica para a constituição de um gênero que se insere no âmbito de uma literatura praticada e criada por adultos e, na origem, destinada aos adultos.

Lourenço Filho aborda a relação entre literatura e ensino, apontando o caráter eminentemente didático no qual se insere a literatura dedicada à infância. Esse caráter marcou toda a trajetória desse gênero dos primórdios de sua constituição, até nossos dias.

Ao mesmo tempo, Lourenço Filho chama a atenção do leitor para o caráter artístico que deve estar presente nesses textos, sem o qual o espírito infantil não poderia desenvolver-se integralmente. Em torno de ambos os aspectos – o didático e o artístico – Lourenço Filho critica o caráter puramente formativo e moralizante veiculado pela escola, nos textos para crianças.

As reflexões apresentadas por LOURENÇO FILHO (1943) evoluem do caráter histórico para o de conceituação do gênero literário infantil. Segundo o autor

esse conceito apresenta-se devidamente ligado a todo material de letras produzido para o uso de crianças. A rigor, portanto, abarcava os livros didáticos infantis e os demais destinados a crianças. Não, porém, aos fins do ensino. (p.155)

Ao conceituar literatura infantil, Lourenço Filho preocupou-se em apontar a importância para esse gênero de aspectos tais como: o belo e a natureza da arte. Se o belo define a função do texto literário; as modalidades de leitura de textos para crianças, segundo Lourenço Filho, devem obedecer a uma ordem prática iniciando-se com o álbum de gravuras, seguido pelos contos de fadas e narrativas simples, posteriormente por narrativas de mais longo trecho, de histórias de viagens, de biografias romanceadas como também obedecer as características psicológicas das faixas etárias a que se destina cada modalidade.

Em *Problemas da Literatura Infantil* (1951), MEIRELES afirma:

em lugar de se classificar e julgar o livro infantil, como habitualmente se fez, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso - não estou dizendo crítica - da criança que, afinal, sendo pessoa

diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não. (p.9)

Para MEIRELES (1951), portanto, cabe às crianças, na verdade, indicarem suas preferências, selecionando o que ler e por que ler determinados livros.

Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*. (p.20)

Ainda, segundo Meireles, os livros escritos para crianças garantem a propagação de três aspectos: o moral, o intuitivo e o recreativo. Se se optar pelo caráter pedagógico dos textos está-se retornando à origem de toda a produção literária infantil; se se optar pelo caráter artístico, está-se optando por produzir arte literária para criança, tomando-se o cuidado de não subestimar a criança apenas buscando instruí-la por intermédio de personagens e histórias fantásticas.

Para a autora, o conto infantil toma feições de iniciador, despertando a inteligência e sensibilidade da criança, para sua formação integral. Nesse sentido, CARVALHO (s.d) busca relacionar o aprendizado da leitura com a literatura, pois, se a segunda compromete-se com o prazer estético como também com o prazer de ler, acaba por provocar vínculos com o ensino, com a realidade e a experiência cognitiva, contribuindo para a formação do hábito de leitura, fundamental para despertar a sensibilidade, questionamentos e inquietações na criança leitora.

A literatura desempenha um papel decisivo na vida da criança; entretanto, devemos lembrar sempre que não se trata apenas de um acervo a ser apresentado a ela, mas de uma atividade com implicações teóricas, metodológicas e, sobretudo, críticas, que só o conhecimento desse acervo, em sua essência e em seus *valores constantes e variáveis*, como denomina Propp, em sua *Morphologie du Conte*, pode permitir certa conscientização de quem se propõe manipulá-lo para a criança. (p.176)

CADERMATORI, por sua vez, em *O Que é Literatura Infantil* (1991) relaciona a literatura infantil com a educação, porém, segundo a autora,

O inegável vínculo da literatura infantil com a educação não deve conduzir a que se pense que o texto para criança passou do esquecimento para o papel de subsidiário da educação formal. Sua natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos comprometidos com a legitimação das

instituições, costumes e crenças que a geração adulta quer legar à infantil. (p.18)

CADERMATORI desperta nossa atenção para uma questão no mínimo instigante:

A literatura torna-se importante instrumento para a maturação da criança e os contos coletados junto às fontes populares são postos a serviço dessa missão. Tornam-se didáticos e adaptados à longa gênese do espírito a partir do pensamento ingênuo até o pensamento adulto, evolução do irracional ao racional. Na base do trabalho de adaptação, está o conceito de que a ingenuidade da mentalidade popular identifica-se com a ingenuidade da mentalidade infantil.

Talvez nesse momento tenha sido inaugurada a confusão que fortaleceu os laços entre literatura popular e literatura infantil e que tem por base a aproximação de duas ignorâncias; a do povo, devido à condição social, e a da infância, devido à idade. (p.39)

Contudo, segundo Cadermatori, embora muitos avanços possam ser notados, manifesta-se, ainda, certo ceticismo e desprestígio em torno daqueles que se ocupam desse tema, uma vez que o adjetivo “infantil” é responsável pela menoridade do gênero, apesar do empenho de escritores e pesquisadores em atribuir-lhe a maioridade.

No entanto, o que define o pertencimento de um livro ao gênero literatura infantil é o fato de serem livros que “agradam” às crianças, porque: narram histórias fantásticas, ou narram aventuras, ou, finalmente, lidam com o cotidiano da criança mesclado de situações fantásticas.

Assim, discussões sobre literatura infantil demandam reflexões relativas 1º) a quem produz os textos do gênero assim como quem edita, ilustra, divulga e, na maioria das vezes, quem escolhe e compra para a criança livros escritos para ela: um adulto; 2º) a um aspecto de ordem teórico-metodológica: os textos do gênero são analisados com base em critérios para a análise da literatura “para adultos”; 3º) ao fato de a literatura infantil brasileira ter passado a constituir-se, nas últimas décadas, tema de pesquisa em outras áreas como a Psicologia, e mais recentemente a Biblioteconomia, além da Pedagogia e dos Estudos Literários.

No âmbito dessas reflexões, é necessário também abordar o próprio conceito de literatura infantil e, em decorrência, os conceitos nele subsumidos e inter-relacionados: autor, texto, leitor.

A grande polêmica do gênero em questão diz respeito ao adjetivo “infantil”, que define o público a que essa literatura se destina. Estudos oriundos especialmente da Pedagogia, da Psicologia e da Sociologia vêm demonstrando que

o adjetivo “infantil”, ao mesmo tempo em que restringe, propicia ao gênero a oportunidade de conquistar a maioridade. Ser “infantil” não deve e não pode fazer com que o gênero perca seu estatuto de arte, não pode infantilizá-lo, nem permitir que se lhe atribua caráter empobrecedor do imaginário da criança.

Segundo AGUIAR E SILVA (1994), literatura significa “saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição” (p.2). A definição de literatura é por ele expandida considerando o objetivo de seu trabalho. No entanto, para o momento, interessa-me o aspecto sobre “saber relativo à arte de escrever e de ler”, considerando-se os dois sujeitos diretamente envolvidos: aquele que produz – o escritor – e, aquele que lê – o leitor –. Entre eles, o texto, resultado da produção literária.

Sobre os elementos constitutivos do texto, ressalto, o criador – escritor – e o receptor – leitor –. Se o primeiro não sabe quem será o leitor de seu texto, hipoteticamente conceberá um leitor ideal para com ele dialogar. Ao contrário, o leitor, em princípio, estabelece vínculos entre o texto escolhido, sua experiência literária e o horizonte de expectativas em torno desse texto, firmado por meio do diálogo com outros textos.

Com relação à literatura infantil, observa-se a tendência de predominância do *leitor* como elemento definidor do próprio gênero. A experiência literária e a linguagem materializada em objeto artístico literário permitem reflexões como esta de MEIRELES (1951) sobre o gênero literatura infantil:

Ah! tu, livro despretensioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobrir, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal. (p. 31)

E, de LOBATO, ao afirmar que o livro de literatura infantil (1948)

tem de ser escrito ultra direto, sem nenhum grânulo de literatura. A coisa tem de ser narrativa a galope, sem nenhum enfeite literário. O enfeite literário agrada aos oficiais do mesmo ofício, aos que compreendem a *Belleza literária*. Mas o que é beleza literária para nós é maçada e incompreensibilidade para o cérebro ainda não envenenado das crianças. (p. 371-2)

Portanto, o material utilizado pelos escritores de livros infantis: a linguagem, transforma-se na mediadora

entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, através da leitura, um alargamento do domínio lingüístico, a

literatura infantil preencherá uma função de conhecimento: ‘o ler relaciona-se como o desenvolvimento lingüístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade na história e a aquisição de saber ‘. (ZILBERMAN e MAGALHÃES, 1987, p.13)³

Em relação à linguagem, outra premissa deve ser considerada, qual seja seu aspecto social, fazendo aflorar, no homem, sua natureza humana, expressa pela comunicação e convivência social no interior das quais nascem as linguagens.

Para BARTHES:

parece cada vez mais difícil conceber um sistema de imagens ou objetos cujos significados possam existir fora da linguagem: perceber o que significa uma substância é, fatalmente, recorrer ao recorte da língua: sentido só existe quando denominamos, e o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem. (1979, p. 12)

Quando o livro resgata a linguagem oral, por meio do código escrito, permite ao homem e ao leitor estabelecer elos comunicacionais, sociais, culturais distantes no tempo e no espaço de suas vivências atuais. Contudo, quando este diálogo se estabelece firma-se o caráter literário e textual definido por Jauss como o de “permanência” que confere ao texto o estatuto de arte.

O impacto da leitura sobre o sujeito deve ser analisado a partir da distinção que Jauss propõe entre o “efeito” – determinado pela obra – e a “recepção” – que depende do destinatário livre, desconhecido e ativo.

Na leitura do texto, o leitor, momentaneamente, descarta sua realidade – mundo vivido – para viver, com toda força de sua imaginação, a vida e as emoções das personagens criadas, permanecendo no espaço e no tempo do mundo narrado. A consciência e a coincidência destes dois mundos faz emergir obra e leitor

Ao se considerar os aspectos relativos ao texto, particularmente neste caso o infantil, há que se dar destaque ao caráter do leitor da literatura infantil: criança em fase de formação escolar. Sobre essa questão, afirma CANDIDO (1972)

A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço

³ O trecho aspeado nessa citação foi extraído de Kurt Werner Peukert em Zur Antnthropologie des Kinderbuches. In: Haas, Gerhard, ed. *Kinder-und Jugendliteratur. Zur Typologieund Funktion einer literarischen Gattung*. Stuttgart, Reklam,1976, p.95.

da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos de sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que elas desenvolvem: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (inclusive fazendo edições expurgadas de obras primas, como as denominadas *ad usum Delphini*, destinadas ao filho de Luís XIV. (p. 805).

E, ainda:

trata-se, pois, mais uma vez de dar relevo à função formadora da leitura, pois seu desenvolvimento incrementa no leitor a capacidade de compreender o mundo e investigá-lo, e de, ao mesmo tempo, pôr em tela de juízo o comportamento que promove obras e as considera boas, porque transmitem valores socialmente úteis que só interessam ao adulto.
(ZILBERMAN, 1994, p. 30)

A formação/orientação para o hábito da leitura da literatura infantil não deveria, pois, atrelar-se a aspectos sobre ensinar a ser obediente, a seguir normas e regras sociais, a comportar-se de acordo com o sugerido e esperado socialmente e/ou pela família. Tais questões distanciam-se da natureza da própria literatura infantil. A formação do leitor estaria dessa maneira associada à relação entre quem lê e o próprio texto.

Neste sentido, a estética textual impõe um novo olhar sobre o texto, particularmente, o relativo à fruição plena do texto literário, concretizando esteticamente as significações advindas das imagens construídas pelo sujeito leitor. As possibilidades de entrada da criança – leitora em formação – no texto, poderão definir o prazer da leitura e pela leitura. Contudo, não poderá ser desconsiderada a carga ideológica que permeia o texto pois “ali, onde o signo se encontra, encontra-se o ideológico” (Bakhtin, 1995, p.31-2). Neste sentido, ao se formar a criança leitora deve-se dar especial atenção à leitura comprometida com o contexto, com a polifonia e a multiplicidade de signos que emergem do texto.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR e SILVA, Vitor Manuel. *Teoria da Literatura*. 8ª.edição. Coimbra-Portugal: Livraria Almedina, 1994.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira: ensaios preliminares para sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. Brasília-DF: Universidade de Brasília, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- CADERMATORI, Lúcia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- CANDIDO, Antonio e outros. *Formação da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1972. 2 vs.
- _____. "A Literatura e a Formação do Homem", in revista *Ciência e Cultura*, vol.24, setembro de 1972.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *Literatura Infantil: estudos*. São Paulo: Lotus, s.d.
- CAVALHEIRO, Edgard. *Monteiro Lobato vida e obra*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1995.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para Crianças: para conhecer a Literatura Infantil Brasileira: História, Autores e textos*. São Paulo: Global, 1993.
- _____. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LOBATO, Monteiro José Bento. *A Barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, 1948.
- LOURENÇO FILHO, M.B. Como aperfeiçoar a literatura infantil. *Revista Brasileira* (Publicada pela Academia Brasileira de Letras) Ano III setembro 1943 no.7 p.141-169. Rio de Janeiro.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1951.
- MENIN, A. M. C. S. *O Patinho Feio de, Hans Christian Andersen: o "abrasileiramento" de um conto para crianças*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 1999, p. 285.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 1994.
- _____. e MAGALHÃES, Lúcia Cadermatori. *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

O canon literario escolar e a súa influencia na formación lectora

Blanca-Ana ROIG RECHOU ¹
Universidade de Santiago
fgroig@usc.es

Roig Rechou (2003) "O canon literario escolar e a súa influencia na formación lectora", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigación às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 277.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Trátase de ver cómo dende os clásicos grecolatinos a Escola foi un dos elementos importantes na construción do canon pois nela se formaba a través dunha tradición de estudos: antoloxías e historias literarias, que ordenaban, xerarquizaban, impoñían, a través da educación, un canon por épocas. Os cambios, de habelos, hoxe e cómo o canon escolar inflúe na formación lectora e mesmo na educación en valores.

¹ Blanca-Ana Roig Rechou naceu en Portosín (provincia da Coruña). É catedrática de literatura galega de Escola Universitaria e imparte docencia de Lingua e literatura galega na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Realizou a súa Tese de licenciatura sobre a "Colección Lar" e a de Doutoramento sobre a Literatura infantil e xuvenil galega. Publicou artigos varios en revistas especializadas en Didáctica e Literatura. É autora de edicións de clásicos galegos como *Follas Novas*, de Rosalía de Castro; *Maxina*, de Marcial Valladares, entre outras. Co historiador Amancio Linares publicou o libro *Magariños Negreira un home da época Nós*. Publica todos os anos o volume *Informe de Literatura* ao abeiro dun proxecto de investigación que dirixe no centro "Ramón Piñeiro" para a investigación en Humanidades. Neste mesmo centro participa no Proxecto dicionarios que xa leva publicado dous tomos do denominado *Diccionario de Termos literarios*. Pertence ao Comité científico da revista *Boletín galego de Literatura* e ao de redacción da revista *Anuario da Asociación Internacional de Literatura infantil e xuvenil (ANILIJ)*. É presidenta da Asociación galega do libro infantil e xuvenil (GALIX). Sobre esta literatura infantil e xuvenil está a investigar na actualidade.

Literatura infantil e formação de professores: possibilidades para o uso do texto literário fantástico em sala de aula

Caroline Cassiana Silva dos SANTOS ¹
Programa de Pós-Graduação em Educação –
UNESP/FCT – Brasil
carolcassiana@zipmail.com.br

Santos (2003) "Literatura infantil e formação de professores: possibilidades para o uso do texto literário fantástico em sala de aula", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 278-284.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

O trabalho do professor no processo de formação do leitor infantil e conseqüente criação de vínculos entre criança e livro é fundamental já que, muitas vezes, a escola é o único espaço em que a criança pode ter acesso a textos diferenciados que contribuiriam para isso. O texto literário, de forma geral, possui especificidades que pouco são exploradas na escola, descaracterizando-o e empobrecendo a leitura. Como, então, o professor lidaria com um tipo de texto literário em específico – o fantástico – que provoca um clima de estranhamento no leitor com a introdução de elementos insólitos na narrativa, e que acredita-se guardar certas semelhanças com o universo infantil? Através de observações de aulas regulares de Língua Portuguesa em classes das séries iniciais do ensino fundamental de Presidente Prudente (São Paulo - Brasil), pretende-se verificar se existe e quais os procedimentos e concepções adotados pelo professor no trabalho com os textos fantásticos. Além disso, tem-se por escopo a formação do professor ao tentar instrumentalizá-lo pedagógica, afetiva e esteticamente para que possa repensar sua prática de leitura.

Introdução

Tenho certo fascínio pela palavra inquietação, isso porque me parece que ela guarda em si um mundo de possibilidades, que é propulsora de toda e qualquer investigação. E não poderia negar que essa sensação me acompanhou quando revi o encaminhamento dado ao texto literário em âmbito escolar ao longo dos cursos de formação acadêmica, estágios de observação realizados nas redes pública e

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP/FFC) – Brasil, apresentando o texto "O fantástico e a construção do imaginário na literatura infanto-juvenil: *Ana Z. aonde vai você?*, de Marina Colasanti", como monografia de conclusão de curso. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP/FCT) – Brasil, e participante do grupo de pesquisa "Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leituras, literatura e avaliação do texto literário", liderado pela Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza e cadastrado junto ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq).

particular de ensino, e mesmo ao lançar outro olhar sobre minha formação escolarizada de leitora.

Mas a discussão sobre a leitura (ou a falta dela) é bem mais abrangente do que eu poderia supor. Muitos organismos nacionais e internacionais têm realizado levantamentos sobre a situação da leitura e criado questões polêmicas. Em nota publicada em revista brasileira de grande circulação (*Revista Veja*), soube que

o Brasil ficou com o último lugar num ranking de interpretação de texto feito pela OCDE, o clube dos países ricos. A organização descobriu que um operário americano compreende a leitura de um texto com maior facilidade do que um brasileiro que estuda em bons colégios. A explicação: 60% dos professores brasileiros não têm o hábito de ler. (PATURY, 2003, p. 33)

Penso que seria quase lugar comum afirmar que a leitura é um fenômeno complexo: isso parece ponto pacífico para muitas pessoas, mas nem por isso ela é bem compreendida. Essa nota sobre pesquisa realizada pela OCDE é uma das pequenas inquietações que martelam e me faz perguntar: qual deveria ser, afinal, o tipo de formação do professor para lidar com o texto (o literário fantástico, em específico) em sala de aula, já que é esse o *locus* privilegiado nas sociedades contemporâneas para a construção do leitor? ²

Certamente, o professor deveria dominar e saber trabalhar adequadamente as diferentes tipologias textuais, mas ao privilegiar as possibilidades para o uso da literatura fantástica, elegi um tipo de texto que guarda certas semelhanças com o mundo infantil (a mistura fantasia e realidade), contribuindo para que a criança crie vínculos com a literatura, geralmente inatingíveis pela postura didatizante com que esse tema é tratado na escola.

Minha intenção não é apontar o dedo acusadoramente para o professor como se fosse o culpado por toda e qualquer deficiência no sistema de ensino, mas levantar alguns pontos que, acredito, devam ser repensados quando se fala em formação do leitor.

Não é apenas o professor, pretendo formador de leitores, que se afasta dos livros em função dos seus condicionantes de vida e de trabalho: existe todo um feixe de carências que se reproduz e que se encrava cada vez mais fundo na organização escolar, sem que ações

² Outro exemplo ilustrativo é dado pela avaliação realizada entre os estudantes de 41 países para verificar se as escolas os preparam adequadamente, através da aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais, para a participação na sociedade. Nessa avaliação, conhecida como Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), os estudantes brasileiros ficaram na 37ª posição no quesito leitura.

governamentais sirvam para mudar o triste cenário ou para reduzir a sua crescente feiúra. Pelo tamanho de nossa hecatombe educacional e pelas centenas de denúncias oriundas de fontes várias, era de se esperar que alguma coisa – alguma coisa mais “duradoura e firme” – fosse feita no sentido de possibilitar uma educação conseqüente dos leitores via escola. (SILVA, 2003, p. 19)

Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo discutir a leitura do texto literário fantástico em sala de aula e como poderia influenciar a formação dos futuros leitores, além de propor uma nova configuração para o papel do professor a partir da discussão de sua formação leitora.

O professor e o texto literário

Muitas são as inquietações vividas pelos educadores quando o assunto em pauta é o texto literário em sala de aula. Isso pode ser sentido, nos últimos tempos, pelo grande número de pesquisadores que têm se debruçado sobre o problema da formação do leitor no espaço escolar verificando, entre outras questões, como se dá à relação entre aluno e livro, e como essa relação é intermediada pelo professor.

A dinâmica que envolve o processo de leitura ultrapassa uma noção ainda recorrente de que “ler é decodificar”: mais do que um ato mecânico, a leitura dos textos implicaria na mobilização de vários elementos para a formação leitora.

Quando falamos especificamente do uso do texto literário na escola, não podemos perder de vista os conceitos envolvidos que podem influenciar mais ou menos adequadamente as práticas dos professores.

De acordo com a definição proposta por Kaufman e Rodriguez, os textos literários possuem, essencialmente, uma “intencionalidade estética”, em que se privilegia a combinação de diferentes elementos da língua para propiciar a “impressão de beleza”. Além disso,

[...] são textos opacos, não explícitos, com muitos vazios ou espaços em branco, indeterminados. Os leitores, então, devem unir todas as peças em jogo: a trama, as personagens e a linguagem; têm de preencher a informação que falta para construir o sentido, fazendo interpretações congruentes com o texto e com seus conhecimentos prévios de mundo. Os textos literários exigem que o leitor compartilhe do jogo da imaginação para captar o sentido de coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimentos não expressos. (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 20-1)

E o preenchimento das “lacunas” presentes no texto literário só é possível quando o leitor participa da construção do texto. Entretanto, pergunto: estaria o

professor preparado para lidar com as especificidades desse tipo de texto, sem deixar que a sua leitura seja empobrecedora para os alunos?

Numa sociedade que se quer democrática, exige-se que os profissionais responsáveis mais diretamente pela iniciação à leitura sejam bons leitores: “[...] um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 1994, p. 108). E essa formação do educador, que deveria assumir o papel de *orientador de leitura*, é das mais preocupantes: além de ser, muitas vezes, aliado do trabalho de pensar/preparar aulas com o uso do texto literário, acaba seduzido por respostas imediatistas, receitas para problemas concretos, perdendo de vista que

propostas transformam-se em armadilhas quando patrocinam discussões das quais se sai com as técnicas debaixo do braço e confiante na terapêutica. Técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intacto – quando instalado – o desencontro entre leitor e texto. (LAJOLO, 1994, p. 14)

Muitas outras questões poderiam ser levantadas (o uso indiscriminado do livro didático, especialmente, por ser muitas vezes o único material de leitura a que alunos e professores têm acesso; o uso dos livros paradidáticos, etc), mas todas parecem indicar um problema grave que é a precariedade do repertório de leituras do professor (e nisso estão incluídos textos teóricos e estéticos), algo que pode refletir-se na formação do aluno.

Por outro lado, como instaurar um diálogo entre leitor/aluno – principalmente o das séries iniciais do ensino fundamental – e o texto literário, se a escola, muitas vezes, estabelece a ruptura entre as experiências que a criança traz consigo e a iniciação a aquisição do código verbal, por causa de uma exigência da sociedade pragmática?

Na tentativa de uma melhor articulação entre literatura e escola para que se tornem “[...] espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal” (ZILBERMAN, 1989, p. 21) e permitir à criança constituir-se como leitora, muitos trabalhos têm sugerido uma maior exploração do universo infantil, do ludismo, da fantasia, remediando a cisão que a escolarização muitas vezes representa na aquisição da leitura do texto literário. Nesse sentido, cabe ressaltar algumas das características do texto fantástico que, acredito, contribuiriam para isso.

Jacqueline Held, em livro intitulado *O imaginário no poder*, afirma que, apesar da dificuldade em definir exatamente o que é fantástico na literatura,

[...] pertencerá à literatura fantástica toda obra na qual temática, situação, atmosfera, mesmo linguagem, ou tudo isso junto, nos introduzirão num outro mundo que não o da percepção comum, diferente, estrangeiro, estranho, que nos permite voltar, pouco a pouco, ao longo da reflexão, a esses diferentes componentes. (HELD, 1980, p. 30)

Além disso,

mais do que em certos temas ou em certos personagens, a essência do fantástico reside antes em certo clima em que, sutilmente, sonho e realidade se interpenetram, a tal ponto que qualquer linha de demarcação desaparece. (HELD, 1980, p. 26)

Poderia esse clima de estranhamento criado com a leitura dessa literatura, ser explorado em sala de aula?

Sobre a formação dos professores

Sobre o papel do adulto na formação do pequeno leitor, Magdalena Helguera diz em artigo intitulado *Cenicienta de la educación?* que

cualquier joya del arte literario, de esas que nos abren la cabeza, nos cambian el mundo y piden ser recreadas por cada lector, puede verse reducida a puré literario si entre el libro y el niño se interpone un adulto impositivo que le indica cómo interpretar la historia o qué conclusiones sacar. (HELGUERA, Magdalena. Disponível em <<http://www.imaginaria.com.ar/01/2/helguera.htm>>. Acesso: 21 jul. 2003)

Essa não é uma atitude pouco recorrente: pode ser observada em muitas salas de aula pelo tratamento dado aos textos literários (exercícios baseados na metalinguagem, em sua maioria), fazendo com que percam seu encanto.

Aliás, observar as práticas pedagógicas em sala de aula, principalmente como se dá o processo de ensino-aprendizagem com o uso da literatura fantástica, é condição básica para entender alguns elementos. Ao focalizar a questão da formação (inicial e continuada) do professor dentro deste processo, poderíamos iluminar um pouco as dificuldades encontradas no trabalho com a leitura dos textos literários fantásticos em sala de aula (ressalto, entretanto, que essa dificuldade pode ser encontrada em outros tipos de texto).

Para Marisa Lajolo (1994), ao professor tem se destinado, na escola de hoje, um papel secundário quando se pensa o que fazer com o texto literário em sala: “Já faz alguns anos que decidir isso é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmam como quase monopolizadores do

mercado escolar, na razão direta em que tiraram do ombro dos professores a tarefa de preparar as aulas” (LAJOLO, 1994, p. 15).

Considero que, além de uma formação sólida em que se dimensione o ensino da literatura em sala de aula, seria necessária uma formação de caráter estético, que muitas vezes é banida dos currículos de formação de professores (ou mesmo antes, no pouco espaço/valor dado às disciplinas artísticas no ensino fundamental e médio).

Numa sociedade como a brasileira, estruturada sobre bases colonizadoras e capitalistas que enfraquecem a visão crítica de si mesmo e da realidade e que condicionam os padrões de comportamento à base da massificação, não prevalece a valorização da linguagem da sensibilidade e da fantasia. Essa linguagem – da arte e dos livros – tem o poder de gerar mais lucidez e maior resistência contra os riscos de uma dominação desumanizadora que se impõe como ordem social na realidade movida pelo pragmatismo materialista. (RESENDE, 1993, p. 296)

O resgate dessa linguagem fantástica para a sala de aula pode ser exercício valioso para os sujeitos envolvidos (professor e alunos), já que é um tipo de leitura que requer maior participação do leitor para construção dos significados textuais.

Guiada pela preocupação em relação à formação do professor, a pesquisa a ser desenvolvida pretende verificar se existe o desenvolvimento de trabalho com textos fantásticos nas séries iniciais do ensino fundamental. Caso essa hipótese se confirme, observar como eles são trabalhados em sala de aula, ou seja, se há de fato uma relação dialógica do leitor com o texto que possibilitaria sua participação ativa na construção dos significados nele presentes. Para tanto, pretendo refletir sobre o uso da literatura fantástica em sala de aula, verificando se o professor trabalha consciente, ou não, suas possíveis contribuições para a construção do imaginário do leitor, o que contribuiria em sua formação docente à medida que as leituras e discussões fossem realizadas.

Em linhas gerais, este texto teve por objetivo levantar certas inquietações em relação ao texto literário e à formação do professor-leitor, elementos de minha pesquisa. Ora, não seria a educação um exercício constante de inquietação? Da dúvida, da busca? Da contradição? Exercício enriquecido com a leitura do texto literário (e não só ele), da leitura crítica do professor, da sala de aula como espaço de discussão, de formação de leitores críticos? De um professor que toma para si as rédeas do processo de leitura que partilhará com seus alunos?

Espero que essa não seja uma inquietação minha apenas.

Referências bibliográficas

HELD, J. (1980) *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*, São Paulo: Summus.

HELGUERA, Magdalena. Disponível em

<<http://www.imaginaria.com.ar/01/2/helguera.htm>>. Acesso: 21 jul. 2003)

KAUFMAN, A. M. & RODRIGUEZ, M. E. (1995) “Caracterização lingüística dos textos escolhidos”, in _____. *Escola, leitura e produção de textos*, Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 20-43.

LAJOLO, M. (1994) *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed, São Paulo: Ática.

PATURY, F. (2003) Exemplo de cima. *Veja*, São Paulo, v. 36, n. 17, p. 33, 30 abr.

RESENDE, V. M. (1993) *Literatura infantil e juvenil: vivências de leitura e expressão criadora*, São Paulo: Saraiva.

SILVA, E. T. da. (2003) Condições para fazer leitores nas escolas brasileiras: do medonho ao sem-vergonha, in FERREIRA, N. S. de A. (Org.). *Leitura: um cons/certo*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, pp. 19-24.

ZILBERMAN, R. (1989) *A literatura infantil na escola*. 7. ed, São Paulo: Global.

O texto literário e a formação do leitor

Rosa Maria Graciotto SILVA ¹
Universidade Estadual de Maringá – PR – Brasil
rmgsilva@yahoo.com.br

Silva (2003) "O texto literário e a formação do leitor", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 285-296.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Desde sua gênese, por volta das últimas décadas do século XVII, a literatura infantil tem-se voltado, de forma enfática, à formação de seu recebedor em potencial: a criança. Atestam esta intenção as primeiras obras destinadas ao público infantil, como as fábulas de La Fontaine e os contos de fadas de Charles Perrault, densamente imbuídas de caráter educativo. Transcorridos três séculos de existência do gênero, intensificaram-se os estudos a esse respeito, buscando respostas para indagações como estas: O que é literatura infantil? Qual o sentido que a leitura do texto literário pode ter na vida da criança? Para que se lê? Entendendo a leitura do texto literário como uma interação que amalgama autor/texto/leitor, é nosso objetivo, neste trabalho, abordar questões pertinentes ao assunto em pauta, focalizando a obra *Menina bonita do laço de fita*, da laureada escritora brasileira Ana Maria Machado, com o intuito de evidenciar o valor artístico da obra, o seu potencial humanizador, assim como aspectos relativos a sua recepção.

A produção literária destinada ao público infantil mostra-se, desde sua origem, marcada pela dualidade de suas funções, cumprindo a característica da Arte Poética preconizada por Horácio no século I a. C., em que à poesia cabe o papel de unir o útil ao agradável, a função de deleitar e ao mesmo tempo a de instruir o leitor. Assim, tendo sua gênese por volta da segunda metade do século XVII, as primeiras obras direcionadas ao público infantil, em âmbito ocidental, primam pela ênfase ao ensinamento e transmissão de moralidades como atestam as *Fábulas* de Jean de La Fontaine, publicadas entre 1668 e 1693 e os *Contos de Fadas* de Charles Perrault, vindos a público em 1697.

La Fontaine ao dedicar seu primeiro livro de *Fábulas* ao pequeno Delfim da França, na época com seis anos, deixa evidente o intuito educativo de sua obra, ao

¹ Professora de Teoria da Literatura e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá – Paraná- Brasil. Atua como professora de Literatura infanto-juvenil no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada dessa mesma Universidade. Doutorou-se em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Tem participação constante em Cursos de Formação para professores do Ensino Fundamental da rede pública Municipal e Estadual do Estado do Paraná.

se dispor a recriar as fábulas de Esopo (540 a.C.), afirmando que “a leitura de suas obras espalha na alma, sem que se sinta, as sementes da Virtude, ensinando-nos a nos conhecer sem que disto nos apercebamos, crendo até que estejamos fazendo outra coisa inteiramente diversa” (La Fontaine, V. 1, p.30).

Evidenciando que a preocupação com textos apropriados à criança advém de tempos antigos, La Fontaine recorre a Platão (428-347 a.C.) que em sua *República* recomenda que as fábulas, por conterem sabedoria e virtudes, deveriam ser contadas para as crianças, desde a mais tenra idade, junto mesmo com o leite materno (La Fontaine, V. 1, p.37). As considerações de La Fontaine mostram que as fábulas contêm elementos essenciais para a formação da criança. Ao mesmo tempo que cativam o ouvinte/leitor, estas histórias centralizam-se na transmissão de um ensinamento, uma lição de vida, uma verdade de cunho geral, a qual La Fontaine denomina de “a alma” da fábula, em torno da qual o fabulista estrutura o “corpo”.

As fábulas, também denominadas de apólogos por La Fontaine, teriam a função de formar “o juízo e os costumes”, tornando a criança “capaz de grandes coisas”. Além do ensinamento moral, estariam expondo o próprio homem, pois

somos a síntese do que há de bom e de mal nas criaturas irracionais. As fábulas, portanto, são um quadro onde cada um de nós se acha descrito. O que elas nos apresenta confirma os conhecimentos hauridos em virtude da experiência pelas pessoas idosas e ensina às crianças o que convém que elas saibam. E como estas são recém-chegadas neste mundo, não devemos deixá-las nessa ignorância senão durante o menor tempo possível. Elas têm que saber o que é um leão, o que é uma raposa, e assim por diante, portanto às vezes se compara o homem a um destes animais. Para isto servem as fábulas, pois é delas que provêm as primeiras noções desses fatos, (La Fontaine, V.1, p.39)

O propósito educativo das fábulas reitera-se nos *Contos da mamãe gansa: narrativas dos tempos passados com moralidades*”, obra publicada por Perrault em 1697 que, curiosamente, atribuiu a autoria dos contos a seu filho Pierre Darmancourt.

Se os contos da tradição oral, sob a perspectiva de Perrault, são tidos como um meio apropriado de instruir as crianças ainda não “susceptíveis de apreciar as verdades sólidas e destituídas de ornato” (Perrault, 1977, p.15), na visão de Darnton (1996) as histórias narradas pelos camponeses além de revelar o modo de ver, sentir e de interpretar o universo, mostram-se boas não só para pensar, mas também para ensinar como proceder e agir em determinadas situações de vida, seja para burlar a opressão, seja para ascender na escala social. Se as duas perspectivas constatarem o propósito de instrução presente nos contos folclóricos, tal função cresce desmesuradamente quando esses contos, saindo da oralidade e do

anonimato, transladam-se para a escrita sob o jugo de um determinado autor. E isto se torna patente nos *Contes de ma mère l'oye* quando moralidades em forma de versos fecham cada uma das histórias. Além disso, o propósito educativo destaca-se no prefácio da obra, quando o autor identificando-se como P. Darmancourt deixa claro que o leitor de suas obras faz parte de uma elite que tem como objetivo conduzir o povo e, por isso mesmo, necessita conhecê-lo. Conhecimento este, tido como imprescindível e que os contos poderiam bem cumprir tal finalidade (Perrault, 1977, p.81-82).

Imbuídos desta missão, os onze contos de Perrault (três em versos e oito em prosa) procuram dar conta de sua tarefa educativa perfilando personagens detentoras de características exemplares para o bem ou para o mal, de forma que as primeiras sejam motivos de imitação e as segundas de rejeição. Assim é que princesas e moças do povo desfilam beleza, bondade, paciência, obediência entre os atributos necessários para quem sonha encontrar o “príncipe encantado”. Ao passo que às feias, orgulhosas, rudes, desobedientes e ambiciosas cabe o castigo da rejeição social e, às vezes, a morte, como se observa em *As fadas*.

Detendo o perfil do Bem, do Belo e do Verdadeiro, as personagens usufruem os benefícios advindos da intervenção de um mediador, que através da magia auxiliam-nas a vencer os obstáculos, possibilitando-lhes receber o prêmio merecido, em geral, a ascensão social obtida pelo casamento com príncipes (*A gata borralheira*, *As fadas*) ou princesas (*O gato de botas*). Assim, com raras exceções, em que *O pequeno polegar* seria o exemplo, as personagens primam pela inércia de suas ações e pela dependência ao auxílio externo, o que refletiria, tendo em vista os contos da oralidade, os anseios frustrados de uma camada social oprimida e inerte diante das agruras advindas de um tempo de guerra, fome e miséria. Entretanto, sobrepondo-se a esse vínculo com os contos folclóricos, a inatividade das personagens estaria em consonância, principalmente, com as expectativas da educação endereçada aos jovens.

Segundo Zilberman (1982, p.11) a emergência do gênero literário infantil explica-se historicamente “na medida em que aconteceu estreitamente ligada a um contexto social delimitado pela presença da família nuclear doméstica e particularização da consolidação pueril enquanto faixa etária e estado existencial”. De “adulto em miniatura”, a criança passa a ser considerada como um ser frágil, necessitando de proteção sistemática e constante. Diante deste quadro, duas instituições são conclamadas ao exercício de mediação entre a criança e a sociedade: a família e a escola.

Observando o trajeto histórico dessa modalidade literária torna-se incisivo o papel da escola, quer pela atuação do professor que seleciona as obras e estabelece critérios metodológicos para o seu uso em sala de aula, quer pela consecução da meta primordial da escola que é a de propiciar à criança as condições de letramento, possibilitando-lhe, assim, o acesso ao mundo da leitura e da escrita.

Não restam dúvidas de que o estreitamento dos laços entre literatura e escola contribuiu, nesses trezentos anos, para a divulgação e consolidação da literatura para as crianças. Todavia, tal associação possibilitou o surgimento de obras notadamente pedagógicas, revelando-se como modelos de formação moral ou de didatismo, servindo como pretexto para o ensino de gramática, ciências, geografia, história e outros mais. O pragmatismo presente em tais obras evidencia diretrizes essencialmente adultocêntricas, valorizando o ponto de vista do adulto em detrimento ao da criança. Se a proliferação desses textos gerou críticas depreciativas, menorizando o gênero e, de certa forma, alijando-o do reduto da arte, por outro lado, houve, nesses três séculos de existência, o surgimento de obras contestadoras que, libertando-se dos liames redutores de literariedade, conseguiram a valorização do gênero e, conseqüentemente, a sua inserção no mundo privilegiado das obras de arte.

No âmbito da literatura infantil brasileira, o rol de bons escritores é extenso e, entre os contemporâneos, duas escritoras se destacam, tendo sido agraciadas com o prêmio Hans Christian Andersen, uma medalha internacional que é considerada o prêmio Nobel da literatura infantil e que a cada dois anos é conferida pela IBBY (Internacional Board on Books for the Youth). Trata-se de Lygia Bojunga Nunes, laureada em 1982, pelo conjunto de obras publicadas a partir de 1972, e Ana Maria Machado, premiada no ano 2000. Seguindo os passos do mestre Monteiro Lobato (1882-1948), considerado o verdadeiro criador da literatura infantil brasileira, as obras dessas autoras privilegiam o ponto de vista infantil, apresentando-se à criança como um meio de acesso ao real, possibilitando-lhe a ordenação de suas experiências existenciais e o conhecimento de si mesma e do mundo que a cerca. Cria-se, dessa forma, um universo ficcional em que a criança é levada a sentir prazer ao ler e, ao mesmo tempo, é chamada a refletir criticamente sobre a realidade em que vive, uma vez que se vê projetada no texto.

Assim, particularizando-se como gênero a partir do receptor especial a que se destina, a literatura infantil, atendendo sua gênese histórica, inclina-se para a preparação intelectual e moral das crianças, caminhando paralelamente aos ditames da pedagogia escolar. Por outro lado, impondo-se como arte e com isso rompendo

os liames das normas tradicionais, volta-se para a função formadora que é inerente a toda obra de arte literária, realizando o que o crítico Antonio Candido denomina de humanização:

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.(Candido, 1989, p. 117)

Nessa perspectiva, a literatura auxilia o leitor na decodificação do mundo em que está inserido, colaborando no processo de superação de suas carências. Para Zilberman (1982, p, 86), a função formativa da literatura realizar-se-á nesse sentido humanizador, desde que a obra oriente-se para o recebedor, valorizando-o no relato enquanto personagem e leitor implícito. Desta forma, o estudo da representação da personagem-criança nas obras literárias torna-se de suma importância, uma vez que o lugar que lhe é destinado na narrativa, assim como a seleção de procedimentos utilizados pelo escritor na composição de seus caracteres e de sua trajetória, são indicativos da valorização do ponto de vista infantil ou do ponto de vista do adulto. Isto avulta de importância quando se pondera que a ação desenvolvida pelo herói serve como indicativo da situação do recebedor, fornecendo-lhe meios que o auxiliem em seu crescimento interior ou, ao contrário, negando-lhe tal possibilidade pela opressão advinda do mundo adulto. Assim, o lugar projetado para o leitor implícito redundando, concomitantemente, na projeção de um lugar para o leitor real, gerando, com isso, a manipulação não somente de um ser fictício, mas de um ser humano: a criança.

A renovação que se inicia nos idos dos anos 60 e que “explode” nos anos 70 do século XX revela uma literatura infantil brasileira amadurecida e que se manifesta com textos que ora promovem a fusão entre realidade e fantasia, ora se atêm ao realismo-naturalista, ou, ainda, dão uma nova roupagem aos contos de fadas, ao romance policial, histórias de aventuras ou de ficção científica. Em comum, apresentam a característica de centralizar os eventos na personagem-criança, buscando a sua inserção no mundo de hoje. Entre esses autores, encontra-se Ana Maria Machado com uma obra que prima pelos procedimentos estilísticos selecionados, pelo ludismo com as palavras e pelos artifícios empregados para criar um ambiente propício ao contador de histórias, promovendo o encontro do narrador com seus ouvintes.

Em *Contracorrente*, obra publicada em 1999 e que reúne alguns artigos e palestras de Ana Maria Machado, a autora relata em *A ideologia da leitura* (p.59-68) a gênese do conto *Menina bonita do laço de fita*, que surgiu motivado por uma brincadeira que fazia com sua filha Luísa, fruto do seu segundo casamento. Quando nasceu, a menina ganhou um coelhinho branco de pelúcia, semelhante à cor de sua pele, também muito branquinha. A mãe, juntamente com os outros dois filhos, inventava respostas engraçadas para uma pergunta que norteava a brincadeira: “Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo, para ser tão bonitinha?” As soluções encontradas “caí no leite, porque comi arroz demais, porque me jogaram muito talco, porque meu irmão passou pasta de dentes em mim, porque me pinteí de giz...”, além de provocarem o riso, resultaram, no final, em uma pequena história. Incentivada a escrevê-la Ana Maria Machado transforma a “menina linda e loura” em uma “menina linda e negra” mais adequada à realidade brasileira. Publicada pela primeira vez em 1984 na Revista Alegria da Editora Abril, o conto logo foi editado em forma de livro pela Editora Moderna e, mais recentemente, pela Editora Ática. Premiado no Brasil e em outros países como Venezuela, Colômbia, Argentina, Suécia, o conto foi encontrando leituras ideológicas distintas, refletindo a cultura de cada país. Ana Maria relata situações engraçadas e surpreendentes a esse respeito. O depoimento de uma professora negra em Wisconsin (Estados Unidos da América), afirmando que seus alunos “adoraram se reconhecer como bonitos e donos de um padrão invejável de beleza, capaz de obsecar um amiguinho branco”, assim como o da vendedora negra em Belém (Brasil) que se apresentou à escritora dizendo-lhe: “Muito prazer, eu queria conhecer você. Eu sou a Menina Bonita de Laço de Fita” são relatos que reiteram a grata recepção dessa obra, principalmente quando levada para o recinto da sala de aula. Já se tornou comum ouvirmos professores entusiasmados relatarem como essa história encanta os alunos, promovendo, como afirma a própria Ana Maria Machado, a “aceitação democrática da diferença”.

Entretanto, se há vozes acolhedoras, há outras discordantes.. Na Dinamarca o conto foi contra-indicado, pois ao sugerir que brancos e negros vivam em paz, isto seria um elemento de “desmobilização da luta e uma incitação ao conformismo”. Em Wisconsin se a professora negra encantou-se com a história, uma outra (branca e loura) achou espantosa a aproximação de uma criança negra a um coelho, símbolo de promiscuidade sexual, situação que seria ofensiva aos negros.

Recepções tão controvertidas são denunciadoras de visões de mundo diversificadas, de ideologias diferenciadas que entram em sintonia ou em discordância com a ideologia que emana do texto literário.

Expostas algumas possibilidades de leitura da *Menina bonita de laço de fita*, vejamos a história em si, tentando vislumbrar o seu segredo para ser tão amada e, às vezes, tão contestada.

Em *Menina bonita de laço de fita*, a aproximação com o leitor processa-se a partir do título construído com dois segmentos de cinco sílabas cada um, versos em redondilha menor, que estabelecem um ritmo que se torna melodioso pelo efeito da repetição de determinados sons (/i/, /t/) e pela rima (*bonita / fita*).

A sedução do leitor, inserida no título, tem sua continuidade com o início da narrativa, quando o narrador promove o resgate da oralidade dos contos primitivos. Ao “Era uma vez” segue-se a descrição de uma personagem, cuja imagem transcende da realidade visível (ser) para um plano superior e maravilhoso (parecer):

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pêlo da pantera negra quando pula na chuva. Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma Princesa das Terras da África ou uma Fada do Reino do Luar.

Frases curtas, predominância de orações coordenadas e dos verbos ser e parecer, muitos adjetivos, comparações e metáforas mostram a imagem de uma menina encantadora que parece ser a protagonista. Entretanto, pela seqüência narrativa percebe-se que se trata de uma personagem mediadora, aquela que tentará auxiliar o herói na resolução de sua carência. O herói é um coelho branco que deseja “ter uma filha pretinha e linda” como a menina:

Do lado da casa dela, morava um coelho branco, de orelha cor-de-rosa, olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando.

O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida.

E pensava:

“Quando eu crescer, quero ter uma filha pretinha e linda como ela...”

Por isso, um dia, ele foi até a casa da menina e perguntou:

— Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

Na resolução da intriga, o narrador promove a valorização das personagens: o coelho por sair à procura de solução para seu problema, e a menina por encontrar respostas criativas, em seu papel de força auxiliar:

A menina não sabia, mais inventou:

— Ah, deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...

O coelho saiu dali, procurou um vidro de tinta preta e se jogou nele. Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez. Daí alguns dias, voltou lá na casa da menina e perguntou:

— Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

O insucesso da primeira tentativa não desanima o herói, que volta a inquerir a menina por mais três vezes, recebendo sempre soluções que são ingênuas e engraçadas (café, jabuticaba, feijoadá):

A menina não sabia, mais inventou:

— Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina...

O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda fazendo xixi. Mas não ficou nada preto. Por isso, daí a alguns dias, voltou lá e perguntou:

— Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

— Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina...

O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem conseguir nem sair do lugar. Mas não ficou nada preto, o máximo que conseguiu foi fazer muito cocozinho preto e redondo feito jabuticaba.

A seqüência narrativa que se repete particulariza-se por alguns elementos que chamam a atenção. Primeiramente, a pergunta que, a exemplo do título, cativa pelo ritmo melodioso, pela rima, repetição de sons e que também pode ser desmembrada em versos de cinco sílabas: “Menina bonita / do laço de fita / qual é teu segredo / pra ser tão pretinha?” Em segundo lugar pode-se argumentar que a repetição da pergunta funciona como um refrão, suscitando no leitor a curiosidade pela resposta que será “inventada”. O mesmo processo repetitivo encontra-se na fala da menina: “Ah, deve ser porque eu [...] quando era pequenina [...], e na fala do narrador: “O coelho saiu dali [...] mas [...] por isso / daí [...] voltou lá e perguntou”.

Em *Texturas* (2001, p.119) Ana Maria Machado fornece pistas do processo de sua criação literária, apontando a curiosidade como elemento capaz de seduzir e prender a atenção do leitor. Assim é que a curiosidade está presente na caracterização das personagens, pois tanto o coelho quanto a menina são curiosos, ávidos por novidades e sempre propícios a saciar o desejo crescente de conhecimentos. Isto se torna latente nas várias tentativas do coelho em elucidar o mistério da cor da menina, não esmorecendo ante os enganos e as frustrações advindas de soluções não adequadas. O segredo e o desvendamento desse segredo tornam-se o centro de atenção das personagens, enredando o leitor de forma lúdica, nas tramas desse mistério.

Rompendo com a expectativa de uma quarta seqüência narrativa e de que a resposta inventada continue a não ser adequada à resolução do problema, surge uma nova força auxiliar, a mãe da menina:

Por isso, daí alguns dias voltou lá e perguntou:

— Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia e já ia inventando uma história de feijoada quando a mãe dela, que era uma mulata linda e alegre, resolveu se meter, deu uma gargalhada e disse:

— Artes de uma avó preta que ela tinha...

O recurso à voz adulta evidencia dois fatos: primeiro, a imaturidade da criança que, embora criativa, carece de experiência existencial e conhecimento de vida e, segundo, que o adulto detém esse conhecimento e pode compartilhá-lo com a criança. Entretanto, a ingerência do adulto não cerceia a criança, pois o narrador teve o cuidado de apenas sugerir a resposta, deixando espaço para a reflexão, quer da personagem, quer do leitor: “— Artes de uma avó preta que ela tinha...”.

A assertiva da mãe leva o coelho a refletir e a encontrar a resposta tão procurada, bem como a colocá-la em prática:

Aí o coelho, que era meio bobo mas não era bobo demais, viu que a mãe da menina devia estar dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é mesmo com os pais, os avós, os tios e até com uns parentes meios tortos. E se ele queria ter uma filha pretinha e linda como a menina, tinha era que procurar uma coelha bem preta.

Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha da cor da noite que achava aquele coelho branco uma graça. Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhos, que coelho quando desanda a ter filhote não pára mais. Tinha coelho pra todo gosto: branco bem branco, branco meio cinza, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha. Já sabe, afilhada da menina que morava na casa ao lado.

Assim é que o coelho se casa com uma coelha “cor da noite” e tem vários filhos. Entre eles, uma coelha pretinha, tão encantadora quanto a menina.

À valorização da criança acresce-se novamente a valorização do adulto. A história termina com o registro da aprendizagem adquirida e transmitida para a outra geração:

E quando ela saía de laço colorido no pescoço, sempre encontrava alguém que perguntava:

— Coelha bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

E ela respondia:

— Ah, foram os conselhos da mãe da minha madrinha...

Buscando minimizar a participação do adulto, a sua contribuição no processo de apreensão de uma dada realidade detém-se em dar “conselhos”, que poderão, eventualmente, ser seguidos ou não. Aqui os conselhos não só foram aceitos pelo coelho como o ensejo de sua continuidade se insere na fala da coelhinha.

Tal procedimento do narrador viabiliza a reflexão de que, no mundo da criança, o adulto tem o seu papel reservado. Se a criança é incentivada a deixar a passividade e buscar através de seus próprios meios soluções para suas carências existenciais, o adulto poderá ajudá-la na superação desses obstáculos, orientando-a com seus conhecimentos e experiências.

Os recursos formais colocados em prática por Ana Maria Machado (o ludismo com as palavras, as constantes repetições, as marcas de oralidade) evidenciam que o discurso estético gera gratuidade, proporcionando o prazer de ler e que, ao mesmo tempo, cria espaço para a participação do leitor, convidando-o à reflexão dos assuntos abordados.

Assim é que a inserção da menina em primeiro plano, com uma descrição longa e pormenorizada, tem sua razão de ser. O leitor é levado a se encantar por essa menina tão linda que mais parece uma princesa ou uma fada. Para comprovar a viabilidade dessa sedução, o narrador insere o herói, que é coelho e é branco, diferente, portanto, na espécie e na cor, e que se mostra também embevecido por essa menina encantadora. No final a situação se inverte. É a coelhinha pretinha que acha aquele coelho branco uma graça. Assim a “democratização do diferente” alcança a realização plena com o casamento do coelho branco com a coelha negra, redundando na conseqüente miscigenação da prole.

Reportando-nos às *Fábulas* de La Fontaine, aos Contos de Fadas de Perrault e ao conto *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado, constatamos que cada uma dessas obras revela-se como construtora de conhecimento, configurando e dando sentido a uma determinada realidade, visualizando mundos diversificados, em épocas diferenciadas. Expondo o leitor aos seus segredos, cada obra, à sua maneira, é educativa. Diante disso, se não há como fugir da ideologia, se todo texto reflete uma determinada visão de mundo, se todo texto é educativo, que procedimentos devem ser levados em consideração por aqueles que se sentem responsáveis pela formação de leitores? Ana Maria pondera que se a leitura passa pela mediação de adultos, tanto na família como na escola, é admissível que se vá infiltrando na criança posicionamentos que o adulto considera importantes, sejam eles de conformismo, submissão, autoritarismo ou o seu inverso. As soluções apontadas pela autora têm-se a três procedimentos. O

primeiro diz respeito à preferência por textos literários, que tenham valor artístico, isto é, que tenham qualidade estética, que o livro “tenha um potencial rico, com muitas significações que seja um exemplo de criação original e não estereotipada” (*Contracorrente*, p. 67). O segundo procedimento em defesa do leitor, seja para defendê-lo do autoritarismo do autor ou dos adultos – mediadores da leitura, seria o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica, em que o leitor passa de uma leitura horizontal, para uma leitura verticalizada, desvendando os segredos, o que está nas “entrelinhas”. E um terceiro passo seria uma “dieta diversificada de leituras” que propiciasse o diálogo das contradições, em que um texto discordasse do outro, sugerindo outras alternativas; ocorrendo, portanto uma pluralidade de visões de mundo.

A par desse diálogo enriquecedor em que o livro deixaria “de ser um ponto de chegada para se transformar num ponto de partida permanente para outras leituras do texto e do mundo” (*Contracorrente*, p.68), Ana Maria Machado aponta a curiosidade e o exemplo como os dois pés que deveriam conduzir as crianças à descoberta da leitura. A esse respeito, a autora lança instigantes questionamentos, envolvendo aqueles que estão mais próximos aos pequenos, no caso, os pais, a família, os professores. “Entre vacas e gansos – escola, leitura e literatura”, um dos ensaios de *Texturas* (2001 p.113-125) Ana Maria Machado enfatiza que para despertar a paixão, é necessário que haja professores que sejam realmente leitores e que falem apaixonadamente de suas leituras, pois assim estarão revelando um segredo para as crianças: o amor pela literatura.

Referências bibliográficas

- CANDIDO, Antonio (1989) *Direitos humanos e literatura* in FESTER, A.C.R. (org.) *Direitos humanos e ...* São Paulo: Brasiliense, pp. 107-126.
- DARTON, Robert (1996) *O grande massacre dos gatos* (trad. de Sonia Coutinho) 2ª. Ed., Rio de Janeiro: Graal, pp 21-102.
- HORÁCIO. (1989) *Arte Poética* in ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINUS. *Crítica e Teoria Literária na Antigüidade* (trad. de David Jardim Júnior). Rio de Janeiro: Tecnoprint, pp.59-77.
- LA FONTAINE, Jean de (1989) *Fábulas*. V.I e II (trad. de Milton Amado e Eugênio Amado) Belo Horizonte: Itatiaia.
- MACHADO, Ana Maria (1984) *Menina bonita do laço de fita* in *Revista Alegria*, 24. São Paulo: Abril, pp. 3-7.

_____ (1999) *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática.

_____ (2001) *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

PERRAULT, Charles (1977) *Contos*. Lisboa: Estampa.

ZILBERMAN, Regina (1982) *O estatuto da literatura infantil* in ZILBERMAN, R.;

CADERMATORI, L. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo:

Ática, pp.3-24.

A leitura do texto literário: formando professores do ensino fundamental para o uso do “Kit Literatura em Minha Casa”

Renata Junqueira de SOUZA ¹
Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Brasil
renataecia@stetnet.com.br

Souza (2003) “A leitura do texto literário: formando professores do ensino fundamental para o uso do “Kit Literatura em Minha Casa””, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 297-302.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Em 2002 as escolas municipais e estaduais de todo Brasil receberam oito (8) milhões de livros infantis, chamados de “Kit Literatura em Minha Casa”. O objetivo inicial foi incentivar o gosto pela leitura levando textos literários para os lares brasileiros, que não só as crianças matriculadas nas 4as e 5as séries pudessem usufruir obras de arte, escritas por Cecília Meireles, José Paulo Paes, Sylvania Orthof, Olavo Bilac, Vinicius de Moraes, Ana Maria Machado entre outros tantos, mas também suas famílias. Cada criança teve a oportunidade de levar para casa cinco livros divididos por gêneros literários: poesia, novela, conto, clássico e obra teatral. Neste sentido, o grupo de pesquisa: “Formação de professores e as relações entre a prática educativa em leitura, literatura e avaliação do texto literário” estudou cada um dos gêneros literários, analisou os 30 livros que formam o primeiro “Kit de Literatura em Minha Casa” e preparou seminários para a formação docente de professores da região de Presidente Prudente.

Palavras-chaves: Literatura, literatura e ensino, formação de professores, “Literatura em Minha Casa”.

1. INTRODUÇÃO

A escola no Brasil encontra-se em uma relação de subordinação ao livro didático de Comunicação e Expressão, o qual serve, muitas vezes, como único referencial para os educadores das séries iniciais. Estes utilizam-no como *manual* ou como instrumento de ensino.

Tal impasse torna o contato do aluno com o universo da literatura inviável, já que as aulas partem de fragmentos de obras que são contempladas apenas em atividades com gramática e ortografia, como assevera Lajolo (1993): “O texto não é

¹ Dra. Renata Junqueira de Souza é professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), doutora em Teoria da Literatura, pós-doutorado em Literatura e Educação na Universidade de British Columbia, Canadá, especialista em Literatura Infantil, coordenadora do Laboratório de Leitura e Arte-Educação da FCT/UNESP.

pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui como ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê. Escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura”.

2. LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO

A Literatura Infantil assume total importância na formação da criança. Neste sentido, é relevante a contribuição do Governo Federal com a distribuição dos kits de leitura - Programa Literatura em Minha Casa. Diga-se de passagem, é a primeira vez na história da Educação Brasileira, que crianças do Ensino Fundamental estão recebendo cinco livros para iniciarem uma biblioteca em casa. Houve uma preocupação importante na seleção destes títulos, trata-se da diversidade de tipos de texto. De acordo com a presente proposta, cada criança matriculada na 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental (estadual e municipal), levará para casa um kit com cinco livros de literatura infanto-juvenil nos gêneros: novela, conto, poesia, obra teatral e clássico.

Esse fato nos remete, de forma reflexiva, às metodologias utilizadas pelo professor para a realização de um trabalho profícuo com os respectivos textos literários, ou seja, como o docente trabalhará a arte literária infanto-juvenil em meio às lacunas encontradas em sua formação acadêmica?

Esta questão e a necessidade de capacitar o professor do Ensino Fundamental para um bom trabalho em sala com tais livros impulsionou o grupo de pesquisa: “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário”, da FCT/ UNESP – Presidente Prudente, ligado ao departamento de Educação, à pós-graduação em Educação, ao PROLER e ao Laboratório de Leitura e Arte-educação a promover o “I Encontro: Literatura em Minha Casa: formação de professores e a leitura do texto literário” e a escrever este artigo. Com a intenção de orientar os professores a incentivar o prazer, a sensibilidade, o gosto pela leitura da literatura infantil, buscando a fruição e a preparação de sujeitos críticos.

3. LITERATURA E AS NUANCES DE UM PROCESSO HISTÓRICO

A literatura infantil teve seu início no Oriente por volta do século V a.C., com as narrativas orais dos povos hindus. Essas mesmas histórias foram levadas para

Europa (Ocidente), sendo então resgatadas por Perrault. Surgia assim *Chapeuzinho Vermelho*, *A Gata Borralheira*, *Branca de Neve*, etc. No século XIX, aparece à produção dos irmãos Grimm, recriadores dos contos de Perrault. Até este momento não havia autores de histórias, mas apenas estudiosos do folclore francês e germânico, pois tanto Perrault quanto os Grimm fixavam-se nas narrativas orais já existentes, eternizando-as com artisticidade.

As transformações estruturais da família moderna, decorrente da Revolução Burguesa, e o processo de Industrialização são responsáveis por uma nítida transformação na concepção do termo *criança*, outrora pensada apenas como um homúnculo. Era preciso preparar os jovens para o Mundo Capitalista e torná-los adultos de sucesso. Fazia-se mister apostar na educação destes e ter cuidados especiais com o material cultural a sua disposição, principalmente o livro literário. As narrativas que iriam conquistar o público infantil seriam, nesse sentido, os contos de fadas, os quais converter-se-iam em sinônimo de literatura infantil confundindo-se com a própria categoria literária.

O primeiro autor de literatura infantil, um dinamarquês chamado H. C. Andersen, surgiu a partir de 1835, com uma obra de 156 contos voltados ao público mirim, seguido pelo inglês Lewis Carrol e pelo italiano Carlo Colodi, entre outros.

Perante esta opulência encontrada na literatura universal, os críticos brasileiros José Veríssimo, Silvio Romero, entre outros, ressaltam a necessidade de uma literatura para nossos jovens. O governo, por sua vez, solicitou aos professores que escrevessem às crianças do nosso país com temas brasileiros. Nesse conturbado contexto, Monteiro Lobato tece ferinas críticas à literatura existente na época, lançando assim, em 1921, o clássico *A Menina do Nariz Arrebitado*. Seu grande objetivo era produzir uma literatura para as crianças em uma linguagem que as interessasse, que as cativasse, que as envolvesse.

Iniciava-se, dessa forma, uma produção tipicamente nacional, marcada pelo regionalismo e pela busca contínua da realidade do país. Seguindo suas trilhas, destacam-se os autores contemporâneos, como Ziraldo, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Ana Maria Machado, Lígia Bojunga Nunes e Eva Furnari, entre outros.

4. KIT LITERATURA EM MINHA CASA: RECUPERANDO VELHOS CONCEITOS, FORMANDO NOVOS LEITORES.

Antes de dar início à discussão sobre os diversos gêneros infantis que circulam no mercado editorial brasileiro, cabe explicitar o conceito de literatura que permeará todo este ensaio. Tomamos como base as reflexões de Pound (1970) que enfocam a literatura como a palavra carregada de significado. A linguagem lapidada pela arte, delineada pela conotação, pelas múltiplas possibilidades de sentido.

Assim, inserido no campo da arte literária, ressaltamos quatro grandes gêneros com características singulares: o narrativo, o épico, o lírico e o dramático.

Adentrando as questões peculiares ao gênero narrativo, encontramos um rol de modalidades textuais que operam com a prosa. Destaca-se, nesse conjunto, o conto que, de acordo com Kaufman e Rodrigues (1995), consiste em uma narração que envolve três momentos diferenciados: o estado inicial de equilíbrio, o surgimento de um conflito e a sua resolução, recuperando o equilíbrio perdido e delineando o desfecho.

Diferente do romance e da novela, pois estes possuem maior número de personagens, os quais adquirem uma definição mais acabada. As tramas secundárias adquirem total relevância e se tornam unidades independentes da narrativa e a trama central exhibe um enredo com inúmeras nuances, em que um fato desencadeia novos acontecimentos em uma complexa teia.

O enredo no conto é simples, rápido, preciso. Tal tempo efêmero da narração, entretanto, como salienta Machado de Assis (1974, p.476), não o torna uma modalidade textual inferior. "O tamanho não é o que faz mal a este gênero de histórias; é naturalmente a sua qualidade".

Os contos infantis, marcados pelas peculiaridades da literatura para crianças (uma arte produzida e comercializada por adultos, mas que tem nos garotos o foco da recepção), também trabalham com breves fragmentos da vida de um sujeito, relatando-os com todas as possibilidades oferecidas pela linguagem.

Assim sendo, a Psicanálise já provou que os significados simbólicos das narrativas estão intimamente relacionados aos dilemas que a criança enfrenta ao passar do egocentrismo inicial ao sociocentrismo. A literatura infantil, dessa forma, pode contribuir assaz para a formação do jovem em relação a si mesmo e ao mundo que o rodeia.

Diante destes pressupostos teóricos, é interessante notar que a diversidade de

gêneros literários distribuídos no Kit Literatura em Minha Casa vem de encontro com um dos objetivos da escola: formar a criança leitora e produtora de textos. É conhecendo a estrutura de tipos diferentes de textos que o pequeno leitor poderá dialogar com o texto, interpretá-lo e reproduzir seu próprio texto. Foi este o objetivo principal do Encontro de Professores produzido para divulgar o Kit, formá-lo conhecedor dos diversos tipos de textos literários e usuário destes textos, para quem sabe assim, colocar o livro didático na gaveta e iniciar um trabalho com o texto literário, tão importante na formação da criança crítica.

Pois a importância da obra de ficção na escola é discutida por Zilberman (1985), que vê na natureza formativa um aspecto em comum entre a literatura e a escola. O caráter formador da literatura é diferente de uma função pedagógica. Enquanto o pedagogismo se empenha em ensinar, num sentido positivista, transmitindo conceitos definidos, a ficção estimula o desenvolvimento da individualidade. A criança (ou o leitor em formação), terá mais estímulo imaginativo com a ficção do que na recepção de postulados que devam ser decorados.

A criança tem, então, na escola, um espaço reservado à iniciação da leitura. Para desempenhar essa função, a instituição se utiliza, basicamente de um material determinado e de profissionais encarregados de instruir o uso desse material.

O caráter estético, no entanto, será encontrado nos livros de literatura infantil que proporcionam ao pequeno leitor oportunidade de vivenciar a história e as emoções, colocando em ação a capacidade de imaginação das crianças e permitindo-lhes uma visão mais crítica do mundo. Neste sentido Iser (1996), afirma que a narrativa ficcional é detonadora de um jogo de significações que exercita o imaginário a participar de possibilidades da composição de outros mundos. É, portanto, a leitura da obra de ficção (literatura infantil) que desencadeará na criança/leitora uma postura reflexiva e crítica com relação à realidade.

Contudo, recentes pesquisas (Brandão, 1997, Souza, 2000) indicam que professores de 1º grau se queixam da dificuldade de acesso à literatura infantil, do reduzido (quando não inexistente) acervo da escola e, principalmente, da falta de formação específica sobre leitura, interesses infantis, indicações adequadas para as idades com as quais trabalham, etc. Soma-se a isso o fato de que muitos deles não gostam, não têm tempo, nem o hábito de ler. Ainda sobre a precária formação de professores, Azevedo (1999) evidencia um outro problema: professores que não sabem distinguir livros didáticos, veículos de ciência, de linguagem clara e mensagem líquida, de livros de literatura, veículos da arte de linguagem poética, carregada de significado, representando uma subjetiva especulação como tentativa

de compreender a vida e o mundo, passível de interpretações diferentes. Assim, muitas vezes um texto que propõe estímulo estético corre o risco de perder, no momento da recepção, essa característica, por pressupor uma resposta unívoca como se tratasse de um discurso persuasivo, que quer levar-nos a conclusões definitivas. (Eco, 1971).

Neste sentido, os mais de oito (8) milhões de livros distribuídos às escolas públicas em 2002, altamente literários poderão ser lidos na escola, levados para casa, formando uma família de leitores (family literacy) e expandindo a visão crítica de mundo com uma comunidade de leitores.

Pois, a obra aberta, o texto de ficção deve proporcionar ao pequeno leitor, não só prazer, mas também uma autonomia, que o faça buscar por si só, uma diversidade nas suas opções de leitura e também habilidades para produzir leituras diversas, que contribuirão para a produção de conhecimento e para a formação de um leitor crítico. E esta também é uma das funções do Kit Literatura em Minha Casa.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, M. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974.
- AZEVEDO, R. **Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão**. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte-MG: Dimensão, nº25 – jan/fev. 1999.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BRANDÃO, H. et alli. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ECO, U. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- ISER, W. **O ato da leitura**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- KAUFMAN, A. M. & RODRIGUEZ, M.E. **Escola, leitura e produção de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LAJOLO, M. In: **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1993.
- POUND, E. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- SOUZA, R. **Poesia infantil: concepções e modos de ensino**. Assis: Tese de doutorado, 2000.
- ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Estudos de Literatura Infanto-Juvenil

As faces da metamorfose na obra infanto-juvenil de Mia Couto

Fátima ALBUQUERQUE ¹
Universidade de Aveiro
mfalb@dlc.ua.pt

Albuquerque (2003) "As faces da metamorfose na obra infanto-juvenil de Mia Couto", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 304.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Partindo do estudo da obra *O Gato e o Escuro* de Mia Couto vamos proceder a uma ligação com alguns parâmetros da literatura tradicional africana, assim como aos motivos e desenvolvimentos narrativos privilegiados por este autor na sua literatura adulta.

¹ Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Doutorou-se em Metodologias de Ensino (Português) tendo-se dedicado à Didáctica da Literatura e ao Ensino da Literatura Infanto-Juvenil. Em qualquer dos campos tem numerosas publicações em revistas nacionais e estrangeiras, além de múltiplas participações em congressos e supervisões de acções de formação. A sua ligação à educação básica intensificou-se quando se tornou coordenadora pedagógica dos Cursos de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo (EB) na sua Universidade e, sobretudo, quando passou a desempenhar funções de Presidente da Comissão de Gestão do CIFOP (Universidade de Aveiro), assim como de Coordenadora geral dos Estágios Pedagógicos das Licenciaturas em Ensino. Essas experiências, tanto administrativas, quanto pedagógicas, de contacto com a formação de professores de todos os graus de ensino, e conseqüente desempenho didáctico, reflectiu-se na pesquisa universitária desta docente, dando um toque mais realista às suas posições teóricas. Em suma, na maioria dos seus trabalhos parte-se da necessidade de uma interacção entre os profissionais no terreno e os teóricos universitários que irão complementar as reflexões didácticas possíveis.

Linguagem e contrato de leitura na literatura infantil

Glória BASTOS
Universidade Aberta
gloria@univ-ab.pt

Bastos (2003) "Linguagem e contrato de leitura na literatura infantil", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 305.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Nesta comunicação pretende-se abordar alguns aspectos das estratégias discursivas presentes em obras para crianças (em particular de Alice Vieira) e que revelam formas de orientar leituras mais ou menos codificadas ou renovadas do mundo.

A análise crítica da linguagem e das formas de organização sistemática dos conteúdos num dado texto surge, assim, como um instrumento fundamental que possibilita um olhar mais preciso sobre os modos como na literatura infantil se conduz o leitor numa determinada direcção interpretativa.

Poster

Grotesco? O risível, visível e invisível na obra *O traje novo do rei*

Manuel Jorge CARVALHO¹
(Escola EB 2/3 de Caíde de Rei, Lousada e Mestrando da
Universidade do Minho)
jorgepcarvalho@hotmail.com

Carvalho (2003) "Grotesco? O risível, visível e invisível na obra *O traje novo do rei*", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho- Instituto de Estudos da Criança, pp. 306-311.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

O nosso tempo, marcado pelo uso das linguagens "híbridas" do audiovisual, converteu o mundo inteiro num imenso "texto" para ler. Daí que o conceito de leitura - ligado num primeiro momento à descodificação linguística – se tenha alargado à descodificação de outros signos sobretudo na relação de uns com os outros.

No campo da literatura para a infância esta outra forma de ler ganha importância, traduzida sobretudo pela tendência crescente, manifestada em certas obras, de os textos verbal e icónico parecerem colaborar juntos para estabelecer o significado da história, de tal maneira que para contá-la temos que recorrer tanto ao que dizem as palavras como ao que dizem as ilustrações (Colomer, 2002).

As imagens e a sua organização gráfica, no todo do livro, não existem, assim, apenas para confirmarem e ilustrarem o que diz o texto. Pelo que dizem, mas também pelo que não dizem, ocorre muitas vezes poderem seguir livres e oferecer-nos informações, que, não sendo fundamentais para a compreensão da história que nos é contada, desafiam-nos a jogar os seus significados num palco mais alargado de possibilidades de interpretação.

Esta independência do papel da ilustração conquistada ao texto verbal conduz muitas vezes a caminhos marginais, "desequilibradores" da leitura cómoda, linear e previsível que nos ata à história, obrigando-nos a questões do género: Mas que raio faz esta coisa aqui? O que quererá isto dizer...? Isto é giro, faz-me lembrar... mas ao contrário?! Então, a nossa leitura segue atenta ao mais pequeno sinal que possa acrescentar significado. Estranha a forma como o texto se organiza numa e noutra página, não resiste a entender a posição despropositada desta linha ou daquele boneco, desconfia do tamanho e dos tipos de letra, pode inquietar-se, pela presença desta ou daquela cor. O nosso olhar passa então a orientar-se por uma

¹ Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, em 1992. É professor efectivo do 5º Grupo na Escola EB 2/3 de Caíde de Rei – Lousada. Vice-Presidente do Conselho Executivo no triénio 1999/2002. É co-responsável pela concepção/edição do jornal escolar "Aqui D'El Rei".

Paralelamente à actividade como professor, desenvolve, desde 1992, um trabalho regular nas áreas do design gráfico e da expressão plástica. Ao mesmo tempo, colaborou nesta e noutras áreas (cenografia, direcção de actores e produção), com os grupos de teatro Seiva Trupe, Teatro Experimental do Porto e o Art'Imagem. Entre Dezembro 1993 e Junho 1996, é o responsável pela concepção e produção gráficas do Teatro Experimental do Porto.

No ano lectivo 1994/1995 exerce funções como assistente, no Departamento de Teatro – área de cenografia – da Escola Superior de Música e Artes do espectáculo do Instituto Politécnico do Porto.

Enquanto artista plástico realizou algumas exposições individuais e colectivas.

Desde 1998 colabora como professor de expressão plástica na Escola de Música Óscar da Silva – Matosinhos, num projecto que procura fomentar a interligação das expressões plástica e musical.

Frequenta o 2º ano do Mestrado em Estudos da Criança – especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica, no Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho – Braga.

disponibilidade quase pericial de desconstrução - essa ideia que representa o “partir o brinquedo para ver como funciona na esperança, talvez ilusória, de uma reconstrução interpretativa melhor fundamentada” (Martine, 1994).

Na obra *O traje novo do Rei*², esse mecanismo de *estranhamento* operado pela presença da imagem “unta-se” de determinados recursos que o imaginário grotesco mobiliza, expondo de um modo irónico e caricatural, o ridículo que a figura e atitudes do monarca expressam.

O nosso tempo, marcado pelo uso das linguagens “híbridas” do audiovisual, converteu o mundo inteiro num imenso “texto” para ler. Daí que o conceito de leitura - ligado num primeiro momento à descodificação linguística – se tenha alargado à descodificação de outros signos e faça sentido, cada vez mais, falar-se de uma “leitura de imagens”.

No campo da literatura para a infância esta outra forma de ler ganha importância, traduzida sobretudo pela tendência crescente, manifestada em certas obras, de os textos verbal e icónico parecerem colaborar juntos para estabelecer o significado da história, de tal maneira que para contá-la temos que recorrer tanto ao que dizem as palavras como ao que dizem as ilustrações (COLOMER, 2002).

As imagens e a sua organização gráfica no todo do livro, não existem apenas assim, para confirmarem e ilustrarem o que diz o texto. Pelo que dizem, mas também pelo que não dizem, ocorre muitas vezes poderem seguir livres e oferecer-nos associações/informações, que não sendo fundamentais para a compreensão da história que nos é contada, desafiam-nos a jogar os seus significados num palco mais alargado de possibilidades de interpretação.

Esta independência conquistada ao texto verbal conduz muitas vezes a caminhos marginais, “desequilibradores” da leitura cómoda, linear e previsível que nos ata à história, obrigando-nos a questões do género: Mas que raio faz esta coisa aqui? O que quererá isto dizer...? Isto é giro, faz-me lembrar... mas ao contrário?! Aceitar percorrer estes caminhos

“ (...) supõe entender o significado do texto como um efeito a ser experimentado e não um mero objecto para ser definido (...) e interpretar o acto de ler como uma viagem de aventuras que o leitor há-de realizar através do livro, buscando sempre contínuos ajustes por intermédio da imaginação, porque as palavras lidas não podem representar referentes reais (em sentido estrito), nem transportar significados inamovíveis, pelo contrário, estamos perante enunciados humanos e históricos que se apresentam sob a aparência de ficção estética e que, justamente por isso, se torna possível que a criatividade do destinatário configure representações imaginárias que (re)inventem a realidade” (MESQUITA, 2002).

² Kalandraka Editora, 2003. Adaptação de Xosé Ballesteros a partir do texto de H.C. Andersen. Ilustrações de João Caetano.

Então, a nossa leitura segue atenta ao mais pequeno sinal que possa acrescentar significado. Estranha a forma como o texto se organiza numa e noutra página, não resiste a entender a posição despropositada desta linha ou daquele boneco, desconfia do tamanho e dos tipos de letra, pode inquietar-se, pela presença de alguém com nariz em forma de relógio de sol mal encarado, ou não, e até suspeitar de um afastamento exagerado entre as sílabas da palavra “*Ardor*”. O nosso olhar orientar-se-á por uma disponibilidade quase pericial de desconstrução - essa ideia que representa o “partir o brinquedo para ver como funciona na esperança, talvez ilusória, de uma reconstrução interpretativa melhor fundamentada”.(MARTINE, J.: 1994, p. 47) Depois, umas vezes, acontece montarmos tudo na forma de um boneco diferente, outras vezes, sobram peças e acabamos a inventar mais bonecos dentro do outro, outras vezes ainda, deixamos tudo espalhado pelo chão até que nos apeteça recomeçar de novo.

No livro *O Traje novo do Rei* este mecanismo de estranhamento operado pela presença da imagem “unta-se” de determinados recursos que o imaginário grotesco mobiliza expondo de um modo irónico e caricatural o ridículo que a figura e atitudes do monarca expressam. Neste propósito crítico

“ o grotesco não se define como simples objecto de contemplação estética, mas como experiência criativa comprometida com um tipo especial de reflexão sobre a vida. Em cada imagem ou em cada texto, há uma ponte directa entre a expressão criadora e a existência quotidiana.

A reflexão acontece no desvelamento das estruturas por um olhar plástico que penetra até às dimensões escondidas, secretas, das coisas, inquietando e fazendo pensar. Lúcida, cruel e risível – aqui estão os elementos da chave para o entendimento da crítica exercida pelo grotesco.” (Sodré e Paiva, 2002:72)

Percebemos que o monarca é doido por vestimentas novas. É vaidoso. Aceitamos, pelas mesmas razões, que esse gosto particular se reflecta das mais variadas formas na vida do seu reino. Tudo bem. Mas, pelas imagens, percebemos também qualquer coisa que é indiciadora de um certo mau-estar nesse excessivo contentamento pela sua própria figura. É que o rei, senhor todo poderoso, exerce o seu domínio sobre um reino onde as casas e os objectos são associados de uma forma insólita ao universo físico da actividade da costura – o “corta-e-cose”, um ofício, que todos sabemos, pouco digno de uma majestade!

Por outro lado, o princípio de ficcionalidade (Schmidt, 1987) que sugere uma relação de suspensão de referencialidade entre o mundo da obra e o mundo que experimentamos tende a fazer-nos admitir que ali, dentro do livro aceitamos que “...tudo é possível, em particular recompôr e contrabandear realidades...”. O

grotesco parece emergir então nesta “... reorganização do mundo pelo convívio de entidades simbolicamente afastadas, constituindo um recurso humorístico frequente”. (Gonçalves, 2002:122-123)

É assim que botões tanto representam as armas no brasão como emparceiram com o rei os seus pensamentos; a agulha ora aparece erguida em pose de afirmação (diria de um ideal) pela personagem que aparece na contra capa ora nas mãos de um menino como brinquedo; o fecho “eclair”, solta-se agora ao vento, como um estandarte, empunhado pelo conselheiro que vai anunciar a boa nova; o alfinete dito de “bébé” que desenha o perfil de uma casa; o capacete dos guardas que é um dedal e por aí fora.

A alteração da função dos objectos, a sua descontextualizada mudança de lugar, são aspectos específicos de um processo fantástico que para além de nos fazer rir leva-nos a considerar como todas as coisas podem ser vistas de outros modos e podem ganhar ou perder significados.

O mesmo pode acontecer com a mudança de dimensão ou de matéria. Um exemplo de mudança de dimensão ocorre quando nas, páginas iniciais, o rei nos é apresentado com se tivesse uma cidade inteira em cima da cabeça! Edifícios, campos e árvores ornamentam a coroa num sinal evidente de riqueza, poder e grandiosidade. Mas se cruzarmos essa imagem da “cidadezinha” com a expressão algo “infantilóide” do monarca a brincar com os cordões entre os “dedos rechonchudinhos”, repletos de anéis, vemos nesse poder pouco mais que um “poderzinho” sob o domínio de um tonto. A mesma “tonteria” que sucumbe ao efeito mágico e fantástico da possibilidade sublime de mudança de matéria operada com o tecido invisível do traje.

Um outro efeito estranho acontece com a representação da parte inferior do corpo do rei que é olhado desde baixo – em plano contrapicado. Este recurso parece revelar grandes possibilidades expressivas para a emergência do grotesco, desde logo, pela aproximação do corpo exagerado, acentuadamente nú, rosado e disforme. Mas também porque a adopção deste ponto de vista faz-nos crer que vemos o mesmo que o menino convidando-nos a ser cúmplices com o sentido particular e único da sua visão da realidade – vemos o que ele vê e que mais ninguém vê!

Rebaixada a uma representação da cintura para baixo, a imagem soberana do rei fica então definitivamente entregue à sua abundante corporalidade e aos actos e artefactos ridículos que a envolvem. Veja-se, por exemplo, a forma como é tratado o privilégio de “ser-se servido” sugerindo, entre outras coisas, uma infantil incapacidade do monarca em despir a sua própria roupa interior!

Mas um rei é um rei e visto dali, no enfiamento dos olhos do menino, ainda se afirma grande, como se imaginam todos os reis e pujante de majestosidade, quanto mais não seja pelo trabalhoso rendado das meias e a estridente cor dourada dos sapatos!

O plano contrapicado permite-nos, ainda, baralhar a nossa atenção por entre uma multidão que trás à mistura gente pequena e gente grande, bichos, ovos e mais gente. Um carnaval de figuras heterogéneas que se agrupam atrás de uma linha horizontal que une os guardas pela cintura. Abaixo desta linha, que está à altura da cabeça do rapaz, está também um velho em cadeira de rodas, os animais, pedintes e outras crianças (aparentemente os menos capazes) sugerindo-se, de alguma forma, que partilham da mesma visão sã do menino. Acima da linha, num nível intermédio, um número grande de personagens, entre as quais o sábio e um clérigo. Num plano superior, por cima de todos os outros, o bobo, pendurado em “andas”, um camarote de fidalgos que aplaude e, naturalmente, o rei, inventado grande pela perspectiva. Na página seguinte por força ainda da perspectiva a linha mergulha desde o canto superior em direcção ao solo e agora abriga abaixo de si toda a gente - é o momento em que todos partilham da opinião do menino.

A aproximação de elementos contrários é um outro efeito que pontua, ao longo de toda a obra, muitas situações, convocando um sentimento desconcertante de é e não é que tende a ridicularizar o monarca. Vejamos, por exemplo o momento em que os alfaiates falam ao rei desse “*tecido maravilhoso*”. Com alguma facilidade podemos imaginar “layers” de pares contrários que se sobrepõem no contexto da sala:

- as figuras gorda e magra dos alfaiates ao mesmo tempo numa pose humilde e de impostores;
- a forma parodiada como é retratada a semelhança da pose do rei, com a da figura de S Jerónimo na pintura de Jan Van Eyck no lado oposto, dando a entender ocupar-se ambos de um assunto de idêntica erudição;
- a presença de animais, ora do lado do rei “saltitantes” e coloridos no padrão do fato, ora do outro lado como companhia serena;
- o resto da maçã deixado cair sob a fruteira bem composta de exóticas e exuberantes frutas;

Pelo que temos vindo a dizer “...a modalidade, ou a arte, por excelência, do imaginário grotesco é o riso...a que ninguém nem nada escapa, incluindo aquele que ri. (...) Tudo é risível, nada existe que não tenha a sua parte de ridículo. O riso torna tudo relativo, arbitrário, transitório, efémero, mesquinho, em suma vulnerável.”(Gonçalves, 2002:127-128)

A imagem inscrita no provador e que é reproduzida na indumentária real parece representar o contentamento do monarca na forma de um rosto sorridente. Sobressai assim para nós uma relação entre PROVADOR – REI, que se organiza em torno do seu desmesurado gosto (que o sorriso/máscara traduz) de se ver de roupa nova. Em certa medida o que se opera nesta obra através do mecanismo do grotesco é a denúncia de uma progressiva e perigosa aproximação dos dois termos da relação que referimos capaz de “pôr à prova” a identidade do monarca e, no limite do ridículo, um tomar o lugar do outro.

Eu acho que é isso que acontece. Tanto mais que a determinada altura o objecto parece adquirir vida e, mimando os gestos do rei, seguem uma espécie de rota de colisão – Rei e boneco são a mesma coisa!

Depois disso, o rei prepara-se... entra em palco... e, por momentos, durante aquele desfile, Sua Alteza Real vai a sorrir “disfarçado” de si mesmo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO (1994) *As tentações de Bosch ou o Eterno Retorno*, Lisboa Capital Europeia da Cultura
- COLOMER, T. (2002) *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GONÇALVES, A (2002) “O Delírio da Desformidade-O Corpo no Imaginário Grotesco”, *Revista Comunicação e Sociedade*, Braga: Universidade do Minho.
- JOLY, M.(1999) *Introdução à Análise da Imagem*, Lisboa: Edições 70.
- MESQUITA, A (2002) in www.ipn.pt/literatura/infantil/armindo
- MUNARI, B. (1987) *Fantasia, invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*, Lisboa: Editorial Presença.
- SCHMIDT, S. (1987) “La Comunicación Literária”, in José António Mayoral (Org.), *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid: Arco/Libros.
- SODRÉ, M e PAIVA, R. (2002) *Império Grotesco*, Rio de Janeiro: Mauad Editora.

O discurso do delírio e a emancipação do sujeito infantil em *Bisa Bia, Bisa Bel* de Ana Maria Machado

Neuza Ceciliato de CARVALHO¹
Universidade Estadual de Londrina/PR - Brasil
neuceci@hotmail.com

Carvalho (2003) "O discurso do delírio e a emancipação do sujeito infantil em *Bisa Bia, Bisa Bel* de Ana Maria Machado", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 312-326.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Ana Maria Machado é uma das principais autoras da literatura infanto-juvenil brasileira da atualidade, com reconhecimento nacional e internacional, tendo recebido em 2000 o prêmio Hans Christian Andersen pelo conjunto de suas obras. Dentre os livros mais conhecidos, destaca-se *Bisa Bia, Bisa Bel*, publicado em 1982, pela editora Salamandra, e que continua a receber até hoje novas edições.

Esta história é construída pelo ponto de vista de Isabel, menina em fase pré-adolescente que cria em sua imaginação a figura de sua bisavó, Bisa Bia e de sua bisneta Beta Neta, travando com elas longos e, muitas vezes, tensos diálogos. É nesses encontros imaginários que Isabel projeta seus conflitos e inseguranças e é pela contraposição a algumas idéias de Bisa Bia e Neta Beta que ela se afirma e constrói a sua personalidade. Pelo discurso do delírio a menina Isabel se emancipa de sua condição infantil, criando laços sanguíneos que a enraizam social e historicamente.

Dessa contraposição temporal entre os valores de um tempo passado, representado pela personagem da bisavó Beatriz e um tempo futuro, representado pela bisneta Neta Beta, é que a personagem Isabel se constrói enquanto sujeito histórico e ser psicológico. Do encontro imaginário entre as três mulheres, com visões de mundo diferentes, é que "nasce" Isabel. Isso leva essa personagem a mover-se psicologicamente de sua condição infantil, aut centrada, para uma posição nova frente a si mesma, resultando a narrativa em um rito de passagem de uma criança na fase da puberdade, em busca de autonomia e fortalecimento de sua personalidade. Com isso a personagem Isabel constrói internamente a sua identidade própria, como ser feminino, que se materializa pelo discurso do delírio, criado por ela no momento em que dá vida a personagens que vivem em tempos não reais.

¹ Professora da Universidade Estadual de Londrina – Estado do Paraná/Brasil. Pesquisadora da Área de Ensino da Literatura e de Literatura Infanto-Juvenil, ministrando aulas de Teoria da Literatura e Literatura Infanto-Juvenil e Ensino no Curso de Graduação em Letras, e, também, Leitura da Literatura e Ensino e Gêneros Literários e Interdisciplinaridade nos Programas de Mestrado e de Doutorado em Letras. Atualmente exerce a função de Chefe do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. É membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa *Leitura e Literatura na Escola*, sediado na Universidade Estadual Paulista – Campus de Assis/SP e colaboradora no projeto de pesquisa *Marcas do trágico em contos de Machado de Assis e Guimarães Rosa*, na Universidade Estadual de Londrina/PR.

1. O projeto estético-ideológico de Ana Maria Machado

Ana Maria Machado destaca-se dentre os grandes nomes da literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea como uma autora de histórias originais e inovadoras que mescla realidade e fantasia, ao mesmo tempo que revela uma grande crítica a tudo aquilo que representa desmando, opressão e desrespeito às liberdades individuais e coletivas.

De forma fantástica e lúdica ela trabalha com a realidade cotidiana das crianças e jovens de modo a revelar a complexidade da existência humana e da organização familiar e social, rompendo assim com um modelo de história para a infância que nega a dialética das relações humanas e enfatiza apenas o lado bom, belo e verdadeiro da vida, o que acaba por acobertar os problemas advindos da convivência entre adulto e criança, pobres e ricos, homens e mulheres, pais e filhos. Em seus livros não há uma forma realista de mostrar a realidade e sim, a construção de narrativas com sentido figurado e simbólico, com alegorias e projeções fantásticas, o que faz com que seus textos possam ser lidos em níveis variados de significação, agradando adultos e crianças. Com muita frequência, a autora denuncia em seus livros a falta de democracia do sistema político brasileiro, a rigidez de valores herdados da sociedade patriarcal que nos formou, a imposição de poder da classe rica sobre as camadas menos favorecidas, a sobreposição da voz adulta à voz das crianças e a condição subalterna da mulher e da criança, sem que isso tudo se transforme em um discurso realista, objetivo, direto e impositivo para o leitor.

Seus textos são profundamente contra-ideológicos e, portanto, críticos, havendo sempre personagens fortes e astutas que marcam suas posições, situam-se ideologicamente e defendem seus pontos de vista. Com essas atitudes elas demarcam seus espaços e lutam pelos seus direitos e valores.

A vasta produção de Ana Maria Machado para a crianças e jovens, iniciada no final da década de 1960, apresenta temas variados e dirigem-se às diferentes fases de desenvolvimento da infância e da juventude, podendo ser lida com prazer também pelos adultos, pelo que oferecem de crítica social e de criatividade com a linguagem. Mas, por mais diferentes que sejam suas histórias, elas apresentam sempre uma marca estilística inconfundível, que se resume no modo democrático e reflexivo como a autora se comunica com seus leitores, ao criar narrativas em que o discurso literário fica ao cargo de um narrador, muitas vezes onisciente, que se torna cúmplice do leitor, a exemplo do que fez Monteiro Lobato nos anos 20 e 30; ou quando a narração fica sob a responsabilidade de um narrador-personagem, quase

sempre uma criança ou jovem, que conta a história pelo seu ponto de vista. Disso resulta um discurso literário pleno de oralidade, com a incorporação da linguagem coloquial, da gíria e do modo descontraído de falar da criança e do jovem, aproximando-se a literatura infantil contemporânea do modo de ser e pensar de seu público.

Outra característica comum em suas obras e também em grande parte das histórias infanto-juvenis contemporâneas é a presença da intertextualidade e da metalinguagem, o que dá ao texto infantil um tom de modernidade, rompendo com o dogmatismo da narrativa pedagógica de linha utilitária, tão comum nas décadas anteriores a 1970.

Em seu conjunto, essas inovações estéticas e temáticas permitiram que muitas histórias criadas, a partir desse momento, recuperassem obras do passado, em especial os contos de fadas, que receberam um novo tratamento, ao serem parodiados por diferentes autores, com releituras variadas, com muito humor e ironia, com a inversão das posições sociais das personagens a desmistificarem valores instituídos durante séculos.

Ana Maria Machado recria os contos de fadas com maestria, construindo obras críticas para a infância, com narrativas que exigem reflexão e tomada de posição da criança, frente ao que lhe é apresentado. Em *História meio ao contrário*, de 1979, talvez sua história mais conhecida, a autora mescla realidade e fantasia, reescrevendo os contos de fadas de um modo inovador para a época, ao inverter, relativizar e parodiar os valores defendidos nas histórias infantis dos momentos anteriores. Este livro resultou em uma narrativa original e rica em níveis de significação ideológica, ao exigir um leitor crítico, em sintonia com os problemas de ordem social e política do Brasil daquele momento histórico. Com isso, ela, e muitos outros escritores da atualidade, inauguraram naquele período um momento muito importante para a literatura infanto-juvenil brasileira, ao renovarem o modo de se comunicar com o público infanto-juvenil, que se pautou pela oralização do discurso, mantendo o narrador distância da norma culta, e aproximando-se da linguagem coloquial das pessoas comuns, em especial, da linguagem das crianças e jovens.

Em todas as suas obras a autora mantém a mesma posição crítica frente aos fatos e à vida em sociedade, prevalecendo sempre um diálogo que aproxima narrador e leitor, em que o resultado é um pacto de cumplicidade e adesão do leitor com o modo de ver e pensar do narrador, visto que este fala, na maior parte das vezes, pelo ponto de vista da criança e do jovem. Em vista disso, suas histórias ganharam o gosto do público infantil e juvenil e também da crítica, o que faz com

que seus livros ultrapassem fronteiras e a escritora receba o reconhecimento nacional e internacional.

Na década de 1980, um de seus livros mais valorizado pela crítica especializada foi *Bisa Bia, Bisa Bel*, de 1982, recebendo pelo original, antes de ser publicado, o prêmio Maioridade Crefisul, em 1981. Recebeu, também, o prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte, como o Melhor Livro Juvenil, em 1982, e, ainda, o prêmio O Melhor livro para o jovem pela FNLIJ, em 1982. É preciso lembrar que Ana Maria Machado faz parte da lista de honra da IBBY, e recebeu, no ano 2000, o prêmio Hans Christian Andersen, uma das maiores homenagens que se tem hoje em literatura infanto-juvenil em nível mundial.

O valor da escritora Ana Maria Machado pode também ser medido pelos convites feitos a ela para proferir palestras no Brasil e no exterior, tendo, na última década, notabilizado-se pela defesa da ecologia e da liberdade e direitos dos povos pobres de ler e de ter acesso ao livro. É isso o que se encontra em seu livro *Contracorrente*: conversas sobre leitura e política, publicado em 1999, pela editora Ática, que reúne os textos das palestras proferidas em eventos científicos sobre Literatura Infantil e Leitura.

Ana Maria Machado, cidadã e escritora, é sempre muito coerente e única em tudo o que faz, seja pronunciando-se criticamente sobre os acontecimentos históricos de sua época, seja criando narrativas ficcionais. Seus textos literários são o seu testemunho de uma época, onde a mulher, a mãe, a professora, a cidadã e a escritora se fundem para revelar os conflitos humanos do momento em que vivemos. No seu modo de compor está a sua ideologia, no seu estilo está o seu testemunho, na sua escolha técnica está a sua visão de mundo e a sua concepção de literatura e de leitor infantil e juvenil.

Em *Bisa Bia, Bisa Bel* podemos encontrar todos estes elementos estéticos-ideológicos, podendo esta obra representar a vertente da produção literária contemporânea para crianças e jovens que leva à emancipação do leitor.

2. *Bisa Bia, Bisa Bel*: as escolhas técnicas e a empatia com o leitor juvenil

Ao construir a história de *Bisa Bia, Bisa Bel* pelo ponto de vista da personagem principal, Isabel, uma menina pré-adolescente, a autora permite que o leitor, no ato da leitura, crie uma relação de empatia com essa personagem e entre na história pela adesão ao seu modo mais íntimo de ser e pensar.

A trama gira em torno do encontro imaginário entre Isabel e sua bisavó Beatriz, que se inicia quando a menina vê uma fotografia da bisavó, ainda criança, passa a dar vida a ela e a incorporá-la à rotina de seu cotidiano familiar e escolar. Ao construir a história pelo ponto de vista de Isabel, a autora possibilita que a personagem infantil crie um diálogo interior imaginário com a bisavó, resultando a história em uma narrativa oralizada, em que os dois mundos se entrecruzam, como se Isabel tivesse que explicar sempre para o seu leitor virtual os valores da época em que viveu sua bisavó.

Na realidade, esse mundo só existe na mente da menina. Na fotografia, há muito tempo esquecida em uma caixa bonita de madeira com pintura na tampa, em uma gaveta de um armário no quarto de sua mãe, a bisavó Beatriz é ainda uma criança, mas logo no início da narrativa ela adquire vida própria e a se colocar como adulta em relação às ações de Isabel, dando sua opinião sobre o modo como a menina se veste, como se comporta com os meninos, como age no ambiente escolar e como deve fazer para conquistar Sérgio, um menino de quem Isabel gosta e que estuda na mesma escola que ela.

A escolha de um narrador autodiegético e a narrativa em tom de diálogo que a personagem Isabel mantém com o leitor, através da presentificação dos acontecimentos, fazem com que o discurso narrativo se apresente pela oralidade, recurso muito eficaz para a leitura do público infanto-juvenil, conforme já foi dito anteriormente. Assim, a narrativa adquire um tom de conversa, de confissão, de desabafo e isso aproxima o leitor da personagem, levando-o a querer saber o que vai acontecer com Isabel e, com isso, fazê-lo acompanhar a história. O modo de compor da narrativa e a forma de relatar os acontecimentos, pela visão subjetiva da personagem narradora, prendem o leitor na trama assim arquitetada, desde o início da história:

Sabe? Vou lhe contar uma coisa que é segredo. Ninguém
desconfia. É que Bisa Bia mora comigo. Ninguém sabe
mesmo. Ninguém consegue ver. (p. 5)

Ao revelar o seu segredo em tom de conversa, ao pé do ouvido do leitor virtual, logo no início da história, a personagem-narradora faz deste leitor um cúmplice, um amigo, uma companhia para seus delírios que vão sendo externalizados no decorrer da história. E o leitor real, no ato da leitura, incorpora o leitor virtual e acompanha Isabel pelas andanças de sua mente sempre em movimento.

Isabel se situa entre dois espaços distintos, o familiar e o escolar, o que permite que o leitor acompanhe suas atividades cotidianas de filha e de estudante. Tudo o que se passa com ela no cotidiano escolar e que diz respeito aos seus sentimentos é revelado em seus diálogos imaginários com sua bisavó, ou relatados ao leitor virtual como confissão, como se ela estivesse contando seus segredos a uma amiga íntima.

Na realidade, o leitor toma conhecimento dos acontecimentos através da revelação da personagem, por meio de seus pensamentos e memórias, visto que a história é mostrada pela sua perspectiva interior, como se ela estivesse abrindo a sua mente para que o leitor acompanhasse tudo o que ela vivencia no dia a dia e sinta o que ela sente a cada momento.

Esse modo de mostrar o funcionamento do mundo interior de uma menina em fase pré-adolescente, em que sua mente está em ebulição e seus sentimentos são colocados em cheque por ela mesma a todo o momento, revela a grande capacidade de comunicação da autora, especialmente com o público juvenil. Ao centrar a problemática da história nas inseguranças, medos e provações da criança em fase de puberdade, Ana Maria Machado põe à mostra esta etapa da vida que se apresenta como um rito de passagem da idade infantil para a idade adulta, em que está em jogo a busca de compreensão, pela criança, de seu próprio eu e de sua identidade.

Essa técnica de composição narrativa utilizada pela autora demonstra, como já foi dito, a sua capacidade de se comunicar com o leitor jovem. Ao mostrar a fase da puberdade e da pré-adolescência com muita pertinência e competência, dando voz e o comando da narrativa à personagem Isabel, a escritora possibilita ao leitor juvenil se ver enquanto ser em transformação, em busca de seu auto-conhecimento e auto-afirmação como sujeito psicológico e sujeito histórico.

É este o grande trunfo da autora em suas histórias: ela conquista o leitor pela empatia, fazendo-o viver as mesmas angústias, frustrações, desejos e ansiedades que a personagem infantil ou juvenil apresenta em suas falas e pensamentos.

3. Tempo e existência: entre o passado e o futuro o despontar do sujeito histórico.

A recorrência à memória de um tempo passado, materializada pela visão da personagem da bisavó Beatriz, e, também, a projeção para o futuro de uma

personagem que viverá um outro tempo, diferente daquele vivido pela menina Isabel, através da sua bisneta Neta Beta, possibilitam ao leitor uma tomada de consciência de seu momento histórico e também a percepção da mudança de valores no transcorrer do tempo.

A memória de um tempo passado, representada pela personagem da bisavó Beatriz, ao ser confrontada com o pensamento atual de Isabel, estabelece o contraponto necessário para que a menina se situe socialmente. A figura dócil da bisavó, com sua elegância e delicadeza, representa a feminilidade da mulher que se quer instaurar em Isabel. Os valores de um momento distante de seu tempo, vividos e defendidos por alguém que mantém com ela um elo sangüíneo, fazem com que Isabel se sinta enraizada em uma família, sendo ela responsável pela continuidade de uma história familiar. Por isso, ela precisa construir a sua própria identidade feminina, como fez sua bisavó, para poder sustentar a continuidade do processo que vai resultar na existência de outras pessoas, descendentes suas em um tempo futuro. É assim que se justifica a aparição, no final da história, de uma nova personagem, vinda de um tempo futuro, distante do momento presente vivido por Isabel, que é sua bisneta Neta Beta.

A figura da bisavó representa a memória mais remota de sua família e de uma cultura e, a bisneta, Neta Beta, representa o prosseguimento de uma tradição familiar, destacando-se Isabel como o elo de ligação entre o passado e o futuro. Entre o mundo do passado, que perdeu os seus valores, e um mundo futuro, que se projeta por idéias avançadas para o momento presente, situam-se várias gerações de mulheres - a bisavó Beatriz, a avó, a mãe, a filha Isabel, sua filha, sua neta e sua bisneta Beta. Todas essas mulheres e mais a professora de História convivem em um espaço escolar, social e doméstico, ora se confrontando, ora se harmonizando, marcando com isso a continuidade de um mundo feminino que, para sobreviver, necessita se impor e se estabelecer pela defesa de valores de cada momento.

Com a bisavó Beatriz há o modelo de mulher já em idade avançada, paciente e delicada, com um modo compreensivo de falar e se revelar, próprio de um tempo em que a mulher era submissa, dependente economicamente dos pais e do marido, obediente às ordens familiares e com atividades apenas domésticas. Por isso o seu mundo girar em torno de prendas domésticas, com lenços de cambraia bordados, com roupas finas e delicadas. Tempo em que era elegante usar termos franceses e linguagem polida.

A mãe de Isabel (ela não é nomeada, apenas é mostrada como uma arquiteta que vive muito atarefada com os seus projetos inacabáveis) se apresenta como uma mulher independente e emancipada, adotando um modo realista e

moderno de viver, em conformidade com o seu momento histórico, que indica o tempo presente. Não há menção na história da presença do pai de Isabel, o que leva a supor que sua mãe seja uma mulher, como tantas outras, separada de seu marido e viva somente com sua filha. Também não há referência a outras figuras masculinas do passado ou do futuro. Somente Sérgio, o menino que estuda na mesma sala que Isabel e de quem Isabel gosta, faz parte da narrativa que se projeta como uma narrativa de mulheres. Isso parece evidenciar o desabrochar da alma feminina de Isabel que passa a tomar consciência de sua própria existência como mulher.

A personagem Isabel se projeta pelo ímpeto e determinação de uma personalidade forte e decidida, questionadora dos valores instituídos e vivendo um momento de mudanças e conflitos, como é próprio da idade que se supõe que ela tenha, em razão das roupas que usa: short, camiseta e tênis; de suas brincadeiras de pique e de subir em muros; de seu comportamento por vezes infantil de, na escola, correr atrás de seu amigo e paquera Sérgio, e de sua posição de aluna e de filha que precisa que a mãe a busque na escola quando está doente.

Isabel, como sua mãe, se apresenta como alguém que vive o momento presente, com seus valores e ideologias, e se contrapõe a quase tudo o que fala sua bisavó, que se coloca como alguém com valores antigos, próprios de sua época:

- O que é muito feio não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua.

Pronto! Pra que que ela foi dizer isso? Bem nesse momento, parecia que tinha uma voz dentro de mim, bem fraquinha, mas bem nítida, me dizendo assim:

- Faça o que você bem entender! Não deixe ninguém mandar em você desse jeito.

Era justamente o que eu queria ouvir. Aí nem hesitei.. Xinguei um palavrão bem xingado (nem era dos piores, mas é que qualquer palavrinha pode ser um horror para os delicados ouvidos de Bisa Bia) e saí pela rua assoviando, vestida na minha calça desbotada, calçada nos meus tênis, chutando o que encontrava pela frente. Bem moleca mesmo. Num instante estava encarapitada no muro, vendo aquela chata da Marcela, toda arrumada numa roupa de boutique, fivela

frosô,
de

florzinha no cabelo, falando mole, cheia de nhem-

nhem-nhem, jogando sorrisos para o Sérgio... (p. 30-1)

A voz que aparece dentro de Isabel é o prenúncio de uma outra personagem que vai depois aparecer e se identificar como sendo a sua bisneta, a Neta Beta.

Esta se introduz na história como alguém que se contrapõe às idéias de Bisa Bia, apoiando Isabel em muitas situações.

A bisneta de Isabel, Beta Neta, num processo de continuidade histórica de gerações, mostra-se, portanto, pela irreverência e modernidade, ao personificar a mulher com maior autonomia em relação a Isabel. Ela se mostra emancipada e decidida, atitudes que Isabel almeja em sua luta por mudanças no modo de ver as mulheres. Vejamos o trecho seguinte em que Isabel se vê frente à visão do passado, com a tentativa de ajuda de Bisa Bia e a contraposição de Beta Neta, com sua posição muito diferente em relação ao modo de conquistar um homem:

- Meu benzinho, não fique aborrecida com sua
- bisavó [Beatriz] porque eu deixei cair seus lenços na escola. Minha intenção era a melhor possível. Eu só queria ajudar... Queria que o Sérgio apanhasse o lenço do chão e viesse lhe entregar, começasse a conversar com você, que você pudesse sorrir para ele, tudo isso.
- Continuei sem dizer nada. Mas aí ouvi bem mais forte aquela outra voz que de vez em quando me falava. E, desta vez, prestei bastante atenção:
- Bisa Bia, a senhora me desculpe, mas não é nada disso. Bel não precisa fingir para ele. Aliás, ninguém tem nada que fingir para ninguém. Se ela estiver com vontade de falar com alguém, vai lá, ou telefona, e fala. Pronto. É tudo tão simples, para que complicar? (p. 44)

Mas, a personagem Beta Neta, se apóia Isabel em suas investidas contra a bisavó Beatriz, também é contestada por Isabel em alguns momentos, que se firma em seus princípios e se fixa em seu momento histórico, construindo desta forma a sua própria identidade.

A voz continuou, agora falando comigo:

- E você aí, deixe de ser boba, perdendo seu tempo, espetando agulha num pano, só para agradar um bobalhão que ri de você, só para bancar a menininha fina. Para que fingir? Tem hora que não dá mesmo para fingir. Largue isso e vá fazer alguma coisa útil.
- Foi a vez de me chatear com ela:
- Não se meta onde não é chamada. Nem sei quem você é, e fica aí dando palpite na minha vida. Pois fique sabendo que não estou perdendo tempo nenhum, estou descobrindo que gosto muito de bordar, como gosto de

patinar, de ler, de dançar, de ver televisão, de ir à praia, de brincar na calçada, de fazer um monte de coisas... E não estou fazendo isso para agradar ninguém. Só a mim mesma. (p. 44)

Enquanto construção de seu imaginário, Bisa Bia e Beta Neta são desdobramentos da personagem Isabel e é de seus embates com elas que a menina vai se constituindo em uma mulher. Essas duas mulheres, a bisavo e a bisneta funcionam como o outro eu de Isabel, como o contraponto para a afirmação de Isabel.

Dona Sônia, a professora de História, é mais uma mulher na vida de Isabel a desempenhar um papel importante para a sua identidade. Ao valorizar o tempo passado, os momentos vividos por outras pessoas, faz com que Isabel se aperceba da importância da continuidade de um processo histórico, em que somos todos resultados de um modo de organização social existente desde tempos remotos e que, portanto, as pessoas, no passado, tinham outros valores e outro modo de vida.

É pela contraposição de valores entre o tempo passado, o presente e o futuro que Isabel se afirma enquanto pessoa histórica. Ela defende suas posições, contrapondo-se às idéias de sua bisavó Beatriz, que a quer feminina e comportada e, ao mesmo tempo, se confronta com as idéias de sua bisneta Neta Beta, que se apresenta como alguém com pensamentos mais avançados do que Isabel. E com isso ela se emancipa dentro de seu próprio mundo interior. Essa parece ser a grande mensagem positiva desta obra, que ao mesmo tempo em que estabelece uma reflexão sobre os valores do passado e do futuro, permite que a criança construa a sua própria identidade histórica, posicionando-se frente aos diferentes modos de ver o mundo:

- Por que minha avó é Almeida e eu sou Miranda?
- Porque quando sua avó casou, ficou sendo Ferreira, e eu nasci sendo Ferreira. Mas quando casei, fiquei sendo Miranda, que é o sobrenome do seu pai.
- - Mas eu quero ter o mesmo sobrenome de você, da vovó e da Bisa Bia.
- Não pode, filha, cada um de nós ficou com um sobrenome diferente. Mulher quando casa é assim.
- Meu pai, meu avô e meu bisavô, todos têm o mesmo sobrenome?
- Do lado dele tem... Porque são homens.
- Eu não quero.
- Não quer o que? Não quer casar?
- Não quero mudar de sobrenome.

- Isso você resolve mais adiante, com seu marido.

Mas eu estava decidida mesmo:

- Não. Já resolvi. O nome é meu. Desde que nasci. Meu marido ainda nem me conhece. Não tem nada com isso.

Mamãe olhou para mim com atenção e perguntou:

- E porque, Bel ?
- Porque eu sou eu, ora.
- E tinha gostado da frase. Do meu delírio, como disseram na escola.... (p. 42-3)

4. Delírio e emancipação: o estilhaçamento do sujeito infantil rumo à identidade feminina

A invenção de personagens femininas, situadas historicamente em tempos distantes do tempo vivido por Isabel, é fruto de seu delírio e sinalizam para a busca de identidade da mulher que se encontra ainda em processo embrionário na menina pré-adolescente. Internamente, Isabel enfrenta com muita determinação e energia as idéias de sua bisavó e de sua bisneta, impondo-se sempre que a intromissão destas se apresenta em seus pensamentos. Isabel comporta-se, na maior parte da história, com atitudes próprias de um menino, com ímpeto em suas idéias e com despreocupação com a polidez e a delicadeza, coisas próprias de um mundo feminino do passado, segundo ela, que impingia às meninas uma grande restrição aos seus desejos.

- Não me interessa o seu tempo! Quando é que você vai entender que hoje em dia tudo é muito diferente? Eu sou eu, vivo no meu tempo, e quero fazer tudo o que tenho vontade, viver minha vida, sacou Bisa Bia. Eu sou eu, ouviu? (p. 40)

-

Parece residir aí a justificativa da autora para a bifurcação da personagem Isabel em outros seres, momento da puberdade em que a criança Isabel se divide em diferentes eus para poder se firmar enquanto mulher de seu tempo e com identidade própria.

A maior parte da história se passa com o diálogo imaginário que Isabel mantém com sua bisavó. Na verdade, a bisavó Beatriz representa o outro eu de Isabel, seu alter-ego, como se a bisavó fosse o seu contraponto, o seu reverso, por

isso a menina Isabel confrontar-se sempre com aquela senhora polida, delicada e singela em sua fala e gestos.

A bisavó Beatriz é uma mulher que se projeta na história como alguém que já viveu e, pela experiência, conhece as etapas da vida e sabe que não se deve levar tudo tão a sério; a bisneta Isabel é uma adolescente que se mostra pelas reações emocionais, pelos seus sentimentos interiores, supervalorizando seu modo de ver, como se houvessem verdades instituídas. Por isso, o embate de idéias e a contraposição de valores servem de entrecho para que Isabel se defina, se fortaleça e se emancipe, marcando com isso a fase em que a criança deixa de ser dependente e rejeita a visão dos adultos, investindo em sua emancipação, em seu crescimento interior e na definição de sua personalidade.

O resultado é uma menina de personalidade forte, que defende suas idéias, briga pelos seus direitos, posiciona-se frente às idéias das pessoas, ao mesmo tempo em que deixa aflorar sua sensibilidade, sua carência por afeto, sua ingenuidade sobre a relação amorosa. A personagem Isabel representa a menina em fase de mudança, ainda pré-adolescente, que por vezes tem atitudes infantis e em outros momentos posiciona-se com segurança frente aos problemas a resolver.

- *Aí eu fiquei furiosa. O Sérgio é um amor, tem horas que eu quero casar com ele quando crescer, e coisa e tal. Mas se tem um troço que me deixa louca de raiva com ele, é essa mania de rir de mim quando os amigos estão perto, esse jeito de fazer de conta que menina é uma pessoa sem importância, de me tratar como se eu fosse boboca. Nesse dia, fiquei com tanta raiva que saí correndo atrás dele, com vontade de bater mesmo.... (p. 15)*

Embora apareça na história como uma figura presente na vida de Isabel, a personagem que representa a mãe não é tão marcante na narrativa quanto sua bisavó e mesmo sua bisneta, servindo Bisa Bia como ponto de referência para explicações sobre o passado e sobre a história de sua família, e, Neta Beta, como a posição da mulher de um tempo futuro. Na maior parte da narrativa é com sua bisavó que Isabel dialoga, discute, aconselha-se. Na verdade, é com ela mesma que conversa, é dentro de seu mundo interior que o diálogo se desenvolve, resultando a história em longos monólogos interiores, povoados de pessoas reais e imaginárias com quem Isabel se comunica em seu cotidiano. Nesse diálogo interno é que ela cria a personagem Neta Beta, projetando-se ela mesma para o futuro e imaginando-se bisavó de uma outra menina ainda mais destemida e moderna que ela.

Como já foi dito anteriormente, o discurso narrativo constrói-se pelo pensamento da menina, sendo a oralidade um recurso necessário para dar maior

verossimilhança e credibilidade à narrativa, pois há coerência entre a fase da adolescência da personagem Isabel, sua forma descontraída de ser e de se expressar e a linguagem utilizada por ela para contar sua história ao leitor, com o qual ela se comunica, explicando sempre o modo de pensar de sua bisavó e de sua bisneta.

A bisavó Beatriz é sempre uma figura amiga e colaboradora de Isabel em momentos difíceis e a bisneta Beta é uma figura mais impositiva e com determinação sobre os caminhos a seguir. O resultado é uma história em que a significação ultrapassa o mundo infantil, levando o leitor também infantil a descenter-se de seu egocentrismo e de seus valores presentes e olhar com outros olhos o mundo passado, representado pela bisavó de Isabel, e para o mundo futuro, representado pela sua bisneta Beta.

Como na cena da fotografia de Bisa Bia, que está guardada dentro de um envelope, em uma caixa, dentro de uma gaveta, que fica em um armário, que por sua vez está no quarto da mãe de Isabel. Bisa Bia representa o início de uma tradição familiar, e Bela Neta representa a ponta final de um novelo que se mantém como parte de um fio vital, condutor da história de uma família que teve início há muito tempo antes. Nesse sentido, a personagem Isabel representa o elo de ligação entre uma existência já encerrada e uma vida que se constituirá em tempo futuro. A continuidade dessa grande família depende da decisão de Isabel, por isso ser importante ressaltar a sua identidade feminina e a sua emancipação enquanto ser infantil rumo à autonomia da pessoa adulta.

E pelo delírio de Isabel que a história se estrutura e se desenvolve. Entre o seu mundo exterior, de filha única de uma arquiteta muito ocupada e de aluna em um colégio onde encontra um menino de quem ela gosta, e o seu mundo interior, com a presença de personagens imaginárias, a personagem-narradora cria um mundo que num primeiro momento parece ser fantástico, mas que no decorrer da leitura vai se tornando verossímil.

5. Da ilogicidade da narrativa à lógica fantástica do pensamento infantil

Se o livro *Bisa Bia, Bisa Bel* se apresenta sem lógica, pois incorpora personagens de tempos muito distantes em diálogos aparentemente naturais, por outro lado, ele se mostra coerente pela verossimilhança que estabelece com a

maneira de pensar do ser infantil. Isso é passível de confirmação quando se analisa mais demoradamente o discurso narrativo criado por Ana Maria Machado, que fica sob o comando da personagem Isabel.

E quanto mais nos debruçamos sobre o estudo de seu o livro mais nos fica a sensação de que ainda não chegamos ao significado mais escondido dessa história em estilo espiral, como é próprio da narrativa *en abîme*.

É como se em nossa leitura fôssemos sendo tragados por uma força que nos leva para o mundo interior da personagem juvenil Isabel, e essa força interior nos amalgamasse ao eu infantil, ao seu pensamento mais íntimo, fazendo-nos viver a ebulição de sua mente em permanente movimento de descida ao subjetivismo mais escondido e pequenas subidas ao mundo real para respirar.

A história toda parece um mergulho em um oceano muito profundo, em que a pressão das águas nos pede que voltemos à superfície de vez em quando. E nós, leitores, para podermos continuar vivos, acompanhamos a personagem em suas subidas à superfície para poder respirar, e com a força do oxigênio poder de novo mergulhar num mundo em que só é permitido chegar pela fantasia e pela plena imaginação do delírio, da fuga para o insondável.

Difícil dizer o que é realidade e o que é fantasia nessa história. Difícil definir se se trata de uma narrativa para crianças ou jovens, ou mesmo para adultos. Mais difícil ainda encontrar um significado único para esta história que se constrói pela mente de uma menina ainda em fase da puberdade, com modos de menino, e, ao mesmo tempo, com acentuada carga de emotividade, carência e fragilidade.

A identidade feminina brota de situações conflituosas de Isabel com sua bisavó e com sua bisneta e ela só se apresenta madura no momento em que a menina se projeta como mãe e o sujeito infantil feminino se interessa pelo sexo oposto. Parece que neste momento Isabel se emancipa e, ao se emancipar, se afirma como enquanto sujeito histórico e psicológico.

Daí porque esta obra de Ana Maria Machado marcar posição enquanto modelo emancipatório de narrativa infanto-juvenil. E também figurar na vasta produção da literatura para crianças e jovens como o oposto de história de linha comportamental e pedagógica.

Ao deixar o discurso da personagem juvenil se desenvolver pelo fluxo do pensamento de Isabel a autora permitiu que a criança se emancipasse e se erigisse enquanto sujeito. Se em uma primeira leitura a narrativa parece ser sem lógica e destituída de sentido, em uma leitura mais atenta ela nos leva à ampliação de nossos horizontes ao nos pôr em contato com o modo de pensar e sentir do ser infantil.

Ao dar voz à personagem infanto-juvenil, deixando que ela revele seus pensamentos; ao confrontar personagens de tempos distintos; e ao fazer com que o enredo mescle realidade e fantasia, deixando à mostra tanto uma visão consciente quanto um modo de funcionamento inconsciente da personagem juvenil, a autora construiu uma narrativa em que realidade e fantasia se fundem em uma forma muito eficaz de literatura.

Deste modo, Ana Maria Machado revela-se como uma autora de grande sensibilidade estética, de comprovado conhecimento da psicologia da infância e da juventude, e ainda, de imensa capacidade de comunicação com o seu público, o que faz dela um nome ímpar na literatura infanto-juvenil brasileira.

Referências bibliográficas

CHOMBART DE LAUVE, Marie-Jose. (1991) *Um outro mundo: a infância*. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. (1984) *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática.

MACHADO, Ana Maria. (1990) *Bisa Bia, Bisa Bel*. 36 ed. Ilustração de Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Salamandra.

_____. (1999). *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática,

MORAES, Carlos e LAJOLO, Marisa. (1995). (Org) *Ana e Ruth*. Rio de Janeiro: Salamandra.

RADINO, Gloria. (2003) *Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

ZILBERMAN, Regina. (1987) *A literatura infantil na escola*. 6 ed. São Paulo: Global.

ZILBERMAN, Regina e MAGALHAES, Ligia. (1982) Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática.

Literatura para crianças dos 7 aos 77 anos Reflexões sobre a literatura de fantasia épica

João FORMOSINHO
Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança
formosinho@iec.uminho.pt

Formosinho (2003) "Literatura para crianças dos 7 aos 77 anos Reflexões sobre a literatura de fantasia épica", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 327.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Esta comunicação visa reflectir sobre o impacto que, nos últimos 30 anos, tem tido a novela de fantasia épica, primeiro no mundo anglo-saxónico e, posteriormente, um pouco por todo o mundo ocidental como literatura para crianças dos 7 aos 77 anos (adaptando a frase promocional dos Álbuns de Tintim).

Como se explica que, numa altura em que consta que se lê menos, se tornem populares livros extensos, geralmente formatados em trilogias, as quais não poucas vezes, têm ainda sequelas e continuações?

Como pode numa época de modernidade tardia, em transição para a pós-modernidade, ter tanto impacto uma fantasia que se baseia numa visão pré-moderna do mundo? Como pode num mundo intensamente industrializado, urbanizado e informatizado ter tanto impacto a apresentação de um mundo de camponeses e cavaleiros, de feiticeiros e espíritos da natureza?

Será o sucesso da literatura de fantasia épica como literatura para crianças dos 7 aos 77 anos explicável apenas por factores semelhantes ao sucesso de outras literaturas populares de escape ao quotidiano, como as literaturas de aventuras ou de ficção científica, como as literaturas policial ou cor-de-rosa?

Mas sendo a fantasia produzida por escritores actuais que vivem eles próprios esta transição para a pós-modernidade, é natural que alguns temas importantes do mundo contemporâneo estejam presentes nesta literatura. A própria novela *O Senhor dos Anéis* foi escrita durante Segunda Guerra Mundial, pelo que a luta pela Terra Média pode, mesmo inconscientemente, ser um contraponto a este conflito mundial. Assim, terminaremos apresentando algumas preocupações centrais do mundo contemporâneo que têm reflexo na literatura de fantasia épica.

Caeiro e Nobre contados às crianças? Literatura «destinada» à infância e não só

José António GOMES¹
Instituto Politécnico do Porto
jam.gomes@netcabo.pt

Gomes (2003) "Caeiro e Nobre contados às crianças? Literatura «destinada» à infância e não só", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 328-337. ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

O País das Pessoas de Pernas para o Ar (1973) é uma obra mal conhecida de Manuel António Pina (n. 1943), poeta, cronista, autor de narrativas de ficção e peças teatrais, que se tem afirmado como uma das vozes mais desafiadoras da chamada literatura para crianças. Tenta-se, por isso, apreender o diálogo que em tal obra se estabelece com as escritas de António Nobre e Fernando Pessoa/Alberto Caeiro. Procura-se ainda suscitar alguns problemas relacionados com esse diálogo, que fundamentalmente se prendem com a questão do(s) destinatário(s) da obra literária dita para crianças.

Na já extensa bibliografia de Manuel António Pina destinada à infância, *O País das Pessoas de Pernas para o Ar* (1973) surge como o seu livro de estreia. Com imagens de João B. – ou seja, o cineasta, ilustrador e *designer* gráfico João Botelho, realizador do mais interessante filme português sobre Pessoa e Sá-Carneiro, *Conversa Acabada* –, a obra conheceria algumas reedições ainda na década de 70 (utilizaremos a 3^a; v. Pina, 1978³). Ao contrário, porém, de outros títulos de Pina reeditados em anos recentes pela Afrontamento ou pela ASA, *O País das Pessoas de Pernas para o Ar* tarda em reaparecer nos escaparates, continuando hoje relativamente inacessível. Défice de motivação por parte do autor ou dos seus editores? É legítimo que nos interroguemos sobre as razões da não reedição, esperando que as hipóteses que se possam colocar (algumas delas porventura

¹ Doutoramento em Literatura Portuguesa do século XX pela Universidade Nova de Lisboa, exerce a docência no Departamento de Ciências Humanas e Sociais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Dirige *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude* e é colaborador permanente do *Expresso* e da revista galega *Fadamorgana*. Na tese de doutoramento abordou a escrita autobiográfica de Luísa Dacosta e, na de mestrado, estudou a poesia portuguesa para a infância. Colaborou em dicionários temáticos e publicou estudos em livro e em revista, dos quais se destaca *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude* (1998). Com o nome literário João Pedro Mésseder, assinou livros de poesia e álbuns, vários deles no âmbito da literatura para crianças (*Versos com Reversos; De que Cor é o Desejo?; À Noite as Estrelas Descem do Céu; Breviário do Sol*, em colab.; *O g É um Gato Enroscado*, etc.).

suscitadas pela presente intervenção) se desmoroem com o ressurgimento deste livro polémico e invulgar.

Elegemos como objecto de estudo o primeiro de cada um dos dois pares de textos narrativos que compõem a obra. O primeiro par («O país das pessoas de pernas para o ar» e «A vida de um peixinho vermelho») tem como principal elemento de aglutinação a personagem infantil de Sara – espécie de projecção ficcional de uma das duas filhas do autor (a outra é Ana que marca presença, por exemplo, em *Gigões e Anantes*, de 1974, e noutras obras). De ressaltar ainda a circunstância de quase todos os nomes referidos em ambos os textos estimularem a nossa memória literária, apontando rumos diversos de leitura intertextual que apenas em parte nos propomos seguir. Na segunda narrativa, descobrimos um peixinho vermelho bíblicamente apelidado de Noé, a par de uma flor chamada Alice que nasce no local onde Noé, depois de morrer, foi enterrado por Sara. Acrescenta-se que, além de interacções dialogais e outras passagens dos dois textos centradas em questões de lógica, à maneira de Carroll, a ilustração miniatural da p. 21 tem a função de tornar explícita a ligação ao clássico vitoriano, recorrendo à colagem e reproduzindo parte de um desenho de John Tenniel, o ilustrador da primeira edição de *Alice's Adventures in Wonderland*.

Deter-nos-emos no primeiro texto do par, que empresta o seu título ao livro, onde o passarinho de Sara, chamado Fausto – outra alusão literária e de algum modo pessoana –, encontra no País das Pessoas de Pernas para o Ar uma «*pessoa chamada George*» (p. 9) – mais uma referência com origem no universo da poesia, como veremos. Trata-se, este, de um texto que tem suscitado diversas leituras. No meio escolar, e num tempo em que tanto se debate a questão da chamada discriminação racial e da xenofobia, por um lado, e a do multiculturalismo e da aceitação activa da diversidade, por outro, a mais difundida dessas leituras vem acentuar um dilema construído pelo entrecho: como lidar com a comunidade representada por George, em tudo diferente daquela a que pertence Fausto, e vice-versa? Ouçamos, a este propósito, o narrador:

«(...) ninguém queria acreditar, porque para aquelas pessoas, a coisa mais natural deste mundo, quer dizer, daquele mundo, era andar de pernas para o ar e nunca tinham visto ninguém andar de outra maneira.

E o Fausto teve que responder a muitas perguntas:

– Como é que vocês conseguem acender a luz de noite? – perguntou aquela pessoa chamada George, muito admirada. Porque, naquele país, os interruptores da luz estavam quase junto ao chão, para ficarem perto das mãos das pessoas.

O Fausto lá foi dizendo que os interruptores da luz, no país dele, estavam mais acima, para as pessoas não terem que se baixar. E aquilo fazia uma grande confusão àquela gente toda, porque, se os interruptores estivessem assim altos, eles tinham que subir a uma cadeira para acender a luz e achavam isso estúpido, até porque podiam não ter uma cadeira ali à mão ou ali ao pé.» (pp. 9-10).

O que parece, portanto, em questão é o confronto e sobretudo a coexistência de dois olhares, duas visões possíveis do mundo – aspecto aliás recorrente na escrita de Manuel António Pina –, quase uma tese e uma antítese que no desfecho desembocam numa síntese, quando George acompanha Fausto numa visita ao seu país. Nenhum deles deixa de ser como é, mas «*aquela pessoa chamada George ensinou Sara a fazer o pino e a Sara ensinou-lhe a andar com a cabeça para cima e ele achava muita piada.*» (p. 14).

A isto e a outras manifestações porventura mais radicais mas do mesmo tipo, em diversos livros de Manuel António Pina, chamou Joana Matos Frias (2000: 6) «a lógica dialéctica dos contraditórios que perpassa como fio condutor toda a estrutura profunda da obra» deste escritor e sobredetermina a sua estrutura de superfície. A mesma estudiosa, mostrando como deste modo o autor supera, nos seus textos para crianças, o «universo de maniqueísmos dualistas» típicos de muita literatura tradicional de transmissão oral e de não pouca literatura portuguesa para a infância, relembra também o veio filosófico-literário em que aquele traço distintivo da obra de Pina se inscreve, referindo o *nonsense* anglo-saxónico, o tónico maneirista do «mundo às avessas», o interseccionismo pessoano, a imagem de pendor surrealista e uma lógica de carácter dialéctico (Frias, 2000: 6).

É de assinalar no entanto que, se aquilo com que o passarinho depara no país de George é um «mundo às avessas», o mesmo acontece com George em relação ao país de Fausto e de Sara. E esse lugar que para George é também de desconcerto mais não é do que uma alusão a um Portugal não nomeado, país de fábula de onde provém Fausto, que, como muitos portugueses ao longo da História, «*um dia (...) [fizeram] as malas e (...) [foram] conhecer mundo*» (p. 6), deparando com países onde tudo lhes parecia «de pernas para o ar». Até se habituarem, bem entendido, e passarem então a olhar a sua própria pátria como «estranha».

Um desses portugueses, como sabemos, foi António Nobre, que vemos rejeitar na sua poesia «tudo o que (...) [pudesse] fazer sombra ao seu modo luminoso de criança eterna, tentando manter a ilusão do berço que, cada vez mais, lhe servirá de antídoto à perspectiva da morte terrivelmente próxima» (Júdice, 1993: 33). Em Paris redigiria, entre 1891 e 1892, «Lusitânia no Bairro Latino»: «Ai do Lusíada, coitado, / Que vem de tão longe, coberto de pó, / Que não ama, nem é amado / Lúgubre

Outono, no mês de Abril!» (Nobre, 1968¹⁴: 27). Fixado como sempre esteve nesse Portugal da infância, e na sua própria infância, lançaria as sementes do saudosismo e do neo-garrettismo, cantando nostalgicamente a «Terra encantada, cheia de sol» (*ibid.*: 29), «país das Naus, de esquadras e de frotas!», mas também das «lanchas dos poveiros» (*ibid.*: 33), das «romarias / E procissões» (*ibid.*: 36). País «estranho», como reconhece por mais do que uma vez após o exílio voluntário, país desfocado pela memória e visto do Quartier Latin – ou seja, à época, do coração da civilização ocidental – nesse célebre tríptico que temos vindo a citar. Tão estranho, afinal, como seria para o George de Manuel António Pina o país à beira-mar onde vivem Fausto e Sara. Daí que, embora subtraindo ao nome francês o s final, o convite que Fausto dirige ao seu interlocutor estrangeiro comece por reproduzir, ligeiramente estropiado, um dos mais conhecidos versos desse poeta-empregado que foi o autor do *Só*: «– George, vem ver o meu país de marinheiros, que eu mostro-te como são as pessoas do meu país.» (p. 10)

Se o Georges (com s) de António Nobre, montado no mágico tapete da poesia, teria a possibilidade de visitar esse país «infantil» que era Portugal, já o Fausto de Pina como que depara na terra de George (sem s) com o país da infância, ou seja, esse mundo onde é mais do que plausível as pessoas viverem «de pernas para o ar».

Deste jogo de citações e inversões (e a lógica da inversão, que o título desde logo anuncia, preside à primeira narrativa e de certo modo à segunda), deste jogo se faz o registo parodístico pelo qual Manuel António Pina envereda em *O País das Pessoas de Pernas para o Ar*, reclamando assim do adulto uma cumplicidade e uma competência intertextual que a criança, limitada pela estreiteza da sua enciclopédia de leitor, dificilmente estará em condições de mobilizar.

Falam por si os títulos do segundo par de textos deste livro, revelando de imediato o elemento que os une: «O menino Jesus não quer ser Deus» e «O bolo e o menino Jesus».

Perdoe-se-nos uma longa citação, para recordar o primeiro desses textos:

«O menino Jesus não fugia à escola. Os outros meninos juntavam-se para fazer maldades, o menino Jesus ficava sempre de fora. Os meninos tinham pena dele, mas tinha que ser assim: ele era Deus, e Deus não pode fazer determinadas coisas. Por isso, o menino Jesus não ia para o rio roubar fruta, nem dizia coisas indecentes. Nem sequer podia jogar à bola com os outros, porque fazia sempre milagres.

Até que um dia o menino Jesus foi ter com S. José e disse-lhe:

– Pai, não quero ser mais Deus.

– Isso não é comigo, é com a tua mãe.

Foi ter com a Virgem Maria. Mas ela disse-lhe:

– Agora já és Deus e pronto. Já não se pode fazer nada. Tu hás-de habituar-te, a mim a princípio também me meteu confusão. E agora vai estudar, porque amanhã tens que ensinar os doutores da lei.

O menino Jesus ficou muito triste e nessa noite não estudou nada. O milagre dos doutores por pouco ficava estragado. Nossa Senhora zangou-se e disse-lhe que o acusava à pomba. Meteu medo ao menino Jesus com a pomba. Mas ele, como era Deus, sabia tudo; portanto, sabia que as pombas não fazem mal a ninguém e ria-se da Virgem Maria. S. José também lhe dizia:

– Não metas medo ao rapaz. Não te calas com o diabo da pomba, tu és mas é maluca.

E ela, muito zangada, respondia-lhe:

– Não tens nada com isso. Ainda se o menino fosse teu filho, mas não. Falas só para questionares, és mau. Daqui a pouco comesças para aí a dizer porcarias.

Mas estas discussões acabavam sempre bem, porque o menino Jesus fazia um milagre.

Um dia pediu à mãe um irmão, mas ela respondeu-lhe de maus modos.

Os vizinhos riam-se muito de S. José, faziam troça de S. José por o filho dele ser filho de uma pomba, e como S. José era muito bom, o menino Jesus tinha pena e fazia mais milagres.

Um dos vizinhos tinha um filho muito mau chamado Alberto Caeiro, que nunca ia à escola, que se metia com as raparigas. O menino Jesus tinha muita inveja dele porque ele sabia nadar como ninguém e era dono duma caverna ao pé do rio.

Às vezes ia espreitá-lo e via-o lá dentro com as raparigas. Acendiam fogueiras, comiam.

O que o menino Jesus mais queria era ser um rapaz como ele. Mas a mãe queria que ele fosse Deus e o Deus que estava no céu também queria que ele fosse Deus, porque alguém tinha que viver aquela vida que estava escrita nos livros, uma vida pequenina (só durava 33 anos!) e ainda por cima que acabava mal! O menino Jesus sabia tudo isto porque era Deus, e podia adivinhar.

Como era muito bom, não queria zangar a mãe, nem aborrecer o pai do céu. Mas também não queria ser mais Deus, porque ele é que sabia o que aquilo era. E então começou a convencer o outro rapaz a trocar com ele. O outro a princípio não queria, bateu-lhe, etc.. O menino Jesus podia ter feito um milagre, fazer-lhe cair o braço, ou chamar as legiões de anjos todas. Mas não. Disse-lhe assim:

– Ou trocas comigo ou transformo-te num porco.

O rapaz ficou assustadíssimo e fugiu para casa. Mas o menino Jesus fê-lo voltar para trás com um milagre. E voltou a dizer-lhe:

– Já sabes. Agora escolhe.

O outro estava muito aflito. Ofereceu-lhe a caverna, ofereceu-lhe tudo. Mas o menino Jesus não quis.

– E depois eu, também posso fazer milagres?

– Sim, disse o menino Jesus.

– Então obrigo-te a destrocar outra vez comigo.

E quando disse isto julgou que tinha vencido o menino Jesus. Mas o menino Jesus disse:

– Agora ainda sou Deus. E posso fazer um milagre. Esse milagre é que tu não possas nunca obrigar-me a destrocar.

– Está bem, disse o outro.

Foram sozinhos para a floresta e lá fizeram a troca. O menino Jesus ficou o outro, e a outro ficou o menino Jesus. E vieram por aí fora a conversar os dois.

E só depois é que viram: afinal de contas não tinham trocado nada, porque o menino Jesus só fazia coisas perfeitas e a troca fora tão perfeita que tinha ficado tudo na mesma. E o menino Jesus, o de agora, voltou para casa muito aborrecido. Afinal o pai do céu era mais esperto do que ele. E fez mesmo umas figas, coisa que nunca tinha feito na vida, quando, ao deixar as últimas árvores da floresta, viu uma pomba muito branca que levantava voo, fugia.

– Oh, disse ele quase a chorar.» (pp. 22-33)

Eis aqui um texto de Manuel António Pina que não nos lembramos de ver incluído em qualquer manual escolar, a não ser expurgado dos segmentos mais *hard* – por comodidade adjectivemo-los assim – e reproduzindo-se apenas um ou outro pequeno excerto. Um texto que certamente alguns dos nossos editores nunca admitiriam reeditar. E, no entanto, à primeira vista, ele mais não é do que uma variação sobre uns célebres versos do mais canónico dos nossos autores do século XX: o oitavo poema de «O guardador de rebanhos» de Fernando Pessoa / Alberto Caeiro: «Num meio-dia de fim de Primavera / Tive um sonho como uma fotografia. / Vi Jesus Cristo descer à terra. / Veio pela encosta de um monte / Tornado outra vez menino, / A correr e a rolar-se pela erva / E a arrancar flores para as deitar fora / E a rir de modo a ouvir-se ao longe. // Tinha fugido do céu. / Era nosso demais para fingir / De segunda pessoa da Trindade. / No céu era tudo falso, tudo em desacordo / Com flores e árvores e pedras. (...)» (Pessoa, 1970⁴: 30-1)

Assim principia o poema de Alberto Caeiro, expondo um episódio – quase uma história infantil como vários dos seus textos (cf. Diogo, 1994: 85) – cuja dimensão

caricatural e grotesca, anti-católica (sobre o anti-catolicismo de Pessoa leia-se Teresa Rita Lopes, 1996: 376-9), se vê claramente ampliada na narrativa breve de Manuel António Pina. Podemos falar com Genette (1982) da relação entre um hipotexto – os versos de Pessoa – e um hipertexto – o conto de Pina –, mas à qual preside, uma vez mais, a lógica da inversão: o «país» de Caeiro é (des)respeitosamente (v. Pina, 2003: 7) posto «de pernas para o ar». Com efeito, no sonho do que se imagina «guardador de rebanhos», o menino Jesus vem ao seu encontro, faz dele seu confidente e passa a habitar a casa de Caeiro «a meio do outeiro» (Pessoa, 1970⁴: 34); este leva-o ao colo e deita-o depois de o menino adormecer, dele cuidando como se de um filho se tratasse. Caeiro, por seu turno, sonha tornar-se, na hora da morte, a criança levada ao colo pelo menino. Em Pina, o menino e Caeiro são ambos sexuados; no texto de Pessoa apenas o menino parece sê-lo. No conto, parecem estar próximos em idade, o menino Jesus espreita um Caeiro ainda pré-adolescente – um rapaz «*mau (...) que nunca ia à escola, [e] que se metia com as raparigas*» (p. 26) –, de quem tem «*muita inveja porque ele sabia nadar como ninguém e era dono duma caverna ao pé do rio.*» (p. 26). É a inveja – designadamente da sexualidade do outro – que incita o menino-deus a tomar a iniciativa de negociar com Caeiro, pautando-se a relação entre os dois por uma lógica comercial e de evidente carácter egocêntrico. Em Pina, um Deus-Pai castigador conserva o ascendente sobre ambos que se mantém aliás no segundo texto do par, «O bolo e o menino Jesus». Já no poema de Alberto Caeiro, o abandono de Deus por parte do menino era definitivo e sem consequências punitivas.

Mas sejamos claros: o texto de Manuel António Pina, autor culto e com o gosto pelo *pastiche* e pela paródia, não se limita a ser um brilhante exercício de criatividade literária e de humor a partir de um outro texto, nem apenas uma homenagem à literatura e, muito em especial, ao fantasma de Fernando Pessoa com o qual a poesia para adultos e a literatura dita para crianças do autor de *O Inventão* quase invariavelmente se cruzou, nem sempre de modo pacífico (leia-se Diogo (1997: 153-72) que estudou a relação da escrita de Pina com Pessoa e Caeiro) – note-se, aliás, como o motivo do duplo é convocado e como a imagem moderna do sujeito disperso, desancorado ou a querer desancorar-se de si mesmo, uma vez mais comparece. Além de constituir uma notável figuração – que em «O bolo e o menino Jesus» se aprofunda – de certas formas de comportamento, e designadamente de interação verbal, observáveis em crianças e pré-adolescentes, «O menino Jesus não quer ser Deus» tematiza um inconformismo sofrido contra a imagem de si imposta pelo outro, adulto, seja ele representado pela «*Virgem Maria*»

(p.23) ou pelo «*pai do céu*» (p. 29). Inconformismo que balança entre a contenção, o desejo de fuga ao espartilho familiar e a culpa, num discurso cuja pulsão anti-autoritária é notória. Repare-se, ainda, que também aqui Manuel António Pina subverte declaradamente alguns códigos que no conto de fadas e em muita da nossa narrativa para crianças se foram cristalizando, ao optar por finais deceptivos marcados pelo desapontamento e o medo, tanto em «O menino Jesus não quer ser Deus» como em «O bolo e o menino Jesus».

Seja como for, não é por acaso que «O país das pessoas de pernas para o ar» e «O menino Jesus não quer ser Deus», enquanto textos de literatura para crianças, dialogam respectivamente com a escrita de António Nobre – cuja «renovação lírica» precisamente «se funda em querer ver o mundo com olhos infantis e ingenuamente populares» (Saraiva; Lopes, 1993¹⁶: 1008) – e com a de Fernando Pessoa / Alberto Caeiro, cujas relações com a literatura infantil e com *Winnie-the-Pooh* de A. A. Milne foram já estudadas por Lindeza Diogo (1994: 75-88), que escreve: «Caeiro é uma história sobre a infância que, tal qual o *Peter Pan*, no-la dá, a um tempo, como um lugar encantado e a impossibilidade desse lugar: intimidade ou sono de cem anos. (...) A criança é, como na pastoral doméstica de Milne, lugar da neutralidade da carne e da neutralização dos sexos (*Winnie-the-Pooh*, ou na versão portuguesa *Joanica-Puff*); a infância é o encantamento que protege o eu adulto da mobilidade e da dispersão. Em suma, também a condição infantil da literatura de Caeiro é uma forma de escapar à condição humana. // Aquela infantil condição não só abrange a figura de Caeiro, como ainda o discurso que esta figura se atribui.» (*ibid.*: 85)

A escrita de Manuel António Pina dita para crianças coloca, portanto, problemas em termos de recepção infantil. Já antes lhes fizemos referência: em parte, e apenas em parte, têm eles a ver com o não domínio, por parte do leitor, de outros textos da literatura dita para adultos com os quais a escrita do autor deliberadamente entra num diálogo que não é superficial, e se não esgota seguramente numa dimensão lúdica e de irrisão. E, no entanto, esta escrita – que, como toda a escrita de qualidade, seja ela para crianças ou não, autoriza diversos níveis de leitura (vimo-lo antes, por exemplo a propósito do primeiro texto do livro estudado) –, esta escrita, dizíamos, é por vezes de facto lida e vivida por dentro. Não possui apenas destinatários, mas efectivos receptores. Isto ocorre sobretudo em contexto escolar ou no domínio da canção infantil (veja-se a experiência do Bando dos Gambozinos), e em tempos chegámos a testemunhar uma relação gratificante de crianças em idade pré-escolar com o primeiro conto de *O País das Pessoas de Pernas para o Ar*.

Concluamos, então, retendo para nosso governo de leitores e mediadores da leitura, alguns aspectos da concepção *sui generis* que Manuel António Pina (2003: 7) tem da sua literatura infantil: «*Digamos que a minha literatura infantil, por ser infantil, sempre pôde ser mais 'irresponsável' (às crianças desculpa-se tudo...) do que a minha poesia, e passar alegremente ao lado do princípio literário da realidade (ou do princípio da realidade literária), e da sua, da poesia, angustiada vontade de dar consigo mesma, ou com algo parecido consigo mesma, num mundo povoado de sombras alheias. Além do mais, a literatura infantil praticamente não tinha à volta passado nem presente, senão um vago e distante cónego dado a passeios de barco com meninas. Isto é, não havia gramática que a emperrasse, só um deserto onde todas as diabruras eram, sem pecado, possíveis. Mais do que parentes, ou parênteses, uma da outra, poesia e literatura infantil eram então (e se calhar continuam a ser) uma e a mesma coisa literária, em versão, respectivamente, dias úteis e fim-de-semana...»*

Referências bibliográficas

- DIOGO, Américo António Lindeza (1994) *Literatura Infantil: História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- DIOGO, Américo António Lindeza (1997) *Modernismo, Readymade. Notícias das Trincheiras*. Braga-Pontevedra: Cadernos do Povo.
- FRIAS, Joana Matos (2000) «Manuel António Pina no país das palavras de pernas para o ar», *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 2, Abril. Porto: Campo das Letras, pp. 6-8.
- GENETTE, Gérard (1982) *Palimpsestes*. Paris : Seuil.
- JÚDICE, Nuno (1993) *Viagem por um Século de Literatura Portuguesa*. Lisboa: Relógio d'Água.
- LOPES, Teresa Rita (1996) «Pessoa, Fernando António Nogueira» in MACHADO, Álvaro Manuel (dir.) *Dicionário de Literatura Portuguesa*. Lisboa: Presença, pp. 376-9.
- NOBRE, António (1968¹⁴) *Só*. Porto: Tavares Martins.
- PESSOA, Fernando (1970⁴) *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática.
- PINA, Manuel António (1978³) *O País das Pessoas de Pernas para o Ar*. Porto: A Regra do Jogo.
- PINA, Manuel António (2003) «À poesia pouco mais é dado dizer do que o silêncio do mundo – Manuel António Pina, poeta, autor de literatura infantil e cronista, fala ao

Ciberkiosk» (introdução e perguntas de A. A. Lindeza Diogo e Osvaldo Manuel Silvestre), <http://www.uc.pt/ciberkiosk/entrevistas/pina.html> (31/8/2003).

SARAIVA, António José; LOPES, Óscar (1993¹⁶) *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Poster

Análise de *Os Ovos Misteriosos* de Luísa Ducla Soares

Rita Elisabete Mendes LIMA
EB1 de Outeiro - Travassós - Vila Verde

Lima (2003) "Análise de *Os Ovos Misteriosos* de Luísa Ducla Soares", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 338.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

"O Texto Literário e a Novidade Semiótica" iniciará o trabalho procurando definir o texto literário e as suas características específicas e a sua relação com a novidade semiótica. "A Escrita para a Infância e os seus códigos" dará seguimento ao trabalho visando textos literários de qualidade para a criança, sujeitos a regras e convenções pelas quais a literatura é lida. Aborda também o domínio do maravilhoso e o carácter estético da língua. Finalmente, através de uma análise dos recursos técnico-discursivos e icónicos utilizados, veremos como o conto em estudo concretiza a novidade semiótica, salientando a recorrência a elementos simbólicos, a presença significativa do texto icónico e da dimensão ética.

Memórias de Emília, de Monteiro Lobato: modos de ler

Alice Áurea Penteado MARTHA ¹
Universidade Estadual de Maringá – Brasil
apmartha@uol.com.br

Martha (2003) “*Memórias de Emília*, de Monteiro Lobato: modos de ler”, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 339-351.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Neste texto, estabelecendo um recorte no estudo sobre a produção de Monteiro Lobato, procuramos trilhas que o leitor de hoje poderá percorrer no itinerário da leitura de *Memórias de Emília*, livro publicado em 1936. Considerando que, graças à atuação do leitor, a obra adquire caráter de objeto estético, pretendemos levantar elementos que contribuam para a intersecção entre o repertório do leitor e o repertório do texto, de modo que o leitor de Lobato, inserindo-se nos acontecimentos narrados, possa compartilhar do universo de sensações e emoções bem como das mais variadas experiências de vida, representadas no mundo ficcional.

Introdução

Com *A menina do narizinho arrebitado* (1920), título que um depois seria alterado para *Narizinho arrebitado* (1921), José Bento Monteiro Lobato (1882-1948) inicia a saga dos habitantes do Sítio do Pica Pau Amarelo. Personagens como D. Benta, Tia Nastácia, Lúcia (a menina conhecida como Narizinho), Pedrinho (que não mora no Sítio, mas ali passa suas férias) e criaturas como Emília, a boneca de pano, o pequeno gênio feito de sabugo de milho, Visconde de Sabugosa, o leitão, Marquês de Rabicó, e Quindim, o rinoceronte, ainda hoje compõem o imaginário de leitores brasileiros, crianças e adultos. A obra de Lobato completa-se com a publicação de *Viagem ao céu* (1932), *Caçadas de Pedrinho* (1933), *Emília no país da gramática* (1934), *Aritmética da Emília* (1935), *Memórias da Emília* (1936), *O picapau amarelo* (1939), *A chave do tamanho* (1942), dentre muitas outras dedicadas às crianças, além de significativa produção para adultos.

¹ Doutora em Letras pela UNESP. Atua no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, ministrando as disciplinas “Fundamentos do ensino de literatura” e “Sociologia da Leitura”. Participa do “Grupo Acadêmico Leitura e Literatura na escola” (UNESP/UEL/UEM), do Grupo de pesquisa “A linguagem e a construção do ensino” (UEM/PLA) e do Grupo de Trabalho “Leitura e Literatura Infantil”, da ANPOLL. Desenvolve, atualmente, o projeto “Monteiro Lobato: reconhecendo leitores”, como atividade de Pós-doutorado, que se realiza na PUC/RS, sob tutoria da Prof^a Dr^a Regina Zilberman.

Os leitores contemporâneos à publicação de *Memórias de Emília* estavam, sem dúvida, familiarizados com os fatos do mundo criado por Lobato, em razão da proximidade entre seus repertórios e o repertório do texto, o que pode justificar a ansiedade com que aguardavam novas peripécias das personagens do Sítio, como revelam, inclusive, as cartas de crianças enviadas ao escritor e divulgadas em trabalhos recentes como *Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia* (1997), de Carmen Lúcia de Azevedo, Márcia Camargos e Vladimir Sacchetta; *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto* (1997), de José R. Whitaker Penteado e a tese de doutoramento de Eliane Santana Dias Debus, *O leitor, esse desconhecido: Monteiro Lobato e a formação de leitores* (2002- PUC/RS), entre outros que estudam a recepção das obras do escritor pelo leitor de seu tempo.

Devemos considerar também que tais leitores eram, como podemos ler nas cartas endereçadas ao escritor, crianças acostumadas à leitura e não só da saga das personagens do Sítio do picapau amarelo. As correspondências revelam ainda a origem sócio-cultural desses meninos e meninas, em geral, filhos de pais cultos, responsáveis pela iniciação da prole no prazer de ler. Sob esse aspecto é bastante elucidativo o trabalho de Whitaker Penteado, que analisa a influência da obra do escritor na formação da elite política, cultural e econômica do país. Brasileiros como André Luís V. de Campos (historiador), Zinda Vasconcellos (professora universitária), Tadeu Chiarelli (crítico de arte), José Guilherme Merquior (crítico literário), Tatiana Bellnky (escritora), Artur da Távola (senador), Ângela Lago (escritora e ilustradora), Ziraldo (escritor), Sylvia Orthof (escritora), Ana Maria Machado (escritora), e inúmeros outros, confessam terem sido amamentados pela produção infantil de Lobato. No entanto, além desse público cativo, Lobato buscava outro, mais carente de material de leitura, quando distribuiu, estrategicamente, 500 exemplares do livro *Narizinho arrebitado* às crianças de escolas públicas de São Paulo. O Presidente do Estado, ao visitar as escolas e percebendo o interesse dos alunos pelo livro, ordenou a compra de grande quantidade da obra para distribuir pelas escolas públicas do Estado. Prevenido com uma edição de 50.500 exemplares, Lobato atende imediatamente ao pedido do Secretário do Interior, seu amigo Alarico Silveira, e abarrota as dependências da secretaria com 30.000 volumes do livro, provocando, segundo ele, *uma avalanche nasal*.

Parece interessante ressaltarmos que, mesmo antes da publicação de *A menina do Narizinho arrebitado*, Lobato manifestava preocupação com as leituras destinadas às crianças brasileiras, arquitetando, inclusive, um modo diferente de levar a fantasia aos pequenos leitores, posicionando-se decisivamente contra o

pensamento literário da época. Se, por exemplo, em 1912, Francisca Júlia e Júlio César da Silva escreviam no prefácio de seu livro, *Alma infantil*, que nenhum dos textos apresentados ali era supérfluo, já que todos continham *além de um flagrante interesse anedótico, uma edificante lição de moral* e concluíam que o livro satisfazia a todas as exigências, pois, além de didático, era, *ao mesmo tempo, uma obra de arte*, Lobato, por sua vez, discordava de semelhante postura. Em correspondência a Godofredo Rangel, datada de 1916, o escritor relatava suas inquietações literárias, revelando um pensamento extremamente arrojado para a época:

Ando com várias idéias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir-se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. (Lobato, *A barca de Gleyre*, 2º tomo, 1957, p. 104)

As palavras ao amigo Rangel indicam uma consciência atenta aos interesses e desejos dos pequenos leitores. Cioso da necessidade de adaptação, antecipa, na produção infantil, o processo antropofágico que caracterizaria mais tarde o Modernismo brasileiro:

As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora no mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é habilidade por talento, ando com idéia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes o *Coração* de Amicis – um livro tendente a formar italianinhos... (Idem, idem, p. 104-05)

Como podemos notar, a preocupação com a leitura da garotada começa em casa, mas não se esgota nesse espaço restrito e estende-se, depois, muito além do plano de adaptação das fábulas. Em 1921, em *A onda verde: jornalismo*, livro publicado por sua editora, a Monteiro Lobato e Cia, a partir da recolha de artigos, ensaios e crônicas, textos veiculados em jornais e revistas, Lobato aborda também aspectos relativos à leitura, procurando explicar a aversão dos brasileiros pelos livros. No artigo *Livros fundamentais*, trata acidamente do que denomina *uniformização dos cérebros*, pois não há respeito à individualidade ou ao gosto

pessoal. Para ele, a leitura de um poeta, de um romancista ou de um filósofo, no Brasil de então, é questão de moda e a seleção do repertório de leitura se dá pelos mesmos critérios com que as pessoas escolhem gravatas ou chapéus. Entretanto, o escritor discorda em gênero e grau dessa postura, como observamos no olhar crítico que lança sobre a função da leitura na escola:

O menino aprende a ler na escola e lê em aula, à força, os horrorosos livros de leituras didáticas que os industriais do gênero impingem nos governos. Coisas soporíferas, leituras cívicas, fastidiosas patriotices. Tiradentes, bandeirantes, Henrique Dias, etc. Aprende assim a detestar a pátria, sinônimo de seca, e a considerar a leitura como um instrumento de suplício. (Lobato, *A onda verde: jornalismo*, 1957, p. 84)

Conhecendo as preocupações de Lobato, compreendemos as razões pelas quais expurga de seus textos, desde as primeiras publicações, normas de bom comportamento, delega à criança nova forma de atuação e, concedendo-lhe voz ativa (uma das maiores inovações nas obras dirigidas à infância), valoriza, sobretudo, o universo infantil. Desse modo, não é mais a voz adulta, seja do narrador ou de alguma outra personagem, a responsável pelo comando do comportamento dos pequenos; na obra de Lobato, predominam voz e visão da criança. E essa é uma das trilhas abertas pelo escritor no pequeno bosque da literatura infantil brasileira de então e por onde enveredaram, depois, nomes como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, João Carlos Marinho, Sylvia Orthof, Ziraldo, entre muitos outros

Neste texto, estabelecendo um recorte no estudo sobre a produção do escritor, procuramos caminhos que o leitor de hoje poderá percorrer no itinerário da leitura de *Memórias de Emília*. Considerando que, graças à atuação do leitor, a obra adquire caráter de objeto estético, pretendemos levantar elementos que contribuam para a intersecção entre o repertório do leitor e o repertório do texto, de modo que o leitor de Lobato, inserindo-se nos acontecimentos narrados, possa compartilhar do universo de sensações e emoções bem como das mais variadas experiências de vida, representadas no mundo ficcional.

Pinceladas-carrapicho nos caminhos do leitor

Lobato, em mais uma de suas correspondências a Rangel, em 30/01/1915, ao discorrer sobre o trabalho do escritor, sugere que se dê ao leitor a tarefa de encontrar seu caminho nos emaranhados do texto que lê. O autor não deve

descrever tudo, o certo, segundo ele, é apenas sugerir, dar apenas pinceladas rápidas. Como exemplo, relata sua experiência de leitura de Shakespeare, valorizando a sobriedade do autor, que, habilmente, desentranha maravilhas da imaginação do leitor:

Pinceladas-carrapicho, nas quais se enganchem as reminiscências do leitor. Forçamo-lo assim a colaborar conosco – ele vê mil coisas que não dissemos, mas que com os nossos carrapichos soubemos acordar dentro deles.

[...]

Em suma, o caso o caso é de esperteza, como nas fábulas do jaboti. Fazer com que o leitor puxe o carro sem o perceber. Sugerir. Arte é só isso. (Lobato, *A barca de Gleyre*, 2º tomo, 1957, p. 13-14)

Com tais idéias, parece antecipar um conceito bastante atual de leitura, ou seja, a noção de que o texto é um esquema virtual, cujos pontos de indeterminação devem ser preenchidos pelo leitor, como uma partitura. A essa estrutura textual, que pede respostas, Iser denomina *leitor implícito* e às respostas do leitor aos esquemas textuais intitula *ato estruturado*, ou a leitura real. Nas palavras de Compagnon:

Baseado no leitor implícito, o ato da leitura consiste em concretizar a visão esquemática do texto, isto é em linguagem comum, a imaginar os personagens e os acontecimentos, a preencher as lacunas das narrações e descrições, a construir uma coerência a partir de elementos dispersos e incompletos. (Compagnon, 2001, p.152)

Em *Memórias de Emília*, a boneca decide escrever suas memórias e, para tanto, convoca o Visconde, transformando-o em seu *ghost-writer*, ainda que nem sempre tão invisível quanto deveria ser um escritor desse tipo, ou quanto ela gostaria que ele fosse. Depois de filosofar sobre conceitos e modos de produção do gênero memórias, deixa o sabugo cientista às voltas com a tarefa e ele decide iniciá-la pela história do anjinho de asa quebrada, *Flor das Alturas*, como passou a ser chamada a criaturinha que veio com as crianças para o sítio, depois da *Viagem ao céu*. Na narrativa, crianças inglesas chegam ao *Picapau amarelo* para visitar o novo habitante do local; viajam no transatlântico *Wonderland*, sob o comando do Almirante Brown e têm como companheiros de viagem *Peter Pan*, o garoto da Terra do Nunca, *Alice*, a do País das Maravilhas, além do Capitão Gancho, inimigo mortal de Peter Pan, e de Popeye, o marujo encenqueiro cuja força provém do espinafre. As relações entre as personagens do sítio e tais criaturas, originárias dos contos clássicos, dos *comics* e das telas do cinema e que povoam o imaginário dos leitores,

inclusive das criaturas de Lobato (em razão das histórias que ouvem de Dona Benta), estreitam-se e são mantidas com a cumplicidade de ações, como a luta de Pedrinho e Peter Pan contra Popeye, ou a aventura quixotesca vivida por Emília, Shirley Temple, Flor das Alturas e o Visconde, em Hollywood.

Entre o início e o fim da narrativa, impossível mensurar o tempo decorrido, já que a fantasia e a imaginação dominam e invertem todas as certezas no mundo narrado. Pequenas pinceladas, entretanto, aproximam o leitor do tempo medido e contado no mundo real. Na conversa com Dona Benta, por exemplo, o Almirante reclama do cansaço da viagem de duas semanas, desde a Inglaterra até o Sítio:

_ Mais que cansado, minha senhora. Estou meio morto. É então brincadeira uma viagem desta, de duas semanas no mar, lidando com um carregamento de mil crianças endemoninhadas? Uf!... (Lobato, *Memórias de Emília*, 1984, p.31)

O leitor pode também reconhecer o tempo histórico, não só pela inserção da atriz Shirley Temple, ainda criança, ícone do mundo cinematográfico dos anos trinta, mas também pela citação de outras personagens não ficcionais, importantes mandatários políticos e que teriam papel decisivo na Segunda Guerra Mundial: Presidente Roosevelt, Fuehrer da Alemanha; Duce da Itália e o Imperador do Japão. Há ainda menção à morte do Rei George V, da Inglaterra, bem como a referência ao Rei Edward, sucessor do soberano morto, como observamos no lamento de Dona Benta:

_ Pobre Rei Jorge! – suspirou Dona Benta. – Senti imensamente a morte sua. Que carga pesada não há de ser a do rei dum grande império! Eis uma vida que não invejo. (Idem, idem, p.31)

As citações e os intertextos da narrativa foram, certamente, mais facilmente assimilados pelo leitor contemporâneo de Lobato. Entretanto, a questão da distância entre o mundo narrado e aquele experimentado pelo leitor de hoje pode gerar dúvidas quanto à eficácia da leitura. É possível que a criança do século 21 se reconheça nas personagens de Lobato? O que há de semelhante entre uma garota de 10 anos, aproximadamente, e Narizinho? E Pedrinho? A narrativa consegue encantar crianças que têm seus heróis prediletos protagonizando eletrizantes aventuras, veiculadas em *games*, *sites*, *CD-ROM* e outras modalidades *high-tech*? É possível que uma *troupe*, formada por uma boneca de pano, dois garotos – Pedrinho e Narizinho – um Visconde de sabugo, um leitão, um rinoceronte e outros bichos, ainda possa garantir o prazer da leitura ainda hoje? E a criança, que trilhas

pode buscar na narrativa do escritor para alcançar a fantasia, o imaginário e seu próprio mundo interior?

As questões formuladas não pretendem absolutamente enfatizar dificuldades encontradas pelo leitor de hoje, apontando a inviabilidade da leitura da obra do escritor, mas tão somente valorizar o ato de leitura, o percurso do leitor para chegar à desejada intersecção com o texto, uma vez que, segundo Iser (1996, p.126), a ficção, paradoxalmente, não denota a realidade nem copia o repertório de seu possível leitor; ela não se refere a nenhum código cultural comum ao leitor; entretanto, *se o texto não é idêntico nem ao mundo empírico, nem aos hábitos do leitor, o sentido deve ser constituído pelos elementos que traz consigo.* (Iser, 1996, p.129)

Memórias de Emília organiza-se em 15 episódios, todos com títulos que sintetizam os acontecimentos e desempenham a função de chamariz para o leitor. Mesmo com o encaixe da narrativa “O anjinho da asa quebrada”, no segundo episódio, que tem o Visconde como narrador, constatamos que os demais apresentam os tais títulos-síntese e que esses títulos podem tanto ser de autoria do narrador situado fora da história quanto do Visconde, incumbido por Emília de escrever as memórias, já que não trazem marcas de subjetividade: *III- A estória do anjinho corre mundo./ O rei da Inglaterra manda ao sítio de Dona Benta um navio cheio de crianças. XI- A fuga do anjinho. Grande tristeza. Despedida da criançada e do Almirante Brown.* A exceção ocorre no décimo terceiro episódio, narrado por Emília e denominado *Minha viagem*. Com o emprego do pronome de primeira pessoa, notamos, de imediato, a alteração do foco narrativo, que passa a interno, memorialista e *emilista*, se for palatável o neologismo.

Assim, recortando as possibilidades de entrada no mundo narrado, queremos destacar o caráter lúdico do texto de Lobato, estabelecido, especialmente, pelo jogo de vozes e visões, responsável pelo caráter dinâmico da narrativa, cuja construção, ambígua, oscila entre realidade e fantasia, ou entre verdade e mentira, como prefere a boneca. Esse jogo será a tônica das memórias, as quais, segundo a Marquesa de Rabicó, serão escritas ao “longo de sua vida” e a única mentira é que não morrerá verdadeiramente:

[...] Finjo que morro, só. As últimas palavras têm de ser estas: “E então morri...”, com reticências. Mas é peta. Escrevo isso, pisco o olho e sumo atrás do armário para que Narizinho fique mesmo pensando que morri. Será a única mentira das minhas Memórias. Tudo mais verdade pura, da dura – ali na batata, como diz Pedrinho. (Idem, idem, p.7-8)

Na fala de Emília, uma importante pista, uma primeira trilha para o leitor: as memórias devem ser lidas como *meta*, para usar a expressão da boneca, uma *mentira com muita manha*, para dar a idéia de que é verdade pura. Palavras de Emília que, desafiada por Dona Benta sobre o sentido da verdade, filosofa: *Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia. Só isso.* (Idem, p.8) E é por onde o leitor pode entrar no mundo narrado: uma mentira bem pregada, uma história bem contada, escrita em *papel cor do céu com todas as suas estrelinhas; com tinta cor do mar com todos os seus peixinhos e com pena de pato, com todos os seus patinhos.* (Idem, idem, p. 9)

O narrador, situado fora dos eventos que relata, com focalização externa, portanto, narra as artimanhas da boneca para preparar suas memórias. Contudo, sua postura não se mostra autoritária uma vez que concede voz às personagens, já no primeiro episódio, recorrendo ao discurso direto, no momento em que Emília discute com Dona Benta e com o Visconde questões relativas ao gênero a que pretende dedicar-se. É quando a boneca explicita sua visão quanto ao modo de formar o texto, deixando patente que, para ela, o gênero *memórias* constrói-se às avessas, e, em lugar do registro da realidade vivida, privilegiará a imaginada:

Quem escreve memórias [diz Emília] arruma as coisas do jeito que o leitor fique fazendo uma alta idéia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar idéia de que está falando a verdade pura. (Idem, idem, p.8)

No segundo episódio, a boneca (e com ela o narrador) concede liberdade total ao Visconde, que se transforma, então, em narrador e focalizador interno, na medida em que é ele quem escolhe, inclusive, a estória do anjinho de asa quebrada como assunto das memórias. Diz Emília: *Fique escrevendo. Vá escrevendo. Faça de conta que estou ditando. Conte as coisas que aconteceram no sítio e ainda não estão nos livros.* (Idem, idem, p.15) É importante ressaltar o modo como os episódios continuam sendo intitulados, pois é por meio dos títulos que o leitor percebe que o narrador externo mantém-se atuante no relato, mesmo quando, com a mudança de nível, a voz é do Visconde, configurando-se, assim, o jogo de vozes e visões: *IX- A grande luta. Pedrinho e Peter Pan batem Popeye. Palavras do almirante para Emília.*

As *Memórias da Marquesa de Rabicó*, sob o comando do sabugo-escriptor, principiam com marcação bem definida, inclusive, com subtítulo, “O anjinho de asa quebrada”. Após uma pequena introdução para situar seus leitores, remetendo-os às

obras *Reinações de Narizinho* e *Viagem ao céu*, o sabugo-memorialista explica a construção do texto: *Não recordarei, portanto, nada disso* [aventuras citadas]. *Só direi que houve lá por cima tais estripulias que os astrônomos da Europa vieram queixar-se a Dona Benta das brincadeiras que estavam perturbando a harmonia celeste.* (Idem, idem p.16)

A partir desse ponto, ainda que o Visconde narre os acontecimentos, como um bom escritor de memórias alheias, privilegia as ações e atitudes de Emília, valorizando os ensinamentos que a boneca, com muito humor, disponibiliza à criaturinha celeste bem como sua esperteza para vencer o marinheiro Popeye. Em relativa harmonia com a Marquesa de Rabicó, ausenta-se, praticamente, da narrativa, sustentando o relato com o discurso direto, os diálogos entre Emília e as demais personagens. Portanto, mesmo que não seja a responsável pela “escritura”, é da boneca o predomínio da voz e da visão no texto.

Embora o narrador externo retome, em alguns momentos, o controle da narrativa, como podemos notar desde o título, no episódio X, *Diálogo entre a boneca e o Visconde. A esperteza de Emília e a resignação do Milho*, ele continua promovendo a mudança de nível, tanto no que se refere à voz, com o emprego do discurso direto, sem sua intervenção, como no que diz respeito ao ponto de vista, ainda que as concepções das personagens provoquem arrepios no senso comum, como no momento em que Emília revela seu conceito de esperteza:

- Sabe escrever Memórias, Emília? Repetiu o Visconde ironicamente. – Então isso de escrever memórias com a mão e cabeça dos outros é saber escrever memórias?

- Perfeitamente, Visconde! Isso é que é o importante. Fazer as coisas com a mão dos outros, ganhar dinheiro com o trabalho dos outros, pegar nome e fama com a cabeça dos outros: isso é que é *saber fazer* as coisas.

[...]

- E como lhe explicar [ao filhinho de Emília] o que é ser esperto? Indagou o Visconde?

- Muito simplesmente – respondeu a boneca. – Citando o meu exemplo e o seu, Visconde. Quem é que fez a *Aritmética*? Você. Quem ganhou nome e fama? Eu. Quem é que está escrevendo as *Memórias*? Você. Quem vai ganhar nome e fama? Eu... (Idem, idem, p. 76)

No episódio seguinte, o Visconde reassume a narrativa, e, insatisfeito com a atitude da espertinha, decide pregar-lhe uma peça, registrando tudo o que considera *defeito* nela (tirana, interesseira, egoísta). Mas, evitando concepções maniqueístas, a vê também como uma criaturinha incompreensível, que faz *coisas de louca* e também *coisas sensatas*, e conclui que ela é, na verdade, *uma*

independência de pano. Emília chega repentinamente e surpreende o Visconde, que interrompe a redação das memórias mais uma vez, e o relato volta à responsabilidade do narrador externo. Entretanto, depois de ler o trecho escrito, a boneca de retrós reconsidera e admite: [...] *pensando bem, vejo que sou assim mesmo. Está certo.* (Idem, idem, p.89)

Após meditar um pouco, Emília resolve concluir ela mesma a redação das memórias. A partir daí, a *peta*, anunciada no primeiro episódio, toma conta da construção narrativa. Se, nos relatos anteriores, o Visconde conseguira manter a história entre parâmetros de verossimilhança, agora, o *nonsense* e o humor desbragado dominam, já que, inconformada com a fuga do anjinho, ela decide mudar o rumo dos acontecimentos. Assumindo o controle, Emília narra, então, como partiu para Hollywood, no *Wonderland*, na companhia do anjinho, das crianças inglesas, de Peter Pan e Alice, do almirante e, naturalmente, do Visconde, sua vítima preferida. Ela, muito inteligente, aprende inglês, sem qualquer sotaque, durante a viagem; o pobre sabugo, por sua vez, enjoa o tempo todo e joga no mar metade de sua ciência: *Vomitou logaritmos, ângulos e triângulos, leis de Newton – uma trapalhada.* (Idem, idem, p. 91) Na terra do cinema, decide fazer carreira na Paramount e, para começar, prepara e encena o roteiro de *Dom Quixote de la Mancha*, transformado em pastelão, naturalmente, pela irreverência da adaptadora.

Na distribuição dos papéis, percebemos a intenção de vingar-se do pobre Visconde: a ela mesma designa o papel de Moinho de vento, o Anjinho é Sancho e, Shirley Temple, o Rocinante, ficando o sabuguinho incumbido de protagonizar Dom Quixote. Logo percebemos que não se trata de um prêmio, mas de artimanha da boneca para castigá-lo, uma vingança pelo tratamento dispensado a ela nos episódios anteriores das memórias. Exercendo seu papel com extrema vitalidade, Emília deixa o sabugo memorialista em pandarecos:

Quando vi aproximar-se de mim aquele cavaleiro andante de tampinha de lata na cabeça e lança apontada, regirei o braço com mais força . E quando ele chegou ao meu alcance, dei-lhe tal peteleco que ele voou pelos ares, indo cair de ponta-cabeça dentro de uma caixa de bombons vazia. Ficou lá de pernas para o ar, mudo, sem poder dizer o que tinha de dizer. (Idem, idem, p. 95)

A escolha de *Dom Quixote* para a encenação de Emília não é tão aleatória quanto parece. Se considerarmos que, nesse mesmo ano da publicação das *Memórias da Marquesa de Rabicó*, Lobato publicou também *D. Quixote para crianças*, compreenderemos seu inegável talento para o *merchandising*. Insere nas memórias uma espécie de chamariz para que as crianças se interessem pela leitura

da outra narrativa e, para aqueles que leram a sua adaptação do *Quixote*, a pantomima engendrada pela boneca em Hollywood fica mais compreensível e engraçada.

A narrativa, sob o comando de Emília, perde os freios e o narrador de primeiro nível, com o intuito de organizar o relato e interromper os desvarios da boneca, retoma sua função. Mas é interessante observarmos o grau de interação desse narrador com os fatos narrados por ela, quando, por exemplo, focalizando Dona Benta, que ouve a incrível aventura vivida em Hollywood, vê a expressão dela *igualzinha à cara que a mãe da Shirley fez na sala de jantar, quando viu aquele bando de louquinhos passar por lá* (Idem, idem, p. 99 – 100), assumindo, dessa forma, o ponto de vista de Emília.

A boneca, impaciente, convoca os serviços do Visconde novamente, e ele, sob ameaças de “depenamento”, decide continuar a tal história de Hollywood, ainda que confesse: *Nunca estive em Hollywood, nem nunca você me contou essa passagem.* (Idem, idem, p. 102). Obrigado a aceitar a farsa proposta por Emília, registra seus sentimentos em relação ao Moinho, o papel desempenhado pela boneca na pantomima: *Dom Quixote lançou um olhar de ódio contra o moinho malvado que o tinha reduzido àquela triste situação.* (Idem, idem, p. 103) A revanche de Sabugosa acontece justamente com a aparição de Mr. John, o governador da Paramount, que poderia realizar o sonho de estrelato de Emília. Entretanto, na escrita do boneco de sabugo, o grande homem do cinema não se interessa por ela, apenas pelo Anjinho e pelo próprio Visconde: *Podemos fazer negócio com Dom Quixote e o anjinho. Mas a tal boneca de pano pode limpar as mãos às paredes. Vade retro!...* (Idem, idem, p. 105) A espevitada boneca, no entanto, retorna e exige que ele reescreva os fatos que lhe foram desfavoráveis, ditando outro final para a aventura: [...] *o tal Mr. John aceitou como estrela de máxima grandeza no céu de Hollywood primeiro Emília, Marquesa de Rabicó, depois o anjinho. Ao último, o tal Visconde de Sabugueira ou Sabugosa, recusou imediatamente [...].* (Idem, idem, p. 105) Além de recusar o pobre estropiado, segundo Emília, Mr. John atira o *sabugo bolorento* para bem longe.

No último episódio, a espevitada boneca desabafa, longamente, sobre sua natureza e sentimentos, sobre pessoas e coisas do Sítio; vê-se injustiçada, comparando-se a Dom Quixote e Jesus Cristo; registra suas impressões sobre Dona Benta, Tia Nastácia, Pedrinho e Narizinho, sobre animais como Quindim, a Vaca Mocha, o Burro Falante e Rabicó e sobre pitangueiras, jabuticabeiras e porteiras, mas, quanto ao Visconde, nem uma palavra. O silêncio sobre o sabugo revela sua

mágoa pelo retrato de “boneca sem coração”, elaborado por ele na narrativa. Em resposta, finalizando suas memórias, Emília escreve:

Antes de pingar o ponto final quero que saibam que é uma grande mentira o que anda escrito a respeito do meu coração. Dizem todos que não tenho coração. É falso. Tenho, sim, um lindo coração – só que não é de banana. (Idem, idem p.107)

Concluindo

Ao final da leitura, podemos dizer que a criança que lê Memórias de Emília percebe, ainda hoje, as virtualidades infinitas da obra, as inumeráveis oportunidades de entrada no texto; sente que, como um intrincado bosque, para usar a imagem de Umberto Eco (1994), a narrativa se abre a novas aventuras, a outras explorações; incita o desejo de busca de outras trilhas no mesmo bosque ou ainda de novas aventuras pelos emaranhados de outras florestas, tropicais ou não, literárias ou de qualquer outra natureza. Poderá ser o encontro com Alice no país das maravilhas, com Peter Pan ou com a garota genial das fitas de cinema, Shirley Temple. Mesmo que as referências dos leitores sejam predominantemente urbanas, como eram, inclusive, as dos contemporâneos de Lobato, eles serão capazes de transportarem-se para o Sítio, entendido como espaço híbrido, misto de realidade e fantasia, de rusticidade e civilização.

Como vimos, um dos modos de sintonia entre leitor e texto é a alternância do foco narrativo. O narrador de Lobato, posicionado fora do mundo narrado, ao promover a mudança de nível de voz e visão na estrutura narrativa, permitindo que os fatos sejam narrados também sob a perspectiva do Visconde e de Emília, propicia a interação entre personagens e leitor. Sob esse aspecto, pode ser considerado liberal (Zilberman, 1982), já que não impõe seus pontos de vista, estabelecendo o equilíbrio entre o universo adulto e o infantil. O leitor, ao perceber semelhanças entre sua voz e a de tais narradores, sente-se representado e estimulado a reunir elementos dispersos no texto, convertendo-se em conquistador do livro que o conquistou.

E, concluindo, deixamos a palavra com o escritor. Afinal, tendo buscado sempre com tenacidade a aproximação com seus leitores, Lobato há de ter algo a nos dizer sobre as possibilidades de aceitação de sua obra por crianças de diferentes locais e épocas. Entre as inúmeras cartas endereçadas ao amigo Rangel, encontramos uma enviada de Nova Iorque, em 26 de junho de 1930, na qual, entre outros assuntos, manifesta sua vontade de fazer um livro sobre a cidade americana

e enfatiza, especialmente, seu desejo de escrever mais livros infantis: Também vou fazer mais livros infantis. As crianças sei que não mudam. São em todos os tempos e em todas as pátrias as mesmas. As mesmas aí, aqui e talvez na China. (Lobato, *A barca de Gleyre*, 2º tomo, 1957, p. 322)

Referências bibliográficas

- COMPAGNON, Antoine (2001). *O demônio da teoria. Literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG.
- ECO, Umberto (1994). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras.
- ISER, Wolfgang (1996). *O ato de ler* (Vol. 1). Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34.
- LOBATO, José Bento Monteiro (1957). *A onda verde*. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1957). *A barca de Gleyre*. 2º tomo. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1984). *Memórias de Emília*. São Paulo: Círculo do Livro.
- ZILBERMAN, Regina (1982). *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática.

Para uma leitura estilística, narrativa e simbólica do conto *A Estrela* de Vergílio Ferreira

José Cândido de Oliveira MARTINS
Universidade Católica Portuguesa
jcandido.martins@clix.pt

Martins (2003) "Para uma leitura estilística, narrativa e simbólica do conto *A Estrela* de Vergílio Ferreira", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 352-363.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Pretende-se apresentar um conjunto de propostas breves para a exploração didáctica de uma narrativa breve de Vergílio Ferreira, seleccionada pelo Programa de Língua Portuguesa do 7º Ano de Escolaridade do Ensino Básico. De um modo integrado, procurar-se-á fundamentar o trabalho do docente, explorando três perspectivas correlacionadas: estilístico-formal, narratológica e simbólica.

"Ao alto, as estrelas repetem a cintilação de todos os presépios do mundo, recompõem o sonho de uma união indestrutível dos céus e da terra" (V. Ferreira, *Signo Sinal*).

1. VERGÍLIO FERREIRA: DO ROMANCISTA AO CONTISTA

Vergílio Ferreira (1916–1996) afirmou-se, no panorama da Literatura Portuguesa do séc. XX, como o romancista mais representativo de certa concepção de romance, dominado por omnipresente temática existencialista. Revelou-se também como um apreciável autor de ensaios e ainda como um persistente cultor do diário. Não descurou completamente outros géneros como o conto, embora a brevidade e contenção exigidas por esta forma de narrativa breve nem sempre se adequem à problemática filosofante e à cosmovisão recorrentes na sua criação literária¹.

¹ Em certo sentido e em face da razão aduzida, pode-se dizer que, proporcionalmente, há mais variedade temática nos poucos contos do que nos romances do autor. Isso mesmo é realçado por alguns críticos, quando aponta a *condição humana* como o tema recorrente da ficção romanesca, face à variedade das narrativas breves, como assinala Óscar Lopes (1982: 481-2): "(...) os contos são muito mais puramente narrativos e parecem agarrar cenas que vêm do fundo da infância, de uma certa experiência rural, cenas que não têm directamente que ver com a filosofia da vida ou/e a filosofia da arte, mais versada nos seus romances".

Embora demonstrando a versatilidade narrativa do autor e sendo contaminado por algumas das obsessões temáticas que enformam a escrita romanesca, até quantitativamente o conto ocupa um lugar secundário na criação vergiliana. Aliás, com singularidades em relação a outros géneros e não esquecendo o estatuto subsidiário em relação ao romance, o lugar relativamente marginal do conto na escrita vergiliana é reconhecido pelo próprio escritor declara na apresentação dos *Contos*, quando expressamente declara: "Escrever contos foi-me sempre uma actividade marginal e eles revelam assim um pouco da desocupação e do ludismo"².

A primeira colectânea de oito contos do autor, redigidos em datas distintas, surge em 1953, sob o título de *A Face Sangrenta*, já depois do romance *Mudança*, embora ainda com certa herança da etapa neo-realista. Mais tarde, em 1972, publica novo volume de contos, em *Apenas Homens* (Inova), onde já figura o conto *A Estrela*. Em 1976, publica o volume de *Contos* (Arcádia), depois reeditado nas obras do autor publicadas pela Bertrand. Por fim, em 1986, o autor edita uma obra híbrida, emparceirando contos e poesia, sob o título de *Uma Esplanada sobre o Mar* (Difel). Ora, curiosamente e mau grado a diversidade temática, num estudo comparativo é mesmo possível apresentar afinidades entre vários contos do autor³.

A Estrela é um belo conto de Vergílio Ferreira, que integra, desde há algum tempo, o elenco de leituras integrais, como narrativa breve para estudo dos alunos do Ensino Básico, entre múltiplas escolhas. Para o efeito, o conto vergiliano comparece no programa de 7º Ano de *Língua Portuguesa*, na rubrica de *conto de autor*, em contraposição com o *conto tradicional*, por natureza anónimo, para leitura "metódica", "orientada" ou "extensiva", consoante opções da planificação docente. Anote-se, aliás, que já anteriormente outros contos do autor, como *A Galinha*, figuravam em manuais escolares deste nível de ensino. Mais importante, parece-nos que um conto como *A Estrela* preenche todos os requisitos para integrar os "núcleos de textualidade canónica" do Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico (3º Ciclo)⁴.

Plenamente conscientes da necessária *décalage* entre o discurso teórico-metodológico desta proposta de análise e a sua posterior execução, enquanto prática de ensino-aprendizagem, no espaço da sala de aula de alunos do Ensino

² Vergílio Ferreira (1997: 7). Para mais economia nas referências, daqui para diante, citaremos o conto "A estrela", no corpo do texto, indicando apenas o número da página.

³ Tal como fazem Rosa Maria Goulart (1997: 116–8) e Carlos Alberto Iannone (1993).

⁴ De que fala pertinentemente Vítor Aguiar e Silva (1998-99: 25), numa súmula reflexiva absolutamente modelar, que deveria constituir uma referência omnipresente no exigente trabalho docente de professores e programadores da Língua e Literatura do Ensino Básico e Secundário.

Básico, propomo-nos delinear, com preocupações didácticas, três reflexões articuladas sobre o conto *A Estrela*: 1) indicar sumariamente algumas orientações de trabalho estilístico-formal sobre a língua; 2) avaliar os significados decorrentes do tratamento concedido às principais categorias narrativas que estruturam o referido conto vergiliano; 3) por fim, sugerir algumas perspectivas que enformam a dimensão metafísico-simbólica desta narrativa breve.

Nesta tripla análise, está subjacente um pressuposto relevante – as inegáveis virtualidades pedagógicas do conto *A Estrela* de Vergílio Ferreira: como realização linguística, como género narrativo e como espaço simbólico-imaginário. Concretizemos esta tripla investida textual, começando pela estrutura linguística e terminando na dimensão hermenêutica mais integradora.

2. REALIZAÇÃO LINGUÍSTICA: A CRIAÇÃO TEXTUAL

O estudo do conto *A Estrela* de Vergílio Ferreira deve iniciar-se pela análise linguístico-formal, conduzindo os alunos a reflectir sobre as opções linguísticas e as construções estilísticas que dão corpo a este artefacto literário. De que materiais linguístico-culturais e poético-retóricos está feito o texto? Como é que o escritor usou literariamente a língua?

Ao contrário do que alguns persistem em pensar, o texto literário sempre se constituiu, numa tradição pedagógica multissecular, como o *núcleo* absolutamente central no ensino da língua, como espaço de criatividade artística onde se exploram todas as potencialidades da língua, enfim, como lugar privilegiado da memória e da identidade nacional de um povo e de uma cultura⁵.

Não impedindo muitas outras actividades de assimilação ou solidificação de conhecimentos linguístico-gramaticais⁶, poderiam enriquecer o estudo do múltiplas reflexões, de que destacamos apenas duas:

2.1. *A magia do conto*: Em *A Estrela*, narra-se a história simples e cativante de Pedro, uma criança de 7 anos que, um dia à meia-noite, sobe ao alto de uma igreja, existente no cimo de uma alta montanha, para roubar uma estrela ímpar. Não era uma estrela qualquer, era simplesmente estrela mais bonita e brilhante do céu.

⁵ Cf. Vítor Aguiar e Silva (1998-99: 24 *et passim*).

⁶ As actividades possíveis, tendo como base um texto narrativo como este são obviamente múltiplas, dependendo de variados factores, como a planificação lectiva ou o estágio de desenvolvimento linguístico-cultural dos alunos, podem integrar trabalhos tão diversos como: a) os vários tipos e técnicas de leitura; b) a construção sintáctica; c) a derivação e formação de palavras, a par dos conceitos de polissemia, homonímia, sinonímia, antonímia, homofonia, homografia e paronímia; d) as modalidades discursivas de enunciação (discurso directo e indirecto); e) a ocorrência de determinadas categorias morfológicas e sua flexão, como o sentido ou valor de certos tempos verbais (pretérito imperfeito, perfeito ou mais-que-perfeito), entre tantas outras actividades. Vejam-se, por ex., as actividades propostas por Ana de Sousa e Cristina Barros Queiroz (2000: 46 ss.).

Porém, o roubo é descoberto por um velho muito velho, e toda a aldeia se revolta contra aquele acto que assim defraudara o património comum. Quando descobre a verdade, o pai de Pedro exige que ele reponha a estrela roubada no seu lugar originário. Porém, ao restituir a estrela, noutro dia à meia-noite, perante toda a comunidade emocionada, Pedro cai da torre da igreja e morre. Aquela estrela singular e o acto de Pedro perduraram na memória de todos até ao presente.

Ora, uma das primeiras características que cativam o leitor é o recurso a uma narração que privilegia a surpresa, que cativa o leitor desde o *incipit* narrativo: "Um dia, à meia-noite, ele viu-a" (p. 179). O relato inicia-se abruptamente, dando conta da sedução de alguém perante alguma coisa, que o leitor ainda não conhece. O leitor fica preso nesta estratégia de sedução, que prescinde de explicações introdutórias, e caminha rapidamente para um desfecho não menos surpreendente⁷.

Outro aspecto interessante é a profunda simpatia ou proximidade que o leitor vai pressentindo entre o narrador que conta a história e o seu protagonista. O narrador não se limita a relatar os factos de um modo frio, distante, exterior. Pelo contrário, aproxima-se do protagonista, adopta o seu ponto de vista, vê com os seus olhos, revela-nos os seus sentimentos e medos mais íntimos. Esta imbricação do discurso do narrador com o ponto de vista de Pedro é tal, que nem sempre é possível destringer quem pensa o quê.

O narrador vai tecendo, num estilo extremamente hábil, uma construção narrativa que, lançando mão de técnicas como o discurso indirecto livre, se apropria da linguagem da infância, do seu vocabulário típico, de certas partículas modais ou conectores discursivos, das suas construções sintácticas naturais. Não usa esta técnica e esta sabedoria com outras personagens, mas apenas com o jovem Pedro, para nos transmitir com vivacidade e dramatismo os seus actos, as suas motivações, os ímpetos e receios da sua consciência.

2.2. Marcas de oralidade: Como sabemos, o tratamento literário da língua mostra-se fecundamente aberto à assimilação de outras falas e usos quotidianos. Assim, um manifesto esforço realista, o narrador capta admiravelmente o registo de linguagem popular, própria de personagens de um meio rural, quer de Pedro, quer de outras figuras deste universo diegético. Isso acontece em interligação com as referidas técnicas da focalização interna e do uso privilegiado do discurso indirecto livre, ambas geradoras de um discurso polifónico onde confluem várias vozes, quer do narrador, quer da consciência de outras personagens.

⁷ O efeito de surpresa no conto foi sumariamente historiado por Nádía Battela Gotlib (2002: 32 ss.).

Assim se compreende, quer no discurso do narrador, quer na enunciação atribuível às diversas personagens, o recurso constante a certo tipo de opções morfo-sintáticas e semânticas: i) uso privilegiado de um léxico sociologicamente próximo dos falantes, com lexemas como: "empalmar", "sacana", "entalar-se", "malhoadá", "tramar", "escachar", etc.; ii) a utilização frequente de certas partículas modais, próprias da vivacidade do discurso oral popular: "E daí, se calhar, talvez a viesse a dar à mãe", "lá ia perguntando"; "o que é, só de dia, quando lhe bate o sol", etc; iii) a reprodução de certas expressões ou locuções populares: "Vê é se tiras o cu do ninho", "fizera uma das dele", "ninguém gosta que lhe limpem o que é seu", "a bem dizer", "se o pai ou a mãe descobrissem estava cosido", etc.; iv) o recurso a determinadas construções sintáticas, copulativas, perifrásticas, enfáticas, etc.; v) a reprodução do frequente uso do polissíndeto, dos deícticos e de interjeições; vi) os processos de metaforização, alicerçados na sabedoria popular.

Estas e outras características formais do conto de Vergílio Ferreira proporcionando ao estilo desta narrativa qualidades como a verosimilhança, o ritmo e a vivacidade. Enfim, um estilo fluente e vivido. Esta ênfase nas marcas lexicais e sintáticas da coloquialidade e oralidade da língua, na sua rica matriz popular, remete-nos também para a tradição oralizante do conto popular.

3. GÉNERO NARRATIVO: O CONTO

A segunda etapa do estudo do conto *A Estrela* de Vergílio Ferreira deve centra-se na construção narrativa. O objectivo deste estágio de leitura crítica é duplo: mostrar e caracterizar com os alunos os diversos materiais ou elementos que constituem este texto narrativo concreto; ao mesmo tempo, e de um modo compreensivelmente simplificado, introduzi-los na arquitectura do género narrativo e das suas principais categorias.

3.1. *Modo e géneros narrativos*: Como uma abordagem propedêutica e de um modo ainda muito esquemático, impõe-se, desde logo, que a actividade de ensino-aprendizagem contemple a distinção entre os três grandes *modos* literários (*lírico, narrativo e dramático*), universais e acrónicos. Pretende-se que os alunos, na sua actividade de leitura e compreensão de textos (literários e não-literários), se vão sensibilizando para as diferenças estruturais e comunicacionais entre essas três formas arquetípicas de expressão verbal, bem como para algumas das suas subdivisões ou realizações históricas (*géneros*), como é o caso do *conto*⁸.

⁸ Sobre a teorização dos modos e géneros literários, vejam-se especialmente: Vítor Aguiar e Silva (1986: 385 ss.); Massaud Moisés (1982: 19 ss.); Carlos Reis (1995: 239 ss.).

O *conto* define-se como género narrativo, constituído por um relato curto, homogéneo e linear (unidade dramática), através do qual se narram sucessos fictícios, fantásticos ou mesmo maravilhosos. A breve dimensão da diegese e a frequente organização das sequências narrativas por *encadeamento*, caminhando rápida e intensamente para um desfecho imprevisto, são reforçadas pela vivacidade do *diálogo*, pelo número reduzido de *personagens*, pela concentração do *espaço* e do *tempo*, pelo moderado papel da *descrição* e pela quase ausência da *dissertação*⁹.

3.2. *Estatuto e voz do narrador*: Em *A Estrela*, temos um narrador *conta uma história*, assumindo determinadas opções perante a diegese que vai criando. Tem um estatuto claramente heterodiegético, não abdicando de certa omnisciência, sobretudo em relação ao protagonista. Como sugerido, sobressai a sua estratégia de focalização interna (e até levemente interventiva), sempre que vê os acontecimentos com ou a partir da subjectividade das personagens, embora com variações significativas, desvendando assim os seus sentimentos interiores. Em *A Estrela*, o narrador apropria-se ou cola-se inequivocamente ao ponto de vista do jovem Pedro, num entrelaçamento muito vivo e sedutor¹⁰.

3.3. *Composição diegética*: O desenvolvimento da acção breve e concentrada do conto *A Estrela* comporta três etapas, claramente demarcadas, numa *morfologia* comum (como analisado pioneiramente por V. Propp) a tantos outros relatos similares, sobretudo no conto maravilhoso. As três referidas sequências são, pela sua ordem linear: 1ª) *situação inicial (elemento perturbador)*: a admiração pela estrela que brilhava no alto de um campanário, desencadeada pelo móbil da visão; 2ª) *transgressão ou desordem*: o roubo solitário da estrela, durante a noite, que transforma o herói numa agressor da ordem reinante; 3ª) *restabelecimento da ordem*: a reposição da estrela, acto imposto pelo próprio pai e pela comunidade, e causador da morte do herói.

⁹ Diferenciando-se de outros géneros narrativos "maiores" como o *romance* e a *novela*, o *conto* mantém afinidades com outros géneros narrativos "menores" e aparentados (*conto popular*, *apólogo*, *fábula*, *parábola*, *lenda*, *exemplo*, etc.). Tanto o *conto literário* de autor, como o *conto popular* – tradicional ou folclórico, anónimo, transmitido pela tradição oral –, têm uma longa e riquíssima história de muitos séculos. De origem sobretudo oriental, os seus mais longínquos antepassados da narrativa breve são relatos mitológicos, lendários ou fantásticos, desde a remota Antiguidade e da Idade Média à idade de ouro do séc. XVIII, com a sua variedade de subgéneros: conto de fadas, conto oriental, conto libertino, conto moral, conto filosófico, etc.

Para aprofundamento da definição do conto como género narrativo, cf. Jean-Pierre Aubrit (2002: 6 ss.); e Massaud Moisés (1982: 16–19). Entre as virtualidades didácticas do texto literário, deve ser realçado o estudo das características enformadoras de cada género literário, as suas estruturas técnico-compositivas — cf. Aguiar e Silva (1998-99: 29) e Karl Canvat (1999: 121 ss.). Entre outras obras de referência sobre a estrutura ou natureza arquitectural do conto, recomenda-se a consulta de Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes (1987: 75–79).

¹⁰ Este aspecto absolutamente central da estrutura narrativa do conto *A Estrela* mereceu a Isabel Margarida Duarte (1995) uma fundamentada e perspicaz análise.

Trata-se ainda, como se depreende, de uma *acção fechada*, sem nenhum tipo visível de abertura: ao *desejo* inicial de Pedro, sucede o *crime* do roubo e, por fim, o *castigo* da morte. O leitor fica assim perfeitamente inteirado do que acontece ao jovem protagonista. Contudo, ao contrário de outros contos ou outras narrativas breves, o texto vergiliano prescinde da inscrição de uma *moralidade* explícita.

3.4. *Irrupção no maravilhoso*: Não se pode compreender o essencial de muitas narrativas breves, tradicionais ou de autor, fora de um registo maravilhoso, isto é, de uma modalidade de ficção não-verosímil, regida por um singular pacto narrativo que suspende certa lógica racional em favor de outros códigos.

Na lógica interna do maravilhoso, que subjaz a tanta literatura infanto-juvenil, o leitor aceita certos factos inexplicáveis ou misteriosos. O leitor atravessa para o outro lado do espelho, como faz a Alice de Lewis Carrol, suspende os princípios de uma lógica empírica e racional, passando a reger-se pelas leis de um mundo de fantasia e de sonho, onde tudo é possível¹¹. Ora, narrando o roubo da estrela mais bonita do céu por uma criança, *A Estrela* integra justamente esta categoria do relato maravilhoso. Ao mesmo tempo, exige uma abordagem da tessitura simbólica que o envolve, como veremos adiante.

3.5. *Personagens e caracterização*: Como convém à reduzida extensão do conto, *A Estrela* comporta um pequeno número de personagens, entre os quais um protagonista declarado, o jovem Pedro, apenas com sete anos e um perfil voluntarioso. A sobriedade informativa estende-se à caracterização física e psicológica das personagens – caracterização muito sumária e lacunar, predominantemente indirecta.

Ora, sem grande densidade psicológica, as personagens tendem para a figura do *tipo* (o menino, o pai, a mãe); ou mesmo para a função de *figurantes*, ora designados pelo nome próprio, ora por apelidos mais ou menos engraçados, e não menos caracterizadores: Cigarra, o velho tocador de viola (em cujo nome se vislumbra a alusão à conhecida fábula de Esopo ou La Fontaine), o primeiro a descobrir o roubo da estrela; sr. António Governo, proprietário abastado; mas também o Roda Vinte e Seis, o Pingo de Cera, o Raque-Traque, a quem tinham roubado coisas várias; e ainda o vizinho Rui, das brincadeiras com berlindes, a estridente vizinha Pitapota ou o lavrador Pananão.

Em suma, mais uma vez predomina a economia descritiva exigida pela natureza sintética do género narrativo de conto. Contudo, mais uma vez a so-

¹¹ Veja-se a conhecida distinção de T. Todorov entre fantástico e maravilhoso (cf. 1977: 28-29 e 41 ss.).

briedade informativa concorre para a criação de uma certa atmosfera misteriosa e simbólica, onde as personagens valem sobretudo pelo que representam.

3.6. *Espaço e tempo*: Contendo uma acção breve e unitária, é natural que o relato do conto, enquanto género narrativo, exija uma grande *concentração* espacio-temporal. Isso não significa que a acção decorra apenas num local, nem que o tempo da história seja necessariamente reduzido. Em *A Estrela*, o leitor sabe apenas que a acção decorre numa aldeia inominada, e ao longo de poucos dias. Não sabemos localizar geograficamente essa aldeia, que parece integrar o meio rural (referência à igreja e ao alto monte onde se situa, bem como ao perfil das personagens). Nem sequer podemos individualizar temporalmente esses dias no calendário, cujo *incipit* narrativo é já revelador do registo adoptado: "Um dia, à meia-noite, ele viu-a" (p. 179). Poderia começar à maneira do conto popular: "Era uma vez um menino que viu uma estrela".

Para a mudança dos dias, num calendário de que não é explicitado o ano, o narrador limita-se a anotar, copulativa e linearmente: "No dia seguinte" (p. 182); "Mas no dia seguinte" e "Aconteceu que no dia seguinte" (p. 184); "Mas no outro dia" (p. 188); e de um modo ainda mais lacunar: "Ora certa noite" (p. 187). No desfecho da narrativa, surge a referência ao luto do Cigarra, durante "um ano inteiro", pela morte de Pedro; e ainda a explicitação de uma elipse temporal, no *explicit* que encerra o texto: "Já passaram muitos anos" (p. 191). Paraphraseando um importante ensaio de Jacinto do Prado Coelho sobre a ficção de Vergílio Ferreira, também aqui estamos perante "um estilo de narrativa à beira do intemporal".

Por significativa opção do narrador, as informações são vagas, mas suficientes. Contudo, essa sobriedade informativa concorre decisivamente para uma certa dimensão simbólica e intemporal do relato, um pouco à maneira do conto popular. Essa economia informativa concede ao relato narrativo de *A Estrela* um certo halo de mistério e de magia. Também aqui, o narrador vergiliano sugere mais do que descreve.

4. ESPAÇO SIMBÓLICO: A DIMENSÃO ALEGÓRICA

Pressupondo as reflexões linguística e narratológica das etapas precedentes, impõe-se finalmente uma integradora análise simbólico-metafísica do conto *A Estrela* de Vergílio Ferreira. Com efeito, estamos perante um texto narrativo recheado de alguns lexemas, cuja repetida e estratégica utilização ou manifesto investimento semântico, os tornam revestidos de uma considerável carga sugestiva, apenas plenamente compreensível no domínio do simbólico. Vejamos apenas alguns aspectos da espessura simbólica do texto.

4.1. *Recorrências e simbolismos*: Em primeiro lugar, sobressai a centralidade do termo *estrela*, quer através da sua valorização como título do conto; quer ainda na sua reiterada utilização ao longo do discurso narrativo, num total de 54 ocorrências. *Estrela* assume-se, deste modo, como verdadeiro termo nuclear do conto, podendo ora ser visto como objecto da demanda do jovem Pedro; ora quase com o estatuto de personagem singular. Ela é o esplendor na obscuridade da noite e a criança é o ser eleito para agarrar a estrela. No mesmo contexto, é significativa a recorrência a vocábulos pertencentes ao mesmo semântico: "luz", "luzinha"; formas verbais como "iluminar", "brilhar", "alumiar", entre outros lexemas.

Ora, segundo uma riquíssima tradição simbólica, *estrela* significa fonte de luz brilhante e de perfeição, simbolizando o espiritual, o divino e o conhecimento, por oposição à sombra e à escuridão, ao caos e às trevas da ignorância; a estrela ilumina e harmoniza o firmamento; a *estrela da manhã* representa o poder e a beleza. Num simbolismo mais transcendente e religioso, a estrela é manifestação do sagrado, guia na senda do divino, anunciadora dos eleitos e do próprio Criador (v.g., estrela de David, estrela de Jacob, estrela dos Reis Magos, em Belém; a própria Virgem é designada como *Stella Maris*, Estrela do Mar). A *estrela polar* (expressão que titula um romance do autor) é considerada o grande centro do cosmos, a porta do céu, o eixo cósmico ou o cimo da montanha do mundo¹².

4.2. *Valor alegórico*: É justamente esta densidade simbólica que deve constituir o ponto de chegada da nossa deambulação interpretativa. O que fomos afirmando até ao momento – sobretudo a centralidade de certos termos-chave, a emergência de determinados motivos temáticos, a opção pelo maravilhoso, etc. –, autoriza-nos a afirmar¹³ que o conto é perpassado por uma inegável dimensão alegórica: a história de Pedro, roubando a estrela mais bonita do céu, sem saber muito bem para quê, é uma sugestiva e iniciática alegoria do crescimento e da demanda da plenitude.

Com efeito, imbuída de um rico simbolismo cósmico, a posse do bem desejado (a estrela) pressupõe uma dura prova, através de vários riscos (pp. 180 ss.): Pedro tem de sair de casa, à meia-noite, para chegar à igreja, situada no alto da montanha. Aí, é obrigado a atravessar inúmeros obstáculos, como a passagem difícil na torre, com o medo instintivo do escuro, do desconhecido e dos cheiros a coisas mortas, numa verdadeira catábase infernal. Depois, é a difícil subida da torre,

¹² Cf. Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1994: 307–311); e Danielle Fouilloux (1996: 106). Noutra narrativa, Vergílio Ferreira define metaforicamente a estrela como um "grito de luz" na escuridão da noite.

¹³ Tal como o fez recentemente Luís da Silva Pereira (cf. 2003); ver também Helder Godinho 81985: 211-9).

até ao alto do campanário, para se empoleirar no cimo da rosa-dos-ventos, com o galo e a esfera granítica representando o universo.

Uma quantidade significativa de lexemas reforça a ideia de percurso ascensional, evidenciando que é naquele *lugar elevado*, marcado pelo sema da *verticalidade*, que se dará o desejado encontro com a Luz: “era tudo a subir”. E tudo acontece à meia-noite (o roubo e a reposição), porque as trevas realçam a luz; porque a noite, ao contrário da duração profana do dia, é o espaço privilegiado para a manifestação do sagrado, é um *tempo hierofânico* (Mircea Eliade).

Como vemos, os gestos de Pedro estão marcados pela ideia de verticalidade e de subida, com base na dicotomia simbólica Terra/Céu. No gesto pessoal, solitário e clandestino da criança, e no centro axial do mundo (*axis mundi*) daquela rosa dos ventos, com os quatro pontos cardeais (Norte, Sul, Este, Oeste), está representado o desejo de conhecimento do mundo e a ânsia de liberdade, através da ascensão corajosa e da vitória sobre o medo. Deste modo, a posse da estrela significa crescimento, busca da própria identidade, conquista de uma nova condição, nascimento para uma outra vida, numa palavra, desejo de crescer, de ser ele próprio.

4.3. *Articulações mitológicas*: De uma perspectiva trágico-simbólica, a morte de Pedro surge como um castigo diante da sua ousadia em transgredir a ordem estabelecida (*hybris*), através do roubo da estela. Ora, esta atitude de desafio e rebeldia, muitas vezes punida, é relativamente comum a muitas das personagens do universo ficcional vergiliano, não só de figuras jovens, mas também de adultos.

Prolongando esta leitura interpretativa na senda da mitologia, podemos afirmar que o acto do jovem roubando a *estrela* se assemelha ao conhecido gesto de Prometeu roubando o *fogo* à roda do Sol, dominada pelos deuses, para o conceder aos primeiros seres humanos que moldara em barro. Ao mesmo tempo, o castigo que se abate sobre o acto cometido por Pedro evoca a figura de Ícaro, filho de Dédalo, que com as suas frágeis asas de cera se aproximara demasiado do calor do Sol. Porém, sonhador e imprudente, jovem Ícaro não ouviu os sensatos conselhos paternos. O engenhoso Dédalo recomendara-lhe que, ao voar sobre o labirinto em direcção ao Céu, evitasse o perigo, não se aproximando demasiado do Sol.

Como vemos, ambas as figuras mitológicas têm em comum com o protagonista do conto vergiliano a aproximação à Luz/Fogo. Relembre-se ainda que ambas as figuras mitológicas sofrem terríveis castigos pela ousadia dos seus gestos, quer a atitude generosa de Prometeu, quer a temeridade de Ícaro. Como?

Prometeu preso no Cáucaso, suportando um longo sofrimento; Ícaro precipitando-se tragicamente do alto do Céu¹⁴. Em ambos os casos, à rebeldia segue-se a punição.

Também no conto de Vergílio Ferreira, à luz da referida simbologia cósmica, a torre da igreja é o *eixo do mundo*, ligando a Terra ao Céu e permitindo o acesso do humano ao divino, da mentira (hipocrisia) dos adultos à verdade (ingenuidade) da criança; mas também da sombra à luz, da realidade ao sonho. E não será por acaso que as personagens mais ligadas a esta sugestiva alegoria simbólica da estrela roubada sejam uma criança, que dela se apodera; um idoso, que espontaneamente denuncia o seu desaparecimento; e um artista que celebra, sentidamente, o trágico desfecho do memorável episódio. Pedro morre por não conseguir concretizar o seu desejo de crescimento e de independência, de posse da luz e do sagrado, numa palavra, pela ausência de liberdade e de sonho.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de (1986): *Teoria da Literatura*, 7ª ed., Coimbra, Almedina.

— (1998-99): "Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português", *Diacrítica* [Braga, Univ. do Minho], 13-14, pp. 23–31.

AUBRIT, Jean-Pierre (2002): *Le Conte et la Nouvelle*, Paris, Armand Colin.

CANVAT, Karl (1999): *Enseigner Littérature par les Genres*, Bruxelles, De Boeck–Duculot.

CHEVALIER, Jean / GHEERBRANT, Alain (1994): *Dicionário dos Símbolos*, Lisboa, Teorema.

DUARTE, Isabel Margarida (1995): "A *Estrela*: que vozes contam esta história?", in Fernanda Irene Fonseca (org.), *Vergílio Ferreira, Cinquenta Anos de Vida Literária*, Porto, Fundação Eng. António de Almeida, pp. 209–216.

FERREIRA, Vergílio (1999): *A Estrela*, in *Contos*, 9ª ed., Venda Nova, Bertrand, pp. 179–191.

FOUILLOUX, Danielle et alii (1996): *Dicionário Cultural da Bíblia*, Lisboa, Dom Quixote.

GAVILANES LASO, José Luís (1989): *Vergílio Ferreira, Espaço Simbólico e Metafísico*, Lisboa, Dom Quixote.

GODINHO, Helder (1982): "Para a determinação do Mitoestilo do conto *A Estrela* de Vergílio Ferreira", in *O Mito e o Estilo*, Lisboa, Presença, s.d., pp. 53–93.

¹⁴ Cf. Helder Godinho (1982: 64 *et passim*); e Pierre Grimal (1992: 241 e 396–7).

- (1985): *O Universo Imaginário de Vergílio Ferreira*, Lisboa, INIC.
- GOTLIB, Nádya Battela (2002): *Teoria do Conto*, S. Paulo, Editora Ática.
- GOULART, Rosa Maria (1997): *O Trabalho da Prosa (Narrativa, Ensaio, Epistolografia)*, Braga-Coimbra, Angelus Novus.
- GRIMAL, Pierre (1992): *Dicionário de Mitologia*, Lisboa, Difel.
- IANNONE, Carlos Alberto (1993): "Estrutura e temática de três contos de Vergílio Ferreira", *Quadrant*, 10, pp. 145–155.
- LOPES, Óscar (1982): "Comunicação", in Helder Godinho (org.), *Estudos sobre Vergílio Ferreira*, Lisboa, IN-CM, pp. 481–497.
- MOISÉS, Massaud (1985): *A Criação Literária (Prosa)*, 12ª ed., São Paulo, Cultrix.
- PEREIRA, Luís da Silva (2003): "A Estrela de Vergílio Ferreira – uma alegoria da criança que quer ser livre", Supl. "Cultura" do jornal *Diário do Minho* (14 de Maio), p. 22.
- REIS, Carlos (1995): *O Conhecimento da Literatura (Introdução aos Estudos Literários)*, Coimbra, Almedina.
- REIS, Carlos / LOPES, Ana Cristina M. (1987): *Dicionário de Narratologia*, Coimbra, Almedina.
- RODRIGUES, Isabel Cristina (2001): "Vergílio Ferreira ou a negação do conto", in Maria Saraiva de Jesus (coord.), *I Ciclo de Conferências sobre a Narrativa Breve*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 141–148.
- SOUSA, Ana / QUEIROZ, Cristina B. (2000): *"A Estrela" de Vergílio Ferreira*, Lisboa, Texto Editora.
- TODOROV, Tzvetan (1977): *Introdução à Literatura Fantástica*, Lisboa, Moraes.

Poster
“O Capuchinho Vermelho”

Carina Pereira de OLIVEIRA
Licenciada em Ensino Básico - 1º ciclo
Carina.p.o@portugalmail.com

Oliveira (2003) “O Capuchinho Vermelho”, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 364.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Actualmente, a história do “Capuchinho Vermelho” é conhecida por quase todas as crianças e tem muitas versões, mas a mais popular deste conto é assinada pelos irmãos Grimm na época do Romantismo. Estes irmãos fizeram uma recolha imensa de contos orais.

No entanto, Perrault foi quem escreveu a primeira versão deste conto, “O Capuchinho vermelho”, que consta no livro *Contes de Ma Mère L’oye*, cuja primeira edição data de 1697. Os contos que constam neste livro foram também uma recolha da tradição oral. Assim, nesta época (Luíz XIV), assiste-se a uma diferença social muito grande, isto é, a riqueza na corte e a pobreza do povo. A imagem da mulher, desta forma, está muito relacionada com o contexto social em que os textos foram produzidos.

Todas as versões que se seguiram à dos irmãos Grimm basearam-se na deles, uma vez que, tal como o especialista em contos infantis Andrew Lang, muita gente opina que se todas as versões do “Capuchinho Vermelho” terminassem como a versão de Perrault, seria melhor que as abandonássemos, uma vez que «uma pequena encantadora e “inocente”, engolida por um lobo, constitui uma imagem que fica indelevelmente gravada no espírito.» (Bettelheim, 1998, p. 212).

Desta forma, este trabalho foi efectuado com o intuito de verificar as mudanças que a história do “Capuchinho Vermelho” sofreu ao longo dos tempos, ou seja, verificar as alterações que o texto sofreu desde o original de Perrault até agora. Assim, a análise de todos os momentos da acção dos contos é efectuada, tendo sempre como ponto de partida o primeiro conto escrito, o de Perrault, e segue uma proposta metodológica baseada num estudo simultâneo de todos os contos utilizados. Essa análise é composta por uma comparação articulada que permite identificar os momentos da acção, permite identificar as semelhanças e diferenças entre as histórias e permite identificar as alterações que as mesmas foram sofrendo ao longo dos tempos.

Poster
“Um Mundo Branquinho”

Ana Maria Fernandes Pires PEREIRA¹, Elza da
Conceição MESQUITA², Maria Cristina Afonso
MAGALHÃES³
Escola EB1 N.º 7 de Bragança e Escola Superior de
Educação de Bragança
ana.mfp@clix.pt, elza@ipb.pt, crismag@ipb.pt

Pereira, Mesquita e Magalhães
(2003) “Um Mundo Branquinho”,
*A Criança, a Língua e o Texto
Literário: da Investigação às
Práticas. Actas do I Encontro
Internacional*, Braga:Universidade
do Minho-Instituto de Estudos da
Criança, pp. 365-366.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

O corpo físico deste conto infantil transborda de branco com *nuanças* de azul fantasia, assumido, sucessivamente, diferentes tonalidades. Tudo se inicia no céu e termina no céu, numa repetição de imagens, nas quais as personagens parecem flutuar devido à sua transparência. O jogo dos quatro elementos Ar, Água, Terra e Fogo, causa transformações na matéria. No caso deste conto infantil, causa a transformação das personagens principais, os Senhores Branquinhos. O Fogo e o Ar, considerados elementos activos da natureza, são representados pelo país Sol e pelo Ar. Catalisam a história para um dinamismo que supera, de todo, os momentos de maior actividade das personagens. Os elementos Terra e Água, considerados elementos passivos da natureza, são representados pela Terra e pelo país das Águas, tendo um carácter de receptividade. Na Terra, os Senhores Branquinhos sentem-se felizes e até parece que mudaram todos de casa. No país das Águas apreciam a beleza de um novo estado e permanecem por lá muito tempo, até serem perturbados pelo fogo do sol que os faz entrar de novo em actividade. A técnica de impressão serigráfica com matriz directa esteve na base da produção das

¹ Curso do Magistério Primário. Leccionou nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e na Telescola do Distrito de Bragança. Exerceu funções técnico-pedagógicas no CAE de Bragança. Licenciatura em Professores do Ensino Básico, variante de Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB). Integra a equipe do Projecto Mascararte – Bial da Máscara 2003. Frequenta o ano curricular do Mestrado em Estudos da Criança, área de Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica, no Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho. Desenvolve projectos pessoais na área da Ilustração. Exposições Colectivas de Pintura - 2.

² Leccionou as disciplinas de Matemática (7º, 8º e 9º anos) e Métodos Quantitativos (10º ano). Licenciatura em Professores do Ensino Básico, variante de Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB). Recebeu Bolsa de Mérito pelo IPB – ESEB e CGD. Leccionou a disciplina de EVT no 2º Ciclo do EB. Assistente do 1º Triénio da ESEB – Área do Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica. Integra a equipe do Projecto Mascararte – Bial da Máscara 2003. Colabora com a Revista. TParte do Departamento de Artes Visuais da ESEB. Webmaster. Prepara a Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização Formação de Professores pela Faculdade de psicologia e Ciências da Educação da UL. Desenvolve projectos pessoais na área da Literatura Infantil e Ilustração. Exposições de Pintura: Individuais – 2, Colectivas – 6.

³ Leccionou a disciplina de Matemática ao 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Licenciatura em Professores do Ensino Básico, variante de Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB). Recebeu Bolsa de Mérito pelo IPB – ESEB. Leccionou a disciplina de EVT no 2º Ciclo do EB. Integrou a Direcção da Associação de Gravadores de Évora. Assistente do 1º Triénio da ESEB – Área de Artes Visuais. Integra a equipe do Projecto Mascararte – Bial da Máscara 2003. Colabora com a Revista TParte do Departamento de Artes Visuais da ESEB. Frequenta o ano curricular do Mestrado em Estudos da Criança, área de Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica, no Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho. Exposições de Pintura Individuais – 1. Exposições de Pintura e de Gravura Colectivas 10.

ilustrações. A sua utilização permitiu obter os efeitos de transparência e opacidade desejados, numa mistura de cor directa e espontânea sobre o papel. Enfim... uma forma de a criança aprender o ciclo da água.



Poster

Análise micro-estilística do conto *O Veado Florido* de António Torrado

Anabela Malheiro Fernandes Caldelas PEREIRA
E.B. 1 de Vergaço-Cibões- Terras de Bouro
amfcaldelas@mail.pt

Pereira (2003) "Análise micro-estilística do conto *O Veado Florido* de António Torrado", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 367.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

O poster aborda os conceitos de Texto Literário e os seus códigos: conotação, plurissignificação, pluri-isotopia, ficcionalidade... e de Literatura para a Infância. Estabelece uma relação entre ambos, sobretudo no que respeita ao uso estético da língua. Debruça-se também na análise micro-estilística do conto *O Veado Florido* de António Torrado, atendendo aos seguintes tópicos: título, momentos, acção, personagens, espaço, tempo, valores e texto icónico. Pretende reforçar a ideia de que existe Literatura para a Infância de grande qualidade. Qualidade acentuada pela importância do uso estético da linguagem nela expressa.

Na Escola da Literatura. Ensaio em torno de um autor

Cláudia Sousa PEREIRA ¹
Universidade de Évora – Centro Interdisciplinar de
História, Culturas e Sociedades (CIDEHUS)
cpereira@uevora.pt

Pereira (2003) “Na Escola da Literatura. Ensaio em torno de um autor”, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 368-374.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Nesta comunicação pretendo centrar as questões do ensino da Literatura na perspectiva da sensibilização e formação do leitor literário. Terei em conta a especificidade desta leitura (e do seu ensino) que ultrapassa a simples alfabetização e para a qual, julgo, existe uma maior complexidade de sistematização e (des)codificação. Se a leitura de textos literários escritos propositadamente para esses principiantes é uma etapa fundamental dessa formação, a abordagem de textos literários “para os grandes”, em formato de antologia, não foi esquecida por uma autora que me inspirou esta reflexão.

O autor a que o título desta comunicação se refere é uma autora, Luísa Dacosta, também uma colega nesta profissão de ensinar a linguagem literária usada por poetas e ficcionistas. A obra sobre a qual assento as reflexões que farei é a sua colecção de excertos de textos de autores consagrados da língua portuguesa intitulada *De Mãos Dadas, Estrada Fora...*²

São duas as entidades que me têm levado a reflectir quando se trata de falar e ouvir sobre a Criança e o Texto Literário: a primeira diz respeito ao sujeito da acção que é “ler” – a criança leitora –, a segunda tem a ver com a especificidade do objecto que se lê – o texto literário. Encaro estas entidades, e as questões que em torno delas se podem erguer, na perspectiva de investigação sobre a leitura literária, que oriento de forma a procurar quer a montante quer a jusante do texto os elementos que, ainda que aparentemente de forma contraditória, só estão presentes, escritos e dando-se a ler, no próprio texto literário. Trata-se, enfim, de percorrer um objecto-texto num sentido que terá como pontos de partida e chegada o sujeito-leitor-criança.

¹ Professora Auxiliar, investigadora no Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades (CIDEHUS-UE)

² Esta obra é originalmente composta por três volumes com publicações datadas de 1970, 1973 e 1980, tendo sido reeditadas num só volume as duas primeiras partes pelas Edições Asa em 2002, na colecção «Obras Completas de Luísa Dacosta». Nesta edição promete-se a publicação dos terceiro e quarto volumes (inédito).

Porquê pontos de partida e chegada? Porque nos interessa aqui o texto literário escolhido para ser lido por crianças, e nessa escolha há, virtualmente, um reposicionamento do adulto que escolhe, e que talvez evoque uma recordação da sua própria infância. Essa atitude, porém, só terá sucesso se o objecto que ultrapassa a diferença de gerações dos dois níveis de leitores (mediador e criança) for uma obra-prima. Estamos, pois, novamente e sempre, de volta às duas questões: a do objecto-texto literário e a do sujeito-leitor.

Quando pensamos que um texto literário, não originalmente escrito para crianças, nem pertencendo “àquela classe dos textos anexados”, pode querer ser dado a ler às crianças, há que pensar na responsabilidade da tarefa. Se se trata de ensinar Literatura, há que dar aos alunos Literatura. Há que dar a possibilidade de contacto com essa linguagem específica que é a literária, onde com certeza muitos se deslumbrarão por nela encontrarem, de quando em vez, palavras e expressões que usamos, ou gostaríamos de saber usar, no nosso dia-a-dia. Essa mediação responsável assumiu-a Luísa Dacosta nos seus *De Mãos Dadas, Estrada Fora...*³.

Por outro lado, tratando-se de uma antologia de textos literários da língua portuguesa não podemos deixar de lado discussões teóricas relacionadas com a questão do(s) cânone(s). De facto, ao teorizar-se acerca do cânone, está-se a trazer à discussão contextos relacionados também com a administração académica dos estudos literários. Aliás, a própria ideia de cânone se submete ao esboçar de uma selecção e de uma perspectiva histórica, e a própria História, já o sabemos, não é a aparente ordenação de um passado, mas antes a reconstrução desse passado a partir de interesses presentes a essa reconstrução. Como afirma Talens, «*não se institui para recuperar um passado, mas sim para ajudar a constituir e justificar um presente. A eleição do corpus sobre o qual operar, o estabelecimento dos critérios que tornassem coerente a inclusão/exclusão de obras e autores, (...) não responderia(m), por conseguinte, à existência de uma verdade exterior comprovável, mas a uma vontade de construir um referente à medida, capaz de justificar a maneira de viver e de pensar o mundo por parte da sociedade actual*»⁴ Daí que esta antologia de Luísa Dacosta, seja também um documento importante na organização do estudo da Literatura em língua portuguesa, onde as palavras são, para a Autora, a «*pátria nunca ocupada e sempre materna, a única onde alguns puderam*

³ Recordem-se as palavras de Violante Florêncio em excerto inserido nesta nova edição da antologia: «*Tão importante quanto a selecção de textos de literatura de língua portuguesa aí incluída é o conjunto de cuidadosas sugestões de leitura direccionadas ao público infanto-juvenil (e que penso, nenhum professor deveria perder), que antecedem cada um daqueles textos.*»

⁴ Citado por Pozuelo Yvancos, pág. 420.

experimental, quando lhos negaram, os espaços dilatados da liberdade e da vida» (pág. 86).

Como a antologiadora vai afirmando ao longo dos seus pequenos prefácios que introduzem cada um dos autores compilados, a sensibilização do pequeno leitor para a especificidade da palavra literária presente em diferentes géneros, épocas e contextos temáticos é o seu objectivo quase programático. Retomando o título de uma comunicação sua, a pedagogia que lhe interessa é a do deslumbramento. Recusando os princípios que regeram as selectas para os mais novos, quer do pré quer do pós 25 de Abril, onde o lugar da Literatura permanecia a seu ver em branco, o que lhe interessou foi desde sempre, e cito, *«a palavra que (...) não era apenas uma unidade de som, de grafia ou de sentido, como a informativa, mas uma matéria plástica com textura, cor, peso, perfume, que sempre tinha exercido sobre mim grande fascínio e sem a qual me era impossível despertar paixão pela língua. Precisava de não abandonar os meus autores predilectos: Eça, Graciliano Ramos, Cecília Meireles, Guimarães Rosa, Irene Lisboa, Raul Brandão, etc., etc., etc. Além disso, não me interessava formar atentos, veneradores e obrigados e a palavra mais inconformista a que não servia para sim-sinzar era a literária, que tantas vezes tinha sido a do não»* (Dacosta, 2002, pág. 199, sublinhado nosso). Essa inconformidade, que se deseja presente no texto literário que contagia o seu leitor, é realçada nas palavras que introduzem os autores e que marcam a importância desta antologia, porque assim a antologia vai actuar como os catalizadores na química, onde para a síntese de uma substância é sempre necessária essa mesma substância.

E Luísa Dacosta fala da Literatura com Literatura, organizando a sua antologia como uma viagem com etapas que, por magia, misturam épocas e lugares que ora seguem a ordem do tempo, ora a ordem temática, transformando esta antologia num livro que se pode ir lendo, de fio a pavio. Por exemplo, entre Francisco de Sá de Miranda, que introduz convidando os leitores, que trata sempre por *companheirinhos*, *«Calcem as botas de léguas, companheirinhos, vamos fazer duas longas, longas viagens! Para trás, para trás, para trás no tempo...Até àquele em que os animais falavam, em busca dos nossos heróis: dois ratos ladinos. Um de poucos teres e haveres, humilde e do monte, outro cidadão impante, desdenhando d'urze e tojo...Para trás, para trás, quatrocentos anos, mais coisa menos coisa, até àquele tempo de naus e caravelas, para encontrarmos o autor que pegou nos ratinhos e os meteu na história: »* (pág. 19) e Bernardim Ribeiro, a quem chega depois de passar por dois textos da tradição popular (romance e conto), Almada Negreiros, Manuel Bandeira, Trindade Coelho, Cecília Meireles, Eça de Queirós, Vitorino Nemésio e João Guimarães Rosa, e que apresenta assim: *«Gata*

Borrallheira... Quem a não sonhou ou a não foi em sonho? Seu Rosto? Vário e sempre lindo como o das princesas. Seus modinhos? De trabalhadeira. Quando nasceria? Ninguém sabe. Mas há muitos, muitos anos, lá para a fundura dos tempos, de certeza certa. O que posso afirmar é que um escritor do século XVI, por sinal amigo do que escreveu a história dos ratinhos – lembram-se? – já tinha ouvido falar nela. E pôde assim recriá-la, afeiçoá-la a seu jeito» (pág. 58).

Antologia que se lê como “livro de cabeceira”, mas que também sabe, entre capítulos, fazer esperar pelo seguinte. Capítulos que permitem a reflexão, o exercício de comparação e, sobretudo, o exercício de avaliação. Pedir ao aluno dos dias de hoje que explique o porquê das preferências por este ou aquele autor, ou mesmo a justificação pela repulsa que este ou aquele texto possa provocar, permite que os alunos estabeleçam o seu próprio “cânone”, e isto é, no limite, permitir que desenvolvam o seu gosto literário. Ora, o valor literário e a questão da avaliação da literatura são questões essenciais na crise que a teoria literária contemporânea (ou as suas crises cíclicas?!) atravessa. A crítica literária actual que em parte abandonou o método estruturalista, que limitava a discussão em torno de um texto ao nível da sua construção retórica, para voltar a colocar os velhos problemas da estética, pôs em primeiro plano a questão hermenêutica, percorrendo arriscados caminhos onde a questão metafísica da relação linguagem-realidade deixou de ser primordial. Por outro lado, também o próprio objecto dos nossos estudos, a Literatura, tem na sociedade actual um papel importante no perfil que se queira dar às “humanidades” na era da electrónica, o que obriga os teóricos a resituar-se perante novos sentidos e novas relações: literatura-ciência, literatura-meios de produção escrita, literatura-cultura de massas...

Recuperar o espírito de “avaliar” um texto literário vai permitir que o comentário adquira por sua vez um maior valor nos estudos literários, e é afinal uma função essencial de quem ensina Literatura. É Frank Kermode quem o afirma de forma peremptória, a propósito do papel dos académicos face à interpretação⁵: «*Como não temos qualquer experiência de um texto venerável que garanta a sua própria perpetuidade, podemos dizer com sensatez que o meio pelo qual sobrevive é o comentário. Todo o comentário sobre os referidos textos varia de geração em geração porque responde a diferentes necessidades; a necessidade de continuar a falar é essencial, a necessidade de o fazer de uma forma diferente é igualmente urgente, e muito em especial porque a provisão de comentários é um dever para uma profissão que...tem tendido a julgar os conseguimentos dos seus membros*

⁵ Leia-se sobre este assunto a sua obra traduzida em português *Formas de Atenção*, Edições 70, Lisboa, 1991.

*pela sua capacidade de dizer algo de novo sobre os textos canónicos sem os deformar.»*⁶ Os textos canónicos, que segundo alguns perpetuam valores permanentes, são desafiados pela actividade da crítica que visa à valorização literária. É que o valor literário obtém-se como função e ao mesmo tempo produto da actividade de interpretação de um texto, mesmo de um texto ou de um Autor que, como numa antologia, é considerado canónico. Reavaliar, através de uma crítica bem orientada, é tornar o cânone movediço, é julgar um texto com outro parâmetros, outras regras, mais válidas para um novo leitor, que ainda que mais novo se o fizer com a consciência literária da sua época, são tão válidas como as que “canonizaram” o texto há mais tempo, seguindo outras ideologias, por exemplo.

Esta antologia de Luísa Dacosta, mais do que outras pelo valor dos seus pequenos prefácios, pode ainda neste século XXI constituir uma entidade de excelência para a divulgação de factos textuais tornados históricos, de autores clássicos, entre os mais novos, nos seus primeiros passos para uma educação literária. Partir dos seus comentários como sugestão para a abordagem dos textos e para a elaboração de outros comentários e juízos que dia-a-dia diferentes alunos, em diferentes épocas e situações, vem afinal preencher um dos princípios elementares dos estudos literários, permitindo ainda a consolidação do nosso património literário que resiste ao passar das gerações.

Mesmo quando a Escola da Literatura é já a Universidade estudar a antologia de Luísa Dacosta parece-me de um grande interesse. Não só será uma forma de desenvolver o conceito teórico da transdução – neste conceito agrupam-se as cadeias de transmissão responsáveis pela circulação de um texto literário, fenómenos que vão desde as suas traduções à intertextualidade, às versões, à sua presença em manuais⁷ - conceito que permite aos já iniciados nos estudos literários perceber a complexa instabilidade de um texto literário.

Neste nível universitário às antologias podemos ir buscar questões importantes. Por exemplo na disciplina que lecciono (disciplina semestral de três horas semanais às licenciaturas de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educação de Infância, com a imensa e vaga denominação de Cultura e Literatura Portuguesas), vou buscar a primeira das duas grandes temáticas que tenho tempo de abordar – a Infância e o Alentejo. Não as ligando obrigatoriamente uma à outra, nelas cruzo duas categorias essenciais da narrativa literária: o Tempo e o Espaço.

⁶ Citado por Pozuelo Yvancos, pág. 425.

⁷ «O texto literário não é uma entidade estável: vê-se submetido à contínua e variada intervenção de distintos elementos situáveis entre o Autor e o leitor, através dos quais o texto chega a este leitor em certa medida já metamorfoseado: é um processo complexo.» Pozuelo, pág.437.

Ao mesmo tempo, cruzando esses temas e essas categorias, cruzo também esses dois conceitos – Cultura e Literatura – difíceis de introduzir e desenvolver para quem nem sempre está muito motivado para os estudos literários, e muitas vezes nem sequer para as Humanidades.

Por outro lado, o uso de antologias ainda neste nível de ensino mas na área dos estudos literários (cursos de Línguas e Literaturas) permite também desenvolver, por exemplo, o estudo da Teoria dos Polissistemas (proposta do israelita Itamar Even-Zohar e do belga José Lambert), onde o que interessa é precisamente relacionar o cânone com o que chamam “repertório”. Trata-se de reflectir sobre os procedimentos de selecção, manipulação e supressão de textos, demonstrando-se que o cerne da questão nos estudos literários reside não no objecto-texto literário mas na discussão sobre as razões por que é esse e não outro o objecto-texto escolhido. Por “repertório” entenda-se o conjunto das leis e elementos que governam a produção dos textos e o seu uso, e neste conceito está obrigatoriamente incluído a entidade que nos interessa, o leitor literário. Mais ainda, não é só o sujeito que se vê envolvido nesta teoria que realça “o que se faz com os textos”, mas também, até simplesmente pela sua presença, o objecto-texto que é recolhido em antologia. Aqui regressamos, finalmente, a essas duas entidades que me interessaram tratar aqui: sujeito(s) (leitor/antologador) e objecto (texto literário antologado). Por isso importa ter em conta, nos estudos literários, o papel e a função da antologia enquanto mecanismo auto-organizativo e estruturador da Literatura, em particular na questão da definição e estudo do cânone ou cânones literários⁸.

Foi uma breve abordagem deste código utilizado por Luísa Dacosta que vos quis trazer hoje, porque também acredito que as teorias se alimentam de propostas resultantes de investigações empíricas, de estudos concretos.

BIBLIOGRAFIA

Dacosta, Luísa, 2002, *De Mãos Dadas, Estrada Fora...*, col. «Obras Completas de Luísa Dacosta», Edições Asa, Porto.

_____, 2002, «Leitura e pedagogia do deslumbramento» in *Pedagogias do Imaginário* (coord. Armindo Mesquita), Edições Asa, Porto.

⁸ «A memorabilidade dos textos nasce vinculada ao próprio mecanismo hierárquico da selecção e a sua projecção na História não é autónoma do código a partir do qual se executa tal selecção», (Pozuelo, pág.447).

Even-Zohar, I., 1990, *Polysystem Studies in Poetics Today* vol. 11, (número monográfico).

Lambert, José, 1987, «Un modèle descriptif pour l'étude de la littérature comme polysystème» in *Contextos*, VI/9, pp. 47-67.

Pozuelo Yvancos, J.M., 2001, «O Cânone na Teoria Literária Contemporânea» (trad. Helena C. Buescu) in *Floresta Encantada, novos caminhos da literatura comparada*, Dom Quixote, Lisboa, pp. 411-457.

**Promoção de competências linguístico-literárias e conhecimento de si:
o indivíduo em busca do seu mundo
(Uma leitura de *Artur e a palavra mágica*)**

Micaela RAMÓN¹
Universidade do Minho – Instituto de Letras e Ciências
Humanas
micaelar@ilch.uminho.pt

Ramón (2003) “Promoção de competências linguístico-literárias e conhecimento de si: o indivíduo em busca do seu mundo (Uma leitura de *Artur e a palavra mágica*)”, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 375-383. ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Muita da literatura narrativa que contemporaneamente se produz no nosso país toma como temática fundamental uma reflexão de tipo metaliterário, em que a ficção reflecte sobre si própria e sobre os mecanismos que a potenciam.

No contexto específico da literatura infanto-juvenil que actualmente se escreve, estas problemáticas tendem a marcar presença sob a forma de interrogações que questionam a origem das palavras e a das histórias que com elas se constroem, explorando as implicações que estas podem ter no processo de crescimento do indivíduo e na construção do «mundo particular» de cada jovem leitor. Tal é o caso de *Artur e a palavra mágica*, obra de estreia no género de Paula Tito, na qual um jovem pré-adolescente procura resposta para perguntas tais como: «*De onde vêm as palavras, de que são feitas as histórias? Como saber para onde nos levam as palavras que usamos todos os dias, em que histórias entram, como as modificam?*».

A comunicação que nos propomos apresentar procurará, por um lado, proceder a uma leitura da obra citada, pondo em evidência a importância que a descoberta da palavra tem na construção do universo ficcional encenado; e, por outro, demonstrar como essa mesma descoberta pode (e deve) subjazer a qualquer prática didáctica no contexto de ensino-aprendizagem da língua materna, potenciando uma relação de imbricação entre aquisições linguístico-literárias e construção da personalidade.

1. Os caminhos abertos por qualquer reflexão sobre o conceito de “texto literário para a infância e para a juventude” ou, mais simplesmente, sobre “literatura infanto-juvenil” são múltiplos, complexos e estimulantes. Desde logo, emergem

¹ Micaela Ramon é licenciada em Ensino de Português-Francês e mestre em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas pela Universidade do Minho. É docente do Instituto de Letras e Ciências Humanas daquela Universidade onde lecciona a cadeira de Literatura Portuguesa II (Renascimento-Neoclassicismo) e a disciplina de Laboratório de Línguas aos cursos de Português para Estrangeiros de que foi co-coordenadora no biénio 2001/02 e 2002/03. Presentemente desenvolve um projecto de doutoramento sob orientação do Prof. Vítor Aguiar e Silva subordinado ao tema: «A novela alegórica portuguesa dos séculos XVII e XVIII». Tem várias publicações nas áreas da Literatura e do ensino da Língua Portuguesa a Estrangeiros e é autora do livro *Os Sonetos Amorosos de Camões – Estudo Tipológico* publicado pela Universidade do Minho.

como essenciais questões que se prendem quer com a definição do objecto, quer com a sua caracterização, quer ainda com a identificação das finalidades que subjazem à sua produção e inserção nos circuitos de divulgação.

As questões apontadas prendem-se, em primeiro lugar, com a necessidade de justificar a própria existência de um (sub)género literário cujos padrões de classificação têm obedecido a critérios diversos que vão desde a intenção da instância de produção até ao grau de adesão manifestado pela instância de recepção, passando pelas peculiaridades dos códigos semióticos activados pelas obras concretas que neste âmbito se vão produzindo.

Ainda neste quadro, não menos pertinentes se tornam as questões levantadas pelo aparente paradoxo resultante das tentativas de compaginação entre “literatura” e “infância”, no sentido em que a primeira se caracteriza pela “literariedade” entendida *como a capacidade que um texto tem de oferecer múltiplas leituras, a partir das múltiplas relações possíveis entre os níveis manifesto e latente de sua estrutura de linguagem* (VILLARDI *in* *Palavras*, 2002:28); e à segunda se associam necessariamente as noções de simplicidade, linearidade e univocidade em razão do escalão etário e do estágio de desenvolvimento dos indivíduos a quem a designação se aplica.

Concomitantemente, a noção de “literatura infanto-juvenil” activa ainda outro tipo de problemática que se prende com a apropriação que a instituição escolar dela faz. De facto, o conceito de “literatura infanto-juvenil” não depende e muito menos se esgota no conceito de “literatura escolarizável” ou de “literatura nobilitável pela escola” (DIOGO, 1994).

No entanto, afigura-se como uma crença consensualmente partilhada que é à escola que cabe uma considerável quota de responsabilidade na promoção e no desenvolvimento das habilidades de leitura e da apetência para as activar de forma eficaz e perdurável ao longo dos tempos.

As razões de tal crença generalizada passam pela aceitação do princípio de que a escola, sobretudo ao nível da educação pré-escolar e do ensino básico, deve contribuir para um nivelamento de desigualdades multisseculares, isto é, a escola *pode e deve ser o complemento ou o suplemento daquele capital simbólico que as famílias não estão em condições de proporcionar às crianças* (AGUIAR E SILVA *in* *Palavras*, 2002:9). Ora, o texto literário desempenha um papel privilegiado neste processo de transmissão de capital simbólico, transmissão esta que se opera sobretudo por meio do conhecimento de uma língua à qual *semanticamente, nada é alheio*.

Três justificações fundamentais podem ser aduzidas para alicerçar esta ideia:

Em primeiro lugar, há que ter presente que o texto literário não se confina aos limites da realidade; antes se expande pelos domínios da criação de mundos possíveis, dando origem a um real que ele mesmo constrói e que é da ordem da fantasia. Neste sentido, a obra literária proporciona ao leitor a vivência de experiências e o contacto com todo o tipo de realidades que configuram o seu conhecimento do mundo, ao mesmo tempo que lhe desenvolvem o espírito crítico e a criatividade.

Por outro lado, o texto literário é um agente fundamental de renovação e de reinvenção da língua. Na sua busca constante dos melhores processos para *dizer mais, dizer diferente, dizer melhor, dizer coisas novas, coisas inéditas* (AGUIAR E SILVA *in Palavras*, 2002:20), a literatura potencia a interiorização de estruturas linguísticas que vão para além do registo padrão da língua, contribuindo para que aqueles que a ela têm acesso aperfeiçoem o seu desempenho linguístico. Por meio do contacto com textos literários o utilizador de uma dada língua pode conhecer os instrumentos que a norma culta põe à sua disposição, quer em termos lexicais, quer morfossintácticos, quer ortográficos, quer mesmo retórico-estilísticos, isto é, pode contactar com todas as hipóteses de fazer um uso pleno das potencialidades concretas que cada sistema linguístico coloca à disposição dos seus utentes. Acresce que os benefícios enunciados não se fazem notar apenas na escrita, mas também na própria riqueza do discurso oral.

Por último, e em íntima conexão com as repercussões positivas que o texto literário pode ter em termos de conhecimento linguístico implícito e explícito, há que salientar o seu valor cognitivo, ou seja, a sua importância para o desenvolvimento das estruturas do pensamento. Na verdade, como sustenta Vygotsky, *as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas do seu pensamento. Isto leva-nos a outro facto inquestionável e de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos elementos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. (...) O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem* (VYGOTSKY, 1988:44, tradução nossa).

Assim sendo, o contacto com o texto literário, ao permitir um desenvolvimento da linguagem, dá origem simultaneamente a um crescimento e a um enriquecimento do indivíduo, tanto no plano puramente intelectual, como no plano antropológico.

2. Talvez se deva à tomada de consciência do que acaba de ser afirmado a emergência, no plano da produção literária infanto-juvenil, de um número cada vez

mais significativo de obras que reflectem uma crescente tendência para operarem uma reflexão de tipo metaliterário, centrada na questão da língua enquanto fenómeno social, enquanto código de comunicação do eu consigo próprio e com os outros, enquanto elemento de integração no grupo e, simultaneamente, enquanto marca distintiva desse mesmo grupo; as palavras e a sua relação com o(s) mundo(s) que representam e criam, impõem-se recorrentemente como temática axial de numerosas obras destinadas a um público de leitores em formação (seja estritamente enquanto leitores, seja como indivíduos).

Esta presença obsidiante de considerações em torno da língua e das palavras, que ora se traduz numa busca de compreensão, ora numa manifestação de repulsa face ao mundo, ao eu e ao outro, através da apropriação dos significados dos vocábulos que os nomeiam, assume dimensões pedagógico-didácticas e educativas cujo contributo formativo do indivíduo criança ou jovem não deve ser minimizado.

3. Saído a público em 1ª edição em Julho de 2002, ***Artur e a palavra mágica***, de Paula Tito (uma escritora que fez a sua estreia na literatura infanto-juvenil com este título), é precisamente uma obra narrativa na qual a problemática a que temos vindo a aludir se erige como temática central.

A história gira em torno da figura de Artur, um rapaz de dez anos, sonhador, imaginativo, curioso, grande leitor, sobretudo de banda desenhada, que vive em casa dos tios e de três primos, também crianças, desde o desaparecimento dos pais.

Do ponto de vista da classificação genológica, o crítico oscila entre a catalogação da obra como romance de aprendizagem ou como texto fantástico. Se é certo que todo o livro encena uma representação literária da infância, bem como do processo de formação do protagonista, aproximando-se assim do romance de aprendizagem, não é menos verdade que ao longo das suas páginas o leitor vai sendo confrontado com situações perfeitamente admissíveis se for tida em conta uma lógica como a que preside ao mundo real, as quais são abaladas pela insidiosa irrupção do sobrenatural que caracteriza o texto fantástico. Para além das características que acabam de ser indicadas, o livro organiza ainda as sequências narrativas segundo um esquema de tipo policial. Surgem assim três possíveis linhas de leitura na abordagem do texto, todas unificadas, como se verá, pela importância atribuída às questões da língua e do valor da palavra.

4. Como já se disse, o enredo de *Artur e a palavra mágica* desenvolve-se em torno de um protagonista, que é uma criança, e da relação que este estabelece com o mundo, relação essa conducente a uma auto-formação completa e harmoniosa no sentido de propiciar uma acomodação do indivíduo em desenvolvimento ao meio social em que se insere. Neste processo de acomodação, adquire particular relevo o influxo formativo de três entidades - a leitura, a palavra e a linguagem – que se podem resumir, afinal, à macro-entidade formativa que é a língua.

Na verdade, a personagem *Artur* move-se num universo reduzido a três espaços – o espaço da família, o espaço da escola e o espaço do lazer (desmultiplicado este último no *quintal da D^a. Prudência* e no *quiosque antigo*) – em relação aos quais faz um esforço de integração de intensidade diferente.

Na casa dos tios, embora se sentisse quase “*um rapaz completamente feliz*” (p.44)² “*apesar de (...) se lembrar constantemente que o seu lugar não era ali, que estava de passagem e um dia estaria finalmente na sua verdadeira casa*” (p.45), *Artur* não é totalmente compreendido pelos outros membros da família, precisamente por causa da sua relação com as palavras; de facto, “*o problema [de Artur] era quando lhe dava para perguntar, e voltar a perguntar, e pedir pormenores*” (p.15).

Na escola, a sua situação não é menos ambígua: se por um lado “*todos gostavam muito de Artur*” (p.30), por outro é considerado um rapaz com “*demasiada imaginação*” (p.29), com “*boa cabeça e tanta imaginação, [mas que] não [consegue] contar as coisas com mais pormenor...*”(p. 33); é considerado uma criança cuja integração no espaço-escola ainda está por completar: “*Não te preocupes, Artur, és um bom aluno a português, sim senhor, tudo tem o seu tempo e o teu já não está longe, sossega...*” (p.34).

No espaço-lazer, a posição de *Artur* é mais confortável, pois, sobretudo o espaço do quiosque, funciona como um refúgio que lhe permite fazer a aprendizagem do crescimento precisamente em contacto com a leitura, com as palavras e com a linguagem.

Ora, é no quiosque que o protagonista desta história é assaltado pela primeira vez pela grande questão que o acompanhará ao longo de toda a narrativa e que, cumulativamente, servirá de mola impulsadora do avanço desta. Depois de a dona do quiosque lhe ter contado mais uma das suas histórias (“*eram sempre novas, nunca tinha repetido nenhuma, mas apesar disso eram todas vagamente familiares a Artur, como se as tivesse sonhado, ou imaginado há tanto tempo que já*

² Para todas as citações a edição usada é: Paula Tito (2002), *Artur e a palavra mágica*, Porto: Campo das Letras.

não passassem de memórias meio apagadas”, p.17), Artur formula o conjunto de perguntas cujas respostas consistirão na chave interpretativa do enigma da vida ou, o mesmo é dizer, propiciar-lhe-ão a conquista do conhecimento:

“De onde vêm todas essas histórias? Como é possível que se lembre de tantas e tão bem? São suas, inventou-as, vai inventando à medida que conta? Então como é possível que eu me lembre de todas, pelo menos um bocadinho, de uma parte, de uma personagem de uma aventura?” (p. 18).

Esta série de questões vai ser reproduzida pelo protagonista, de forma simplificada, junto da tia (*“Ó tia, de onde é que vêm as histórias?”*, p. 23) e junto dos primos (*“Catarina, sabes de onde vêm as histórias?”*, p. 24), que logo elegem a pergunta de Artur como móbil que os impelirá a organizarem-se em bando de detectives de faz de conta, não em busca de deslindar o mistério do aparecimento/desaparecimento de um qualquer objecto ou pessoa, mas antes para *“saber de onde vêm as histórias, (...) saber como é que elas entram na nossa cabeça”*(p. 28).

5. É a partir deste enigma que o livro se desenvolve de acordo com uma estrutura policial. Os ingredientes estão lá todos: há um problema inicial, traduzido na questão fundacional de se *saber de onde vêm as histórias*; há indícios recolhidos no quiosque que adensam o mistério (*“Artur reparou na capa de um livro novo (...) Artur tentou ver o título da capa mas as letras pareciam dançar, uma sugestão de força, forja, fogo... Voltou a reparar nas imagens e qual não foi o seu espanto quando viu que não havia dragões nenhuns, nem pássaros, só flores; esfregou os olhos, voltou a olhar o título, desta vez conseguiu ler: Flores de Todas as Cores, Florinda e as Flores, Flores Para Todos os Gostos, Flores da Floresta (...) o título mudava de cada vez que o lia, mudava a meio quando pensava que já tinha conseguido ler!*, pp. 35/36 e *“O gancho da mulher, aquele atrás, para segurar a rede do carrapito, tu não viste? Quando ela se virou, estava escuro lá dentro mas parece que vinha uma luz muito fraquinha de qualquer lado, o gancho estava a brilhar, não era bem brilhar, era mais como se fosse um reflexo, o gancho não era o do costume! (...) o gancho parecia o do costume, lembra-te, que parece de osso, uma cor muito deslavada, mas agora tinha cores que pareciam de dentro, tipo transparente, e uma forma esquisita...e parecia aqueles desenhos antigos, muito entrançados...”*, p. 37). Depois, há um achado no outro espaço mágico do universo infantil de Artur – o quintal da D^a Prudência, campo arqueológico onde, com a ajuda das escavações da cadela Lassie, as crianças encontram *“uma caixinha de metal com fechos trabalhados”* (p.54) que, *“apesar de enferrujada”* D^a Prudência reconheceu

imediatamente como *“a caixa que Carlos [o pai de Artur] tinha ido enterrar no fundo do quintal juntamente com o seu irmão, depois de lha terem mostrado e a terem obrigado a jurar que guardaria segredo”* (p. 55) e cujo interior *“estava muito bem conservado”*, sendo possível aí encontrar *“uma pequena chave de metal trabalhado, igual às ferragens do exterior, uma fita de cabelo vermelha, de seda, e um cordel preto muito fininho, uma linha quase, enrolado em volta da chave”* (pp. 56/57).

Munido dos despojos desta descoberta, Artur empreende uma expedição nocturna, solitária, primeiro, com o resto do bando dos primos, a seguir, que se revelará então a experiência da aprendizagem.

6. De acordo com a teoria existente sobre a literatura infanto-juvenil, esta vive de uma longa tradição de exploração de um vínculo entre *“manners and morality”* e essa exploração não é essencialmente transviada – antes (no interior de um longo contexto social histórico) caracteriza fundadamente o seu modo ético de existência (DIOGO, 1994: 21). Ainda em consonância com a teoria produzida sobre este tipo de literatura, o fantástico assume-se como uma categoria particularmente apta a desencadear efeitos pedagógico-didáticos e educativos na medida em que potencia um efeito catártico ao estimular a criatividade infantil, permitindo quer à personagem-criança, quer ao seu homólogo leitor explorar dimensões do mundo e da sua adequação com ele que de outra forma permaneceriam impenetráveis.

Em *Artur e a palavra mágica* o fantástico, isto é, o irreal e inverosímil surge em sequência da incursão do rapaz ao quiosque dos livros, no meio da noite. Aí chegado, o protagonista depara-se com um espectáculo que a ele próprio lhe parece inusual:

“do chão até ao tecto que parecia mais alto de cada vez que olhava, prateleiras e prateleiras de livros; (...) Pelo que podia ver, os livros tinham um aspecto pouco convidativo. Não estavam metidos nas prateleiras, mas lado a lado, com as capas viradas para a frente (...) Em cima, capas cinzentas e negras, sem títulos, lisas, como alguns que o tio tinha em casa, só se podia ver o título na lombada, virando o livro. Mais abaixo, livros de cores mais alegres mas de uma só cor, com títulos na capa, a dourado ou a negro, filas e filas deles. Eram muitos, muitos mais que os da fila de cima. (...) Olhou para as prateleiras mais abaixo. Assim estava melhor! Cá estavam, um pouco em desordem, os livros de banda desenhada, os livros com desenhos na capa, os livros ilustrados, quase só gravuras, meia dúzia de linhas em cada página para as crianças pequenas” (pp. 65/66).

A sensação de irrealidade adensa-se quando Artur abre os livros; é que dentro de alguns deles, *“pelo canto do olho podia ver umas coisas pretas*

pequeninas, bichinhos talvez, que corriam e saltavam, juntavam-se e separavam-se numa grande agitação, mas desapareciam quando ele tentava vê-los melhor” (p. 66). Noutros saltavam *“umas coisas negras e enoveladas de aspecto pouco agradável. Eram as palavras do livro, palavras muito grandes e feias (...) outras com ar ameaçador (...) outras com cara de palermas, passeando solenemente de um lado para o outro, como se fossem mais importantes do que as outras”* (pp.68/69).

É então que o protagonista se serve da linha preta que encontrara dentro da caixa descoberta no jardim para com ela formar um chicote com o qual trava uma luta com as palavras, conseguindo por fim mantê-las em respeito, arrumá-las muito direitinhas, em filas e camadas. Ou seja, Artur faz a aprendizagem do domínio da língua, experimenta a sensação triunfante de conseguir pôr ordem em *“letras [que] não formavam nenhuma palavra”* (p.73) e em palavras que não conseguiam contar histórias.

A partir daqui, não só obtém a resposta para a pergunta que dera origem à sua *quête* – de onde vêm as histórias? –, mas, muito mais que isso, a resposta a esta pergunta simboliza também a conquista do conhecimento de si próprio, dos seus, do seu mundo e do mundo dos que lhe são caros. Com efeito, nos livros que passa a dominar, Artur encontra o próprio pai que lhe resume o sentido da sua conquista, dizendo:

“Creio que já percebeste que é preciso conhecer as palavras certas para podermos dizer o que sentimos e onde estamos; só é possível viajar no tempo com as palavras que pertencem a cada época, cada lugar e cada pessoa, basta pensar nas palavras certas, elas levam às outras palavras e transportam-nos para lá. (...) É por isso que não é possível viajar para o futuro: o futuro não tem histórias, só as que formos inventando para tentar construí-lo, e nunca sabemos se vamos conseguir. (...) Recolhemos muita informação sobre as épocas que queríamos visitar e conseguimos conhecer quase todo o nosso passado; (...) Mas como estávamos entusiasmados com o projecto e não prestávamos atenção ao que se passava à nossa volta, esquecemo-nos de fazer o mesmo em relação à época de onde saímos, ao tempo em que vivíamos, (...) Por isso, (...) tens de recolher esses dados, de organizar histórias que contem esse tempo, aquele em que vives agora [e que te ajudem] a perceber as coisas do teu tempo” (pp. 87-89).

7. Da leitura que acabámos de fazer de *Artur e a palavra mágica* parece-nos que resulta claro que esta é uma obra que, acima de tudo, tematiza a relação do indivíduo com as palavras e com a língua. Todos os meios narrativos, discursivos, estilísticos postos em acção no livro confluem numa reflexão sobre o poder e o valor

do conhecimento da língua, numa primeira leitura, para a criação de histórias, mas, numa leitura mais ampla e também mais produtiva, para a invenção de si próprio e do seu contexto existencial.

Bibliografia

A)

- TITO, Paula (2002), *Artur e a palavra mágica*, Porto: Campo das Letras

B)

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (2002), «*Há um tempo para formar o leitor*» *in Palavras*, n.º 21, pp. 7-21

- DIOGO, Américo António Lindeza (1994), *Literatura Infantil. História, Teoria, Interpretações*, Porto: Porto Editora

-VIGOTSKY, Lev S. (1988) *Pensamiento y lenguaje : teoria del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires: Editorial La Pleyade

- VILLARDI, Raquel (2002), «*Formação de leitores. Estratégias para uma metodologia do gosto*» *in Palavras*, n.º 21, pp. 23-30

Poster

“O homem que engoliu a lua”: do Conto Fantástico à Literatura Infantil

Ana Margarida RAMOS ¹
Universidade de Aveiro - Departamento de Línguas e
Culturas
aramos@dlc.ua.pt

Rui RAMOS ²
Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
rlramos@iec.uminho.pt

Ramos e Ramos (2003) “O homem que engoliu a lua”: do Conto Fantástico à Literatura Infantil”, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 384-385. ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Pretende este *poster* dar conta, esquematicamente, de duas leituras possíveis, decorrentes de duas edições do conto «O tombo da lua» / «O homem que engoliu a lua», de Mário de Carvalho, com destinatários preferenciais distintos (uma edição para adultos e outra para crianças), procedendo à análise de elementos temáticos e formais / estilísticos.

Problematiza a questão da estratégia editorial, teoricamente um elemento externo à definição do texto literário, no desenho do conceito e das fronteiras da Literatura Infantil.

Assim, o conto em questão adquire contornos substancialmente diferentes mediante as competências e a enciclopédia dos leitores que com ele interagem: num caso, trata-se de um conto inserido numa colectânea, percorrida por uma linha de coesão orientadora de uma leitura global, numa edição para leitores adultos, sem ilustrações; noutra caso, trata-se da publicação de um conto isolado, ilustrado, num suporte físico e com um grafismo usuais nas publicações para a infância, à qual nem falta a inscrição paratextual do nível etário a que se destina («a partir dos 8 anos», pode ler-se na contracapa).

¹ Ana Margarida Ramos é Assistente no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Licenciada em Ensino de Português e Francês (Universidade de Aveiro), Mestre em Literaturas Românicas Modernas e Contemporâneas (Faculdade de Letras do Porto), desenvolve investigação de Doutoramento sobre a Literatura Portuguesa de Cordel do século XVIII. Tem apresentado diversas comunicações em colóquios e congressos em Portugal e no estrangeiro e tem dinamizado várias acções de formação para professores do Ensino Básico e Secundário. Publicou «*As Portas do Cerco* ou a viagem pelas fronteiras do romance, do tempo e da história» (Principia, 1999), «*Memorial do Convento* – da leitura à análise» (Asa, 1999) e «*Percursos de Leitura na Obra de Sophia*» (Asa, 2003). Mais informações em <http://sweet.ua.pt/~anaramos>.

² Rui Ramos é Assistente no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Licenciado em Ensino de Português e Francês (Universidade de Aveiro), Mestre em Linguística (Faculdade de Letras do Porto), desenvolve investigação de Doutoramento sobre Linguística (Análise do Discurso). Interessa-se pelo estudo da Língua do ponto de vista uso / funcionamento do sistema linguístico, abordando-a como *estrutura, processo e interacção social*. Perspectiva o ensino da Língua Materna como *pedagogia dos discursos*, entendendo a interacção verbal como actividade fundamental e objecto de ensino-aprendizagem formal. Mais informações em <http://rui-ramos.web.pt>.

O homem que engoliu a lua: do Conto Fantástico à Literatura Infantil

Ava Margarida Ramos (Dept. de Línguas e Letras – Universidade de Aveiro) <http://www.uevora.pt/~ua/aramos> | Rui Ramos (Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho) <http://iic-ramos.web.pt>

Em 2003, a Âmbar publicou, para crianças, *O homem que engoliu a lua*, de Mário de Carvalho, editado anteriormente numa colectânea de contos para leitores adultos (*Casos do Beco das Sardinheiras*, Vega, 1981). A única alteração relevante no material linguístico foi a do título... mas que implicações teve a mudança de suporte físico e de destinatário?

Título: O tombo da lua ➔ : O homem que engoliu a lua

Estratégia editorial: antologia de contos literários (para leitores adultos) ➔ : livro de grande formato, ilustrado, «a partir dos 8 anos» (contracapa)

Temática: fantástico e/ou insólito. Sobre o pequeno quotidiano/ambiência de bairro, de cariz pícaro e paródico; protagonismo colectivo dividido por várias personagens ➔ : maravilhoso, respeitando os parâmetros da Literatura Infantil; presença do herói e organização narrativa seguindo o esquema típico pré-definido

Simbolismo da Lua: satélite da Terra, objecto físico... ⇒ nonsense, insólito ➔ : elemento maravilhoso pertencente à enciclopédia literária do leitor infantil

Registo de língua: proximidade do registo escrito com a realização oral; marcas de registo popular, representativo de um grupo social (frases feitas, diminutivos, rimas...) ➔ : elemento do cómico (cómico de linguagem) e de proximidade com o registo das crianças

Elementos sonoros - rimas, trocadilhos: elementos caracterizadores do grupo sócio-cultural ➔ : marcas de musicalidade e ritmo frequentes na Literatura para a infância

Personagens: relações sociais de vizinhança (paródia de comportamentos e caricatura) ➔ : cómico de personagem

Narrativa encaixada do Zé Metade: marca da vida 'castiça', popular, violenta, fadista, trágica ➔ : cómico de situação e relato de aventuras

Assim, a estratégia editorial, teoricamente um elemento externo à definição do texto literário, intervém no desenho do conceito e das fronteiras da Literatura Infantil. O conto em questão adquire contornos substancialmente diferentes mediante as competências e a enciclopédia dos leitores que com ele interagem: de conto fantástico, transforma-se em conto maravilhoso; deixa de estar inserido numa colectânea, percorrida por uma linha de coesão orientadora de uma leitura global, para se assumir como um conto autónomo; ganha novas dimensões de sentido com a ilustração; abandona o carácter documental e irónico/caricatural para adoptar as características comuns da Literatura Infantil... Não porque o texto tenha mudado substancialmente, mas porque a edição é diferente.

Os contos para a infância de José Jorge Letria: vozes (entre)cruzadas

Sara Raquel Duarte Reis da SILVA ¹
Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
Sara_silva@iec.uminho.pt

Silva (2003) "Os contos para a infância de José Jorge Letria: vozes (entre)cruzadas", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 386-396.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Porque um texto «é sempre, sob modalidades várias, um *intercâmbio discursivo*, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências» (Aguiar e Silva, 1990: 625), na presente comunicação, procuraremos dar conta das relações intertextuais que a produção literária de José Jorge Letria perspectiva, cruzando temáticas, figuras, estruturas textuais, valores, universos recriados e elementos simbólicos, entre outros.

Reflectiremos simultaneamente acerca da produtividade desses diálogos mais ou menos sussurrantes que, com notória evidência, se estabelecem entre os textos escritos para a infância pelo autor de *António e o Príncipezinho* e outros textos literários ou, nalguns casos, não literários, lançando pistas para um percurso feito de intersecções / conexões multimodas entre a literatura, a ideologia, a História ou, até, o texto fílmico, por exemplo.

Do vasto *corpus* textual de José Jorge Letria que possui como destinatário explícito um público infantil, salientaremos e dedicaremos particular atenção a três títulos: *António e o Príncipezinho* (1993), *Lendas do Mar* (1998) e *Moushi, o Gato de Anne Frank* (2002).

«Whenever a new text comes into being it relates to previous texts and in its turn becomes the precursor of subsequent texts. What can be said for the production of texts also applies to their reception. No hermeneutic act can consider a single text in isolation. Rather it is an experience with a retrospective as well as a prospective dimension» (Plett, 1991: 17)

Parece inegável a noção de leitura enquanto "compilação" ou activação de textos, representando, portanto, uma actividade construtiva, muito similar à escrita

¹ Sara Reis da Silva é assistente da Universidade do Minho (Instituto de Estudos da Criança – Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna). Licenciada em Ensino de Português e Inglês, pela Universidade de Aveiro, e Mestre em Estudos Portugueses, pela mesma instituição, desenvolve actualmente a sua docência e a sua investigação na área dos estudos literários e, em particular, da literatura infantil. Tem apresentado diversas comunicações neste âmbito em encontros científicos nacionais e internacionais.

(Scholes, 1991: 26) e traduzindo-se, sob esta perspectiva, num processo de conexão textual, de combinação e de cruzamento de signos. Com efeito, a partir de uma perspectiva alicerçada na valorização do acto receptivo na conformação de sentidos textuais, ler implica inevitavelmente relacionar cada «texto lido aos demais anteriores (texto-vida + textos lidos), para reconhecê-los, significá-los, assimilá-los» (Góes, 1996: 16), na medida em que «Nenhum texto é lido independentemente da experiência que o leitor tem de outros textos» (Eco, 1983: 86), como sublinhou U. Eco.

É neste sentido que J. Kristeva, no final dos anos setenta, baseando-se na teorização de Bachtin, introduz o conceito de intertextualidade para designar o «fenómeno do dialogismo textual» (Silva, 1990: 625). É neste sentido também que Aguiar e Silva aproxima o texto de «um *intercâmbio discursivo*, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências» (idem, *ibidem*: 625).

Na realidade, na sua condição de objecto estético exposto ao mundo, um texto nunca é uma caixa silenciosa fechada sobre si mesma, totalmente surda às vozes de outros textos. Daí que o encontro com um determinado texto literário acabe por despertar um conjunto de outros textos mais ou menos adormecidos, convocando-os para uma participação / cooperação num diálogo tendencialmente ilimitado no tempo e no espaço.

Ora, é neste quadro teórico que procuraremos abordar três títulos da considerável produção literária de J. J. Letria, visto que a sua leitura² perspectiva o “nascimento” quase instantâneo de relações intertextuais que impelem ao cruzamento de temáticas, de figuras, de estruturas textuais, de valores, de universos recriados e de elementos do quadro simbólico, entre outros.

Assim, na análise que nos propomos apresentar, procurando dar conta de algumas dessas vozes que confluem a partir dos textos para a infância de José Jorge Letria, reflectiremos simultaneamente acerca da índole e da produtividade de alguns³ desses diálogos mais ou menos sussurrantes que se estabelecem entre

² Um conhecimento mínimo de alguns títulos de J. J. Letria permite-nos, desde logo, concluir que, em muitos textos, se observa, por exemplo, a textualização recorrente de temáticas como a ecologia ou a protecção do ambiente - *O Grande Continente Azul* (1985), *João Ar-Puro no País do Fumo* (1985) ou *Uma Viagem no Verde* (1987) -, manifestando-se, assim, uma relação intertextual de carácter homoautorial.

³ Julgamos fundamental, no âmbito do percurso de leitura de carácter intertextual que nos propomos apresentar, a noção de que a leitura literária se pauta por uma forte componente experiencial. Como explicita U. Eco, «A *competência intertextual* (...) representa um caso especial de hipercodificação e estabelece os seus próprios quadros» (Eco, 1983: 86), sendo que estes constituem «esquemas

esses textos e outros, literários ou, em certos casos, até não literários, lançando pistas para um percurso feito de intersecções / conexões multimodas entre a literatura, a ideologia, a História ou, até, o texto fílmico, por exemplo.

Do vasto *corpus* textual de José Jorge Letria que possui como destinatário explícito um público infantil, dedicaremos particular atenção a três títulos, *António e o Príncipezinho* (1993), *Lendas do Mar* (1998) e *Moushi, o Gato de Anne Frank* (2002), procurando perscrutar os recursos intertextuais que aí se manifestam de modo mais ou menos explícito.

Em *António e o Príncipezinho*, é o próprio título que abre caminho a essa espécie de reinvenção de uma parcela da biografia do autor de *O Príncipezinho* ou de viagem revitalizadora do conto de Antoine de Saint-Éxupéry, reenviando, desde logo, o leitor para um intertexto específico⁴. No título anunciam-se, à partida e em exclusivo, os protagonistas de uma história que principia onde a outra termina - «Esta história começa onde a sua vida acaba...» (Letria, 1993: 2) - e onde personagens referenciais – como o próprio autor francês Antoine / António - acabam por “contracenar” com uma figura recriada literariamente - o Príncipezinho, essa «figurinha, muito elegante e composta» que ostentava «uma estrela em cada ombro» (Letria, 1993: 16) –, num percurso textual cruzado de tipo hetero-autoral.

A evocação do autor francês, a recuperação da personagem Príncipezinho, a referência a um contexto histórico e biográfico particular e, ainda, a uma determinada motivação para a escrita deste conto de José Jorge Letria são suscitadas pela dedicatória⁵ e pela nota introdutória⁶, elementos paratextuais de elevada relevância semântica que antecedem a narração e que, desde o início, deixam clara a ideia de que este é um texto que foi construído sobre um texto anterior.

No conto de J. J. Letria, como no de Saint-Éxupéry, observamos uma interessante configuração isotópica e / ou temático-ideológica bastante similar,

retóricos e narrativos que fazem parte de um reportório seleccionado e restrito de conhecimentos que nem todos os membros de uma dada cultura possuem» (idem, *ibidem*: 88).

⁴ Nathalie Piègay-Gros (1996: 45) classifica como “referência” esta forma de intertextualidade explícita.

⁵ J. J. Letria dedica *António e o Príncipezinho* aos amigos da sua idade e de todas as idades, que foram capazes de sonhar com o Príncipezinho e com o seu amigo António, uma “condição” sugerida por um discurso metafórico baseado na temática marítima.

⁶ A nota introdutória que precede a narrativa breve em análise fornece informações de carácter histórico, contextualizando o relato ficcional que se seguirá e/ou situando a acção num tempo e num espaço concretos - «No dia 31 de Julho de 1944 foi abatido por caças alemães o pequeno avião de reconhecimento de Antoine de Saint-Éxupéry, piloto e escritor». Além disso, esclarece ainda não só aquilo que parece ter acordado a imaginação do narrador e ter sido o motivo desencadeador da narração - «Os destroços do avião e o corpo do seu ocupante perderam-se no mar. Nunca mais ninguém teve notícias dele.» -, mas também as personagens que nesta interactivam - «Antoine de Saint-Éxupéry chama-se apenas António e tem por companhia o Príncipezinho, personagem de um dos seus livros mais bonitos e sem idade».

consubstanciada em determinados jogos antinómicos: mar / terra (céu)⁷; infância / adultez; presente / passado; mal / bem; guerra / paz; esquecimento / imortalidade, entre outros. Assistimos também, na linha do que ocorre no conto francês, a uma valorização da amizade e das relações humanas em geral.

Mesmo ao nível da configuração simbólica, os dois contos acabam por se “encontrar”, dada a presença de certos elementos comuns. Pensemos, por exemplo, no avião, que representa o «levantar voo» como expressão de uma «aspiração espiritual: a da libertação do ser humano do seu Eu terreno através do acesso purificador às alturas celestiais», situando-se, portanto, no «domínio das ideias, do pensamento, do espírito (Chevalier e Gheerbrant, 1994: 103), ou na estrela, cujo simbolismo corresponde também ao espiritual em confronto com o material (idem, *ibidem*: 308).

A própria componente visual⁸, determinante em ambas as obras, ainda que distinta (por exemplo, quanto à técnica e à complexidade compositivas), evidencia alguns traços próximos⁹, nomeadamente pelo protagonismo concedido ao Príncipezinho, que, nas duas obras, surge retratado de modo semelhante¹⁰.

Relidas as obras de Saint-Exupéry e de J. J. Letria, somos levados a concluir, com José António Gomes, que «... o texto de Letria apenas adquire plena legibilidade a partir da leitura de *Le Petit Prince*...» (Gomes, 1997: 121).

Também o sentido de *Mouschi, O Gato de Anne Frank*, uma espécie de actualização ou de evocação do *Diário*¹¹ escrito pela adolescente judia, em plena Segunda Grande Guerra Mundial¹², parece adquirir uma maior solidez semântica a partir do cruzamento explícito de carácter heteroautoral dos dois textos sugeridos ou

⁷ Enquanto no conto de Saint-Exupéry o espaço central no qual ocorre o encontro com o Príncipezinho é o céu, no texto de J. J. Letria, embora este constitua o ponto de partida da narrativa, o fundo do mar representa o lugar maravilhoso onde tudo se torna possível.

⁸ O livro de Saint-Exupéry possui ilustrações do autor. Aliás, esta é uma componente que surge valorizada desde o início. A própria narrativa abre precisamente com a referência a um desenho que o narrador diz ser o seu «desenho número 1» (Saint-Exupéry: 1987: 79). A obra de J. J. Letria é ilustrada com reproduções de óleos da autoria de Manuela Bacelar.

⁹ J. A. Gomes afirma que «Curioso, também, será observar o diálogo entre as imagens do livro de José Jorge Letria e os ingénuos mas inconfundíveis desenhos com que o próprio Saint-Exupéry ilustrou a sua obra. Se em uma ou outra página existem ecos da pintura de Paula Rego, tal não deve surpreender, já que todo o livro é um exemplo feliz de saturação intertextual. Registe-se, por outro lado, que algumas das ilustrações não deixam de nos trazer à memória os melhores momentos da obra de Manuela Bacelar, evocando Silka, o trabalho que lhe valeu, em 1989, uma Maçã de Ouro da Bienal de Ilustração de Bratislava.» (Gomes, 1997: 122)

¹⁰ *Vide*, por exemplo, os óleos de Manuela Bacelar e o retrato do Príncipezinho presente na pág. 12 (1987) do livro de Saint-Exupéry.

¹¹ Nos registos diarísticos de Anne Frank, encontramos cerca de uma dezena de referências ao gato Mouschi.

¹² A temática base de *Mouschi, O Gato de Anne Frank* encontra-se também versada por José Jorge Letria em *Campos de Lágrimas* (2000), uma narrativa breve juvenil acerca dos horrores do holocausto Nazi, que possui como cenário um campo de concentração de Buchenwald, na Alemanha.

dessas duas escritas pertencentes a dois tempos, a dois espaços, a duas sensibilidades aparentemente tão diversas.

Afastando-se dos padrões típicos do conto, *Mouschi, O Gato de Anne Frank* evidencia um discurso pleno de novidade semântica (porque colocado na voz do animal de estimação da menina judia, um gato a quem é conferida uma dimensão psicológica¹³), sendo feito de contornos intimistas / confessionalistas, muito próximos da prosa diarística e, portanto, do livro deixado por Anne Frank.

Com efeito, em ambos, a enunciação discursiva surge pautada por uma natural centralidade do eu, embora essa tendência egocêntrica seja, no fundo, um tanto superada pelo olhar atento que ambos os sujeitos de enunciação parecem dedicar ao mundo em que se inserem e às figuras humanas que nele co-habitam: na escrita de Anne Frank, são frequentes as referências, por exemplo, às discussões dos restantes habitantes do anexo¹⁴ e, no relato de Mouschi, a figura predominante em todo o registo é, sem dúvida, a adolescente judia. Em certa medida, os dois textos diferenciam-se ao nível do sujeito de enunciação, já que, no *Diário de Anne Frank*, este assume uma posição autodiegética, ao passo que, em *Mouschi, O Gato de Anne Frank*, a perspectiva é homodiegética, um pouco em oposição àquilo que o título poderia indiciar pelo facto de salientar a figura do gato e não da menina.

Outro aspecto importante reside no facto de ambos os registos evidenciarem um tom dialógico, a tocar, com frequência, o coloquial. Veja-se, por exemplo, logo nas páginas iniciais do texto de J. J. Letria, os excertos «Suponho que os meus leitores sabem como são os gatos.» (Letria, 2002: 4) ou «Se lerem com atenção o diário que Anne Frank escreveu, hão-de reparar que ela, a certa altura, fala de mim.» (idem, *ibidem*: 5). Na conclusão do relato do gato Mouschi, surge também a expressão «Não me perguntem como foi que escrevi tudo aquilo que acabei de vos contar neste livro...» (idem, *ibidem*: 36)

Tendo um mesmo cenário histórico-social, bem como um conjunto de personagens e um espaço físico comuns¹⁵, dos dois textos transparece, também, uma forte carga emotiva e / ou dramática, testemunhada através da expressão de um riquíssimo espaço psicológico no qual se guardam o amor, o medo, a saudade, a tristeza, os dilemas e, ainda, a angústia perante a injustiça e a ameaça da morte¹⁶.

¹³ Mouschi, responsável pela narração, afirma-se, já no final do seu relato, como «...personagem deste livrinho de memórias...» (Letria, 2002: 36)

¹⁴ Vide, por exemplo, Frank, 2002: 312-313.

¹⁵ Os dois relatos decorrem entre 1942 e 1944 (no caso do texto de José Jorge Letria, o tempo da escrita situa-se alguns anos após 1945), tendo como espaço físico o esconderijo no edifício do escritório de Otto Frank.

¹⁶ Em certas passagens quer do Diário de Anne Frank, quer do texto de J. J. Letria, há, todavia, espaço para uma ou outra nota humorística. Vide, por exemplo, Frank, 2002: 42 e Letria: 2002:3.

Relevante é, ainda, o facto de tanto *António e o Príncipezinho* como o último texto sobre o qual nos detivemos – *Moushi, O Gato de Anne Frank* –, sendo feitos de um original cruzamento entre o ficcional e o real histórico (ainda que o enraizamento empírico seja muito mais forte no segundo texto), possuírem como cenário a II Grande Guerra Mundial. Daqui se depreende o propósito autoral de homenagear dois seres humanos vitimizados pelas circunstâncias históricas sugeridas, numa espécie de imortalização, de negação da morte ou de tentativa de superação do esquecimento.

Os dois textos possuem, segundo a designação de M. Riffaterre, subtextos, hipotextos ou textos-fantasma (Riffaterre *apud* Silva, 1990: 626 e 627) bastante concretos, explícitos e relativamente fáceis de descobrir. Parece-nos, portanto, legítimo afirmar que o fenómeno da intertextualidade, no caso concreto de estas duas obras, aqui com uma função corroboradora (Silva, 1990: 633), confirma não só um código literário, mas também um código cultural e / ou ético muito particulares, num processo de co-presença textual que pode ser denominado, recorrendo à terminologia de G. Genette, de hipertextualidade¹⁷.

Na terceira obra seleccionada, *Lendas do Mar*, os recursos intertextuais aí perscrutáveis são mais subtis do que nos textos que temos vindo a analisar. Nesta colectânea, publicada, pela primeira vez, em 1998, «numa espécie de boleia da EXPO e da celebração dos Oceanos» (Gomes, 1999: 6), encontramos sete narrativas breves, que constituem um verdadeiro macrotexto, um carácter que o título sugere e que acabamos por ver confirmado pelo seu fundo temático, pela valorização do cenário aquático / marítimo e, até mesmo, pela presença reiterada de certas personagens.

Nestas histórias, “ouvem-se” ecos de tempos e de escritas bastante diversos, um conjunto de vozes que formam uma vasta rede intertextual e que vão desde a mitologia clássica (aludida¹⁸, por exemplo, através da personagem Grande Deus das Águas, uma figura próxima de Neptuno) e à literatura tradicional, até aos cenários e às figuras recriadas noutros textos de temática marítima / aquática (como a sereia).

¹⁷ G. Genette propõe o termo “transtextualidade”, afirmando que este é mais abrangente do que “intertextualidade”. Distingue, ainda, cinco subtipos deste fenómeno: intertextualidade; paratextualidade; metatextualidade; arquitekstualidade; e hipertextualidade. A último subtipo designa «toute relation unissant un text B (que j’ appellerai *hypertexte*) à texte antérieur A (que j’ appellerai, bien sûr, *hypotexte*) sur lequel il se greffe d’ une manière que n’ est pas celle du commentaire» (Genette, 1982: 11).

¹⁸ Nathalie Piègay-Gros, centrando-se nas relações intertextuais de co-presença, refere-se à alusão, afirmando que esta supera, em larga medida, o domínio da intertextualidade, porque, da mesma forma que é possível citar escritos não literários, também se pode sugerir elementos de carácter histórico ou mitológico (Piègay-Gros, 1996: 53).

Se, na generalidade das narrativas breves de *Lendas do Mar*, é possível observar a transfiguração de anteriores texturas literárias, o caso mais evidente parece encontrar-se em «O dia da sereia», texto que denuncia um vínculo intertextual muito forte não só com o conto *A Sereiazinha* de Hans Christian Andersen, mas também com *A Menina do Mar*, de Sophia de M. Breyner Andresen.

A opção temática assumida nos três textos é, desde logo, denunciada através dos seus títulos, pelo facto de nestes surgirem destacadas três figuras femininas pertencentes ao mar. Além disso, esta proximidade torna-se também visível no protagonismo concedido a dois seres, um maravilhoso e outro humano, pertencentes a espaços matriciais antinómicos (a terra e o mar), bem como no facto de, em todos os contos, o enamoramento e a amizade representarem o *leit-motiv* da diegese.

Na base do desenvolvimento actancial das três narrativas, verifica-se um encontro entre os dois seres mencionados (em *A Sereiazinha*, entre a sereiazinha e o príncipe; em *A Menina do Mar*, entre a menina do mar e o rapaz; em «O Dia da Sereia», entre a sereia e o pescador), que ocorre, em todos os casos, sob um cenário de intempérie.

Mas, quer ao nível da construção diegética, quer no que concerne ao destino das três figuras femininas a que temos vindo a aludir, existe uma ligação muito mais forte entre o texto de Sophia e o de José Jorge Letria, afastando-se ambos, de algum modo, do do dinamarquês H. Christian Andersen. A verdade é que, ao passo que em *A Menina do Mar* e em «O Dia da Sereia», os momentos da acção (encontro – afastamento – união final) e, em particular, o seu desenlace feliz, são coincidentes, em *A Sereiazinha*, a protagonista, dominada pelo desejo de pertencer à terra, vê-se em face de um destino funesto e solitário.

Neste âmbito, torna-se também inevitável não encetar um conjunto de percursos dialógicos ou um reencontro com outros textos nos quais o mar representa uma espécie de ideia-matriz, um caminho intertextual que remonta ao património literário de tradição oral – contos, lendas, adivinhas, provérbios e expressões idiomáticas, entre outros¹⁹ - e a outros textos da literatura contemporânea para a infância, como, por exemplo, as obras *Ulisses* de Maria Alberta Menéres (uma aventura protagonizada por um herói mítico dominado pela magia do desconhecido e do mar), *O Ratinho Marinheiro*, de Luísa Ducla Soares (uma narrativa em verso, cujo protagonista também sonhava poder navegar) ou *História do Fundo do Mar*, de Mário Castrim (um conto cujo espaço central é, como

¹⁹ A este propósito *vide* Soares, Maria Isabel de Mendonça (1998): *O Mar na Cultura Popular Portuguesa*, Lisboa: Terramar.

o título indica, o mar, um local que representa o local de destino de uma viagem maravilhosa).

O texto «O Reino das Sete Ondas», por exemplo, encerra com uma nota muito similar ao relato histórico - «O seu imenso território ficou conhecido nos livros dos cronistas pelo nome de reino das Sete Ondas» (Letria, 2000: 29) -, fazendo recuar a um tempo e a um património literário povoado de navegadores destemidos, piratas e batalhas navais ou a um conjunto de textos designados como Literatura de Viagens (por exemplo, a *História Trágico-Marítima*, *A Peregrinação*, *A Odisseia* ou *Os Lusíadas*).

Observa-se simultaneamente, em várias lendas, a tematização da guerra ou de conflitos, como em «Grão a Grão se trava o mar» ou, de um modo menos explícito, «O Reino das Sete Ondas»²⁰, uma tendência temática que pode, de certo modo, aproximar estas narrativas breves das obras *António e o Príncipezinho* e *Mouschi, O Gato de Anne Frank*.

Na globalidade, podemos dizer que, em nenhum dos textos de José Jorge Letria analisados, se constata, do ponto de vista intertextual, uma intencionalidade parodística, lúdica ou irónica. Em concreto, e pensando, por exemplo, em *António e o Príncipezinho* e em *Mouschi, O Gato de Anne Frank*, o desejo subjacente a ambas parece antes ser uma homenagem às figuras humanas reais ou ficcionalizadas que nessas obras surgem, a par de uma sensível negação do esquecimento das circunstâncias vivenciadas por estas. No fundamental também, e ainda que, nas duas obras que acabámos de mencionar, os reflexos dos “textos-mãe” sejam muito visíveis (é aqui notória uma relação de co-presença), julgamos poder classificar genericamente como médio o grau de intertextualidade²¹ que se detecta nos textos de J. J. Letria por nós seleccionados.

Muito em síntese, consideramos que o percurso de leitura que aqui partilhámos, baseado num pressuposto intertextual tendencialmente endoliterário, representa um caminho de recepção da escrita de José Jorge Letria algo restrito, ainda que potencialmente fértil e enriquecedor do conhecimento do mundo e da “competência enciclopédica” de um leitor infantil, destinatário explícito dos textos aqui abordados. Com efeito, como afirmámos logo no início, quando ouvimos a voz

²⁰ «Era uma vez um grande reino cujo poderio for a conquistado ao mar, em viagens e intermináveis batalhas. (...) Com o tempo, foram desaparecendo os seus inimigos e adversários (...).» (Letria, 2000: 25)

²¹ C. Reis (1981: 133), detendo-se na problemática da transformação intertextual, distingue três graus de intertextualidade: mínimo (certas características formais), médio («alusões próximas, reflexos discretos de uns textos noutros») e máximo («aquelas práticas que apenas de modo limitado alteram outras práticas textuais», como o *pastiche*).

dialogante de um texto, parece ser inevitável não ouvirmos outras vozes nascidas noutros tempos, noutros espaços, enfim, noutras escritas ou noutras leituras. É nesta óptica que defendemos que uma leitura de âmbito intertextual de *António e o Príncipezinho*, *Mouschi*, *O Gato de Anne Frank* e *Lendas do Mar*, obras marcadas por uma interessante componente inovadora, poderão, assim, contribuir não só para o alargamento da compreensão do mundo e da capacidade de aceitação do diálogo com outras culturas, mas também para um fortalecimento de um conjunto de outras competências que só a descoberta e o contacto precoce com o texto literário poderá proporcionar.

Bibliografia

Activa:

ANDERSEN, Hans Christian

(s/d) «A Sereiazinha» in *Contos Imortais*, Mem Martins: Europa-América (2ª edição)

ANDRESEN, Sophia de M. Breyner

(1998) *A Menina do Mar*, Porto: Figueirinhas (37ª ed.)

CASTRIM, Mário

(1998) *História do Fundo do Mar*, Porto: Campo das Letras

FRANK, Anne

(2002) *Diário de Anne Frank*, Lisboa: Livros do Brasil

LETRIA, José Jorge

(1993) *António e o Príncipezinho*, Porto: Desabrochar

(2000) *Lendas do Mar*, Lisboa: Terramar (2ª ed.) (ilustrações: André Letria)

(2000) *Campos de Lágrimas*, Porto: Âmbar

(2002) *Mouschi, O Gato de Anne Frank*, Porto: Asa (ilustrações: Danuta Wojciechowska)

MENÉRES, Maria Alberta

(1999) *Ulisses*, Porto: Edições Asa (24ª ed.)

SOARES, Luísa Ducla

(2001) *O Ratinho Marinheiro*, Lisboa: Livros Horizonte (reed.)

SOARES, Maria Isabel de Mendonça

(1998) *O Mar na Cultura Popular Portuguesa*, Lisboa: Terramar.

SAINT-ÉXUPERY, Antoine

(1987) *O Príncipezinho*, Lisboa: Editora Caravela (11ª ed.)

Passiva:

ALLEN, Graham

(2000) *Intertextuality*, London and New York: Routledge

CERVERA BORRÁS, Juan

(1997) «Intertextualidade y Literatura Infantil» in *La Créacion Literária para Niños*, Bilbao: Ediciones Mensajero, pp. 47-62

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain

(1994) *Dicionário dos Símbolos*, Lisboa: Editorial Teorema

DALLENBACH, Lucien

(1979) «Intertexto e autotexto» in *Intertextualidades* («Poétique» Revista de teoria e análise literárias, Nº 27), Coimbra: Livraria Almedina, pp. 51-76

DEDET, André

(2000) «Antoine de Saint-Éxupery. L'éthique et l'esthétique» in *Revista da Universidade de Aveiro – Letras*, Nº 17, Universidade de Aveiro, pp. 289-319

ECO, Umberto

(1983) *Leitura do Texto Literário. Lector in Fabula*, Lisboa: Editorial Presença

GENETTE, Gérard

(1982) *Palimpsestes*, Paris: Éditions du Seuil

GOÉS, Lúcia

(1996) *Olhar de descoberta*, São Paulo: Mercuryo

GOMES, José António

(1999) «Literatura para Crianças e Jovens» (Balanço Literário de 1998) in *Vértice* 96, Julho-Agosto de 2000, pp. 93-99

(1997) «Saint-Éxupery: uma descoberta permanente (pela mão de Ruy Belo e de José Jorge Letria)» in *Livro de Pequenas Viagens*, Matosinhos: Contemporânea, pp. 119-122

JENNY, Laurent

(1979) «A Estratégia da Forma» in *Intertextualidades* («Poétique» Revista de teoria e análise literárias, Nº 27), Coimbra: Livraria Almedina, pp. 5-49

PERRONE-MOISÉS, Leyla

(1979) «A intertextualidade crítica» in *Intertextualidades* («Poétique» Revista de teoria e análise literárias, Nº 27), Coimbra: Livraria Almedina, pp. 209-230

PIÉGAY-GROS, Nathalie

(1996) *Introduction à l' Intertextualité*, Paris: Dunod

PLETT, Heinrich F.

(1991) «Intertextualities» in *Intertextuality (Research in Text Theory)*, Berlim / NY: ed. Heinrich F. Plett

REIS, Carlos

(1981) «Intertextualidade» in *Técnicas de Análise Textual*, Coimbra: Almedina, pp. 124-134

(1982) «Intertextualidade e Leitura Crítica» in *Construção da Leitura*, Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra, pp. 31-40

SCHOLES, Robert

(1991) *Protocolos de Leitura*, Lisboa: Edições 70

SILVA, Vítor A. e

(1990) *Teoria da Literatura*, Coimbra: Livraria Almedina

La lecture de la littérature de jeunesse comme occupation d'un territoire de jeu

Catherine TAUVERON ¹
Institut Universitaire de Formation des Maîtres de
Bretagne, CELAM de l'Université de Rennes II, Institut
National de Recherche Pédagogique (Paris)
tauveron@inrp.fr

Tauveron (2003) "La lecture de la littérature de jeunesse comme occupation d'un territoire de jeu", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 397-413. ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Au sein de l'INRP, mon équipe et moi-même avons conduit une recherche intitulée « Didactisation de la lecture littéraire du récit à l'école primaire ». A partir des théories de la réception littéraire, nous avons posé que la littérature destinée à la jeunesse, comme toute littérature, ne peut se lire comme une liste de commissions ou comme un fait divers, qu'elle est redevable d'une attention esthétique et d'une lecture spécifique (qu'on appelle « lecture littéraire »). Contre une tradition scolaire qui forme « des chambres d'enregistrement », nous avons construit les conditions didactiques permettant de former très tôt des « ingénieurs des mines et des ponts », capables de coopérer à la finition du texte, en bref des lecteurs dotés du sens de l'initiative, du goût du risque et de la stratégie. Nous faisons vivre aux enfants de 5 à 11 ans la lecture littéraire comme un jeu (de stratégie ou de piste) avec un texte qui a du « jeu » et le sens du jeu. Jeu doublement interactif en ce qu'il permet l'interaction singulière du texte et de l'élève d'une part, l'interaction des élèves formant une communauté interprétative autour du texte, d'autre part. Pour que le jeu s'engage entre les partenaires, un certain nombre de conditions didactiques doivent être réunies : a) Choisir un terrain de jeu accidenté, c'est-à-dire une littérature de jeunesse « résistante », délibérément « réticente » et « proliférante » qui lance des défis aux élèves et prend au sérieux leurs capacités intellectuelles ; b) Former un lecteur en connivence culturelle avec le texte, c'est-à-dire nourrir la culture de l'élève par le biais de lectures en réseaux ; c) Former un lecteur fouineur et loucheur doté d'une stratégie explicite; d) Favoriser le dialogue singulier de l'élève avec le texte, l'aider à problématiser lui-même sa lecture, encourager son investissement affectif, mémoriel, cognitif et culturel ; e) Ouvrir dans la classe un espace intersubjectif d'expression, de débat, de négociation de sens et d'entraide ; f) Former des maîtres capables de mettre en scène cette lecture et d'arbitrer le jeu.

La recherche « Didactisation de la lecture littéraire du récit à l'école primaire » que j'ai dirigée a eu un important retentissement dans la communauté didactique

¹ Catherine Tauveron est didacticienne du français, spécialiste de la lecture et de l'écriture littéraires à l'école élémentaire et de la littérature de jeunesse. Elle a dirigé successivement des recherches portant a) sur les critères, outils et procédures permettant de mettre en place une évaluation formative des écrits, du récit tout particulièrement, b) sur la réécriture, c) sur le personnage comme articulateur privilégié de lecture-écriture, d) sur l'introduction précoce de la lecture littéraire, e) sur les effets de l'introduction de la lecture littéraire chez les élèves dits en difficulté de lecture. Ses travaux portent aujourd'hui sur les conditions didactiques permettant de penser une écriture à intention littéraire chez de jeunes enfants, sur les tensions entre norme et subjectivité dans la lecture et l'écriture des récits de fiction.

francophone et a inspiré les nouveaux programmes officiels français pour l'école élémentaire. A partir des théories de la réception littéraire, d'une conceptualisation renouvelée des rapports entre compréhension et interprétation que je ne peux développer ici², nous avons posé que la littérature destinée à la jeunesse, comme toute littérature, ne peut se lire comme une liste de commissions ou comme un fait divers (qui ? quoi ? où ? quand ?), qu'elle est redevable en tant que produit artistique d'une attention esthétique et d'une lecture spécifique (qu'on appelle « lecture littéraire »). Cette recherche s'inscrit contre toute une tradition qui forme à l'école « des chambres d'enregistrement » consignnant scrupuleusement, sous la pression de questionnaires fermés, en vrai ou faux souvent, les informations factuelles successives des histoires, ou si l'on préfère des « techniciens de surface » (noble nom donné en France aux agents de nettoyage), dont la tâche est de balayer les poussières déposées superficiellement sur le texte (ce qu'on appelle « la lecture littérale »), et qui n'apprennent jamais à jeter un oeil dans les coins, à soulever les tapis, ou les trappes que pourraient cacher les tapis, à ouvrir les fenêtres sur l'extérieur (tous les autres textes contenus en creux dans le texte du jour) pour faire circuler de l'air chargé de sens. Contre une tradition qui fait de surcroît se déplacer ces jeunes balayeurs sur des textes choisis volontairement pour leur simplicité et leur clarté, qui sont autant de terrains sans aspérités, sans recoins et sans dénivelés, ou spécialement aménagés de rambardes pour éviter les accidents supposés (c'est le rôle des gloses des mots jugés "difficiles", c'est le rôle des questionnaires-guide : comme si ce qui importait n'était pas que l'élève construise son propre questionnement, tant il est vrai, pour reprendre Jauss, que comprendre c'est trouver la question à laquelle répond le texte). N'ayant pas l'occasion d'apprendre à comprendre puisque les textes qu'on leur propose s'épuisent souvent dans la littéralité de leur dit, n'ayant pas l'occasion d'investir le terrain, de s'investir, de partager ou de discuter les fruits de leur exploration avec d'autres partenaires de jeu, les jeunes lecteurs se soumettent aux données du texte quand il leur faudrait apprendre à soumettre les données du texte à leur inquisition: le texte lu leur reste littéralement extérieur. C'est ce que j'appelle une lecture à la troisième personne, qui est en français proche de la non-personne.

Nous montrons pour notre part qu'il souhaitable et possible de semer les graines de la lecture littéraire entendue comme lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection, à la bonne saison, soit dès l'entrée dans l'écrit, quand les

² - Voir C. Tauveron (Dir.), (2001), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà, Paris, INRP

(mauvaises) habitudes ne sont pas encore prises et ce, pour le plus grand profit symbolique des élèves. Nous avons construit les conditions didactiques permettant de former très tôt des « ingénieurs des mines et des ponts », capables de coopérer à la finition du texte, de creuser des puits de sens, de dresser des ponts entre les mots épars, entre une œuvre et une autre, en bref des lecteurs dotés du sens de l'initiative, du goût du risque et de la stratégie, des lecteurs producteurs et non simples recueilleurs de sens. Nous faisons vivre aux enfants de 5 à 11 ans la lecture littéraire comme un jeu (de stratégie, de construction ou de piste) avec un texte qui a du « jeu » et le sens du jeu. Jeu doublement interactif en ce qu'il permet l'interaction singulière du texte et de l'élève d'une part, l'interaction des élèves formant une communauté interprétative autour du texte, d'autre part.

I . Lire la littérature : un jeu doublement interactif

1.Un jeu interactif entre texte et lecteur

Le jeu de la lecture littéraire est d'abord un jeu de stratégie et, comme dans tout jeu de stratégie, les deux partenaires n'existent pas l'un sans l'autre : l'un et l'autre proposent et disposent et ce faisant s'"altèrent". L'un (le texte) propose des coups avec lesquels l'autre (le lecteur) doit composer. Inversement le lecteur soumet au texte des propositions d'orientation auxquelles le texte doit réagir, propositions qu'il peut refuser parce qu'elles le bousculent comme il peut s'en trouver enrichi au-delà de ce qu'il avait programmé et anticipé. Au bout du compte, l'enrichissement est mutuel. Le jeu se fait aussi jeu de construction à deux quand le texte lacunaire, semblable à un terrain à lotir, appelle le comblement, l'érection de ponts et de petites maisons personnelles entre les interstices, ou jeu de piste quand le texte, rusé, égare volontairement son lecteur sur des voies sans issues. Qui dit jeu interactif dit partenaires actifs. Le truisme a quelques conséquences :

1.1 Un terrain de jeu accidenté : un texte qui a du jeu et le sens du jeu

Nous posons avec force que l'on ne peut apprendre à comprendre et à interpréter que sur des textes qui ne se laissent pas comprendre et interpréter aisément. L'intérêt même de la partie est à la mesure du défi lancé par les textes donnés à lire. Or, précisément, la littérature de jeunesse, dans ses formes les plus exigeantes, est loin du petit fleuve tranquille que l'on suppose souvent. Poreuse, elle dérobe et se dérobe. C'est cette littérature-là, que nous choisissons de travailler avec les enfants,

une littérature qui pose délibérément des problèmes de compréhension et d'interprétation à la mesure de son lectorat, une littérature stratégiquement lacunaire, ambiguë et contradictoire, traversés d'accidents sémantiques concertés, une littérature qui organise la confusion, provoque le frottement et génère, comme le dit Iser, « des conflits dont la solution viendra de l'activité du lecteur », en bref, une littérature qui prend au sérieux les capacités intellectuelles de ses jeunes lecteurs et que nous appelons tout simplement **résistante**. Elle se caractérise d'abord par la densité de son contenu, sa force émotive potentielle, son humour mais aussi par sa faculté de jouer avec et contre une culture partagée (en réécrivant indéfiniment le fonds des histoires de l'enfance, en rompant l'horizon d'attente tranquille du lecteur).

Nous distinguons, parmi les textes « résistants », les textes « réticents » et les textes « proliférants »³. Par « réticence », nous entendons tout ce qui enrayer les automatismes de *compréhension* de l'intrigue ou en joue (pour leurrer le lecteur inattentif), tout ce qui concourt délibérément à créer des énigmes : silences, gommage des relations de cause à effet, brouillage ou contradictions des voix⁴, brouillage des frontières des mondes, de la vérité et du mensonge, camouflage de la nature du narrateur, clin d'œil culturels au travers d'allusions à d'autres œuvres. Amos Oz dit très joliment que les textes réticents sont des textes qui « jouent parfois à cache-cache, à la poursuite ou aux échecs. Ou au poker. Ils font des mots croisés. Des farces. Invitent à entrer dans un labyrinthe. A danser. Ils content fleurette pour rire, manquent à leur promesse, la tiennent inopinément, respectent des engagements qu'ils n'ont pas pris ou des faux-semblants de promesses. ». Pour le dire autrement, à l'aide du code civil, à peine modifié, la réticence est « une dissimulation volontaire de faits » que le contrat (de communication) oblige normalement à révéler. La dissimulation peut prendre la forme du non-dit ou silence pur et simple, du dit retardé (la rétention d'une information capitale, qui ne sera délivrée qu'à la fin, associée à des leurres savamment répartis, fonctionne comme une machination ourdie pour provoquer la méprise) ; du dit à côté (le point de vue insolite adopté sur notre monde familier oblige à des désignations périphrastiques qui se présentent comme autant de devinettes) ; du dit à demi : le texte fait des allusions et tout particulièrement des allusions intertextuelles, qui sont, pour reprendre Michael Bakhtine « présence invisible » de « l'arrière-plan actif de l'œuvre

³ - Les termes sont empruntés à D. Maingueneau (1990).

⁴ - C'est ainsi que dans de nombreux albums (deux exemples seulement : *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin et *Balthazar !* de Geoffroy de Pennac, parus à L'école des loisirs), la "voix" du texte ne dit pas la même chose que la "voix" des images. Il faut donc composer dans l'entre-deux, déterminer qui dit le "vrai" et ce que signifie l'écart.

et de sa perception » ; du dit et son contraire ou du dit pour son contraire : subreption ou mensonge par omission, litote ou hyperbole ironiques, allégations ambiguës ou contradictoires, les moyens ne manquent pas aux narrateurs ou personnages de mauvaise foi pour égarer le lecteur et certains albums, dans un jeu contrapuntique entre texte et images, la tension du dire et du montré, font entendre deux voix dysharmoniques...

La « prolifération » appelle quant à elle l'*interprétation* : elle n'est rien d'autre que l'aptitude d'un texte à se laisser déployer de manière plurielle, parce que ses mots, ses phrases en plein, mais aussi ses non-dits ou pas tout à fait dits en creux, ses ambiguïtés, ses contradictions, sont susceptibles d'une lecture, si ce n'est polysémique, au moins conjecturale. Lecture conjecturale et polysémique qui atteint aussi bien l'intrigue et ses personnages que la portée symbolique, philosophique ou morale de l'ensemble, ce qu'on schématisera ainsi :

(INTERPRETATION 1) → COMPREHENSION DE L'INTRIGUE

↓↑

INTERPRETATION 2) → COMPREHENSION DE L'INTENTION
OU DE LA PORTEE SYMBOLIQUE

Bien entendu certaines réticences sont également proliférantes.

Pour chaque catégorie, nous donnons des indicateurs qui doivent permettre aux maîtres d'abandonner leurs critères de choix subjectifs (« ça me plaît, ça va leur plaire »), de déterminer avec précision les lieux de résistance possibles de chaque texte choisi et de se fixer pour objectif d'apprentissage d'apprendre à les surmonter :

Des textes réticents

Parce qu'ils conduisent *délibérément* le lecteur à une *compréhension* erronée (présence de leurres qui conduisent à la méprise)

Papa ! - Mademoiselle Sauve-qui-peut (Corentin, L'école des loisirs) -
Romans policiers à énigme – « Cœur de lion » (in *Nouvelles histoires pressées*, Bernard Friot)

Parce qu'ils empêchent *délibérément* la *compréhension* immédiate de l'intrigue

En adoptant un point de vue insolite (parfois caché)

Pour un point de vue de fourmis, *Les deux fourmis* de Chris Van Allsburg (L'école des loisirs) - Pour un point de vue de puceron, "Le bouton de rose" in *L'épicier rose* de Kalebka (Nathan) - Pour un point de vue de caillou, *Cœur de pierre*, Philippe Dorin, (Souris Noire, Syros, 1991)

En adoptant un point de vue polyphonique

Verte, de Marie Desplechin (L'école des loisirs)

En adoptant le point de vue ambigu ou contradictoire d'un narrateur peu fiable

Moi, Fifi de Grégoire Solotareff (L'école des loisirs), *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine (L'école des loisirs)

En pratiquant l'ironie

Benjamin ou une action héroïque in *Sept cochons sauvages*, Helme Heine

En pratiquant le relais de narration

L'enfant-Océan de J.C. Mourlevat, Pocket Junior

En faisant silence sur l'identité du personnage principal ou sur son mobile ou sur son but ou sur l'issue de sa quête

Le mur de Angel Esteban, *Les sables émouvants*, Thomas Scotto et Eric Battut, Milan

En faisant silence sur une portion de l'histoire (ellipse narrative)

En gommant les relations entre personnages ou les relation de cause à effet

Yakouba, Thierry Dedieu, Seuil Jeunesse

En perturbant l'ordre chronologique

La rose et l'anneau, W. Thackeray, L'école des loisirs

En enchâssant des récits dans le récit

En brouillant les reprises anaphoriques

En brouillant les frontières du monde fictif réaliste et du monde fictif imaginaire

Récits de rêve, récits fantastiques, par ex. *Boréal-Express*, *L'épave du Zéphyr* de Chris Van Allsburg (L'école des loisirs), *Le chant des baleines* de Blythe (L'école des loisirs), *Demain les fleurs*, de Thierry Lenain (Nathan)

En adoptant une logique non cartésienne

Sur l'île des Zertes - Georges Lebac - *Bizarre...Bizarre* - *Les chaussures neuves* de Claude Ponti (L'école des loisirs), *L'abominable histoire de la poule*, *Le colonel des petits pois...* de Christian Oster (L'école des loisirs)

En citant, transformant d'autres textes dans le texte

Les lèvres et la tortue, Christian Oster (L'école des loisirs)

La nuit du grand méchant loup, Rascal (L'école des loisirs)

C'est moi le plus fort, Ramos (L'école des loisirs)

En mettant en scène la lecture ou l'écriture

Le petit homme de fromage et autres contes trop faits de Scieszka (Le Seuil Jeunesse), *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, Rascal / P. Elliott, (Pastel, 2000)

En masquant ou perturbant les valeurs attendues

Poussin noir de Rascal (L'école des loisirs)

Des textes proliférants

• Dans certains textes, les problèmes de compréhension de l'intrigue n'ont qu'une solution possible. Dans les textes proliférants, les problèmes de compréhension appellent une interprétation préalable et ont plusieurs solutions. C'est souvent le cas lorsque le texte présente des silences, un point de vue ambigu, lorsqu'il brouille les frontières des mondes ou joue sur la polysémie des mots. Au bout du compte l'intrigue peut se comprendre de plusieurs manières.

Petit lapin rouge, Rascal, L'école des loisirs

• Tout en ayant désormais compris d'une certaine façon l'intrigue, le lecteur ne saisit cependant pas l'enjeu du texte, "ce qu'il veut lui dire". Il lui faut alors s'engager dans une interprétation de deuxième niveau ou interprétation symbolique :

Moun, Fanchon, Pied d'or, La route du vent de Rascal (L'école des loisirs)

Demain les fleurs, Thierry Lenain (Nathan)

Toute compréhension suppose une mise en relation. La littérature de jeunesse, en ce qu'elle est avec constance citation, réécriture, réappropriation, ingurgitation-régurgitation, détournement, démarcage d'œuvres antérieures, appelle le tissage. Vaste palimpseste, elle invite à ouvrir le texte, au lieu de le clore sur lui-même, en le saisissant à travers un lacs de correspondances multiples. C'est tout le sens qu'il faut accorder à la lecture en réseaux que nous mettons en oeuvre. Le pluriel a son importance : d'une lecture à l'autre, d'un moment à l'autre, d'un lecteur à l'autre, ce sont des ponts différents qui peuvent se construire entre l'œuvre lue et les œuvres engrangées dans la mémoire culturelle. Le rôle du maître est d'offrir les conditions pour que cette mémoire, singulière et collective, s'organise en cases où se rassemblent des histoires présentant des points communs (cette histoire me fait penser à telle autre parce que...), cases au contenu évolutif et perméables dans la mesure où une même histoire peut migrer d'une case à l'autre, au gré des rencontres et des éclairages variés portés sur elle. Dans la classe, les histoires sont appelées à avoir plusieurs vies et à contracter plusieurs mariages, mariages arrangés par le maître, mariages d'amour aussi, imprévisibles. Les réseaux, fondés sur une problématique et non une vague thématique, peuvent prendre les formes suivantes, combinables :

- Autour d'un personnage-stéréotype (Le loup, la sorcière, le détective...)
- Autour de l'univers langagier, thématique, symbolique, fantasmagorique d'un auteur
- Autour d'une même technique d'écriture problématique (par exemple, l'adoption d'un point de vue contradictoire, la perturbation de l'ordre chronologique)
- Autour d'un genre (histoires fantastiques, contes à enchaînement, fables...)
- Autour d'une reformulation
 - la réécriture /réappropriation (Esopé / La Fontaine)
 - la parodie (Texte source et parodies du *Petit Chaperon Rouge* ou du *Vilain petit canard*)
 - la continuation (texte source et suites : *Le prince grenouille et après* de Scieszka)
 - le mélange (*Le loup est revenu* de Geoffroy de Pennart)
 - les variations (Un même auteur fait des gammes sur une même histoire : *Cocottes perchées* de Dedieu et Couperie)
 - les variantes (différentes versions des *Trois petits cochons*)
 - l'allusion (texte et intertexte)
 - l'adaptation (Perrault et ses adaptations)
- Autour d'un mythe ou d'un symbole (eau, mur...)

Chaque histoire s'inscrit potentiellement dans une toile, aux ramifications sans limites, que les élèves sont avec constance invités à tisser.

1.3 *Un lecteur stratège, fouineur et loucheur qui connaît les règles du jeu*

Il ne suffit de choisir des supports de lecture qui visent un lecteur coopératif, encore faut-il former des lecteurs réels capables de répondre à l'appel à coopération. Au-delà de la construction d'une culture, l'explicitation en classe de la règle du jeu interactif et des stratégies de lecture possibles est une étape incontournable qui contribue à la *clarification et la sécurisation des tâches* du côté des élèves. On peut ainsi en venir avec les élèves à souligner deux éléments déterminants : si le lecteur a de la difficulté à comprendre le texte, cette difficulté n'est pas imputable seulement au lecteur mais aussi et surtout au texte qui a pour projet de le mettre dans l'embarras (opération de déculpabilisation) ; si le rôle du lecteur (de son activité) est incontournable dans l'achèvement du texte, alors le texte n'existe pas sans lui, sa seule parole et sa parole seule lui prête vie (opération de « démiurgisation »). Mieux encore, plus il y a de lecteurs et de lectures et plus le texte et les lecteurs vivent des vies nouvelles. La règle peut ensuite se faire plus précise : « le texte attend de toi que tu sois actif, intelligent et sensible ; méfie-toi de lui, il peut te tromper ; trouve des questions à poser au texte qui n'ont pas de réponse explicite dans le texte ; les problèmes que pose le texte n'ont parfois qu'une solution, d'autres fois plusieurs ; pour les résoudre, tu peux chercher à rapprocher des éléments éloignés du texte sans connexion apparente, tu peux essayer de faire dialoguer le texte avec d'autres textes que tu as rencontrés antérieurement ou avec tes propres souvenirs ; livre-toi au tissage sans fin ; demande-toi si les mots les plus courants de ce texte ne peuvent pas avoir plusieurs sens ; quand tu interprètes, apporte des preuves de la validité de ton interprétation ; écoute l'interprétation des autres ; discute-la, etc... ». Il importe en effet que les élèves prennent conscience que tous les coups ne sont pas permis, sauf à tomber dans le délire interprétatif. La liberté des lecteurs doit tenir compte des droits du texte. Lire la littérature ce n'est pas produire de la parole à propos d'un texte sans contrôle et sans rétroaction, en d'autres termes *monologuer*, ce n'est pas non plus se saisir du texte pour manifester un investissement subjectif débridé, en d'autres termes *accaparer* son espace (Eco dirait « utiliser » le texte) mais produire du sens en collaboration avec le texte, c'est-à-dire *dialoguer* avec lui,

en tenant compte de ce qu'il est⁵. Il y a là à travailler les représentations sur le "sens" du texte littéraire et les moyens d'y accéder. Comme le dit Michel Charles : "ni chercher naïvement la bonne lecture ni valoriser systématiquement l'indécidable" mais "examiner [...] les lieux où le texte permet la dérive, les lieux où il contraint, les lectures qu'il propose, celles qu'il refuse, celles qu'il laisse indéterminées ou incertaines".

L'explicitation par les élèves de la stratégie qu'ils ont utilisée pour accéder à un sens (« comment tu as fait pour comprendre comme ça ? ») est tout aussi essentielle : elle est une façon de prendre conscience soi-même de cette stratégie et éventuellement d'en percevoir les limites, une façon aussi de parvenir à verbaliser une conduite générale possible.

Selon l'humeur et l'état du terrain, chacun peut simultanément ou successivement adopter le costume du pseudo-naïf qui se laisse capter, happer par l'univers fictif le temps de sa lecture, la panoplie du chasseur parti le nez en l'air et l'œil aux aguets sur la piste du gibier, du détective qui échafaude des hypothèses et rassemble les indices qui vont apporter des preuves de leur validité, du tisserand qui croise les fils des mots du texte, les fils des livres contenus en creux dans le livre, les fils de sa vie et ceux du texte, du puisatier qui cherche l'eau sous la croûte, du maçon qui colmate les trous, de l'esthète qui s'arrête pour goûter un mot ou une image délicieuse, etc. Tout signe d'investissement affectif, mémoriel et cognitif d'appropriation du terrain chez un enfant est pour nous une victoire, même si le rôle du maître est aussi d'aider chacun à déployer des investissements diversifiés.

2. Un jeu interactif entre lecteurs sur le terrain du texte : plus on est de joueurs plus on rit

Aucun élève n'est capable cependant à lui seul de revêtir successivement tous les costumes, aucun élève n'est capable à lui seul de remplir tous les blancs, de prêter attention aux données du texte et de mobiliser en même temps sa culture livresque pour faire des ponts, de poser des questions sur le texte qui n'ont pas de réponses dans le texte et de leur trouver des réponses, d'imaginer plusieurs hypothèses

⁵ - Comme le dit un des personnages de *La caverne des idées* de J.C. SOMOZA (Actes Sud, 2000) : « Lire n'est pas réfléchir seul, mon ami : lire, c'est dialoguer ! Mais le dialogue de la lecture est un dialogue platonique : ton interlocuteur est une idée. Cependant, ce n'est pas une idée figée : en dialoguant avec elle, tu la modifies, tu la fais tienne. »

interprétatives et d'apporter pour chacune des preuves de validité etc. C'est le rôle de la communauté des lecteurs que de fournir à chacun le complément qui lui manque. Une première raison d'ouvrir dans la classe un espace de débat et de négociation de sens à laquelle s'ajoute immédiatement une deuxième : le plaisir de lecture n'est rien s'il n'est partagé, construire une hypothèse de lecture n'a de sens que si l'hypothèse peut être confrontée à celle des autres ou soumise à leur évaluation. C'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affine, se corrige ou se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte. Loin d'être un acte solitaire et silencieux, comme le veut la représentation classique, et comme le supposaient les questionnaires traditionnels, la lecture, est un « cas de figure de la communication interpersonnelle et sociale »⁶, un double dialogue, dialogue privé dans l'intimité de la relation texte-lecteur prolongé par le dialogue public ou *forum* des lecteurs autour du texte, ce qui me fait dire que nous appelons de nos vœux une lecture à la 1^{ère} personne du singulier et du pluriel.

II. Le maître, meneur de jeu et arbitre

Comme jeu collectif, la lecture a besoin pour sa régulation d'un lanceur de dés et d'un arbitre efficaces.

1. Le maître meneur de jeu et metteur en selle

Si le texte littéraire est une aire de jeu pour l'auteur comme pour le lecteur, où chacun est tenu de jouer au plus fin, il revient au maître de dessiner dans sa classe l'espace où l'un et l'autre vont pouvoir se déployer, en prévoyant un dispositif de présentation et des modalités de questionnement du texte qui placent les élèves en situation d'être des partenaires actifs, ou encore, pour reprendre M. de Certeau, « des chasseurs dans la forêt qui ont l'écrit à l'œil, qui dépistent, qui rient, qui font des coups ou bien, joueurs, s'y laissent prendre ». Le maître doit donc se faire d'abord lanceur de dés ou metteur en selle-metteur en scène en imaginant des *situations-problèmes* fondées sur des dispositifs de présentation astucieux, toujours dépendant de la spécificité du texte et donc non programmables, des manipulations du texte qui opacifient sa transparence apparente (les mauvais lecteurs se satisfont de ne pas comprendre) ou vont permettre *in fine* la transparence de son opacité initiale, des questions rusées à l'air faussement innocent, qui vont placer les enfants

⁶ - M. Dabène (2001)

face à une butée qu'autrement ils n'auraient pas aperçue et qui va les contraindre à reconsidérer leur lecture. Sa mise en scène peut consister à doubler les ruses du texte d'une ruse de présentation. Il s'agit bien plus largement de saper, par la présentation non canonique, l'évidence du texte. Toutes sortes de manipulations stratégiques du texte sont possibles (occultation du titre, de certaines images, découpages astucieux, livraison en morceaux soigneusement délimités au moment où se programme des aiguillages trompeurs, évidage partiel...), dès lors qu'elles introduisent le petit grain de sable qui va gripper les rouages habituels et confortables de la lecture et produire ce frottement dont B. Gervais (1998) dit qu'il « est peut-être un frein à la vitesse, mais tout aussi un lieu de traction, une surface active qui incite, par la force des choses, au travail, à un travail sur l'objet même du frottement ».

L'activité principale du maître se situe donc en amont de la lecture, dans les coulisses, par les choix qu'il opère parmi les dispositifs possibles de présentation :

- Texte in extenso
- Dévoilement progressif
- Lecture-puzzle
- Désordre concerté
- Evidage partiel

- Avec / sans titre
- Avec / sans illustrations
- Si illustrations : toutes / quelques-unes
 - avant la lecture du texte
 - après la lecture du texte
 - pendant la lecture du texte

- Texte seul
- Texte inscrit dans un réseau
 - réseau construit avant la lecture du texte
 - réseau construit après la lecture du texte
 - texte lu directement dans le réseau

Il importe aussi que le maître joue son rôle de jardinier, c'est-à-dire se donne les moyens de recueillir les compréhensions et interprétations spontanées, qui peuvent être des incompréhensions ou mésinterprétations à dépasser. Les écrits de travail, transitoires, éphémères, font partie de ces moyens qui ont une double fonction : une fonction d'explicitation (pour soi) dans la mesure où ils aident à penser, une fonction d'explication (pour les autres). Ces écrits de travail, (l'écriture est ici au service de la lecture, ce qui est moins courant que le mouvement inverse), qui fixent la pensée et constituent un support tangible pour nourrir l'échange, sont des moyens à privilégier pour lancer et nourrir le débat. On citera par exemple, la comparaison de reformulations de l'intrigue après une première lecture linéaire ; la comparaison de suites immédiates imaginées dans le cas d'une livraison fractionnée du texte ; la comparaison d'explications écrites ou de dessins produits sur une phrase ou un passage particulièrement ouvert ou ambigu sélectionné par le maître ; l'échange des argumentaires produits sur chacune de ces explications ; la proposition par l'enseignant d'un ensemble de reformulations conçues par lui à partir des interprétations d'élèves entendues et d'autres qui lui sont propres avec pour consigne de dire avec laquelle on est le plus d'accord et pourquoi, afin de relancer et le débat et la relecture ; en fin de parcours, la rédaction par les élèves, à partir des lectures plurielles entendues dans l'échange, de plusieurs résumés de l'histoire lue...

Écrits de travail favorisant la prise de conscience de sa lecture et servant de supports pour l'échange

- Reformulations synthétiques après première lecture, après débat collectif (reformulations qui peuvent passer par le dessin au cycle 2)
- Formulation par les élèves de questions (dont la réponse n'est pas dans le texte) qui vont guider la relecture
- Réponse à un questionnement faussement innocent du maître (qui peut intervenir immédiatement après la découverte du texte ou en cours de débat) avec possibilité de réviser sa réponse au fur et à mesure de l'avancée du débat
- Rédaction de journaux de bord au début d'une lecture longue (ce que j'ai cru comprendre, ce que je ne comprends pas, les questions que je me pose, ce qui m'étonne...)

- Rédaction de suites immédiates dans le cas du dévoilement progressif
- Interprétation d'une phrase ou d'un court passage ouvert, sélectionné par le maître
- Argumentaire sur chacune des interprétations données dans la classe
- Remplissage d'un blanc du texte (par ex., dire ce qui se passe dans la tête d'un personnage, faire son portrait, quand on en sait peu sur lui)
- Rédaction, en fin de parcours, de plusieurs résumés d'une histoire rendant compte des diverses interprétations émises dans la classe
- Discussion à partir de reformulations ou résumés construits par le maître
- Accomplissement d'une "tâche-obstacle" sans en connaître l'objectif, qui est à découvrir *a posteriori* (par ex., relevé de termes ou expressions qui doit normalement déclencher la prise de conscience d'une erreur collective de compréhension)

Et puis parce que la lecture littéraire n'est pas seulement attention au fonctionnement du texte, mais aussi attention à sa propre réception du texte, il ne faudrait pas oublier les écrits qui disent les résonances intimes, les émotions affectives ou esthétiques, tout comme la singularité du voyage : narrations de lecture (ma première impression de lecture, comment et pourquoi elle s'est modifiée, mon trajet : ce qui a attiré mon attention, ce à quoi j'ai prêté attention, ce que j'ai négligé, les passages que j'ai sautés allègrement, ceux sur lesquels je suis revenu faire une escale et pourquoi), écrits mémoire de lecture (les fragments, mots, images, personnages, impressions ou leçons qui restent en moi après que le texte a fait son chemin et pourquoi).

2. Le maître arbitre de la partie

L'espace ouvert par le maître dans la classe tolère, provoque autour des écrits échangés le débat *délibératif* (qui oppose, quand il n'y a qu'une manière de comprendre, plusieurs compréhensions ou mécompréhensions initiales de sorte que se dégage *in fine* la seule compréhension juste) ou le débat *spéculatif* quand le texte ouvert admet plusieurs interprétations, tous débats dans lesquels la lecture de l'un

aide à formuler, à reformuler ou à approfondir la lecture de l'autre. Mais il convient que le maître arbitre la partie avec vigilance et ne laisse pas se dire, sans les relever, des interprétations abusives qui contreviennent manifestement aux données du texte. Arbitrer avec vigilance, c'est rappeler les droits et devoirs du lecteur : comme le rappelle Eco⁷, « un texte est un organisme, un système de relations internes qui actualise certaines liaisons possibles et en narcotise d'autres [...] il est possible de faire dire beaucoup de choses au texte, parfois un nombre potentiellement infini de choses, mais il est impossible, ou du moins illégitime d'un point de vue critique, de lui faire dire ce qu'il ne dit pas. ». Arbitrer avec vigilance, c'est ramener au centre du débat la brebis partie vagabonder dans d'autres champs ou dans ses champs personnels, solliciter une interaction serrée avec le texte, engager les élèves dans des procédures de validation parce que la lecture partagée n'a de valeur que si elle convoque des données objectives, avancer soi-même au besoin des contre-arguments à une compréhension erronée, organiser la confrontation et l'évaluation des interprétations complémentaires ou divergentes, être sans cesse sur le qui-vive, suivre avec attention les cheminements collectifs et individuel du sens, œuvrer au besoin à leur réorientation, de manière plus pointue encore, reformuler dans ses propres mots une interprétation entendue et la relier à d'autres (à la fois pour la satisfaction narcissique de l'élève auteur de l'interprétation qui y verra le signe que son intervention est jugée contribution possible au débat et pour la clarification cognitive du groupe), marquer les étapes du débat (dire ou faire dire si ce qui vient d'être dit est une nouvelle hypothèse ou un nouvel argument pour une hypothèse déjà avancée), engager un travail de synthèse qui fera apparaître les interprétations successivement envisagées, les jugements de recevabilité portés sur chacune d'elles et au besoin débouchera sur la rédaction collective de plusieurs résumés du même texte qui rendent compte de sa polysémie (étant entendu que tout résumé est une interprétation).

Confrontés de manière astucieuse à des textes qui leur résistent, qui valent la peine qu'on s'y frotte, c'est-à-dire qui résonnent en eux de manière toute particulière, dotés d'une culture, d'une stratégie et mis dans la situation de débattre de leurs lectures, les élèves d'école élémentaire ont amplement montré qu'ils sont capables d'adopter des postures ou protocoles de lecture qui relèvent de la lecture littéraire et qu'ils y

⁷ - Umberto Eco, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1990

prennent du plaisir⁸. Plus encore, dans un tel espace intersubjectif d'écoute de soi et des autres, de tolérance et d'esprit critique toujours en éveil, ce sont les élèves les plus en difficulté avec la lecture selon les critères traditionnels (c'est-à-dire qui ont des problèmes de déchiffrage et un rapport conflictuel ou indifférent au livre) qui tirent le mieux leur épingle du jeu. Une autre recherche que je viens juste d'achever montre en effet que le rapport à la lecture et aux textes de ces enfants s'en trouve changé. Avoir été mis dans la situation d'éprouver la lecture comme une activité doublement coopérative, avoir trouvé leur place légitime et leur profit personnel dans une communauté interprétative ouverte aux différences de compétences et de réception, avoir saisi que le livre et l'enseignant attendaient d'eux la mobilisation de leur sensibilité et de leur intelligence, et non point seulement de leur aptitude à identifier correctement une suite de mots ou à répondre à des questions fermées dont la réponse est détenue par le maître, leur procure cette « sécurité lectorale » que nous évoquions précédemment. Cette « sécurité lectorale » ne leur donne pas *ipso facto* une compétence de lecture experte mais facilite leur investissement affectif et cognitif : un premier pas essentiel. Plus encore, certains enfants dits mauvais lecteurs ne sont pas nécessairement de mauvais interprètes : ils ont accès comme les autres à l'intelligence et à la complexité du texte. Encore faut-il qu'ils soient mis en état de le prouver. En libérant certains d'entre eux des activités techniques à certains moments de la classe, c'est-à-dire en lisant lui-même le texte, le maître leur permet d'exercer et de montrer leurs capacités, autrement cachées. La littérature comme voie de (ré)conciliation avec la lecture, en somme.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*. Paris : NRF Gallimard
- CHARLES, M. (1977), *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil
- DABÈNE, M. (coord.) (2001), *Le cheminement du sens*, Lyon, ENS Editions, 2001
- DE CERTEAU, M. (1990), *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Folio essais
- DUFAYS, J.L.(1994), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, DUFAYS, J.L., GEMENNE, L., LEDUR, D.(1996), *Pour une lecture littéraire*, vol 1 et 2, Bruxelles, De Boeck Duculot
- ECO, U.(1992), *Les limites de l'interprétation*, Paris, Le Seuil
- GERVAIS, B.(1993), *A l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur

⁸ - Ce que nous prouvons à l'aide de nombreux exemples dans C. Tauveron (dir.), (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi, comment conduire cet apprentissage spécifique* de GS au CM2, Paris, Hatier

- GERVAIS, B.(1998), *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, Montréal, XYZ éditeur
- ISER, W.(1985), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga
- JAUSS, H.R.(1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard
- JOUBE, V.(1993) *La lecture*, Paris, Hachette
- MAINGUENEAU, D.(1990), *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas
- OLSON, D.(1998), *L'univers de l'écrit, comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz
- OZ Amos (2002), *L'histoire commence*, Calman-Lévy
- PICARD, M.(1986), *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, Paris, Minuit, 1986
- PIEGAY-GROS, N.(1996), *Introduction à l'intertextualité*, Dunod, Paris
- TAUVERON, C (1995), *Le personnage, une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé,
- TAUVERON, C, (1999), « *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant* », *Repères* 19, F. Grossmann et C. Tauveron (coord.), Paris, INRP, pp 9-38
- TAUVERON, C. (dir.) (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP
- TAUVERON, C. (dir.) (2002), *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse*, Collection Documents, Actes et Rapports, CRDP de l'Académie de Grenoble
- TAUVERON, C. (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi, comment conduire cet apprentissage spécifique* de GS au CM2, Paris, Hatier
- VANDENDORPE, Chr.(1992) « *Comprendre et interpréter* », in C. PREFONTAINE ET M. LEBRUN (Dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Les éditions Logiques, 159-181

Literatura Infanto-Juvenil
e
Educação para os valores

A memoria das guerras na LIX en galego (As repercusións na infancia e mocidade)

Eulalia AGRELO¹, Juan LAGO², Isabel MOCIÑO³, Marta
NEIRA⁴, Amparo RAVIÑA⁵ e Isabel SOTO⁶

Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en
Humanidades
Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
GÁLIX - Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil
eagrel@usc.es

Agrelo, Lago, Mociño, Neira,
Raviña e Soto (2003) "A memoria
das guerras na LIX en galego" (As
repercusións na infancia e
mocidade, *A Criança, a Língua e
o Texto Literário: da Investigación
às Práticas. Actas do I Encontro
Internacional*, Braga:Universidade
do Minho-Instituto de Estudos da
Criança, pp. 415-416.
ISBN: 972-98757-7-4

¹ Eulalia Agrelo Costas é licenciada en Filoloxía Galego Portuguesa e, actualmente, está a realizar a súa tese de doutoramento sobre a formación da literatura infantil e xuvenil galega. É axudante de coordinación do Proxecto Informes de Literatura, que dende o ano 1995 se leva a cabo no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, e forma parte do equipo de redactores das guías *A nosa literatura infantil e xuvenil*, que publican GÁLIX e a Xunta de Galicia. Asemade, conta con outras publicacións relacionadas coa literatura galega en xeral e coa infanto-xuvenil en particular e forma parte do Grupo CELT de investigación en literatura infantil e xuvenil, así como é membro da directiva da Asociación Galega do libro Infantil e Xuvenil (GÁLIX).

² Juan José Lago Leis é diplomado en Formación do Profesorado (especialidade en lingua española e idiomas modernos) e licenciado en Filoloxía Inglesa. É mestre de Secundaria no CEIP de Bembibre e participa como redactor no proxecto *Informes de Literatura* do Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades e das guías *A nosa literatura infantil e xuvenil*, que publica GÁLIX (Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil).

³ Isabel Mociño González, Licenciada en Filoloxía Galego-Portuguesa pola Universidade de Santiago de Compostela, fixo os cursos de Doutoramento no programa de Literatura Galega e está a realizar unha tese de doutoramento baixo o título de *Estudio comparado da narrativa infantil de ficción científica nas literaturas galega e portuguesa*. É bolseira do proxecto "Informes de Literatura", que dende o ano 1995 dirixe no Centro Ramón Piñeiro a profesora Blanca-Ana Roig Rechou. É membro dos grupos de investigación LITEXXI e CELT, dirixidos polos profesores Anxo Tarrío Varela e Blanca Ana Roig Rechou, respectivamente, e que teñen abertas liñas de investigación na Universidade de Santiago de Compostela. Tamén é membro de GÁLIX (Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil).

⁴ Marta Neira Rodríguez é licenciada en Filoloxía Galega pola Universidade de Santiago de Compostela e bolseira de colaboración-investigación do Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades no proxecto "Diccionarios de Literatura", baixo a dirección do profesor Don Anxo Tarrío Varela. Colabora como redactora na publicación *Informes de Literatura* e nas guías culturais *A nosa literatura infantil e xuvenil* publicadas pola Xunta de Galicia e a Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil (GÁLIX). Así mesmo, foi bolsería do Departamento de Lingua do Concello de Santiago de Compostela entre outubro de 2001 e xuño de 2002.

⁵ Amparo Raviña Rosende é diplomada en Formación do Profesorado (especialidade en lingua española e idiomas modernos) e licenciada en Filoloxía Hispánica. É membro activo da Xunta Directiva da Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil (GÁLIX), así como participa nos equipos de redacción do Proxecto *Informes de Literatura* do Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades e das guías *A nosa literatura infantil e xuvenil*, que edita a Xunta de Galicia e GÁLIX. Tamén ten participado noutras publicacións e eventos con traballos sobre a literatura para os máis novos e na organización de congresos, seminarios e encontros.

⁶ Isabel Soto López é Licenciada en Filoloxía Hispánica pola Universidade de Santiago de Compostela. Dende 1994 e ata 2001 traballou como investigadora no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, dentro do proxecto "Diccionarios de Literatura" que viu publicado o seu primeiro volume en 1998, baixo o título Diccionario de termos literarios a-d, ademais de colaborar nos Informes de Literatura que realiza anualmente o devandito centro. Ten realizado diferentes traballos relacionados coa literatura infantil e xuvenil e participou con comunicacións en varios congresos deste mesmo eido. Ademais foi secretaria de GÁLIX (Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil) dende 1995 e ata 2003.

Resumo

Percorrido polas obras publicadas en lingua galega, xa autóctonas xa traducidas, con temática belicista e nas que un protagonista adulto directa ou indirectamente, fai memoria desta temática para concienciar a infancia e a mocidade. Tamén se reflexiona sobre a influencia que este estado violento producido polas guerras e posguerras produce na psicoloxía da infancia e mocidade.

Alba e o cisne encantado. Análise e comentario

Elva ARADAS CAROLLO ¹
Universidade de Santiago de Compostela – Espanha
elbaac@terra.es

Aradas Carollo (2003) "Alba e o cisne encantado. Análise e comentario", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 417-420.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

A Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE, 1990) recolle as bases para unha educación en valores no Preámbulo e en varios artigos, de modo que, por si mesma ou a través do desenvolvemento posterior, contén referencias continuas á diversidade cultural e lingüística, á non discriminación en función do sexo, clase, etnia, ó rexeitamento de todo tipo de discriminación baseada en características persoais... Para que esta normativa legal non quede reducida a unha mera declaración de intencións, hai que ter en conta unha serie de factores: contidos, actitudes do profesorado, metodoloxía, materiais escolares...

Existe unha literatura infantil, alonxada de visións idílicas, que, ademais da súa calidade estética, proporciona ós nenos e nenas unha lectura que axuda á comprensión dos demais. Aínda que hai algúns, non abundan os libros con protagonistas discapacitados desde o punto de vista físico, sensorial ou psíquico, unha situación real no entorno dos nenos e nenas.

Esta comunicación céntrase na análise e comentario do conto *Alba e o cisne encantado*, de Helena Villar Janeiro (incluído no libro *Contos do paxaro azul*). Alúdese tamén á novela infantil *A formiga coxa* de Marilar Aleixandre, na cal protagonista tamén posúe unha discapacidade física.

Estos dous libros obxecto de análise enmarcanse dentro dun dos temas transversais denominado "Educación moral e cívica". Os obxectivos da educación moral e cívica diríxense ó fomento de actitudes de respecto hacia tódalas persoas sea cal sea a súa condición social, sexual, racial, a suas crenzas, a solidariedade cos colectivos discriminados, en fin, de valoración, pluralismo e diversidade. O mesmo tempo favorecen o respecto cara o propio corpo, promovendo a saúde nas súas dimensións biolóxica, psicolóxica e social e impulsan á conservación do medio natural. Por outra parte, fomentan o rexeitamento cara todo tipo de inxustizas sociais, cara o consumismo abusivo así como favorecer relacións de convivencia, de comunicación e diálogo. De todos é coñecido que as finalidades da educación moral

¹ Diplomada en Maxisterio na especialidade de Educación Primaria. Licenciada en Pedagogía nas especialidades de Pedagogía Escolar: Formación Docente e Dirección de Centros Educativos e, Pedagogía Social e Laboral. Actualmente becaria de terceiro ciclo na Universidade de Santiago de Compostela, no Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Facultade de Ciencias da Educación.

e cívica son os pilares do resto dos temas transversais (educación para a saúde, educación para a paz, educación vial, educación para a igualdade de oportunidades de ambos sexos, etc) e apuntan cara o tipo de personalidade que pretendemos formar nos nosos cativos e cativas nas escolas. Persoalmente, e seguindo a J.M. Puig e Rovira (1992), os obxectivos e finalidades que pretende alcanzar a educación moral e cívica en xeral, e os dous libros en particular que nos ocupan nesta comunicación son:

- Detectar e criticar os aspectos inxustos da realidade cotidiana e das normas sociais vixentes na comunidade de referencia para os destinatarios e destinatarias dos libros.
- Construír formas de vida máis xustas tanto nos ámbitos persoais coma nos colectivos.
- Elaborar autónoma, racional e dialóxicamente principios ou regras xerais de valor que axuden a enxuiciar críticamente a realidade.
- Conseguir que o alumnado faga de seu aquel tipo de comportamentos adecuados cos principios e normas que persoalmente constrúan.
- Adquirir aquelas normas que a sociedade no seu conxunto, de maneira democrática e buscando a xustiza e o benestar colectivo.
- Desenvolver a capacidade de enxuizar co fin de orientarse en calquera situación que lles plantexe un conflito de valores.
- Lograr a emancipación individual e colectiva, favorecendo no só a adaptación sino tamén a construción de formas de vida novas e máis xustas.

En base a todo isto e como indica Manuel Vila López (2001): *“como se indica no preámbulo da LOXSE, a educación debe ser un instrumento privilexiado para reduci-las desigualdades que se manifestan na sociedade, sexan estas de orixe social o cultural”*. Este autor o que nos ven a declarar é que a escola resulta un ámbito idóneo xunto coa familia para os aprendizaxes morales. Nela xurden permanentemente conflitos de diversa índole que o ser abordados como parte dunha estratexia didáctica, fan posible a ensinanza-aprendizaxe de valores mínimos que rixen a convivencia humana.

Nos dous libros de literatura infantil e xuvenil, *Alba e o cisne encantado* e *A formiga coxa*, preténdese converter os / as nenos / as en persoas críticas e conscientes dun dos grandes problemas que afecta a nosa sociedade, a integración de colectivos con algún tipo de minusvalía física (*A formiga coxa*) ou psíquica (*Alba e o cisne encantado*). A filosofía de fondo destes dous libros considero que radica na importancia de que o noso alumnado coñeza os elementos suficientes para tomar decisións, que prevean as consiuencias das súas accións, así como procurar que

sexan máis reflexivos, considerados e razoables, polo tanto mellorando os seus comportamentos cara os demais, mellorando a súa acción.

Mediante estes dous contos, canalízanse moitos dos sentimentos, emocións, pensamentos, aspiracións colectivas, dúbidas, angustias e medos dos cativos e cativas cara colectivos con algún tipo de minusvalía, en risco de exclusión social. Tal e como a propia Marilar Aleixandre (2002) afirma no prólogo do libro: *“A formiga coxa é unha fermosa fábula a prol da solidariedade e a aceptación da diferenza”*. Estes dous libros son un excelente exemplo de recurso didáctico para introducir ós pequenos na realidade social e lingüística da súa comunidade, é unha práctica excelente para comprender a problemática da integración social, dentro dos referentes e paradigmas da educación moral e cívica, chegando a promover a idea dunha escola inclusiva, unha escola na que tódolos rapaces e rapazas son diferentes, e onde todos e todas aprenden entre sí, unha escola plural, que atende a una sociedade que a súa vez está formada por un colectivo diverso e o mesmo tempo moi enriquecedor. Como o propio Manuel Vila López (2001) indica: *“Sabemos que as sociedades que se caracterizan pola heteroxeneidade cultural son máis ricas, máis capaces de se adaptar ós cambios sociais, de innovar e de ser creativas. Os nosos nenos e nenas vivirán en sociedades heteroxéneas. Polo tanto, o recoñecemento da multiculturalidade e a necesidade dunha educación multicultural debe entenderse como un asunto de tódalas escolas e non soamente daquela con rapaces e rapazas con diversidade visible”*.

Tanto Alba e o cisne encantado, coma A formiga coxa, abordan a problemática da integración de colectivos con minusvalías psíquicas e físicas respectivamente. A pesar de que a lexislación educativa a nivel internacional e nacional (España) reiteradamente recoñece os seus dereitos e as medidas máis apropiadas para proxectalos, nunca está de máis recursos didácticos coma estes para reforzar unha vez máis este dereito.

Unha característica común a estes libros é a inmensa carga valorativa que conlevan. Con eles non só se pretende que o alumnado teña a oportunidade de plantexarse e analizar problemas de gran relevancia, a integración social de persoas, senón sobre todo que chegan a adquirir, respecto a esas cuestións, actitudes e comportamentos baseados en opcións de valor libremente asumidos polos alumnos / as. Estes dous libros considero persoalmente que están ó servizo de construír racional e autónomamente o sistema de valores dos alumnos e alumnas, e a partir deles, capaces de realizar xuízos críticos sobre a realidade que lles a tocado vivir e intervir para transformala e melloralala. Tanto Alba e o cisne encantado coma A formiga coxa poden ser considerados como estratexias para a

educación en valores dos nosos escolares, xa que as estratexias de educación en valores teñen o denominador común de contribuir o desenvolvemento da autonomía persoal e moral, capacitando os suxeitos para una participación social responsable, crítica e solidaria.

Por outra parte os dous textos permiten outros aspectos tales como:

- Propoñer os alumnos e alumnas situacións de conflito que susciten interese, preguntándolles directamente cal sería a súa resposta a situación que aparece plasmada nos libros. Cada alumno / a reflexionará de maneira individual a solución axeitada, fundamentada mediante razoamentos morales e lóxicamente válidos.
- Trasladar as historias narradas nos libros á vida real dentro das posibilidades das mesmas, recabando información sobre a situación de que se trate para comprendela no seu conxunto, tomando posición cara a mesma, favorecendo por tanto a madurez persoal e moral dos alumnos e alumnas.
- Diálogo a partir da temática abordada nos textos, intercambiando os puntos de vista sobre a problemática contida nos libros.
- Clarificar valores, reflexionando e tomando conciencia das súas valoracións, opinións e sentimentos. Pódese por tanto promover o autoconhecimento e a expresión dos propios valores, de forma que o alumnado adquira máis seguridade e confianza en si mesmo.

BIBLIOGRAFÍA

PUIG, J.M. (1992): Educación moral y cívica. MEC. Madrid.

VILA, M. (2001): Cara unha escola intercultural. En Revista de Historia e Ciencias Sociais da Fundación 10 de maio, nº 4.

VILLAR, H. (1994): Contos do paxaro azul. Ed. Sotelo Blanco, Santiago de Compostela.

ALEIXANDRE, M. (2002): A formiga coxa. Ed. Edicións Xerais, Vigo.

**«Somos todos irmãos, somos todos diferentes»
A narrativa infanto-juvenil como meio de promover
uma educação multicultural**

Ângela Coelho de Paiva BALÇA ¹
Universidade de Évora - Departamento de Pedagogia e
Educação
angela.balca@mail.evora.net

Balça (2003) «Somos todos irmãos, somos todos diferentes» A narrativa infanto-juvenil como meio de promover uma educação multicultural”, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 421-428. ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Com esta comunicação pretendemos demonstrar como, através de algumas narrativas infanto-juvenis, se procura promover uma educação multicultural, junto das crianças e dos jovens.

Numa sociedade onde diariamente as crianças convivem, na escola, no bairro, com outras crianças pertencentes a raças diferentes ou a povos diversos, provenientes dos mais distintos países do mundo, parece-nos que a mensagem transmitida nestas narrativas se revela de grande actualidade.

Aliás, segundo Llorens García (2000), a literatura infantil é um bom meio, para dar a conhecer à criança, pessoas e culturas diferentes da nossa, atitude que deve ser transmitida no sistema de ensino.

Na verdade, para Dearden (1995), os livros para crianças podem contribuir para formar um leitor multicultural, uma vez que apresentam à criança, desde cedo, a visão do outro, acostumando-a a reconhecer e a posicionar-se no lugar alheio.

Notamos, deste modo, que esta preocupação em formar um leitor multicultural se encontra presente nalgumas narrativas infanto-juvenis, desde os livros para as crianças pré-leitoras até às narrativas para a faixa etária a partir dos 10/12 anos.

1 - Numa sociedade onde diariamente as crianças convivem, na escola, no bairro, com outras crianças pertencentes a raças diferentes ou a povos diversos, provenientes dos mais distintos países do mundo, o sistema de ensino tem todo um trabalho a desenvolver, no sentido de promover a socialização das crianças, valorizando as diferentes culturas que chegam à escola.

¹ Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, Variante de Estudos Portugueses, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Prestou Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, na Universidade de Évora, na área do Ensino da Língua Portuguesa. Assistente no Departamento de Pedagogia e Educação, da Universidade de Évora. Membro dos corpos gerentes da Associação Portuguesa para a Promoção do Livro Infantil e Juvenil (APLIJ) – Secção Portuguesa do International Board on Books for Young People (IBBY). Tem organizado e participado em congressos e reuniões científicas em Portugal e Espanha, na área da Literatura Infanto-Juvenil, tendo publicado diversos artigos em livros e revistas da especialidade.

Para Leite e Rodrigues (2000), uma sociedade, onde se assiste ao fenómeno da globalização e à mobilidade das populações, exige uma escola que seja capaz de recontextualizar os seus conteúdos e as suas estratégias de ensino, de forma a reconhecer e a valorizar a diversidade cultural.

Deste modo, cremos que a escola deverá promover nas crianças a capacidade de distinguir entre a sua perspectiva e a perspectiva do outro, uma vez que o conhecimento do outro, da sua cultura, dos seus costumes, das suas regras de conduta permitirão certamente que as crianças ignorem as diferenças e tenham atitudes positivas para com os seus pares.

Assim, a escola deverá promover valores como o respeito pelo outro, o direito à diferença, a tolerância e a solidariedade entre as crianças e entre as mais variadas culturas, presentes no seu seio, contribuindo igualmente para que estes valores se estendam à família e a todas as instituições, que com consigo colaboram.

Cremos que neste trabalho de promover uma educação multicultural entre as crianças das nossas escolas, a literatura infanto-juvenil pode desempenhar um papel fundamental, na medida em que promove a aquisição de novos saberes, nomeadamente relacionados com diversas culturas e com novos valores, auxiliando a criança na construção do conhecimento e na compreensão da diversidade do mundo que a rodeia.

Para Gomes (1997), o contacto das crianças do ensino básico (e para nós, já das crianças que frequentam a educação pré-escolar) com livros e outros materiais de ensino, onde esteja subjacente uma visão multirracial, contribui de forma positiva para o desenvolvimento de atitudes como a tolerância e a aceitação activa da diversidade.

Aliás, segundo Llorens García (2000), a literatura infantil é um bom meio, para dar a conhecer à criança, pessoas e culturas diferentes da nossa, atitude que deve ser transmitida no sistema de ensino.

Do mesmo modo, Leite e Rodrigues (2000) afirmam que os contos podem desempenhar um papel marcante numa educação intercultural. Segundo as autoras, as crianças identificam-se com as personagens dos contos, personagens estas que se movem em diversos contextos, que apresentam personalidades distintas, diferentes valores e comportamentos.

Esta identificação entre a criança leitora e a personagem do conto, proporciona à criança o tomar contacto com o outro, o posicionar-se no lugar alheio, contribuindo para a aceitação do outro.

Segundo Dearden (1995), os livros para crianças podem contribuir para formar um leitor multicultural. Este leitor multicultural caracteriza-se por ser um leitor com a possibilidade de ver o mundo sob diversas perspectivas, que é capaz de reconhecer e valorizar as diferenças, de ser sensível às riquezas da sua cultura e da cultura do outro, em suma, que aceita o outro.

Os livros para crianças têm desta forma um papel de grande importância, uma vez que apresentam desde cedo às crianças essa visão do outro, acostumando-as a reconhecer e a posicionar-se no lugar alheio.

2 – Deste modo, notamos que nalgumas narrativas infanto-juvenis portuguesas existe esta preocupação em formar um leitor multicultural, contribuindo certamente para promover entre as crianças leitoras uma educação multicultural.

Gomes (1997) salienta a importância para a criança de três tipos de livros, na abertura ao conhecimento de outros países e de outras culturas – os livros instrutivos ou de divulgação, as traduções de álbuns, contos e romances estrangeiros e os livros bilingues. Apesar de também nos parecerem fundamentais este tipo de livros, na promoção de uma educação multicultural, debruçar-nos-emos neste texto sobre algumas narrativas literárias infanto-juvenis portuguesas.

Neste sentido, procuramos abordar livros que correspondam ao conceito de livros multiculturais (Leite e Rodrigues, 2000). Os livros multiculturais são obras que revelam atenção na valorização e no respeito pela diversidade de culturas, apresentando algumas delas intenções claramente pedagógicas.

Assim, apresentamos neste texto narrativas infanto-juvenis que percorrem diversas faixas etárias, desde os 5 anos até à volta dos 10/12 anos, uma vez que pensamos que a promoção de uma educação multicultural através da literatura infanto-juvenil, pode começar com os álbuns para as crianças pré-leitoras e deve continuar ao longo da sua formação, aprofundando conhecimentos e promovendo atitudes cada vez mais conscientes em relação à aceitação activa da diversidade.

Deste modo, consideramos neste texto as narrativas de Soares (1994), *Os ovos misteriosos*, de Letria (1988), «Fada negra, fada branca» e de Dacosta (1986), *História com recadinho*.

Na verdade, estes textos são narrativas onde predomina a fantasia. No entanto, segundo Held (1987), o relato fantástico pode perfeitamente tocar os problemas mais graves, tornar a criança atenta e crítica, conduzi-la a um questionamento mais lúcido sobre os dramas do mundo que a rodeia, permitindo assim a formação de crianças leitoras mais conscientes em relação à sociedade actual. O fantástico pode, tal como o relato realista, ser crítico.

3 - A análise das mensagens de carácter multicultural e dos valores veiculados nestas narrativas, para as crianças leitoras, segue dois padrões que nos parecem marcantes nas mesmas. Assim, algumas narrativas promovem uma educação multicultural centrando a sua mensagem na evidência dos comportamentos negativos, perante a não aceitação do outro. Desta maneira, nestas narrativas coloca-se em relevo o sofrimento causado no outro, pelo facto deste não ser aceite pelos seus pares. Neste padrão colocamos as narrativas de Letria (1988), «Fada negra, fada branca» e de Dacosta (1986), *História com recadinho*.

Na narrativa de Letria (1988), «Fada negra, fada branca», a abertura é composta pela apresentação da protagonista, assinalando-se imediatamente a diferença, neste caso física, que a caracteriza e pelo problema que a atormenta, ser diferente dos seus pares,

«Uma fada, Josefina de seu nome, nasceu negra no país das fadas brancas. (...) Só um problema a atormentava: as outras fadas não gostavam dela por ser negra.»

Na verdade, a personagem sofre com o facto de ser diferente, uma vez que os seus pares não a aceitam, sendo deste modo discriminada,

«Josefina sabia que não era verdade. Todos os dias aconteciam coisas que lhe faziam sentir que era diferente e que ser diferente não era fácil nem agradável.»

A mensagem de carácter multicultural, neste caso concreto de carácter multirracial, e os valores, como o respeito pelo outro e o direito à diferença, que esta narrativa encerra e veicula para as crianças leitoras, encontram-se nas afirmações da própria protagonista, que coloca em evidência a importância e a riqueza da diversidade, uma vez que acaba por ser aceite entre os seus pares,

«Que diferença faz a cor, se em tudo o resto somos iguais? (...). (...) eu gosto de ser negra e vocês gostam de ser brancas. O que é preciso é deixarmos, de uma vez por todas, de pensar na cor para pensarmos só naquilo que nos aproxima e de que gostamos umas nas outras.».

Este conto de Letria é um conto que faz a denúncia de problemas de discriminação, existentes entre raças diferentes e, neste caso em particular, sofridos pela raça negra, numa sociedade dominada pela raça branca. Através deste conto pretende-se educar a criança para um primeiro aspecto muito básico, mas fundamental – o ser humano é igual, independentemente da cor da pele.

Mensagem actualíssima, numa sociedade onde as crianças convivem diariamente, na escola, no bairro, com crianças de raças diferentes, provenientes dos mais diversos países, nomeadamente dos PALOPS.

Na narrativa de Dacosta (1986), assinala-se igualmente na abertura a diferença, quer física quer psicológica, que caracteriza a protagonista, em relação aos seus pares,

«Uma vez no reino das bruxas deu-se um acontecimento extraordinário: nasceu uma bruxinha, radiosa, como o sol – o que foi considerado de muito mau agouro. (...) A bruxinha não mostrava nenhuma das aptidões requeridas por aquele mundo de trevas, árvores mortas e aves agoirentas. (...) Não, o seu reino não era aquele.»17-18-20.

Assim, esta bruxa nasceu com um aspecto físico diferente do costume e, não bastando isso, não tinha nenhuma vontade de cumprir as tarefas maldosas das bruxas. Portanto, era uma bruxa diferente das suas companheiras bruxas.

A discriminação sofrida pela bruxinha no seu mundo levou-a então a tomar a decisão de fugir,

«E numa noite em que uma revoada de bruxas ia sair para o mundo dos homens a semear maldades, a bruxinha decidiu abandonar aqueles lugares insalubres e atreitos a constipações.»20

Porém, fora do seu mundo, a bruxinha também continua a ser discriminada, neste caso devido aos estereótipos e às representações negativas, que todos os seres tinham sobre as bruxas, não conseguindo ser aceite entre os outros, o que lhe causava grande decepção e sofrimento,

«Sentada num muro dava-se conta que ninguém a aceitava e de que praticar o bem era afinal, uma tarefa difícil! (...) As ideias preconcebidas! Estava estabelecido de uma vez para sempre que as bruxas eram maléficas. Era uma regra sem excepção como a das palavras esdrúxulas. Que tristeza!»37-39

Deste modo, para continuar a viver e ser feliz onde desejava e como queria, para não ser discriminada, a bruxinha teve de se tornar invisível aos olhos dos outros seres,

«Súbito faiscou-lhe uma ideia: tornar-se invisível! Era isso. Desse modo ninguém se assustaria ao vê-la, podia ajudar quem precisasse, brincar com quem quisesse.»44

Na verdade, cremos que esta narrativa alerta os jovens leitores para realidades terríveis, presentes na sociedade contemporânea. Nesta narrativa assistimos à discriminação do outro, por ele ser diferente, e não assistimos à aceitação do outro. Pelo contrário, a intolerância perante a diferença mantém-se ao longo da narrativa, levando a que o outro esconda a sua diferença, para poder ser aceite, no mundo onde vive.

Esta narrativa alerta os jovens leitores para valores como o direito à diferença, como o respeito pelo outro, mostrando que, numa sociedade intolerante e estereotipada, estes direitos muitas vezes não são respeitados, obrigando o outro a levar uma vida dupla e, por conseguinte, a uma certa invisibilidade.

Creemos que a diferença entre a narrativa de Letria e a narrativa de Dacosta, assenta justamente na atitude das protagonistas, perante a discriminação de que são objecto.

Assim, se na narrativa de Letria, a protagonista não muda (até porque a diferença é sobretudo física) e procura ser aceite entre os seus pares tal como é, na narrativa de Dacosta, a protagonista acaba por mudar, para poder ser aceite pelo outros e para poder ser feliz.

Deste modo, cremos que a narrativa de Dacosta mostra também aos jovens leitores como é difícil viver e ser feliz, sendo diferente dos seus pares. Neste caso, a bruxinha teve de mudar, para ser aceite no mundo onde queria viver, o que cremos levará os jovens leitores a meditar na complexidade destes problemas.

Na verdade, cremos que esta narrativa de Dacosta, que se destina eventualmente a uma faixa etária à volta dos 10/12 anos, encerra uma outra complexidade, na medida em que implica que os jovens leitores estejam atentos, pensem e compreendam questões tão problemáticas como as que temos em presença.

Outras narrativas seguem um outro padrão, na transmissão para as crianças leitoras de mensagens de carácter multicultural. Assim, estas narrativas promovem uma educação multicultural centrando a sua mensagem na evidência dos comportamentos positivos, na aceitação do outro. Desta maneira, nestas narrativas coloca-se em relevo a aceitação do outro, a aceitação da diferença pelos seus pares. Neste padrão colocamos a narrativa de Soares (1994), *Os ovos misteriosos*.

Nesta narrativa, desde o seu início, assistimos à aceitação da diversidade, uma vez que a galinha protagonista aceitou chocar múltiplos ovos, completamente diferentes dos ovos de galinha,

«Quando voltou, qual não foi o seu espanto ao ver o ninho cheio de ovos de todos os tamanhos e feitios. (...) E logo se aninhou.»

Quando os ovos começaram a estalar e a nascer os diferentes animais, presenciamos, de novo, comportamentos por parte da protagonista, que evidenciam a aceitação da diversidade. A galinha considera logo todos os animais nascidos seus filhos, embora pertençam a espécies diversas, exclamando sempre perante cada um deles «Ai, mas que filho (...)\»,

«- Olhem a minha ninhada! – mostrava ela às galinhas do mato. – É tão variada, é tão engraçada. (...) Mas como podia ela abandoná-los depois de os ter chocado com tanto amor? Que outra mãe havia de tratar deles?».

A aceitação da diversidade está também presente nas atitudes dos diversos filhos da galinha. Assim, quando o pinto é ameaçado, os seus múltiplos e diferentes irmãos (uma serpente, um crocodilo, um papagaio e uma avestruz) apressam-se a defendê-lo, tornando-se claro que se aceitam uns aos outros.

Nesta narrativa, mais uma vez, a não aceitação da diferença também marca o seu lugar e vem da comunidade onde a galinha está inserida. Afinal, a própria protagonista é uma galinha diferente dos outros bichos do mato, uma vez que aceita os seus filhos, apesar de pertencerem a diferentes espécies, muito embora a aconselhem a rejeitá-los,

«- Trata só do teu pinto. Não ligués aos outros bichos – aconselhava a perdiz.».

Na verdade, esta narrativa apresenta a diversidade como algo natural, positivo, presente em cada elemento do grupo, que funciona e interage harmoniosamente. Através desta narrativa transmitem-se para as crianças leitoras valores tão importantes como o respeito pelo outro, o direito à diferença, a amizade e a solidariedade.

4 – Na realidade, cremos que a literatura infanto-juvenil se revela um importante recurso pedagógico para a promoção de uma educação multicultural, que a escola não pode ignorar.

Aliás, segundo Zilberman (1987), a presença da literatura infanto-juvenil na sala de aula promove o alargamento dos horizontes cognitivos do aluno, uma vez que propicia o questionamento dos valores vigentes na sociedade.

Deste modo, cremos que a utilização da literatura infanto-juvenil pela escola, nomeadamente dos livros multiculturais, poderão levar as crianças a valorizar a diversidade, a aperceberem-se que o mundo é composto pela diferença e de que todas as pessoas fazem parte de um todo, que interage harmoniosamente.

Assim, formar crianças leitoras, que sejam leitores multiculturais, implica promover uma educação multicultural, no sentido em que, através da literatura infanto-juvenil, se promova o conhecimento do outro, se dê visibilidade ao outro e se reconheça o outro, como diferente, mas também como igual a nós.

5 - Referências bibliográficas

- DACOSTA, Luísa (1986) *História com recadinho*, Porto: Figueirinhas
- DEARDEN, Carmen Diana (1995) “La literatura infantil y juvenil como útil de aproximación y comprensión de la diversidad cultural.”, in AAVV. *24º Congreso internacional del IBBY de literatura infantil y juvenil – Memoria*, OEPLI, pp. 29-37
- GOMES, José António (1997) “Literatura para crianças: um mundo sem fronteiras. Os livros para crianças na sociedade multicultural.”, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 17, Associação das Universidades de Língua Portuguesa, pp. 38-46.
- HELD, Jacqueline (1987) *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*, 3ª ed, Barcelona: Paidós
- LEITE, Carlinda e RODRIGUES, Maria de Lurdes (2000) *Contar um conto, acrescentar um ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*, 1ª ed, Instituto de Inovação Educacional
- LETRIA, José Jorge (1988) “Fada negra, fada branca.”, *Fadas Contadas*, 1ª ed, Câmara Municipal de Sintra
- LLORENS GARCÍA, Ramón F (2000) “Literatura infantil y valores.”, *Puertas a la lectura*, 9-10, Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, Seminario Interfacultativo de Lectura, pp. 75-78.
- SOARES, Luísa Ducla (1994) *Os ovos misteriosos*, Porto: Afrontamento
- ZILBERMAN, Regina (1987) *A literatura infantil na escola*, 7ª ed, S. Paulo: Global

Algunos roles sexistas en los álbumes ilustrados infantiles: ¿un nuevo sexismo?

Cristina CAÑAMARES TORRIJOS
Becaria FPI de la JJ.CC. de Castilla-La Mancha
CEPLI. Facultad de CC.EE. y Humanidades de Cuenca.
Universidade de Castilla-La Mancha (Espanha)
ceplibec@hum-cu.uclm.es

Cañamares Torrijos (2003)
"Algunos roles sexistas en los
álbumes ilustrados infantiles: ¿un
nuevo sexismo?", A Criança, a
Língua e o Texto Literário: da
Investigação às Práticas. Actas
do I Encontro Internacional,
Braga: Universidade do Minho-
Instituto de Estudos da Criança,
pp. 429-440.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Pese a que historicamente la literatura infantil y juvenil ha sido portadora de mensajes discriminatorios y sexistas actualmente, salvo algunas excepciones que perpetúan figuras estereotipadas, desempeña un importante papel como portadora de mensajes de igualdad de derechos y de oportunidades para cualquier individuo sin discriminación por su sexo y, especialmente, intenta combatir y eliminar cualquier trato discriminatorio hacia el sexo femenino. Con el libro infantil pueden fomentarse actitudes que valoren al ser humano, sin importar su sexo, color, pensamiento o procedencia, pues *sigue siendo el medio idóneo para promover una [educación] en valores afectivos, estéticos y, desde luego, éticos y sociales, necesarios para una convivencia en el respeto a las normas establecidas* (GÁRATE, 1997: 7).

La presente comunicación intenta completar los estudios cuantitativos que sobre el mismo tema se han realizado, estudios de los roles sexuales y del sexismo en la literatura infantil española, como los de Felicidad Orquín, Jaime García Padrino, Teresa Colomer, Gema Lluch o Adela Turín, entre otros.

Hemos analizado varios álbumes ilustrados que intentan combatir el sexismo y hemos podido comprobar que los avances realizados en contra de los estereotipos de género han contribuido a crear una situación inversa, pues en lugar de luchar por la paridad y la igualdad de oportunidades en la mayoría de los casos se ha optado por ridiculizar al sexo masculino. Si tradicionalmente se culpaba a la literatura infantil de mostrar a las niñas como tímidas e inseguras y a los varones como dominantes y fuertes, en la actualidad, y basándonos en las obras analizadas, se puede afirmar que se ha producido un cambio de papeles, no un trato más digno para ambos sexos.

Pese a que historicamente la literatura infantil y juvenil ha sido portadora de mensajes discriminatorios y sexistas, actualmente, salvo algunas excepciones que perpetúan figuras estereotipadas, desempeña un importante papel como portadora de mensajes de igualdad de derechos y de oportunidades para cualquier individuo sin discriminación por su sexo y, especialmente, intenta combatir y eliminar cualquier trato discriminatorio hacia el sexo femenino. Con el libro infantil pueden fomentarse actitudes que valoren al ser humano, sin importar su sexo, color, pensamiento o procedencia, pues *sigue siendo el medio idóneo para promover una [educación] en*

*valores afectivos, estéticos y, desde luego, éticos y sociales, necesarios para una convivencia en el respeto a las normas establecidas.*¹

El término sexismo se ha utilizado para designar *aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos sobre la base de la diferenciación sexual.*²

La presente comunicación intenta completar los estudios cuantitativos que sobre el mismo tema se han realizado. A principios de los años setenta se iniciaron los estudios y las críticas de los cuentos populares y de los libros infantiles ilustrados. En todos estos trabajos se denunciaba la escasa representación del sexo femenino y su retrato pasivo y estereotipado. Hemos de citar la colección "A favor de las niñas" creada por Adela Turín, que está compuesta por libros beligerantes en los que, salvo algunas excepciones, para concienciar y promover la lucha feminista, importa más el contenido temático y reivindicativo que el literario.

Actualmente contamos con estudios de los roles sexuales y del sexismo en la literatura infantil española como los de, Felicidad Orquín³, Jaime García Padrino⁴, Teresa Colomer⁵, Gema Llunch⁶ o Adela Turín⁷, entre otros.

También algunas instituciones como el Instituto de la Mujer ha realizado bastantes estudios en torno a este tema como *Rosa y Azul*⁸ y, en concreto, el Instituto Asturiano de la Mujer publicó en el 2001 la *Guía de recursos para la coeducación*⁹ en la que ofrecía un listado de títulos de libros infantiles cuya lectura puede formar en la igualdad y/o al menos romper los estereotipos existentes. Hemos utilizados ese listado de libros para realizar la presente comunicación, aunque debido al gran número de títulos seleccionados hemos optado por consultar únicamente aquellos que pueden considerarse álbumes ilustrados pues

¹ GÁRATE, A.: "Niños, niñas y libros. Las diferencias de género en la LIJ". *CLIJ*, nº 95, 1997, p. 7.

² ESPÍN, J.: *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes, 1996, p.17.

³ ORQUÍN, F.: "La nueva imagen de la mujer". *CLIJ*, nº11, 1989, p.15-19.

⁴ GARCÍA, J.: *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: FGSR/ Pirámide, 1993.

⁵ Vid.: COLOMER, T.: *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis, 1999; COLOMER, T.: *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid/ FGSR, 1998 y COLOMER, T.: "A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil". *CLIJ*, nº57, 1994, p.7-24.

⁶ LLUNCH, G.: *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Bellaterra: UAB, 1998.

⁷ TURÍN, A. (et.al.): *Por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil*. Salamanca: FGSR/ CILIJ, 1996.

⁸ SUBIRATS, M. y BRULLET, C.: *Rosa y azul*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.

⁹ VV.AA.: *Guía de recursos para la coeducación*. Asturias: Instituto Asturiano de la Mujer, 2001.

generalmente la ilustración es, casi siempre, la portadora de los mensajes sexistas y/o antisexistas.

Tradicionalmente se pensaba que el álbum ilustrado, al ser el libro destinado a los niños más jóvenes, era el género que más libre estaba de mensajes ideológicos pues se pretenden sin mensaje, pero contienen

*Mensajes nada despreciables: incitación a ser honesto o a tomar en consideración a los demás, ejemplos de compañerismo o sencillamente una invitación a tomar conciencia de la belleza del mundo a través del dibujo.*¹⁰

A partir de la publicación de *Donde viven los monstruos*¹¹ en 1963 se alteró este consenso general y desde entonces muchos autores e ilustradores como Maurice Sendak o Anthony Browne han utilizado el álbum ilustrado como vehículo para tratar simbólicamente temas serios y complejos ya que las ilustraciones funcionan como elementos narrativos, no meramente decorativos.

También hemos de tener en cuenta que en las últimas décadas muchos textos que se ofrecen a los niños como literarios, tienen *en cuenta al niño como receptor pero para persuadirlo*¹², y por ello transmiten valores sociales como la ecología, el multiculturalismo, la solidaridad, la tolerancia, o se centran en la utilidad didáctica que los textos pueden tener, en un intento por promover la "utilidad social" de la Literatura Infantil, aun en detrimento de la calidad literaria de esas obras. No podemos olvidar que *la buena literatura siempre es profundamente moral, mientras que muchos libros que abordan expresamente cuestiones éticas o tratan "temas transversales" no alcanzan ese objetivo*¹³.

Es decir, el adulto selecciona la información, traza los contenidos que "deben" ser transmitidos y prohíbe todos aquellos que son considerados temas tabúes. El sentimiento general que ha prevalecido entre autores es que si se influencia al niño, se creará un efecto duradero en el adulto. Por consiguiente, parece lógico observar la conveniencia o no de leer determinados libros. La mayoría de los textos son ideológicos, pero especialmente los textos dirigidos a los niños.

¹⁰ SORIANO, M.: *La literatura para niños y jóvenes*. Buenos Aires: Colihué, 1995, p. 140.

¹¹ SENDAK, M.: *Donde viven los monstruos*. Madrid: Alfaguara, 1977.

¹² SÁNCHEZ CORRAL, L.: *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós, 1995, p. 104.

¹³ TEJERINA, I.: "Literatura y compromiso: hacer preguntas para buscar respuestas". *Puertas a la lectura. Lectura y valores*. Badajoz: Universidad de Extremadura, 1996, p.186.

A finales de los 80 y desde los EE.UU. surgió el movimiento de lo "políticamente correcto" que ha invadido

*Todo ámbito de creación con una especie de fundamentalismo formal que está privando a la infancia de una visión más amplia de su mundo y así aparecen libros neutros, sin colorido, sin conflictos, sin emoción, sin vida. [...] lo que comenzó como un intento de suprimir algo que se considera una ofensa moral, social, cultural o política corre el riesgo de convertirse en argumento para la censura. Es posible que el negar a nuestros niños el acceso a determinadas ideas puede ser tan peligrosa como exponerlos a las mismas.*¹⁴

Siempre ha sido un elemento de discusión si la literatura debe retratar la situación social de un tiempo dado o tratar de mejorarlo. Hollindale señala que *ese es el poder del autor (y quizá su deber), recomendar y mejorar el mundo, reflejar no lo que es, sino lo que espera que pueda ser.*¹⁵

Tradicionalmente la Literatura Infantil y Juvenil ha sido *un mundo imaginario repleto de modelos femeninos idealizados, pasivos pero coherentes con los estereotipos dominantes, discriminadores y sexistas. No parece que esa imagen de las mujeres haya desaparecido en la actualidad a pesar de algunos esfuerzos meritorios en ese sentido.*¹⁶

Desde la pedagogía, único terreno donde no suele cuestionarse la manipulación del lector, a quien siempre quiere enseñársele algo, se tendía bien a reforzar los roles tradicionales discriminatorios o bien a producir cuentos con un contenido ideológico feminista, cuentos, "políticamente correctos" cuya única virtud era mostrar a las mujeres en roles no tradicionales y, en ocasiones, creaban otro "sexismo" contra el sexo masculino en el que se ponía de relieve defectos tradicionalmente masculinos como la avaricia o el egoísmo e incluso se les ridiculizaba. Muchos de estos relatos resultaban meramente aleccionadores o edificantes, pero que difícilmente podían interesar al joven lector por lo que algunos estudiosos de literatura infantil como Luis Sánchez Corral proponen *la descalificación como literarios de aquellos discursos didáctico morales cuya finalidad está fuera del discurso, cuyo universo de significados es gratuito e independiente de*

¹⁴ HIDALGO, M.C.: "Mensajes y contenidos en imágenes para niños". *I Congreso Internacional sobre Ética en los Contenidos de los Medios de Comunicación e Internet*. [<http://www.ugr.es/~sevimeco>]

¹⁵ HOLLINDALE, P.: *Ideology and the Children's Book*. Stroud: Thimble, 1988, p.15.

¹⁶ S/A: ¿Mujercitas? En *CLIJ*, nº11, p. 7.

*las estructuras formales y que carecen, por tanto, de su propia necesidad semántica.*¹⁷

Actualmente se intenta contrarrestar los estereotipos que tradicionalmente se han creado en la literatura infantil provocando en el niño el desarrollo del sentido crítico y la sensibilidad hacia la solidaridad, los derechos humanos, la igualdad entre sexos y el respeto racial pero sin olvidar que el niño necesita una visión abierta del mundo porque el producto *no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras sino literatura, es decir, mundo transformado en lenguaje*¹⁸. También se tiende a utilizar un lenguaje no sexista y a demandar la presencia activa de personajes femeninos en los cuentos infantiles, aunque el sexismo sigue reproduciéndose en algunos títulos.

Estamos de acuerdo con Teresa Colomer cuando afirma que *no hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma en que la sociedad desea verse a sí misma, ya que constituye un mensaje de los adultos a la infancia para contarle cómo debería ver el mundo. Por ello se habla de la literatura infantil y juvenil como de una agencia educativa, en el mismo sentido en que lo son la familia y la escuela.*¹⁹

Adela Turín afirma que:

*Los niños se identifican muy pronto, en la edad preescolar, 3 o 4 años, con los roles sexuales: cómo hay que ser niño y cómo hay que ser niña; los psicólogos dicen que es más bien a los seis años cuando lo han interiorizado.*²⁰

Desde estos primeros años, en los que los niños aprenden por imitación e identificación, los niños, captan por medio de los estereotipos transmitidos por las obras clásicas, que los varones son dominadores y las hembras pasivas, y las niñas además tendrán como modelo a imitar personajes donde impera la belleza, la bondad, la pasividad, el destino maternal y la reducción a la esfera de lo privado. Pero en las obras que se publican actualmente para combatir estos mensajes sexistas, más que aparecer la igualdad entre los géneros y una uniformidad en cuanto a sus características, las más de las veces lo que se produce es una inversión y un cambio de papeles entre los sexos, otorgándose a los varones, que

¹⁷ SÁNCHEZ CORRAL, L.: *Op. Cit.*, 1995, p.104.

¹⁸ MORA, L.: "Entrevista con Christine Nöstlinger". *El Urogallo*, 1993, septiembre/octubre, p. 10-15.

¹⁹ Cfr. COLOMER, T.: *Op. Cit.*, 1999, p.44.

²⁰ FERNÁNDEZ, S.: "El sexismo en la literatura infantil y juvenil ahora". *Primeras Noticias*, nº154, 1998, p. 9.

generalmente encarnan personajes negativos, papeles "tradicionalmente femeninos" y a las hembras roles mucho más activos llegando casi a desaparecer el antihéroe con atributos de mujer, por lo que el clásico personaje de las brujas apenas si tiene importancia en los relatos actuales y, cuando aparecen, es en función de operar en ellas una desmitificación y se les otorgan papeles mucho más positivos.

Estos mensajes sexistas (de uno u otro modo) aparecen en el contenido, en el lenguaje y, sobre todo, suele aparecer confiado a la ilustración, verdadera portadora de los estereotipos sexistas. Por lo general en las primeras etapas lectoras del niño los relatos se centran en acciones cotidianas referidas textualmente a acciones que el niño o la niña protagonista realizan sin aducir datos del entorno ni del sexo de los personajes. Es el ilustrador quien plasma el sexo y la apariencia de los personajes (en su mayoría mujeres realizando tareas domésticas y ataviadas con su clásico delantal y en su minoría padres que lucen su corbata y se sientan plácidamente en un sillón para deleitarse en la lectura de un libro o un periódico).

Donde son más palpables los estereotipos de género es en los cuentos tradicionales, sobre todo en los maravillosos, en los que una hermosa princesa necesita de la ayuda de un apuesto príncipe para que la libere y aparte de su malvada madrastra. Este hombre arquetípico además de apuesto, inteligente y valiente es, normalmente, el más joven de tres hermanos y el final feliz viene representado por la unión matrimonial con la princesa que ha salvado.

Desde la literatura infantil se han combatido estos estereotipos que aparecían en los cuentos tradicionales por medio de diversas vías:

1. Retomando la edición original, libre de mensajes sexistas o que ridiculizan el sexo masculino como es el caso de *Una princesa listilla*²¹, que recrea la primera versión conocida del cuento de *La bella durmiente* en la que el ser que dormía esperando ser despertado con un beso no era un princesa sino *El príncipe durmiente*²². Del mismo modo también conocemos un cuento armenio Nourie Hadig, en el que probablemente se basó Blancanieves, en el que la chica abandonada en el bosque encuentra a un príncipe dormido que tardará siete años en despertar. Cuando el príncipe despierta se casan pero la madre de la joven le manda un anillo como regalo para que en contacto con él se quede

²¹ COLE, B.: *La princesa listilla*. Barcelona: Destino, 1989.

²² STEWIG, J.: *Princess Florecita and the Iron Shoes: A Spanish Fairytale*. Apple Soup Books, 1995.

dormida para siempre. Será en esta ocasión el príncipe quien la despierte y la malvada madre muera.

2. Parodia en clave de humor de estos cuentos tradicionales como en los *Cuentos infantiles políticamente correctos*²³ de Gaarden en los que los lectores han de conocer el cuento tradicional y los estereotipos para que puedan apreciarse las referencias intertextuales.
3. Versiones de cuentos populares en los que se cambia el sexo del protagonista como en *El príncipe Ceniciento*²⁴.

Podemos establecer una clasificación en los libros infantiles según sea su relación con el sexismo para enfrentarnos al análisis de las obras de nuestro corpus:

- a) Libros no sexistas: Serían aquellos que retratan una sociedad en la cual la discriminación de género no existe. Ambos sexos son retratados con iguales porcentajes de aparición, desempeñando los mismos roles y comportándose de forma similar.
- b) Libros anti-sexistas: Se retrata una sociedad en la que prevalecen situaciones de discriminación sexual que son superadas a lo largo de la historia.
- c) Libros feministas: son libros en los que se plasma la lucha por la igualdad de oportunidades. Retratan una realidad femenina para una mujer femenina. Normalmente nos encontramos en estos libros estereotipos referidos a los personajes masculinos.

La mayoría de los libros analizados para realizar esta comunicación pertenecen a las dos últimas categorías, es decir, son libros anti-sexistas y feministas, es decir, transcurridas casi tres décadas desde la "revolución" de los 70, donde la literatura y la ilustración infantil y juvenil se muestran activamente comprometidas en favorecer valores sociales no discriminatorios, podemos observar que apenas se publican en España álbumes que superen las situaciones de discriminación sexual, sino que simplemente parece que se ha optado por plasmar la discriminación sexual tradicional para combatirla, por lo que cabría preguntarnos si, paralelamente, en estos libros que luchaban por la coeducación y perseguían la creación de libros no-sexistas lo que se ha retratado es un nuevo sexismo en el que se retrata negativamente a los personajes masculinos.

²³ GAARNER, J.F.: *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe, 1998.

²⁴ COLE, B.: *El príncipe Ceniciento*. Barcelona: Destino, 1989.

Generalmente los libros anti-sexistas se centran en la superación de estereotipos tradicionales en la literatura infantil como puede ser el desempeño de una profesión masculina en *La reina pirata*²⁵; la idea creada en los cuentos maravillosos de que las princesas son sumisas y algo tontas como en *El monstruo peludo*²⁶, los estereotipos de género referidos al modo de vestir o de comportarse como en *Clara, la niña que tenía sombra de chico*²⁷, *¿Por qué a María José la llaman José María?*²⁸, *¿Por qué a Ana Casa llámenla Casiano?*²⁹ o en *Oliver Button es un nena*³⁰ o aquellos relatos que hablan sobre la cooperación en la realización de las tareas domésticas como en *¿Quién ayuda en casa?*³¹, *El libro de los cerdos*³², *Agustina la payasa*³³, *Winnie the Pooh ayuda en casa*³⁴, *Arturo y Clementina*³⁵ o en *Mi padre es ama de casa. ¿Y qué?*³⁶

Los libros feministas son en su mayoría los pertenecientes a la colección "A favor de las niñas". En ellos se intenta conseguir la igualdad de oportunidades como en *¡Hurra por Ethlyn!*³⁷, *Agustina la payasa* o en *El dragón y la mariposa*³⁸. Otros libros feministas remarcan la discriminación por cuestiones de género como en *El jardinero astrólogo*³⁹, *Arturo y Clementina* o *Rosa caramelo*⁴⁰. Una verdadera lucha por la libertad y el no someterse a las normas que la sociedad establece respecto al género esta representada en los títulos *La mano de Milena*⁴¹ y *La conejita Marcela*⁴².

Hemos de destacar que como los libros seleccionados intentan combatir los estereotipos de género, los porcentajes que representan la presencia de uno y otro sexo como protagonistas de la historia se invierten a favor del sexo femenino. Así, los protagonistas femeninos representan el 85% frente al 15% de los masculinos que, salvo raras excepciones, son siempre menos atractivos. Es decir, se cambia radicalmente la visión del género femenino en detrimento del masculino, no de forma

²⁵ MACDONALD, M.: *La reina pirata*. Madrid: SM, 1998.

²⁶ BICHONNIER, H.: *El monstruo peludo*. Madrid: Altea, 1982.

²⁷ BRUEL, C.: *Clara, la niña que tenía sombra de chico*. Barcelona: Lumen, 1980.

²⁸ CALLEJA, S.: *¿Por qué a María José la llaman José María?* Barcelona: La Galera, 1997.

²⁹ CALLEJA, S.: *¿Por qué a Ana Casa llámenla Casiano?* Gijón: Editores Asociados, 1997.

³⁰ PAOLA, T.: *Oliver Button es un Nena*. Valladolid: Miñón, 1982.

³¹ ALCÁNTARA, R.: *¿Quién ayuda en casa?* Zaragoza: Edelvives, 1990.

³² BROWNE, A.: *El libro de los cerdos*. México: FCE, 1995.

³³ PREUSSLER, O.: *Agustina la payasa*. Madrid: SM, 1989.

³⁴ DISNEY: *Winnie the Pooh ayuda en casa*. Madrid: Gaviota, 2000.

³⁵ TURÍN, A.: *Arturo y Clementina*. Barcelona: Lumen, 2001.

³⁶ UGIDOS, S.: *Mi padre es ama de casa. ¿Y qué?*. Barcelona: Editores Asociados, 2000.

³⁷ COLE, B.: *¡Hurra por Ethlyn!*. Barcelona: Destino, 1991.

³⁸ ENDE, M.: *El dragón y la mariposa*. Madrid: Alfaguara, 1999.

³⁹ TURÍN, A.: *El jardinero astrólogo*. Barcelona: Lumen, 1992.

⁴⁰ TURÍN, A.: *Rosa Caramelo*. Barcelona: Lumen, 2000.

⁴¹ TURÍN, A.: *La mano de Milena*. Barcelona: Lumen, 1982.

⁴² TUSQUETS, E.: *La conejita Marcela*. Barcelona: Lumen, 1980.

paritaria. Hay relatos como *El dragón y la mariposa* y *Arturo y Clementina* en los que el protagonismo está compartido por una pareja o conformado por una familia como en *¿Quién ayuda en casa?* y en *El libro de los cerdos*, pero en éstos también la forma de retratar a los varones es bastante negativa: son egoístas, vagos, sucios y se muestran inútiles e indefensos dentro del hogar cuando el personaje femenino se aleja de ellos. Es decir, intentando abogar por la cooperación entre los sexos no se les muestra en igualdad de condiciones pues si la mujer puede desempeñarse tanto dentro como fuera del hogar, los personajes masculinos parece que solamente son capaces de demostrar su valía en la vida pública.

El hecho de que el protagonista sea de uno u otro sexo adquiere una gran importancia en la literatura infantil pues el niño tiende a identificarse con el protagonista de la historia.

*La presunción de identificación del lector con los personajes narrativos les convierte en uno de los indicadores más claros del modelo de conducta asignado socialmente a cada sexo. Así pues, observar cómo se reparten los personajes femeninos y masculinos la posición central o subsidiaria del relato, quiénes encarnan la posición de adversario del protagonista y qué características profesionales o de carácter les son atribuidas parecen aspectos relevantes para saber qué expectativas pueden formarse los niños sobre su papel en la sociedad a partir del imaginario literario.*⁴³

Dentro de los personajes hemos de distinguir los humanos de los animales. El 30% de las obras de nuestro corpus están protagonizadas por animales: una coneja, una elefanta, una tortuga, un dragón y una mariposa, un oso y una ratita. Mención aparte merece *El libro de los cerdos*, en el que el señor de la Cerda y sus dos hijos sufren una transformación progresiva a lo largo del relato y se convierten en cerdos.

Si tradicionalmente el uso de animales humanizados muchas veces han perpetuado mitos sexistas, ya que los ilustradores los han sometido al mismo estereotipo de género que a los personajes humanos, en estas obras vemos que se utilizan las representaciones clásicas pero para combatirlas.

En numerosas ocasiones se ha denunciado que en la literatura infantil el sexo femenino no se presentaba tan atractivamente ni en actividades tan dinámicas

⁴³ COLOMER, T.: *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis, 1999, p. 46.

como el masculino, y así podemos apreciarlo en el siguiente cuadro ofrecido por Cañellas⁴⁴:

CARACTERÍSTICAS	
<p>MUJER ADULTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pasividad. - Sumisión y obediencia. - Abnegación y humildad. - Dependencia. - Maternidad. - Sentimentalismo y emotividad. - Actividades domésticas. - Ternura. - "Feminidad". 	<p>HOMBRE ADULTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elemento activo en la sociedad - Máxima autoridad - Fortaleza y seguridad. - Protector. - Independiente - Intelectual. - Equilibrado y poco emotivo - Riguroso.
<p>NIÑA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tímida, insegura. - Miedosa, recurre a la protección. - Fragilidad y sensiblería. - Inculcación instinto maternal. - Sedentaria, juegos quietos y en casa - Más caprichosa 	<p>NIÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad y afán de descubrimiento. - Domina la situación en las relaciones con las niñas. - Se le valora la fuerza física - Ingenio y habilidad. - Superioridad en conocimientos. - No se le exige cuidado en el aspecto personal.

Podemos comprobar en las obras analizadas que nuestras mujeres protagonistas se ajustan mejor al perfil de hombre protagonista de la tabla de Cañellas que al de mujer. Así nos encontramos con Rosa y la señora de la Cerda que no dudan en independizarse y con fortaleza y seguridad se marchan de casa, abandonado a sus respectivas familias. También Agustina y Milena nos demuestran que son capaces de contribuir en el mantenimiento de la familia y tener pretensiones intelectuales. Aun así siguen reproduciendo características tradicionales como la maternidad o la ternura, son madres y esposas que satisfacen las necesidades

⁴⁴ CAÑELLAS, A.: "Los roles sexuales en la literatura infantil" *Cuadernos de Pedagogía*, nº63.

físicas y afectivas de los otros protagonistas, mujeres de las que desconocemos su función más allá de la vivienda como es el caso de Rosa o de la señora de la Cerda, es decir, son capaces de aunar el papel de madres y esposas con el de ciudadanas con libertad e independencia. Podríamos sumar en este comportamiento al padre de Lucila que es el encargado de las tareas domésticas.

Nuestras niñas protagonistas también cambian su papel con los niños retratados por Cañellas y éstos tienen las características de las niñas "clásicas". Personajes como Oliver Button o el amigo de Clara son tímidos, inseguros, miedosos, frágiles y sensibles, que realizan actividades "de niña": el baile o el llanto. En cambio las niñas son ingeniosas y hábiles, se preocupan muy poco por su aspecto personal. Son muy imaginativas y superiores en conocimientos que los niños. Vemos que, a diferencia de los niños, las chicas pueden hacer todo tipo de actividades consideradas tanto de índole masculina como femenina. Así Clara puede jugar a la pelota y a las canicas (juegos "de chicos") y su sombra la imita; pero cuando realiza juegos "de niña" su sombra no la sigue. Por otro lado, podemos observar que a las niñas se les sigue exigiendo un cuidado por su aspecto personal, la limpieza y la preocupación por su físico. En *Mi mamá es preciosa*⁴⁵, en el que la madre de la protagonista no se somete a las normas de belleza actuales, por un lado el texto nos presenta la visión que tiene la niña de su madre y lo hermosa que lo encuentra, mientras que en las ilustraciones se suceden las reacciones de rechazo que sufre en la sociedad por excederse en las medidas ideales que impone la sociedad en la que impera la delgadez, pero tanto en el texto como en la ilustración se suceden los tópicos que se asocian a este colectivo.

Se ha denunciado que normalmente el sexismo suele aparecer en la ilustración (*también son significativos los colores. Las hembras visten de rosa y en tonalidades pastel, mientras los machos aparecen de rojo y azul*⁴⁶). También los personajes desempeñan papeles tradicionales como en una ilustración en *Clara, la niña que tenía sombra de chico* que representa al padre sentado en el sillón y leyendo el periódico y la madre cocinando, lavando o planchando, que es la imagen que se intenta combatir en el libro.

Las observaciones llevadas a cabo en las ilustraciones de nuestro corpus nos permiten afirmar que estas características varían enormemente en las obras de

⁴⁵ GARCÍA, C.: *Mi mamá es preciosa*. León: Everest, 2002.

⁴⁶ BROWNE, N. y FRANCE, P.: *Op. Cit.*, 1988, p. 157.

nuestro corpus pues al principio de cada uno de los relatos sí que aparece la madre relegada a las tareas domésticas y el padre al trabajo fuera de casa, al sillón y al periódico, pero esta situación cambia drásticamente al final. El libro de Anthony Browne, *El libro de los cerdos*, tiene una manera muy clara de representar la falta de identidad y valoración que tiene la realización de las labores domésticas pues en las primeras ilustraciones la señora de la Cerda no tiene cara, es un personaje anónimo que sólo tiene sentido por su papel de madre y esposa; aparece sin rasgos hasta que se valoran sus quehaceres.

Se ha hablado de discriminación sexual para las mujeres, pero últimamente se están alzando voces que propugnan la existencia de otra para varones, sobre todo en lo que concierne a la expresión de las emociones, la vulnerabilidad (el amigo de Clara), el cuidado de la familia y el hogar (*Mi padre es ama de casa. ¿Y qué?*), o el desempeño de alguno de los oficios designados tradicionalmente como "femeninos" (*Oliver Button es una nena*).

CONCLUSIONES:

En las obras analizadas hemos podido comprobar que los avances realizados en contra de los estereotipos de género han contribuido a crear una situación inversa, pues en lugar de luchar por la paridad y la igualdad de oportunidades en la mayoría de los casos se ha optado por ridiculizar al sexo masculino. Si tradicionalmente se culpaba a la literatura infantil de mostrar a las niñas como tímidas e inseguras y a los varones como dominantes y fuertes; en la actualidad, y basándonos en las obras analizadas, podemos afirmar que se ha producido un cambio de papeles, no un trato más digno para ambos sexos.

O respeito à diversidade nos libros infantis

Vanessa ESTÉVEZ BAQUERO ¹
Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Vaneestevez23@mixmail.com

Estévez Baquero (2003) “O respeito à diversidade nos libros infantis”, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 441-448.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Reconocer as diferencias entre iguais, acoller a diversidade, implica unha intervención na escola, teórica e práctica, que se enmarca dentro do concepto de transversalidade que a Reforma educativa española propugna.

Na actualidade, dispoñemos de moitos libros de literatura infantil para traballar no tema da diversidade. Son materiais moi interesantes que poden potenciar a educación intercultural e fomentar a convivencia nunha sociedade con pluralidade de culturas.

Un dos indicadores que fan visible a diversidade é a súa orixe étnica. A presenza secular de grupos étnicos, como é o pobo xitano, foi dando lugar a actitudes – racismo - que, incomprensiblemente, todavía están presentes na sociedade. Neste sentido, algúns libros de lecturas infantis son un vehículo excelente de aprendizaxe intercultural polos valores que transmiten.

Nesta comunicación coméntanse dous libros nos cales a súa temática xira en torno á reivindicación do pobo xitano, na línea da convivencia: *Manuela* de Marta Osorio e *Pan con chocolate* de M^a Victoria Moreno (incluído en *Relatos para un tempo novo*).

Literatura infantil e diversidade.

Na etapa da Educación Infantil e no primeiro ciclo de educación Primaria, o ser humano é cando máis desenvolve a súas potencialidades. É, polo tanto, importante a proliferación de experiencias gratificantes para desenvolver hábitos positivos e construír o seu sistema de valores, educando na igualdade e fomentar a diversidade.

É de grande importancia na tarefa de educar os máis pequenos, que a familia e o centro de educación infantil colaboren nunca actividade como pode ser a de

¹ Vanessa Estévez Baquero é Diplomada en Educación Primaria e Licenciada en Pedagogía. Actualmente cursa o segundo ano de Doutoramento no Departamento de Métodos e Técnicas de Investigación en Ciencias do Comportamento e da Educación na Facultade de Ciencias da educación da Universidade de Santiago de Compostela (España).

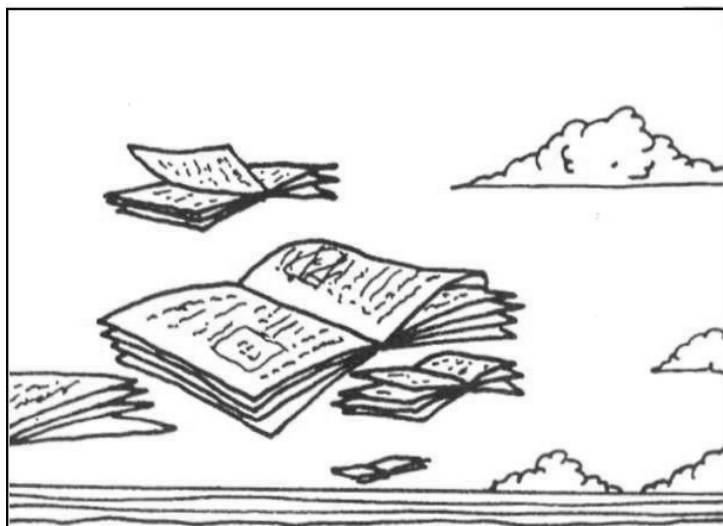
contar contos, facilitando a través de estos, a incorporación dos valores fundamentais nas actitudes ante a vida.

Neste senso, o Currículo da Educación Infantil, fai referencia tanto á importancia do conto infantil, como a necesidade de traballar a diversidade como unha parte esencial na formación de valores de solidariedade e igualdade.

En relación cos primeiros contactos co mundo da literatura, o Currículo recolle, entre os seus obxectivos:

- ◆ *“Comprender, reproducir y recrear algunos textos de tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos”.*
- ◆ *“Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones”.*

Pódese destacar, entre os valores educativos do conto, que as nenas e nenos entran en contacto con outras culturas, outros pobos e outras razas coas súas correspondentes formas de vida, favorecendo a solidariedade e a comprensión á diversidade.



A literatura infantil, como calquer outro medio de expresión verbal ou xestual, é unha forma de comunicación poderosa, que transmite unha serie de mensaxes e de formas de ve- lo ambiente natural e social que nos rodea. A literatura infantil pode entenderse como unha obra concebida para os nenos e nenas, con valores tanto éticos como estéticos, reflejo de los valores dominantes.

Nos últimos anos, a novela realista para os máis pequenos é cada vez máis numerosa, presentándolles problemas da vida ós rapaces e rapazas dunha maneira sinxela para a súa comprensión. Transmiten mensaxes que ofrecen a realidade de outros mundos e outras culturas, facendo que o rapaz atope outras xentes coas que desenrolar o fomento de valores entorno á diversidade e a tolerancia.

Deste xeito, recoñecer as diferencias entre iguais, acoller a diversidade, implica unha intervención na escola, teórica e práctica, que se enmarca dentro do concepto de transversalidade que a Reforma educativa española propugna. Atención á diversidade cada vez máis presente, non só pola convivencia con xitanos, que dura xa máis de quinientos anos, senón pola presenza cada vez maior de emigrantes nos diferentes países do mundo.

Como expón Carlos Rosales López², esta atención á diversidade está presente nos centros escolares porque nestos se valoran as culturas dos alumnos e alumnas, valóranse as distintas linguas dos rapaces, á atención a minoría étnica considérase unha tarefa prioritaria, os profesionais que traballan nos centros comparten a idea de crear, tanto dentro como fóra do colexio, de climas de potenciación de alumnos e alumnas minoritarios.

Na actualidade, dispoñemos de moitos libros de literatura infantil para traballar no tema da diversidade. Son materiais moi interesantes que poden potenciar a educación intercultural e fomentar a convivencia nunha sociedade con pluralidade de culturas. Como dice Javier Flor³: *“La diversidad nos enriquece, y el niño tiene que crecer superando prejuicios, con un conocimiento crítico y respetuoso de otras culturas. Los niños y niñas no eligen a sus amigos por razones de extracción social, étnica o cultural; no influyamos para que lo hagan. Démosles libros diversos, libros libres, libros desde la convivencia y para la convivencia”*.

Un dos indicadores que fan visible a diversidade é a súa orixe étnica. A presenza secular de grupos étnicos, como é o pobo xitano, foi dando lugar a actitudes – racismo - que, incomprendiblemente, todavía están presentes na sociedade. Neste sentido, algúns libros de lecturas infantís son un vehículo excelente de aprendizaxe intercultural polos valores que transmiten.

² ROSALES LÓPEZ, C. (1999): Interculturalidad e Innovación: Retos para la formación. En TOURIÑAN, J.M. y SANTOS REGO, M.A. (1999): Interculturalidad y Educación para el Desarrollo. Xunta de Galicia: Santiago de Compostela, pp. 295

³ FLOR, J. (1999): *Cuentos para la convivencia*. En IMAGINARIA. Revista Quincenal de Literatura Infantil y Juvenil N° 8. Buenos Aires, 22 de Septiembre de 1999.

Libros comentados.

MANUELA . Marta Osorio, Violeta Monreal

Manuela - lista de honor do premio C.C.E.I. que otorga anualmente la Comisión Católica Española de la Infancia en 1993- narra un día na vida da nena. Un día na feira de San Antonio, no que a rapaza sóltase da man da súa nai e se perde entre o xentío. A súa familia a busca e cando da con ela, esta está a bailar diante duns músicos.

“En la Feria de San Antonio, Manuela, una niña gitana, se suelta de la mano de su madre y se pierde entre el gentío. Su familia la busca hasta que al fin da con ella: se había puesto a bailar delante de los músicos”.



ISBN: 2674-1

Nº Páxinas: 32

Xénero: Realismo

Tema Transversal: Tradicións e Culturas, Respeto á diversidade, Tolerancia.

MANUELA Y EL MAR . Marta Osorio, Violeta Monreal

Manuela y el mar, presenta outra historia da nena xitana que neste caso vive un importante descubrimento para a súa infancia, coñece o mar.

“Otra historia de Manuela, la niña gitana, que con sus ojos curiosos nos pasea por su mundo, fantástico, real, poético. Esta vez, Manuela vive un gran descubrimiento: el mar”.



ISBN: 3390-X

Nº Páxinas: 32

Xénero: Realismo

Tema Transversal: Tradicións e Culturas, Respeto á diversidade, Tolerancia.

MANUELA EN EL CAMPO . Marta Osorio, Violeta Monreal

Manuela en el campo mostra á nena cando xa ten catro anos e a un irmanciño. No campo, a rapaza vai celebrar unhas festas de Navidad distintas e moi especiais.

“Manuela ha cumplido cuatro años y ya tiene un hermanito. ¡Cómo se divierte recorriendo los campos, descubriendo almendros, amapolas y olivares camino del sur! Allí celebrará una Navidad muy especial”.



ISBN: 3846-4

Nº Páxinas: 32

Xénero: Realismo

Tema Transversal: Tradicións e Culturas, Respeto á diversidade, Tolerancia.

Marta Osorio intenta acercar os costumes e modos de ser do pobo xitano ós lectores infantís e xuvenís a contos onde o protagonista principal é de raza xitana. Aproximación para os lectores infantís a través da súa obra: *Manuela*, libro destinado a nenas e nenos ata os oito anos - ata o segundo ciclo de Educación Primaria-; e *Romaníes*, para rapaces maiores.

Marta Osorio e Violeta Monreal preséntannos a unha nena xitana, Manuela, como protagonista principal de diferentes aventuras, nas que ó respecto a diversidade e ás tradicións e culturas está presente como unha constante ó longo das trinta e dúas páxinas das que se compón cada un dos libros.

Manuela é unha nena xitana conha cor de pel diferente, rasgos curiosos e con hábitos e costumes distintos ós cotidiáns. É unha nena que, a diferenza do resto dos nenos, nace nun carro:

*“Una vez, hace mucho tiempo,
dentro de un carro, en medio del campo,
nació Manuela. Y su padre, con unas tablas
que trajo, le hizo una cuna”.*

O libro está composto por grandes ilustracións (a cargo de Violeta Monreal), que completan o texto da narración, no que se narran as aventuras da protagonista. A autora introduce nos seus libros letras de cancións e coplas do folclore (recopilación de coplas flamencas da tradición popular) relacionando a narración co contido destas coplas. A través do texto a nena acérmanos a cultura do pobo xitano, tan descoñecido polos nosos rapaces e tan próximo a nós xeográficamente. Así por exemplo, cando a narración explica como a nena dorme finalmente, a autora busca unha copla, que se relacione co final escollido:

“Entre sueños, Manuela sigue viendo las luces de los cohetes, los columpios, las velas y las flores. Y al fin, cuando todo quedó callado y tranquilo, la Luna apareció en lo alto del cielo”.

E a copla que leva emparellada é:

*“Debajo de los laureles
tiene mi niña su cama,
y cuando se va a dormir
viene la Luna y la llama”.*

En cada un dos contos, faise fincapé nos principios que a interculturalidade propuga: o antirracismo, ó respecto ás minorías, o coñecemento de outras culturas e a búsqueda das raíces culturais dun pobo.

No relato de M^a Victoria Moreno, *Pan con Chocolate*, Eva escríbelle a Adonay, rapaz xitano, compañeiro de escola e o seu primeiro amor, unha conmovedora carta. É un dos desaparecidos polo temporal que asolou a cidade e con especial virulencia o poboado xitano. Os dous eran coñecidos como *Pan con chocolate*. Este libro, a pesar de ter a un neno xitano como protagonista –secundario neste caso- non é comentado neste caso, aínda que debe ser tido en conta, por estar adicado a nenos de máis idade dos aquí tratados.



Bibliografía.

BABARRO, X., MORENO, M^a V. e FERNÁNDEZ PAZ A.(1993): *Relatos pra un tempo novo*. Ilustracións de Miguelanxo Prado. Col. Lagarto Pintado. Dirección Xeral de Cultura. Consellería de Cultura e Xuventude. Xunta de Galicia: Santiago de Compostela.

IMAGINARIA. Revista Quincenal de Literatura Infantil y Juvenil N° 8. Buenos Aires, 22 de Septiembre de 1999.

NOBILE, A. (1992): *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Ed. Morata. MEC: Madrid.

OSORIO, M. y MONREAL, V. (1992): *Manuela*. Editorial Edebé: Barcelona.

OSORIO, M. y MONREAL, V. (1992): *Manuela y el mar*. Editorial Edebé: Barcelona.

OSORIO, M. y MONREAL, V. (1992): *Manuela en el campo*. Editorial Edebé: Barcelona.

SANTOS REGO, M.A. (ed.) (2000): *A Pedagogía dos valores en Galicia*. Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.

TOURIÑAN, J.M. y SANTOS REGO, M.A. (1999): *Interculturalidad y Educación para el Desarrollo*. Xunta de Galicia: Santiago de Compostela

http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_105.htm

<http://www.edb.com.ar/tren-azul.htm#>

<http://www.barataria.com/edebe.html>

<http://www.pangea.org/aecgit/boletines/Boletin21-22-6literaturainfanto-juvenil.htm>

<http://www.terra.es/personal/cpp28498/3-ant.htm>

<http://www.imaginaria.com.ar/00/8/cuentos.htm>

<http://www.barataria.com/edebe.html>

Literatura infantil e valores

Aurora MARCO ¹
Universidade de Santiago de Compostela
auroramarco@wanadoo.es

Marco (2003) "*Literatura infantil e valores*", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 449-456.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

As transformações que se produzirom nos últimos anos derom lugar à coexistência de várias culturas num mesmo espaço e, como consequência, ao nascimento de sociedades multiculturais. Como a escola é um reflexo da sociedade, o feito educativo deverá abordar-se desde umha nova perspectiva: o curriculum intercultural. Um dos aspectos fundamentais para pôr em marcha este curriculum é a selecção de materiais a utilizar nas aulas. Entre eles, ocupam um lugar salientável os livros de leitura.

Nesta comunicação analisam-se dous livros de literatura infantil, elegidos polos seus valores literários e sociais, livros que, sem desatenderem o critério estético, som respeitosos com os direitos humanos: *Billy y el vestido rosa*, de Anne Fine (hai tradução espanhola de Magdalena Ródenas), Prémio Smarties e Prémio Nottinghamshire, umha história que descreve com muito humor, nom ixento de crítica, um dia na vida de umha nena, mas visto desde a óptica de um neno, Billy Simon. O segundo livro, *A nena invisible*, de Sabela Álvarez Núñez, apresenta duas histórias protagonizadas por Sol Solé, nena nacida nun arrabaldo de cidade que chegou a ser umha conhecida compositora e directora de orquestra. Livro cheo de imaginação com formosas ilustrações, que segue a linha de outros relatos da escritora, empenhada em fazer visíveis às nenas.

INTRODUÇÃO

As transformações que se produzirom nos últimos anos dérom lugar à coexistência de várias culturas num mesmo espaço e, como consequência, ao nascimento de sociedades multiculturais. Como a escola é um reflexo da sociedade, o feito educativo deverá abordar-se desde umha nova perspectiva na procura de

¹ Catedrática de Didáctica da Língua e a Literatura Galega, exerce a docência na Faculdade de CC. da Educação da Universidade de Santiago. Na actualidade é Presidenta da Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Prémio "Tomás Barros" de Investigación Teatral (1991) e Prémio "Ánxel Fole" de Investigación Literária (1992), tem publicado mais de cem artigos e é autora e editora de dezasseis livros, entre os que destacam: *Ramón Otero Pedrayo. Teatro ignorado* (1991), *Foula e Ronseil. Os anos xuvenis de Carvalho Calero* (1992), *As precursoras. Acheegas para o estudo da escrita feminina* (1993), *Mulleres e educación en Galicia. Vidas de mestras* (2002), *Avilés de Taramancos. Un francotirador da fermosura* (2003). As linhas de investigação a que mais tempo tem dedicado som a Didáctica da Literatura e Estudos sobre Mulher, Língua e Literatura.

estratégias de actuação perante a pluralidade cultural, lingüística, étnica... Reconhecer as diferenças entre iguais, acolher a diversidade, implica umha intervenção, teórica e prática, emarcada dentro do conceito de transversalidade que a Reforma educativa espanhola propugna. Há umha série de indicadores que fazem visível a diversidade: língua, origem étnica, género, religião, contraste rural-urbano, estratificação social, dificuldades sensoriais... Cumpre, assim, pôr em marcha o curriculum intercultural, opção pela que se tem inclinado o Conselho de Europa, como resposta à diversidade crescente. Mas para fazê-lo, precisa-se modificar conteúdos, metodologia, linguagem, atitudes do professorado; há que seleccionar os materiais a utilizar nas aulas, umha responsabilidade de professores e professoras que deverão analisar criticamente os valores que neles aparecem, o que exige reflectir sobre conteúdos, ilustrações, linguagem... A filosofia emanada da LOGSE (Lei de Ordenamento Geral do Sistema Educativo) trouxe consigo novidades no que diz respeito aos materiais curriculares, não só pela inclusão dos temas transversais mas também porque nessa nova concepção do ensino já não se pode falar de material único (livro de texto) mas de materiais plurais. Entre estes, ocupam um lugar salientável os livros de leitura.

Nesta comunicação analisa-se a transversal igualdade entre os sexos em dois livros de literatura infantil, elegidos pelos seus valores literários e sociais, livros que, sem desatenderem o critério estético, são respeitosos com os direitos humanos e podem fomentar actitudes que implicam aproximação, respeito e solidariedade ante as diferenças, encarando a diversidade como fonte de riqueza. Não se trata de utilizar o texto como pretexto, como instrumento de adoutrinamento, mas de formar literariamente ao público leitor infantil e, ao tempo, contribuir à sua formação humanística e integral, de proporcionar gozo estético mas também reflexo, de estabelecer umha boa comunicação literária entre emissor/a e receptor/a, sem esquecer o carácter formativo. As obras literárias que vou comentar são: *Billy y el vestido rosa*, de Anne Fine e *A nena invisible* de Sabela Álvarez Núñez.

Antes de adentrarmo-nos nesta análise, convém lembrar que o *sexismo* é umha pauta cultural muito arraigada na sociedade, que tem o seu reflexo em todas as ordens da vida. Também na literatura. Na actualidade, ainda permanecem muitos rasgos sexistas na sociedade como consequência de umha cultura e um sistema de valores androcéntricos. A educação é um pilar básico para ir corrigindo estereótipos e situações discriminatórias. Portanto, como umha variável mais, o género converte-se em objecto central na análise da igualdade de oportunidades entre homes e mulheres. O novo modelo de rol feminino, no contexto da educação intercultural, fai

necessária umha revisom que ponha a ênfase no reconhecimento das diferenças dos géneros para a realização humana do conjunto da povoaçom. Os Desenhos Curriculares Base (DCB) de Primária e Secundária insistem nestas questons nos diferentes blocos temáticos:

“A literatura como meio de transmissom e criaçom cultural e como expressom da realidade histórica e social”

“Preparaçom para a interpretaçom das obras literárias e actitude crítica perante os temas que denotem discriminaçom de qualquer tipo”.

A área de Didáctica da Língua e a Literatura é especialmente adequada para centrar-se em questons de pedagogia intercultural com a finalidade de evitar, por exemplo, as hierarquias lingüísticas, os estereótipos, analisando o sexismo, o racismo que muitos materiais contêm e que se manifestam de mui diferentes maneiras. No caso das obras literárias, os estereótipos podem detectar-se no ponto de vista adoptado polo autor ou autora, nas figuras escolhidas como protagonistas; na presença desigual de homes e mulheres ou personagens de grupos minoritários (com demasiada frequência exclui-se, sistematicamente, em textos e ilustraçoms às mulheres e a estes grupos²). Trata-se, em definitivo, de observar como se reflecte nos textos literários a diversidade social existente.

Hoje dispomos de bastantes recursos para trabalhar nas aulas este tema. Um deles é a leitura de obras literárias respeitosas com a diversidade, que podem dar lugar, após a leitura e comentário, à realizaçom de numerosas actividades. Infelizmente, ainda som muitos os livros de LIJ que descuidam estes aspectos e que som claramente discriminatórios. Com eles também se pode trabalhar se a sua qualidade assi o aconselha, mas tratando de espertar o espírito crítico das e dos leitores perante as mensagens que transmitem.

BILLY Y EL VESTIDO ROSA

Este livro, Prémio Smarties e Prémio Nottinghamshire Book, publicou-se em traduçom espanhola de Magdalena Ródenas e ilustraçoms de Philippe Dupasquier,

² A este respeito som muito ilustrativas as opinions do ilustrador Alberto Urdiales: “La imagen que ofrece la ilustración actual de la mujer no es sólo irreal, sino ofensiva y, en todo caso, discriminatoria”. Este feito, di Urdiales, é mais criticável porque nom vem imposto, na maioria dos casos, por mandato do texto senom que resulta ser responsabilidade exclusiva do ilustrador ou ilustradora. Chama a atençom sobre o feito de que muitas ilustraçoms non reflectem a realidade actual: “Hay situaciones que siendo muy reales y su difusión muy necesaria, no aparecen en la literatura infantil. No tengo hecha una estadística de la población que padece minusvalía física o psíquica, pero no pasa una semana sin que me encuentre con dos o tres personas de estas características, además de las que hay dentro de mi entorno familiar y mi barrio; sin embargo, en los casi cien libros que he ojeado para hacer estos comentarios, sólo en uno he visto una persona en silla de ruedas, ocupando 2 cm de la superficie total de la ilustración. Creo que esto no es retratar la realidad”. (Urdiales, A., “La imagen de la mujer en la ilustración infantil”, *CLIJ*, año 9, nº 89, 1996, pp. 7-13).

na colecção infantil de Alfaguara em 1994. Embora na contracapa se indique que está destinado a nenos e nenas de oito anos, penso que a sua leitura é mais recomendável a partir dos dez anos, não só pela extensão (100 páginas, máia a letra grande, o formato pequeno e a abundância de ilustrações) mas pelo conteúdo que, talvez, seja melhor compreendido nestas idades que indico. A sua autora, Anne Fine, é uma das escritoras mais prestigiosas do Reino Unido³.

Billy y el vestido rosa é uma história em sete capítulos que descreve com muito humor e crítica um dia na vida de uma nena, mas visto desde a perspectiva de um neno, Billy Simon, o protagonista. O pesadelo de Billy começa uma segunda-feira pela manhã quando a sua mãe –muito apressurada para marchar ao trabalho e antes de que o neno pudesse reagir– lhe põe um vestido rosa com botões de nácar e sem petos. Ninguém parece assombrar-se de que Billy leve um vestido: nem o pai, nem a gata Bella, nem os amigos, nem os colegas da escola, nem a mestra... Não há surpresa, efectivamente, mas todo o mundo começa a tratá-lo de forma diferente: Manu Matón, o raparigo de samarra de coiro negro do grupo da esquina, quando o vê, dirige-lhe um dos assobios mais agudos que podia imaginar. Billy, todo ruborizado, sente-se tão estúpido que teria preferido receber patadas dos colegas da panda antes de passar por aquela situação tão vergonhosa para ele. A velhinha de cabelo gris que está aguardando para cruzar a rua, dá-lhe a mão para irem juntas. O pesadelo acabava de começar : o dia que lhe aguardava na escola ia estar cheio de desagradáveis surpresas, até o ponto de modificar o comportamento da mestra, do director, dos colegas da aula no trato com Billy.

Por culpa daquele vestido rosa há uma série de momentos, muito bem descritos no conto, em que Billy percebe as diferenças entre nenos e nenas: os companheiros não o deixam jogar ao futebol e mandam-no a outro espaço do pátio, justamente o que estava reservado para as nenas: um lugar onde as pequenas, entre risos, comentam os seus segredos, conversam sentadas no muro, pintam uma raia para saltar no jogo da pata coxa... Quando vai à casa de banho encontra-se numa situação complicada que resolve introduzindo-se no das nenas; de novo na aula, ao chegar o momento de dramatizar um conto, a senhora Coll encomenda-lhe o papel da formosa Rapunzel; à hora do almoço, mentres a chuva bate com força nos vidros, dedicam-se à leitura de livros: a mestra reparte todos os *Asterix*, *Tintín*, vários *Spirou*, algum *Goomer*, um *Príncipe Valiente*, um *Lucky Lucke*, *Dragones y mazmorras*, um *Supermán* entre os rapazes. Billy apenas tem onde

³ Nasceu em Leicester, Gran Bretanha. Residiu em Canadá e EE. UU. Publicou três romances para adultos e mais de vinte livros para nenas e nenos. O seu romance *Señora Doubtfire*, em edição espanhola de Alfaguara, foi levado ao cinema com muito êxito.

escolher e a mestra sugire-lhe *Barbie* ou *Os osos amorosos*. Finalmente, entrega-lhe um *Bibí*...

Aquela jornada escolar estava sendo agotadora para Billy Simón e a indignação polo trato tam injusto que estava a receber ia em aumento, até o ponto de provocar umha liorta com Rogélio e Manu Matón na volta à casa, quando já a fúria se tinha apoderado do neno. Era o odioso vestido rosa o causante de todas os suas desditas. Além disso, a mestra, o director, a senhora Bandeira e a sua colega Cristi decatarem-se do diferente comportamento que mostrava:

“Billy Simón, hoy te estás comportando de una manera muy rara. ¿Qué te pasa? Es como si fueras otra persona” (pág. 22)

“Hoy te veo muy formal y responsable” (pág. 50)

“¡Caramba! ¡Qué cuidadoso eres, intentando no manchar de tinta tu precioso vestido!” (pág. 56)

“Es que en cierto modo, hoy pareces diferente. No acabo de caer en qué es lo que tienes hoy de raro. Pero no eres como siempre” (pág. 92)

O pesadelo estava a ponto de concluir com a finalizaçom daquela fatídica jornada escolar. Fora o dia mais espantoso da sua vida. As agulhas do relógio parecia que nom avançavam. Quando finalmente soa o sino e os rapazes e rapazas se apressuram a recolher os materiais para se dirigir à porta, a senhora Coll retém a Billy um momento para lhe dizer:

“Todavía no acabo de ver claro qué es lo que tienes. Pero me parece que no estás bien del todo ¡Esperemos que mañana todo vuelva a ser como siempre!” (pág.94)

Billy estava enfurecido mas ainda faltava o pior: de volta à casa Manu Matón volveu assobiar com energia ao seu passo. Billy nom pudo conter-se e lançando-se contra el, com toda a ira acumulada ao longo do dia mais irritante e horrível da sua vida, derrubou-no no chao e ali ficou.

A chegada à casa e o encontro com a mai pujo fim a tanta desventura para o abrumado Billy: a sua mamá prometeu-lhe que nunca mais voltaria à escola com un vestido. Mais para o protagonista da história, nada volveu ser igual depois de passar un dia metido na “pel” de umha nena.

Também na linguagem empregada nos diferentes momentos que se narram na história –nomeadamente aqueles em que autora quer pôr o acento nas diferenças– patenteiam-se os estereótipos de género:

Quando o vê seu pai pola manhã, antes de sair para a escola, dá-lhe um beijo na meixela, acaricia-lhe o cabelo e di-lhe: *“Adiós, cielo. Hoy vas más elegante que nunca”* (pág. 10).

A velhinha de cabelo gris com a que cruza a rua: “Dame la mano, *ricura*. Ya verás como cruzamos la calle sin problemas las dos” (pág. 12). E, ao se despedir, engade: “*Llevas un vestido monísimo. Sé buena y procura no ensuciártelo*” (pág. 12).

A mestra no momento da classe de pintura encomenda-lhes pintar algo que fosse só de cor rosa e, ao ver a Billy, exclama: “*Sí, cariño, creo que nos vas a servir estupendamente. ¡Tú eres todo rosa!*” (pág. 41).

A senhora Coll na aula: “*Trata de no poner esa cara de angustia, cielo. Estás estropeando los trabajos de tus compañeros*” (pág. 46)

O livro reflecte mui bem as desigualdades em função do sexo: diversons, leituras, espaços, roles, cores, linguagem empregada: todo está conotado sexualmente polo vestido que aqui é um símbolo que vai condicionar a forma de ser e comportar-se de Billy e, sobretudo, das demais pessoas cara el. Embora se trate de umha história fantástica, as reacções das personagens, a linguagem som absolutamente verosímeis e revelam situações da vida quotidiana que nos deveriam fazer reflexionar. Ainda que a autora desta obra declarou estar mais interessada na magia da linguagem que na transmissom de mensagens de conteúdo social, resulta óbvio que em *Billy y el vestido rosa* há mensagem. Anne Fine também declarou que, ao voltar de Califórnia a Escócia as suas filhas fõrom ao colégio a estudar primária e indignou-se muito ao comprovar que os nenos faziam carpintaria e as nenas classe de costura.

A NENA INVISIBLE

O segundo livro objecto de análise é da autoria de Sabela Álvarez Núñez. Publicado em 1991 na colecção “Vouche contar un conto” de Edicións Xerais, e ilustrado por Ana G. Buhigas, este conto, ao que acompanha um casete com a gravação da autora, apresenta duas histórias que tenhem como protagonista a Sol Solé, ou para melhor dizer, som duas partes de umha mesma história porque o segundo relato, *Nubes blancas*, embora se situe temporalmente anos depois, é continuação da história da protagonista da primeira, *A nena invisible*.

Na primeira parte, Sol Solé é umha nena de cinco anos que mora numha velha casoupa de madeira de um arrabalde de cidade: o pai carpinteiro, a mai lavadeira em casa alheia. A penúria económica nom dá para mercar joguetes à nena, mas Sol Solé passa o tempo a jogar com os taquinhos de madeira que o pai lhe dava e que ela, com a sua desbordante imaginação, convertia em personagens de umha

orquestra: um violonchelista, umha violinista, umha pianista... À frente, com umha improvisada batuta –o lápis– a directora: Sol Solé.

Se a nena tinha que ajudar à mai no lavado da roupa, cada peça era de novo umha personagem imaginária: clarinetista, frautista, guitarrista, trompetista... A composição musical também era fruto da sua fantasia. A orquestra medrava e ela compunha peças e peças para as dirigir.

Um dia caeu numha pedra e bateu com o taco-clarinetista. Quando levou a mão à ferida da celha esquerda, aconteceu algo maravilhoso: Sol Solé fijo-se invisível. Era como umha nuvem a dançar polo ar. Para volver à realidade corpórea tocava a celha direita e volvia ser a nena de sempre. Como nena invisível cumpriu o seu maior desejo: entrar no Conservatório para ver as aulas de música. Ali ajudava às nenas a tocarem os instrumentos perante a surpresa do professorado, abraiado do repentino virtuosismo das alunas: algo invisível movia as mãos de Marta, de Paula e de Ánxeles, segundo elas próprias referiam.

Na segunda parte da história Sol Solé tem treze anos. Quando se inicia o relato, entusiasmada com a música, anda a voltas com umha composição intitulada, *Nubes brancas*, com a que trata de evocar as sensações experimentadas quando se tornava invisível e se sentia como o ar, como umha nuvem, como o vento... Com esta obra obtém o prémio do “Concurso para Xoves Compositores”. Ao se fazer pública a resolução do júri, Sol Solé toca a celha direita e reaparece para dirigir a orquestra com a estreia da melodia. A partir daquele momento, a protagonista destes relatos vivia entre libretos de música, de país em país, dirigindo as suas obras ou as de outros compositores e compositoras. Convertera-se na mais afamada compositora e directora do século. Um dia descobriu que a ferida da celha esquerda desaparecera e com ela o poder de se tornar invisível.

Nesta formosa história, inçada de imaginação e mesmo do elemento maravilhoso próprio dos contos de encantamento –lembramos que a nena, além de ter o poder da invisibilidade, tinha o dom de influir na execução das peças que tocavam as nenas do Conservatório–, a autora, como já fijo em outros relatos, segue tratando de fazer visíveis às mulheres. No relato aparecem como protagonistas, assumindo roles tradicionalmente atribuídos aos homes. Neste caso a composição musical e a direcção de orquestra. Mas na história estão também a violinista-solista, a pianista, a presidenta do júri... Um canto à igualdade entre os sexos, adubado com a magia da palavra, e extraordinariamente complementado com as ilustrações de Ana G. Buhigas. Não é tampouco indiferente a temática elegida, que permite despertar a sensibilidade musical em nenos e nenas. Nas

páginas centrais há um jogo visual para os pequenos leitores e leitoras com a finalidade de colorir os instrumentos musicais de umha orquestra.

Livros como estes dous que acabamos de comentar permiten construir “lecturas estéticas. Y el nivel estético tiene que ver con la capacidad para captar los valores transmitidos en el texto”⁴.

⁴ Rodríguez López-Vázquez, A., “Actitudes, valores y normas en la literatura infantil: de R.L. Stevenson a Richmal Crompton”, en *La literatura infantil y juvenil: su proyección en el aula*, Universidad de Oviedo, 1998, pàgs. 1-19.

Pinóquio e a educação para os valores

Armindo MESQUITA ¹
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
armesqui@utad.pt

Mesquita (2003) "Pinóquio e a educação para os valores", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 457-463.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Pinóquio é a história de um boneco de madeira que sabia dançar, esgrimir e dar saltos mortais e que, depois de toda uma série de aventuras, se converte num menino de carne e osso. Mas já como boneco, Pinóquio é um verdadeiro menino, com inteligência e sentimentos, com defeitos e virtudes de um menino de verdade, e é esse também um dos motivos de fascinação que exerce sobre os pequenos leitores, os quais se reconhecem plenamente em alguém que, sendo um boneco de madeira, se assemelha tanto com eles.

Introdução

A conhecida fábula «O lavrador e os seus filhos» do mestre La Fontaine pode servir de mote ao tema *Educação para os valores*, quando, a certa altura, o lavrador diz aos filhos "Evitai vender a herança / Que de nossos pais nos veio / Esconde um tesouro em seu seio. / Mas ao morrer o sábio pai / Fez-lhes esta confissão: / - O tesouro está na educação"².

Aqui, o que está em causa é o tesouro da educação, e neste caso concreto, da educação para os valores.

Para bem do futuro do Homem e da sociedade, todos nós (pais, professores, adultos responsáveis) temos a obrigação de educar as crianças e os jovens para os valores. E dispomos de muitos meios para fazer este tipo de educação: no seio da família, junto dos amigos, na escola, no trabalho, etc. Aliás, o nosso modo de ser é

¹ É Professor Associado. Regente das disciplinas de Literatura Infanto-Juvenil das licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico – 1º Ciclo da UTAD. Nesta Universidade, para além de desempenhar os cargos de Orientador Pedagógico, de Coordenador dos Encontros de Literatura Infantil e do 1º Congresso Internacional de Literatura Infantil, é o Director do Curso de Mestrado em Literatura Portuguesa – Especialização em Literatura Infanto-Juvenil.

Tem participado em vários eventos científicos, quer em Portugal, quer no estrangeiro. É autor de vários trabalhos literários entre os quais: *A fábula* (1998); *La Fontaine e a arte de fabular* (1998); *O maravilhoso no imaginário da criança* (coord. 2001); *Para uma leitura do conto infantil 'Chovia ouro no bosque' de Alexandre Parafita*; (2001); *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a literatura infantil* (coord. 2002).

² LA FONTAINE, Jean (1987) *Fábulas*, Livro 5, Lisboa: Publicações Europa-América, p. 140.

uma forma de educação; o modo como nos relacionamos com os nossos alunos poderá ser uma maneira de orientá-los e/ou de despertá-los para os valores.

Sendo a literatura infantil apresentada como parte da “educação integral”, poder-se-á dizer que o conto, em geral, e o conto maravilhoso, em particular, na sua versão literária, actualiza e/ou (re)interpreta questões universais como a formação dos valores, misturando fantasia e realidade, no clima da expressão “Era uma vez...”.

O maravilhoso sempre foi e é um dos elementos mais relevantes na literatura infanto-juvenil, porque o simbolismo implícito nestas narrações vai agir no inconsciente da criança, ajudando-a a resolver conflitos interiores. É nesta perspectiva que a literatura para a infância e, particularmente, os contos maravilhosos podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si e em relação ao mundo que a rodeia, inculcando-lhe, natural e ludicamente, um conjunto de valores importantes.

Nesta literatura pedagógica, o humor, a mistura de realidade e fantasia e a presença de múltiplos empréstimos da literatura popular de tradição oral levam a incluir neste género o clássico *As Aventuras de Pinóquio*.

1. A história de Pinóquio

Pinóquio é a história de um boneco de madeira, que sabia saltar, dançar e dar cambalhotas³ e que, depois de toda uma série de aventuras, se converte num menino de carne e osso. Mas já como boneco, Pinóquio é um verdadeiro menino, com inteligência e sentimentos, com defeitos e virtudes de um menino de verdade, e é esse também um dos motivos de fascinação que exerce sobre os pequenos leitores, os quais se reconhecem plenamente em alguém que, sendo um boneco de madeira, se assemelha tanto com eles.

Logo, não admira que *As Aventuras de Pinóquio* tivessem tido, desde a sua aparição, um grande sucesso e numerosas reedições, tanto no estrangeiro como em Portugal.

Por um lado, Pinóquio é metade-metade: metade marioneta, metade-garoto e está a meio do caminho entre a ficção e a realidade. Pinóquio, ao desprender-se do sonho, quer percorrer os caminhos do real e abandonar a sua pele de marioneta. Por outro lado, o livro está cheio de aventuras fantásticas⁴, ainda que relatadas com

³ COLLODI, Carlo, (1999) *Pinóquio* Porto: Civilização, p. 6.

⁴ Pinóquio travou conhecimento com variadas e curiosas personagens, desde o Grilo Falante, ao Come-Fogo, passando pelo dono dos fantoches, pela Fada dos Cabelos Azuis e pelo terrível Tubarão.

um realismo minucioso que as converte em algo próximo e usual, de modo que o fantástico e o quotidiano se compenetraram perfeitamente.

Aliás, a «metamorfose do boneco em criança é o momento culminante do conto, a sua moral mais profunda. Todas as aventuras do pedaço de madeira informe, do princípio até ao fim, são o processo de transformação da matéria inanimada, do ser instintivo no ser humano com consciência moral e espírito. Por isso, o conto fantástico tem um simbolismo muito profundo, e as aventuras por que passa Pinóquio representam a experiência da vida, os perigos e a dor que ensinam o homem a aperfeiçoar-se. O boneco vai passar do egoísmo ao amor e à afeição filial da criança»⁵.

A alegria da imaginação, isto é, na marioneta de madeira, há uma relação profunda entre filho e pai – aquele é feito de um toco, de um pedaço de madeira – trata-se de uma fantasia improvisadora da *comedia dell'arte*, e sempre a pobreza, as dificuldades diárias para seguir em frente: «O Geppetto vivia num pequeno quarto, num rés-do-chão. Era muito pobre e toda a sua mobília se limitava a uma cama com uma cova no meio, uma velha cadeira de cozinha e uma mesa desengonçada»⁶. Mas também sempre em engenhoso salto de trampolim chega a solução. A fantasia parece caminhar rente ao chão, mas a sua construção é formosa. O maravilhoso na rua, na vida quotidiana. Como no neo-realismo italiano. Assim, *ERA UMA VEZ...* “*Era uma vez um rei!*” *vão já dizer. Mas não, meus amiguinhos, desta vez enganaram-se. Era uma vez um tronco de madeira*”.

Collodi, através da fantasia, renovou o conto tradicional do menino bom e do menino mau. O boneco-criança tem em si mesmo os germes da travessura e da bondade.

a) germes de travessura:

Mal Geppetto acabou de delinear os olhos e a boca, «dando-lhe uma expressão meiga o boneco começou logo a fazer um sorriso largo mostrando muito os dentes e fazer caretas horríveis. (...) Logo que os braços ficaram prontos, o boneco agarrou na peruca amarela do Geppetto e colocou-a na cabeça»⁷

Quando Geppetto acabou de lhe fazer as pernas e os pés, Pinóquio «escapou-se e fugiu a correr para a rua. Aí chocou com um polícia que o agarrou pelo nariz e o levou a Geppetto»⁸.

⁵ BRAVO-VILLSANTE, Carmen (s/d) *História da Literatura Infantil Universal*, Lisboa: Vega, p. 160.

⁶ COLLODI, Carlo, *op. cit.*, p. 8.

⁷ *Id.*, *ibid.*, p. 6.

⁸ *Id.*, *ibid.*, p. 9.

b) germes de bondade:

Pinóquio estava cheio de boas intenções: “Hoje mesmo vou à escola e vou aprender a ler, amanhã aprenderei a escrever; depois de amanhã a contar”. Mas as boas intenções não resistem a uma música longínqua de pífaro e de bombo.

Na Aldeia das Abelhas, Pinóquio (re)encontra a Fada Azul e a marioneta promete, uma vez mais, mudar de comportamento. Mas... infelizmente, há sempre um “mas” na vida que estraga tudo. Pinóquio foge, para o País dos Brinquedos, com um colega mal comportado que o incita a uma vida fácil e sem regras.

Portanto, a atracção pelo fantástico e pelo pedagógico equilibram-se e integram-se em proporções perfeitas: as crianças lêem a história e desfrutam do conto de “fadas”; os adultos podem facilmente traduzir a aventura extraordinária em ensinamentos educativos: Não se deve dizer mentiras! Não se deve ser desobediente! Devemos ter cuidado com as companhias na escola! Quem quiser comer, deve trabalhar!, assim sucessivamente.

2. Catálogo de alguns princípios elementares

Pinóquio, o boneco-criança, ao longo das suas aventuras, encontra boas e más personagens que vão condicionar um conjunto de valores, princípios, regras e modelos de comportamentos que a criança deve ter perante a sociedade.

2.1. Estabelecer a dicotomia clara entre mau e bom comportamento

Nesta história, temos personagens defensoras do mal, como é o caso da Raposa e do Gato que, apesar de serem personagens cómicas, são maldosas, porque facilmente induzem o ingénuo Pinóquio a perder todo o dinheiro: «Cinco moedas não têm lá muito valor. Vem connosco ao Campo dos Milagres. Se enterrares hoje à noite o teu dinheiro, quando lá voltares de manhã em vez de cinco moedas encontras duas mil»⁹. Aliás, um perdulário depressa se arruina. Tendo gasto uma das moedas com a Raposa e o Gato, Pinóquio ainda caiu na armadilha deles e deixou as outras quatro moedas num local onde estes as puderam roubar: «O Pinóquio começou a chorar. (...) Perdi o meu dinheiro e agora já não posso comprar um casaco novo para o meu pai. Porque não dei ouvidos aos conselhos de todos?»¹⁰.

Também Lampwick, aluno mal comportado, tenta afastar Pinóquio da Fada e da Escola, aliciando-o com a vida fácil do País dos Brinquedos: «O País dos

⁹ *Id., ibid.*, p. 14.

¹⁰ *Id., ibid.*, p. 21.

Brinquedos é um lugar maravilhoso. É só brincadeira de manhã à noite. Não há escola! Nem livros! Nem professores! Porque não vens comigo?»¹¹

Depois segue-se o momento mais degradante da vida de Pinóquio – a sua transformação em burro. O burro é o símbolo da estupidez. Aqui, um burro chama “pobre idiota” a Pinóquio antes deste ser transformado em burro, como castigo pela sua irresponsabilidade. «Lembra-te, estúpido, que os meninos que fogem, acabam mal. Um dia hás-de chorar como eu choro. Mas então será tarde de mais. (...) Pinóquio acordou uma manhã e teve uma surpresa horrível. Estendeu uma mão para coçar a cabeça e descobriu que lhe tinham crescido umas orelhas de burro, imaginem»¹².

Para haver um certo equilíbrio na narrativa, temos também as personagens boas, que é o caso do Grilo Falante que dá bons conselhos a Pinóquio. Diz-lhe como se deve comportar: «Vim dizer-te uma coisa muito importante. Não acontece nada de bom aos meninos que desobedecem aos pais»¹³, «Volta para trás, Pinóquio! Não confies naqueles que te prometem riquezas da noite para o dia»¹⁴. O Grilo é a voz da consciência.

Por sua vez, a Fada Azul guia e protege o Pinóquio, aliás como uma mãe faz a um filho.

A fada é uma figura misteriosa – aparecendo e reaparecendo sob diversas formas – e o seu cabelo azul contribui para aumentar a sua auréola da magia e do mistério.

2.2. Importância da sinceridade e da autenticidade

A Fada Azul da história de Pinóquio olha pelo boneco de madeira. Ensina-o a não mentir e a comportar-se como uma criança sábia.

A mentira não é boa companheira, pois quando Pinóquio mente à Fada, o nariz cresce, atingindo um tamanho ridículo que Pinóquio não conseguia mexer-se, fazendo lembrar o tema do castigo da desobediência, o que levou alguns estudiosos a dizer que *Pinóquio* é um conto exclusivamente moral, destinado a ser uma advertência para as crianças travessas e desobedientes: «Agora o nariz estava tão comprido que ele não se conseguia mexer. Se se voltava para um lado, o nariz chocava com a cama. Se se voltava para o outro, batia contra as paredes. A Fada começou a rir-se dele. – Querido Pinóquio – disse ela – parece-me que estás a

¹¹ *Id., ibid.*, p. 31.

¹² *Id., ibid.*, p. 33.

¹³ *Id., ibid.*, p. 10.

¹⁴ *Id., ibid.*, p. 15.

mentir! O Pinóquio sentiu-se muito envergonhado e não sabia onde se esconder. Tentou sair do quarto mas o nariz era tão comprido que ele não conseguia passar na porta. A Fada deixou o Pinóquio chorar e lamentar-se durante meia hora, antes de mostrar que tinha pena dele»¹⁵.

O nariz de Pinóquio é lendário. Em Itália, há várias expressões populares que associam o nariz à mentira, como por exemplo: “A tua mentira está a subir-te pelo nariz”. Significa que todos estão a perceber que a pessoa está a mentir.

2.3. O princípio da realidade e o princípio do prazer

O primeiro consiste em Pinóquio obedecer ao seu pai e a comportar-se segundo as regras adoptadas pela sociedade; o segundo consiste em obedecer aos seus próprios caprichos que o levarão a ser transformado em burro e em muitas outras desgraças: «Depois de cinco meses maravilhosos, a brincar durante todo o dia, o Pinóquio acordou uma manhã e teve uma surpresa horrível. Estendeu uma mão para coçar a cabeça e descobriu que lhe tinham crescido umas orelhas de burro, imaginem! – Oh, não! – gritou Pinóquio. – Que é que me está a acontecer? – Começou a chorar. – Oh, por que é que não dei ouvidos à minha Fada? (...) Oh! Fada querida, querida Fada! – Mas em vez destas palavras, apenas se ouvia ele a zurrar bem alto: *Hió, hió!*»¹⁶.

2.4. A escola: veículo de cultura, ordem e disciplina

Poderemos dizer que a criança vive “mergulhada” num ambiente que a forma, influenciando os seus modos de pensar, de sentir e de agir: «Pinóquio fez o possível por ser um bom aluno. Chegava a horas, prestava atenção nas aulas e fazia os trabalhos de casa»¹⁷.

Pinóquio sabe sempre as lições, mas ainda tem muito a aprender sobre a vida.

2.5. O valor da liberdade aliada à responsabilidade

Depois de muitas aventuras, a Fada Azul, que aparece cada vez mais à medida que a história caminha para o final, transforma Pinóquio num belo rapazinho, o que dá uma grande alegria ao seu pai, Geppetto: « - Meu querido Pinóquio! –

¹⁵ *Id., ibid.*, p. 19.

¹⁶ *Id., ibid.*, pp. 33 e 35.

¹⁷ *Id., ibid.*, p. 27.

exclamou o Geppetto, abraçando. – É um presente da Fada para ti. Sabes, quando os meninos travessos se emendam, tornam felizes todos os que os rodeiam!»¹⁸.

Conclusão

O ensinamento (mensagem cultural) do livro – se nos ativermos no texto sem perder de vista a personalidade do seu autor, homem e escritor da segunda metade do século XIX – é a burguesia do seu tempo. Pinóquio é um aloucado de bom coração, que comete várias travessuras, mas tem um fundo bom e generoso e, no final, entrega-se ao sacrifício e ao trabalho para manter o seu velho pai, de modo que, quando aceita integrar-se na ordem constituída, chega pontual a recompensa e converte-se em homem. «Papá, olha para mim! Sou um rapaz de verdade»¹⁹.

Tudo isto sobre um fundo de miséria suportada dignamente entre personagens de fábula (o gato, a raposa, a fada de cabelo azul), delineadas com o gosto peculiar toscano.

O poder da fantasia do livro é tal que confere uma lógica mesma à interpretação puramente pedagógica da conclusão. Quando Pinóquio se torna um rapaz a sério, isto significa que ele cresceu. Já não é a criança mal comportada que só pensa em si mesma, por isso, o livro impõe-se como uma obra-prima da literatura para crianças.

¹⁸ *Id., ibid.*, p. 43.

¹⁹ *Id., ibid.*, p. 43.

HEIDI: valor(es) da leitura literária

Angelina Ferreira RODRIGUES
Universidade do Minho - Instituto de Educação e
Psicologia
arodrigues@iep.uminho.pt

Rodrigues (2003) "HEIDI: valor(es) da leitura literária", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 464.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

A literatura infantil exige normas e convenções muito próprias de ficcionalidade traduzidas em narrativas onde "O mundo possível dos textos de literatura infantil tem como características fundamentais as marcas semânticas da excepcionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio" (Aguiar e Silva, 1981). Estes são alguns dos factores primordiais nos textos infantis nos quais reside a especificidade deste tipo de literatura: os valores que as personagens de ficção representam na narrativa são "elementos ativos dentro da narrativa [que] representam valores através dos quais a sociedade se constitui" (Khéde, 1990).

Estas características parecem estar na base das preocupações pedagógico-moralizantes que rodearam o surgimento utilitário deste género de produções, finalidades que só aparentemente se consideram anacrónicas, visto que os seus produtores – os adultos – têm muitas vezes subjacentes preocupações deste tipo, atitudes e concepções que os educadores em geral subscrevem. Estas materializam-se sob múltiplas formas que as instituições – Escola e/ou Família – pretendem assegurar através da fala do adulto veiculando, através dos textos de literatura infantil donde vão emergindo valores educativos ou certos modelos de vida que configuram, por vezes, "um certo ideal doméstico" (Diogo, 1994).

A Psicologia, por sua vez, fundamenta a necessidade de uma "aprendizagem" da criança que pode ser concretizada através dos contos nos quais "a criança vê projectadas situações com que ela própria terá que se defrontar e neles aprenderá como as superar ou, pelo menos, aprenderá que se podem superar." (Godinho, 1991).

Partindo destes princípios, pretende-se, neste texto, apresentar, à luz da exemplaridade do texto – *Heidi* –, uma reflexão sobre o(s) valor(es) da leitura de textos literários.

Contos tradicionais e motivação para os valores do humanismo, na escola

Lino Moreira da SILVA
Universidade do Minho – Instituto de Educação e
Psicologia
lmoreira@iep.uminho.pt

Silva (2003) "Contos tradicionais e motivação para os valores do humanismo, na escola", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 465.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Entre outros aspectos, os Contos Tradicionais são, destacadamente, motivadores e interessantes, seguem na linha das culturas locais (o que, num tempo de globalização como o nosso, assume especial relevância), reflectem e apresentam/representam situações de vida, formam a imaginação e o pensamento, orientam a sensibilidade e a inteligência.

Além de tudo isso, uma outra característica dos Contos Tradicionais é veicularem valores. Contudo, nem sempre esses valores são directamente formativos (algumas vezes, os Contos Tradicionais são contestados precisamente por isso), mas é sempre possível pô-los ao serviço da formação, desde que correctamente trabalhados e preparados os indivíduos para, num tempo de elevado grau de materialização, como o nosso (quando a importância atribuída às realidades tem por referência quase só o retorno material que é proporcionado), os compreenderem e assimilarem.

Com isto liga directamente (e com os Contos Tradicionais tal resulta em destaque) a veemência com que muitas vezes é focalizado o pendor lúdico do acto de ler, o qual, embora tendo uma grande importância, não pode levar a esquecer as dimensões informativa e formativa da leitura - que envolvem muito mais que prazer e exigem conhecimentos, exercitação, competências, aprendizagem.

Não se pretende, de modo algum, instrumentalizar os Contos Tradicionais e pô-los ao serviço de "intencionalidades inconfessadas", mas somente procurar que eles sejam olhados tal como são e que sejam aproveitadas neles as características que de facto possuem. A orientação a dar-lhes, no sentido dos valores, terá de ser, necessariamente, a dos valores do humanismo, encarados como referência na construção de todos os outros sistemas de valores que afectam (devem afectar) os indivíduos e a sociedade de hoje.

Sensibilizado para estas realidades, e desejando adequar as perspectivas a assumir (pela especificidade etária e de desenvolvimento dos alunos) ao nível de escolaridade dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, o autor da presente comunicação propõe-se: a) reflectir acerca dos entendimentos e envolvências de hoje em torno do papel educativo a desempenhar pelos Contos Tradicionais, e b) sugerir modos de trabalhar os Contos Tradicionais, destacando a sua dimensão formativa posta ao serviço da inculcação de valores do humanismo, na escola.

Temas transversais nos libros infantis

Fernando VIEITO LIÑARES ¹
Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
fernandovl@terra.es

Vieito Liñares (2003) "Temas transversais nos libros infantis", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 466-470.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Nos deseños curriculares base da Educación Infantil do actual marco educativo espanol contemplan en tódalas áreas os denominados temas transversais: educación para a paz, para a igualdade entre os sexos, educación ambiental, para a saúde, vial..., que deben impregnar tódalas áreas. A de Lingua e Literatura é especialmente adecuada para incorporar estes eixos transversais, a través de diversas actividades de aula e dos materiais seleccionados cuidadosamente polo profesorado. Entre estos, os libros de lectura.

Nesta comunicación examínase un libro de literatura infantil que transmite unha serie de valores (o amor polos animais, a felicidade, o esforzo persoal, a solidariedade, o respecto ás diferencias), moi apropiados para os primeiros lectores: *A galiña azul* de Carlos Casares, libro que contén cinco relatos, e que constitúe un punto de referencia indispensable na moderna literatura infantil galega, das que se pode considerar un clásico.

A educación escolar obrigatoria ten como finalidade básica contribuir a desenvolver nos alumnas / os as capacidades necesarias para desenvolverse como cidadáns con plenos dereitos e deberes na sociedade na que viven. Estas capacidades, aínda que teñen que ver cos coñecementos das diversas áreas, non se limitan a eles. Hai certas cuestións de gran trascendencia sobre as que a sociedade reclama unha atención prioritaria. Son cuestións como a violencia, a escasa presenza de valores éticos básicos, as discriminacións e desigualdades, o consumismo, a degradación do medio natural, a saúde, etc. En función disto a educación obrigatoria debe posibilitar que os alumnos / as cheguen a entender estes problemas e elaboren un xuízo crítico respecto a eles, sendo capaces de adoptar actitudes e comportamentos baseados en valores asumidos racional e libremente. Esta problemática levou á introducción no currículo escolar dun tipo de ensinanzas que responden a estes problemas sociais e que se denominan "*temas transversais*". Baixo este concepto inclúense ámbitos como: educación moral e cívica, educación

¹ Actualmente becario de terceiro ciclo na Universidade de Santiago de Compostela, no Departamento de Didáctica e Organización Escolar.

para a paz, educación para a igualdade de oportunidades de ámbolos dous sexos, educación para a saúde, educación sexual, educación ambiental, educación do consumidor e a educación vial. Como se pode supoñer no libro “A Galiña Azul” de Carlos Casares, non aparecen tódolos temas transversais anteriormente citados, polo que se analiza puntualmente cada un dos que aparece tanto de maneira explícita como implícita. Para que sirva de orientación do que significa cada un deles anticipanse unhas breves descripcións do significado que teñen cada un dos temas transversais:

1. A educación moral e cívica é o eixo e o paradigma referencial a partir do que se articula o resto dos temas transversais, xa que as súas dúas dimensións engloban o conxunto dos rasgos básicos do modelo de persoa desexado. A dimensión moral promove o xuízo ou postura ética conscientemente asumida e acorde cuns valores democráticos, solidarios e participativos, e a cívica incide sobre estes mesmos valores no ámbito da vida cotián.
2. A educación para a paz céntrase nos valores de solidariedade, tolerancia, respecto á diversidade, capacidade de diálogo e participación social. Baséase no desenvolvemento da autonomía e da autoafirmación individual e colectiva.
3. A educación para a igualdade de oportunidades de ámbolos dous sexos constitúe un dos retos principais da sociedade actual, é dicir, converter en realidade a igualdade de oportunidades entre home e muller. Neste tema preténdese que as mulleres deixen de estar nos marxes da sociedade e ocupen o centro en igualdade de condicións cós homes.
4. A educación para a saúde encamiñase a favorecer nas persoas unha maneira de pensar, de sentir e de comportarse que desenvolva ó máximo a súa capacidade de vivir, individual e colectivamente, en equilibrio co seu entorno físico, biolóxico e sociocultural. A educación para a saúde é considerada como unha educación para a vida dos individuos e dos grupos humanos.
5. A educación sexual concíbese nun sentido amplo non só como información sobre os aspectos biolóxicos senón tamén como información, orientación e educación sobre os aspectos afectivos, emocionais e sociais, coa finalidade de que os alumnos / as cheguen a coñecer e apreciar os papeis sexuais femininos e masculinos.
6. A educación ambiental pretende que o alumnado entenda o medio en toda a súa complexidade de maneira que poidan analizar e identificar problemas ambientais. É necesario e fundamental que o alumnado desenvolva certas

actitudes relacionadas coa valoración e o interés polo medio ambiente así como a súa participación activa na súa conservación e mellora.

7. A educación do consumidor intenta desenvolver no alumnado capacidades relativas á comprensión da súa propia condición de consumidor, dos seus dereitos e deberes, así como do funcionamento da súa propia sociedade de consumo. Esta educación debe contribuir ó desenvolvemento integral dos alumnos / as, dotándoos de conceptos, procedementos, actitudes e valores que possibiliten a construción dunha sociedade cada vez máis xusta, solidaria e responsable, capaz de mellora-la calidade de vida de tódolos seus cidadáns, sen deteriorar o entorno.
8. A educación vial pode entenderse como un aspecto máis da educación para a saúde, aínda que por regra xeral estrutúrase como un tema transversal independente. A educación vial intenta promover a autoestima e o coidado do propio corpo desde a responsabilidade para prevenir accidente tanto propios como alleos.

Unha vez feita esta síntese é importante ver como se concreta cada un destes temas transversais no libro, polo tanto, a análise por capítulos antóxase como a máis adecuada, a continuación realizase o desglose de cada un deles:

- *Querida Ana*. Neste capítulo o autor adícalle o libro a Ana Lasquetty González-Pardo, pequena protagonista de dous anos, que ten que marchar con seus pais para Santander. Polo que respecta ós temas transversais aparece unha intención manifesta sobre a (ed.) moral e cívica, xa que a amizade coa nena é moi importante para ámbolos dous (autor e rapaciña) ademais tamén supón a importancia e o coñecemento da lingua galega (motivo polo que escribe estes contos e unha maneira de recordar todo aquilo que deixa). Tamén se menciona a noite estrelada de verán na que se separan Carlos Casares e Ana, así como tamén a importancia que ten a pertenza a un lugar a un contexto, polo que se pode dicir que estamos a tratar un tema pertencente á ed. ambiental.
- *O peixe da fonte do Xardín*. Neste capítulo a morte dun peixe fai que se promova unha investigación para averiguar-la verdade do sucedido. Deste xeito xurden principalmente dous temas transversais, por unha banda a ed. ambiental que fai lembranza da morte dun peixe e os posibles motivos e que precisa de auga para poder vivir non só para os peixes senón tamén para os paxaros, ademais da importancia á pertenza dun entorno determinado de cada un deles. E tamén ed. moral e cívica porque se intentan ver as causas da morte do peixe e a preocupación de todos pola mesma, ademais é unha

mostra de amizade que un peixe perda a vida por un paxaro e tamén porque é o garda o que quere saber quén foi o que sacou ó peixe da fonte e facer xustiza (se é posible); tamén é interesante a figura de Leoncio un home que é un soñador e quere que todo o que el fai sexa encamiñado á felicidade dos demais.

- *A bomba da felicidade.* Leoncio é un inventor moi especial que pretende alegrar a todo o mundo. Polo tanto aparece en primeiro plano a ed. moral e cívica xa que Leoncio é capaz de intentar comprender o idioma dos animais e concretamente o das formigas e o dos paxaros “o papapío”, así como a pretensión de facer unha bomba para facer felices a todos; tamén sobre a ed. ambiental no que fai referencia ó respecto dos animais.
- *A galiña azul.* É a historia principal que ademais da o nome o libro. Cóntase a historia dunha galiña azul, diferente ás demais, e da inxusta persecución que sofre por este motivo. Aparece a ed. moral e cívica en canto ó respecto pola diferenza da galiña azul en comparación ó resto de galiñas. Tamén é importante a ed. ambiental, xa que Lorenzo ten un can e unha galiña moi especial animais que el coida e protexe. Ed. para a paz xa que o que se pretende é a tolerancia co que é distinto e evitalos conflitos e ó mesmo tempo crear conciencia colectiva hacia a tolerancia.
- *A formiga esquiadora.* Cóntase a historia dunha formiga coxa que se aparta do conxunto das súas compañeiras e tamén como traballan as formigas recollendo alimentos. Destacan dous tipos de temas transversais: a ed. ambiental no que se refire ó estudio que fixo da maneira de traballar das formigas e ed. moral e cívica no que se refire ás diferencias, neste caso coa formiga coxa e o resto das mesmas.
- *O final da historia da galiña azul.* Este é o remate do capítulo cuarto, no que se conta o desenlace do que lle acontece á galiña azul. Aparece de forma destacada a ed. moral e cívica xa que se determina o resultado da discriminación á que a galiña estaba sometida, non só pola súa aparencia senón tamén polo seu idioma.

Tamén aparecen de forma implícita outros temas transversais, como é o caso da ed. vial cando o autor e máis a rapaza observan a maneira de dirixi-lo tráfico que ten o garda; ed. para a saúde cando conta que unha señora sofre unha extracción dunha moa; ed. para a igualdade dos sexos, no sentido en que practicamente en todo o libro o sexo feminino (a formiga e a galiña principalmente) sofre un acoso constante; a ed. sexual non é un tema en realidade resaltado neste

libro así como a educación para o consumidor, de tódolos xeitos podería facerse unha proposta didáctica para traballalos.

Este libro é do ano 1968 e mostra un estilo á hora de escribir que reflexa unha realidade político-social concreta, realizado dunha forma crítica, o que é moi importante realiza-lo desde os primeiros anos de escolarización dos rapaces / as nos centros educativos. É un libro pioneiro en trata-los diversos temas transversais (Marco, 2000) a pesar do ano en que se realiza e motivo de lectura dun público de tódalas idades. Existe tamén no autor unha preocupación pola xente que abandona Galicia, e polo tanto, intenta protexe-los costumes así coma súa lingua.

BIBLIOGRAFÍA

CASARES, C. (2002): *A Galiña Azul*. Ed. Galaxia, Vigo, 4ª edición.

MARCO, A. (2000): "Multiculturalismo y educación", en MARTOS, E. (coord.): *Puertas a la lectura*, Universidad de Extremadura, pp. 100-105.

ROSALES, C. (1997): *Aproximación a los temas transversales*. Ed. Torculo, Santiago de Compostela.



Lectura, textos e imágenes: un estudio sobre la percepción de valores de los lectores

Santiago YUBERO JIMÉNEZ, Elisa LARRAÑAGA RUBIO,
Sandra SÁNCHEZ GARCÍA
Facultad de Educación
Universidad de Castilla-La Mancha – Espanha
Sandra.Sanchez@uclm.es

Yubero Jiménez, Larrañaga
Rubio e Sánchez García (2003)
“Lectura, textos e imágenes: un
estudio sobre la percepción de
valores de los lectores”, *A
Criança, a Língua e o Texto
Literário: da Investigação às
Práticas. Actas do I Encontro
Internacional*, Braga: Universidade
do Minho-Instituto de Estudos da
Criança, pp. 471-485.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

La sociedad actual basa, principalmente, su poder socializador en la imagen. Conocemos el dicho de “una imagen vale más de mil palabras”, pero nosotros sabemos que la imagen va unida indefectiblemente a la palabra; y que ambas, imágenes y palabras, van unidas a la lectura. Por su parte, entendemos los valores como creencias básicas a través de las cuales interpretamos el mundo y damos significado a los acontecimientos. Los valores, sin duda, forman parte de nuestra cultura subjetiva y son realidades dinámicas sujetas a cambios. Puede decirse que los valores son abstracciones de lo que es importante y deseable, que sirven para juzgar y orientar las acciones; además, los valores culturales se reflejan en los textos y en las imágenes, así como en las conductas colectivas, aunque sí es verdad que no siempre la relación entre valores y conducta es muy estrecha.

En cuanto a las lecturas, están impregnadas de valores sociales, ya que los autores, influidos por sus vivencias y su contexto, nos hacen partícipes de su mundo, al tiempo que nos transmiten sus creencias y valores. La lectura, tanto de textos como de imágenes, cumple, en este sentido, un papel socializador de transmisión de valores, aunque debemos pensar que a la hora de la percepción de valores contenidos en un texto o en unas imágenes, es el propio sujeto quien, acerca ese contenido, en gran medida, a su cultura subjetivo; en mayor medida si el contenido de la lectura es un texto escrito.

En esta investigación se muestran los resultados de un estudio que, a partir de un análisis cualitativo, propone a niños de entre 8 y 12 años, que describan las características y las relaciones de los personajes de una conocida obra de literatura infantil, con el fin de que expresen cuáles son los valores percibidos por unos y otros. El texto corresponde a Matilda de Roald Dahl, recomendada frecuentemente en los colegios españoles. Las características de esta obra, así como lo concerniente a los valores expresados por el propio autor en su obra, serán contrastados en dos grupos de investigación, analizando su percepción a partir de un texto escrito o bien de unas imágenes de vídeo.

Este trabajo de investigación está enmarcado dentro de un proyecto global desarrollado por el CEPLI (Universidad de Castilla-La Mancha), sobre “Valores y lectura”, tratándose del estudio de los valores percibidos a través de imágenes y textos de una obras de Roald Dahl, autor del que también se han analizado los valores y contravalores reflejados en su obra.

INTRODUCCIÓN

La transmisión de valores desde la lectura

Sabemos la importancia que tienen los valores en la actuación de los mecanismos personales de adaptación a la sociedad. Sin duda, el proceso de socialización al que estamos sometidos desde que nacemos tiene como una de sus funciones básicas la transmisión de unos valores acordes con la cultura a la que pertenecemos, con la pretensión de facilitar una inclusión satisfactoria dentro de algunos de los grupos que forman parte del entramado social. De manera que la aceptación de unos determinados valores, conlleva una interpretación de los hechos y las relaciones sociales acorde con las creencias asimiladas, interpretando el mundo de una determinada manera y dando unos significados específicos a los acontecimientos que en él ocurren. Podría decirse que los valores son abstracciones que transmiten a las personas lo que una determinada cultura considera importante y deseable, y también lo que se debe rechazar; y del mismo modo, al igual que se utilizan para orientar nuestras acciones, pueden utilizarse para juzgarlas. De aquí se deriva la extraordinaria importancia que conceden las sociedades a los procesos de socialización responsables de la transmisión de valores; porque, además, en ello se basa la supervivencia de una determinada cultura, que a su vez es el pilar básico de la subsistencia de la propia sociedad.

Tanto dentro de la institución escolar, como en contextos educativos no institucionales se utilizan diversos instrumentos didácticos en cuyo contenido, de forma explícita o implícita, se transmiten determinados valores aceptados por la sociedad, con el objetivo de que sean aprendidos por los niños para su integración social. Y, aunque defendemos la idea de que la lectura tiene un valor por sí misma, de manera que el hecho de que una persona adquiriera el hábito de leer, supone la incorporación de un valor muy positivo para su propio desarrollo, no debemos olvidar que las lecturas están impregnadas de valores, relacionados con las creencias de sus autores y del momento al que pertenecen. De manera que, además del hecho mismo de leer, el contenido de la lectura, con los acontecimientos que en ella se desarrollan, constituyen experiencias vicarias para el lector, contribuyendo a su modelado, completando sus conocimientos, y orientando sus conductas y sus propios juicios morales.

En este sentido, la lectura cumple un papel socializador, de transmisión de valores, pero a veces no sabemos si los valores que transmite son los que

esperamos que sean transmitidos, ni sabemos el nivel de correspondencia entre los valores contenidos en los textos y los valores interiorizados por sus lectores. Parece, por lo tanto, necesario desarrollar esta idea de investigación que nos permite conocer tanto los valores contenidos en la lectura, expresados por el propio autor y, en muchos casos, reflejo de la sociedad a la que pertenecen y la percepción que de ellos hacen los lectores, dependiendo de su propio proceso socializador. A esto, debe unirse la percepción e interpretación que el propio educador, como mediador, hace del contenido de la lectura que, en muchos casos, él mismo ha facilitado a sus alumnos.

Se entiende pues, que lejos de cuestionarse el papel educativo que posee la lectura en el proceso de transmisión de valores, una de las claves de este proceso que ha de estudiarse, es cómo percibe el contenido del texto el lector, de acuerdo con su cultura subjetiva. La diferenciación perceptiva de los lectores, basada en su propia selección perceptiva del contenido del texto, realizada en función de sus experiencias, aprendizajes y vivencias orientará al mediador en cuanto a la "adecuación" de la lectura en el sentido de los valores que transmite. Puede ocurrir que los valores, más o menos explicitados, planteados por el autor y una vez seleccionados por el mediador, como adecuados para los lectores a los que se dirige, no sean percibidos, ni interpretados de acuerdo a las expectativas que se tienen, realizando percepciones diferenciales de los valores contenidos en la lectura.

Podría darse un proceso en el que los valores iniciales planteados por el autor de un texto, siendo seleccionados como adecuados por un educador, no fuesen percibidos por los lectores a los que va dirigido. Este hecho, no estudiado suficientemente puede producir incoherencias, porque debemos considerar que el contenido real del texto sólo debe entenderse como tal, desde la elaboración perceptiva del lector, que es quien dará su verdadero sentido a la lectura.

Imágenes y palabras en la transmisión de valores

Además, entendemos que en un mundo donde el poder de la imagen es abrumador, muchos de los valores contenidos en los textos literarios, también van a transmitirse a partir de las imágenes y, en este sentido, tenemos interés en analizar si se dan diferencias y de qué tipo en este proceso de transmisión de valores entre los contenidos en un texto escrito y de imágenes, que reflejen más o menos fielmente el contenido de una obra literaria.

En cuanto al valor de las imágenes, podemos considerar que el hecho de que los personajes de una historia aparezcan en imágenes en movimiento, dentro

de un espacio narrativo, no tiene por qué desvalorizar la historia, incluso puede decirse que para los niños, las imágenes en movimiento dan cuenta más fácilmente de ciertos aspectos del argumento de una historia. Seguramente, la diferencia más señalada entre las palabras y las imágenes, a la hora de presentar una historia es que mientras que las imágenes fijan cognitivamente los límites de la imaginación del espectador, imponiéndose el punto de vista de un tercero, en un texto escrito lo importante son las imágenes mentales que el lector se forja en su interior a partir de las palabras. Podría decirse que con la palabra, el autor de una historia construye una casa, pero que esta casa necesita ser habitada por el lector con su experiencia y complicidad.

De manera que podemos considerar que aunque la versión escrita de una historia es más laboriosa y, tal vez, menos directa, permite al lector elaborar su propia representación cognitiva, facilitando la "libertad de creación", con la única limitación de nuestras experiencias previas adquiridas en el proceso de socialización.

Esta reflexión provoca nuestro interés sobre el estudio de la percepción de los valores transmitidos en una historia, narrada a partir de un texto escrito y a través de las imágenes de una película, cuyo argumento está basado en el propio texto.

Para ello, la elección de una obra de Roald Dahl no ha sido fortuita, sino que responde a unas condiciones específicas que permiten relacionar la obra de este autor con la transmisión de valores. En este sentido, la obras de Dahl inundan las bibliotecas de los centros escolares y, además, han sido llevadas al cine con gran éxito. Sin duda, su obra está cargada de matices, reflejando una complicidad con los niños que llega hasta el hecho de ridiculizar algunos comportamientos y actitudes de los adultos y criticar instituciones con las que, como la escuela, no había tenido buenas experiencias. Con todo, Dahl es un autor que utiliza el humor y la fantasía para criticar, a través de sus personajes, lo que él considera defectos sociales como el consumismo, el afán de enriquecerse, la avaricia, el egoísmo, la suciedad, la dependencia de la televisión o los métodos educativos represivos; al tiempo que en algunos de sus protagonistas resalta virtudes como el ingenio, la valentía, el gusto por la lectura, la imaginación o la responsabilidad. En la obra seleccionada por nosotros, Matilda, este autor crítica ferozmente el despotismo de los padres, su egoísmo y el afán de algunas personas por enriquecerse engañando a los demás, así como a la institución escolar de métodos pedagógicos represivos. Del mismo modo, elogia la idea de la amistad, de la inteligencia y del valor de leer. Esta obra ha sido considerada una de las más importantes de Roald Dahl, poniéndose de moda

como lectura a raíz de ser llevada al cine, con gran éxito, bajo la dirección de Danny De Vito.

METODOLOGÍA

Objetivos

En esta investigación se plantean dos líneas de trabajo. Por un lado, se trata de estudiar la recepción de valores desde la obra literaria; y, para ello, se realiza un análisis descriptivo sobre la relación de valores que trata de transmitir el autor y los valores percibidos por los lectores.

Por otra, se analiza la influencia que ejerce la presentación de la historia (un fragmento de Matilda), bien tratándose de imágenes en movimiento o bien en un texto escrito, en función del desarrollo del pensamiento de los lectores en un continuo de convergencia/divergencia.

En esta línea, entendemos que la presentación escrita generará imágenes mentales a partir de las palabras desde la subjetividad de los lectores, facilitando su libertad de creación y potenciando el pensamiento divergente. Por el contrario, en la presentación visual es el director de la película el que nos presenta las imágenes ya creadas, por lo que ciertos aspectos se presentarán más fácilmente y serán homogéneos para todos los sujetos, potenciando el pensamiento convergente.

Participantes

Esta investigación se ha llevado a cabo con dos grupos de 25 niños de edades comprendidas entre 10 y 11 años de edad, del Colegio de enseñanza primaria Sagrada Familia de la ciudad de Cuenca.

Procedimiento

Para la realización del estudio se ha partido de un fragmento de la obra Matilda de Roald Dahl. Con la particularidad, que mientras que a un grupo se le ha presentado el fragmento en un texto escrito; al otro grupo, se le proyectó un fragmento de la película Matilda, dirigida por Danny De Vito, basada en la obra del mismo nombre.

Es necesario señalar, que se buscó que tanto los hechos descritos en el texto escrito, como la situación reproducida en el fragmento de la película

coincidieran. Su contenido presenta a la protagonista, una niña brillante que encuentra un enorme placer en la lectura, y a su familia, formada por el padre, un vendedor de coches de segunda mano, cuyo objetivo primordial es acumular dinero engañando a sus clientes; una madre dedicada a su propia estética y a jugar al bingo, y un hermano desagradable, obediente a sus padres, pero agresivo con su hermana. Todos ellos muestran su desprecio hacia Matilda y hacia su actividad favorita: leer. Aún así, Matilda está interesada en conocer cosas sobre su familia, de manera que aquellas cuestiones que no le gustan las critica, por lo que la niña recibe toda clase de insultos de los miembros de su familia. Por ello, una noche decide que cada vez que sus padres se porten mal con ella, los castigará. Y comienza por su padre, ya que es el último que la desprecia e insulta. El castigo consiste en poner tinte rubio en la loción capilar de su padre (un fanático en el cuidado de su cabello), para que éste una mañana se lo aplique y de nada le sirvan todos los cuidados que hasta ahora había dedicado a su pelo.

Para los dos grupos se realizó el mismo procedimiento de trabajo. Una vez leído el texto o visualizado el fragmento de vídeo, se realizaron distintos ejercicios sobre el contenido de lo visto o leído y se llevaron a cabo varias sesiones de grupos de discusión, y algunas entrevistas semiestructuradas, con el fin de conocer cuáles eran sus percepciones sobre los valores de los personajes y el propio contenido de la historia. Para ello, se les preguntaba sobre los personajes y sus conductas, haciendo referencia a su percepción sobre las relaciones de la protagonista con sus padres y su hermano, así como por las reacciones de cada uno de ellos.

Una vez recogida la información, tanto en los trabajos realizados en papel por los niños, como en cinta magnetofónica, se realizó un análisis del que se describen a continuación algunos de los resultados más relevantes.

Resultados

La primera comprobación se dirige al estudio de la generación de imágenes propias por los niños en función de que se trate de la presentación visual o escrita.

Se les pedía a los niños que describieran una característica de los cuatro personajes que aparecían en el fragmento de trabajo: el señor y la señora Wormwood, Matilda y su hermano Mike.

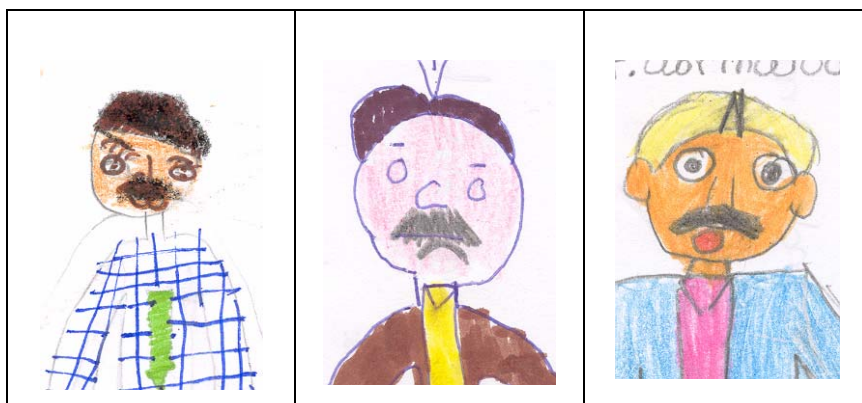
Para analizar los atributos presentados por los niños en las descripciones de los personajes hemos elaborado tres categorías de estudio en función de su referencia de origen, distinguiendo entre características *físicas*, características *comportamentales* y características *personales*.

De este modo, nos hemos encontrado que tanto en la presentación visual como en la escrita se produce un predominio de las características comportamentales; más de la mitad de los atributos se refieren al comportamiento del personaje en el escenario textual. Las diferencias aparecen en las otras dos categorías, en la presentación visual se sitúan en segundo lugar las características físicas de los personajes (27,27% de los atributos), mientras que en la presentación escrita el segundo lugar es ocupado por las características personales (28,81%), dejando en última posición las características físicas (19,69%). La presentación en imágenes deja aspectos más claros que la presentación escrita, y, sin ninguna duda, las características físicas de los personajes se transmiten directamente en la presentación visual, siendo más fácil su descripción, a la vez que más homogénea.

Se les pidió también a los niños que dibujaran a la familia de Matilda. En los dibujos realizados por los niños de los dos grupos de investigación, se refleja claramente la influencia de la homogeneidad en la presentación visual. Pondremos un ejemplo de ello centrándonos en la figura del padre. En la película aparecía un actor calvo y gordo, estos son algunos de los dibujos de los niños que vieron el fragmento de película (Danny De Vito),



En el texto que se entregó a los niños se podía leer: “El señor Wormwood era un hombrecillo de rostro malhumorado, cuyos dientes superiores sobresalían por debajo de un bigotillo de aspecto lastimoso. Le gustaba llevar chaquetas de grandes cuadros, de alegre colorido y corbatas normalmente amarillas o verde claro” (“Matilda”, p. 25, Ed. Alfaguara, 1998). Estos son algunos de los dibujos de los niños del grupo de lectura,



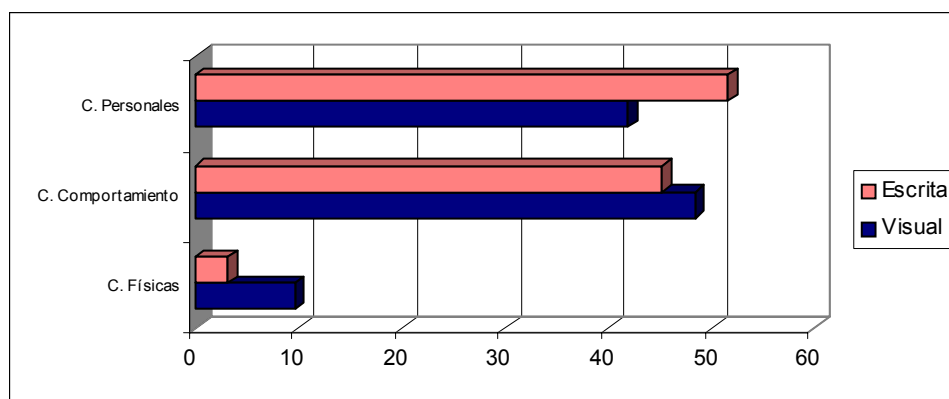
Puede apreciarse la homogeneidad de los dibujos de la presentación visual frente a la heterogeneidad de los de la presentación escrita, aunque todos ceñidos a la descripción del personaje, donde se comprueba una mayor libertad de creación desde la lectura del texto.

Si nos centramos en la descripción de cada uno de los personajes, se observa que se reproduce un mayor empleo de características físicas en la presentación visual para todos los personajes, empleando, además más variabilidad de atributos. Por ejemplo, para describir al hermano, Mike, los alumnos que han visualizado la escena de la película emplean características físicas en el 34,48% de los atributos, los de la presentación en texto el 25%; pero los de la presentación visual lo describen con más calificativos (*gordo, feo, alto, lleva gorra*) que los de la presentación escrita, que sólo hacen referencia a la edad (*es mayor que Matilda, tiene 9 años*). La mayor diferencia se encuentra en la descripción de la madre, que en ambos casos actúa como secundaria, en la presentación visual se centran en las características físicas (40,62%, frente al 7,14%): *rubia, maquillada, fea, muy trajeada, delgada, lleva antifaz para dormir*, y en la presentación textual acuden más a características personales (28% frente al 10%): *histérica, cotilla, bruja, envidiosa*. De manera, que la elaboración del personaje visual se queda en las características externas, mientras que en la lectura se infieren características internas del personaje. El mayor acuerdo se produce en el Sr. Wormwood, centrándose en ambos casos en su conducta de estafador y tramposo en los negocios y de padre gruñón y 'regañón' de su hija, haciendo también mención de que no deja ir a Matilda a la escuela.

En la descripción del personaje principal (gráfica 1), Matilda, las características físicas son a las que menos recurren, pero más los de visual que los de textual. Las características personales son usadas por mayor porcentaje de los niños que han leído la escena, superando a las características de comportamiento. Existe también diferencia en la elaboración de las características personales entre

los dos grupos, mientras que los del grupo de lectura se centran en características intelectuales (*brillante, genio, inteligente*), los del grupo visual hacen referencia a atributos de carácter (*amable, simpática, buena*). Así pues, parece reflejarse diferente proceso de elaboración en la construcción de los personajes desde la imagen y desde el texto, centrándose más en los aspectos externos cuando la presentación se realiza de forma visual.

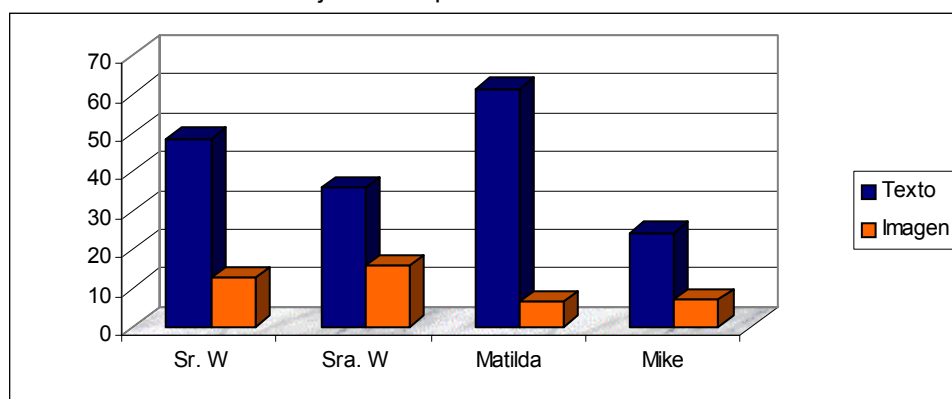
GRÁFICA 1
Clasificación de los atributos de Matilda



El grado de elaboración de los personajes lo hemos medido analizando las propiedades que reflejan los niños en los atributos, diferenciando entre cualidades directas y cualidades inferidas. Consideramos cualidades directas las que vienen representadas, en el vídeo o en el texto, directamente; y cualidades inferidas a las que no vienen reflejadas en la escena, sino que es el niño el que la supone (infiere) en función de la presentación que se realiza del personaje. Por ejemplo, “*teñida*” es cualidad directa porque queda reflejado directamente en la escena, pero cuando dicen de Matilda “*quiere mejorar*” es una cualidad inferida por el niño a partir de la escena desarrollada.

La distribución porcentual de cualidades inferidas desde la visión de la película y desde la lectura del texto (gráfica 2) muestra perfectamente una mayor creatividad en la presentación escrita. La diferencia más acentuada se da en Matilda (61,29% en lectura, 6,45% en visionado), como es el personaje principal es el más “trabajado” de la película por lo que la elaboración que debe realizar el receptor es mínima –ya está desarrollada por el director–, mientras que al leer se centra más la atención en ella –por ser la protagonista– y se va elaborando con mayor profundidad.

GRÁFICA 2
Porcentajes de empleo de cualidades inferidas



El personaje con menor elaboración personal en la presentación textual es el hermano (24% de cualidades inferidas), es el personaje más secundario del texto y el que menos atención centra, las inferencias son referidas al futuro semejante al del padre (*no tendrá futuro, será un estafador*). El más inferido de la presentación visual es la madre (15,62% de cualidades inferidas), es la que menos aparece en escena y con un papel muy secundario, reflejado también en el empleo mayor de características físicas para describirla, apelando a características de personalidad para realizar las inferencias: *cotilla, envidiosa*.

Respecto a la recepción de los valores, aunque en las descripciones de los personajes ya han aparecido reflejados algunos de ellos, nos centraremos en el análisis de las entrevistas mantenidas con los niños para exponer los resultados.

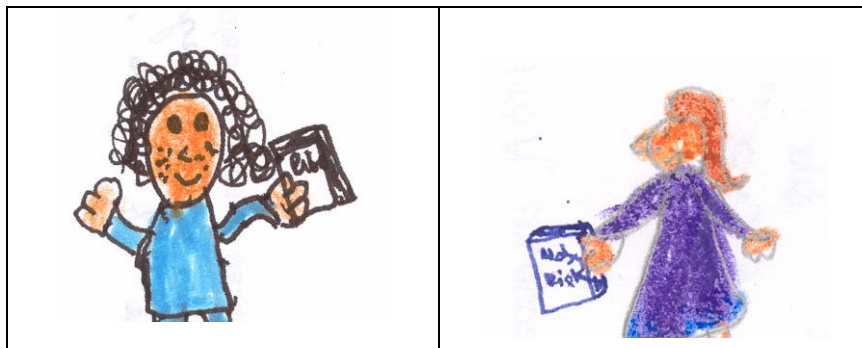
Se les preguntaba 'qué personaje les había gustado más y cuál menos', y el motivo de la elección. En las respuestas a estas cuestiones quedan retratados los principales valores que transmite el autor en esta obra: despotismo, métodos educativos represivos, afán de enriquecimiento engañando a los demás, elogio a la inteligencia y a la lectura. Los negativos en la figura del padre, como personaje que menos gusta; y los positivos en Matilda, como personaje que más gusta.

De los cincuenta niños del estudio, 48 eligen a Matilda como el personaje que más les gusta (los otros dos, uno elige al padre y otro al hermano, por la misma razón, *es el más gracioso, me hace reír* -ambos en la presentación visual-). Las razones que apuntan para su elección coinciden con los valores de Dahl:

- *La más lista, sabe mucho, es un genio...*
- *Porque le gusta leer y escribir, lee mucho...*
- *Más justa, sincera, buena, honrada..*

La referencia a la lectura es más frecuente en los niños del grupo de presentación escrita, tanto para elegir a Matilda como para explicar el enfado del

padre. También en los dibujos aparece reflejado el acto lector para caracterizar a la protagonista, como, por ejemplo, en estas dos Matildas realizadas por niños del grupo textual.



Sin embargo, cuando se les cuestionaba directamente en la entrevista sobre la importancia de la lectura, aunque todos la consideraban muy importante, el valor fundamental que le daban a la lectura era instrumental (*aprendes mucho, para escribir bien, para no tener faltas de ortografía, aprendes también a hablar mejor, para tener cultura, es la base de la comunicación*), sólo cinco niños consideran el valor de la lectura intrínseco al acto lector, *te diviertes*. Estas respuestas están reflejando la situación en que la escuela coloca a la lectura, 'leer para aprender' y no 'leer por leer'.

Volviendo a las elecciones de los personajes, el personaje elegido por mayor porcentaje de niños como el que menos les ha gustado es el padre, explicándolo por motivos coincidentes con la crítica de valores planteada por Dahl en la película:

- *Es un timador, un estafador, un tramposo.*
- *Trata mal a la gente, mal genio, mal educado.*
- *No quiere a Matilda, la regaña mucho.*

Aparecen también como personajes rechazados la madre (*hortera, es una presumida, no se interesa por sus hijos*) y el hermano (*no hace nada, sólo ve la televisión, está todo el día comiendo*).

Estas respuestas reflejan que los niños han percibido los valores transmitidos por el autor a través de sus personajes, resultando atractiva Matilda, que transmite los valores positivos, y rechazando los valores negativos a los que Roald Dahl realiza una crítica en este relato.

Con el objetivo de poder conocer la valoración de las conductas de los personajes, les preguntábamos sobre la actuación de los mismos. También sobre cómo actuarían ellos si fueran Matilda y si les había parecido bien la reacción de la protagonista de "vengarse" de sus padres.

Los datos recogidos con estos planteamientos reflejan que los niños no sólo reciben los valores, sino que también realizan una valoración de los mismos y los ponen en contacto con sus propios esquemas y su proceso de socialización. La influencia cultural queda perfectamente establecida en las alternativas que ofrecen de actuación:

- *Llamaría a la Policía.*
- *Se lo diría a los vecinos para que me ayudaran.*
- *Denunciarles.*

La mayoría está de acuerdo con lo que ha hecho Matilda, pero hay alguno que considera que la solución es pasiva, *aguantarme, callarme, no hacer caso.*

La actuación de los padres es valorada negativamente por todos los niños, menos por uno que lo justifica *porque Matilda es muy traviesa.* Explican la valoración negativa por no atender a sus obligaciones como padres, de cariño y darle educación, y preocuparse por las cosas materiales (dinero y televisión), juzgando como ilegal el comportamiento del padre al estafar a sus clientes:

- *Sólo están pensando en estafar.*
- *A los niños hay que darles buena educación.*
- *Quieren que le guste la televisión.*
- *Se despreocupan de su hija.*
- *Sólo les interesa el dinero.*
- *Un hijo necesita cariño.*
- *Le insultan.*
- *No le dejan leer.*
- *No quieren a su hija.*
- *No le dejan ir al colegio.*

Aparecen también como valores el derecho a la educación, la crítica al consumismo (afán de enriquecerse) y la dependencia de la televisión.

Queremos insertar el dibujo de un niño que pinta a cada personaje asociándolo con una representación de los valores que transmite: al padre preocupado por los coches (estafar y sacar dinero del engaño a sus clientes), a la madre con un billete, al niño con un bocadillo y Matilda con un libro.



Consideran que Matilda actúa bien, *se tiene que defender*, valorando su conducta como positiva, representando la defensa de valores de Dahl:

- *Quiere leer y estudiar.*
- *Dice la verdad.*
- *Lee mucho.*
- *Tiene derecho a la educación.*

No obstante, cuando se les plantea que valoren la acción de vengarse de los padres (recordemos que era el contravalor que se planteaba en esta obra), las respuestas sólo son positivas bajo determinados condicionantes vinculados con la actuación de los padres,

- *Porque no le dejan estudiar.*
- *Porque son muy malos con ella.*
- *Si son malos sí.*
- *Porque no le quieren.*

La mayoría de los niños consideran que no está bien vengarse de los padres, apelando a razones afectivas y de trato hacia ellos,

- *Hay que tratar bien a los padres.*
- *Los niños tienen que tener cariño a sus padres.*
- *Los padres te cuidan.*
- *Han hecho mucho por nosotros.*
- *Hay que respetar a los padres.*
- *No puede hacerse nada contra los padres.*
- *Los padres quieren nuestro bien.*

Aunque alguno considera que el motivo es la superioridad de los padres y no la vinculación afectiva,

- *Luego te castigan.*
- *Los padres mandan.*
- *Los padres son mayores, más fuertes.*
- *Hay que obedecerles.*

Conclusiones

Sin duda, desde nuestro punto de vista, una de las principales conclusiones a la que se puede llegar es la necesidad de que se sigan realizando investigaciones en el campo de la lectura y la transmisión de valores; que incluyan estudios en profundidad sobre el contenido en valores de obras de calidad literaria y los procesos, en muchos casos de carácter educativo, que llevan estas obras hasta los jóvenes, con la intención de que disfruten con la lectura y vayan adquiriendo el hábito lector, pero también con la pretensión de que se dé una transmisión de valores positivos que refuerce un desarrollo personal adecuado. Por ello, los trabajos sobre percepción del contenido de textos de obras de literatura infantil y juvenil de uso frecuente, resultará de gran interés para educadores, padres y bibliotecarios, orientando sus intuiciones y sirviendo como punto de referencia para su propio trabajo.

Con este estudio, que corresponde solamente a una pequeña parte de un ambicioso proyecto de carácter más general sobre “Valores y lectura”, realizado desde la Universidad de Castilla-La Mancha, tratamos de mostrar, precisamente, un modelo de estudio sencillo que trata de aportar alguna luz sobre un interrogante que nos hacemos con frecuencia: ¿ante la lectura de un buen texto literario –elegido por nosotros como educadores por su contenido- qué le llega al niño?.

También hemos querido añadir al estudio un análisis sobre la diferenciación texto-imagen, porque consideramos que éste es un momento donde las imágenes tienen mucho que decir, pero no frente a la palabra, sino junto a ella. Las conclusiones que se derivan de este tipo de trabajos, pueden darnos pistas reales sobre cuáles son algunos de los papeles de la imagen en este sentido.

En referencia, a los resultados con este trabajo con la obra Matilda de Roald Dahl, cuya película también es excelente, se pueden comprobar las diferencias entre el desarrollo del pensamiento convergente y divergente, en cuanto a imágenes y texto; así como las consecuencias que esto conlleva, tanto en la percepción de los protagonistas de la historia, como en las acciones que se desarrollan. Por otra parte, como hemos comprobado, los valores que encierra esta obra de Dahl y que han quedado ya descritos, sí son percibidos por los niños, tal como el autor los

incorpora a su obra; aunque, como se ha comprobado, también se dan diferencias en cuanto a la valoración que de estas creencias hacen los niños, en función de sus propios esquemas cognitivos, quedando en sus respuestas perfectamente reflejada la influencia de su cultura y de su propio proceso de socialización.

Bibliografía

- FRONDIZI, R. (1992), *¿Qué son los valores?*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KRASNY, L. (1991), *Cómo utilizar bien los medios de comunicación*. Madrid: Visor.
- LAGE FERNÁNDEZ, Juan José (1993), "Roald Dahl: un volcán de ternura », en *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, año 6, nº 47, p. 16.
- MASTERMAN, L. (1993), *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- ORLANDO RODRÍGUEZ, A. (1998). *Formación de valores desde la literatura infantil y juvenil*. Bogotá: Taller de talleres.
- YUBERO, S. (1995), Algunos aspectos psicosociales para la reflexión en torno al niño, la literatura, la escuela y la cultura de la imagen, en P.C. Cerrillo y J. García Padrino, *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Arte, imaginação e criatividade

Contar e cantar histórias

Luísa Barreto ¹
Escola E.B. 2,3 D. Fernando II, Sintra
Luísa Pereira ²
Escola Básica de 2º e 3º ciclos de Freiria
heracliana@clix.pt

Barreto e Pereira (2003) "Contar e cantar histórias", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 487-490.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

«Quanto mais poético, mais verdadeiro»
(Novalis)

As crianças (de 10 a 15 anos) são particularmente sensíveis à verdade poética. Nota-se isso pela sua adesão a uma realidade interior que só pode ser relatada poeticamente: os Contos de Fadas contados e cantados ora em verso, ora em prosa poética, com cadência, ritmo, chegando por vezes ao canto.

Tem sido essa a minha actividade com os alunos, complementando-a frequentemente com teatro de marionetas, apresentado por mim e as mais das vezes por eles (o que lhes desenvolve a expressão oral e a criatividade) e eventualmente por dramatizações posteriores.

Luísa Barreto

A oralidade é o fundamento da língua falada e escrita, vulgar e científica, profana e religiosa. Cuidar da oralidade em **cada fase etária** é, pois, proporcionar o entendimento e uso passivo e activo de todos os tipos de linguagem. A criança que desde o nascimento está envolvida numa ambiente afectivo onde se pratique uma oralidade correcta, cheia de cambiantes, que vai evoluindo e se vai complexificando de acordo com a idade, tem melhores oportunidades de amar as palavras e de intuir a sua mensagem pela evocação de imagens interiores. Assim, a par de uma linguagem quotidiana rica e sem deturpações de pretensa afectividade ("o bebé qué a tutinha qué?"), logo muito cedo o uso de rimas, lenga-lengas, aliteraões, seguido de contos simples da Natureza, com frases ou expressões repetitivas, dão à criança

¹ Luísa Barreto, nascida a 24.10.1951, professora efectiva do 2º grupo na Escola E. B. 2,3 D. Fernando II, Sintra. Tendo a conversão da componente lectiva, exerce nesta escola a animação da biblioteca na Hora do Conto e colabora na Oficina de Teatro.

Publicou dois livros com texto, ilustrações e músicas próprias, *Pelo Caminho das Fadas* e *Em Tempos Que Já Lá Vão* (edição do Centro Lusitano de Unificação Cultural, Lisboa). Encontra-se no prelo *Histórias Antigas Com Rima e Cantigas*.

Tem contado histórias, com e sem marionetas, em escolas, bibliotecas e outros locais.

Vive numa aldeia perto de Sintra.

² Luísa Pereira, nascida em 1954, completou em 1978 a Licenciatura em História, pela Faculdade de Letras da U.C.L., entre 1980-1986 fez estudos de Etnologia na Johannes Gutenberg Universität de Mainz e em 1986-1988 a formação em Pedagogia Waldorf, pela Freie Hochschule für anthroposophische Pädagogik, de Mannheim, R.F.A. Em 1988-1989 foi colaboradora interna na Casa de Santa Isabel, Instituição de Pedagogia Curativa (R. Steiner), em S. Romão, Seia e em 1992-1993 foi professora de classe na Escola Primavera (Pedag. Waldorf), em Barão de S. João, Lagos. Desde 1989 (à excepção do ano referido) professora efectiva do grupo 10ºA, na Escola E.B. 2,3 de Freiria. A partir de 2000-2001, professora de Apoio Lectivo e Educativo a crianças com dificuldades múltiplas de aprendizagem e comportamento, e animação da biblioteca com as actividades planificadas de 'Contar Um Conto' e 'Ler Um Conto'.

um património linguístico com uma consolidação e amplitude suficientes que lhe permitem posteriormente seguir sem dificuldade e com amor o fio de Contos de Fadas de complexidade crescente, de Fábulas, Lendas, Mitos, Sagas, etc. Quando a introdução à Escrita e à Leitura (por esta ordem) lhe permite **no tempo certo** descobrir o mundo da língua escrita, é normalmente uma conquista para toda a vida. Na escola tenho seguido esta orientação.

Luísa Pereira

Texto

Ambas as intervenientes farão comunicação oral espontânea em desenvolvimento do resumo acima. Transcreve-se aqui o texto do poema a contar/cantar por Luísa Barreto.

Tam Lim, tradução e adaptação em verso de uma balada medieval escocesa in *Scotish Fplk-Tales and Legends*, contadas por Barbara Ker Wilson, 1963.

CANTIGA DE INTRODUÇÃO

Em tempos que já lá vão
Havia um bosque frondoso
E ninguém lá ia, não.
Diziam que era perigoso.

Diziam que era das fadas.
E falavam de magia
E que em noites encantadas
Quem lá fosse não saía.

Diziam, se bem me lembro
Que em princípios de Novembro
Saíam fadas do chão.
Ao luar, vindas do brejo
Vinham fadas em cortejo
Ao bosque da solidão.

E uma lenda fala ainda
De uma roseira linda
Que lá no bosque cresceu.
E as rosas eram guardadas

Pelo guardião das fadas
Tam Lim, que lá se perdeu...

Bibliografia

- BERTALOT, Leonore (1993), *Criança Querida – O dia-a-dia da alfabetização*, ed. Antroposófica, S.Paulo.
- DIAS, Lucinda (1995), *Problemas de Aprendizagem*, ed. Antroposófica, S.Paulo.
- GLAS, Norbert (1990), *Os Temperamentos*, ed. Antroposófica, S.Paulo.
- HEYDEBRAND, Carolina von (1983) *A Natureza Anímica da Criança*, ed. Antroposófica, S.Paulo.
- IGNÁCIO, Renate Keller (1993), *Criança Querida – O dia-a-dia das creches e jardim de infância*, ed. Antroposófica, S. Paulo.
- LIEVEGOED, Bernard (1996), *Desvendando o Crescimento – As fases evolutivas da infância e da Adolescência*, ed. Antroposófica, S. Paulo.
- KIERSCH, Johannes (1997), *Die Waldorfpädagogik – Eine einföhrung in die Pädagogik Rudolf Steiners*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- KRANICH, Ernst.Michael (2000), *L'Enfant en Devenir – Fondements de la pédagogie Steiner*, Ed. Triades, Paris.
- KÜHLEWIND, Georg (2002), *Les Enfants Étoile – Ce qu'ils attendent de nous*, ed. Triades, Paris.
- MANDER, Jerry, (1978), *Four Arguments for the Elimination of the Television*, ed. Quill, New York.
- PASSERINI, Sueli Pecci (1998), *O Fio de Ariadne – Um caminho para a narração de Histórias*, ed. Antroposófica, S.Paulo.
- PATZLAFF, Rainer (2000), *Der Gefrorene Blick – Die physiologische Wirkung des Fernsehens und die Entwicklung des Kindes*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- PATZLAFF, Rainer (1992), *Medienmagie – oder die Herrschaft über die Sinne*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- SCHUBERTH, Ernst (1990), *Erziehung in Einer Computergesellschaft – Datentechnik und die werdende Intelligenz des Menschen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
- SOESMAN, Albert (1998), *Les Douze Sens*, ed. Triades, Paris.
- STEINER, Rudolf (1985), *A Arte da Educação – I*, ed. Antroposófica, S. Paulo.
- STEINER, Rudolf y otros (1984), *La Sabiduría de los Cuentos de Hadas*, editorial Rudolf Steiner, Madrid.
- TRAIN, Alan (2000), *ADHD – How to deal with Very Difficult Children*, Souvenir Press (E&A) Ltd, London.

VÁRIOS (200), *The Future of Childhood – Alliance for Childhood, Articles for the Brussels Conference October 2000*, edited by CLOUDER, Christopher, JENKINSON, Sally and Large, Martin, Hawthorn Press, East Sussex.

WILKINSON, Roy (1984), *The Interpretation of the Fairy Tales*, ed. Henry Goulden, East Grinstead, West Sussex.

Arte e Imaginação: o ensino da Arte na literatura infantil brasileira

Clarice Zamonaro CORTEZ ¹
Universidade Estadual de Maringá/PR- Brasil
zamonaro@teracom.com.br

Cortez (2003) "Arte e Imaginação: o ensino da Arte na literatura infantil brasileira", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 491-503.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

O presente ensaio tem como objetivo refletir sobre a proposta de ensino de História da Arte em algumas coleções didáticas de literatura infanto-juvenil publicadas no Brasil, nos últimos anos. As coleções *Érica* e *Mestres das Artes no Brasil* pertencentes à campanha promovida pela Editora Moderna, *Contigo descobrimos a Arte*, propõe às séries do Ensino Fundamental textos informativos e imagens sobre a arte e a cultura brasileira e estrangeira. Hoje se entende que o saber fazer arte, o saber refletir sobre arte e apreciar os trabalhos artísticos são componentes do ensino e da aprendizagem na área.

Para que as nossas reflexões possam ter uma melhor compreensão, faz-se necessário esclarecer as relações existentes entre história, arte e ensino, áreas de estudo distintas e ao mesmo tempo interligadas por um ponto comum, o homem, em razão de elas serem resultantes da ação humana.

É o homem com sua conduta, seus comportamentos e atos, quem faz a história, a arte e transmite seus conhecimentos por meio do ensino, formal ou informal, perfazendo o caminho de um processo evolutivo e progressivo denominado educação. A história estuda os fenômenos que ocorreram na linha do tempo, frutos das obras e realizações humanas, procurando analisá-los e interpretá-los em diversos planos cultural, social, religioso, econômico, político, entre outros, nos quais insere-se a arte como forma contextualizada de comunicação e expressão dos sentimentos e pensamentos. Já o ensino, inserido no âmbito da educação, está relacionado ao contexto social e à evolução do conhecimento construído nas

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis), professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil. Atua no curso de Graduação em Letras, na disciplina Literatura Portuguesa e no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, na área de concentração A literatura e a formação do leitor. Suas pesquisas e publicações atuais versam sobre a Literatura Portuguesa do período medieval ao século XVI e sobre as relações da literatura com as outras artes.

diferentes épocas históricas, devendo ser verificada no plano cultural e na atuação humana, bem como nas relações que se impõem entre os homens.

A história do ensino da arte procura visualizar o caminho percorrido pelo ensino, sua evolução e seu desenvolvimento através dos tempos, detectando as sucessivas influências e os diferentes procedimentos que permitam a construção de um aprendizado sistematizado.

As três primeiras décadas do século XX foram marcadas por uma tendência reformista e conheceram mudanças significativas, tanto na relação às escolas de arte formadoras de artistas, como em relação à educação artística no ensino escolar. Diversos conhecimentos de relevância no campo da educação e das artes foram os grandes contribuidores para isso. Nesse início de século também foi discutida intensamente a questão da identidade infantil.

Registra a história que até meados do século XIX, a criança não era reconhecida como tal, sendo considerada mais um adulto em miniatura, desde seu cotidiano às brincadeiras era misturado ao do adulto, não existindo a consciência da infância como um período diferenciado da vida do homem. Era integrada ao mundo do adulto, assim que conseguisse o mínimo de independência, sendo-lhe exigido atitudes amadurecidas, semelhantes às dos adultos com os quais convivia (Áries, 1981: 55). As taxas de mortalidade infantil eram significativas, em virtude das condições muito precárias de higiene e saúde. Assim, desprovida de importância e desvalorizada, a criança era mantida quase no anonimato.

Foi no século XX que a criança foi descoberta como ser autônomo, tanto pela pedagogia como pela psicologia, gerando a valorização de sua personalidade e criatividade. Osiski (2001) afirma que “o funcionamento da mente infantil passou a ser alvo de investigações científicas, e o centro das atenções, no caso do aprendizado, foi desviado do professor e dos conteúdos a serem ministrados ao aluno” (p.59). A posição sobre a manifestação artística infantil foi reavaliada somente quando houve o reconhecimento da qualidade estética da produção artística de alguns movimentos aliados às vanguardas e às recentes teorias psicopedagógicas.

Registrou-se, assim, um “descompasso” entre os estudos realizados sobre a psicologia infantil e o ensino vigente, suscitando discussões sobre a necessidade de uma educação mais criativa, que pudesse se contrapor ao sistema unilateral de transmissão de conhecimentos e à recepção mecânica dos mesmos pelos alunos, característica da escola tradicional. Dewey (1978) faz uma descrição comparativa entre o ensino tradicional e a pedagogia da escola nova, ressaltando as especificidades de cada sistema e suas posições, ao afirmar que o amadurecimento

da criança dependerá das “subdivisões lógicas e no encadeamento da matéria a estudar”, sendo que a superficialidade deverá ser aprofundada pela escola, cabendo ao aluno receber e aceitar.

Ao posicionar-se em relação à escola nova, considera a criança o ponto de partida, o centro e o fim. O estudo está subordinado ao crescimento do aluno, considerando como ideal o seu desenvolvimento de capacidades e não o acúmulo de conhecimentos. Na escola nova, é a criança que determina a qualidade e a quantidade do ensino e quanto ao método, Dewey considera o melhor aquele que dirige o espírito para sua crescente evolução, progressão e enriquecimento.

Fundador do pragmatismo americano nas primeiras décadas do século XX, John Dewey exerceu uma enorme influência sobre educadores do mundo todo, ao defender a aprendizagem por meio da experiência, cujo lema era *aprender fazendo*. Viu na escola a preparadora para a vida prática e entendia a vida e educação como indissociáveis. Assim, defendeu a “dessacralização da arte”, entendendo a sua *utilidade* em sua finalidade educativa, sendo “o caminho natural da experiência estética a sua integração aos processos normais da vida, ao cotidiano das pessoas e das culturas”.

Numa época de posicionamentos radicais, coube a Dewey exercer o papel de mediador, ao apontar as alternativas viáveis e consistentes para a educação e para o ensino da arte em particular. No entanto, interpretações equivocadas fizeram com que a sua pedagogia da experiência fosse confundida com a livre expressão, conceito combatido por ele como desprovido de sentido. Sua proposta resume-se no conhecimento por meio da experiência vivida, mais valorizado e melhor assimilado. Outras idéias sobre arte-educação surgiram, debatendo-se entre o ensino tradicional do desenho e as correntes de livre expressão, acompanhando a formação de profissionais da arte que se direcionava no sentido da união entre arte e técnica, contrapondo-se com a pedagogia reinante nas academias.

Hoje se compreende que o saber fazer arte, o saber refletir sobre arte e apreciar os trabalhos artísticos são componentes do ensino e da aprendizagem na área, não significando que a arte autêntica da criança e do jovem não perdeu seu caráter lúdico e expressivo, ao se incluir na sua composição leituras das culturas de outros tempos e lugares.

As obras de arte deixam de ser um objeto longínquo, de difícil e enfadonho acesso, passando a ser um instrumento útil para o conhecimento da história de uma civilização. A cada página, sentimos que a arte vai se tornando pequena e acolhedora, à medida que adentra no universo do mundo encantado do leitor mirim. Do mesmo modo, o misterioso lugar chamado museu transforma-se num mundo

mágico em que tudo está para ser descoberto – é quase uma caça ao tesouro. Um tesouro de arte.

Os primeiros passos na arte são uma experiência colorida e mágica para uma criança, ao folhear as páginas de um livro ou numa visita a um museu famoso. Nos últimos dez anos, o número de livros infantis relacionados à História da Arte, no Brasil, tem sido significativo. As publicações que tratam do assunto têm crescido, desde 1996, destacando-se as coleções *Érica, Arte e Raízes, Mestres das Artes no Brasil e Mestres da Música* da Editora Moderna. Do mesmo modo, as coleções *Por dentro da Arte*, da Companhia das Letrinhas, *Bota História Nisso*, da Editora F. T. D. e *Arte Barroca para Crianças*, da Editora Martins Fontes, todas elas cumprindo um mesmo objetivo, o de desenvolver na criança a imaginação criadora, de mãos dadas com obras de arte já consagradas, numa viagem no tempo, resgatando valores e identidade cultural.

A primeira coleção escolhida para a nossa leitura denomina-se *Mestres das Artes no Brasil*, com publicação iniciada em 1998, com o volume dedicado à artista brasileira Tarsila do Amaral, seguindo-se de mais sete livros *O Aleijadinho* (1999), *Almeida Júnior* (1999), *Cândido Portinari* (1999), *Guignard* (2000), *Debret* (2000), *Volpi* (2000), *Tomie Ohtake* (2002) e *Anita Malfati* (2002).

Todos os livros da coleção cumprem um mesmo objetivo – apresentar a arte brasileira desde o século XVIII à contemporaneidade. Os textos explicativos são de autores diversos, que contam a história de vida dos artistas, da sua produção artística, explicando a técnica utilizada e ressaltando o seu valor na historiografia artística brasileira. As edições são de excelente qualidade, assim como as imagens apresentadas, um verdadeiro percurso didático a um museu, tendo como proposta primeira a interiorização da arte, da cultura e da identidade brasileira. Proporciona ao leitor a experiência de estar diante de uma tela ou escultura famosa. A obra-prima de um artista consagrado desce de seu pedestal e insere-se em seu cotidiano, num exercício de aprimoramento estético.

Destacamos o primeiro volume publicado em 1998, que ressalta a vida e a obra de um dos mais famosos artistas brasileiros do século XVIII, nascido em Minas Gerais, Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho. O texto é de autoria de Lígia Rego e Ângela Braga e as imagens complementam as informações biográficas e artísticas sobre o escultor. Utilizando um tom narrativo, o texto começa com uma pergunta simples, seguida de uma resposta informativa, contendo as marcas e o tom de uma história para crianças e na página ao lado, a imagem é a porta de entrada da Igreja de São Francisco de Assis, fundada em 1774-75, em Ouro Preto, Minas Gerais:

“Você já ouviu falar em anjinhos barrocos? Eles são ligeiramente gordinhos e têm o rosto redondo, cabelos encaracolados, topete e queixo volumosos. Eles estão sempre presentes nas composições do Barroco”. (p.3)

Inicia-se, assim, a visita às igrejas mineiras e o percurso da vida e da obra do artista, sempre num tom coloquial, ressaltando a importância do período barroco e das obras que foram produzidas. Em algumas passagens, juízos de valor são apresentados pelo narrador, ao descrever o retrato do pintor, ou ao explicar a utilização do ouro nos bordados de roupas, tapeçarias e nos entalhes encontrados nas igrejas mineiras, por exemplo:

“Mulato, nariz meio pontudo, orelhas grandes e pescoço curto, Antonio Francisco Lisboa tinha baixa estatura e voz forte. Era um homem saudável. Gostava de mesa farta e de dançar”. (p.9)

“As pessoas eram ambiciosas e queriam ficar ricas e poderosas. Gostavam de mostrar como eram importantes freqüentando e construindo igrejas grandes e suntuosas”. (p.13)

As imagens, de excelente qualidade, ilustram as explicações e a linguagem vai se tornando mais didática, adquirindo um tom imperativo, o mesmo utilizado em sala de aula pelo professor, na medida em que se faz necessário ressaltar detalhes importantes:

“Observe o projeto à direita e compare-o com a imagem da construção original. Veja como as torres da igreja ganharam formas arredondadas” (p.16)
Observe as imagens abaixo. Veja como ele consegue transmitir, por meio de seu trabalho, a descontração, a dor, a austeridade e a maldade”.(p. 20)

Ou ainda ao explicar a técnica utilizada pelo artista nas esculturas:

“A pintura aplicada nas esculturas tem efeito realista. As cores usadas, a pedido do Aleijadinho, eram vivas, realçando o vermelho e o azul em contraste com a suavidade do verde, do ocre, do lilás e do violeta. [...] todas as esculturas dos *Passos da Paixão* são em cedro.” (p.25)

O narrador retoma a vida de Aleijadinho e, ao referir-se à doença contraída pelo artista, não a denomina e nem impressiona o leitor com detalhes pormenorizados, apenas revela as suas atitudes perante a sociedade da época:

“Antes dos 50 anos de idade, começaram a se manifestar os primeiros sintomas de uma doença que deformou completamente o artista mineiro. Passou a vestir uma casaca azul, comprida, feita de pano grosso, sobre a calça e o colete. Disfarçava os pés deformados usando sapatos especiais. Para que ninguém visse o seu rosto, usava um chapéu bem grande. O Aleijadinho sempre saía de casa muito cedo para trabalhar e só voltava depois de anoitecer para que ninguém o visse [...]”. (p. 22-23)

As imagens escolhidas nessas páginas passam a expressar toda dor e angústia, atestam a gravidade da doença. A história de vida do grande escultor chega ao seu final, com as informações sobre o agravamento da doença e a necessidade de ser ajudado por três escravos. No parágrafo final exalta a coragem e a determinação do artista diante de suas dificuldades de locomoção e sobrevivência. Terminam a história e a aula sobre a arte barroca. O exemplo é de um homem, cuja determinação e luta não encontraram obstáculos. A arte venceu até mesmo a doença:

“O Aleijadinho não andava mais. Só conseguia se movimentar apoiando-se nos joelhos com a ajuda de uma proteção de couro. Para percorrer curtas distâncias precisava ser carregado nas costas. [...] o Aleijadinho, praticamente sem as mãos, deixou para a humanidade uma dramatização teatral que une o céu, o homem e a terra”. (p.29)

A última imagem é a da cidade mineira de Congonhas do Campo e sob o olhar da escultura de um apóstolo, no adro da igreja, o último texto é um poema de Oswald de Andrade, poeta brasileiro do século XX, exaltando a figura de Aleijadinho e a arte brasileira. Terminam o percurso, o livro e a visita a um dos mais ricos acervos, nem sempre acessível, considerando a extensão territorial do Brasil. Verdadeira aula sobre o barroco mineiro e sobre um artista que transformou a pedra bruta em formas esculturais. Cumprindo o seu papel, preservou-se a memória e a identidade cultural de um dos mais ricos estados brasileiros em arte sacra.

Na seqüência cronológica de publicação encontramos o volume dedicado ao pintor José Ferraz de Almeida Júnior, nascido no século XIX, primeiro artista no Brasil a pintar o homem simples do campo, seu ambiente, seus costumes e o modo de vida interiorano. Sua obra mostra a vida do homem brasileiro que trabalha e vive da terra. O texto de autoria de Nereide Santa Rosa obedece aos mesmos padrões referenciais, a vida e a obra do artista são contadas num tom narrativo e didático. Há, porém, uma novidade no que se refere à informação sobre o artista, o fato de que a sua formação se completou na Europa. Amplia-se o universo de informação do leitor, que passa a conhecer outros pintores famosos, pertencentes aos movimentos do Realismo e Impressionismo francês, como Courbet e Manet, Renoir, Degas e Monet que contribuíram na sua formação. As telas comprovam a sua preferência pelos dois primeiros artistas franceses refletindo-se no seu interesse em expressar a figura humana de forma realista. O texto termina com um fragmento de *Nel mezzo Del cammin...*, poema de Olavo Bilac sobre uma tela de Almeida Júnior *A Estrada*. Poesia e pintura, numa estreita relação, registram o período de

importantes mudanças no panorama histórico do Brasil com a chegada dos imigrantes italianos e a riqueza criada pela economia do café. Reitera-se a importância de Almeida Júnior como o pintor que confirmou a liberdade da arte brasileira e a conquista de um lugar na história da arte contemporânea.

Os demais livros da coleção seguem o mesmo plano de apresentação do artista, seguindo a ordem cronológica de sua produção artística. Incluem-se pintores estrangeiros que figuram no cenário nacional, ao retratarem o Brasil em suas obras. É o caso de Jean Baptiste Debret, que chega ao Brasil em 1816, permanecendo aqui por quinze anos. Registrou os usos e costumes dos brasileiros, os lugares e as frutas típicas. Publicou na França, em 1835, o livro *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, ilustrando-o com desenhos e aquarelas. “Olhar as suas pinturas é como voltar no tempo e andar pelas ruas do Brasil de antigamente” (Tufano, 2000: p.30).

O leitor passa a conhecer a produção artística de uma galeria de nomes importantes da pintura e da arte, confirmando o título da coleção *Mestres das Artes no Brasil*. Os artistas do século XX, como Cândido Portinari e Tarsila do Amaral destacam-se entre nomes como Anita Malfatti, Alfredo Volpi, Alberto da Veiga Guignard e Tomie Otake, hoje com 88 anos, residente em São Paulo, que ainda trabalha em projetos de ensino e incentivo à arte no Instituto que leva o seu nome.

Riqueza de informações sobre diferentes culturas e tendências artísticas, o jovem leitor faz um percurso histórico na arte brasileira, conhecendo artistas e momentos culturais polêmicos como a Semana de Arte Moderna, ocorrida em 1925, ou a crise econômica de 1929, representada por telas que apresentaram questões sociais, retratando pessoas tristes e oprimidas, a miséria, a dor e a desigualdade das raças. Temas transversais discutidos pelos autores com perguntas do tipo “você acha que a sociedade mudou desde aquele tempo até hoje?” (Braga, 1998:28), que despertam o espírito crítico da criança.

A segunda coleção que compõe o nosso *corpus* denomina-se *Érica*, de autoria do escritor e ilustrador britânico James Mayhew, composta de três livros: *Érica e os impressionistas* (1997), *Érica e a Mona Lisa* (1998) e *Érica e os girassóis* (2000), publicados na Inglaterra, com a tradução para as edições brasileiras de Renata Siqueira Tufano². Diferentemente da primeira coleção, as histórias possuem uma protagonista, a menina Érica, que visita os museus de arte na companhia da avó e na observação dos quadros, dá largas à sua imaginação criadora.

² As publicações no Brasil ocorreram em 2001, pela Editora Moderna, em São Paulo.

A imaginação é a base de toda a atividade criadora e manifesta-se por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Segundo Vigoskii (1996), tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura ou a diferença do mundo da natureza são produtos da imaginação e da criação humana, baseadas na imaginação. Desde os primeiros anos da sua infância, encontramos na criança processos criadores que se refletem em seus jogos: o menino que cavalga sobre um pau e imagina que monta um cavalo ou a menina que brinca com a boneca e crê que já é mãe.

Tais atitudes podem ser entendidas como meros reflexos daquilo que vêem e ouvem dos adultos, apesar de que tais elementos de experiência alheia são sempre reelaborados e combinados entre si, para serem transformados em uma nova realidade, de acordo com os seus interesses e necessidades. O desejo de que as crianças sentem de fantasiar as coisas (as telas e as esculturas), exemplificadas na coleção que passaremos a analisar, não passa de um reflexo de sua atividade imaginativa, como ocorre nos jogos ou quando estão diante de uma nova experiência.

No primeiro livro *Érica e os impressionistas*, como o próprio título já anuncia, a lição a ser apreendida será sobre o movimento de pintura mais importante ocorrido no final do século XIX, na França, conhecido como Impressionismo. Logo na primeira página, a ilustração apresenta uma menina de mãos dadas com a avó, num espaço onde há vários quadros pendurados na parede, projetados maiores que as personagens da história, configurando a porta de entrada de um museu famoso. O narrador inicia a história, apresentando as duas personagens e indiciando que muitas surpresas estão reservadas ao leitor: “Era o dia do aniversário da Vovó e, para comemorar, ela foi com Érica até o museu de arte. Érica adorava passear lá, porque as coisas eram sempre novas e surpreendentes”.

Na página seguinte, de costas, vovó e Érica observam um quadro com muitas flores e a primeira lição sobre a técnica impressionista de pintura, fortes pinceladas coloridas umas ao lado das outras, sugerindo lindas flores, que devem ser olhadas de uma certa distância. A tela toma quase todo o espaço da parede e da página do livro e ao fundo, há a presença de outros espectadores, cena comum nos museus de arte. A partir dessa observação da avó, a pequena Érica irá se relacionar diretamente com a beleza das telas escolhidas. A sua função de espectadora passa a ser uma atualização das imagens que vê, projetando nelas o seu mundo e criando novas combinações.

Ao se aproximar sozinha da tela de Monet *O almoço*, aprecia as flores e conclui que elas seriam um presente que muito agradaria a avó (“Vovó ia gostar de

receber flores de aniversário lindas assim”.) Ao fechar os olhos e respirar fundo, sente o perfume que vem da tela e, na página seguinte, abre os olhos e já se encontra, num passe de mágica, entre os arbustos, margaridas, girassóis e rosas. Conversa com as personagens que compõem a tela, um menino que se chama Jean, a mãe e a babá. A ilustração, uma verdadeira réplica da tela original, encanta pelo seu colorido, ocupando quase todo o espaço das páginas. Inicia-se, assim, o mecanismo da imaginação criadora.

Como se dá esse mecanismo? De onde surge e a que estaria relacionado para desenvolver-se?

A nossa primeira reflexão recai sobre os elementos da realidade extraída da experiência anterior do homem. Segundo Vigoskii, *seria un milagro que la imaginación pudiese crear algo de nada, o dispusiera de outra fuente de conocimiento distinta de la experiencia pasada.* (p.16). Portanto, a imaginação pode criar novos graus de combinações, mesclando elementos da realidade, da experiência acumulada; quanto mais rica, mais abundante será a fantasia. Já a segunda hipótese relaciona-se entre produtos preparados da fantasia e determinados fenômenos completos da realidade. Explicitando, seria o momento em que a criança baseia-se nos relatos que ouviu sobre um fato histórico ou, no caso de *Érica*, sobre a tela ou a narrativa que dela se depreende e imagina-se naquele contexto.

Pode-se considerar ainda, como forma de vinculação entre a função imaginativa e a realidade, o fator emocional que tende a manifestar-se, a partir de imagens que provocam impressões, sensações, idéias e emoções relacionadas ao estado de espírito dominante no momento da recepção. E, finalmente, é a novidade que essa construção nova da realidade pode representar à criança, vinculada à forma anterior:

Algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del hombre, ni semejante a ningún otro objeto real; pero ao recibir forma nueva, al tomar nueva encarnación material (...) empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás objetos (p.24)

Obedecendo, assim, a um processo de composição bastante complexo, as partes fundamentais a serem consideradas são a percepção externa (a obra original) e uma percepção interna (a leitura infantil), como os primeiros pontos de apoio que as crianças encontram para desenvolver a sua futura criação. O que vale é aquilo que se vê e o que se ouve, uma recolha de material para ser usado na construção de sua fantasia. Seguindo-se o processo, ocorre a dissociação e a

associação das impressões percebidas. Entendemos por dissociação, uma divisão em partes desse complicado conjunto (a obra original e a sua leitura), que pode ser separado por comparação com outras imagens conservadas na memória e outras já esquecidas. Segundo Vigoskii, a dissociação é uma condição necessária para o jogo subsequente da fantasia, processo de extraordinária importância em todo o desenvolvimento mental do homem que serve de base ao pensamento abstrato e à compreensão figurada.

Concluiríamos, então, que a função imaginativa depende da experiência, das necessidades e interesses em que ela se manifesta. Fácil é também compreender que essa imaginação criadora depende da capacidade combinatória exercitada pela criança, em que os frutos de sua rica imaginação resultam numa forma material adaptada ao seu mundo e às vivências. Portanto, a imaginação da criança é mais rica que a do adulto, considerando-se que a infância é o período em que mais se desenvolve a fantasia, que diminui à medida que se torna adulta.

Nas páginas seguintes do livro, Érica visita a casa do pintor francês Claude Monet pela mão do pequeno Jean e, ao entrarem no estúdio do pintor, acabam misturando tintas e pintando com borrões (como os pintores faziam) os seus retratos nas telas. De volta ao jardim, retoma a idéia inicial (presentear a avó com um buquê de flores), recolhendo as flores que havia colhido no jardim da casa de Monet, passa pela moldura e volta para o museu. Já nos corredores percebe que as flores estão murchando, quando se depara com uma outra tela famosa, *A menina com o regador*, de Renoir.

Encarando o leitor-espectador com um olhar travesso, “como não havia ninguém na sala, Érica aproveitou e entrou no quadro”. As flores são colocadas no regador pela menina vestida de azul, mas continuam murchas e as duas saem correndo pelo jardim (também cenário da tela), derrubando vasos até que surge a mãe, gritando e chamando a atenção pela desordem. Num passo de magia, a nossa Érica sai do quadro de volta para o museu. Conta o narrador que “atrás dela, muitas flores foram ficando espalhadas pelo chão”. Fantasia e realidade se misturam. Ao virar a página, a ilustração confirma o texto.

Reafirma-se a sua imaginação criadora, ao se deparar com outro quadro famoso, *Campo de Papoulas*, de Monet. “Não seria Jean, o filho do pintor, que estava andando pelo meio do campo?”. As aventuras se multiplicam à cada página, do campo repleto de papoulas vermelhas (ilustração perfeita e encantadora), vai ao teatro acompanhada de uma linda moça vestida de azul (*A primeira noite*, de Renoir), acabando no palco, a dançar com as bailarinas também vestidas de azul (*As dançarinas azuis*, de Edgar Degas) e, no final, recebe elogios do diretor do

teatro que a convida a dançar todas as noites. Temendo ficar perdida dentro do quadro “para sempre” (“Será que eu teria ficado pintada se não tivesse saído logo?”), procura a saída e recolhe as flores para o seu ramalhete e retorna ao museu. Ao avistar a avó, corre em sua direção e entrega-lhe o buquê. Ao ser questionada sobre a aquisição das flores, apenas “deu uma risadinha”.

Na última ilustração, os quadros ficam menores e a figura da avó com as flores toma as proporções de destaque na página. Encerra-se a história e a visita, mas ainda há tempo para devolver o pincel de Monet que esqueceram no bolso de seu casaquinho vermelho. Volta para o primeiro quadro que tinha visto e, “colocou delicadamente sobre a moldura e voltou para junto de sua querida Vovó”. Realidade e imaginação criadora entrelaçam-se, uma vez que a avó segura nos braços o ramalhete e o chão do museu permanece repleto de flores.

O livro termina com uma ficha informativa sobre os impressionistas e os pintores reproduzidos Monet, Renoir e Degas. Para o leitor, concretizou-se, primeiramente, a aula sobre o Impressionismo, à medida que as páginas do livro foram manuseadas e as telas foram surgindo diante dos olhos da criança de hoje, numa identificação plena com a pequena personagem e o seu poder imaginativo.

A mesma estratégia foi utilizada por James Mayhew nos outros dois livros que completam a coleção. Em *Érica e a Mona Lisa*, publicação de 2001, a menina, penteada com as mesmas trancinhas, que lhe conferem um ar maroto e vestindo o mesmo casaquinho vermelho, volta ao museu com a avó que a aconselha a observar o quadro da Mona Lisa de perto. Ao questionar o sorriso misterioso da personagem de da Vinci, atende ao seu chamado e “... se apoiou na moldura e entrou no quadro”. A partir desse momento, a aventura se inicia, passeia pelas telas de Botticelli, Rafael e Carpaccio, uma aula sobre o Renascimento italiano.

Em *Érica e os girassóis* (2001), a história se inicia com a cena da avó ajudando a neta a plantar flores no jardim, quando começa a chover e, impossibilitadas de continuar o trabalho, dirigem-se novamente ao museu. A avó senta-se para descansar e a menina começa a percorrer os corredores. Há uma galeria de quadros de Van Gogh, destacando-se o vaso de girassóis (no início da história ela está plantando flores). Observando-os, tem a impressão de que estão “secos e sem vida”, mas “cheios de sementes”. Tenta alcançá-los, esticando o braço e os toca. Mas, ao puxar uma das flores derruba o vaso, enchendo de flores e sementes o chão.

Foge assustada, derruba as maçãs e as laranjas de Cézanne (*Natureza morta com maçãs e laranjas*), mas recebe ajuda das *Meninas bretãs dançando* e das *Pastorais taitianas*, de Paul Gauguin. A lição, desta vez, foi sobre o pós-

impressionismo. Terminada a aventura, os girassóis são colocados novamente no vaso e no quadro, mas o chão fica repleto de sementes. De volta para casa, Érica e a avó não se importam com a chuva que continua a cair e, com certeza, ajudará o jardim ficar florido.

Nos três exemplares, as imagens estáticas tornaram-se dinâmicas, materializando tudo o que conseguiu ver e a imaginação permitiu. A leitura teve como ponto de apoio a percepção externa, ao ver a tela, Érica partiu para o processo da dissociação. Das pinceladas feitas aos borrões (primeira observação feita por ela), sentiu o perfume das flores, passeou pelos jardins floridos, conviveu com crianças e pessoas de um outro tempo, num verdadeiro encontro mágico de sentimentos, olhares e brinquedos comuns em todos os tempos e lugares.

Ao concluirmos, podemos afirmar que não é necessária uma descrição do conjunto das idéias atualmente defendidas pelos educadores em arte. A maioria de nós conhece os diferentes conceitos que estão por aí. Lemos e relemos sobre criatividade, comunicação, atividades de lazer e educação estética. Não há nenhuma razão constrangedora que nos faça duvidar ou negar que a leitura de livros como os das coleções aqui tratadas possam promover crescimentos pessoais independente do valor ou da resposta estética. Talvez a leitura de um livro de arte possa tornar a criança mais criativa em geral, ou talvez possa fazê-la perceber o seu contexto físico ou social mais objetivamente, ou ainda resolver suas inadequações emocionais.

O que queremos insistir é que todos esses aspectos do crescimento individual não são ou não devem ser o principal foco para o professor de literatura ou de arte, mas que a sua principal referência seja o progresso no domínio dos procedimentos estético-visuais e o desenvolvimento de seu espírito crítico. Só assim, a criança saberá fazer a sua leitura do mundo.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OSINSKI, Dulce. *Arte, História e Ensino – uma trajetória*. 2ª. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

VIGOSKII, L.S. *La imaginación y el arte en infancia*. 4ª. Ed. Madrid: Akal, 1998.

Coleções utilizadas:

Coleção Érica. São Paulo: Moderna Editora, 2001 (3 volumes)

Mestres das Artes no Brasil. São Paulo: Moderna Editora, 1998 a 2002. (8 volumes)

Bruxas, sapos, patas: Estórias, experiências e percursos de animação, promoção e divulgação da leitura e do livro

Andréa Patrícia Avelar DUARTE ¹
andrecas73@hotmail.com
Marina Isabel Oeiras MEDEIROS
speed20@hotmail.com

Duarte e Medeiros (2003)
"Bruxas, sapos, patas: Estórias,
experiências e percursos de
animação, promoção e
divulgação da leitura e do livro", *A
Criança, a Língua e o Texto
Literário: da Investigação às
Práticas. Actas do I Encontro
Internacional*, Braga: Universidade
do Minho-Instituto de Estudos da
Criança, pp. 504-508.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Nesta comunicação pretendemos dar a conhecer o nosso trabalho enquanto professoras no 1º ciclo e enquanto animadoras, num contexto associativo.

Desde 1999 fazemos intervenção em bairros sociais degradados, jardins de infância, escolas dos 1º, 2º e 3º ciclos, feiras e livrarias, tendo sempre como objectivos promover a divulgação do livro, motivar, estimular e desenvolver hábitos de leitura e competências de escrita e oralidade.

Como pano de fundo, todas as estórias têm um carácter lúdico, intermulticultural, sensibilizando os alunos para valores como a tolerância, o respeito pela diferença, a solidariedade, o ambiente, a liberdade, o amor, a amizade...

Construímos *Cantinhos dos Livros, da Leitura e outras Estórias, Álbuns do Cantinho, Livros das Estórias Inventadas, Televisões Gigantes, Fantoches, Sombras Chinesas, Cabaças, Lobos*, levamos mantas, almofadas e almofadões, tintas e pincéis... tudo para darmos ANIMUS aos alunos e às estórias!

Para ilustrar um pouco da nossa actividade aqui ficam...

¹ Licenciadas em Ensino Básico 1º ciclo, pelo Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, em Julho de 2001. Andréa Duarte leccionou no ano lectivo de 2001/2002 na EB1 de Guimarães n.º1 – Sta Luzia e em 2002/2003 na EB1 do Apeadeiro – Ruílhe, Braga.

De Março de 1999 a Março de 2002 trabalhou como Técnica de Educação na Associação *Olho Vivo* – Núcleo de Braga, sendo responsável pela área da Educação Intercultural. Foi com o Projecto *PICC* – Projecto de Integração da Comunidade Cigana, subsidiado pelo 2º Quadro Comunitário de Apoio, que junto dos jardins de infância e escolas do Ensino Básico inseridas em bairros degradados, iniciou o seu percurso de animadora e contadora de estórias. Este projecto deu origem a outros, nomeadamente o *Contos, Continhas e outras Histórias* em parceria com a livraria *100ª Página*, que teve início em Setembro de 2001 e que ainda hoje se mantém.

Marina Medeiros leccionou no ano lectivo de 2001/2002 na EB1 do Monte – Vizela e em 2002/2003 na EB1 n.º 34 do Carandá – Braga. Desde meados de 2001 até Março de 2002 colaborou voluntariamente com a Associação *Olho Vivo*, nas actividades da promoção e animação do livro e da leitura, como seja o já acima mencionado *Contos, Continhas e outras Histórias*.

... pedacinhos de animação



Fig. 1 - Máscara do *pinto* da história *Os Ovos Misteriosos* de Luísa Ducla Soares, feita numa animação de rua no Bairro Social de Santa Tecla, Julho de 1999

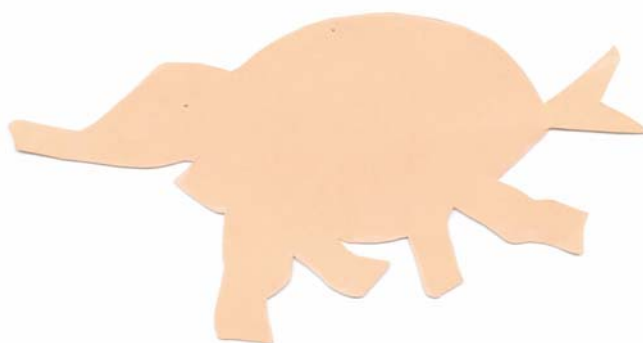


Fig. 2 - Sombra chinesa *O elefante cor-de-rosa* de Luísa Dacosta– 23 de Abril de 2001 na Livraria 100ª Página com alunos da escola Bº Duarte Pacheco



Fig. 3 – Sala dos 3/4 anos do JI Aveleda – Braga, no Bar Deslize em Dezembro de 2001. Apresentação da história *A que sabe a lua?* de Michael Grejniec em sombras chinesas, no âmbito da Oficina de Experiências Interculturais promovida pela Associação Olho Vivo.



Fig. 4 – Material (cabaça e lobo) elaborado para animar a história *Corre, corre cabacinha* de Alice Vieira, em Outubro de 2001, na 100ª Página no âmbito do projecto *Contos, Continhas e outras Histórias*



Fig. 5 – Distribuição de pão-de-ló às crianças na animação da história *Corre, corre cabacinha* de Alice Vieira, em Outubro de 2001, na 100ª Página no âmbito do projecto *Contos, Continhas e outras Histórias*



Fig. 6 – História d' *O Sapo Apaixonado* de Max Velthuis na 100ª Página em Dezembro de 2001, no âmbito do projecto *Contos, Continhas e outras Histórias*



Fig. 7 - Cantinho dos livros e da leitura na sala da Andréa (ano lectivo 2001/2002, EB1 Guimarães n.º1 – Sta Luzia)



Fig. 8 - Marcador de livros elaborado pela Ana Sofia do 2º ano da turma da Andréa (ano lectivo 2002/2003, EB1 do Apeadeiro – Ruílhe) no âmbito da Comemoração do Dia Internacional do Livro Infantil.



Fig. 9 e 10 - Televisões de cartão com filmes feitos a partir de histórias escolhidas pelos alunos, realizadas pela turma de 4ºano da Marina (ano lectivo 2002/2003, EB1 n.º 34 do Carandá)



Fig. 10 – Atelier de Literatura Infantil, Comemoração do Dia Mundial da Juventude no dia 12 de Agosto de 2002, promovido pela

Uma cantiga, outra forma de ler um poema

Elisa LESSA
Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
elilessa@iec.uminho.pt

Lessa (2003) "Uma cantiga, outra forma de ler um poema", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 509.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Uma cantiga é, de uma certa maneira, uma forma de ler um poema. Na presente comunicação pretende-se, a partir da observação de alguns exemplos particularmente belos - de canções para crianças de autores portugueses contemporâneos, evidenciar a importância de textos literários-musicais como elementos privilegiados no desenvolvimento da sensibilidade e da afectividade das crianças. Palavras - imagens, ideias, sentidos, sons, ritmos, silêncios, momentos de excepção para outras leituras (visões) do mundo.

Desenvolvimento de Recursos em Literatura Infanto-Juvenil

Contributos para um centro de recursos *online* em Literatura Infantil

Carla ALVES
EB 1 – Palmeira – Braga
carla.alves@portugalmail.pt

Ricardo GOMES
Aluno universitário
ricardogomes@intermeios.com

Alves e Gomes (2003)
“Contributos para um centro de recursos *online* em Literatura Infantil”, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 511.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

Apresentam-se os resultados de um projecto de pesquisa, levado a cabo ao longo do último ano, que procurou reunir, de forma crítica, páginas em língua portuguesa ligadas à literatura infantil dispersas no ciberespaço e que podem constituir-se como material de referência para as práticas pedagógicas.

Creación y función de la Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) en España

Veljka Ruzicka KENFEL e Celia VÁZQUEZ GARCÍA ¹
Universidade de Vigo – Espanha
kenfel@uvigo.es celiavq@uvigo.es

Kenfel e Vázquez García (2003)
“Creación y función de la Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) en España”, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 512-529.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

En la Universidad de Vigo se crea en el año 1999 la Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) cuyos objetivos principales son los siguientes:

1. Reunir a los investigadores de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que residan en España y cuya investigación se realice tanto en el ámbito nacional como internacional.
2. Fomentar la investigación interdisciplinar, con lo cual en la asociación tienen cabida tanto investigadores del ámbito filológico (anglicistas, germanistas, americanistas, hispanistas, romanistas, eslavistas, etc.) como del ámbito de otras disciplinas afines (historiadores, artistas, ilustradores, traductólogos, biblioteconomistas, etc.), siempre y cuando se trate de investigación y no de la mera difusión o divulgación de LIJ.
3. Fomentar la colaboración y la participación en proyectos, reuniones e intercambios de investigadores con las asociaciones de investigación de LIJ ya existentes en otros países (actualmente tenemos estrecha colaboración con los centros en Frankfurt/Main, München, Londres, Viena).
4. La cooperación internacional tiene como objetivo:
 - a) intercambiar la información sobre la situación de la investigación de LIJ, sobre las instituciones de investigación de LIJ y sobre las especialidades de LIJ y sus contenidos en las distintas titulaciones universitarias;
 - b) facilitar los contactos y la colaboración de nuestros investigadores con los investigadores de otros países en ámbitos concretos de investigación.

¹ Veljka Ruzicka Kenfel: Catedrática de Universidad en Filología Alemana con docencia de Lengua Alemana en la Universidad de Vigo. Doctora en Filología Alemana por la Universidad de Santiago de Compostela. Premio extraordinario de doctorado de la Universidad de Santiago de Compostela en 1988. Algunos libros publicados: *Michael Ende: Una aproximación crítica a su obra* (1993); *Evolución de la literatura infantil y juvenil inglesa y alemana hasta el siglo XX* (1995); *La literatura infantil y juvenil anglogermana de nuestro siglo* (1997); *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación* (2000); *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil* (2002); *Kulturelle Regionalisierung in Spanien und literarische Übersetzung* (2002); *Estudios críticos sobre las traducciones de obras de LIJ inglesa y alemana a las cuatro lenguas oficiales en España* (2003). Cofundadora y presidenta de ANILIJ.

Celia Vázquez García: Profesora titular de la Universidad de Vigo con docencia de literatura inglesa en la Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo. Doctora en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid. Algunas publicaciones destacadas: *El humor como máscara del desencanto en las novelas de Tom Sharpe*; *Evolución de la literatura infantil y juvenil británica y alemana hasta el siglo XX*; *La literatura infantil y juvenil anglogermana de nuestro siglo*; *J.K. Rowling y Harry Potter: el éxito de la magia o la magia del éxito*. Cofundadora y vicepresidenta de ANILIJ.

5. Fomentar publicaciones, así como organizar y participar en conferencias, jornadas y congresos en el ámbito de la investigación de LIJ.

En la actualidad, la Asociación reúne 98 investigadores, edita una revista anual y organiza cada dos años un Congreso internacional.

En esta comunicación detallaremos todas las actividades que se llevan a cabo para lograr los objetivos arriba mencionados.

En la Universidad de Vigo se ha creado en 1999 la ASOCIACIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (ANILIJ), que consideramos uno de los resultados más significativos de la trayectoria investigadora de un grupo de profesoras de la Universidad de Vigo que desde el año 1992 promueve a través de diferentes proyectos la investigación de literatura infantil y juvenil en España.

La dedicación investigadora del equipo, consolidado en el año 1992 por las autoras de este artículo y profesoras del Departamento de Filología Inglesa y Alemana, se centró, en un principio, en estudios de literatura infantil y juvenil de habla inglesa y alemana y su influencia mutua. Con el transcurso del tiempo se iban abriendo nuevas líneas e incorporando al equipo otros expertos, como por ejemplo los del Departamento de Traducción de la Universidad de Vigo, con lo cual los estudios de la literatura infantil y juvenil en lengua inglesa y alemana se ampliaron hacia el campo de su traducción, implicando de esta manera nuevos análisis más extensos de su incidencia en otras literaturas, con especial hincapié en la literatura española y en las literaturas en las lenguas autóctonas a través de traducciones y adaptaciones. El interés que despierta la investigación de LIJ, no sólo desde una perspectiva didáctico-pedagógica sino también desde la filológica, se evidencia en el importante número de alumnos en los cursos de doctorado que ofrecen el Departamento de Filología Inglesa y Alemana y el de Traducción en la Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo, que desde el año 1996 hasta la fecha ofrecen los cursos de doctorado, abiertos también a otras universidades dentro y fuera de nuestras fronteras. Hemos de destacar que todos los años registramos por lo menos dos alumnos provenientes de Portugal, entre los cuales en la actualidad hay varios doctorandos que están realizando su tesis doctoral en el ámbito de filología inglesa y dirigidas por nuestros colegas del Departamento.

En los últimos cuatro años se han defendido dos tesis doctorales, una en el ámbito de la literatura infantil y juvenil inglesa, y la otra en el de la traducción. Actualmente se están llevando a cabo cinco en el Área de Filología Inglesa y dos de Filología Alemana de la Universidad de Vigo. En estos momentos se están realizando en

España unas 22 tesis doctorales cuyo tema es la LIJ (Ruzicka/Vázquez/Lorenzo 2003).

Mientras en España, este “subsistema literario” (Even-Zohar 2000) todavía tiene que luchar por un lugar digno dentro de los estudios universitarios, en otros países, como Alemania o Gran Bretaña, existen ya desde el siglo XIX las instituciones dedicadas exclusivamente a la investigación de la literatura infantil y juvenil. En el año 1880 surge en Alemania una corriente literaria que bajo el nombre “Movimiento Literario Juvenil” (Jugendschriftenbewegung) promueve iniciativas y programas pedagógico-literarios con el fin de fomentar la educación a través de la lectura. Defiende una literatura artística, por encima de cualquier tendencia política o moralizadora. A partir de 1890 se empiezan a publicar numerosas críticas literarias que exigen de editores y escritores una literatura infantil libre de elementos triviales. De hecho, Alemania es el primer país donde se edita en 1896 una obra que contiene un análisis riguroso y crítico sobre la situación de la literatura infantil y juvenil. Se llama *La miseria de nuestra literatura juvenil (Das Elend unserer Jugendliteratur)* y es de tanta actualidad que sus postulados se podrían aplicar a la situación que padecemos hoy en día en España. El autor Heinrich Joachim Wolgast hace una crítica abierta a los escritores de aquella época, orientados exclusivamente a los intereses del mercado. Rechaza además cualquier exclusividad de la literatura infantil y juvenil ya que esto conllevaría al banalismo y al aislamiento. Si una obra es artísticamente buena, lo es para todos. No consiente que el objetivo principal de la literatura infantil y juvenil sea moralizador pero tampoco que su carácter sea puramente lúdico.

Una de las consecuencias inmediatas de este pensamiento crítico fue la creación de primeros centros de investigación, como es el Centro de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad de Colonia; el Instituto de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad de Frankfurt; y la Biblioteca Internacional de Literatura Infantil y Juvenil de Munich, que hoy en día son instituciones de referencia para todos los investigadores de la LIJ. El apoyo institucional y administrativo que desde sus inicios han recibido dichos centros para fomentar la literatura infantil y juvenil, ha acelerado el cambio de los planes de estudios universitarios en Alemania, cuya reforma contempla, entre otras modificaciones, la inclusión de la literatura infantil y juvenil como especialidad en titulaciones de filología germánica y de filologías extranjeras, y la creación de Áreas de literatura infantil y juvenil dentro de los departamentos de filologías (actualmente existen en Frankfurt, Berlín y Leipzig, a cargo de tres catedráticos de universidad

con perfil de literatura infantil y juvenil). En la Universidad de Frankfurt se implantó asimismo la asignatura “LIJ comparativa”.

El Reino Unido ha seguido muy pronto los pasos de Alemania. A principios del siglo XX se crean importantes centros de investigación, de los cuales el más destacado es el de la Universidad de Surrey (Londres), a los que hay que añadir los centros de las Universidades de Cambridge, Oxford y York.

Estas universidades han sido posteriormente importantes promotoras de las asociaciones nacionales de investigación de literatura infantil y juvenil, no sólo en los propios países sino también fuera de sus fronteras.

Como ya hemos mencionado, la actividad del grupo investigador que dirigimos las autoras de este artículo se ha centrado en los estudios sobre los orígenes de la literatura infantil inglesa y alemana, su influencia mutua y su incidencia en otras culturas europeas. Hemos podido analizar su evolución desde un mero material didáctico-moralizador hasta una literatura con valores artístico-estéticos y estilístico-estructurales que marca la formación cultural del adulto. Lamentablemente, hemos comprobado durante todos nuestros años de investigación que existe un gran vacío en España de estudios críticos sobre la recepción de las obras de literatura infantil inglesa y alemana a través de traducciones y adaptaciones, que, sin embargo, son numerosísimas pero de una calidad a veces discutible, si hacemos un estudio por comunidades lingüísticas.

La carencia de estudios críticos en este ámbito ha permitido la proliferación excesiva y no controlada de obras traducidas en el mercado editorial. Este fenómeno va en aumento a partir de mediados de los años 70, cuando se empieza a fomentar y normalizar el uso de las lenguas autóctonas (gallego, vascuence y catalán) en todos los ámbitos por medio de las traducciones, a fin de elevarlas a una posición semejante a la de lenguas internacionales. Como lenguas oprimidas durante mucho tiempo, la producción literaria era escasa o nula, con lo cual, lógicamente, mucho menos se podía hablar de una literatura infantil propia, que ya por sí misma estaba considerada como un subsistema periférico dentro del sistema literario. Aunque esta opresión socio-política va desapareciendo a partir de los años 70, sus efectos en muchos casos aún persisten.

A raíz de la Ley de Normalización Lingüística de Galicia (1983) y de la implantación del gallego en las aulas, aumenta la demanda de lecturas escolares. Puesto que la oferta existente en el mercado literario gallego es más que insuficiente, se recurre necesariamente a las traducciones, cuya creación es generalmente más rápida que la de las obras originales. De esta forma, el papel de las traducciones ha sido decisivo en la formación de la literatura infantil y juvenil gallega.

Ante un incremento continuo de las obras traducidas en el mercado literario infantil, al que asimismo hay que añadir un incremento considerable de la producción en lengua propia, llama la atención la carencia de estudios críticos puntuales de las diversas traducciones. Tampoco existe un seguimiento diacrónico de las diferentes versiones de una misma obra. Las *normas* de traducción (hablamos de las normas descriptivas y no prescriptivas, utilizando la terminología acuñada por Toury, 1995) que explican determinados comportamientos de los mediadores ante problemas concretos no dejan de ser agudas teorías que convencen a muchos pero que pocos se atreven a explorar en la práctica por la dificultad metodológica de los estudios polisistémicos que tratan en conjunto fenómenos de lengua, literatura y cultura.

Con este panorama plagado de retos hemos decidido complementar el núcleo consolidado de investigación sobre literatura infantil y juvenil inglesa y alemana con este enfoque traductológico. Sin descuidar las combinaciones lingüísticas con el español, estimamos imprescindibles los estudios de traducción que implican a las otras lenguas del estado español (véase Ruzicka/ Lorenzo 2003).

Toda esta labor investigadora supuso numerosas visitas a centros de investigación en otros países y acuerdos de colaboración con otras universidades en el ámbito internacional, no sólo europeas, sino americanas, canadienses y sudamericanas. Se ha firmado un proyecto conjunto con el Centro de Documentación, Difusión, Investigación y Formación en Literatura Infantil y Juvenil de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de San Luis (Argentina). Posteriormente, un congreso internacional de literatura infantil y juvenil celebrado en Puerto Rico, en la Universidad de Mayagüez, nos abrió nuevos contactos con autores e investigadores en literatura infantil de toda Sudamérica. Su literatura lleva otros derroteros, su evolución ha sido bastante diferente a la de los países europeos. Pretendemos que nuestra colaboración con países sudamericanos vaya encaminada asimismo a relacionar la literatura portuguesa - tan cercana a nosotros, física y lingüísticamente hablando, y, a su vez, tan desconocida - con la literatura gallega y la brasileña, ya que las tres comparten el idioma.

A medida que nuestra labor investigadora obtenía cada vez más reconocimiento fuera de nuestras fronteras y que nuestras relaciones con otros investigadores extranjeros se iban estrechando, nos dábamos cuenta de la necesidad de una colaboración más intensa entre los investigadores y entre los grupos de investigación dentro de nuestro país. Durante los encuentros con los investigadores extranjeros, entre los cuales nos referimos sobre todo a las universidades alemanas e inglesas, se nos planteaba a menudo la cuestión de la situación investigadora en

España en el ámbito de la literatura infantil y juvenil: ¿qué se hace?, ¿cómo se hace? y dónde se hace?

Al intentar recabar la información, nos encontramos con un panorama muy disperso y una imagen bastante individualista en este campo de investigación, comparándolo con otros países donde existen equipos consolidados y especializados en líneas concretas, como puede ser didáctica, traductología, lingüística, ilustración, biblioteconomía, etc. La poca conexión que existe en España, nos ha permitido constatar que en algunos casos se llevaba a cabo la elaboración de dos o más tesis doctorales en torno al mismo tema, sin que los implicados se dieran cuenta de esta situación.

Debido a la necesidad de una unión interna de investigadores y de una proyección conjunta hacia el exterior, surgió la idea de crear la Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ). Pudiendo comprobar cómo funciona este tipo de asociaciones en otros países europeos y obteniendo apoyos y sugerencias por parte de muchas de ellas, nos hemos propuesto invitar a reunir el mayor número posible de investigadores nacionales y proponer a crear formalmente una institución de esta índole.

De esta forma podríamos cumplir también otro de los objetivos propuestos, que consiste en formar parte, como un conjunto de investigadores, de una red europea de las mismas características. El Instituto de Investigación de literatura infantil y juvenil de la Universidad Goethe de Frankfurt (*Institut für Jugendbuchforschung*) lleva desde hace varios años la iniciativa de poner en funcionamiento una red europea de asociaciones. Un proyecto similar al nuestro existe ya en el Reino Unido, Francia, Italia, Suecia, Israel, Grecia, Turquía, Polonia, Hungría. Durante una reunión de estas asociaciones, a la que asistimos en febrero de 1999 en Frankfurt, se nos invitó expresamente a formar parte de dicha red europea de investigadores de Literatura Infantil y Juvenil.

La creación formal de nuestra asociación española supuso, en primer lugar, revisar el estado actual y las tendencias inmediatas existentes en este campo literario en nuestro país y, sobre todo, examinar su situación en el campo de la investigación universitaria en España. Para llegar a unas conclusiones válidas, hemos organizado en diciembre de 1999 en Vigo el *Primer Congreso Internacional de la Asociación de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ): Tendencias actuales en investigación*, con la pretensión de reunir el mayor número posible de expertos nacionales e internacionales en el ámbito de la investigación de esta literatura. Nos hemos fijado cuatro objetivos científicos principales a alcanzar:

- Reunir investigadores nacionales e internacionais de literatura infantil y juvenil y posibles miembros de la ANILIJ para consolidar redes y hacer balance de la docencia y de la investigación en este campo de la literatura en las universidades del estado español contrastándolo con el resto de Europa.
- Analizar la incidencia de los estudios de literatura infantil en las políticas educativas y sobre las posibilidades que ofrecen y las limitaciones que imponen al desarrollo docente e investigador.

- Hacer un balance de la proyección que las investigaciones en literatura infantil en ámbito universitario están teniendo en el conjunto de la investigación española.

- Evaluar la difusión externa que está teniendo la actividad de los diferentes grupos de investigación en los distintos países, su impacto y conexión con otros grupos.

El resultado del Congreso nos ha permitido constatar, en primer lugar, la calidad y vitalidad de las investigaciones que se están desarrollando en España sobre la literatura infantil y juvenil mundial y nacional, así como el status científico que alcanza el ámbito de la traductología con respecto a esta literatura. Y, por otro lado, nos ha permitido analizar las carencias existentes en algunas parcelas de investigación y el consiguiente propósito de paliarlas. Todos los alcances se han reflejado en la monografía *Literatura infantil-juvenil: Tendencias actuales en investigación*, publicada en octubre de 2000 por la Universidad de Vigo.

Durante la celebración de este I Congreso, tuvo lugar la primera asamblea general de ANILIJ, donde se expusieron, en primer lugar, los objetivos básicos de la misma:

- Reunir a los investigadores de Literatura Infantil y Juvenil que residan en España y cuya investigación se realice tanto en el ámbito nacional como internacional.
- Fomentar la investigación interdisciplinar, con lo cual en la asociación tienen cabida tanto investigadores del ámbito filológico (anglicistas, germanistas, americanistas, hispanistas, romanistas, eslavistas, etc.) como del ámbito de otras disciplinas afines (historiadores, artistas, ilustradores, traductólogos, biblioteconomistas, etc.), siempre y cuando se trate de investigación y no de la mera difusión o divulgación de literatura infantil y juvenil.
- Fomentar la colaboración y la participación en proyectos, reuniones e intercambios de investigadores con las asociaciones de investigación de literatura infantil y juvenil ya existentes en otros países (actualmente, como hemos dicho, tenemos estrecha colaboración con los centros en Frankfurt, Munich, Londres, Viena).
- Fomentar publicaciones, así como organizar y participar en conferencias, jornadas y congresos en el ámbito de la investigación de literatura infantil y juvenil.

La cooperación internacional tiene dos objetivos fundamentales:

a) intercambiar la información sobre la situación de la investigación de literatura infantil y juvenil, sobre las instituciones de investigación de literatura infantil y juvenil, y sobre las especialidades de literatura infantil y juvenil y sus contenidos en las distintas titulaciones universitarias;

b) facilitar los contactos y la colaboración de nuestros investigadores con los de otros países en ámbitos concretos de investigación.

Aunque la Asociación tiene un carácter nacional, como establece el artículo 2º de sus estatutos (“Reunir a los investigadores de Literatura Infantil y Juvenil que residan en España y cuya investigación se realice tanto en el ámbito nacional como internacional”), esta asociación contempla la condición de “miembros adheridos”, es decir, la posibilidad de que investigadores de otros países puedan pertenecer a esta asociación, al menos mientras no se den las condiciones para crear una organización de características semejantes en sus respectivas naciones. Concretamente, en este momento están “adheridos” a nuestra asociación investigadores de Costa Rica, Argentina, Colombia, Méjico, Perú y Uruguay. El número actual de miembros asciende a algo más de cien personas, a las que hay que añadir además varias instituciones.

La sede de ANILIJ se ha fijado en la Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo, donde también está ubicada su junta directiva actual (Presidenta: Veljka Ruzicka Kenfel, Vicepresidenta: Celia Vázquez García, Secretaria: Lourdes Lorenzo García).

Dispone de su propia página web, con la siguiente dirección:
<http://www.uvigo.es/anilij>.

Está dividida en once apartados:

Universidade de Vigo

ANILIJ

*Asociación Nacional de Investigación de Literatura
Infantil y Juvenil*

<http://www.uvigo.es/anilij>

1. [Sede](#)
2. [Objetivos](#)
3. [Inscripción](#)
4. [Estatutos](#)
5. [Dirección](#)
6. [Miembros](#)
7. [Información de interés](#)
8. [Enlaces y direcciones de interés](#)
9. [Congreso 2003](#)
10. [Fondo bibliográfico](#)
11. [Revista ALLIJ](#)

En los apartados 7. y 8. se puede encontrar toda la información que la junta directiva recibe y que considera de interés para los miembros. Desde el apartado 8. también se puede enlazar con otras páginas nacionales e internacionales que contienen datos de relevancia para nuestros investigadores. Las direcciones de utilidad están distribuidas en varios subapartados: revistas, bibliotecas, editoriales, instituciones extranjeras.

Desde el apartado 6. se accede a la base de datos de cada uno de los socios donde figuran, aparte de los datos personales y profesionales, líneas de investigación y publicaciones (por cuestiones de seguridad, los datos personales de los socios sólo figuran en los ficheros en soporte escrito de la asociación), como se puede desprender de la siguiente imagen:

Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil

Nombre: **María Mar** Apellidos: **Soliño Pazó**
 Tipo de socio: F. Alta: 01/10/00 Nº de socio: **1**

Datos del trabajo | Datos personales | Líneas Investigación | Publicaciones | Notas

Cargo/Profesión: **Profesora asociada Filología Alemana**
 Empresa/Dpto.: **Dpto. Filología Alemana
 Universidad de Salamanca**

Domicilio: **Plaza de Anaya, s/n**
 Localidad: Código p: **37008**
 Provincia: **Salamanca** Fax: **923294628**
 País: **España** Teléfono: **923294400**
 Correo e.: **solino@gugu.usal.es**

Registro: de 81

Los miembros de ANILIJ están clasificados según

[- Listado alfabético de miembros de ANILIJ \(nombre, dirección y correo de contacto\)](#)

[- Listado de miembros de ANILIJ ordenado por líneas de investigación](#)

[- Fichas completas de datos de miembros de ANILIJ \(publicaciones, líneas investigación...\)](#), véase la ficha más arriba.

*Listado de miembros por líneas de investigación actualizado con fecha
 15/6/03*

Traducción de LIJ

Carmen Barrreiro García	mbgarcia@edu.xunta.es
Laurence Bogoslaw	mtl@umn.edu , bogas001@tc.umn.edu
Elvira Cámara Aguilera	ecamara@ugr.es
Miguel Angel De la Fuente González	arkanjel@dlyl.uva.es
Marisol Dorao Orduña	buzon@cadigrafia.com
Mohamed El- Madkouri Maataoui	el-madkouri@uam.es
Marisa Fernández López	dfmmfl@isidoro.unileon.es
Martin B. Fischer	martin.fischer@trad.upf.es
Cristina García de Toro	garciat@trad.uji.es
Rosa Marta Gómez Pato	iapato@usc.es
Esther Laso y León	esther.laso@uah.es
Ana Cristina Llompарт Lucas	acllompарт@blueyonder.co.uk
José Manuel López Gaseni	tlplogaj@vc.ehu.es
Lourdes Lorenzo García	llorenzo@uvigo.es

Eva Martín Villalba	schildi@teleline.es
Gisela Marcelo Wirnitzer	giselamarcelo@airtel.net
Isabel Pascua Febles	ipascua@dfm.ulpgc.es
Ana Pelegrín	lua00000@mi.madridtel.es
Ana María Pereira Rodríguez	apereira@uvigo.es
Marisa Presas	iutt3@cc.uab.es
Irene Prüfer Leske	Irene.Prufer@ua.es
Elena Romero Alfaro	elena.romero@uca.es
Veljka Ruzicka Kenfel	kenfel@uvigo.es
Raquel Segovia Martín	segovia@fil.uji.es
Carmen Valero Garcés	mcarmen.valero@alcala.es

LIJ de tradición oral

Pedro César Torremocha	pedrocesar.cerrillo@uclm.es
Martin B. Fischer	martin.fischer@trad.upf.es
Carmen García Surrallés	antonio.verdulla@uca.es
Gemma Lluch Crespo	gemma.Lluch@uv.es
Antonio Moreno Verdulla	antonio.verdulla@uca.es
Xosé Antonio Neira Cruz	xneira@usc.es
Lourdes Sánchez Vera	lourdes.sanchez@uca.es
María Victoria Sotomayor Sáez	mvictoria.sotomayor@uam.es

LIJ en lenguas de España

Alexandra Cabaleiro Carro	acarro@cirp.es
Xabier Campos Villar	xcampos@cirp.es
Xabier Etxaniz Erle	tlpeterx@vv.ehu.es
Cristina García de Toro	garciat@trad.uji.es
Jaime García Padrino	padrino@eucmax.sim.ucm.es
Carmen García Surrallés	antonio.verdulla@uca.es
Araceli Herrero Figueroa	aracelih@lugo.usc.es
Olga Juarros González	
Ramón F. Llorens García	ramon.llorens@ua.es
Gemma Lluch Crespo	gemma.Lluch@uv.es
José Manuel López Gaseni	tlplogaj@vc.ehu.es
Nieves Martín Rogero	
María Xosé López Pérez	
Encarnación Medina Arjona	eeeemedina@ctv.es
Carmen Molina Taboada	
Antonio Moreno Verdulla	antonio.verdulla@uca.es
Alicia Muñoz Alvarez	aliciamunoz@ctv.es
M^a José Olaziregi Alustiza	fvpolalm@vc.ehu.es
Guadalupe Ortiz de Landázuri Busca	casals@editorialcasals.com
Cristina Pérez Valverde	mcperez@platon.ugr.es
Amparo Raviña Rosende	albisca@hotmail.com
María Carme Roca Costa	daina@troa.es
Blanca-Ana Roig Rechou	fgroig@usc.es
Mario Romero Triñanes	ilgmario@usc.es
Lourdes Sánchez Vera	lourdes.sanchez@uca.es
Celia Sanz	csanz@ual.es
Beatriz Soto Aranda	beatrizsoto@teleline.es

Isabel Soto López	isoto@cirp.es
María Victoria Sotomayor Sáez	mvictoria.sotomayor@uam.es
Isabel Tejerina Lobo	tejerini@unican.es
Carmen Valero Garcés	mcarmen.valero@alcala.es
Sara Vicente Mendo	saravicente@hotmail.com
Marta Vilagut Sala	mvilagut@grup62.com

Hábitos lectores / Animación a la lectura

José Ramón Bernabeu Mas	jrbml@alu.ua.es
Cristina Cañamares Torrijos	
Pedro César Cerrillo Torremocha	pedrocesar.cerrillo@uclm.es
Jaime García Padrino	padrino@euclm.sim.ucm.es
Elena Gómez-Villalba Ballesteros	egomezv@ugr.es
Juan José Lage Fernández	
Nieves Martín Rogero	
Eloy Martos Núñez	emarnun@alcazaba.unex.es
Carmen Molina Taboada	
M^a José Olaziregi Alustiza	fvpolalm@vc.ehu.es
María Carme Roca Costa	daina@troa.es
Carles Such Hernández	carlesuch@hotmail.com
Isabel Tejerina Lobo	tejerini@unican.es

LIJ extranjera

Elisa Alvarez Fernández	elialvar@inicia.es
Lucía Pilar Cancelas y Ouviaña	lucia.cancelas@uca.es
Margarita Carretero González	carreter@platon.ugr.es
Marisol Dorao Orduña	buzon@cadigrafia.com
Ana Fernández Mosquera	phili@navegalia.com
María Dolores González Martínez	nekane00@yahoo.es
Isabel Hernández González	isabelhg@ucmail.ucm.es
Esther Laso y León	esther.laso@uah.es
Rosa Marta Gómez Pato	iapato@usc.es
Encarnación Medina Arjona	eeeemedina@ctv.es
Carmen Pérez Díez	dfmcpd@isidoro.unileon.es
Cristina Pérez Valverde	mcperez@platon.ugr.es
Carmen Ramón Díaz	MC.Ramon@ua.es
Elena Romero Alfaro	elena.romero@uca.es
Veljka Ruzicka Kenfel	kenfel@uvigo.es
Celia Sanz	csanz@ual.es
Raquel Segovia Martín	segovia@fil.uji.es
Beatriz Soto Aranda	beatrizsoto@teleline.es
Carmen Valero Garcés	mcarmen.valero@alcala.es
Celia Vázquez García	celiavg@uvigo.es
Nathalie Zimmermann Gañán-Medina	nathalie@us.es

LIJ e ideología / Sexismo en LIJ

Margarita Carretero González	carreter@platon.ugr.es
Xabier Etxaniz Erle	tlpeterx@vv.ehu.es
Gemma Lluch Crespo	gemma.Lluch@uv.es

Sara Martín Alegre	smartin@seneca.uab.es
Stuart McNicholls	stuart@uvigo.es
M^a Mercedes Molina Moreno	mmolina@platon.ugr.es
M^a José Olaziregi Alustiza	fvpolalm@vc.ehu.es
Xosé Antonio Neira Cruz	xneira@usc.es

Literatura fantástica

José Pedro Acosta Churro	pedroaco@usal.es
Luisa Bárcenas	
Margarita Carretero González	carreter@platon.ugr.es
Miguel Angel De la Fuente González	arkanjel@dlyl.uva.es
Marta García de la Puerta	mpuerta@uvigo.es
María Dolores González Martínez	nekane00@yahoo.es
Carmen Pérez Díez	dfmcpd@isidoro.unileon.es
Eduardo Segura Fernández	edusegura@yahoo.es
Alejandro Tejedor Vergé	altever2002@yahoo.es

Teoría de LIJ / Didáctica de LIJ

Eulalia Agrelo Costas	
Lucía Pilar Cancelas y Ouviaña	lucia.cancelas@uca.es
Teresa Colomer Martínez	Teresa.Colomer@uab.es
Jesús Díaz Armas	jsdiaz@ull.es
Teresa Durán Armengol	
Jaime García Padrino	padrino@eucmax.sim.ucm.es
Elena Gómez-Villalba Ballesteros	egomezv@ugr.es
Araceli Herrero Figueroa	aracelih@lugo.usc.es
Olga Juarros González	
Esther Laso y León	esther.laso@uah.es
Gemma Lluch Crespo	gemma.Lluch@uv.es
Nieves Martín Rogero	
M^a José Olaziregi Alustiza	fvpolalm@vc.ehu.es
Isabel Pascua Febles	ipascua@dfm.ulpgc.es
Carmen Ramón Díaz	MC.Ramon@ua.es
Francisco Javier Riuz Huici	tlpruhuk@sg.ehu.es
Blanca-Ana Roig Rechou	fgroig@usc.es
Eduardo Segura Fernández	edusegura@yahoo.es
Isabel Soto López	isoto@cirp.es
Isabel Tejerina Lobo	tejerini@unican.es
Sara Vicente Mendo	saravicente@hotmail.com

LIJ y cine

Gemma Lluch Crespo	gemma.Lluch@uv.es
Sara Martín Alegre	smartin@seneca.uab.es
Eduardo Segura Fernández	edusegura@yahoo.es

Humor

Carmen García Surrallés	antonio.verdulla@uca.es
Carmen Valero Garcés	mcarmen.valero@alcala.es
Celia Vázquez García	celiavg@uvigo.es

Teatro de LIJ

Marisol Dorao Orduña

buzon@cadigrafia.com

Araceli Herrero Figueroa

aracelih@lugo.usc.es

Lourdes Sánchez Vera

lourdes.sanchez@uca.es

Isabel Tejerina Lobo

tejerini@unican.es

Manuel F. Vieites García

mfvieites@edu.xunta.es

Ilustración

Carmen Molina Taboada

María Eugenia Salinas Zárata

A pesar de que la elaboración de esta base de datos ha supuesto una labor extraordinariamente compleja, ya que ha requerido la introducción y clasificación de un elevado número de datos y, en particular, aquellos referidos a publicaciones y detalles de investigación de cada uno de los socios, el esfuerzo ha sido compensado por el hecho de que con ella hemos obtenido una fuente valiosa sobre el panorama investigador en el campo de la literatura infantil y juvenil en el ámbito nacional. También hemos conseguido estrechar la colaboración entre sus miembros y promocionar trabajos y publicaciones conjuntas. Uno de los resultados de una investigación conjunta entre los expertos en LIJ alemana en diferentes universidades españolas ha sido la publicación de libro *Kulturelle Regionalisierung in Spanien und literarische Übersetzung* (Ruzicka 2002) que consiste en estudios y análisis críticos sobre las traducciones de libros infantiles alemanes a las cuatro lenguas oficiales en España (castellano, catalán, vascuence y gallego).

La Asociación celebró su segundo Congreso en la Universidad de Alcalá de Henares, en diciembre 2001, donde también tuvo lugar la segunda asamblea. En está se aprobó la inclusión de un nuevo artículo en los estatutos sobre la figura de “socios adheridos”, es decir, socios extranjeros:

- Podrán ser socios adheridos aquellas personas que no posean la nacionalidad española y no residan en España.
- El país de origen de los socios adheridos deberá carecer de una Asociación de similares características a ANILIJ que justifique la petición de inclusión en una Asociación de ámbito español.
- El ingreso en ANILIJ se realizará mediante petición razonada y presentación de curriculum.

- Aquellos socios aceptados podrán participar en las Asambleas Generales con voz pero no con voto. No podrán ser miembros de la Junta Directiva ni participar en su elección aunque deberán cumplir las normas estatutarias y los acuerdos adoptados por la Asamblea General y la Junta Directiva.
- Los socios adheridos disfrutarán de los mismos derechos de los asociados en lo referente a servicios y participación en las actividades de la Asociación, podrán disfrutar de las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener, recibir información y hacer sugerencias, siempre y cuando se encuentren al corriente en el cumplimiento de las obligaciones detalladas en el artículo 24º del Capítulo V.

En el mismo Congreso, la Junta Directiva de ANILIJ ha presentado la publicación del nº 0 de la revista “Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil” (AILIJ). Los autores del volumen 0, a los que se ha recurrido, son personas de reconocido prestigio (H.H. Ewers, J. Griswold, J. Jacobson, I. Schon, M. Nikolajeva, J. Perrot, K. Reynolds, N. Tucker) aunque no socios con el fin de no causar malestar entre los socios y la posible participación de algunos de ellos en detrimento de otros para este volumen inicial. En el nº 1 han colaborado numerosos socios, aparte de diferentes investigadores extranjeros. Nuestra revista tiene como objetivo difundir la investigación que se viene realizando en el campo de la literatura para niños y jóvenes no sólo en el ámbito nacional sino también internacional. Pretende fomentar la investigación de carácter interdisciplinar y contribuir razonablemente a la difusión del conocimiento, ofreciendo un foro más de reflexión sobre todas las cuestiones que ligan esta literatura con la sociedad y la cultura.

AILIJ se dirige a un público lector especializado, dentro y fuera de nuestras fronteras, pretendiendo que consiga una amplia circulación entre los investigadores en los círculos internacionales. En AILIJ se publican artículos y reseñas en español e inglés. Dispone de un comité científico integrado por especialistas de distintos países en el que está representada una gran diversidad de líneas de trabajo y de perspectivas.

En 2002 hemos asistido a una reunión de representantes de diferentes asociaciones de investigación de LIJ europeas, organizada por el *Institut für Jugendbuchforschung* de la Universidad Goethe de Frankfurt/Alemania, donde se aprobó la propuesta para la cooperación entre asociaciones de investigación de literatura infantil y juvenil en el ámbito internacional y se decidió que los representantes de cada asociación de su país trasladen los pormenores de esta propuesta a todos sus miembros,

adaptándose cada asociación en la medida posible a estas sugerencias, que se resumen en los cinco siguientes puntos:

1. *Doble pertenencia a asociaciones de investigación*

La doble pertenencia a asociaciones de investigación será aplicable a todos aquellos investigadores que trabajen en el ámbito de la literatura infantil y juvenil de otros países (fundamentalmente representantes de las filologías modernas y sus didácticas, investigadores en el ámbito de la literatura comparativa y traductólogos). En este caso, las asociaciones implicadas acordarán el pago de las cuotas establecidas a una sola asociación, por norma general, a la asociación en el país en el que residen e investigan habitualmente los interesados. Los investigadores acogidos a esta posibilidad deberán mostrar su disposición a servir como mediadores o enlaces entre los respectivos países vinculados. Tendrán voz pero no voto en otras asociaciones. Nuestra Asociación tiene aprobada esta posibilidad desde su segunda Asamblea General en 2001.

2. *Intercambio de información*

Para conseguir una cooperación intensa entre las asociaciones es imprescindible establecer un flujo regular de información acerca de las actividades propias entre las distintas asociaciones nacionales/regionales (en primera instancia, información sobre reuniones de trabajo, coloquios, jornadas, simposios, etc. – proporcionando esta información siempre en la fase de preparación de las actividades, con el fin de permitir y facilitar la colaboración desde el extranjero). Este intercambio implica el envío de *Call for Papers* y de programas (con folletos de inscripción incluidos). Se acordó también que las asociaciones de investigación remitan al extranjero las actas de las reuniones, así como todos los documentos importantes con la finalidad de estimular dicho intercambio. Las informaciones serán remitidas a los presidentes de las asociaciones u otras personas de enlace; serán las respectivas asociaciones receptoras o destinatarias las que se encargarán de verter a sus lenguas nacionales el contenido de dichos documentos, a la vez que se ocuparán de darle la debida difusión.

ANILIJ dispone de su propia página web, que está enlazada con las páginas de otras asociaciones de la misma índole, de tal forma que éstas están informadas en todo momento sobre nuestras actividades.

3. *Intercambio de publicaciones*

Aquellas asociaciones que tengan publicaciones propias, es decir circulares, revistas, informes anuales etc., establecerán un sistema de intercambio de las mismas con otras asociaciones.

4. *Página web común*

Es uno de los objetivos más complejos de alcanzar ya que no todas las asociaciones disponen de una página web propia. Actualmente se está trabajando desde Alemania, Austria, Suiza, España y Gran Bretaña conjuntamente. Pretendemos incluir en primer lugar información general sobre las asociaciones de investigación (sede, dirección, estatutos, actividades, asambleas generales etc.). En segundo lugar, se creará una base de datos de las instituciones de literatura infantil y juvenil, puntos de trabajo y de investigación (ordenado por países), un índice de archivos y bibliotecas de literatura infantil y juvenil con enlaces a las páginas web propias, así como también un listado de las posibilidades de investigación en literatura infantil y juvenil y programas de formación en este ámbito científico. La base de datos también incluirá información sobre los distintos proyectos de investigación que se llevan a cabo en diferentes países.

5. *Formas de cooperación a desarrollar*

Las asociaciones de investigación buscarán en la planificación de sus actividades la colaboración y el apoyo mutuos. Coloquios y demás reuniones podrán- en la medida en que el tema así lo permita- llevarse a cabo en colaboración con una o más asociaciones de investigación. Se propone la celebración de reuniones de carácter bi o trilateral, organizadas por dos o tres asociaciones. Otra forma de colaboración podría resultar del intercambio de artículos y contribuciones. La traducción de dichas contribuciones hacia las respectivas lenguas de llegada correrá a cargo de las asociaciones de investigación en cuestión. La cooperación entre las distintas asociaciones de investigación también contempla el lanzamiento de proyectos de investigación comunes y el intercambio de profesores y estudiantes. A largo plazo se aspirará a la construcción de una organización que por turnos se ocupará de celebrar congresos internacionales.

Otra gran ambición que queda por materializar es la puesta en marcha de un proyecto europeo, financiado con los fondos de la Unión Europea. Se contempla la posibilidad de solicitar un proyecto que se adecue a la normativa del VI Programa Marco de Investigación de la Unión Europea que, por desgracia, en el campo humanístico contempla pocos fondos para este tipo de proyectos.

En este momento, la Junta Directiva de ANILIJ está preparando el Tercer Congreso de la Asociación que se celebrará en diciembre de 2003 en la Universidad de Vigo y cuyo tema se centra en torno a *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil*. Se tratarán, entre otros, los siguientes aspectos:

- El valor de la LIJ para romper barreras sociales y confrontaciones ideológicas en la sociedad y la cultura.
- Evolución y características específicas de la LIJ a la hora de describir la temática bélica en comparación con la de épocas pasadas.
- Las identidades nacionales y su representación en la LIJ con respecto a las vivencias en situación de guerra entre diferentes países.

Como se prevé la participación de representantes de otras asociaciones europeas, pretendemos que también en esta ocasión nuestro Congreso sirva para seguir avanzando en la realización de este proyecto común que hemos iniciado con la creación de ANILIJ: fomentar la investigación de LIJ, reforzar la unión nacional e internacional de sus investigadores y contribuir a una más estrecha colaboración y cooperación entre todos los que trabajamos en esta parcela literaria.

BIBLIOGRAFÍA

EVEN-ZOHAR, Itamar (2000) *Polysystem Studies*, en: *Poetics Today*, XI/I.

RUZICKA, Veljka/ VÁZQUEZ, Celia/ LORENZO, Lourdes (2000) *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*, Vigo: Universidad de Vigo

RUZICKA KENFEL, Veljka (2002) *Kulturelle Regionalisierung in Spanien und literarische Übersetzung*, Frankfurt a. M.: Peter Lang.

RUZICKA, Veljka/ LORENZO, Lourdes (2003) *Estudios críticos de traducción de literatura infantil y juvenil. Análisis de las traducciones de obras inglesas y alemanas a las cuatro lenguas oficiales de España*, Oviedo: Septem Ediciones.

RUZICKA, Veljka/ VÁZQUEZ, Celia/ LORENZO, Lourdes (2003) *Guía práctica sobre investigación de literatura infantil y juvenil en España*, Oviedo: Septem Ediciones

TOURY, Gideon (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

El club universitario de lectura del CEPLI: un proyecto de animación lectora

Carmina MARTÍNEZ BLANCO
e Paloma ALFARO TORRES
Biblioteca General-CEPLI
mariacarmen.martinez@uclm.es

palfaro@bibl-cu.uclm.es

Martínez Blanco e Alfaro Torres
(2003) "El club universitario de
lectura del CEPLI: un proyecto de
animación lectora", *A Criança, a
Língua e o Texto Literário: da
Investigação às Práticas. Actas
do I Encontro Internacional*,
Braga: Universidade do Minho-
Instituto de Estudos da Criança,
pp. 530-543.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

En esta comunicación se describe el diseño y desarrollo de un club de lectura dirigido a jóvenes universitarios. Este club pertenece al Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla-La Mancha y tiene como objetivos principales: descubrir y potenciar el valor de la lectura en sí misma como entretenimiento, el disfrute y la ampliación del bagaje cultural a través de la lectura, leer diversas obras representativas de la literatura actual valorando su contenido temático en nuestro contexto socio-cultural, además, leer y compartir la lectura con otras personas de nuestro entorno universitario, con autores, editores y críticos; se trata, en definitiva, de facilitar la "lectura por placer".

En este trabajo se muestra el origen del club, en febrero de 2002, así como su evolución y las adaptaciones y propuestas desarrolladas a lo largo de sus casi dos años de creación.

El CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil)¹ de la Universidad de Castilla-La Mancha tiene como objetivo básico el fomento y la promoción de los estudios, la formación y las investigaciones tanto de Literatura Infantil como del complejo mundo de la lectura. Nació con vocación de convertirse en un lugar de referencia y estudio para los investigadores en éstas materias, siendo el primer centro universitario de estas características que existe en España, aunque hay algunas instituciones europeas que desarrollan un trabajo similar.

El CEPLI dispone de una Biblioteca Especializada de más de doce mil volúmenes (ubicada en la Biblioteca General del Campus de Cuenca), y dirigida a los investigadores, que fue creada a partir de la adquisición de la biblioteca personal de Dña. Carmen Bravo-Villasante, una de las pioneras en las investigaciones de Literatura Infantil en España.

El Centro coordina todas las actividades relacionadas con la Literatura Infantil y la Promoción de la Lectura que se realizan en la Universidad de Castilla-La Mancha:

¹ V. <http://www.uclm.es/cepli>

cursos de verano, cursos de perfeccionamiento del profesorado, seminarios de animación a la lectura para estudiantes de diversas carreras, así como publicaciones especializadas. Uno de los primeros proyectos del Centro fue la puesta en marcha de un Postgrado en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil, del que se han celebrado dos ediciones y que a partir del año 2001 se convirtió en un Máster de dos años de duración, que puede cursarse a distancia a través de internet.

Entre las líneas de investigación del Centro se debe destacar la promoción de la lectura en todos los ámbitos, en especial, en el contexto escolar, facilitando la adecuada formación de educadores y maestros, principalmente de nuestra propia Comunidad Autónoma, y dentro del contexto universitario, la formación de especialistas en animación a la lectura y en el estudio de los hábitos lectores de la población universitaria española. Así nació en el curso 2001-2002 el Club Universitario de Lectura del CEPLI como una actividad enmarcada en los procesos de animación lectora dirigida a estudiantes, profesores y personal de administración y servicios de la Universidad de Castilla-La Mancha, con el fin de compartir la experiencia y el tiempo de lectura en el seno de nuestra comunidad universitaria.

Una actividad de animación a la lectura: Los Clubes de Lectura

La lectura es un proceso que nos permite conocer y disfrutar, es el diálogo íntimo del lector con el libro. Por un lado, representa un acto de concentración que nos permite un aprendizaje y la adquisición de conocimientos, en el que se emplean técnicas de estudio y se selecciona información, y por otro, la lectura es un proceso recreativo que nos puede llevar al “relajamiento físico y mental”, es la lectura no obligada, la que nos resulta más atrayente y enriquecedora.

La apatía o desgana que, según los estudios realizados por algunas instituciones educativas, presentan, en general, los jóvenes ante la lectura, puede venir dada en parte por la carencia de hábitos lectores. Un hecho que, sin duda, tiene su origen en la infancia, debido en parte a una falta o a un déficit en la estimulación lectora, en la pesada carga de estudios y en una selección de lecturas obligatorias en muchos casos inapropiadas para la edad y la capacidad lectora del niño. Esto, en definitiva, hace que se produzca un rechazo sistemático a leer por ocio.

Tal vez, una buena estimulación desde los primeros años, con lecturas atrayentes y sin obligatoriedad, permitirían conseguir que en la edad adulta exista un buen hábito de lectura que facilite la adquisición de técnicas de estudio, sin un rechazo sistemático al acto de leer, pues está probado que el dominio de la lectura es imprescindible para tener éxito en los estudios. En este sentido, los clubes de lectura

pueden y deben cumplir un importante papel en la creación de hábitos estables de lectura.

El elemento clave de los clubes de lectura es el facilitar el proceso de leer dentro de un grupo, se pretende interesar a las personas, descubrirles diferentes facetas de la interpretación de textos, y sobre todo ayudar a adquirir un hábito lector, para lo cual, será muy importante la comunicación entre los miembros del grupo a la hora de expresar sentimientos, ideas y reflexiones personales que les ha producido la lectura. Por ello, destacaremos el valor que adquieren los clubes de lectura como medio de comunicación entre las personas.

Los clubes de lectura se definen como una de las actividades enmarcadas dentro de los procesos de animación lectora. Un club de lectura lo forman un grupo de personas que leen al mismo tiempo pero de forma individual un libro, que anteriormente han seleccionado entre todos de una serie de lecturas propuestas por ellos mismos o por un coordinador. Posteriormente, se reúnen de forma periódica para debatir y poner en común reflexiones e impresiones sobre la lectura, siendo moderadas estas sesiones, casi siempre por un coordinador.

El fin principal de un club de lectura es potenciar el hábito lector entre una comunidad, y disfrutar leyendo. Para Blanca Calvo² los clubes de lectura son “auténticas escuelas de conocimiento y diálogo. En ellos se aprende a expresar y defender las propias ideas, a respetar el turno de palabra, a escuchar y valorar otras opiniones”. Para que un grupo de personas se reúnan y se comprometan a participar en la lectura de un libro y la posterior puesta en común de los aspectos que más les interesen, deben existir una serie de motivaciones y unas expectativas a las cuales el club de lectura debe responder:

- Fomentar el hábito de lectura y el diálogo.
- Crear un punto de encuentro para personas interesadas en la lectura.
- Conocer nuevos escritores y obras literarias.
- Facilitar el gusto por la lectura activa: leer más y disfrutar de la lectura, “leer por el placer de leer”.
- Realizar una actividad socializadora dentro de una comunidad determinada a través de la actividad lectora.
- Ofrecer nuevas alternativas para el tiempo libre.
- Enseñar a analizar los diversos aspectos que puede plantear un libro y los diversos puntos de vistas de sus lectores.

² CALVO, Blanca: “Excepciones que transforman las reglas: los clubs de lectura”, en *Educación y Biblioteca*, n. 35, 1993, p. 65

Existen en la actualidad un variado panorama de modalidades de clubes de lectura, podemos agruparlos según género, edad, lengua, usuarios, etc. Pero todos tienen en común un objetivo: leer.

Para valorar el impacto de esta modalidad de animación a la lectura resulta muy interesante la página web (<http://www.clubedelectura.com>), proyecto impulsado por la periodista y escritora Cecilia Monllor y apoyado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte donde se ofrece información actual de este tipo de asociaciones en España y en otros lugares del mundo, se recomiendan direcciones de interés en la red relacionadas con el mundo de la lectura y se sugieren actividades y lecturas de todo tipo.

En España, este fenómeno de formación de clubes de lectura, ha ido surgiendo sobre todo durante los últimos veinte años. Las Bibliotecas Públicas del Estado han sido los principales motores de empuje para su creación, y a partir de ellas se ha ido extendiendo a bibliotecas más pequeñas y con menores recursos. También, a través de asociaciones culturales y con el apoyo de diversos tipos de bibliotecas, han surgido nuevos clubes de lectura en hospitales, centros penitenciarios, centros de la tercera edad, centros juveniles de ocio, colegios, residencias de estudiantes, etc.

Los centros de enseñanza, escuelas, centros de secundaria y universidades, también han sido lugares idóneos para la creación de clubes infantiles, juveniles y universitarios de lectura.

Generalmente, los impulsores y coordinadores de estos clubes de lectura suelen ser bibliotecarios, aunque también encontramos profesores y animadores socioculturales.

Una característica común en la mayor parte de ellos, en cuanto a los miembros que los componen, es que están formados en su mayoría por mujeres, siendo este tipo de club el más extendido, aunque también podemos encontrar clubes, integrados por hombres y mujeres casi en igual proporción, como pueden ser los clubes universitarios, y los infantiles y juveniles. Podríamos asociar esta situación a la actividad en las distintas épocas de la vida, siendo en la edad adulta donde encontramos el colectivo de mujeres, amas de casa, sobre todo, que tiende a buscar en estas asociaciones una salida cultural gratificante, mientras que, por el contrario, los hombres ocupan su ocio en otras actividades.

Según diversos criterios podemos clasificar los clubes de lectura:

- *Por el género literario*: existen clubes que se dedican sólo a la narrativa, otros al ensayo o la poesía, o bien según la disciplina o materia que abarcan, hablaremos de historia, arte, filosofía, etc.

- *Por el tipo de usuarios:* encontramos clubes formados sólo por mujeres (muy frecuentes), por personas de la tercera edad, por colectivos como presos, disminuidos psíquicos o físicos, etc.
- *Por su nivel académico,* clubes de escuelas, clubes de secundaria, clubes universitarios, etc.
- *Por la edad de los usuarios:* clubes de adultos, clubes infantiles, clubes juveniles.
- *Por la lengua en la que están escritas las lecturas:* clubes de inglés, de francés, catalán, etc.
- *Por el fin u objetivo que persiguen:* encontramos clubes educativos, clubes para el ocio, para la reinserción social, etc.
- *Por el medio de comunicación que utilizan:* aquí encontramos una nueva modalidad que funciona a través de internet, los *reading groups*, donde a través del protocolo IRC chat se realizan sus diálogos en común.

En España, entre las iniciativas institucionales de promoción de la lectura tenemos que destacar el *Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004*³, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que nació con el objetivo básico de potenciar los instrumentos que faciliten la mejora de los hábitos de lectura, especialmente entre la población infantil y juvenil, por lo que entre sus estrategias básicas está la mejora de la red de bibliotecas públicas y escolares en el marco de la Ley Orgánica de la Calidad en la Educación (LOCE)⁴, que plantea fomentar el hábito lector de los alumnos españoles en todos los niveles educativos desde el currículo y desde las propias bibliotecas escolares.

En este contexto se creó el Proyecto SOL⁵, Servicio de Orientación a la Lectura, dirigido a la sociedad en su conjunto, con dos objetivos concretos, fomentar la lectura en todas las edades, y dar un servicio fácil y de calidad a quienes quieran relacionarse con los libros y la lectura.

Incluye en su programación a los clubes de lectura, recomendando libros adecuados por tramos de edad, y por perfiles diversos: infantil, juvenil, adultos, familias, profesionales y lectores en general. Todos ellos disponen de un escaparate, con una selección de la oferta editorial, donde el usuario podrá consultar novedades

³ V. *Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, 2001 (<http://www.planlectura.es>) .

⁴ V. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación, Madrid : Boletín Oficial del Estado, 2002

⁵ V. *Proyecto SOL*, Servicio de Orientación de Lectura (<http://www.sol-e.com>) iniciativa de la Federación de Gremios de Editores de España, desarrollado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través de la correspondiente subvención nominativa.

recomendadas, los más y los menos leídos, los preferidos por un autor o personaje famoso, los recomendados por otros lectores; además, se ofrecen juegos y actividades y se fomenta la participación en diversos clubes de lectura según el interés de cada uno: club del humor, club de ciencia ficción, club del cómic, etc.

Por último, tenemos que destacar el enorme esfuerzo e interés por el fomento de la lectura que se viene produciendo desde las editoriales y grandes librerías, con la publicación de guías de lectura. Además, el impacto de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en distintos ámbitos de la promoción de la lectura es imparable: el desarrollo de librerías virtuales como Amazon.com, Borders.com, Barnesandnoble.com, las cuales, a través de internet, nos ofrecen selecciones de libros por edades, comentarios de nuevas ediciones, actividades de animación, cuentacuentos en la red, etc., las nuevas bibliotecas digitales, las revistas electrónicas y los nuevos servicios bibliotecarios y educativos en línea están revolucionado la forma de trabajar con la lectura.

El Club Universitario de Lectura del CEPLI: un proyecto de animación lectora de la Universidad de Castilla-La Mancha

El Club Universitario de Lectura del CEPLI⁶, se puso en marcha en febrero de 2002, como proyecto de animación a la lectura dirigido a estudiantes, profesores y personal de administración y servicios de la Universidad de Castilla-La Mancha, con el fin de compartir la experiencia y el tiempo de lectura en el seno de nuestra comunidad universitaria. Pretendemos abrir nuevas puertas que faciliten la "lectura por placer" entre nuestros jóvenes universitarios de cualquier titulación académica.

⁶ V. http://www.uclm.es/cepli/club_lectura/culblectura.html



Entre sus *objetivos* están:

1. Descubrir y potenciar el valor de la lectura en sí misma, como entretenimiento, disfrute y ampliación del bagaje cultural.
2. Leer obras representativas de la literatura de diversos géneros y valorar su contenido temático en nuestro contexto socio-cultural.
3. Leer y compartir la lectura con otras personas de nuestro entorno universitario.
4. Programar y realizar actividades complementarias a esas lecturas, con el fin de hacerlas más enriquecedoras y atractivas: encuentros con autores, editores y críticos, visitas a exposiciones, proyección de películas, etc.

Siguiendo la estructura propuesta por Blanca Calvo⁷ en su artículo “Receta para un club de lectura”, los tres elementos imprescindibles para formar un club de lectura son: los lectores, los libros y el coordinador.

1) *Los lectores*: la pertenencia a un club de lectura es gratuita y la edad no tiene límites. Por lo general, los miembros que lo componen responden a características

⁷ V. CALVO, Blanca: “Receta para un club de lectura”, en <http://travesia.mcu.es/receta.asp>

específicas como la edad, el sexo, la formación o la actividad laboral. Es necesario establecer un límite de participantes⁸, según el tipo de grupos, para garantizar la adecuada dinámica del club.

En nuestro caso tenemos un grupo bastante homogéneo en cuanto a nivel de lectura, pertenecen al mismo treinta y siete personas, dieciocho mujeres y diecinueve hombres, por lo que el problema de la igualdad de género está resuelto, en la mayoría de los clubes existentes en otros entornos suelen participar mayoritariamente mujeres. Por colectivos de la comunidad universitaria, la mitad de los miembros del grupo son estudiantes de diversas titulaciones académicas, hay una alta representación del personal de administración y servicios, especialmente, de bibliotecarios, y dos profesores.

La implicación de los lectores universitarios es complicada, pues la lectura tiene para ellos un carácter de obligatoriedad, unida a la presión ejercida por los estudios, por lo que el aliciente del ocio no siempre es compatible con la formación académica. La continuidad de las sesiones queda con frecuencia interrumpida por el calendario académico: época de exámenes, período de vacaciones y otro tipo de eventos que influyen sobre todo en los alumnos universitarios, que dan preferencia a otras actividades de ocio más atractivas, que suponen menor esfuerzo y concentración, dejando de lado la lectura.

2) *Los libros*: son un instrumento fundamental e imprescindible en un club de lectura y la esmerada selección de los mismos nos ayudará a garantizar el éxito de nuestra actividad. En la selección hay dos factores importantes a tener en cuenta: en primer lugar, el contenido, donde debemos buscar ante todo calidad literaria; en segundo lugar, el formato del libro, el tipo de letra de la edición, la encuadernación, etc., que puede ayudar bastante a hacer más atractiva la lectura. Entre los aspectos a tener en cuenta en la selección de lecturas tenemos:

- La necesidad de plantear temas que interesen a los componentes del grupo, para fomentar el debate y la participación de los miembros del club.
- En cuanto a los géneros, el criterio que se debe seguir es el de leer de todo. Se trata de abarcar todos los géneros literarios: narrativa, teatro, poesía y ensayo.
- La selección conviene que se realice en equipo, y tiene que estar acordada por los miembros del club. Es conveniente, que con anterioridad, las

⁸ En las conclusiones del *I Encuentro de Clubes de Lectura*, celebrado en Guadalajara del 31 de abril al 1 de mayo de 2000, se recomienda:

- Grupos de adultos: máximo treinta personas y mínimo diez.
- Grupos infantiles: máximo quince y mínimo diez niños.
- Grupos juveniles: máximo quince y mínimo cinco jóvenes.

personas que realicen la selección, hayan leído las obras propuestas, antes de proponérselas al grupo.

- En cuanto a la obtención de los ejemplares para el club, hay dos fórmulas: compra y préstamo. Lo que sí es fundamental, es que haya una cantidad suficiente de ejemplares para todos los miembros del club, para que todos puedan seguir las lecturas al ritmo marcado en las sesiones. Para de economizar los recursos con los que cuenta el club, se tiende a la obtención de los libros mediante préstamos de ejemplares múltiples de otras instituciones, que tengan este tipo de fondos. Un útil instrumento en este sentido, es el proyecto del “Catálogo Colectivo de Fondos para Clubes de Lectura de Castilla-La Mancha” (CCCL-CLM), de la Junta de Comunidades y las Bibliotecas Públicas de la región, del presente año de 2003, cuyo objetivo es la cooperación entre bibliotecas para el préstamo de lotes para clubes de lectura.

Las lecturas seleccionadas hasta el momento por el Club Universitario de Lectura han sido mayoritariamente obras de narrativa. Éstas son propuestas según la actualidad de la obra, premios literarios, acontecimientos diversos, o por sugerencia de algún miembro del grupo. Una vez seleccionada la lectura son los coordinadores del Club los que planifican las actividades y sesiones, gestionan la adquisición de los ejemplares necesarios e informan a los participantes del Club, por correo electrónico o por teléfono. Las personas del Club tienen un préstamo especial para los libros con los que se trabaja en cada sesión.

3) *El coordinador*: es una figura imprescindible, sobre todo al comienzo de la creación del grupo. Generalmente, en los clubes de lectura, el coordinador es personal de la biblioteca, otras veces serán profesores de literatura o maestros de colegios, animadores socioculturales, o también antiguos participantes del club de lectura. En el Club Universitario, la figura de coordinador la ejerce la bibliotecaria del CEPLI, Carmina Martínez, y un Consejo Asesor formado por el Subdirector del CEPLI, Santiago Yubero, la Directora de la Biblioteca General del Campus de Cuenca, Paloma Alfaro, y la Subdirectora de dicha Biblioteca, Sandra Sánchez.

Entre las funciones que debe ejercer el coordinador de un club de lectura están:

- Participar en la selección de los libros que se van a proponer, teniendo en cuenta los gustos y preferencias de los miembros del club, e intentando que estén presentes los distintos géneros literarios.
- Tramitar todos los pasos de búsqueda y adquisición (compra o préstamo) de los libros necesarios para los miembros del club.
- Para algunas lecturas, que por su dificultad lo exijan, dar pautas previas.

- Iniciar y estimular el debate de las sesiones.
- Organizar el coloquio, plantear y lanzar preguntas en las sesiones, para estimular la participación de todos los miembros.
- Intentar que no se pierda en el debate el aspecto literario de la actividad.
- Establecer los períodos y marcar el ritmo de las sesiones.
- Moderar y escuchar las opiniones y reflexiones que cualquier miembro pueda expresar en las sesiones.
- Informar a todos los miembros de cualquier cambio producido, que afecte al funcionamiento del club.
- Organizar actividades complementarias a las lecturas realizadas.
- Hay que señalar una función que podríamos llamar de “psicólogo”, que a veces, ejercen los coordinadores: saber escuchar, pero también, guardar cualquier confidencia que se produzca en el transcurso de una sesión.

La dinámica del grupo viene recogida por la combinación de los tres elementos citados anteriormente. La buena organización y coordinación del grupo hará que las sesiones discurran normalmente, sobre todo, cuando el grupo esté consolidado se apreciarán más los objetivos marcados desde el principio por el club.

El Club Universitario de Lectura utiliza una metodología activa dentro de la dinámica de grupo. Una metodología flexible y abierta que potencia, ante todo, la participación de las personas que lo integran. Esta metodología facilita que el desarrollo del club se dirija donde los lectores quieran llevarlo, utilizando el consenso como base en la toma de decisiones y donde los participantes asumen sus responsabilidades creando y aceptando las actividades que se van a llevar a cabo. El club asume el ritmo marcado por quienes lo integran en cada momento.

El trabajo se centra en la lectura y el comentario de las obras leídas. Supone la lectura individual como punto de partida y la apreciación personal para el intercambio de ideas y la valoración final de la obra. Inicialmente, se situará la obra en su contexto y se conocerán algunos datos relevantes tanto del autor como de la obra elegida. En cada una de las sesiones se realizan distintas actividades, previamente consensuadas, que estimulen la participación activa de los integrantes del club de lectura. Estas actividades pretenden ser un estímulo complementario a la lectura realizada. El desarrollo del Club Universitario de Lectura cuenta con tres fases bien definidas:

- 1) Sesión de *presentación del libro* seleccionado, donde se permite situar el texto literario dentro de un marco histórico y social determinado, a través de una charla, folleto, recortes de prensa o lectura de ampliación. Se han realizado ocho sesiones y la lectura de cuatro libros. Con el tercer libro se

comenzó la publicación de un cuadernillo informativo de las obras elegidas, que se ha llamado “Cuadernos del Club Universitario de Lectura”.

- 2) Lectura individual del libro seleccionado.
- 3) Sesión o sesiones de puesta en común e intercambio de ideas, y valoración final de la obra. Para cada libro realizamos dos sesiones, la dinámica de estas sesiones consiste siempre en: una primera sesión con el comentario y puesta en común de la obra leída, y la segunda sesión en la que se realiza una actividad relacionada con la lectura realizada.

La asistencia a cada sesión es libre y suelen asistir una media de 15 personas. Se procura programar una hora y un día que venga bien a todos. A las personas que no asisten a alguna sesión les enviamos la información y el material repartido a los demás asistentes.

Tenemos un lugar en la web de la Universidad de Castilla-La Mancha, CEPLI, dedicado al Club Universitario de Lectura, y una dirección de correo electrónico en el que los miembros del club pueden enviarnos sugerencias, comentarios, preguntas, etc. del libro o de las sesiones, a las que se contestan directamente o bien se exponen en la siguiente sesión del Club. Para organizar algunas actividades y sesiones tenemos colaboradores especiales, por ejemplo, en la elaboración de los *Cuadernos del Club Universitario de Lectura*⁹, y en el diseño y mantenimiento de la página web, hemos contado con la participación de informáticos, diseñadores gráficos, becarios, bibliotecarios y profesores de la Universidad.

Entre las lecturas y actividades realizadas durante el curso 2002 y 2003 por el Club Universitario de Lectura tenemos:

- Primer libro: *Días de reyes magos* / Emilio Pascual. ACTIVIDADES: proyección de película y viaje a la Feria del Libro de Madrid.
- Segundo libro: *La leyenda de el Rey Errante* / Laura Gallego García. ACTIVIDAD: coloquio con la autora
- Tercer libro: *Cañas y barro* / Blasco Ibáñez. ACTIVIDADES: proyección de un capítulo de la serie de TVE, y un proyecto de viaje a la Albufera valenciana.
- Cuarto libro: *Cuentos de lo inesperado* / Roald Dahl. ACTIVIDADES: Coloquio y puesta en común de los distintos relatos, siguiendo una serie de puntos propuestos entre varios lectores pertenecientes al club.

⁹ Hasta la fecha se han publicado dos pequeñas guías: *Cuadernos del Club Universitario de Lectura*, n. 3: *Cañas y barro* de Vicente Blasco Ibáñez, y n. 4: *Relatos de lo inesperado* de Roald Dahl

Los recursos materiales con que cuenta "Club Universitario de Lectura" pertenecen al CEPLI, destinándose una parte de su presupuesto para financiar las actividades del club; así como las posibles ayudas económicas que directamente puedan venir del Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la UCLM y también de la Biblioteca General del Campus de Cuenca lugar dónde se realizan las sesiones.

Evaluación y modificaciones de cara al futuro:

Aunque el Club Universitario de Lectura del CEPLI no va a variar su objetivo básico, que es el de leer e intercambiar experiencias lectoras entre distintas personas, se ha pensado incorporar para el curso 2003-2004, nuevas sugerencias con el fin de revitalizarlo para que sea un elemento más útil de promoción de la lectura:

- Agilizar los trámites de adquisición de libros a través de las "listas de préstamos a clubes" que tienen algunas bibliotecas.
- Planificar de forma anual las lecturas que se van a realizar durante un curso académico, una por cada trimestre, teniendo en cuenta los períodos vacacionales de Navidad, Semana Santa y Verano. En la selección de lecturas se cuenta con la participación de los miembros del Club que deberán estar decididas en septiembre antes del inicio de curso. Además, de las tres lecturas previstas, en algún momento puntual se pueden incorporar otras lecturas, bien vinculadas a un tema que en ese momento sea de actualidad o bien a un autor. Mediante este sistema no se leería sólo el mismo libro por todos, sino que podemos jugar con varios libros sobre un mismo tema, o varios libros de un mismo autor, para favorecer la participación en las sesiones.
- Establecer un calendario de sesiones periódicas –dos veces al mes– segundo y cuarto jueves del mes, para facilitar la dinámica de encuentros de los miembros del Club. Como se ha ido realizando hasta ahora, la asistencia a estas reuniones no es obligatoria en absoluto, pero sí que resultaría muy interesante la puesta en común de los puntos de vista individuales sobre la lectura propuesta, conforme la vamos realizando
- También se ha considerado la posibilidad de que todos los miembros del Club Universitario de Lectura, puedan tener acceso al e-mail de los otros miembros o bien tener un lugar en la web del CEPLI para poder expresar e intercambiar opiniones sobre la lectura, antes de las reuniones periódicas.

- Proponer que, una de las actividades anuales del Club Universitario de Lectura sea la realización de una excursión, a un lugar que esté, directamente, relacionado con alguna de las lecturas realizadas.
- Continuar con la elaboración de los *Cuadernos del Club Universitario de Lectura*, ya que facilitan la lectura de las obras al situarlas en su contexto.

Bibliografía:

ALONSO, Samuel: "Club de lectores y El mono gráfico, dos propuestas de escritura en el CILIJ". *6ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*. Salamanca : Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1999, pp. 105-110

ARELLANO YANGUAS, Villar: "El Club de Lectores: un instrumento para socializar la lectura", en *Educación y Biblioteca*, n. 61 (oct. 1995) , pp. 57-58

CALVO ALONSO-CORTÉS, Blanca: "Excepciones que transforman las reglas: los clubs de lectura", en *Educación y Biblioteca*, n. 35 (marzo 1993) , pp. 63-65

CALVO ALONSO-CORTÉS, Blanca. "Receta para un club de lectura". En: <http://travesia.mcu.es/receta.asp> (05/12/2002)

CANDAMIO GONZÁLEZ, Antonieta: "Los clubes de lectura", en *Educación y Biblioteca*. Madrid, n. 208 (2003), pp. 50-51

CASTRO, Ángel de: *Animación a la lectura: (1980-1990)*, Valladolid : Diputación, Departamento de Acción Cultural, 1990

CERRILLO TORREMOCHA, Pedro (coord.): *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca : Universidad de Castilla-La Mancha, 2002

"Los clubes de lectura, alma de las actividades de las bibliotecas", en *Anaquel*, n. 18, (jun.-oct. 2002) , pp. 3-10

"En marcha el Club Universitario de Lectura", en *Leer x Leer*, n. 10 (abr. 2002), p. 2

JARA FERNÁNDEZ, Carmen. "Un taller de animación a la lectura: club de lectura de la biblioteca pública de Ceutí (Murcia)", en *Educación y Biblioteca*, Año 9, n. 76 (febr. 1997) , pp. 49-50

KOHAN, S. A.: *Disfrutar de la lectura*, Barcelona : Plaza & Janés, 1999

MARLASCA GUTIÉRREZ, Begoña. "Taller de lectura para adultos. Biblioteca Pública de Cuenca", en *Educación y Biblioteca*, n. 35 (marzo 1993), pp. 60-62

MERINO MERINO, P. – ALONSO POLANCO, José Luis: *El placer de la lectura*, Santander : Librería Estudio, 1992 "Primer Encuentro de Clubes de Lectura: Biblioteca Pública del Estado de Guadalajara", en *Educación y Biblioteca*, n. 113 (2000) , pp. 4-12

MORÓN ARROYO, C. [et al.]: *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca : Universidad de Castilla-La Mancha, 1996

Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004, Madrid : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, 2001

PUIG RAMÍREZ, Marta: "Programa de incentivación a las escuelas de adultos", en *Educación y Biblioteca*, n. 35 (marzo 1993), pp. 58-59

RODRÍGUEZ RIVERO, M.: "Leer para discutir, discutir para leer" en *El País. Suplemento Babelia*, (31 de julio de 1999), p. 3

Guías de lectura en la red: nuevas aplicaciones

José Antonio PERONA LÓPEZ
e Carlos Julián MARTÍNEZ SORIA ¹
CEPLI: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y
Literatura Infantil
Universidad de Castilla-La Mancha (España)
joseantonio.perona@uclm.es

carlos.martinez@uclm.es

Perona López e Martínez Soria
(2003) "Guías de lectura en la
red: nuevas aplicaciones", *A
Criança, a Língua e o Texto
Literário: da Investigação às
Práticas. Actas do I Encontro
Internacional*, Braga:Universidade
do Minho-Instituto de Estudos da
Criança, pp. 544-551.
ISBN: 972-98757-7-4

Resumo

El CEPLI de la Universidad de Castilla-La Mancha lleva editando, desde su creación, una serie de Guías de Lectura en soporte papel dirigidas a los mediadores entre los libros y los niños. Paralelamente a esta edición se procede a su difusión a través de Internet, editando estos mismos contenidos en formato .pdf (Acrobat Reader) en la web del Centro (<http://www.uclm.es/cepli/publicaciones>). El mediador interesado puede encontrar aquí el texto en formato completo, y descargarlo gratuitamente en su ordenador para, de este modo, realizar las impresiones que desee y utilizar este material en su trabajo con los niños, pues en ellas se ofrecen distintas sugerencias, aportaciones y materiales para crear, formar y fomentar los hábitos lectores en los niños.

A partir de una de estas Guías editadas en papel (*Los ángeles de Ángela*, sobre poemas de Ángela Figuera Aymerich) los autores han desarrollado distintas aplicaciones especialmente diseñadas para que el mediador (padre, educador, bibliotecario, etc.) pueda trabajar con ellas y con los niños con el mismo fin: crear hábitos lectores a partir de los juegos que se ofrecen, implicando al niño con la lectura, con una herramienta a medio camino entre el libro impreso y el libro juego electrónico.

1. Las Guías de Lectura

El CEPLI de la Universidad de Castilla-La Mancha se crea en octubre del año 1999 con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca, con los objetivos básicos de fomentar y promocionar los estudios, la

¹ José Antonio Perona López es Licenciado en Bellas Artes por la Universidad de Castilla-La Mancha. Ejerce su labor profesional como Técnico de Diseño en el Centro de Investigaciones de la Imagen (CIDI) de la Universidad de Castilla-La Mancha. Es el autor y responsable del diseño de la web del CEPLI, así como de algunas de sus publicaciones impresas, como el boletín *Leer por leer*, que edita el mismo Centro.

Carlos Julián Martínez Soria es Licenciado en Geografía e Historia, especialidad Historia del Arte, por la Universidad Complutense de Madrid. Desempeña su labor profesional como Director Técnico del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Es, además, el Secretario Técnico del CEPLI desde su creación, coordinando los contenidos de la web del Centro, así como algunas de las publicaciones editadas tanto desde el CEPLI como desde el sello editorial Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

formación y las investigaciones relacionadas con la Literatura Infantil y con la Promoción de la Lectura, tanto a nivel de la región de Castilla-La Mancha como en todo el ámbito nacional, europeo e iberoamericano.

La creación y el fomento de hábitos lectores entre la población es, pues, uno de sus objetivos fundacionales, y por ello, desde sus inicios, ha creado y editado una serie de Guías de Lectura² como instrumentos que los mediadores tienen a su disposición tanto para trabajar con ellas con los fines antes expuestos y con las actividades que en ellas se contienen, como para que les sirvan de herramientas que pueden imitar para conseguir idénticos propósitos, partiendo de otras obras literarias y realizando propuestas animadoras similares.

Todas estas Guías de Lectura han sido editadas en soporte papel y distribuidas de forma gratuita entre las personas interesadas. Habida cuenta la vocación promotora de esta iniciativa, se ha autorizado expresamente en todas ellas la libre reproducción y copia de sus contenidos, así como se han puesto a disposición pública de cualquier interesado y de forma gratuita a través de la red Internet³. El mediador puede acceder a ellas a través del ordenador, visualizarlas en un archivo .pdf, descargarlas en el disco duro de su equipo y proceder a la impresión y copia de las mismas.

El objetivo de estas Guías, como se ha dicho, no es otro que el crear y fomentar los hábitos de lectura entre la población, según las edades propuestas. Estas Guías y sus actividades están dirigidas al mediador, para que sea él quien profundice en la promoción lectora a partir de las lecturas propuestas y las actividades sugeridas en ellas, sin que sea óbice para que este mediador cree las suyas propias o conduzca sus estrategias hacia los fines que él mismo pretenda con esta actividad.

El hecho de que estas Guías hayan sido puestas a disposición de todo el público interesado en formato electrónico a través de la red responde al indudable

² 1.- *Versos que saben a Gloria*. (Guía para leer poemas de Gloria Fuertes). Pedro C. Cerrillo y Santiago Yubero. Dibujos de Paula Acebo.

2.- *Entre bandidos anda el juego*. (Guía para leer *Las aventuras del bandido Saltodemata*, de Otfried Preussler). Pedro C. Cerrillo y Santiago Yubero.

3.- *Leer a Manolito Gafotas*. (Guía para leer *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo). Ángel Luis Mota y M^a del Carmen Utanda.

4.- *Los ángeles de Ángela*. (Guía para leer poemas de Ángela Figuera). Pedro C. Cerrillo y Julio C. Fernández Carmona. Dibujos de Roberto Nieto.

5.- *Yo leo, tú lees, él lee... Libros para todos*. (Guía con mil libros seleccionados por edades). Santiago Yubero, M^a Carmen Utanda, Pedro C. Cerrillo, Cristina Cañamares y Paula Acebo.

6.- *El hombrecillo de papel*. (Guía para leer *El hombrecillo de papel*, de Fernando Alonso). Santiago Yubero, Elisa Larrañaga, Ana R. Bodoque e Isabel M^a Ferrandiz, con la colaboración del autor. Coedición con la Asociación Española de Síndrome Dawn.

7.- *Versos con música*. (Guía para leer poemas de Jaime Ferrán). Cristina Cañamares, Carmina Martínez y Pedro C. Cerrillo. Dibujos de Paula Acebo. (Próxima aparición)

³ <http://www.uclm.es/cepli/publicaciones> Para su utilización es necesario tener instalado en el ordenador el programa Acrobat Reader 4.0, cuyo link también se ofrece desde la misma web.

interés y excepcional desarrollo que la red de redes –Internet– lleva experimentando durante estos años y que, sin lugar a dudas, seguirá incrementándose en aras de la tan manida y comentada globalización.

2. Las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información han puesto a nuestra disposición, a tiempo real y en cualquier parte del planeta, todo lo que sucede en el mundo, desde las más dispares esferas y las realidades más opuestas. Se suele decir que todo lo bueno y todo lo malo está en Internet, y que sólo un usuario avezado y especializado puede llegar a discernir y discriminar toda la información que la red le ofrece, para llegar a conseguir lo que de ella se necesita; esto es, sólo las personas cualificadas pueden llegar a hacer un uso óptimo de esta red. La información que se nos ofrece debe ser leída con rapidez, velozmente discernida, lo que conlleva que cada vez se lea más, aunque quizás no las obras literarias que nosotros deseáramos. Pero esta forma de entender la sociedad de la información, del siglo XXI, conlleva que sólo aquellos lectores cualificados y más avezados sean los que mejor provecho saquen de esta importante herramienta tecnológica⁴.

La animación lectora debe procurar el disfrute del hecho de leer, el leer por placer, y es ahí mismo donde enlaza la propuesta que ahora presentamos y que no pretende ser sino un vehículo más que ayude al mediador en su afán de promocionar la lectura y crear hábitos lectores en su entorno habitual.

En nuestro caso hemos buscado partir de una Guía de Lectura ya elaborada y difundida en soporte papel, editada por el CEPLI: se trata de *Los ángeles de Ángela*, Guía de Lectura de la poesía de Ángela Figuera Aymerich. Como proyecto inicial hemos basado nuestra propuesta en el poema titulado “Los tres perritos”⁵ y hemos tratado de llevar a la pantalla del ordenador las propuestas de lectura que se hacían en la Guía impresa, pero dotándolas de los elementos gráficos y las actividades lúdicas que las nuevas tecnologías nos permiten.

3. Actividades

⁴ Véase a este respecto, por citar sólo algún ejemplo, la segunda parte del libro *La literatura infantil en el siglo XXI*. (Pedro C. CERRILLO y Jaime GARCÍA PADRINO, coords). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2001.

⁵ Extraído de FIGUERA AYMERICH, A. (2000): *Canciones para todo el año*. Madrid: Hiperión.

Las actividades propuestas han sido diseñadas para lectores a partir de siete años de edad, aunque somos conscientes de que estas líneas divisorias basadas en la edad a menudo son rebasadas por niveles lectores más competentes y, en algunos casos, resultan atractivos para otros más aventajados.

Cuando el animador accede a esta nueva actividad propuesta desde la web del CEPLI, lo primero que encuentra es una pantalla inicial donde figura el título del poema, obra a la que pertenece, su autoría y algunas animaciones. Desde aquí se accede a la segunda pantalla, que nos presenta ya el poema propuesto para su lectura y, en la parte inferior, una barra con tres botones activos que nos conducen a los tres aspectos que el mediador debe conocer y tener presente:

- Autora: breve semblanza de Ángela Figuera Aymerich, recogiendo su biografía y su trayectoria profesional como poetisa.
- Poema: aparece el poema “Los tres perritos” y los dibujos de los personajes que aparecen en él.
- Actividades: este botón conduce a las actividades sugeridas al mediador para que él trabaje a partir de ellas con los lectores.

Estas actividades, continuando la línea marcada en la original Guía editada en papel, han sido estructuradas en tres niveles: comprensión, interpretación y valores.

COMPRENSIÓN

En este primer grupo de actividades tratamos de que el lector lea varias veces el poema de modo que progresivamente sea capaz de identificar todos los personajes que figuran en él. De este modo aparecen los tres niños, los tres perros con sus características físicas definitorias, sus respectivos nombres y el vínculo que unirá a ambos (niños y perros: el regalo del collar).

Al mediador se le ofrecen los tres perros y sus nombres para que el lector asocie ambos. A continuación el lector deberá asociar cada perro con los niños que los han escogido y, por último, el lector deberá asociar cada collar con cada perro y su propietario.

Estas *asociaciones* han sido elaboradas como un juego, de modo que el lector siempre deberá escoger la opción correcta, pues de otro modo el programa no llega a ejecutar una suerte de acción festiva que realizan los perros/personajes cuando se realiza correctamente.

Por último, en este nivel, se pretende lograr que el lector se familiarice con los sentimientos que la poetisa quería transmitir a partir de estos personajes. Se ha confeccionado una inicial lista de diez sentimientos (cariño, fuerza, tristeza, ternura, miedo, delicadeza, pena, valentía, alegría y amistad) que no es excluyente para que el mediador requiera del lector cuantos otros sentimientos desee, aplicados indistintamente a cualquiera de los tres animales, al igual que ocurre con la aplicación propuesta: el lector pulsará con el ratón del ordenador sobre cualquiera de estos sentimientos (expresados nominalmente) y los arrastrará con el ratón pulsado sobre la casita de cada animal, lo que motivará que, en cada caso, éste ejecute una acción como muestra de gratitud.

En este nivel de actividades habremos conseguido del lector que tenga un interés por el poema, una primera comprensión global del mismo y haber despertado los primeros sentimientos hacia los personajes descritos.

INTERPRETACIÓN

El segundo nivel de actividades se les presenta como un pequeño juego con retos/preguntas que procurarán solidarizar al lector con el protagonista del poema, de modo que se empiecen a despertar en el niño una serie de valores positivos hacia los animales y, en este caso concreto, hacia el perro como animal de compañía.

Sobre la pantalla aparece el perro pequeño (“Amigo”) y un reto: “El perro *Amigo* tiene hambre. ¡Ayúdale a conseguir comida!”. Tras presentar el reto, una serie de pantallas (hasta cinco) se van abriendo sucesivamente (tras conseguir superar en cada una de ellas los retos propuestos). Para ello, el lector se ayudará siempre del ratón del ordenador.

- En la primera pantalla el perro tiene que buscar el dinero para “comprar” la comida: para ello deberá escarbar en los montones de tierra donde se encuentra el dinero para, así, conseguir el primer objetivo.
- En la segunda pantalla, una vez que el perro ya tiene el dinero, éste hará frente a una pandilla de cerdos que le quieren quitar su tesoro. Al lector se le invita a identificarse con uno de los niños protagonistas del poema (“Charito”) para que éste defienda al perro de su acoso y de este modo, juntos, hacer huir en estampida a la pandilla de cerdos.

En esta actividad se busca implicar los valores solidarios del lector en defensa y ayuda de los más débiles.

- La tercera nos presenta al perro y al niño que deben sortear un caudaloso río para poder llegar al final del camino donde se encuentra la tienda de comestibles. La acción a ejecutar es la de hacer que ambos personajes se suban a una barca amarrada a una orilla y, arrastrándolos con el ratón, crucen el río en pos del fin de su viaje.
En este nivel se reincide sobre el papel de ayuda a los personajes más débiles, en este caso, tanto el perro como el niño.
- La cuarta pantalla, por fin, nos muestra a ambos protagonistas que llegan a la tienda donde, a cambio del dinero que traían, le dan la comida.
- La quinta presenta la conclusión del reto inicial, donde el perro “Amigo” se da el festín que se merece, para regocijo del lector/espectador.

Otra sucesión de actividades dentro de este nivel de *interpretación* nos conduce de nuevo al poema: hemos buscado que el mediador muestre “gráficamente” al lector qué secretos formales encierra el poema que lo hace especialmente atractivo para el que lo lee.

Con el poema sobre la pantalla, el mediador (o el lector) podrá pasar el ratón sobre este poema, de modo que aparecerán en colores los diferentes recursos estilísticos empleados por la autora: reiteraciones, rimas, gradaciones, etc. Al mediador se le ofrece la posibilidad de explicar a los lectores en qué consisten cada uno de estos recursos, así como otros aspectos formales del poema sobre los que él mismo quiera incidir.

VALORES

En este tercer y último grupo de actividades que proponemos se pretende poner en valor el cuidado y respeto de y por los animales, procurando varios ejemplos.

De nuevo la labor del mediador es fundamental.

En una *primera pantalla* se pregunta al lector sobre la profesión que los tres perros podrían tener de “mayores”, basándonos para ello en las diferentes utilidades que estos animales nos ofrecen:

- Perro lazarillo (de apoyo a minusválidos).
- Perro policía (antidroga, antiexplosivos, etc.).
- Perro de compañía (el más habitual y cercano al lector).
- Perro vigilante (de defensa personal o del hogar).

- Perro cazador (el que señala y captura presas).
- Perro pastor (en actividades pecuarias).
- Perro de carreras (en actividades de ocio y esparcimiento).
- Perro socorrista (como la conocida especie *San Bernardo*).
- Etc. (la lista puede incrementarse con las sugerencias de todos).

De este modo el lector podrá identificar las múltiples utilidades y ayudas beneficiosas que estos animales proporcionan al ser humano.

A continuación, en *la segunda pantalla* se inquiere al lector sobre si conoce o no otros animales con “profesiones” que ayuden al Hombre.

Evidentemente saldrán a colación todos los animales domésticos que rodean al ser humano, incluidos aquellos que lo abastecen y ayudan en la granja. Se proponen varios de ellos:

- Animales de compañía: gatos, pájaros, peces, etc.
- Animales de granja: gallinas, patos, conejos, etc.
- Animales de tracción y/o esparcimiento: caballos, bueyes, etc.
- Animales de ayuda o *socorro*: delfines, palomas mensajeras, etc.
- Etc. (cuantos el mediador y el lector encuentren).

Con ello se pretende que el lector se sensibilice hacia otros animales igualmente beneficiosos y útiles para el ser humano, y que debemos de cuidar.

Seguramente saldrán ejemplos de animales dañinos para el Hombre (perros “asesinos”, víboras, caimanes, etc.), pero su puesta en valor, aunque sea negativo, también puede servir al mediador para procurar la mejora del conocimiento sobre los efectos beneficiosos y provechosos de los animales.

Una *tercera pantalla* interroga al lector sobre qué es aquello que nunca nos haría a nosotros un perro *amigo*, y se ofrecen algunos ejemplos:

- *A ti nunca te abandonaría.*
- *Nunca te pegaría.*
- *Nunca te dejaría sin comer.*
- *Etc.*

De nuevo se busca fomentar el diálogo y la discusión entre el lector y el mediador sobre este asunto.

La *cuarta pantalla* de este nivel interroga a continuación en positivo: “¿*Qué podemos hacer nosotros por y con nuestro perro?*”. Y de nuevo se sugieren una serie de actividades/respuestas, que nunca deben ser entendidas como las únicas: jugar, pasear, darle de comer, recoger sus excrementos para que no ensucien la vía, bañarlo para que esté siempre aseado, enseñarle a hacer cosas, etc.

Y por último la *quinta pantalla*: se ofrecen una serie de lecturas que tienen a los animales como protagonistas, para que los lectores, si así lo desean, sigan leyendo algunas de ellas:

- ALDECOA, J. y LOSANTOS, C.: *Pinko y su perro*. Madrid. S.M., 1998.
- AMO, M.: *Chitina y su gato*. Barcelona. Juventud, 1986.
- FERNÁNDEZ POMBO, A.: *La pequeña aventura de Boli*. Zaragoza. Edevilves, 1995.
- FUERTES, G.: *Cuentos de animales*. Madrid. Susaeta, 1992.
- ANTONIORROBLES: *Cuentos de “El perro, el ratón y el gato”*. Valladolid. Miñón, 1983.

Con todo esto se pretende sensibilizar al lector hacia los valores de protección y defensa de los animales en nuestro entorno más cotidiano.

4. Características técnicas de la aplicación

Este proyecto en la red ha sido diseñado en su parte gráfica con dibujos vectoriales realizados con el programa Freehand 9 (Macromedia) y ejecutado técnicamente con el programa Flash MX (Macromedia).

La versión definitiva ha sido optimizada tanto para ordenadores con sistema PC como con sistema Macintosh, y para descargarlo en el ordenador y visualizarlo es necesario tener instalados los *plugin* de Flash 6, que están a libre disposición del usuario que no los posea en la página web del CEPLI, que ofrece el link para descargárselo gratuitamente.

Finalmente señalar que toda la aplicación no ocupa más de 500 Kb, y que su uso es libre y gratuito para todo aquel que lo desee en la dirección web:

<http://www.uclm.es/cepli/publicaciones>

Conclusões

Promoção de literacias: abordagens teóricas e estratégias de intervenção

Rui RAMOS
Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
rramos@iec.uminho.pt

Ramos (2003) "Promoção de literacias: abordagens teóricas e estratégias de intervenção", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 553-558.
ISBN: 972-98757-7-4

1. Cabe-me, no final destes dois dias de reflexão sobre a investigação e as práticas de ensino que integram uma área definida pelos marcos 'Criança', 'Língua' e 'Texto' (nomeadamente, o de teor literário), relatar, relacionar e, telegraficamente, comentar algumas dimensões de um grupo de textos / *posters*¹, com base nos materiais (resumos e / ou textos integrais) que os respectivos autores fizeram chegar à Comissão Organizadora do evento em tempo útil, enquadrados na secção 'Promoção da Aprendizagem da Literacia'.

2. Fátima Sequeira, na sua conferência², lembra que o conceito de literacia tem vindo a modificar-se e a evoluir ao longo do tempo, o que não constitui motivo de surpresa. Múltiplas 'literacias' têm sido evocadas, da linguística à matemática, passando, por exemplo, pela ecoliteracia³. Sublinha o carácter dinâmico da sua fundamentação, mas tendencialmente fugaz e precário, o que cria problemas de legitimação de práticas de literacia à escola. Assim, a questão da legitimação do saber, da autoridade científica, manifesta-se com evidência como pilar fundamental das práticas escolares.

Associada ao carácter plural do saber, surge a consciência da complexidade dos problemas da contemporaneidade. Na busca de soluções, a tradição mostrar-se-á defectiva, mas os novos conhecimentos também são normalmente apontados como incapazes de cumprir integralmente a tarefa. A própria busca de soluções e de conhecimento propiciará, ironicamente, novas incertezas e riscos criados pelo desenvolvimento.

¹ A reflexão sobre os restantes textos e *posters* é da competência de outros membros da Comissão Organizadora do evento – ver textos seguintes.

² Conferência «A Criança, a Língua e os Textos: a evolução do conceito de literacia»

³ Cf.: Capra, F., 2002; Fill, A. 2001 (1998).

Desta forma, em muitas áreas do saber, é o próprio discurso da Ciência, reconhecendo novas e sempre mais longínquas fronteiras a ultrapassar e diagnosticando os malefícios decorrentes do desenvolvimento tecnológico recente, prejuízos ambientais que resultam das sociedades modernas e prognosticando, em alguns casos, futuros catastróficos (como no âmbito ambiental), que mina, pela autoridade que lhe é associada, a mesma autoridade. A época em que vivemos é simultaneamente científica e crítica das abordagens científicas.

Assim a interrogação que a investigadora assume e nos traz configura-se com altamente pertinente e a sua resposta central na definição dos objectivos programáticos e concretos do ensino.

Os *posters* de Ana Cristina Alcoforado e de Maria Teresa Graça⁴ apresentam concretizações de orientações teóricas sobre a promoção da literacia em Jardim de Infância, incidindo sobre estratégias de promoção da emergência da leitura e da escrita, estratégias que passam por proporcionar às crianças o contacto directo com diversos tipos de texto (verbal e não verbal) e incentivar o seu interesse pelo desafio da comunicação / expressão sob formas diversificadas, estimulando a importância do uso funcional de materiais escritos e dando-lhes oportunidades para fazer as suas descobertas de modo relativamente independente. O de Fernando Azevedo e Marisa Rosa⁵ orienta-se no mesmo sentido, mas assume um cariz ligeiramente diferente, com outra reflexão teórica, com implicações sobre a formação dos Educadores de Infância. Assinala que trabalhar a literacia no pré-escolar é muito mais do que trabalhar pré-requisitos para a leitura e para a escrita e que uma acção eficaz implica integrar os materiais escritos nas rotinas do quotidiano das crianças.

A comunicação de Susana Pereira⁶ aborda igualmente estratégias de promoção da aquisição da literacia, mas não se restringe a actividades a desenvolver em contexto de Jardim de Infância, apesar de focalizar com especial ênfase actividades na primeira infância.

O texto apresentado por Maria Paula Lago⁷ gira sobre práticas lectivas e sublinha, com grande pertinência, que o caminho para uma literacia eficaz passa pela consideração das dimensões pragmáticas da língua e dos discursos na abordagem dos materiais verbais nas aulas de língua materna, considerando o uso linguístico em interacção marcado por construções de imagens de poder e do

⁴ Respectivamente, os *posters* «Nós...no espaço literário» e «Literacia: desenvolvimento em espaço lúdico».

⁵ *Poster* «Para a emergência da literacia em contexto de jardim de infância»

⁶ Comunicação «A lagarta dos livros: alguns ingredientes para a promoção da literacia desde a primeira infância»

⁷ Comunicação «Texto(s), literacia(s) e objectivo(s): algumas propostas de trabalho»

exercício da influência⁸, ou seja, considerando o ensino da língua materna como uma «pedagogia dos discursos» (Fonseca, J., 1992: 236).

O exercício que propõe encerra a vantagem de se caracterizar como potencialmente interdisciplinar, reconhecendo a centralidade da literacia linguística na aquisição de competências nas restantes áreas do saber, e de reconhecer diferentes estruturas e funcionamentos de várias tipologias textuais, mas não deixa de ser vago em alguns aspectos da caracterização dos tipos de textos a abordar, mesmo considerando os três níveis de partida dos alunos que configura.

3. Com evidentes pontos de contacto com esta abordagem e com os princípios teóricos que a fundamentam, Maria de Lurdes Magalhães⁹ evoca as vozes dos que defendem que a interpretação textual / discursiva é, de facto, uma co-construção, uma tarefa partilhada por locutor e alocutário, dependente do material verbal, naturalmente, mas também de outros componentes da comunicação (as condições de comunicação, as expectativas dos interlocutores, as imagens projectadas em discurso de um e de outro, as respectivas enciclopédias, etc.). E se, no caso de interlocutores adultos e dentro de expectativas de normalidade, o alocutário fará um esforço de interpretação que tende a aproximar, em sua opinião, o que foi dito daquilo que o locutor queria dizer, activando mecanismos de descodificação dos sentidos ocultos ou desviantes, no caso de interlocução que tenha crianças como alocutários tais mecanismos nem sempre são reconhecidos e activados, pelo que as crianças em determinada fase da sua evolução tenderão a interpretar literalmente o dito.

De acordo com os estudos citados por Lurdes Magalhães, será entre os seis e os oito anos de idade que as crianças mudarão de atitude, e que tal evolução decorrerá, para além da maturação 'normal', da reflexão / conversa sobre os textos que as crianças lêem e de actividades metacomunicativas em geral.

Contudo, a correspondência algo linear e formalmente semântica que evoca entre estruturas de pensamento e estruturas de linguagem verbal parece questionável, na medida que não tem em consideração as dimensões interlocutivas, já mencionadas, nem as dimensões sequenciais da construção do sentido. Ao fundamentar-se, em última instância, na teoria dos actos ilocutórios de Searle, esta correspondência é mais semântica (formal) do que pragmática, podendo tornar-se alvo da crítica de abstracção e idealização excessivas de que aquela teoria dos

⁸ Cf.: Fonseca, J., 1992; Ramos, R., 2003

⁹ Conferência «Emergência dos conceitos de texto e de interpretação na infância»

actos ilocutórios é também alvo¹⁰. A autora estabelece, porém, algumas restrições e concebe situações em que as relações não são tão directas como inicialmente descreve. E encerra com o reconhecimento do papel fundamental que o ensino formal e o conhecimento metalinguístico assumem na aquisição de competências linguísticas e comunicativas.

4. Íris Pereira e Fernanda Leopoldina Viana¹¹ centram o seu texto na aquisição da oralidade e do que, paralelamente ao conceito de 'literacia', designam como 'oracia', que fazem corresponder à capacidade de comunicar oralmente de forma competente.

Apesar de se referir normalmente que as competências orais são tendencialmente adquiridas, por oposição às competências escritas, que têm de ser objecto de ensino-aprendizagem específico, as investigadoras afirmam que há uma série de estruturas e usos da língua que são adquiridos / aprendidos tardiamente, após o ingresso na escolaridade obrigatória e que, portanto, a aquisição / aprendizagem da oracia deve ser encarada com o devido relevo pelo sistema de ensino.

Tecem algumas críticas ao modo como a componente oral surgiu no âmbito das orientações curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico, críticas que suavizam na análise de documentos mais recentes. A atenção dada ao assunto no pré-escolar oficializou-se em 1997, com relevo significativo, e abrangendo domínios lexicais, gramaticais e pragmáticos.

Contudo, a prática escolar dificilmente corresponde aos desígnios formais. As autoras listam uma série de dificuldades identificadas em alunos, que vão das deficiências de articulação à falta de competência comunicativa / pragmática, passando por falhas diversas ao nível da competência linguística. Sabem as autoras que as condições sócio-económicas das famílias assumem neste campo importância a não descurar, mas apontam, com grande pertinência, a alarmante incapacidade de muitos Educadores de Infância e Professores em lidar com esta vertente do ensino da língua materna, por falta de preparação científica (à qual as instituições de ensino superior não serão completamente alheias, acrescente-se), por ignorância das orientações da tutela ou por ausência de actualização científico-pedagógica. E sugerem a realização de um estudo nacional, à semelhança dos que

¹⁰ Cf.: Fonseca, J., 1994

¹¹ Comunicação «Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões»

ocorreram sobre a literacia, capaz de chamar a atenção de toda a comunidade educativa para a promoção desta competência.

Luísa Pereira e seus colaboradores¹² reflectem sobre a importância de se desenvolverem, desde o início da escolaridade, estratégias de leitura associadas a práticas de escrita, sugerindo efeitos benéficos para as duas actividades resultantes do seu estudo simultâneo. Apresentam o relato de uma experiência em que a leitura de textos literários surge associada à actividade de escrita em diálogo com colegas e professor, e ainda o resultado da análise de diferentes dimensões discursivas presentes na escrita destes textos.

5. Florbela Rodrigues¹³ reflecte sobre o ensino-aprendizagem precoce das línguas estrangeiras (no caso, o Francês) e sobre a sua experiência lectiva neste âmbito, sublinhando o carácter lúdico de que, para crianças do Jardim de Infância, ele se reveste. Aponta igualmente a facilidade que crianças de três anos têm em tarefas deste teor.

Manuela Perestrelo apresenta um *poster* sobre a mesma temática, focalizando a necessidade de domínio de várias línguas dos cidadãos de amanhã (e de hoje, poderia acrescentar-se), domínio que pode bem começar, e com vantagem, nos anos iniciais de escolarização. Partilha, assim, com os interessados, o programa de iniciação precoce ao Francês que elaborou especialmente para iniciar duas turmas do 3º ano de escolaridade na aprendizagem desta língua.

6. A conferência de Júlia Formosinho e João Formosinho¹⁴ aponta especificamente a questão da competência narrativa que as crianças vão progressivamente edificando, construção fomentada e apoiada pela criação, pelos adultos, de ambientes sociais de aprendizagens favoráveis à evolução dessa competência e faz a análise de algumas produções narrativas infantis quanto à sua estrutura e a dimensões cognitivas e sociais.

A comunicação de Luísa Varela de Freitas e Glória Solé¹⁵ estabelece uma interessante ponte entre o ensino da História e o da Língua Materna e privilegia a narrativa e a compreensão histórica. Como é compreensível, aponta a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como plano de fundo nas actividades lectivas, reconhecendo ao ensino-aprendizagem da língua materna papel central.

¹² Comunicação «A interacção entre a leitura e a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico. Relato de uma experiência»

¹³ Comunicação «Dépasser les limites de sa propre culture, s'ouvrir à d'autres mondes»

¹⁴ Conferência «As Narrativas das Crianças como Construção Identitária»

¹⁵ Comunicação «Relações entre o uso da linguagem no ensino de História e de Português»

Contudo, se é de louvar a atenção dada à aquisição de competências em língua materna pelos professores de todas as disciplinas e nas diversas actividades escolares e segmentos lectivos, será de apontar que há limites para o que se pode exigir a um professor que não possua saber específico em ensino da língua, assim como no estudo de disciplinas que assumem outros objectivos fundamentais. E o privilégio, esperado e, até certo ponto, justificado, pelo estudo da narrativa (seja ela histórica, i. e., pretensamente factual, ou assumidamente ficcional), não esgota as potencialidades e necessidades de abordagem das diversas tipologias textuais nas aulas de língua materna, ou das diversas formas de relacionamento das crianças com a língua e os textos / discursos (como, de qualquer modo, as autoras também referem brevemente).

Referências bibliográficas

CAPRA, F. (2002) *A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*, São Paulo: Cultrix (1ª ed., em Inglês, 1996)

FILL, A. (2001 (1998)) "Ecolinguistics: State of the Art 1998", in A. Fill; P. Mühlhäusler (eds.), *The ecolinguistics reader. Language, ecology and environment*, London / New York: Continuum. pp. 43-53

FONSECA, J. (1992) "Ensino da Língua Materna como pedagogia dos discursos", in *Linguística e Texto/Dicurso. Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa / Nice: Ministério da Educação - ICALP / Universidade de Nice, pp. 235-248

FONSECA, J. (1994) "Dimensão accional da linguagem e construção do sentido", in *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*, Porto: Porto Editora, pp. 105-131

RAMOS, R. (2003) "Linguística e ensino da língua materna: realidade e projectos no IEC", in G. S. CARVALHO et al. (coords.): *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores. Actas das Jornadas DCILM 2002*, Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna da Universidade do Minho, pp. 87-102

Promoção de literacias: percursos entrecruzados

Iris Susana Pires PEREIRA
Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
iris@iec.uminho.pt

Pereira (2003) "Promoção de literacias: percursos entrecruzados", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, pp. 550-561.
ISBN: 972-98757-7-4

Às várias conferências, comunicações e aos diferentes *posters* aqui comentados subjazem duas ideias-chave: por um lado, a noção de *literacia* enquanto capacidade de leitura e de escrita que sustenta a vida quotidiana; por outro, o reconhecimento da escola como a instituição que prepara os futuros cidadãos nessa capacidade. A leitura deste conjunto de textos permitiu-me concluir que a preocupação pela promoção da *literacia* em contexto educativo é cada vez mais generalizada, cruzando campos de investigação bastante diversificados.

As conferências a que me refiro são paradigmáticas a esse respeito. Assim, Margarida Alves Martins discorre sobre a importância do contexto 'jardim de infância' na emergência dos conceitos de leitura e de escrita em crianças não leitoras. Fá-lo com base na descrição de actividades desenvolvidas em salas de jardim e que envolvem o contacto dessas crianças com a linguagem escrita.

A intervenção de Maria João Freitas sublinha a importância que o desenvolvimento da competência fonológica e da consciência linguística detêm na aprendizagem da linguagem escrita e na aprendizagem de conhecimento metalinguístico. A autora salienta, por isso, a necessidade da formação dos professores do 1º ciclo e, sobretudo, dos educadores de infância no processo de aquisição, desenvolvimento e consciencialização da linguagem oral.

O interesse de Maria de Lourdes Dionísio centra-se no contexto formal de ensino da leitura. Caracteriza o leitor formado pelo sistema escolar português, incluindo o 1º ciclo, como leitor de narrativas, confrontando-o com o leitor extra-escolar, a quem são exigidas tarefas de interpretação diversas, essencialmente de natureza funcional e crítica. Neste contexto, alerta para a necessidade premente de abrir a escola a uma vivência de textos cujo estudo proporcione uma verdadeira proficiência em *literacia*.

Na série de comunicações apresentadas que, de seguida, analiso, é novamente evidente a pluralidade de aproximações à problemática da promoção

escolar da *literacia*. A comunicação de Judite Zamith Cruz, por exemplo, dá a conhecer experiências de leitura e de escrita levadas a cabo, quer com alunos de jardim de infância, quer com alunos do 1º ciclo, sob uma orientação psicológica em que é clara a intenção de conduzir os alunos a vivências afectiva e esteticamente estimulantes. A autora faz ouvir a sua profunda convicção acerca da necessidade do uso de estratégias alternativas de promoção da aprendizagem da *literacia*.

Dina Rodrigues Macias, por seu turno, reflecte sobre o papel da escola na promoção da competência literária, com especial interesse na capacidade de escrita. A autora analisa razões para o insucesso na realização dessa tarefa e indica caminhos de remediação possíveis, salientando a necessidade de o processo escolar de promoção da *literacia* ser individualizado e personalizado, por forma a torná-lo relevante para o aprendiz de leitor/escritor.

Também Marilurdes Zanini observa esta condição, numa comunicação em que reflecte sobre a influência da literatura na aprendizagem da *literacia*. A autora descreve os resultados positivos de experiências de produção (e de reflexão) textual a partir da leitura de poesia, experiências essas desenvolvidas em oficinas de escrita que se procurou maximamente relevantes para os alunos.

A intervenção de María del Carmen Villaverde de Nessier estrutura-se igualmente em torno da utilização da literatura na sala de aula. Dá-nos a conhecer a sua opinião sobre a audição de contos tradicionais na estimulação da entrada da criança no mundo das palavras, tendo estas narrativas orais simultaneamente uma função socializadora, ao iniciarem os alunos na memória cultural dos povos.

Roseli Marianna dos Santos Souto relata-nos um estudo desenvolvido no âmbito de um programa levado a cabo no Brasil com a finalidade de evitar a exclusão de alunos que não acompanham o nível escolar adequado à sua idade. O estudo aqui descrito desenvolveu-se directamente junto de alunos submetidos a esse programa e procurou caracterizar a forma como essas crianças percebem o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a que foram sujeitos. O objectivo deste estudo foi o de melhor conhecer os mecanismos em funcionamento nesse processo, conhecimento esse que, de acordo com a autora, é fundamental para a criação futura de currículos maximamente inclusivos.

A diversidade de perspectivas com que se aborda a promoção da *literacia* é igualmente patente no conjunto de *posters*. Dos três trabalhos a que me refiro, dois dão conta de actividades de promoção de *literacia* emergente, levadas a cabo em contexto de jardim de infância: são os apresentados por Ângela Manuela Leite Carvalho Pinto e por Maria Lúcia Cerqueira Silva. O terceiro, da autoria de Fátima Sardinha, apresenta um projecto que visa investigar a forma como os problemas

matemáticos suscitados pela leitura de histórias podem contribuir para despertar o gosto das crianças pela língua portuguesa.

Apesar de se tratar de onze textos sobre um mesmo tema, a variedade da abordagem surpreende e alerta para a complexidade que, na verdade, subjaz ao processo de promoção da *literacia* em contexto escolar.

Literatura Infanto-Juvenil: das análise micro-estilísticas às abordagens ideotemáticas transversais

Sara Reis da SILVA
Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
sara_silva@iec.uminho.pt

Silva (2003) "Literatura Infanto-Juvenil: das análise micro-estilísticas às abordagens ideotemáticas transversais", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, pp. 562-566. ISBN: 972-98757-7-4

Um dos propósitos subjacentes ao Encontro *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da investigação às práticas* residia na promoção de uma reflexão partilhada acerca de questões atinentes à literatura infanto-juvenil, passando, assim, em revista algumas tendências e alguns temas actuais desta área de estudos.

Sob a designação temática de "Estudos de Literatura Infanto-Juvenil", agruparam-se duas conferências, oito comunicações e cinco *posters*, um conjunto vasto de trabalhos pautados pelo rigor e pelo interesse científico.

Fátima Albuquerque, docente da Universidade de Aveiro, na sua conferência, centrou-se na obra do moçambicano Mia Couto, dando-nos uma original análise do conto *O Gato e o Escuro*, um percurso de leitura, no qual assistimos ao cruzamento de este texto com alguns dos paradigmas da literatura tradicional africana e, ainda, com a produção literária deste autor destinada a leitores adultos.

Similarmente, adoptando uma perspectiva dialógica, José António Gomes, professor do Instituto Politécnico do Porto, agradeceu-nos com uma conferência na qual reflectiu acerca da questão do(s) destinatários da literatura dita infantil, aproximando um texto de Manuel António Pina das escritas do heterónimo pessoano Alberto Caeiro e do poeta finissecular António Nobre.

Glória Bastos, por seu turno, analisou as estratégias discursivas e o contrato de leitura na produção literária destinada às crianças, concedendo particular atenção às obras para a infância de Alice Vieira.

Neuza Ceciliato de Carvalho reflectiu sobre a obra *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982) de Ana Maria Machado, salientando as potencialidades comunicativas deste livro face ao leitor actual e justificando este facto, através de uma aturada revisão das estratégias textuais mais recorrentes, ao nível da estruturação diegética, do discurso, do tratamento temporal e do próprio posicionamento da personagem-narradora.

Evocando alguns títulos e algumas personagens criadas por Monteiro Lobato e aproveitando, ainda, para sublinhar as inquietações literárias deste autor em relação às crianças, Alice Áurea Penteado Martha abordou, de seguida, *Memórias de Emilia* (1936). Durante a sua análise, esta investigadora defendeu a ideia de que uma aproximação a esta obra exige necessariamente uma intersecção entre o repertório do destinatário extratextual e o repertório textual, salientando a actualidade dos caminhos de leitura propostos por este texto.

José Cândido de Oliveira deteve-se no conto “A Estrela” de Vergílio Ferreira, percorrendo as componentes estilístico-formal, narratológica e simbólica, sem antes deixar de ressaltar o papel algo marginal que o conto possui na produção literária vergiliana, bem como as suas virtualidades pedagógicas.

Cláudia Sousa Pereira reflectiu acerca da problemática do Ensino da Literatura, a partir de *De Mãos Dadas Estrada Fora...*, a colecção assinada por Luísa Dacosta, fazendo sobressair duas entidades: a criança-leitora e o texto literário.

Micaela Ramón analisou *Artur e a Palavra Mágica*, primeira obra do género da autoria de Paula Tito, sublinhando a relevância do texto literário enquanto palco no qual o jovem leitor pode ensaiar as palavras e a língua e, ainda, enquanto espaço de “invenção” do seu próprio eu.

Sara Reis da Silva, na sua comunicação, analisou as relações de natureza polifónica que enformam a escrita literária de José Jorge Letria, aspecto que, como a investigação teórica tem demonstrado, é fundamental para o enriquecimento da competência literária do sujeito.

O trabalho que a investigadora Catherine Tauveron divulgou neste encontro valorizou a ludicidade, enquanto fundamento e estratégia de leitura da literatura juvenil, propondo convictamente este caminho como forma de motivar (e de reconciliar) o aluno a “dialogar” autónoma e criticamente com o texto.

No *poster* dedicado à obra *Os Ovos Misteriosos* de Luísa Ducla Soares, da autoria de Rita Lima, após um breve enquadramento teórico (acerca de questões como o “texto literário e a novidade semântica”, por exemplo), analisaram-se os recursos técnico-discursivos e pictóricos, bem como a configuração simbólica de alguns elementos patentes neste conto.

Carina Oliveira centrou o seu *poster* em *O Capuchinho Vermelho*, traçando uma sucinta resenha histórica dos diversos contextos de produção de este texto ao longo do tempo.

As autoras do *poster* acerca de *Um Mundo Branquinho* ensaiaram uma leitura do “corpo físico deste conto infantil”, propondo um diálogo texto verbal-texto icónico.

Acerca de *O Veado Florido* apresentou, também, Anabela Pereira um *poster*, no qual divulgou uma análise micro-estilística deste conto de António Torrado.

No *poster* intitulado «“O homem que engoliu a lua”: do Conto Fantástico à Literatura Infantil», Ana Margarida Ramos e Rui Ramos procederam a uma abordagem temático-formal de duas edições distintas de um conto assinado por Mário de Carvalho – “O Tombo da Lua” / “O homem que engoliu a lua” -, cruzando as problemáticas das opções editoriais e da fixação (muitas vezes, frágil) do conceito de Literatura Infantil.

Aos “Estudos de Literatura Infanto-Juvenil” seguiram-se uma conferência proferida por Armindo Mesquita, docente da Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, bem como dez comunicações acerca da educação para os valores no âmbito da escrita literária para crianças e jovens.

Armindo Mesquita, centrando a sua conferência no texto de C. Collodi, defendeu o papel fulcral da literatura para a infância e, particularmente, dos contos maravilhosos na formação e no crescimento da criança face a si mesma e aos outros, dando conta da forma natural e lúdica como um conjunto de valores muito importantes são veiculados nesses textos.

Com o título *A memoria das guerras na LIX en galego (As repercusións na infancia e mocidade)*, o trabalho de Eulalia Agrelo, Juan Lago, Isabel Mociño, Marta Neira, Amparo Raviña e Isabel Soto sublinhou o modo como a expressão literária de experiência bélicas possui consequências psico-afectivas nas crianças e jovens.

Elva Arabas Carollo analisou e comentou *Alba e o Cisne Encantado*, de Helena Villar Janeiro, aludindo também à novela infantil *A formiga coxa* de Marilar Aleixandre, enquanto meios possíveis de abordagem da questão da integração social de seres com certos problemas físicos e psíquicos.

Ângela Balça debateu a problemática da promoção de uma educação multicultural através dos textos narrativos infanto-juvenis, recorrendo, para tal, a *Os Ovos Misteriosos* de Luísa Ducla Soares, «Fada Negra, fada branca» de José Jorge Letria e *História com Recadinho* de Luísa Dacosta.

A apresentação de Vanessa Estévez Baquero tratou também, de certa forma, esta mesma linha temático-ideológica nos textos infantis, mais concretamente a do respeito face à diversidade, em particular étnica, comentando *Manuela* de Marta Osorio e *Pan con chocolate* de Maria Victoria Moreno.

Centrando-se na questão da discriminação sexual e da intencional (de)formação de mentalidades, Cristina Cañameres Torrijos preconizou a existência de textos infanto-juvenis de qualidade nos quais são colocados em destaque valores como a igualdade de direitos e de oportunidades para qualquer indivíduo sem discriminação, procedendo a uma sistematização de alguns dos papéis / estereótipos representados nos álbuns ilustrados infantis.

Na sua intervenção, e um pouco na linha do trabalho de Cristina Cañameres Torrijos que acabámos de recordar, Aurora Marco debateu a questão da diversidade ou da interculturalidade e da promoção dos direitos humanos através da literatura infantil, propondo, neste âmbito, uma leitura da “transversal igualdade entre os sexos” nos livros *Billy y el vestido rosa*, de Anne Fine, e *A nena invisible*, de Sabela Álvarez Núñez.

Angelina Ferreira Rodrigues reflectiu acerca dos valores da leitura literária, em particular dos contos, a partir do texto *Heidi*.

Defendendo a relevância dos contos tradicionais na veiculação de valores como o humanismo, Lino Moreira da Silva mostrou o papel educativo e o lugar que ocupa este tipo de textos na escola, sugerindo possíveis estratégias de abordagem e destacando, ainda, as dimensões formativa e informativa da leitura.

Fernando Vieito Liñares estudou a transversalidade temática nos textos para a infância, exemplificando o seu ponto de vista através da análise de *A galiña azul* de Carlos Casares, um livro no qual se transmitem valores como o amor pelos animais, a felicidade, a importância do esforço pessoal, a solidariedade e o respeito pelas diferenças.

Propondo uma reflexão de carácter alargado, Santiago Yubero Jiménez, Elisa Larrañaga Rubio e Sandra Sánchez García cruzam questões como a leitura, a componente verbal e a componente pictórica no contexto receptivo e perceptivo dos valores socioculturais, dando conta de um estudo, baseado no texto *Matilda* de Roald Dahl, efectuado com crianças entre os 8 e os 12 anos.

As intervenções que ocorreram subordinadas às duas grandes áreas temáticas enunciadas proporcionaram uma reflexão séria, da qual é importante ressaltar as seguintes ideias:

a) As potencialidades de leitura de um texto literário infanto-juvenil de qualidade estendem-se no tempo e no espaço.

b) Uma análise sistemática de um determinado texto literário, designadamente da sua arquitectura, da componente ideotemática, dos processos estilísticos, dos valores e, ainda, dos recursos intertextuais, facilita a aproximação do leitor.

c) A literatura infanto-juvenil contemporânea tem vindo a ficcionalizar temáticas “desconfortáveis”, como as experiências bélicas ou a violência.

d) Nos dias de hoje, em muitos textos para a infância e juventude, assiste-se à “encenação” literária de tópicos como o multiculturalismo, a diversidade, o respeito pelo Outro, o humanismo, a discriminação sexual, entre outros.

e) No contexto específico da recepção literária infantil, é determinante o tipo de relação que se estabelece entre o texto linguístico e o texto pictórico.

f) A reflexão metaliterária e a transversalidade temática representam traços modelares da escrita para a infância e a juventude da contemporaneidade.

Revistas, em traços muito gerais, algumas das linhas de força das conferências, das comunicações e dos *posters* subordinados às temáticas “Estudos de Literatura Infanto-Juvenil” e “Literatura Infanto-Juvenil e Educação para os Valores”, consideramos que comuns a todos estes trabalhos estiveram a actualidade das problemáticas, tratadas de modo sistemático, sério e entusiasmado. Tudo aquilo que foi dito, debatido e reflectido nesta primeira edição do encontro *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da investigação às práticas*, testemunhando um conjunto de contributos muito válidos, reflecte bem o dinamismo que, nesta área de investigação, se está a tornar cada vez mais visível, uma situação que prova indiscutivelmente não só a presença de estudos sólidos acerca da literatura para a infância e juventude, mas também a sua relevância (em particular, de uma convivência precoce com textos literários de qualidade) na formação de leitores autónomos, críticos, abertos à diferença e aos Outros, individual, social e literariamente muito mais competentes.

Literatura Infanto-Juvenil e Educação

Fernando Fraga de AZEVEDO
Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
fraga@iec.uminho.pt

Azevedo (2003) "Literatura Infanto-Juvenil e Educação", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga:Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, p. 567.
ISBN: 972-98757-7-4

Se é verdade que historicamente a escrita literária para a infância nasceu, em larga medida, sob o signo dos propósitos educativos, as diversas intervenções levadas a cabo neste Encontro jamais deixaram de enfatizar a natureza primordialmente estética destes textos e, decorrente dessa sua natureza qualitativa, a sua capacidade de fomentar a leitura, de enriquecer o conhecimento da língua e de auxiliar no desenvolvimento de competências transversais.

Globalmente foram abordados os lugares, os espaços, os momentos, os gestos e os dizeres susceptíveis de, recusando uma leitura empobrecedora ou infantilizante dos textos, permitirem à criança vivenciar afectiva e efectivamente o texto literário e beneficiar da sua interacção com ele, construindo e consolidando a sua competência literária.

Ficaram patentes as possibilidades pedagógicas de uso dos textos literários numa multiplicidade de contextos e os esforços que têm vindo a ser desenvolvidos no sentido de assegurar, seja de forma presencial seja com o recurso a tecnologias de informação e comunicação, uma maior aproximação/familiarização dos leitores com os textos.

Numa palavra, o Encontro revelou-se efectivamente como um amplo fórum para a discussão e partilha de saberes e práticas profundamente pertinentes no contexto do ensino-aprendizagem da língua e da literatura.